

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Inicial

APLICACIÓN DE LA DISCIPLINA POSITIVA COMO MEDIO PARA
FACILITAR EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE PRIMERO
DE BÁSICA PROMOViendo UNA CULTURA DE RESPETO POR LA PRIMERA
INFANCIA EN UN COLEGIO AL NORTE DE QUITO DURANTE EL AÑO LECTIVO
2017 - 2018

NOMBRE: Linda Maite Nieto Benavides

DIRECTORA: Msc. Diana María Calderón Salmerón

QUITO, 2018

Abstract

El proyecto de titulación realizado presenta un estudio comparativo sobre la aplicación de estrategias de educación respetuosa de Disciplina Positiva en dos grupos de niños de 5 a 6 años; un Grupo Experimental con quienes se utilizaron las estrategias y un Grupo Control con quienes no se hizo uso de esta filosofía educativa.

La investigación refleja los resultados alcanzados por el grupo experimental en el desarrollo de distintas habilidades socioemocionales en ámbitos como convivencia, autocontrol y responsabilidad después de aplicadas las estrategias de Disciplina Positiva, comparándolos por los adquiridos por el grupo control en las mismas habilidades. Para esto, se realizó un Programa que organizó la información para aplicarlo de forma sistemática en los distintos ámbitos.

Con un marco teórico que se apoya en avances de las neurociencias y una educación respetuosa y consciente, el presente trabajo refleja la utilidad y eficacia de la aplicación del Programa de Disciplina Positiva en el aula y en la familia.

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, LINDA MAITE NIETO BENAVIDES, C.I. 1722753363 autora del trabajo de graduación intitolado: **“APLICACIÓN DE LA DISCIPLINA POSITIVA COMO MEDIO PARA FACILITAR EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE PRIMERO DE BÁSICA, PROMOVRIENDO UNA CULTURA DE RESPETO POR LA PRIMERA INFANCIA EN UN COLEGIO AL NORTE DE QUITO, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2017-2018”**, previa a la obtención del grado académico de LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN INICIAL:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 17 de diciembre del 2018



LINDA MAITE NIETO BENAVIDES,

C.I. 1722753363

Dedicatoria

A María Clara y Mauricio, mi más grande impulso para trabajar siempre en mí misma.
A los niños que he recibido y seguiré recibiendo, que me enseñan que otra forma de educar
y crecer es posible.

Agradecimiento

Doy gracias a Dios y a toda mi familia, por caminar e ir de mi mano y cruzar juntos una meta fundamental en mi vida. A mi esposo y mi hija por sus incontables esfuerzos y su paciencia sin medida. Y agradezco a mis maestras, quienes sembraron en mí la semilla de una educación amorosa y me animaron a aportar a la defensa de la dignidad de los niños.

Gracias de corazón.

Tabla de Contenidos

CAPÍTULO I Introducción	6
1.1. Planteamiento del Problema	6
1.2. OBJETIVOS	8
1.3. Justificación	9
CAPÍTULO II Marco Teórico.....	11
2.1. Desarrollo en la Primera Infancia y la Niñez temprana.....	11
2.1.1 Generalidades del Desarrollo	11
2.2 Desarrollo Socio-emocional en la Primera Infancia	19
2.2.1 Desarrollo Socio-emocional en la Niñez Temprana (5 y 6 años)	31
2.2.2 El Sentido de Pertenencia como indicador del Desarrollo Socio-emocional	36
2.3 Disciplina: Enfoques y Evolución.....	44
2.3.1 La Disciplina en los niños	44
2.3.2 Evolución del concepto de Disciplina.....	53
2.3.3 Disciplina Escolar y Manejo de disciplina en el Aula	58
2.4 La Disciplina Positiva	65
2.4.1 Definiciones y Conceptos de la Disciplina Positiva	65
2.4.2 Disciplina Positiva en el desarrollo de una Convivencia Social Pacífica	76
2.4.3 Disciplina Positiva en el desarrollo de habilidades de autorregulación	82
2.4.4 Disciplina Positiva en el desarrollo de la Responsabilidad y la Autodisciplina	87
CAPÍTULO III Procedimiento técnico	91
3.1 Hipótesis	91
3.2 Exposición del Procedimiento Técnico	91
3.3 Población	91
3.4 Muestra:.....	91
3.4 Fases de la Investigación	92
CAPÍTULO IV Exposición y Análisis de Resultados	95
4.1 Resultados evaluación Diagnóstica	96
4.1.1 Evaluación Diagnóstica Grupo Experimental	96
4.1.2 Evaluación Diagnóstica Grupo Control	103
4.2 Resultados de la Evaluación Final	110
4.2.1 Evaluación Final Grupo Experimental.....	110
4.2.2 Evaluación Final del Grupo Control	117
4.3 Análisis comparativo de resultados de la Evaluación Diagnóstica y la Evaluación Final entre el Grupo Experimental y el Grupo Control	125

4.4 Comparación de resultados específicos de la Aplicación del Programa.....	138
4.4.1 Manejo y Establecimiento de Acuerdos.....	139
4.4.2 Autorregulación y Solución de Problemas.....	153
4.4.3 Resultados del Bloque de Responsabilidad y Autodisciplina	173
4.4.4 Valoración Padres de Familia.....	181
CONCLUSIONES	184
RECOMENDACIONES	186
Bibliografía	187
Anexos	189

CAPÍTULO I Introducción

1.1. Planteamiento del Problema

La educación infantil ha estado siempre guiada bajo parámetros de condicionamiento, prohibición y castigos. En algunas escuelas y Centros de Desarrollo Infantil, aún se puede apreciar una falta de conexión y empatía con los niños en las actividades de la cotidianidad así como en el manejo y expresión de emociones, como lo mencionan autores como Bailey y Siegel.

El discurso de los docentes está constantemente acompañado por frases y consignas estructuradas en negativo, lo que no sólo genera distancia entre el niño y el adulto, sino que, peor aún, el niño no consigue interiorizar lo que tiene que hacer o lo que de él se espera. Según lo observado en la Institución, suele presentarse fricción en la relación maestro-alumno, precisamente por la escasa conexión que se mantiene con los niños dadas las continuas y rápidas actividades que rigen el día. Es cada vez más evidente la influencia de estos aspectos en el área comportamental de los niños de 5 años en distintos contextos durante las experiencias de aprendizaje, pues las maestras utilizan la prohibición durante ciertos momentos del día para conseguir manejar a su grupo, recurriendo varias veces al grito, castigo y chantaje. Esto genera que docentes y niños, presenten un agotamiento profundo al final del día o de las actividades.

Algunos docentes no conocen otras herramientas para alcanzar una disciplina adecuada en el aula en lugar del enojo, pues piensan que su voz fuerte es la que pone en orden a los niños, asociando la disciplina con autoritarismo ya que no se logra alcanzar respeto a través del razonamiento sino a través de la imposición pues ‘son autoritarios los que careciendo de autoridad, tienen que apelar a la fuerza para imponer sus criterios.’ (Maciá, 2007; p. 183) evidenciando la falta de conocimiento en estrategias para desarrollar en los niños un sentido de responsabilidad y cooperación. Hasta ahora, es difícil comprender que la disciplina puede ser entendida a través del respeto y que, una clase disciplinada sea en realidad un ambiente en el que se ofrecen normas y acuerdos claros entre el docente y los estudiantes así como respeto mutuo entre ellos. Sin embargo, una clase disciplina en la actualidad aún es vista como un lugar donde los niños obedecen ciegamente a una figura de poder con una participación nula en la toma de decisiones en

cualquier aspecto. Es lamentablemente esta filosofía disciplinaria la que durante siglos ha regido en el sistema educativo, familiar y social.

La Disciplina Positiva invita a empoderar y alentar al niño y hacerlo sentir competente explicando que ‘los niños no desarrollan la responsabilidad cuando los padres y maestros son demasiados estrictos y controladores’ (Nelsen, 2006, p.5) Pues los niños hacen las cosas de forma mecánica o por temor al adulto, mas no por iniciativa propia o interés auténtico. Es decir, los adultos necesitan brindar al niño espacios para que sea capaz de tomar decisiones, reflexionar sobre sus errores y analizar si lo que está haciendo es o no positivo, creando en sí mismo una imagen de persona capaz de hacer las cosas de forma autónoma aportando al mismo tiempo a la comunidad en la que vive. Por esta razón es que ‘la autoridad o la disciplina, tan necesaria, no está basada en el <<porque yo lo digo>>’ (Maciá, 2007; p. 183) sino en el planteamiento de diversas estrategias que les permitan a los niños alcanzar sus objetivos y encausar sus comportamientos de manera positiva.

Dirigirse a los niños con tonos de voz elevados, sin acercamiento directo, estructurar indicaciones en negativo, pedir la consigna sin mirarle a los ojos y sin establecer contacto físico son varias de las prácticas de control disciplinario que ejecutan las profesoras para mantener a su grupo en orden, sin éxito pues a corto plazo, los niños se controlan momentáneamente, mas, a largo plazo, no generan una consciencia de autodisciplina, autorregulación y reflexión sobre su comportamiento.

Las consecuencias del manejo negativo de la disciplina en las aulas, invita a plantearse herramientas y estrategias nuevas para conseguir grupos autorregulados, empáticos y reflexivos que no se guíen por el miedo para actuar frente a la norma, sino por una consciencia equilibrada que les regale aprendizajes para la vida, eliminando la negatividad abrumadora con la que se desarrolla la educación y la crianza de la infancia.

1.2. OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar los efectos de la aplicación de la Disciplina Positiva en los niños de Primero de Básica en un Colegio al Norte de Quito para conseguir un adecuado desarrollo de habilidades socio emocionales durante el primer quimestre del año lectivo 2017 - 2018.

Objetivos Específicos

- Aplicar las estrategias de la Disciplina Positiva para el adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales de convivencia, autocontrol y autodisciplina de los niños de Primero de Básica en un Colegio al Norte de Quito eliminando las prácticas de disciplina coercitiva durante el primer quimestre 2017-2018.
- Comparar el efecto de la aplicación de métodos de disciplina tradicional con los efectos de la aplicación de Disciplina Positiva para facilitar el desarrollo socioemocional de los niños de Primero de Básica estableciendo parámetros de respeto por la Primera Infancia en un Colegio al Norte de Quito durante el primer quimestre 2017-2018.
- Analizar los resultados de la aplicación de la Disciplina Positiva en niños de Primero de Básica para un adecuado desarrollo socio-emocional en un Colegio al Norte de Quito durante el primer quimestre 2017-2018.

1.3. Justificación

Durante mucho tiempo, la educación en la infancia temprana se ha estancado en métodos tradicionales que limitan el desarrollo integral del niño y que no promueven el respeto hacia la infancia en la relación cotidiana de los docentes con sus estudiantes. Constantemente se evidencian situaciones en las que los adultos restan importancia a la forma en que los niños perciben sus relaciones, por lo que se les suele robar oportunidades (Vecchi, 2013) en cuanto a propiciar un ambiente amable y respetuoso donde ellos puedan desarrollarse de manera positiva. En contraste, durante las jornadas escolares los niños se guían bajo pautas de constante condicionamiento que les impiden reflexionar y relacionarse de manera equilibrada con las personas, las cosas y el mundo. Esto es porque el mal comportamiento o el error va siempre ligado a la vergüenza, a la culpa y a la humillación igualándolas al sentido de responsabilidad, cuando sería mucho más práctico y positivo si ‘viéramos a la responsabilidad como algo liberador-algo basado en la conciencia de que puedes cambiar si lo decides y no algo sobre lo cual sentirse culpable’ (Nelsen, 2006, p. 68).

Esta investigación está motivada por la necesidad de comprender que la forma en que se educa a la infancia es la que conduce su comportamiento, reacciones, comprensión del mundo y su forma de vivir en comunidad. Nuestra sociedad está urgida de niños y seres humanos capaces de autorregularse, reflexionar, empatizar, cooperar y respetar a los otros, por lo que la Disciplina Positiva incide directamente en el desarrollo equilibrado de estos aspectos, que dotan a nuestros niños, adultos y sociedad de herramientas adecuadas para desarrollarse en diversos contextos y hallar mejores formas para resolver problemas, una habilidad fundamental para la vida en sociedad.

Los niños son competentes por naturaleza, no obstante, el desarrollo de las habilidades socio-emocionales se encuentra detenido muchas veces gracias a las obligaciones que tenemos que cumplir, ‘al ocupado horario de vida o a una falta de comprensión de cuán importante es para los niños contribuir’ (Nelsen, 2006, p. 5).

Surge entonces la Disciplina Positiva como una propuesta de cambio, voz y respeto por la educación y formación de niños equilibrados, reflexivos, valorados, poderosos; seres humanos cuyos derechos son respetados y reconocidos en todos los espacios, pero sobre todo en los espacios de educación formal, en donde los docentes deben trabajar por una educación y un trato más respetuoso y sensible a los niños desde su más temprana edad.

Esta investigación, permite que las familias y educadores encuentren en los pilares respetuosos de la Disciplina Positiva, nuevas perspectivas para alcanzar una educación positiva, que libre de miedo, gritos, castigos y represión, forme niños capaces de respetar, expresarse y reflexionar sobre sus propias acciones y toma de decisiones en situaciones cotidianas. En este sentido, el docente cumple un rol fundamental en cuanto a la forma de manejar el grupo, conocerlo y conectarse con él y para que eso suceda, el uso de sus palabras, sus gestos y su tono de voz es trascendental al momento de decir a los niños lo que necesitan hacer en una determinada situación.

La Disciplina Positiva, más que un método, es una forma de vivir que empodera a la niñez temprana por medio de la potencialización adecuada de todas sus áreas de desarrollo, y ayuda a los docentes a mejorar y reflexionar su práctica, perfeccionando sus habilidades verbales y expresivas con los niños para dirigir sus procesos de manera positiva y eficaz, transformando la educación negativa, prohibitiva y represiva en una educación respetuosa, que mejora el clima del aula, la calidad de los aprendizajes y así, de los docentes dado que la conexión con los niños es indispensable para llevar a cabo un aprendizaje.

La aplicación de la Disciplina Positiva promueve una escala de valores fundamentales dentro del respeto por los derechos humanos de los niños, que da origen a sociedades más humanas. La observación, estudio y aplicación de Disciplina Positiva con niños de 5 años permite efectuar esta investigación relacionando datos y situaciones en un período aproximado de 6 meses.

CAPÍTULO II Marco Teórico

2.1. Desarrollo en la Primera Infancia y la Niñez temprana

2.1.1 Generalidades del Desarrollo

El ser humano se desarrolla de manera integral en el mundo y contexto en que vive y crece. Durante la infancia y la niñez, se establecen los hitos a alcanzar en el desarrollo de cada dimensión de la persona, estos hitos serán el puntal para la forma que el niño encuentre de relacionarse y construir aprendizajes en el futuro.

Las condiciones ambientales, así como el funcionamiento cerebral interno del niño, dan paso a la maduración de sus sistemas y con esto, al desarrollo más complejo de cada una de sus áreas. El desarrollo infantil abarca, en su complejidad, diversos aspectos que construyen la personalidad del niño y su conducta en las distintas etapas. A partir de ello se explica que:

...el desarrollo del niño, puede definirse como la rama del conocimiento que se ocupa de la naturaleza y la regulación de los cambios estructurales, funcionales y conductuales significativos que se manifiestan en los niños durante su crecimiento. (Ausubel y Sullivan, 1983; p. 18)

Es importante señalar que el desarrollo de una persona depende de la maduración de todos sus sistemas y dimensiones. Mientras desarrollo se refiere a ‘cambios funcionales que se producen en relación con la edad cronológica’ (Navarro, 2013; p. 9), la maduración ‘está establecida genéticamente y viene determinada por el calendario madurativo del organismo.’ (Navarro, 2013; p. 9) de manera que puede estar influenciada tanto por factores internos como externos.

Es importante contemplar al niño desde una visión holística, que incluya todos los factores involucrados en su desarrollo desde su origen, ya que ‘el desarrollo humano es controlado conjuntamente por factores genéticos y ambientales.’ (Munsinger, 1978; p.62). Al llegar al mundo, las personas traen una carga genética estructurada en su biología, sin embargo, el vínculo y relaciones que establezca con su ambiente y personas más cercanas

irán construyendo los esquemas internos no sólo de comprensión, sino de interacción con el mundo circundante.

La exposición del niño al acervo y ambiente en que vive, añaden a su crecimiento el bagaje que necesita para interpretar su contexto y desarrollar su comportamiento frente a las condiciones que se le presentan. Es por esto que ‘la combinación de evolución, desarrollo y herencia forman las bases biológicas de la conducta humana.’ (Munsinger, 1978; p. 62).

El niño atraviesa progresiva y continuamente a través de diversas etapas que se consideran ‘períodos sucesivos identificables en una progresión ordenada del desarrollo que son característicos de la mayoría de los miembros de una gama.’ (Ausubel y Sullivan, 1983; p.114) Estos cambios y progresos significativos, determinan el período de crecimiento que un niño está atravesando. De estas condiciones, dependerá su evolución. Por este motivo, es conveniente definir los períodos que comprenden la infancia:

El desarrollo del niño se puede subdividir en 3 períodos: prenatal, desde la concepción hasta el nacimiento; neonatal, las primeras dos a cuatro semanas de vida; primera infancia, el resto de los dos primeros años; preescolar desde los dos a los seis años; niñez media (o escolar) entre los seis y los nueve años (Ausubel y Sullivan, 1983; p.30)

Los períodos definidos contribuyen a una comprensión y estudio más concreto de las áreas de desarrollo de un niño y de los hitos que irá alcanzando de acuerdo a la etapa en que se encuentra. Dado que la etapa de la niñez media abarca la edad de 6 a 9 años, puede definirse a la edad preescolar, de los 2 a los 6 años, como la etapa de la niñez temprana.

Partiendo del aporte explicado, cabe contemplar que para estudiar y entender cada una de estas etapas, es necesario conocer las áreas inherentes al desarrollo y crecimiento de las personas y que son fundamentales para abordar el desarrollo infantil.

Al estudiar el desarrollo del niño, es posible centrarse en los aspectos del crecimiento que responden a la observación más objetiva, tales como el tamaño físico y la capacidad motriz, la facultad intelectual y el dominio del lenguaje, y la conducta emocional y social manifiesta, o bien en los aspectos más subjetivos de la experiencia psicológica, como...los sentimientos, los motivos y las actitudes. (Ausubel y Sullivan, 1983; p.27)

Sin embargo, cada una de las áreas mencionadas aporta significativamente al desarrollo y maduración de otras. De manera que, aunque es posible focalizar la atención en una o algunas, no se puede omitir la repercusión que ésta tiene en las demás.

Entendiendo las condiciones de las que depende el desarrollo de un niño, se debe tomar en cuenta que cada ambiente, cada vínculo establecido, cada exposición de un niño a su contexto y cada interpretación del entorno es distinta en cada persona por lo que, aunque se pueden establecer hitos en las etapas, no se puede esperar que su desarrollo sea exactamente igual en cada niño. Es decir, a pesar de que los cambios pueden ser parecidos en personas de la misma edad cronológica, ‘lo importante es la secuenciación y organización de los cambios’ (Navarro, 2013; p. 9) en el ambiente en que el niño se desarrolla. Este principio permite visualizar y entender al niño de forma integral e integradora.

Para tener una visión más clara, se definirán las áreas de desarrollo con los aspectos fundamentales que caracterizan la maduración y desarrollo durante la infancia.

2.1.2 Desarrollo Motor

El desarrollo de la motricidad, es un eje transversal durante la primera infancia y la niñez temprana, este marca los primeros hitos en el desplazamiento y percepción del mundo desde el propio cuerpo. ‘El crecimiento y desarrollo tempranos proceden de patrones generales de respuesta a patrones más específicos, y de un control burdo a un control más refinado del cuerpo del niño’ (Munsinger, 1978; p.68) es decir, el indicador de logro en el desarrollo de ésta área es la evolución de los segmentos más gruesos hacia el control de los músculos para generar movimientos más finos de las partes del cuerpo.

Esto, tiene su lógica en que ‘la motricidad tiende a desarrollarse en una dirección *próximodistal*...es decir, las partes más próximas al centro del cuerpo quedan bajo control antes que las partes que se encuentran más alejadas.’ (Navarro, 2013; p. 87) De manera que para conseguir movimientos y control fino, es necesario propiciar el descubrimiento y movimiento de las partes más gruesas del cuerpo. La ley de respuesta motriz próximo-distal se refiere a que ‘el crecimiento y el desarrollo motor procede del eje central del cuerpo hacia afuera.’ (Munsinger, 1978; p. 68).

Otro principio del desarrollo motriz, determina que ‘el control sobre el cuerpo se desarrolla en una relación céfalo-caudal...esto significa que la progresión avanzará desde la

cabeza y la parte superior del cuerpo, siguiendo hasta la parte inferior.’ (Navarro, 2013; p. 87) Es así que se genera un control muscular más específico de las distintas partes del cuerpo.

La ejecución de movimientos y control de los mismos, progresan rápidamente durante la primera infancia y la niñez temprana, dando paso a la adquisición de nuevas perspectivas, necesidades y aprendizajes para relacionarse con el contexto. El desarrollo motor, nos indica que ‘el cerebro evolucionó, se desarrolló y perfeccionó el movimiento’ (Rodríguez, 2016, p. 175) y este proceso de movimiento eleva el nivel de complejidad que se necesita para las diferentes etapas de desarrollo y necesidades de aprendizaje ya que esta función está encaminada a la necesidad de controlar por separado los segmentos motores del cuerpo. Es así que a través de la representación y dominio corporal, el cerebro puede alcanzar a desarrollar niveles más complejos de actividad cognitiva.

Segmentar los movimientos de los miembros superiores e inferiores requiere de grandes esfuerzos y conexiones neuronales, pues ‘el movimiento nunca puede estar aislado de lo que lo determina (cerebro) y de lo que lo acompaña (músculo)’ (da Fonseca, 2000, p. 115) y mientras se trabaja en el desarrollo motriz, el cerebro atraviesa por cambios significativos para alcanzar aprendizajes superiores ya que ‘la complejidad de las conexiones nerviosas en la corteza cerebral y su mielinización parecen relacionarse con el desarrollo de conductas cada vez más elaboradas’ (Matute, 2012, p. 89) y en esto, una vez más, el movimiento cumple un papel esencial, dado que ‘es un medio extraordinariamente rico en modificaciones relacionales del individuo, consigo mismo, con objetos y con los otros’ (da Fonseca, 2000, 116).

Gracias a los principios explicados, se deduce que existe una clasificación en el desarrollo motor y que esta se puede dividir en Desarrollo motriz:

Grueso	Fino
- Tono	- Seguimiento Visual
- Postura	- Coordinación mano-ojo
- Coordinación de movimientos de cabeza, tronco y extremidades.	- Cálculo de distancias
- Desplazamientos.	- Movimientos de precisión.
	- Pinza digital
	- Manipulación

A simple vista, el desarrollo de la función motriz no exigiría grandes cambios o esfuerzos, sin embargo, el cerebro trabaja a pasos agigantados mientras los hitos motrices de la primera infancia y la niñez temprana son alcanzados pues ‘a medida que el cerebro se desarrolla, se observa un mayor número de conexiones nerviosas’ (Matute, 2012, p. 90) y gracias a esto, es posible la segmentación de movimientos, ya que dichas conexiones invitan, inexorablemente a ejecuciones más complejas de la función motriz. Entendemos pues que ‘la selección conveniente de los movimientos, la exigencia de buscar una economía de ajuste...harán posible la integración del movimiento’ (da Fonseca, 2000, p. 178) y así, la experticia del mismo. Dando como resultado la segmentación y control de los músculos más finos para alcanzar aprendizajes más complejos

2.1.3 Desarrollo Cognitivo

Los procesos de cognición durante la primera infancia y la niñez temprana alcanzan logros vertiginosos, lo cuales definen el paso de una etapa hacia otra. Los procesos cognitivos básicos que evolucionan en el niño a través de su desarrollo y maduración, son el aprendizaje, la atención y la memoria. Estos tres factores, permiten al niño organizar, categorizar y recordar información así como generar sus propias respuestas, pensamientos y opiniones respecto del mundo en que se desenvuelve.

En el progreso y logros alcanzados en el desarrollo cognitivo, ‘los niños se desarrollan progresivamente a través de etapas de funcionamiento mental por medio de un proceso de equilibrio’ (Munsinger, 1978; p. 186), esto quiere decir que la adquisición del conocimiento es posible gracias a dos procesos planteados por Piaget: la asimilación y la acomodación.

La asimilación, es el proceso por el que los niños interpretan las experiencias nuevas...en función de sus esquemas mentales. En cambio, la acomodación es el proceso por el cual se modifican los esquemas existentes para explicar experiencias nuevas. (Navarro, 2013, p. 101)

Este principio explica que el conocimiento se adquiere gracias a la integración de nuevos esquemas y conceptos a los ya existentes. Cuando el niño ha conseguido integrar un aprendizaje, alcanza un equilibrio. En este proceso entra en juego el ‘equilibrio entre estructuras mentales existentes para comprender un problema y la adquisición de nuevas operaciones mentales, para ayudar a resolver la dificultad.’ (Munsinger, 1978; p. 187)

La importancia de los estudio de Piaget para la organización del proceso de aprendizaje y enseñanza es realmente significativa, pues da estructura a la clasificación de procesos y distinción de necesidades de los niños según su edad y maduración.

Piaget, para caracterizar, diferencias y definir estas etapas de desarrollo, toma como referencia 5 aspectos que permiten establecer las diferentes condiciones, avance y características de cada etapa y proceso de maduración y crecimiento. Estos son:

- Egocentrismo
- Razonamiento Transformacional
- Centrisimo
- Reversibilidad
- Conservación

Piaget plantea la siguiente diferenciación en el desarrollo Cognoscitivo:

- **Etapa Sensomotora (0-2 años)**

Se caracteriza por ‘conductas reflejas del bebé’ (WADSWORTH, 1992; 157) que poco a poco evolucionarán. En esta etapa empieza la resolución de problemas en base a las posibilidades del medio pues aún no consigue identificarse a sí mismo como un individuo independiente. El niño debe organizar el mundo que lo rodea a través de diversas experiencias sensoriales y su proximidad con el entorno.

En esta etapa, ‘lo que más le interesa de los objetos es que existen (la existencia) y qué hacer con ellos (la manipulación).’ (Navarro, 2013; p. 101).

- **Etapa Pre-operativa (2-7 años)**

Esta etapa se caracteriza por la aparición de nuevas aptitudes en los niños ya que ‘se desarrollan habilidades de representación y socialización de la conducta’ (WADSWORTH,

1992; 63). Todas las representaciones significativas de sí mismo y de los acontecimientos contribuyen a la formación de la inteligencia del niño.

En esta etapa del pensamiento o desarrollo cognitivo del niño, Piaget resalta la percepción sensoriomotora sobre el razonamiento, es un período pre-lógico que establece las bases para un razonamiento lógico en las etapas posteriores ya que ‘después de desarrollar la capacidad de simbolización, el niño puede captar acontecimientos distintos al propio tiempo. Puede recordar simbólicamente el pasado, representar el presente y anticipar simultáneamente el futuro.’ (Munsinger, 1978; p. 171).

La representación constituye un hito importante en el desarrollo cognitivo, a través de la representación, el niño consigue sistematizar sus percepciones del mundo para otorgarles un significado propio. En este proceso, ‘la capacidad de distinguir entre signos y lo que significan y de desarrollar relaciones entre estos signos, proporciona al niño una estructura mental poderosa y flexible.’ (Munsinger, 1978; p. 172). Este proceso irá adquiriendo cada vez mayor complejidad ya que existe un progreso ‘a través de las etapas de representación a medida que el niño madura.’ (Munsinger, 1978; p. 172)

- **Etapa Operativa Concreta (7-11 años)**

Se caracteriza principalmente por la aplicación del pensamiento lógico. Se genera aprendizaje de esquemas por medio de la manipulación directa y el contacto con el mundo, es decir se genera de la experiencia con elementos concretos puesto que en esta etapa inicia la identificación de conceptos.

- **Etapa de las Operaciones Formales (11-15 años)**

Su principal avance consiste en ‘la capacidad de resolver problemas en base a las aplicaciones y razonamiento lógico’ (Wadsworth, 1989; p. 85). Inicia la resolución de problemas abstractos y la actualización de la identidad.

2.1.4 Desarrollo del Lenguaje

Los avances y progresos adquiridos en el lenguaje, apuntan directamente a un avance más elaborado en la cognición ya que ‘el lenguaje y el pensamiento están entretnejidos, y con mayor claridad, durante los primeros años del desarrollo.’ (Navarro, 2013; p. 125) La predisposición al aprendizaje del lenguaje se da durante los primeros años de vida gracias a la plasticidad cerebral ya que en estas etapas es cuando se establecen las conexiones más importantes para comprender y relacionarse con el entorno. Esta etapa es fundamental en el desarrollo de la dimensión verbal, ya que en un principio ‘todos los fenómenos básicos del lenguaje están presentes en los primeros balbuceos.’ (Munsinger, 1978; p. 152)

El desarrollo del área verbal permite a los niños dar significado a los objetos y comunicarse de forma efectiva con sus seres más cercanos puesto que ‘el lenguaje, es un medio crucial para la transmisión social del conocimiento y proporciona la base para compartir las experiencias que contribuyen al desarrollo cognitivo.’ (Navarro, 2013; p. 126). Para esto, ‘los niños deben tener primero una experiencia o entender un concepto para ser capaces de utilizar las palabras que los describen.’ (Navarro, 2013; p. 126) lo cual sólo es posible a través de la interacción y las relaciones establecidas de acuerdo a la cultura y al contexto.

Dependiendo del ambiente al que un niño esté expuesto y la cantidad y calidad de sus interacciones, podrá afinar y perfeccionar la adquisición del lenguaje. Esto, ya que ‘a partir del contexto, los niños parecen formar una hipótesis rápida sobre el significado de la palabra y almacenarla en la memoria.’ (Papalia, et al., 2002; p.284), lo cual les permite construir asociaciones de símbolos, objetos y palabras.

Durante los primeros años de vida ‘las primeras palabras que utilizan los niños se refieren a objetos que pueden manipular y explorar con los sentidos, aquellos con los que mantienen una relación sensoriomotora.’ (Navarro, 2013; p. 126). Es así que el niño va construyendo el significado de las cosas y personas que le rodean, acomodando y equilibrando sus esquemas en todas sus áreas de desarrollo.

2.2 Desarrollo Socio-emocional en la Primera Infancia

Un aspecto fundamental del desarrollo humano es su capacidad para relacionarse y expresarse con los demás. La persona es un ser multidimensional y su desarrollo está marcado por diversas condiciones que le permiten desenvolverse y establecer relaciones con su entorno. El desarrollo Socio-emocional ‘es una dimensión estudiada por la Psicología Evolutiva y hace referencia al proceso de incorporación del ser humano a la sociedad en la que vive.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 160).

La Primera Infancia es el período que comprende desde el nacimiento del niño hasta sus 2 años de edad y es una etapa en la que se construyen las primeras relaciones e interacciones sociales y emocionales con el entorno inmediato pues ‘de acuerdo con la perspectiva etológica, nacemos biológicamente preparados para vincularnos afectivamente y para convertirnos en seres sociales.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 160).) La riqueza de las interacciones que el niño desarrolle, irán construyendo y edificando sus habilidades para establecer relaciones en sus diferentes contextos ya que en la ‘primera infancia, el desarrollo de la personalidad está interrelacionado con las relaciones sociales’ (Papalia, Wendoks y Dusking, 2002; p.207)

La Primera Infancia es una etapa trascendental para el desarrollo social y emocional pues ‘el desarrollo emocional y el sentido del yo de un niño, están arraigados en las experiencias de esos años.’ (Papalia et al., 2002; p.304)

Los estudios recientes en apego demuestran cuán importantes son los primeros vínculos que el niño establece con sus cuidadores cercanos no sólo para su desarrollo infantil, sino también para las relaciones e interacciones que desarrollará a lo largo de su vida.

Las relaciones que el niño establece desde el momento que llega al mundo responden a vínculos emocionales, en los que toma como referentes, en primer lugar, a los padres, y posteriormente, en el transcurso de su vida, a figuras significativas que le brindan seguridad y protección. Las figuras de apego que el niño internalizó en su desarrollo emocional, pueden llegar a determinar de qué manera es capaz de manejar sus emociones y sentimientos no solamente durante la infancia, sino también cuando llega a la vida adulta. (Armas, 2010; p. 15)

La ciencia ha determinado hechos que le dan un lugar fundamental al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en la educación de los niños, ya que se categorizan como un causal de la calidad de relaciones que los niños establecerán a lo largo de su vida. El desarrollo socioemocional ‘implica el desarrollo de los pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con las reglas de lo que está bien o mal en cuanto a las relaciones con los demás.’ (Navarro, 2013; p. 151).

El desarrollo de esta dimensión humana se construye desde el nacimiento, y se refiere a ‘la comprensión que tienen los preescolares de su persona y de sus sentimientos, cómo surge su identificación como hombres o mujeres y la influencia que esto ejerce en su comportamiento’ (Papalia et al., 2002; p.304). A medida que el niño crece, su interacción y relaciones se expanden y complejizan influyendo también en el desarrollo de todas las demás áreas. Es así que ‘el desarrollo social se efectúa conforme el niño actúa e interactúa en el medio social. Así como no se puede separar el desarrollo afectivo del cognoscitivo, el desarrollo social tampoco se puede separar del desarrollo afectivo y cognoscitivo.’ (Wadsworth, 1989; p. 73) ya que un desarrollo social y emocional positivo determina las actitudes que el niño tendrá frente a las diferentes condiciones que se le presenten así como su receptividad hacia el aprendizaje y adquisición de otras habilidades de pensamiento.

Es importante comprender que el desarrollo social de un niño también se encamina de acuerdo al contexto en el que el niño se desenvuelve, y es una dimensión que le permitirá ejecutar y elaborar conductas y comportamientos acorde a los requerimientos del contexto, pues

La ‘sociabilidad’ es un rasgo de la persona que se construye y se desarrolla a lo largo de toda la vida. A través del proceso de socialización, los niños, adultos y personas mayores adquieren creencias, valores y conductas que varían en función de su adecuación a contextos culturales específicos. (Navarro, 2013; p. 145)

Los niños establecen sus relaciones sociales a partir de las experiencias adquiridas y aprendidas, lo cual repercute directamente en su desarrollo emocional, es por esto que ‘los fundamentos del desarrollo psicosocial son: las emociones, el temperamento y las experiencias con los padres’ (Papalia et al., 2002; p.206).

Dado que los padres son las primeras figuras de apego de un niño, son los más importantes constructores de su forma de relacionarse y expresarse en su entorno inmediato, pues ese vínculo permite los primeros intercambios de afecto, satisfacción de necesidades y contención emocional, es así que se determina ‘la forma en que las primeras experiencias con los padres ayudan a moldear el desarrollo de un niño, y cómo las necesidades de un niño pueden moldear la vida de los padres.’ (Papalia et al., 2002; p.206). Todas las experiencias de vínculo, relación e interacción durante la Primera Infancia definirán la construcción del ‘yo’ de un niño para así proyectarse a los demás.

Ya se han explicado los factores que intervienen en el desarrollo integral de un niño, y de cómo las diferentes experiencias a las que está expuesto, edifican su individualidad. Un aspecto fundamental y con el que comienza el desarrollo socio-emocional, es el reconocimiento del ‘yo’, la identificación del niño como una persona independiente, se define que ‘el reconocimiento del yo se refiere a la percepción del yo como un ser separado, distinto de las personas y de los objetos en el mundo de alrededor.’ (Navarro, 2013; p. 147) Este es la autoconciencia, cuando el niño ha logrado distinguirse independientemente de todo lo que le rodea para averiguar qué es y qué representa cada objeto y cada persona. Así ‘la autoconciencia es una parte fundamental de la vida emocional y social de los niños. Al principio, el sentido del yo de los niños está muy relacionado con posesiones y acciones particulares.’ (Navarro, 2013; p. 148), es por eso que a medida que se entiende como un ser autónomo e independiente, consigue tener más control sobre su propio cuerpo, sus sentimientos y necesidades y en una etapa posterior, contemplar las de otras personas que le rodean.

Esto, ya que los niños ‘adquirirán primero la comprensión de sí mismos para, en un segundo momento, dominar la comprensión de los demás.’ (Navarro, 2013; p. 148) Esta capacidad sólo puede surgir a través del desarrollo de la conciencia del mundo físico y su interacción con él. Es así que ‘la autoconciencia va adquiriéndose a lo largo del primer año de vida, a medida que el niño interactúa con su entorno.’ (Navarro, 2013; p. 148). Esta toma de conciencia de sí mismo permite al niño hacer las primeras construcciones e interpretaciones del mundo para poder interactuar y relacionarse. El desarrollo de la autoconciencia permite que el niño desarrolle ‘el sentido de agencia, la convicción de que uno tiene control sobre sus propias acciones y pensamientos.’ (Navarro, 2013; p. 149) entendiéndolo que estas tienen una consecuencia e impacto en los demás y en el entorno.

Una vez adquirida la conciencia de sí mismo y de los objetos y personas del medio, el niño se construye una imagen de sí mismo, el autoconcepto, que va tomando forma con base en las ideas que los niños hacen de sí mismos con sus características propias, lo cual marca un hito en el desarrollo socio-emocional pues se entiende como ‘la imagen que tenemos de nosotros mismos. Es lo que creemos que somos – la imagen total de nuestras capacidades y rasgos.’ (Papalia et al., 2001; p. 305) lo cual, a su vez, determina la conducta, la pertenencia social y el desarrollo del autoestima de un niño ya que ‘el autoconcepto está formado por el conjunto de percepciones de los atributos o rasgos personales exclusivos.’ (Navarro, 2013; p. 150) y dependerá de la forma en que el adulto y el medio le hayan enseñado al niño a construirla en sus interacciones cotidianas. Es decir, esta construcción personal y social está supeditada a las experiencias emocionales y afectivas a las que el niño ha sido expuesto.

El desarrollo emocional, según lo explicado, constituye un eje transversal en el significado que el niño le da al mundo que le rodea. Este, es un proceso dentro del cual ‘el niño va construyendo su identidad, seguridad y confianza a través de las relaciones significativas que establece en su vida’ (Armas, 2010; p. 11).

Esto implica que el niño, a través de sus relaciones aprende a identificar, expresar y reconocer los estados de sus emociones y las de los demás. El desarrollo emocional comprende ‘los sentimientos, intereses, deseos, tendencias, valores y emociones en general’ (Wadsworth, 1989; p. 30-31) que experimentamos las personas. ‘La palabra *emoción* tiene su base en la palabra *moción*; nuestros sentimientos y emociones nos mueven, mentalmente, verbalmente o físicamente’ (Nelsen et al., 2007; p. 122) y por esto, generan una determinada conducta o respuesta frente a diversas situaciones.

Las emociones son generadas por el sistema límbico y son realmente la energía que alimenta el cerebro. Los sentimientos son su barómetro, una forma de saber si estás a salvo y cómodo o si necesitas algún tipo de ayuda o apoyo. (Nelsen et al., 2007; p. 120)

Son estas, las que de acuerdo a las condiciones ambientales e interacciones mantenidas, se expresan a través de la conducta. Las emociones, funcionan en el sistema humano concatenadas a otros factores del medio y a las otras áreas del desarrollo, emociones como ‘tristeza, alegría y miedo, son reacciones subjetivas ante la experiencia que están

asociadas con cambios fisiológicos y de conducta' (Papalia et al., 2002; p.209) y nos permiten establecer la comunicación de las necesidades o satisfacción de las personas. Las emociones tienen la función de mover o detener nuestras acciones debido a sus distintas funciones.

Las emociones tienen varias funciones protectoras. Una es la de comunicar necesidades, intenciones o deseos y pedir una respuesta. Esta función comunicativa es central en el desarrollo de las relaciones sociales. (Papalia et al., 2002; p.208)

Pues permite no sólo comunicar al otro lo que está sucediendo, sino también comprender lo que le sucede al otro. Otra de las funciones protectoras 'dada por emociones como el miedo y la tristeza es la de movilizar la acción en situaciones de emergencia' (Papalia et al., 2002; p.208) lo cual determina el tipo de conducta y comportamiento frente a condiciones de peligro. Finalmente, la tercera función protectora que incluye emociones como 'el interés y el entusiasmo, es la de promover la exploración del ambiente' (Papalia et al., 2002; p.208) haciendo surgir la curiosidad necesaria e innata de las personas para adquirir aprendizajes.

Las emociones en sus distintas funciones y frente a distintas condiciones pueden proteger o mantener la vida. 'La característica distintiva de la emoción es una clase especial de experiencia subjetiva intensa que consiste en fuertes matices de sentimiento.' (Ausubel y Sullivan, 1983; p.228) los cuales permiten comprender qué tipo de emoción se está experimentando y la función que esta desempeña. Es importante entonces conocer, que 'el patrón característico de las reacciones emocionales de una persona, empieza a desarrollarse desde la infancia, y constituye un elemento básico de la personalidad.' (Papalia et al., 2002; p.208) El desarrollo emocional es un proceso complejo que incide en muchos factores y comportamientos de las personas, así como también en los aprendizajes que se generan a lo largo de la vida.

Es por esto que se expone que 'el afecto tiene una profunda influencia en el desarrollo intelectual. Puede acelerar o disminuir la velocidad del desarrollo y determinar en qué contenidos ha de enfocarse la actividad intelectual' (Wadsworth, 1989; p. 32). Lo argumentado tiene una influencia directa en el aprendizaje y la acomodación de nuevos

esquemas, ya que ‘el afecto activa la actividad intelectual e interviene en la selección de los objetos y fenómenos con que uno actúa’ (Wadsworth, 1989; p. 33).

No se puede aislar a las emociones de todos los procesos que afectan las áreas de desarrollo de los niños durante su primera infancia y su niñez temprana ya que ellos ‘asimilan la experiencia en los esquemas afectivos así como asimilan las experiencias en las estructuras cognoscitivas’ (Wadsworth, 1989; p. 32). Construir en los niños un repertorio emocional, es casi tan importante como añadir conocimientos y esquemas cognitivos. ‘Ser capaces de reconocer las distintas emociones, es un aspecto muy importante en el desarrollo y tiene un papel fundamental en la supervivencia de la especie...el niño sabrá cuándo una persona o un lugar son peligrosos para él sólo con ver las expresiones en el rostro de su madre.’ (Navarro, 2013; p. 171) Los niños, están aprendiendo a reconocerse a sí mismos, a reconocer al otro y a reconocer ‘los movimientos’ internos frente a diversas condiciones, por esto, se requiere en esta etapa tan importante, que los niños cuenten con agentes reguladores, quienes le ayuden a mantener estabilidad en la expresión y manejo de sus emociones para en lo posterior, hacerlo por sí mismos.

Este manejo y control emocional se edifica durante varios años de interacción y relaciones sociales así como de la exposición a distintos contextos. La regulación de estos movimientos internos dependerá no sólo del adulto sino de los factores culturales y sociales en los que el niño y su familia se desempeñen pues ‘a la vez que internalizan las reglas para el despliegue de emociones, los niños irán aprendiendo a autorregularlas.’ (Navarro, 2013; p. 173) conociendo la dinámica y respuesta de sí mismo y del adulto frente distintas situaciones.

A partir de lo expuesto, los niños desarrollan habilidades de cognición social, que les permiten no sólo identificar sus propias emociones sino también las de las personas que les rodean. Este es un aspecto fundamental en el desarrollo socio-emocional, pues la cognición social es ‘la capacidad para entender que los demás tienen estados mentales y juzgar sus emociones e intenciones...acompaña la declinación del egocentrismo’ (Papalia et al., 2002; p.280) La cognición social define la culminación de una característica de la primera infancia que es el egocentrismo, dando paso al desarrollo de habilidades sociales como la empatía. Por tal motivo

...la capacidad para identificar los sentimientos ajenos y entender por qué sienten de una manera u otra es un aspecto central de la cognición social, que puede tener consecuencias

sociales importantes, contribuyendo, entre otras cosas, a generar la empatía, la cual motivará a los niños a ayudar a los demás. (Navarro, 2013; p. 175)

Los niños son seres cooperadores y competentes por naturaleza, de manera que la superación de egocentrismo, ligada a los deseos de ayuda a los demás, contribuye a formar niños capaces de comprender y demostrar solidaridad con el otro entendiéndose a la empatía como ‘la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y sentir lo que ella siente.’ (Papalia et al., 2002; p.280) A este respecto, ‘las nuevas investigaciones han demostrado que la empatía empieza a edad temprana’ (Papalia et al., 2002; p.280) y esta puede ser potenciada ya que es una característica fundamental de la raza humana desde su dimensión social. Lillard y Curenton (como se citó en Papalia et al., 2002) afirman que la empatía puede ser ‘un potencial innato, como la capacidad para aprender el lenguaje’ (p. 52) por lo que es importante motivar y presentar a los niños condiciones y oportunidades para desarrollarla, lo cual beneficiará directamente al desenvolvimiento positivo de cada una de sus áreas en distintos contextos, aportando mayor seguridad y calidad a sus interacciones, así como a su autoestima y seguridad personal.

Todas estas características y factores, forman parte del crecimiento, maduración y desarrollo socioemocional de los niños en sus primeros años de vida. Y de los cuales dependerá el desarrollo e interacciones sociales en las etapas de crecimiento posteriores.

La primera infancia es el período comprendido entre los 0-2 años de edad y la niñez temprana es el período entre los 2-6 años de edad. Una vez explicado el desarrollo socioemocional y sus características, es importante contemplarlo a la luz de los períodos descritos, en los cuales se describirá de manera general la evolución del área socioemocional:

2.2.1 Período Neonatal y Primera Infancia (0-2 años)

Se he explicado cómo, desde el nacimiento, los niños inician un camino de reconocimiento y estructuración personal, espacial y afectiva. En el principio, ‘la conciencia de sí mismo que tiene un bebé, está ligada íntimamente con su desarrollo emocional, sin embargo, conforme los niños crecen, algunas respuestas emocionales pueden cambiar’ (Papalia et al., 2002; p.208) sin embargo, durante los primeros meses de vida, el bebé no

logra distinguirse ni diferenciarse del medio. Es un período de ‘reflejos e instintos...el recién nacido busca alimento y alivio a su comodidad’ (Wadsworth, 1989; p. 39) que es la satisfacción de sus necesidades básicas, lo cual es el inicio de la construcción de su sistema de respuestas afectivas. ‘Durante este período no existen verdaderos ‘sentimientos’. Todo el afecto está relacionado con los reflejos’ (Wadsworth, 1989; p. 39) y con la relación que el niño establece con los objetos.

A partir del mes de nacimiento, los niños, de acuerdo a las interacciones con el ambiente, la satisfacción de sus necesidades y el vínculo establecido con sus padres, desarrollan ‘afectos perceptuales: sentimientos como el placer, el dolor, la alegría, la tristeza etc...’ (Wadsworth, 1989; p. 40). Estos, son sentimientos adquiridos de las sensaciones que son capaces de experimentar. En este momento del crecimiento

...el afecto ‘todavía no se “transfiere” a otras personas, el bebé en este punto de su desarrollo, todavía no se distingue a sí mismo como un objeto diferente de los otros objetos de medio. (Wadsworth, 1989; p. 44)

Es por ello que, las experiencias sensoriales adecuadas y satisfacción de necesidades en esta etapa del crecimiento, son indicadores de relaciones placenteras para el niño ya que ‘las acciones del niño demandan la atención del adulto y disfrutan del placer que representan la voz, el contacto y el calor humano.’ (Taboada y Rivas, 2016; p.163).

A partir de los cuatro meses de edad y a medida que el niño tiene más posibilidades de interacción con su entorno inmediato, ‘practica conductas con un objetivo (intencionales)’ (Wadsworth, 1989; p. 44) que dan a conocer lo que necesita a través de conductas determinadas. Mientras se mantiene esta interacción, los niños adquieren mayor conciencia de sus cuerpos y del medio en que se desenvuelven.

Durante el primer año de vida, los hitos del desarrollo se alcanzan de rápidamente, a partir de los 8 meses ‘el niño manifiesta por primera vez la conciencia de que los objetos además de él mismo generan actividad’ (Wadsworth, 1989; p. 50) y que sus acciones pueden tener un efecto en estos. A partir de ello, el niño expresa emociones y sentimientos a partir de las experiencias que mantiene en relación con el medio y las demás personas que le rodean. Aquí, ‘los sentimientos comienzan a tener un papel en la determinación de los

medios necesarios para alcanzar objetivos' (Wadsworth, 1989; p. 51) gracias la conciencia que va adquiriendo de sí mismo.

Puesto que las acciones y conductas comienzan a ser intencionales y genera sentimientos acorde a los resultados, el niño 'empieza a experimentar el 'éxito' y el 'fracaso' desde el punto de vista afectivo. Conserva (recuerda) ciertos sentimientos relacionados con acciones o actividades particulares.' (Wadsworth, 1989; p. 51). En este período hasta el año y medio

El niño empieza a volcar afecto en otros...los sentimientos del niño giran en torno a sí mismo. A medida que se diferencia de los objetos...comienza a dirigir sentimientos de afecto y aversión hacia los otros, como objetos. (Wadsworth, 1989; p. 51)

Y esto genera un hito representativo en el desarrollo, pues 'el volcar afecto en otros es el primer momento de desarrollo 'social' evidente' (Wadsworth, 1989; p. 51) aunque se siguen manteniendo respuestas reflejas, sobre todo en la necesidad de satisfacer sus necesidades básicas.

En el camino hacia los 2 años de edad, los niños empiezan a demostrar 'sentimientos afectivos y preferenciales que son diferentes a las respuestas reflejas iniciales.' (Wadsworth, 1989; p. 58) y que le permiten construir relaciones y apegos establecidos con su ambiente y cuidadores más cercanos. En esta etapa, 'los niños logran internalizar sus esquemas sensoriomotores para formas imágenes mentales, creando de esta manera, su propia imagen, por ejemplo, la de sus características faciales.' (Navarro, 2013; p. 147) y permitiendo que surja la conciencia de sí mismo reflejada en su autoconcepto. Durante la interiorización de su identidad, los niños caminan otro paso hacia su desarrollo socioemocional, pues surge 'la diferenciación cognoscitiva de sí mismo como un objeto distinto de otros objetos, la puerta al verdadero intercambio social' (Wadsworth, 1989; p. 59). De esta manera, las reacciones y comportamientos reflejos de los niños se notan con menor intensidad y se empieza a vislumbrar mayor capacidad de decisión sobre sus respuestas frente a los acontecimientos.

En esta etapa del desarrollo, a pesar del egocentrismo característico de la edad, la madurez emocional de los niños empieza a expresarse hacia el exterior a través de sus conductas y preferencias puesto que 'las capacidades afectivas y cognoscitivas del niño

se amplían por medio de la construcción continua, por las relaciones con otras personas.’ (Wadsworth, 1989; p. 59) y de esto parte su evolución no sólo externa sino también interior. Los niños comienzan a interiorizar y dar significado a sus relaciones con el medio y con las personas que les rodean, lo cual empieza a evidenciarse de forma más concreta a través de la conducta ya que ‘la conducta está orientada por nuevas capacidades afectivas. Los sentimientos se convierten en factores para decidir qué hacer o qué no hacer.’ (Wadsworth, 1989; p. 58) De esta manera entra en juego factores de relación más complejos que determinan el comportamiento.

Piaget (como se citó en Wadsworth, 1989) explica que durante este período las relaciones del niño con los otros:

Comienzan a ser verdaderas relaciones de intercambio entre él y la otra persona. Estos intercambios hacen más importante, más estructuradas y más estables las posibles valoraciones, las cuales señalan el comienzo de los ‘sentimientos’ morales interpersonales. (Piaget, 1981; p. 41)

Es decir, que los niños ya han adquirido figuras de apego representativas que y ha interiorizado el sentido de permanencia del objeto. Los niños logran ‘evocar a sus figuras de apego gracias al esquema interiorizado, y es consciente de que son permanentes –existen independientemente de que él no las pueda ver.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 163) Simultáneamente con estos hitos del desarrollo, el juego del niño comienza a darse como una construcción personal y conocimiento fáctico del mundo que le rodea pues ‘en este nivel los niños no pueden comprender ningún tipo de reglas; su juego no es una actividad social’ (Wadsworth, 1989; p. 59) y se caracteriza por ser paralelo e imitativo; se desarrolla a partir de las condiciones y hechos que suceden a su alrededor.

2.2.2 Final de la Primera Infancia y Niñez temprana (2 – 7 años)

Al iniciar los dos años de edad el niño comienza a interactuar de forma más sociable y generando intercambios más constantes con su entorno. En este momento de la infancia ‘se presenta la socialización de la conducta’ (Wadsworth, 1989; p. 63) de manera más formal

y plausible. Y a pesar de que el juego sigue siendo paralelo y egocéntrico, hay más interacción e intercambio tanto entre pares, como con los adultos del medio.

En esta etapa:

Aunque el niño de dos años no ha comenzado a formarse conceptos morales, es evidente la existencia de un desarrollo de sentimientos afectivos, preferencias, gustos y aversiones, pues se están vinculando al ámbito social. (Wadsworth, 1989; p. 59-60)

La vinculación e intercambio social están directamente relacionados con el desarrollo del lenguaje hablado, que le permite al niño ‘usar palabras habladas como símbolos de los objetos. Un sonido...representa un objeto’ (Wadsworth, 1989; p. 66) aprendiendo a categorizar sus esquemas y sus relaciones interpersonales. En este sentido, ‘los niños desarrollan un yo categórico, calificándose a ellos mismos y a los otros de acuerdo a diferencias notables entre las personas como edad...sexo...características físicas.’ (Navarro, 2013; p. 149) Esto es posible gracias a la evolución de las relaciones que el niño construye y al aprendizaje social que va adquiriendo también gracias al habla, pues ‘una vez que empieza el desarrollo del lenguaje hablado, los intercambios sociales se facilitan.’ (Wadsworth, 1989; p. 73) abriendo para el niño nuevas posibilidades de interacción, expresión, comprensión y aprendizaje.

El lenguaje y la comunicación de los niños en el contexto en el que se desenvuelven le otorgan al niño el poder de construir sus relaciones con base en su cultura. Como se cita en (Wadsworth, 1989) Piaget explica que el lenguaje hablado abre para el niño la posibilidad de generar un ‘intercambio verbal con otras personas, el cual anuncia el principio de la socialización de las acciones.’ (Wadsworth, 1989; p. 67) Que es la base sobre la que se construye el desarrollo socioemocional, puesto que ‘cada niño construye su conocimiento social al relacionarse con los adultos y con otros niños.’ (Wadsworth, 1989; p. 73) Este conocimiento social es el que dota a los niños de herramientas para relacionarse e interactuar con quienes le rodean y establecer vínculos para madurar emocionalmente.

En este proceso, el lenguaje del niño y la forma en que es usado, es decisivo en el desarrollo de los procesos de socialización. A los dos años, el pensamiento del niño sigue siendo egocéntrico e inflexible ya que ‘el egocentrismo preoperativo del niño se debe en

gran medida a su incapacidad para tener la perspectiva de los demás.’ (Wadsworth, 1989; p. 73) Por este motivo, el lenguaje desempeña un rol fundamental en el crecimiento y maduración socioemocional de los niños así como de todas las demás áreas. Existen, según Piaget dos clasificaciones en el lenguaje del niño durante esta etapa:

(1) la del lenguaje egocéntrico y (2) la del lenguaje social. El lenguaje egocéntrico se caracteriza por la ausencia de una verdadera comunicación...el lenguaje del niño carece, hasta cierto punto, de propósito comunicativo. El niño con frecuencia habla en presencia de los demás, pero sin la intención manifiesta de que escuchen sus palabras...son aparentes monólogos colectivos. (Wadsworth, 1989; p. 68)

En este momento del crecimiento, el niño aún no ha desarrollado la teoría de la mente, es decir, la comprensión de la forma en que las demás personas ven, aprecian y juzgan el entorno. Esto se explica también a partir de que ‘Piaget califica de egocéntricos la conducta y el pensamiento preoperativos del niño, esto es, el niño no puede desempeñar el papel de otros ni ver las cosas desde el punto de vista de los demás.’ (Wadsworth, 1989; p. 74) razón por la cual el desarrollo del lenguaje hablado es fundamental, pues tiende un puente entre la comprensión del medio y la expresión. Durante esta etapa, ‘la representación, el lenguaje hablado en particular, sirven para el desarrollo de los sentimientos sociales’ (Wadsworth, 1989; p. 88) que darán paso al desarrollo de habilidades sociales y emocionales más complejas, necesarias para adquirir una pertenencia social positiva e interactuar de forma equilibrada con las personas que le rodean. Hacia el final de los 2 años de edad ‘las habilidades verbales y no verbales más complejas del niño, promueven de mejor manera las interacciones con el resto. (Armas, 2010; p.58)

A partir de los 3 años de edad los niños han adquirido ya consciencia de sí mismos y fortalecido su autoconcepto, reconociéndose a sí mismo distintos de los demás y con características propias. Los niños de esta edad ‘son capaces de explicar por qué sus compañeros están felices e irritados ante ciertas situaciones.’ (Navarro, 2013; p. 175) Es decir, han ido desarrollando la teoría de la mente así como la empatía, que les permite comprender e interactuar de forma más sociable con sus pares pues ‘ya saben que las personas piensan y sienten, y son capaces de explicar, con cierto sentido social, las emociones.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 170). Este proceso de expresión e identificación emocional permite que los niños realicen conexiones más complejas en cuanto a la

comprensión del mundo, pues elaboran conclusiones más allá de su percepción del plano físico.

Los niños comienzan a ‘hablar de características menos tangibles de las emociones (‘estoy contento’), y a considerar miembros de grupos, conjuntos o categorías... basan sus descripciones en la referencia a sus iguales y su descripción es más exacta’ (Navarro, 2013; p. 150) como se lo permiten su desarrollo de lenguaje, pensamiento y socialización. En este momento prevalece la exploración a través del juego simbólico y socio-dramático, aumentando a su vez el juego cooperativo.

Las habilidades sociales de los niños hacia el final de los tres años atraviesan cambios importantes y vertiginosos a la vez, pues su juego simbólico, consciencia de sí mismo e interacción reconociendo el papel de otras personas en sus actividades, ha permitido que su pensamiento sea más flexible. Esta flexibilidad, surge de manera espontánea y progresiva y les permite a los niños ‘definirse a sí mismos con... comparaciones sociales, ya no piensan sólo acerca de lo que hacen o no hacen, sino acerca de qué pueden hacer en comparación con otros.’ (Navarro, 2013; p. 150) lo cual sigue promoviendo la diferenciación que el niño puede hacer de sí mismo y los demás en contextos y situaciones más complejas.

Todas estas características, van formando y construyendo el desarrollo del niño y le dan herramientas significativas para continuar progresando en el alcance de nuevas habilidades para su siguiente etapa y aprendizajes más elaborados en todas sus dimensiones.

2.2.1 Desarrollo Socio-emocional en la Niñez Temprana (5 y 6 años)

Ya en la niñez temprana, los niños mantienen vínculos más estables con sus pares y utilizan diversos criterios para escoger a sus amigos. Han atravesado cambios significativos en sus estructuras mentales que les ayudan a interactuar, expresarse y relacionarse de manera más global con su entorno. ‘Los niños van comprendiendo que las conductas de los otros no son sólo una respuesta a los pensamientos y deseos, sino que median en su ejecución diversas necesidades, motivaciones y emociones.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 175). Es así que comienzan a crecer y entretenerse intercambios sociales más significativos. Cabe recalcar que durante este período, los niños tienen una mayor consciencia temporal y espacial, lo que les permite mostrar ‘más constancia en sus preferencias y

aversiones cuando ya recuerda el pasado y toma en cuenta el presente’ (Wadsworth, 1989; p. 89) esto tanto en sus relaciones interpersonales como en sus comportamientos, requerimientos, gustos y necesidades.

Los niños en edades de 5 y 6 años delimitan cada vez con mayor intensidad su independencia respecto de sus cuidadores más cercanos exponiéndose cada vez más a estímulos y aprendizajes en la sociedad pues empiezan a tener ‘cierta autonomía respecto a la familia y a la escuela; va adquiriendo un peso creciente el grupo de amigos y los medios de comunicación, que, en este sentido, contribuyen a enriquecer el conocimiento social.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 175), es por eso que en este período de desarrollo los niños establecen relaciones sociales más duraderas y sus interacciones van más allá de la proximidad o disponibilidad del otro.

A esta edad (5-6 años) para los niños ‘amigos serán los que prestan ayuda y cosas, así como los que les entretienen y apoyan en la adversidad.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 170). Así, su proceso de socialización vislumbra construcciones sociales más elaboradas, además de una comprensión e interpretación más profunda de cómo funcionan las relaciones humanas ya que ‘la interacción social con un grupo de sus semejantes es el primer factor que interviene para corregir el egocentrismo’ (Wadsworth, 1989; p. 75). El hecho de relacionarse e interactuar de forma más prolongada con sus pares, le permite salir de sí mismo y conocer a los demás, aparte de desarrollar mayores habilidades hacia la empatía, pues en esta etapa ‘el niño adquiere la capacidad de asumir el papel de otro y puede adaptarse a relaciones sociales más amplias’ (Munsinger, 1978; p.14) en cada uno de sus contextos.

Estos intercambios también dependen de las funciones que el lenguaje hablado cumple en un determinado período. A los 6 años ‘el lenguaje ya es intercomunicativo. Las conversaciones de los niños implican claramente el intercambio de ideas’ (Wadsworth, 1989; p. 68) lo cual es el antecedente principal para el complejo proceso de socialización que tiene lugar durante la Niñez Temprana. Los niños comienzan a estructurar sus relaciones sobre la correspondencia del otro por lo que ‘la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y las otras personas.’ (Wadsworth, 1989; p. 89) Los principios bajo los que un niño es educado, definen la forma en que se comportará en los distintos ambientes y, por ende, la forma en que se relacionará con los demás pues en esta etapa ‘los pensamientos del niño y los de sus compañeros entran en conflicto. Los niños comienzan a ajustarse a los demás y su pensamiento egocéntrico va cediendo ante la presión

social.’ (Wadsworth, 1989; p. 75) De esta manera, los niños adquieren un mayor sentido de la reciprocidad, de la empatía y de un intercambio social positivo.

Este aspecto del desarrollo socioemocional, evoluciona gracias a que empieza a aparecer el razonamiento moral. ‘En esta etapa el razonamiento moral es prenормativo...es un claro progreso de las capacidades del niño’ (Wadsworth, 1989; p. 90) pues empieza a formarse de manera más concreta en el seguimiento de reglas y respeto de límites en diferentes espacios y con distintas figuras de autoridad. Los niños comienzan a construir y categorizar sus relaciones y conductas de acuerdo a los límites y a las reglas que conocen.

La figura de autoridad antes no cuestionada, en este momento del desarrollo socioemocional, deja de ser acatada incondicionalmente, pues ‘reconocen que dicho poder posee limitaciones (el profesor manda sólo en el colegio) y que existen comportamientos que no son correctos aunque el profesor los acepte.’ (Taboada y Rivas, 2016; p. 171). El aprendizaje de límites y reglas a esta edad, es un factor decisivo en el desarrollo y pertenencia social y emocional que los niños adquieren, así como en la adquisición de habilidades de autocontrol y autorregulación ya que no sólo les da seguridad de lo que se espera de ellos frente a diversas condiciones sino que también les otorga mayor autonomía e independencia en su cotidianidad ya que son capaces de adquirir responsabilidades en los ambientes en que se desenvuelven, tienen gran capacidad de realizar aportaciones a nivel personal, familiar y social desarrollando mayor consciencia de las contribuciones que pueden ejercer sobre su contexto.

Lo mencionado anteriormente permite que los niños adquieran a su vez mayor seguridad en cuanto a la socialización de la conducta ya que ‘el sentido voluntario del ‘deber’ u obligación tipifica los sentimientos morales desarrollados’ (Wadsworth, 1989; p. 89) ayudándole a tomar una mayor consciencia de sus sentimientos y los de los demás. En este sentido, los límites y las reglas también son un agente autorregulador del comportamiento del niño, pues se genera una mayor consciencia de expresión y contención emocional de acuerdo a las condiciones y situaciones que se presenten, además, el niño de esta edad ‘comprende con mayor facilidad la relación entre conducta, pensamientos y sentimientos y sus consecuencias’ (Armas, 2010; p. 67) lo cual le permite adquirir aprendizajes

significativos para el manejo y control de su comportamiento. ‘La representación y el lenguaje, permiten que los sentimientos adquieran una estabilidad y duración que antes no tenían...esta capacidad de conservar los sentimientos hace posibles los sentimientos interpersonales y morales’ (Wadsworth, 1989; p. 88) y así mismo abren la puerta hacia la expresión y autorregulación emocional. Esto, dado que ‘a los 5 años hay mayor coherencia entre lo que dice y lo que hace con sus emociones, y puede comunicar mejor lo que siente.’ (Armas, 2010; p. 67) En este período de crecimiento, la comunicación y expresión de las emociones ya ha recorrido un camino de formación iniciado en la primera infancia, por lo que consigue regularlas de forma más sencilla.

El juego cumple un papel importante dentro de las habilidades de autorregulación, pues más allá del plano emocional, un niño de 5 años puede ya regular determinados aspectos en su propio cuerpo y comportamiento y el juego es un factor que le permite encontrar el orden y la estructura para regularlos ya que ‘la lógica del juego está marcada por la integración de las emociones con las funciones de la personalidad’ (Armas, 2010; p. 68) sumadas, como se ha explicado, a las condiciones de su ambiente próximo y su cultura.

Cabe recalcar, que los niños comienzan a expresar su juego simbólico desde diversas perspectivas, entre ellas, la de imitación consciente de sus referentes más cercanos o referentes sociales. Durante la Niñez Temprana, Armas (2010) afirma que

la simbolización de las emociones ha adquirido mayor complejidad y la preferencia principal en sus juegos son las fantasías de aquellos personajes que consideran héroes...sin embargo, el niño logra mantener el equilibrio entre la fantasía y la realidad. (p. 68)

Esta categorización es fundamental en el desarrollo socioemocional del niño durante este período de crecimiento ya que consigue integrar de forma más consciente la comprensión del funcionamiento de su contexto real y de su imaginación equilibrando y regulando de mejor manera el manejo de sus representaciones mentales en la cotidianidad y en sus relaciones interpersonales.

Con base en estos constructos e interacciones se construye el perfil socioemocional del niño en su Niñez Temprana, etapa durante la cual, el niño ya ha adquirido un bagaje significativo de experiencias que han encaminado su forma de relacionarse con el medio a partir de la guía y la conexión que ha obtenido con sus cuidadores más cercanos durante sus

primeros años entendiendo que ‘el período que va desde los tres a los seis años de edad es fundamental en el desarrollo psicosocial de los niños’ (Papalia. et al., 2002; p.304) pues la Primera infancia y la Niñez Temprana, son etapas críticas para conseguir un óptimo desarrollo y formación cerebral del niño en todas sus áreas, pero sobre todo, son el pilar de la maduración emocional y la construcción social, por lo que requieren especial atención y dedicación ya que en esta etapa no sólo quedarán establecidas las bases de sus conocimientos e interpretaciones del mundo, sino también, sus patrones de relaciones, reacciones y formas de enfrentar la frustración en el futuro.

Contemplar al niño desde su desarrollo socioemocional permite a educadores: padres y maestros, poner la mirada en aquello que es esencial para el fortalecimiento de todas las otras dimensiones de desarrollo y aprendizaje en la infancia.

2.2.2 El Sentido de Pertenencia como indicador del Desarrollo Socio-emocional

El desarrollo socioemocional viene cargado con altos niveles de complejidad, ya que a pesar de que contiene varias dimensiones, no es posible fragmentarlas o entenderlas por separado. El desarrollo socioemocional, como se explicó anteriormente, está enfocado en los estados internos de las personas y cómo estos se reflejan y exteriorizan en las relaciones e interacciones cotidianas. Esto es posible conocer gracias a que todo comportamiento tiene una intención y está guiado por una necesidad, pero más allá de esto, es importante reconocer que todos los seres humanos, nacen con una necesidad primordial: la de pertenecer y sentirse parte de un grupo.

A partir de lo expuesto, investigaciones sobre el comportamiento humano y, sobre todo, infantil, han permitido incursionar en el estudio de este aspecto fundamental en el desarrollo socioemocional de las personas. Surge entonces el aporte de Alfred Adler, un médico y psicoterapeuta austríaco quien con sus constantes indagaciones en crianza infantil desarrolló su estudio sobre la necesidad de pertenecer de los seres humanos ‘bajo el concepto de Sentimiento de Comunidad. Él afirmó que ‘el comportamiento humano está motivado por un deseo de pertenencia, conexión e importancia, la cual está influenciada por nuestras decisiones tempranas sobre nosotros mismos, otros y el mundo que nos rodea’ (Nelsen, Erwin, Duffy, 2007; p. 5) y de las cuales se deriva el comportamiento y nivel de cooperación que se muestra bajo determinadas circunstancias.

Adler entiende que la persona es un ser social y la manera de interactuar con las demás es de suma importancia’ (Oberst, 2015; p.3) para construir relaciones y conductas sanas en los diferentes grupos sociales. Es a partir de ahí que se descubre que existen factores más profundos en el comportamiento y conducta de los niños. Bajo los parámetros de estos estudios, se consigue entender que el Sentimiento de Comunidad ‘se compone de dos aspectos importantes entrelazados: el sentido de pertenencia y la capacidad de cooperación.’ (Oberst, 2015; p.3) los cuales se exteriorizan a través del actuar y proceder de los niños en distintas situaciones y contextos.

El Sentido de Pertenencia marca la pauta para que el ser humano se desarrolle de manera plena en todas sus etapas y en los grupos sociales de los que forma parte sintiéndose próximo a quienes le rodean, pero más allá de ello también debe ‘sentirse apreciado y útil en

el marco de esta comunidad.’ (Oberst, 2015; p. 3) Al sentirse apreciado y útil, el ser humano es capaz de cooperar de forma positiva y de contribuir de significativamente en la comunidad a la que pertenece, es decir de ser una persona competente.

Por este motivo, la capacidad de cooperación va íntimamente ligada al sentido de pertenencia, pues al cooperar y contribuir, las personas aportan al bien común, y, al hacerlo, comienzan a construir y estructurar grupos y comunidades que ejercen funciones por el bien de todos sus miembros. Es así que la capacidad de cooperación

No se trata de altruismo o amor al prójimo, sino de sentir que la superación de las inclemencias de la vida no pasa por la búsqueda de un beneficio egocéntrico, sino por la colaboración y la contribución al bienestar de todos y todas. La tarea de padres y madres es fomentar en sus hijos/as el Sentimiento de Comunidad, es decir, satisfacer sus necesidades físicas y psicológicas, pero a la vez hacerles entender que también tienen que contribuir a que los y las demás se sientan bien, a que la familia y la comunidad funcione. (Oberst, 2015; p.3)

A partir de la comprensión del sentido de pertenencia es posible adquirir una mayor consciencia de las necesidades y comportamientos que el ser humano tiene, sobre todo durante la infancia y el impacto que su satisfacción o no pueden tener en las distintas etapas de su vida haciéndolo sentir competente o capaz de cooperar ya que ‘el objetivo del comportamiento es alcanzar un sentido de pertenencia e importancia dentro del entorno social.’ (Nelsen, 2006; p. 34)

Los niños adquieren desde una edad muy temprana un sentido de pertenencia de acuerdo a las posibilidades que el adulto le provee para hacerlo sentir primero atendido y validado y luego útil, demostrándose como una persona competente a través de conductas positivas. Hay que recordar que

El comportamiento está determinado por un contexto social, los niños toman decisiones sobre sí mismos y cómo comportarse, basados en cómo se ven ellos con relación a los otros y cómo se sienten los otros respecto a ellos. Los niños constantemente forman creencias sobre sí mismos, sobre el mundo, y sobre lo que necesitan hacer para sobrevivir o prosperar. (Nelsen, 2006; p. 33)

Ya que pertenecer es una necesidad primordial del ser humano, la supervivencia y la prosperidad en la infancia están supeditas al nivel de pertenencia que los niños alcanzan en sus comunidades a través de su comportamiento. No hay que dejar de lado que este aspecto del desarrollo emocional, es impulsado y motivado por el adulto quien debe tener en cuenta ‘si su propio comportamiento está invitando al niño a creer que no pertenece o no tiene importancia.’ (Nelsen, 2006; p. 35) Para desarrollar esta habilidad es imprescindible tener presente que ‘todo comportamiento está provocado por la satisfacción de una necesidad’ (Racine, 2012, p.16) la cual puede ser biológica, física o afectiva, en su mayoría, los comportamientos respecto al sentido de pertenencia suelen darse por necesidades afectivas no satisfechas y frente a esto los niños ‘saben perfectamente cuando no se cumplen sus necesidades y son capaces de dar a los adultos la información necesaria: manteniendo una actitud de frustración (‘niños difíciles’) o mostrándose totalmente resignados y pasivos.’ (Juul, 2004; p. 58) Esta explicación nos ofrece una nueva perspectiva para contemplar el comportamiento del niño, en especial, lo que catalogamos como ‘mal comportamiento’.

Sin embargo, el mal comportamiento es la expresión de una falta de pertenencia, que surge a partir de las creencias que los niños han elaborado de sí mismos y de su entorno, esto sucede pues ‘tener la sensación de que uno no pertenece es una fuente de malestar importante y puede conllevar muchos problemas tanto en la infancia como en la edad adulta’ (Oberst, 2015; p.3) por eso es necesario comprender que la búsqueda de conductas para pertenecer en los distintos contextos será siempre a partir de esas necesidades no satisfechas. Comprender estos factores para tomar acciones adecuadas, conducirá a la obtención de resultados positivos y favorables en las relaciones interpersonales que los seres humanos construyen desde sus distintos niveles y ambientes, ya sea familiar o laboral.

El sentido de pertenencia abre para el adulto posibilidades de interacción, comprensión y conexión no sólo para corregir el mal comportamiento sino para comprender de dónde viene y cuál es su papel y responsabilidad en la conducta del niño. Desde la comprensión de las creencias que los niños elaboran de sí mismos y del entorno que les rodea, es importante conocer que el comportamiento de los niños

es un objetivo orientado. El objetivo principal, es pertenecer. Los niños no son totalmente conscientes del objetivo que esperan alcanzar, a veces tienen ideas equivocadas de cómo alcanzar lo que quieren y se comportan de formas que consiguen justo lo contrario a su objetivo. (Nelsen, 2006; p. 34)

Es ahí donde el rol del adulto como agente regulador es tan importante para poder descifrar el código del comportamiento y satisfacer la necesidad del niño. Entender el mal comportamiento como un signo de alarma frente a la necesidad de pertenecer da al adulto la pauta para interpretarlo de una forma más constructiva tanto para él como para el niño, ya que ‘el mal comportamiento está fundamentado en una creencia equivocada de cómo alcanzar ese sentido de pertenencia.’ (Nelsen, 20016; p. 35) Sobre las creencias que los niños han creado de sí mismos y partiendo de las investigaciones de Alfred Adler y los estudios que lo han tomado de referencia, se deduce que

un niño que se porta mal, es un niño que se siente mal. Un niño que se porta mal, está tratando de decirnos ‘Siento que no pertenezco o no tengo importancia y tengo la creencia equivocada de cómo alcanzarla’. Cuando un niño se porta mal, es fácil comprender por qué es difícil para muchos adultos dejar pasar el mal comportamiento y recordar el verdadero mensaje y significado detrás de este: ‘Sólo quiero pertenecer’. (Nelsen, 2006; p. 35)

Es decir, niños desalentados, buscarán formas erradas de pertenecer a través de un ‘mal comportamiento’. En muchas ocasiones, los niños que no adquieren un sentido de pertenencia positivo utilizan su comportamiento no sólo como sistema de alerta sino como una forma de sobrevivir al entorno, es decir como la única opción para poder sentirse parte de su comunidad. Cuando los niños ‘están en ‘modo supervivencia’ (tratando de resolver cómo alcanzar un sentido de pertenencia e importancia) los adultos a menudo lo interpretan como mal comportamiento.’ (Nelsen, 2006; p. 34) Sin embargo, existe un mensaje que el niño quiere transmitir al adulto y sólo pueden hacerlo a través de su comportamiento, siendo competentes con lo que reciben del medio.

Los niños son cooperadores, es decir, competentes, por naturaleza, su esencia es colaborar y contribuir; cuando sienten que no consiguen hacerlo de forma positiva, entonces buscan otras maneras de hacerle saber al adulto lo que necesitan y cooperan directamente con la forma de responder y de actuar de sus cuidadores más cercanos. Desde este punto de vista, el mal comportamiento es incluso una forma de cooperación con el adulto de acuerdo a las respuestas que éste tiene frente al comportamiento del niño y de las oportunidades que le da al niño para sentirse competente. Es por eso que ‘entre mayor sea la molestia y enojo a los que invita el comportamiento del niño, más fastidiosos pueden actuar, porque quieren pertenecer.’ (Nelsen, 2006; p.34) Y en esos momentos el niño necesita un adulto disponible

que pueda direccionar sus comportamientos, creencias y comportamientos de una forma más efectiva para satisfacer sus necesidades.

Un adulto emocionalmente disponible para los niños durante su primera infancia y niñez temprana puede contribuir de formas muy significativas al desarrollo de un sentido de pertenencia positivo sin necesidad de creencias equivocadas. El sentido de pertenencia trabaja sobre la idea de que ‘el niño que se siente importante y que recibe una atención positiva por parte de sus educadores, acepta mejor que se le dirija; además, tendrá ganas de agradecerles porque se siente amado.’ (Racine, 2012, p. 18) Los niños, en cada una de sus etapas, están aprendiendo a relacionarse, construir sus interacciones e interpretarlas en sus distintos contextos. Las construcciones sociales con los niños, deben invitar al adulto a generar prácticas cada vez más reflexivas en la crianza y la educación. El estudio del sentido de pertenencia invita a los profesionales de la formación infantil a replantearse no sólo los aspectos del comportamiento del niño, sino también su reacción frente a ellos. Es por esto que Nelsen (2006) explica que

Quando un niño se porte mal, piense en el mal comportamiento como un código y pregúntese, ‘¿Qué es lo que mi hijo/hija quiere decirme?’. Recuerde, el niño no es consciente de su mensaje codificado, pero se sentirá profundamente comprendido cuando usted trate con su creencia escondida en lugar de reaccionar justo al comportamiento. (p. 35)

Los niños actúan, cooperan y son competentes con las condiciones que su entorno más próximo les ofrece. En muchas ocasiones ‘el mal comportamiento suele deberse a que, desde el punto de vista emocional, el niño está sometido a demasiada tensión, por lo que la expresión de una necesidad o de un sentimiento fuerte surge de manera agresiva.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 56) o de una manera que crea conflicto en el ambiente. Es muy importante conocer sobre el sentido de pertenencia y entenderlo como un factor determinante en el desarrollo socioemocional de los niños, el cual el adulto debe dedicarse a formar y conducir tanto como las otras áreas de desarrollo. Es muy sencillo y, de hecho común, como nos lo han enseñado desde generaciones anteriores, sesgar el mal comportamiento simplemente a una acción inherente al niño, cuando este puede ser una oportunidad para crecer también como educador y padre. Es por eso que ‘cada vez que los niños se portan mal, nos dan la oportunidad de conocerlos mejor y de tener una idea más clara de lo que necesitan aprender.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 96) Así como de lo que necesitan recibir. Por eso es claro que

El niño que muerde, pega, empuja, tiene una rabieta y no escucha las consignas en la familia o en el colegio está expresando algo...él sabe que esas conductas desagradables atraen la atención de la madre o de la educadora. Sin embargo, se constata que estos comportamientos desagradables desaparecen con bastante rapidez cuando los padres y las educadoras responden...procurando que se sienta importante y amado (Racine, 2012, p.20)

Atender y comprender desde este enfoque el comportamiento y ‘mal comportamiento’ infantil, no sólo genera adultos más sensibles y accesibles y niños más cooperadores, sino también ambientes sanos y estables para un desarrollo integral. Como cuidadores y educadores es necesario preguntarnos ‘¿Cuáles son las necesidades de los niños de hoy? Principalmente sentirse amados’ (Racine, 2012, p. 11) y bajo esta condición y esta necesidad, es el adulto quien debe buscar la forma de llegar al niño y obtener su cooperación y no al revés. Lo que comúnmente se cree es que es que esto funciona de una manera inversa, que el niño es quien debe satisfacer al adulto; por lo general esta es la raíz de que no se consiga fomentar el desarrollo adecuado del sentido de pertenencia. Se explica esto a razón de que

El niño cuya necesidad de atención no está satisfecha capta que si es desagradable, se van a ocupar de él...buscará atención de otros adultos de la misma manera, es decir, comportándose de forma desagradable. (Racine, 2012, p.15)

Los niños sienten competencia o y pertenencia a partir del rol y del ejemplo de sus cuidadores más cercanos adquiriendo y desarrollando conductas que expresen su necesidad de sentirse queridos, tomados en cuenta y competentes; es decir desarrollan mecanismos comportamentales que desembocan en reacciones equivocadas para defenderse de la falta de sensibilidad del adulto ya que reconocen en el mal comportamiento (sea este gritar, llorar, no hacer nada por sí mismo etc.) la única forma de sentirse parte del sistema o comunidad a la que pertenecen. Por ejemplo ‘cuando el niño grita expresa la necesidad de ser visto, oído, reconocido y respetado’ (Racine, 2012, p.16) sin embargo, el niño no puede dar a conocer su mensaje tácito, sino que lo exterioriza de formas que incomodan o son poco pertinentes a los ojos de los adultos encargados de su crianza y educación.

Es por eso que se necesitan adultos sensibles, que se informen o busquen ayuda, pero sobre todo, que día a día trabajen en la comprensión y conexión establecida con los niños y puedan indagar en su creencia equivocada para corregirla desde la razón y la empatía y desarrollar en el niño un sentido de pertenencia apropiado. Educar y criar a partir del sentido de pertenencia, ayuda a los profesionales y adultos involucrados en este hecho a:

Identificar los objetivos inconscientes de sus hijos/as detrás de la conducta problemática, a no repetir los errores educativos, además de unas técnicas eficaces para criar mejor y para mejorar los problemas de conducta, de disciplina y de convivencia. (Oberst, 2015; p.5)

Esta es la perspectiva desde la que no sólo el mal comportamiento, sino el comportamiento infantil en general adquieren otro significado, un significado mayor y más profundo. Un significado que invita al adulto a repensar sus juicios, prejuicios y educación para acercarse de forma sensible y apropiada a los niños de los que es responsable en cualquier ámbito: familiar, escolar o social.

Las estrategias respetuosas que utilice el adulto para relacionarse con el niño y hacerle sentir parte de su sistema de manera positiva ‘no sólo pretenden reducir o eliminar las conductas problemáticas, sino fomentar el desarrollo del sentimiento de comunidad en niños y niñas.’ (Oberst, 2015; p.5) es decir, permiten que el niño sienta que pertenece o que es competente sin necesidad de recurrir a creencias equivocadas (sobre sí mismos y quienes le rodean) que acarrearán comportamientos desfavorables tanto para la construcción de su ambiente como para la relación con los adultos vinculados a su desarrollo.

Interiorizar este aspecto de la formación y salud infantil es fundamental para comprender que el manejo de la conducta va más allá de las normas disciplinarias practicadas y concebidas hasta la actualidad ‘contra’ el mal comportamiento, pues no sólo invita a replantearse los métodos utilizados sino a reflexionar sobre las prácticas cotidianas en la relación con los niños en sus entornos familiares y escolares. Pero sobre todo, el sentido de pertenencia permite comprender que, a diferencia de los métodos, la educación y la crianza no están sesgadas a determinadas acciones generalizadas para obtener respuestas, sino que está sujeta a los cambios y la individualidad de cada niño, adulto y construcción social entre

ellos, así como a las investigaciones y avances científicos en el funcionamiento del cerebro y, por ende, del comportamiento.

Es por eso que el sentido de pertenencia constituye un puntal para comprender y redirigir el comportamiento y el aprendizaje socioemocional de las personas sobre todo durante los 6 primeros años de vida.

2.3 Disciplina: Enfoques y Evolución

2.3.1 La Disciplina en los niños

En la historia de la educación, una de las preocupaciones constantes y hasta ahora latente es el manejo de grupos, disciplina, obediencia y control dentro de las aulas y en variadas situaciones en las que los niños se enfrentan a la convivencia y relaciones sociales. Al abordar áreas como las del comportamiento y la conducta, se entiende a la disciplina como un aspecto inherente al respeto, por lo que en muchas ocasiones es imposible disociar el concepto de disciplina del control y el autoritarismo. Un tema histórico como este requiere ser profundizado y definido para comprender de mejor manera su evolución y su función sobre todo en el contexto de la educación infantil. Es así que

La disciplina se fundamenta en la aceptación o no de diversos hechos o comportamientos y la adaptabilidad o inadaptabilidad en variadas situaciones, y estos pueden juzgarse o evaluarse como tales según el contexto, condición, lugar, hechos o personas con las que se suscite. (Watkins; Wagner, 1991).´

A lo largo del tiempo han surgido y resurgido distintos conceptos para esta área de la educación. Por lo general, es siempre vista como una forma de mantener a las personas bajo control en variadas situaciones. Las cuestiones disciplinarias han sido entendidas como ‘métodos con que se enseña a los niños a tener carácter, autocontrol y comportamientos aceptables.’ (Papalia et al., 2002; p. 321) concibiendo a la disciplina como una forma de dominancia y poder sobre los demás, especialmente sobre los niños. A la luz de este concepto, la disciplina no es algo que edifica y forma, sino más bien algo que oprime y que limita.

Sin embargo, al estudiarla, se puede evidenciar que la disciplina posee una connotación y un efecto más allá de lo explicado, incluso más allá de la conducta. Para comprenderlo es necesario conocer las raíces de las que se origina este concepto; ‘el término “disciplina” viene del Latín *discipulus* que significa “alumno” o “pupilo” y de *disciplina* que significa “educar” o “enseñar”.’ (Ramírez, 2016; p. 7) Es decir es entendida como una construcción de relaciones de aprendizaje, enseñanza y respeto mutuo. Definir la disciplina

es un proceso complejo, pues lleva componentes generacionales de opresión y no necesariamente de autoridad, sino jerarquía y poder. El problema de la disciplina como la entendemos es que en principio, a través de la disciplina se buscaba la obediencia ciega y plena de quienes debían acatar órdenes, de quienes estaban debajo de la jerarquía y la autoridad era quien ejercía el poder sobre los demás. Por ello se afirma que:

La palabra disciplina, generalmente evoca una imagen de corrección, remediación y reprimenda. Se usa a menudo como sinónimo de “castigo”. Sin embargo, la definición original de disciplina es “enseñar”. Según la Real Académica de la Lengua, disciplina es “doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral”. (Ramírez, 2016, p.2)

Después de varios años de investigaciones, es posible admitir un concepto más democrático de disciplina a partir de una concepción más amplia y completa de la persona, sin embargo, durante décadas, la disciplina tradicional se aplicaba a través de métodos de ‘acción-reacción’ utilizando las leyes básicas del conductismo: estímulo-respuesta, es decir, condicionamiento para mantener bajo control el comportamiento. La dificultad con esta perspectiva es la limitada imagen que el niño (y la persona en general) adquiere frente al aprendizaje en todos sus niveles, tanto cognitivo como social y emocional. Durante varios siglos, se asumía el hecho de que:

Los niños no son personas reales desde el momento de su nacimiento. En los textos científicos y populares se tiende a considerar a los niños como seres en potencia (más que seres reales) y como semiseres antisociales. (Juul, 2004; p.14)

Esta concepción errada y sesgada de la infancia es la raíz de la aplicación de los métodos de disciplina autoritarios y tradicionales en la crianza y en la educación pues ‘asumimos, en primer lugar, que estos seres necesitan estar sujetos a una gran influencia y manipulación por parte de los adultos.’ (Juul, 2004; p.15) ya que no contienen nada en sí mismos que les permita comprender e interactuar con el mundo que les rodea.

Siendo los niños tan incompetentes ante los ojos de la sociedad y bajo la consideración inhumana a la que estaban sometidos, era necesario estructurar posiciones de poder y de dominación para generar acciones y comportamientos a la medida del gusto y satisfacción del adulto. Es decir, el niño no poseía nada propio que lo distinga de los demás

ni mucho menos la capacidad de generar sus propias construcciones e interpretaciones de sus entornos y, si casi no se consideraban personas, peor aún podían tenerse en cuenta sus derechos. Es por eso que desde aquel momento de la historia hasta la actualidad al aplicar métodos de disciplina tradicional ‘admitimos el supuesto de que los adultos tienen que encontrar la forma de educar a los niños para que aprendan a comportarse como personas reales.’ (Juul, 2004; p.15) Y que de este modo puedan organizarse y adaptarse a la sociedad en la que viven, así como servir y preservar un sistema de poder.

A partir de lo descrito, se puede deducir que el método autoritario de educación ‘entiende a la disciplina como algo que se hace a los niños, no como un proceso de aprendizaje que se lo realiza con ellos.’ (Ramírez, 2015; p.10) Es por esa razón que al aplicar dichos métodos se suele obviar no sólo las necesidades de los niños sino también el cumplimiento y respeto por sus derechos.

Todo esto sucede gracias a la concepción errada en la que se sostiene el sentido de autoridad confundiéndolo con el ejercicio del control y del poder. Una figura de autoridad es necesaria e indispensable en la crianza de un niño, pues una autoridad es quien hace crecer o brotar lo mejor de otra persona, es guía y acompañante, contrariamente a una figura de poder que busca someter, controlar y dominar al otro. Es bajo esta perspectiva que se ha manejado y ejercido la disciplina en la infancia.

La disciplina tradicional anula en niveles importantes las capacidades y habilidades de que posee la infancia para desenvolverse en sociedad pues ‘durante cientos de años, lo único que hemos enseñado a los niños ha sido a respetar el poder, la autoridad y la violencia, y no a las personas.’ (Juul, 2004; p.21) ya que bajo este sistema se han sido criadas y educadas la gran mayoría de generaciones, con lo cual se ha seguido perennizando una cultura autoritaria que ha normalizado las formas de disciplina tradicional que humillan y reprimen para controlar el comportamiento.

Esta ha sido una práctica sociocultural que ha permanecido en el tiempo ya que en las sociedades patriarcales ‘los padres se apoyaron en un modelo político; es decir, la lucha por el poder.’ (Juul, 2004; p.33) En esta premisa se puede recoger el funcionamiento de la disciplina tradicional, el ejercicio del poder desmedido para dominar al otro, no para trabajar por el otro, ni crecer junto al otro, sino someterlo bajo el temor y la represión.

En la práctica, ‘cuantas más veces una parte exige a la otra que sacrifique su integridad, mejor funcionan estos métodos.’ (Juul, 2004; p. 52) La disciplina tradicional, construida sobre las bases de un sistema autoritario se limita a denigrar a otro. Este tipo de disciplina funcionaba respondiendo a una escala y orden social y cultural en todos los niveles, pues ‘durante siglos, la familia ha existido como una estructura de poder en la que los hombres estaban por encima de las mujeres, y los adultos dominaban a los niños.’ (Juul, 2004; p.22) Frente a esta construcción social, la nulidad de las capacidades de los niños quedaba expuesta a la intención e imposición de las ideas y necesidades del adulto. Es decir, ‘la educación de los hijos respondía a un objetivo claro: que los niños se adaptaran y obedecieran a los que tenían el poder.’ (Juul, 2004; p.22) Mermando de muchas maneras las libertades, habilidades y desarrollo integral de los niños.

Este tipo de disciplina busca el cumplimiento ciego e inmediato, soluciones a corto plazo, sencillas y efectivas que puedan no sólo originar sino también predecir un comportamiento de manera inmediata; esto, sin importar los medios a través de los cuales se alcanza dicho objetivo y lo que estos generen en el niño o en la persona en que son aplicados. En el autoritarismo prima el cumplimiento sin consciencia ni restricciones, y por ende, el temor antes que el respeto. La disciplina tradicional ha dado a entender que

Muchas veces se trata de hacer cumplir los límites de tal modo que se viola la integridad...En consecuencia, los niños no aprenden a respetar la integridad de los demás; aprenden a respetar (por miedo) el poder de los demás. (Juul, 2004; p. 165)

En este caso, el poder es utilizado de tal modo que no sólo humilla al otro, sino que se impone por medio de la manipulación y condicionamiento, dejando al niño en el papel de un simple receptor mecanizado, quien actúa de acuerdo a lo que recibe de la figura de poder por una determinada conducta o comportamiento, ya sea una recompensa o un castigo. Esos son instrumentos que ofrecen resultados inmediatos para vislumbrar un cambio en la conducta, sin embargo, tanto ‘la recompensa como el castigo, supone un estímulo exterior, es decir, es un elemento de motivación externa.’ (Racine, 2012; p. 67) Lo cual, si bien presenta un resultado efectivo en el momento, inhibe en el niño las habilidades de pensamiento y reflexión para erradicar comportamientos equivocados en períodos de tiempo prolongados y de forma autónoma.

El manejo de castigos y recompensas en la disciplina tradicional, genera que en todo momento el comportamiento del niño esté supeditado a la acción del adulto, eliminando toda posibilidad de desarrollar autocontrol y autodisciplina.

Ya que la disciplina tradicional se fundamenta en la premisa ‘acción-reacción’, es imposible entenderla aislada del castigo, el cual es un elemento indispensable para la educación autoritaria y el temor al poder, entendiéndose como una herramienta denigrante por definición que recibe una persona a raíz de un error, un mal comportamiento o del incumplimiento como una infalible forma de aprendizaje a corto plazo para no volver a cometer dichos errores. Es por eso que no sólo en la educación y en la crianza sino también ‘en otras estructuras totalitarias el ideal era el mismo:...los que no cooperaban tenían que afrontar un castigo físico o veían cómo su libertad, no muy amplia, se veía todavía más reducida.’ (Juul, 2004; p.22) Se entiende así que un castigo puede ser aplicado de muchas maneras, todas válidas para dar a conocer no sólo le mensaje de que hubo una acción errada, sino de que la figura de autoridad debe ejercer su poder a través de la humillación y que tiene derecho a hacerlo de cualquier forma.

Desde esta perspectiva, ‘la educación se basa en corregir y criticar a los niños cuando se equivocan’ (Juul, 2004; p.29) en lugar de ofrecerles oportunidades para el aprendizaje, pues este método disciplinario maneja la idea de que se consigue mucho más humillando al niño por su equivocación que aprendiendo de ella, es por eso que ‘los adultos piensan que los castigos son ‘un modo de controlar la situación’. (Racine, 2012; p. 63) manteniendo a través de estos métodos su posición de poder frente al niño y con ello, la capacidad de culpabilizarlo e irrespetar sus derechos a voluntad.

Esto elimina la posibilidad de mantener relaciones de igual dignidad entre padres e hijos o educadores y niños ya que ‘castigar supone una destrucción gradual de la relación...provocada porque los padres declinan cualquier responsabilidad del problema y culpan exclusivamente a los niños.’ (Juul, 2004; p.29) Lo cual impide que se abran canales de comunicación, comprensión y reflexión, pues lejos de conseguir aprendizajes a largo plazo, se consigue una obediencia ciega arraigada al temor, que desemboca también en una falta de integridad, pues los niños son sólo capaces de hacer lo correcto cuando están bajo el dominio o autoridad del adulto que impone sus castigos.

Lo mismo que con las recompensas, que suelen ser una forma de manipulación, y que generan que el niño sólo haga lo correcto cuando puede obtener rédito de ello.

El gran *pero* de la disciplina tradicional es la condición coercitiva y represiva que ejerce sobre los otros pues ‘en lugar de inducir al niño a darse cuenta de lo que hace y a reflexionar en las formas de enmendarse, el castigo provoca deseos de venganza. No le aporta el deseo profundo de ser mejor.’ (Racine, 2012; p. 66) Y por lo tanto tampoco le aporta la necesidad de hacer las cosas bien o correctamente por sentirse competente ni adquirir pertenencia en su comunidad, sino simplemente, como se ha explicado, por el temor a la reacción que recibirá del adulto. Estas condiciones afectan severamente no sólo el comportamiento sino también el desarrollo cerebral de los niños, pues generalmente el castigo siempre incluye el dolor y la culpa como factores implícitos. Frente a esto, investigaciones sobre el cerebro del niño revelan que

El cerebro interpreta el dolor como amenaza...cuando un padre causa dolor físico a un niño, este se enfrenta a una paradoja biológica insoluble. Por un lado, todos nacemos con el instinto de acudir a nuestros cuidadores en busca de protección cuando estamos lastimados o asustados. Sin embargo, si los cuidadores son también el origen del dolor y el miedo, si el padre ha provocado el estado de terror en el niño por lo que este haya hecho...un circuito empuja al niño a intentar escapar del padre que está haciéndole daño, mientras que otro lo empuja hacia la figura de apego en busca de seguridad. (Siegel y Bryson, 2017; p. 49)

Esa dualidad es la que se genera en el desarrollo del niño frente a la aplicación de esta corriente disciplinaria, la cual distorsiona su relación con el adulto y con el mundo que le rodea. El castigo puede expresarse de diversas maneras en la disciplina tradicional incluso llegando a la agresión física, tan conocida y aplicada también en la actualidad. Esta forma de disciplinar tiene efectos no sólo a nivel conductual sino también cerebral del niño. El funcionamiento y respuesta cerebral frente al castigo es lo que determina el origen de uno u otro comportamiento frente a una situación, a la vez que la búsqueda de pertenencia a través de esos comportamientos. Es por eso que

Cuando imponemos disciplina con amenazas – sea de manera explícita, mediante palabras, o implícita mediante mensajes intimidantes como el tono, la postura o las expresiones faciales-, activamos los circuitos del cerebro inferior, reptiliano y reactivo del niño. (Siegel y Bryson, 2017; p. 79)

La activación de estos circuitos no sólo genera tensión y estrés en el niño, sino que también impide el adecuado desarrollo de sus funciones ejecutivas y su capacidad para aprender, resolver problemas y reflexionar; y peor aún, para mantener una relación sensible y segura con sus figuras de apego y autoridad. La disciplina tradicional cuenta con diversas herramientas para ejercer el poder, todas ellas, dañinas en mayor o igual medida para el desarrollo del niño. Aunque muchas veces se cree que sólo el golpe es parte de esta forma de educar:

existen otros enfoques disciplinarios que pueden ser tan dañinos como los que incluyen algún cachete. Aislar a los niños durante largos períodos de tiempo, humillarlos, amenazarlos a gritos o usar otras formas de agresión verbal o psicológica. (Siegel y Bryson, 2017; p. 49)

Todas las formas de castigo descritas, forman parte del discurso de poder y autoridad desmedida que el adulto tiene en este modelo de disciplina y cada una de ellas humilla y expone al niño a condiciones de vulnerabilidad en su salud física, mental y emocional. El castigo, blinda la visualización de las realidades más profundas del comportamiento. Es por eso que ‘cuando castigamos damos al niño una forma de atención, pero estamos lejos de responder adecuadamente a su necesidad de amor, seguridad.’ (Racine, 2012; p. 65) Que son generalmente las necesidades más urgentes e importantes a satisfacer en la infancia, la niñez y cada etapa de la vida.

El castigo y todo tipo de condicionamiento o autoritarismo repercuten en el desarrollo de las habilidades socioemocionales no sólo en el vínculo que se establece con los adultos que ejercen la ‘disciplina’ sino también en la autoestima y concepto que los niños construyen de sí mismos. Es por eso que los niños que son ‘castigados reiteradamente desarrollan una especie de insensibilidad que les hace inaccesibles.’ (Racine, 2012; p. 64) Ya que han acostumbrado a responder de forma mecanizada frente a las condiciones de su ambiente, dejan de responder a la naturalidad del amor y la empatía y sus canales de comunicación están cerrados.

Educadores y padres con la herencia disciplinaria aprendida, siguen aplicando este tipo de técnicas asumiendo que la función punitiva que anula y humilla al niño, es aquella que funciona para imponer disciplina y respeto. Sin embargo, es notorio que al ejecutar dichas acciones ‘la comunicación está cortada, el niño se impermeabiliza ante cualquier

movimiento de amor y de compasión.’ (Racine, 2012; p. 64) respondiendo solamente a condiciones que le generen temor y pongan su cerebro en estado de alerta.

Después de varios años de investigación transcurridos alrededor de esta temática, ha sido obvio vislumbrar que ‘el castigo es una práctica inútil con la que sólo se consigue un cambio momentáneo de conducta’ (Blandon, Patino, Yusti, 1992, p.15) y que hace daño a la persona a quien se lo aplica, en quien se descarga culpabilidad en lugar de responsabilidad. El castigo, genera miedo, mal entendido por docentes padres como ‘respeto’, sin embargo, los cambios conductuales que se esperan son difíciles de obtener ya que un estudiante sometido a la presión y al temor, difícilmente puede ejecutar acciones conscientes y correcciones reflexivas.

Cabe recalcar que bajo los castigos y agresiones, el vínculo y la conexión entre niño y su cuidador o educador se ve altamente afectado, lo cual, no sólo trae consecuencias a nivel académico, sino también en lo emocional, en el desarrollo de la empatía, la autodisciplina y la autorregulación, que se ven totalmente opacadas frente a las reacciones impulsivas, irrespetuosas y poco reflexivas por parte del adulto.

La disciplina aplicada por la fuerza, coercitiva e irrespetuosa, ha acarreado consecuencias negativas para el niño tanto durante su infancia como en las etapas posteriores, sobre todo en la adultez, cuando los modelos disciplinarios adquiridos son reproducidos en la crianza y educación de las siguientes generaciones. Quien recibe etiquetas, violencia verbal y faltas de respeto, ve reducidas las condiciones que le permiten desarrollar las habilidades positivas para la vida, las relaciones y el acceso al aprendizaje significativo.

Durante mucho tiempo se ha pensado que el castigo cumplía funciones educativas, sin embargo, con el paso del tiempo y el apareamiento de nuevas investigaciones y estudios, es importante resaltar que las funciones educativas del castigo han sido desacreditadas dadas las condiciones que deterioran la salud mental, física y emocional así como otras áreas del desarrollo del niño, además de no generar efectos válidos y eficientes para corregir conductas inapropiadas a largo plazo.

Las investigaciones de los últimos años de Sandra Ramírez, Becky Bailey y Jane Nelsen, por ejemplo, dan a conocer a la aplicación de estos métodos como la antítesis de la disciplina, pues no se enfocan en generar soluciones o acompañar el desarrollo y la

formación del niño desde el respeto sino en anularlo y anular sus libertades y derechos. Es por eso que se concluye que ‘el castigo no enseña la lección a largo plazo y por lo tanto, no disciplina.’ (Ramírez, 2016; p.7) Estos estudios dejan obsoletos a los métodos tradicionales de disciplina que han primado en la educación, crianza y manejo de grupo y proponen alternativas fundadas en la defensa y respeto de los derechos de los niños.

2.3.2 Evolución del concepto de Disciplina

*‘Quizá nos hayamos
equivocado, quizá los niños sean
personas competentes’*

Margaretha Berg Brodén

Los métodos y aplicación de la disciplina tradicional con los niños ha sido puesta en duda a partir de estudios y corrientes de la educación y de la psicología que comenzaron a ver al niño como un ser capaz de generar, construir, aportar y desarrollarse de forma competente además de considerarlo ya como una persona con derechos tras la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Así mismo, se reconoce también al adulto y a sus cuidadores como personas responsables del cumplimiento y defensa de los derechos de los niños. Esto tuvo lugar también gracias a que

A finales del siglo XIX empezamos a interesarnos por los niños como seres individuales. Nos dimos cuenta de que la satisfacción de sus necesidades intelectuales y psicológicas era importante para su desarrollo y bienestar. (Juul, 2004; p.23)

Lejos se encuentra sin embargo el pleno ejercicio de dicha ley, y no sólo llama la atención el momento en que se reconoce esta condición de los niños sino también el tiempo que ha transcurrido a partir del establecimiento de este tratado y su nivel de materialización en las sociedades. En principio, pareciera que ‘por primera vez estamos preparados para crear relaciones genuinas que confieran la misma dignidad... a adultos y niños.’ (Juul, 2004; p.17) Sin embargo no es tan sencillo romper con cientos de años de prácticas punitivas heredadas por generaciones para educar desde el reconocimiento y la conciencia de los derechos de los niños. Ya que una ley no ha sido suficiente para transmitir estos principios de respeto por la infancia, psicólogos y educadores han presentado sus estudios para cambiar este paradigma.

La evolución del concepto y la aplicación de la disciplina puede notarse primeramente, partiendo de la comprensión de que ‘en el momento de su nacimiento, los niños ya poseen cualidades sociales y humanas (son responsables y cooperan con los

demás).’ (Juil, 2004; p.24) Esto involucra un cambio social importante en la organización de la sociedad ya que comienza a quedar atrás una estructura patriarcal dominante y jerárquica, en la cual las relaciones verticales dirigen el curso de la vida, las relaciones y las interacciones. Es por eso que Juul (2004) afirma que:

Desde un punto de vista de salud mental, se consideran positiva la introducción de estos cambios. La estructura familiar tradicional y muchos de sus valores eran destructivos tanto para los niños como para los adultos. (p.19)

Saliendo de este modelo social se puede contemplar a la infancia desde la conciencia; comprendiendo sus capacidades, comprendiendo que los niños son personas competentes, capaces de colaborar y cooperar directamente con el contexto y el entorno en el que se desenvuelven, así como de actuar de acuerdo a los vínculos establecidos con sus adultos más cercanos. Estos cambios suceden en la medida en que la infancia cuente con adultos sensibles y emocionalmente accesibles para interactuar. De ahí que ‘la calidad de los intercambios...cómo se relacionan unos con otros y cómo se sienten, es el elemento clave de la salud y desarrollo mental y físico de niños y adultos.’ (Juil, 2004; p.32) Comenzar a visualizar la importancia de las emociones en las interacciones delimita en gran medida la evolución de la forma en que los adultos se relacionan con los niños y por ende la forma en que se los disciplina o se les conduce hacia un comportamiento esperado.

Con este preámbulo, siguen surgiendo propuestas que confirman que ‘una disciplina basada en el castigo y en la imposición de reglas no es la mejor manera de fomentar buenos comportamientos en los niños.’ (Ramírez, 2016, p.09) ya que no sólo vulnera sus derechos sino que deja graves secuelas en su desarrollo futuro. Ver a los niños como personas competentes, permite transmitir de generación en generación que los niños:

Son capaces de enseñarnos lo que necesitamos aprender. Nos dan las claves que nos permiten recuperar nuestra competencia perdida y nos ayudan a descartar aquellos modelos educativos que no son útiles, sino que son autodestructivos. (Juil, 2004; p.17)

El hecho de transitar desde un paradigma de poder absolutista hacia uno más democrático e inclusivo ha requerido no sólo investigación sino también una alteración en las estructuras sociales adultocéntricas. Esto, ya que ‘nuestra concepción de la naturaleza

humana, nuestras formas de castigo y nuestras ideas sobre la moral educativa y pública se han humanizado y son ahora menos restrictivas.’ (Juil, 2004; p.14) Más allá de la mera restricción, el hecho de que formas de educar más respetuosas sean plausibles, es gracias a la humanización de la infancia y de la educación. Un enfoque humanista y apegado a los derechos, genera aprendizajes bidireccionales, y permite comprender que en la educación ‘aprender de nuestros hijos exige mucho más que hablar democráticamente con ellos. Significa crear un diálogo...personal, basado en una dignidad igual.’ (Juil, 2004; p.17) La igual dignidad, la humanización y los derechos son el margen bajo el cual evoluciona la educación, la disciplina y la sociedad. En este proceso, Robert Dreikurs proponer una educación democrática en la que el adulto:

En vez de basarse en el autoritarismo de unos pocos para imponer sus criterios de conducta, intenta fomentar la coparticipación, el diálogo, la autodeterminación, la responsabilidad compartida, etc. de todos los miembros del grupo (nación, familia, escuela, etc.). Si bien es cierto que no todos los miembros de un determinado grupo tienen los mismos conocimientos y las mismas responsabilidades y derechos, hay que hacer hincapié en la necesidad de dialogar, de hablar de igual a igual, de respeto mutuo, etc. (Oberst, 2015; p. 3)

Este es el pilar fundamental de la búsqueda de otras opciones para abordar el comportamiento, el trato y las relaciones con los niños desde el respeto. Los cambios en materia de educación y crianza tienen base en la imagen que el adulto construye y proyecta del niño, pero así mismo en la capacidad de asumir la responsabilidad que tiene el adulto en la interacción y formación del carácter, personalidad y desarrollo de las habilidades de los niños. Por ese motivo, diversas propuestas como las de la Disciplina Positiva y la Disciplina Consciente invitan al adulto a generar espacios saludables de relación e interacción, donde se le permita al niño ser partícipe de los acontecimientos y tomar un lugar activo en el desenvolvimiento de los eventos cotidianos tanto en el hogar como en el entorno escolar y posteriormente en su barrio, ciudad y demás comunidades. Es por eso que

debemos dejar de pretender que podemos enseñar a los niños habilidades de vida de forma efectiva...mientras usamos stickers, vergüenza, coerción y pérdida de privilegios como intentos para forzar complacencia. (Bailey, 2015, p.08)

La complacencia, no significa disciplina, significa control, condicionamiento y temor. Los investigadores de la infancia han volcado sus esfuerzos por descubrir formas más respetuosas de educar a los niños y ayudarles a adaptarse de manera adecuada a sus distintos contextos partiendo de la importancia del conocimiento y la regulación de emociones.

La Dra. Becky Bailey afirma que ‘para enseñar a un niño a comprender su bienestar emocional, debemos estar en sintonía con nuestras propias emociones primero’ (Bailey, 2015, p.32) pues el manejo emocional es el puente que se tiende entre el problema y la solución. Conseguir que los niños hallen y edifiquen ese puente está íntimamente ligado con el respeto que el adulto puede brindar al niño desde su individualidad, ofreciéndole firmeza afectiva, contacto físico, visual y afectivo para que pueda desarrollar sus habilidades de comunicación y solucionar conflictos y problemas.

Las nuevas tendencias educativas, proponen que los niños sean capaces de comunicar sus emociones de manera efectiva, empoderándolo y haciéndole saber seguro y capaz de tomar decisiones para su propia vida evitando así el enfoque en el castigo, las etiquetas y rescatando la cooperación, la empatía y el respeto mutuo. Estudios sobre el funcionamiento y desarrollo integrado del cerebro sostienen estas afirmaciones y prácticas ya que toman en cuenta los componentes mencionados, los cuales son necesarios para que el niño desarrolle habilidades de autodisciplina en entornos saludables.

Es sabido que los niños ‘moderan sus acciones según las exigencias de maestros y compañeros’ (Knapczyk, 2008, p.13), en general de las personas que les rodean (cuidadores cercanos, padres y otras figuras de apego) sin embargo, los esfuerzos de las propuestas actuales para la educación y el comportamiento están encaminados a que los niños consigan dirigir y controlar sus acciones aprovechando al máximo las oportunidades de los aprendizajes y retos que se les presenten a diario. Esto, saliendo de la necesidad de recibir gratificaciones e influencias de terceros. (Knapczyk, 2008). Así, la autodisciplina como efecto del trabajo positivo con los niños, les permite desarrollar y aprehender habilidades de responsabilidad, dominio de la propia conducta, reflexión y toma de decisiones apropiadas en la escuela y en todos los ambientes.

Las competencias que los niños desarrollan por medio de la autodisciplina construida sobre el respeto, la dignidad y la empatía les permite ‘establecer objetivos claros y precisos para sus acciones que les ayuden a mantener unos fines y una orientación’ (Knapczyk, 2008,

p.14) y les da seguridad sabiendo lo que se espera de ellos; lo cual desarrolla a su vez habilidades de cooperación, trabajo en equipo, expresión de emociones y cooperación.

2.3.3 Disciplina Escolar y Manejo de disciplina en el Aula

La disciplina en general, está intrínsecamente relacionada al manejo de un grupo o manejo dentro del aula y ha sido una constante de preocupación de los docentes. Inmersos aún en la cultura de una disciplina tradicional y a la vez con la difusión de una idea más humana y sensible del trato y educación de los estudiantes, los docentes tratan de ejercer sus prácticas en equilibrio, muchas veces sin el éxito esperado. Por lo general, el docente tradicional, frente a un aula busca ejercer control y dominio del grupo, por lo que mientras más el grupo permanezca en esta condición, será más ‘disciplinado’ y el docente más firme y ‘respetado’.

Esta concepción, aunque suene al siglo XVII, es todavía practicada en muchas escuelas, centros infantiles y colegios ya que “históricamente y en muchas escuelas hoy en día, las clases están diseñadas bajo un modelo de educación de fábrica que ha estado vigente desde principios de los 90s” (Bailey, 2016; p. 61) En la educación inicial, es necesario considerar las etapas de desarrollo del niño para comprender si este tipo de disciplina, en la que los niños debes estar quietos y callados, es aplicable y válido. Comúnmente este tipo de disciplina en el aula es unidireccional, y no le otorga al niño un papel activo ni la suficiente responsabilidad en el proceso. Es así que se explica que

En las relaciones...entre dos adultos, los dos tienen la misma responsabilidad sobre la calidad de la interacción. Pero en las relaciones con los niños, los adultos son los únicos responsables de la calidad de la interacción. (Juul, 2004; p. 155)

Está en manos del adulto conseguir que esta interacción sea positiva y pacífica o por el contrario sentar las bases de una interacción de conflicto, pues el niño aprende a relacionarse e interactuar a partir del modelo de relación que le ofrece el adulto. Ya que se ha abordado la definición de disciplina y las nuevas tendencias actuales en la crianza y educación, es necesario comprender cómo se ejecuta y su importancia dentro del aula de clase. A pesar de que la disciplina escolar está supeditada a la diversidad de pensamientos y filosofías docentes, en este capítulo se realizará un acercamiento hacia sus aspectos fundamentales y más relevantes.

La conducta en el medio escolar puede estar sometida al criterio del docente, quien puede determinar múltiples causas y razones por las que se origina un determinado comportamiento. Así entonces la disciplina escolar puede establecerse según parámetros que indiquen si ‘la conducta de un alumno se puede considerar infracción o no’ (Watkins; Wagner, 1991, p.19). Esta premisa permite que el cuerpo docente plantee acuerdos bajo los que determinadas conductas puedan evaluarse como indisciplinadas o disciplinadas, lo que otorga más estabilidad y objetividad al manejo. Es así que la acción específica de un estudiante ‘se vea como una «falta de disciplina» o no dependerá de quién la realice, de dónde, cuándo, por qué, a quién, delante de quién, etc’. (Watkins; Wagner, 1991, p. 21) estableciendo los parámetros de relación y comportamiento dentro de un contexto específico.

Sin embargo, una firme preocupación sobre problemas disciplinarios en las escuelas se mantiene viva gracias a las concepciones que los docentes tienen por obediencia, y por su forma de ver al estudiante. El hecho de pensar que un estudiante disciplinado es quien permanece quieto, pasivo y callado ha anulado totalmente la posibilidad de que un docente se conecte con sus estudiantes y sus realidades para conseguir mejores alcances en los aprendizajes y en el clima de aula. Aún es necesario interiorizar que en la educación infantil, los adultos ‘tenemos poder sobre los procesos interactivos que determinan su desarrollo y su calidad de vida hasta que se convierten en adultos.’ (Juul, 2004; p. 155) A partir de esto, no está demás reflexionar sobre la calidad de la relación que se logra establecer entre el educador y sus estudiantes.

Prácticamente cualquier aspecto de la organización que lleve consigo un mensaje social de infravaloración, o que genere un efecto social de frustración, puede producir formas de conducta que no se pueden atribuir simplemente a los individuos concretos que las manifiestan. La mayoría de los aspectos que se asocian con una conducta indisciplinada de los alumnos son también aspectos de la organización que afectan de forma muy directa a la satisfacción que el profesor encuentra en su trabajo y a las relaciones profesor-alumno. (Watkins; Wagner, 1991, p. 56)

Existen aspectos muy marcados en la forma de asociar la disciplina a la escuela. Uno de estos aspectos es ‘la inflexibilidad. Esto nos lleva a considerar la influencia que sobre las relaciones profesor-alumno tienen la aplicación de normas.’ (Watkins; Wagner, 1991, p.55) es decir que la responsabilidad del manejo de grupo y el clima de aula, decae directamente

sobre la calidad de una relación bidireccional entre profesor y estudiante. La relación que exista entre los sujetos de la educación es lo que definirá el grado de disciplina o indisciplina que se genera en un aula de clase tomando base en la calidad de la relación y la conexión. Sin embargo, a pesar de entender que el adulto es quien propicia las oportunidades para que los niños puedan cooperar e interactuar, la indisciplina o mal comportamiento sucede ya que ‘algunos tutores no sintonizan completamente con las necesidades del alumno’ (Watkins; Wagner, 1991, p. 64) lo cual no sólo interfiere con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también va en contra de los principios de la educación. Esto sigue promoviendo una enseñanza adulto céntrica, autoritaria y punitiva que limita el comportamiento de los estudiantes a las reacciones y consecuencias (que generalmente son castigos) que impone el docente por miedo y no por reflexión o autodisciplina. No obstante en la actualidad sabemos que:

Todos los castigos y procedimientos que emplea el docente para mantener la disciplina del aula...traen dentro del escolar una actitud de rechazo que es visible a los ojos del docente, quien crea una rivalidad con el niño, aplicando una serie de castigos que deterioran el proceso educativo. (Blandon, Patino, Yusti, 1992, p.17)

Y que a la vez, como se explicó anteriormente, generan un sentido de pertenencia errado en los estudiantes, lo cual determina directamente el mal comportamiento. A partir de estos supuestos y premisas es como se maneja la disciplina escolar en general. El sistema educativo se sigue enfrentando a la realidad que ha acompañado a la educación tradicional; justificando la ‘indisciplina’ y la conducta en las etiquetas y valoraciones tanto individuales como grupales, que reciben los estudiantes.

El docente, sigue sesgando su práctica a condiciones externas que, si bien tienen una influencia en el comportamiento, no son el origen del mismo. Por este motivo, en las aulas y en las instituciones educativas suele hacerse comentarios sobre la conducta que

contienen referencias a los patrones que operan dentro de ellas: «Los de segundo son terribles», «Los míos de primero son fabulosos», «Oh, no, acaban de salir de matemáticas!» Pero lo que no suele utilizarse es toda la información que encierran dichos patrones, y los profesores se siguen sintiendo impotentes y resignados ante tales fenómenos. (Watkins; Wagner, 1991, p. 57)

Y, aparte de ello, se siguen generando juicios de valor sobre los estudiantes, alrededor de los cuales en lugar de construir un manejo de grupo, se construye y organiza la ‘disciplina’ bajo el ejercicio del control del grupo. De ahí que surja una costumbre naturalizada de dividir las aulas bajo parámetros de valoración que destacan a un pequeño grupo y desvalorizan a otro. Estos patrones de organización van más allá de lo común, convirtiéndose en una estrategia disciplinaria eficiente y naturalizada instauradas por los docentes. Este tipo de acciones, envían a los alumnos un mensaje equivocado en relación a la ‘igual dignidad’ que debe primar en los procesos educativos y en el que se les hace saber a los estudiantes que no todos tienen el mismo valor dentro de su aula de clase por uno u otro motivo, sobre todo comportamental.

Son muchas las formas de hacer llegar a los alumnos el mensaje de que hay una minoría que ha llegado a tener éxito porque su forma de actuar es la única correcta, y que se los premia por ello a costa de infravalorar los logros de los demás y relegarlos a un segundo término. (Watkins; Wagner, 1991, p. 55)

Así, no sólo se destacan los ‘logros’ de unos pocos, sino que se los valora a partir de la humillación que reciben quienes no alcanzan dicho nivel. Esta es la dinámica bajo la que se ha concebido y aplicado la disciplina escolar y que inhibe las habilidades y capacidades de los niños para cooperar y comportarse de manera positiva, solucionar problemas, aprender y establecer relaciones saludables en el entorno escolar. Es por eso que la disciplina escolar se ha mantenido mucho tiempo bajo el mismo matiz y la misma perspectiva, ahora se debería tratar de identificar aquellos aspectos de la dinámica escolar que transmiten a los alumnos un mensaje polarizador y por tanto una sensación de que no todos tienen el mismo valor.

Las etiquetas además, han sido la forma más sencilla para todo un equipo educativo de justificar la disciplina o indisciplina de un grupo y se toman así mismo las acciones más sencillas que los docentes tienen al alcance para corregir los comportamientos de los estudiantes, dichas acciones incluyen generalmente condicionamientos, castigos, aislamientos, etc. sin pensar si son lo más adecuado para conseguir efectos positivos a largo plazo. Por este motivo aún es natural escuchar:

«Es que son así» Aunque podemos oír distintas versiones de este comentario, muchos profesores reconocen que esta «tipificación» de los alumnos no aporta mucho y lo más probable es que no tenga ningún resultado constructivo. (Watkins; Wagner, 1991, p. 23)

Y que, aparte de ello, las acciones tomadas por el profesor sólo tengan algún efecto momentáneo en el comportamiento de los estudiantes, efecto estimulado no por procesos reflexivos ni respetuosos sino por el temor y la imposición de una figura de poder. Sin embargo:

Los profesores pueden influir sobre estos mecanismos y cambiarlos, pues algunos de ellos se ven favorecidos por los propios profesores al dar a los alumnos reputaciones positivas o negativas. En los centros donde esto se da en exceso, se corre el riesgo de generar niveles altos de indisciplina. (Watkins; Wagner, 1991, p. 54 -55)

Dicha indisciplina suele ser generada por la necesidad de los estudiantes de pertenecer puesto que ya han sido categorizados y etiquetados, lo cual no sólo da origen a un autoconcepto e imagen errónea de sí mismos sino también al comportamiento que acompaña esa imagen añadida a la visión del docente. La responsabilidad y la cooperación son innatas ‘pero para que los niños puedan desarrollarlas necesitan estar con adultos que se comporten de una forma que respete y modele el comportamiento social y humano.’ (Juul, 2004; p.24) y que les permita desarrollar así un sentido de pertenencia social apropiado. La calidad de la relación, el sentido de pertenencia y la cooperación que se desarrolle en el aula depende en gran medida de las estrategias que el docente implemente para manejar las distintas situaciones que se puedan presentar durante el día o durante determinadas actividades o experiencias de aprendizaje. Por este motivo:

Lo importante es que la situación del aula es una característica controladora de la conducta, y de ello se sigue que la forma que un profesor tenga de dirigir el contexto del aula puede ser un elemento que actúe de forma determinante sobre la conducta conflictiva. (Watkins; Wagner, 1991, p. 77)

El docente es y debe convertirse en un agente regulador de los estados y ambiente del aula así como del comportamiento de los estudiantes, sobre todo frente a situaciones difíciles o a diversos problemas. Es muy importante tener en cuenta que:

Las actitudes negativas del profesorado, bien hacia alumnos concretos o hacia grupos determinados (étnicos, de sexo o de clase social), son casi inapreciables para el observador

ajeno al centro, pero el alumno las capta enseguida y les hace frente de distintas formas, activas o pasivas. (Watkins; Wagner, 1991, p. 65)

Comprender la disciplina desde esa perspectiva, como ya se mencionó, permite que el docente desarrolle una actitud más receptiva que le permita integrar en la cotidianidad y holísticamente el aprendizaje socio-emocional, disciplina y autorregulación de sus estudiantes, pues ‘el objetivo es invertir menos tiempo en el manejo de comportamiento y más tiempo en la enseñanza de habilidades que son vitales para el niño’ (Bailey, 2015, p.40). Cuando el adulto asume su parte de responsabilidad en las interacciones cotidianas que definen la disciplina en el aula, puede desarrollar las habilidades para generar oportunidades de conexión con las que consiga mejores resultados comportamentales a partir de las necesidades del grupo del que forma parte.

Las dificultades disciplinarias en la escuela, pueden solucionarse a través de una nueva perspectiva enfocada no sólo en las necesidades de cada grupo en particular, sino en el respeto a los derechos de los estudiantes como personas y la comprensión de sus contextos, sentimientos y para cualquier alumno, la adaptación de la enseñanza a sus necesidades, capacidades, aptitudes lingüísticas, etcétera, determina en gran medida su grado de atención y de dedicación. (Watkins; Wagner, 1991, p. 61) Para esto, el vínculo juega un papel fundamental, pues, conectándose con el niño, el docente puede manejar situaciones de conflicto que se presenten en el día a día utilizando técnicas respetuosas para conseguir que el niño identifique sus emociones, las exprese y así hacer de los conflictos oportunidades de aprendizaje promoviendo por medio de este proceso, la autorregulación y la resolución de problemas.

Gracias a las investigaciones en educación infantil, surgen otras alternativas de educación más consciente que permiten redirigir las acciones del adulto y guiar el comportamiento del niño desde un enfoque respetuoso que reconoce la importancia de una educación bidireccional y que respeta la dignidad de los niños en cada etapa de su proceso de formación. A través de estos enfoques, los docentes pueden adquirir una nueva forma de vivir la educación aprehendiendo estrategias que ayudan a los niños a desarrollar habilidades para la vida a través de la empatía, la reflexión acompañada y la conexión, tomando en cuenta sus procesos socio-emocionales como parte fundamental de la educación e interacción sobre todo en etapas tempranas del crecimiento.

Pero sobre todo, estas nuevas alternativas invitan y ayudan al adulto a desarrollar dichas habilidades primero en sí mismo, para así poder lograrlo con los niños. Permiten que el adulto sea el modelo de las conductas y comportamientos aceptables que se quieren alcanzar en el niño para que pueda interiorizarlo de forma significativa en todas las etapas de su vida. Con las nuevas propuestas, el adulto asume un nuevo papel de responsabilidad en la construcción de los vínculos y las relaciones que el niño tiene durante toda su vida, desarrollando habilidades socioemocionales y contribuyendo directamente a la buena salud mental de las nuevas generaciones. La Disciplina Positiva surge como parte de estos planteamientos para una nueva educación acompañada de estudios sobre el desarrollo infantil y la importancia de la conexión para poder abordar el comportamiento y la disciplina.

2.4 La Disciplina Positiva

‘Queremos que
nuestros hijos sepan que tendrán
lo que necesitan, ¡aunque no
siempre consigan lo que
quieren!’

Daniel Siegel.

2.4.1 Definiciones y Conceptos de la Disciplina Positiva

Una visión más humana y respetuosa de la vida y las personas genera sociedades más pacíficas, empáticas y saludables en todos los sentidos. Y ese precisamente es el pilar fundamental de una educación con enfoque de derechos: una disciplina que no invada la dignidad de las personas y, que pueda verlas como seres multidimensionales con una historia y un bagaje emocional que les hace ser quiénes son, que les hace comportarse de una determinada manera y que transmita a toda la humanidad que ‘todos los niños...tienen que ser tratados con respeto.’ (Juil, 2004; p. 167). Es así que dos psiquiatras y terapeutas Alfred Adler y Rudolf Dreikurs desarrollaron una educación y una psicología enfocada en la cooperación y el sentido de pertenencia que las personas adquieren durante su vida, sobre todo en la infancia. Tomando este importante hito, ‘la Disciplina Positiva está basada en el trabajo de Alfred Adler y su colega Rudolf Dreikurs.’ (Nelsen, Erwin, Duffy, 2007; p. 5) quienes, a través de la psicología individual (Adler) y educación democrática (Dreikurs), sembraron la idea de una educación fundamentada en la relación, libre de luchas de poder, humillaciones y resentimiento; y acompañada de conexión, respeto y empatía.

Con estos principios establecidos, la Disciplina Positiva se desarrolla bajo dicha tendencia sabiendo que ‘Dreikurs...fue un apasionado defensor de la necesidad de dignidad y respeto mutuo en todas las relaciones- incluyendo la familia.’ (Nelsen et al., 2007; p. 5) Partiendo de ahí, Jane Nelsen, psicóloga y educadora, formada bajo los parámetros de la psicología adleriana, descubre en estos cimientos una forma de educar y criar desde el reconocimiento del niño como una persona capaz y competente que requiere relaciones

armoniosas y de conexión para desarrollar un sentido de pertenencia positivo en su entorno, el cual es su necesidad fundamental. Además, es considerada como ‘un acercamiento que no incluye excesivo control o permisividad...y no es humillante para el niño ni para el adulto.’ (Nelsen, 2006; p. 15) dejando claro que esta nueva forma de disciplinar necesita tener límites respetuosos para todos. La Disciplina Positiva no se propone como un método puesto que

el uso de un método educativo no es sólo algo innecesario, sino que además es contraproducente, ya que reduce a los niños a simples ‘‘objetos’’ en relación con sus seres más próximos. (Juil, 2004; p.24)

Y es precisamente eso lo que la Disciplina Positiva busca erradicar, ya que es una forma de vida enfocada en establecer relaciones saludables basadas en el respeto mutuo entre el niño y el adulto, cuyos principios ‘ayudan a construir relaciones de amor y respeto con los niños y a resolver problemas juntos.’ (Nelsen et al., 2007; p. 6) promover una igual dignidad entre niños y adultos permite establecer bases de respeto coherentes en las relaciones, desarrollando habilidades socioemocionales de comunicación, cooperación, autoestima y autorregulación. La Disciplina Positiva tiene un pilar fundamental en el respeto mutuo.

el respeto mutuo y la cooperación...incorpora amabilidad y firmeza al mismo tiempo como el fundamento para enseñar aptitudes para la vida basadas en un locus de control interno.’ (Nelsen, 2006; p. 15)

Esta base de la Disciplina Positiva parte de la idea de que el exceso de control no permite que el niño tome decisiones a partir de la reflexión y la comprensión y sí del uso de estrategias de disciplina tradicional como el condicionamiento aplicando sistemas de castigos y recompensas, poniendo así el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en dependencia de factores motivación externa.

La Disciplina Positiva descarta el uso de la Disciplina Tradicional como forma de educar pues ‘no tiene nada que ver con el castigo (que mucha gente piensa que es sinónimo de disciplina) y todo que ver con enseñar valiosas habilidades sociales y de vida.’ (Nelsen et al., 2007; p. 6) Validada y apoyada en estudios sobre el funcionamiento del cerebro del niño y la importancia de la calidad de las relaciones establecidas en la infancia, la Disciplina Positiva desarrolla estrategias para generar niños más conscientes bajo la tutela de adultos más conscientes. Es por eso que ‘los niños sanos, piden algo más que igualdad en el sentido

político y judicial, exigen ser tratados con dignidad personal.’ (Juul, 2004; p.33) siendo escuchados, validando sus emociones y ayudándoles a encontrar soluciones oportunas a los problemas de acuerdo a su edad.

Con la Disciplina Positiva, el adulto vuelca sus esfuerzos en hacer saber al niño de lo que es capaz, en lugar de lo que no es capaz, evitando las luchas de poder, el maltrato y el desaliento para pulir un mal comportamiento y desarrollar cerebros saludables. Este programa impulsa a la adquisición de altas habilidades para la resolución de problemas, la expresión de emociones, la autorregulación y la autodisciplina. Por ello, se necesitan altas dosis de conexión entre el niño y el adulto que se fundamenta sobre relaciones sensibles de empatía y amor, esto, dado que ‘la conexión crea un estado de ánimo integrado y ofrece la oportunidad de aprender.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 113) Hoy en día:

Investigaciones recientes nos dicen que los niños están ‘programados’ desde su nacimiento para buscar conexión con los demás, y que los niños que tienen un sentido de conexión con sus familias, escuelas, y comunidades son menos propensos a desarrollar mal comportamiento. (Nelsen et al., 2007; p. 5)

Bajo estos lineamientos, se comienza a comprender que un adulto regulado, es un adulto regulador, pues es consciente de su propia reacción frente a comportamientos no esperados o desregulados de los niños. Esta propuesta de Disciplina se enfoca en construir relaciones ricas en conexión ya que

La conexión refuerza las fibras conectivas entre el cerebro superior y el inferior para que las áreas cerebrales superiores puedan comunicarse entre sí con más eficacia y anular los impulsos inferiores más primitivos.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 117)

Es decir, una relación basada en el amor y la conexión, permite a los niños pasar de un estado de desborde emocional donde lo que funciona es su cerebro primitivo activado en modo de supervivencia, a un estado racional y reflexivo en el que pueden regularse y encontrar soluciones. Es decir, ‘lo que hace la conexión es integrar al cerebro.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 110). El uso de la Disciplina Positiva genera espacios en los que el adulto se conecta con los niños para, más allá del mal comportamiento ir hasta su necesidad no satisfecha y la integración de su cerebro pues ‘la conexión calma, lo cual permite a los niños

comenzar a recuperar el control de sus emociones y su cuerpo.’ (Siegel, 2017; p. 110) y de esta manera generar un aprendizaje significativo en cualquier área y etapa de su desarrollo.

El uso de la Disciplina Positiva, invita al adulto a reorganizar sus creencias, sus reacciones y su cerebro para así integrar las de los niños y comprender que ‘con conexión, los niños pueden tomar decisiones mucho más reflexivas y desenvolverse mejor.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 110) sobre todo en momentos difíciles, que son cuando más necesitan de un adulto que los contenga y les ayude a buscar una solución. Es por eso que, en la Disciplina Positiva ‘los comportamientos y conflictos son regulados por medio de la comunicación’ (Nelsen, 2006, p.14) procurando que los niños desarrollen habilidades para la vida establecidas desde sus edades más tempranas en interacción con sus adultos más cercanos.

Para conseguir la solidificación de dichas habilidades, la Disciplina Positiva está construida sobre cinco pilares que la definen:

Los Principios de la Disciplina Positiva incluyen:

- **Respeto Mutuo:** Los padres modelan firmeza respetándose a sí mismos y las necesidades de la situación, y amabilidad respetando las necesidades y humanidad del niño.
- **Comprender la creencia *detrás del comportamiento*:** Todo comportamiento humano tiene un propósito. Es más efectivo cambiar el comportamiento del niño cuando se comprende la motivación para que se dé.
- **Comunicación Efectiva:** Padres y niños...pueden aprender a escuchar y usar palabras respetuosas para pedir lo que necesitan. Los padres aprenderán que los niños escuchan mejor cuando son invitados a pensar y participar en vez de decirles lo que deben pensar y hacer.
- **Entender el mundo del niño:** Los niños pasan por distintas fases de desarrollo. Aprendiendo sobre las etapas evolutivas y tomando en cuenta otras variables como el orden de nacimiento, temperamento, y la presencia (o ausencia) de habilidades sociales y emocionales, el comportamiento del niño será más fácil de comprender. Cuando se comprende el mundo del niño, se puede escoger mejores respuestas a su comportamiento.
- **Disciplina que enseña:** una disciplina efectiva enseña valiosas habilidades sociales y de vida y no es permisiva ni punitiva.

- **Se enfoca en Soluciones en lugar de castigos:** culpar nunca soluciona los problemas. Mientras tu hijo crece y se desarrolla, aprenderán a trabajar juntos para encontrar soluciones útiles y respetuosas a los desafíos que se enfrenten.
 - **Alentar:** el aliento celebra esfuerzo y superación, no sólo éxito, y ayuda a los niños a desarrollar confianza en sus propias habilidades.
 - **Los niños se *desenvuelven* mejor cuando se *sienten* mejor:** ¿De dónde sacamos la loca idea de que para que un niño se porte bien, debemos hacerle sentir vergüenza, humillación, o incluso dolor? Los niños se sienten más motivados a cooperar, aprender nuevas habilidades, y ofrecer más afecto y respeto cuando se sienten alentados, conectados y amados.
- (Nelsen, et al., 2007; p. 6-7)

Los principios de la Disciplina Positiva humanizan al niño y a la vez humaniza la forma de educar del adulto perfilando una crianza y educación sensible, positiva y empática, sin eliminar la necesidad de establecer límites, pero invita a hacerlo de manera respetuosa, es decir, de forma firme y amable al mismo tiempo. Es importante comprender que

Los niños necesitan que fijemos límites y comuniquemos nuestras expectativas. Pero aquí la clave es que la disciplina debe comenzar con la educación de los hijos y la sintonía con su mundo interior, lo que les permitirá saber que sus padres les ven, les oyen y les quieren, incluso cuando estén haciendo algo malo.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 135)

El amor incondicional es fundamental para construir relaciones de confianza mutua, la cual es la vía para hallar soluciones a los problemas sin necesidad de infundir temor, castigar o hacer daño. Esto hace saber que frente a un mal comportamiento en lugar de atacar al niño, se busca soluciones efectivas para la acción incorrecta. La Disciplina Positiva hace énfasis en las creencias equivocadas que los niños desarrollan para poder abordar un mal comportamiento sabiendo que el niño nos muestra la necesidad no satisfecha de pertenecer en el comportamiento que el niño está presentando.

Es así que para corregirlo, no se ataca al niño, sino a las condiciones que dan paso a ese comportamiento, enfocándose de forma positiva en la satisfacción de esa necesidad para transformar la creencia equivocada del niño. La Disciplina Positiva, lejos de ser un método, es una forma de creer y vivir la educación y la crianza desde un enfoque de derechos, en

igual dignidad, considerando a la autoridad como una persona que ayuda a sacar lo mejor de cada niño sin necesidad de humillar, castigar y lastimar.

Esta nueva propuesta educativa ofrece un nuevo lente para mirar el mal comportamiento teniendo en cuenta que la principal necesidad y meta del niño es pertenecer, sentirse útil, significativo y amado. Este enfoque trabaja sobre la premisa de que

los niños toman decisiones sobre sí mismos y sobre cómo comportarse, basados en cómo se ven a sí mismos en relación con los otros y en cómo creen que los otros se sienten sobre ellos. (Nelsen, 2006; p. 35)

Este enfoque invita al adulto a ver el mal comportamiento como un código que le indica qué necesidad del niño debe ser satisfecha para erradicar un mal comportamiento. Es por ello que muchas veces las estrategias de disciplina utilizadas, no son apropiadas y sólo generan mayor ansiedad y estrés en el niño así como en el adulto a cargo. Es importante entender que

Cuando los niños están en modo de ‘supervivencia’ (tratando de encontrar la forma de sentir pertenencia e importancia), los adultos suelen interpretar esto como mal comportamiento. (Nelsen, 2006; p. 35)

Y por ello, antes de interpretarlo, el adulto debe descubrir el objetivo que el niño busca alcanzar con su comportamiento, teniendo siempre en cuenta que la meta de un determinado comportamiento es pertenecer y por eso ‘el mal comportamiento está basado en la creencia errada sobre cómo alcanzar pertenencia.’ (Nelsen, 2006; p. 35) Y el adulto está llamado a encontrar cuál es la creencia errada que el niño ha desarrollado para comportarse de la forma en que los adultos creen que está ‘mal’. Sin embargo, la reacción más común (alterarse) sólo exacerba el mal comportamiento ya que no está satisfaciendo la necesidad del niño de pertenecer sino que al contrario la está devaluando y minimizando, por lo que es más difícil que el niño consiga volver a la calma.

Por ello ‘cuanto más el comportamiento invita a la molestia o al enojo, más fastidiosos actuarán pues quieren pertenecer.’ (Nelsen, 2006; p. 34) Es importante reconocer la creencia errada tras el comportamiento del niño para poder redirigir su comportamiento de forma positiva y que pueda encontrar nuevas formas de expresarse y relacionarse.

Recordar que un niño que se porta mal, es un niño que se siente mal y que lo que su comportamiento nos dice es ‘yo no siento que pertenezco o tengo importancia, y tengo una creencia errada de cómo alcanzarla’ (Nelsen, 2006; p. 35) permite al adulto cambiar sus reacciones y estrategias programadas para invitar al niño a solucionar los problemas de manera distinta. Cuando el adulto consigue modificar su ‘lente’ para ver al mal comportamiento, le es posible distinguir la necesidad del niño para redirigirla. Es decir, cuando el adulto consigue conectar con el niño puede abrir canales de diálogo e interacción de doble vía ya que:

La conexión los lleva de un estado reactivo a un estado en el que pueden ser más receptivos a las lecciones que queremos enseñarles y a las interacciones saludables que queremos compartir con ellos. (Siegel y Bryson, 2017, p. 109)

Dejándoles así un modelo de interacción de resolución de conflictos, cooperación y empatía desde las edades más tempranas. Descubrir los códigos de comportamiento desarrolla nuevas habilidades tanto en los niños como en los adultos, estrategias para redirigir el comportamiento involucra cambios y esfuerzos de ambas partes, ya que implica: autorregulación, búsqueda de nuevas opciones para solucionar conflictos, cómo utilizar firmeza y amabilidad para corregir y establecer límites, y cómo reparar situaciones de error. La Disciplina Positiva trabaja bajo:

Los cuatro Criterios para una Disciplina Efectiva

1. Es firme y amable al mismo tiempo (Respetuosa y alentadora)
 2. ¿Ayuda a los niños a alcanzar un sentido de pertenencia e importancia? (Conexión)
 3. ¿Es efectiva a largo plazo? (El castigo funciona a corto plazo, pero tiene efectos negativos a largo plazo)
 4. ¿Enseña valiosas habilidades sociales y de vida para un buen carácter? (respeto, preocupación por los demás, resolución de problemas, responsabilidad, contribución, cooperación)
- (Nelsen, 2006; p.16)

Es por eso que la conexión es fundamental en este proceso, puesto que ‘conectar y redirigir ayuda a tus hijos a ser mejores personas, tanto durante la infancia como cuando vayan acercándose a la edad adulta’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 24) ya que las habilidades

adquiridas en los períodos sensibles de la infancia y la niñez temprana constituyen un pilar fundamental en el establecimiento de relaciones en la edad adulta. Es decir, una disciplina aplicada de forma eficaz, tiene efectos positivos a largo plazo en el aprendizaje de las habilidades socioemocionales necesarias para construir relaciones saludables a lo largo de la vida.

Además, con cercanía y acompañamiento, los niños consiguen interiorizar formas sanas de controlar y manejar sus emociones e impulsos ya que los adultos, ‘mediante la conexión, podemos aliviar su tormenta interior, ayudarles a calmarse y darles ideas para que tomen decisiones mejores’ (Siegel y Bryson, 2017, p. 109) y así proveer herramientas más útiles y efectivas para un desarrollo socioemocional positivo, pues para ‘enseñar una habilidad de vida exitosamente, debemos modelarla y demostrarla en la vida diaria’ (Bailey, 2015; p. 8) así los niños encontrarán un adulto accesible, un modelo para aprender comportamientos esperados y un apoyo para corregir los comportamientos inadecuados de forma más consciente.

La Disciplina Positiva, con el enfoque en las soluciones, la decodificación del mal comportamiento descubriendo las creencias erradas detrás del mismo y el empoderamiento a través de la contribución significativa, busca desarrollar en los niños:

Siete Percepciones y Habilidades Significativas:

1. Fuertes percepciones de capacidades personales- ‘Soy capaz.’
2. Fuertes percepciones de importancia en las relaciones primarias- ‘contribuyo en formas significativas y soy genuinamente necesitado.’
3. Fuertes percepciones de poder personal o influencia sobre la vida- ‘Puedo influenciar en las cosas que me pasan.’
4. Fuertes habilidades intrapersonales: la habilidad para entender las emociones personales y usar ese conocimiento para desarrollar autodisciplina y autocontrol.
5. Fuertes habilidades interpersonales: la habilidad para trabajar con otros y desarrollar amistad comunicándose, cooperando, negociando, compartiendo, empatizando y escuchando.
6. Fuertes habilidades Sistémicas: la habilidad para responder a los límites y consecuencias de la vida diaria con responsabilidad, adaptabilidad, flexibilidad e integridad.
7. Fuertes habilidades críticas: la habilidad para utilizar el juicio y evaluar situaciones de acuerdo a valores apropiados. (Nelsen, 2006; p. 06)

Este tipo de disciplina, sin lágrimas, sin humillaciones, sin castigos y sin violencia busca alentar y animar al niño dándole opciones para que pueda tomar decisiones correctas, encontrando en el error una herramienta de aprendizaje, permitiendo que los niños aporten y contribuyan en sus distintos entornos. Dar aliento al niño es fundamental en el proceso de la adquisición de la autodisciplina, autorregulación y el autocontrol ya que el adulto podrá proveer oportunidades para que el niño contribuya de manera autónoma, sintiéndose capaz, importante y competente. Partiendo de esto, se establecen canales de comunicación asertiva entre el niño y el adulto que proporcionan un acercamiento que en momentos de desborde emocional, desacuerdos o dificultades:

Fortalece las conexiones neuronales entre las partes cerebrales superior e inferior, conexiones que dan lugar a la percepción personal, responsabilidad, toma de decisiones flexibles, empatía y moralidad. (Siegel y Bryson, 2017; p. 90)

Es así que la Disciplina positiva propone reuniones familiares y de aula con miras a obtener una participación activa y positiva de todos los miembros de la familia ya sea para llegar a acuerdos, solucionar problemas, tomar decisiones o crear acercamientos y conexión entre todos, formando así una comunidad. Este nuevo enfoque hace saber a los niños que su opinión es importante, que son miembros activos de su comunidad y que merecen ser escuchados y anticipados de las cosas que sucederán para sentirse seguros. Y que cuando atraviesan por momentos de frustración y desborde emocional tendrán adultos capaces de brindarles contención y de proveerles de las herramientas necesarias para controlar sus emociones y encontrar soluciones apropiadas a los problemas de la vida cotidiana. Es así que

Cuando notan nuestro amor y nuestra aceptación, cuando ‘se sienten sentidos’ por nosotros, incluso sabiendo que no nos gustan sus acciones (o a ellos no les gustan las nuestras), pueden empezar a recuperar el control y permitir que su cerebro superior vuelva a implicarse.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 109)

Y de ese modo los niños pueden mostrarse más receptivos a los aprendizajes que el adulto quiere enseñar así como a la adquisición e interiorización de las nuevas habilidades que el adulto, con el ejemplo, va instaurando en su cerebro. Entonces sólo ‘cuando sucede

esto, ya puede tener lugar la disciplina efectiva.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 109) la disciplina que enseña y que es una oportunidad para ‘convertirnos en instrumentos de transformación positiva en nuestras propias vidas y en las vidas de los niños.’ (Bailey, 2015; p.8) La aplicación de una disciplina enfocada en soluciones y en la forma en que el adulto es quien puede generar y redirigir el comportamiento del niño, es una invitación para que los adultos tomen consciencia también de su propio comportamiento y sentido de pertenencia. Sin una toma de consciencia profunda por parte de quienes están al cuidado de niños, es difícil conseguir la aplicación de una disciplina efectiva, consciente y positiva. La consciencia, permite la conexión antes que la corrección y por ende, permite la solución antes que el castigo y la humillación.

los niños con mejores resultados en la vida – desde el punto de vista emocional, relacional, e incluso educativo- tienen progenitores que les educan con un alto grado de conexión y apoyo al tiempo que transmiten y mantienen límites claros.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 24)

Es decir que los límites no están excluidos de este tipo de disciplina, al contrario son una parte fundamental del proceso de crecimiento y seguridad por el que atraviesan los niños durante sus primeros años. La cuestión está en cómo con compartidos estos límites dentro de la crianza y la educación y cómo estos dan paso a la adquisición adecuada de habilidades socioemocionales a largo plazo. Las relaciones tempranas y el vínculo primario (que el niño establece con sus cuidadores más cercanos) tienen un efecto importante en el desarrollo de la autodisciplina. Las experiencias tempranas son las que entregan al niño el modelo de relación y comportamientos esperados tanto en la infancia como en las siguientes etapas de la vida. La Disciplina Positiva permite ejecutar los modelos esperados de comportamiento, cooperación, empatía y conexión para que los niños puedan afianzarlos y transmitirlos a futuras generaciones. Frente a esto, cabe recalcar que:

La experiencia repetida de un niño de tener a su cuidador emocionalmente sensible y sintonizado con él – conectado con él – construye la capacidad de su cerebro para autorregularse y autoaliviarse a lo largo del tiempo, lo que desemboca en más independencia y resiliencia.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 123)

Estos estudios sobre la forma de educar y de disciplinar a los niños, corroboran que las habilidades de autodisciplina se construyen con paciencia, conexión, constancia y

consciencia y son fundamentales para formar el cerebro, el corazón y la voluntad de los niños aparte de que sustentan la necesidad de establecer acercamientos con límites amables y respetuosos en la primera infancia. No se trata de prácticas laxas, permisivas, carentes de límites y de normas para formar el carácter de los niños, se trata de dar valor a los derechos que cada niño merece por ser una persona en proceso de desarrollo. Es por eso que la Disciplina Positiva para ser efectiva, se aplica con amabilidad y firmeza.

La amabilidad es importante para mostrar respeto por el niño. La firmeza es importante para mostrar respeto por nosotros mismos y por las necesidades de la situación. Los métodos autoritarios usualmente carecen de amabilidad. Los métodos permisivos carecen de firmeza. (Nelsen, 2006; p. 17)

Hallar el equilibrio entre esas dos actitudes corresponde al adulto pues como se puede observar, ninguno de los dos extremos trae consecuencias positivas para ninguna de las dos partes. Como adultos y encargados de la educación de los niños de ahora, es necesario entender que ‘de la estructura y la sensibilidad parental surgen la resiliencia, los recursos y la capacidad relacional de un niño.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 135) no sólo de la estructura, y no sólo de la sensibilidad, el adulto ofrece las herramientas para que esa estructura y esa sensibilidad le hagan sentir seguro al niño, pues amor sin rigor es negligencia y rigor sin amor es tortura.

Con herramientas visuales para solucionar problemas, contacto físico y visual, tiempo de calidad y cantidad, tonos de voz amables y reglas claras, la Disciplina Positiva pone a disposición de los niños herramientas valiosas para su desarrollo socioemocional, ‘es así como imponemos disciplina e impartimos enseñanzas mientras alimentamos en nuestro hijo un sentido de sí mismo y de conexión con nosotros.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 135)

La Disciplina Positiva provee un enfoque alejado de las manifestaciones de violencia hacia los niños, que no sólo busca evitarlas, sino eliminarlas del común criterio educativo tanto en el entorno escolar, como en el familiar, en las actuales y nuevas generaciones, para así tener infancias sanas que construyan sociedades conscientes y erradiquen la actual cultura de maltrato que aún existe para ‘disciplinar’ y educar a los niños.

2.4.2 Disciplina Positiva en el desarrollo de una Convivencia Social Pacífica

La Disciplina Positiva busca generar entornos relacionales más saludables para el niño y el adulto. En este sentido, las normas y los límites son fundamentales para que una comunidad se desenvuelva con orden y normalidad, mas, sin rigidez y adaptándose a las necesidades de sus miembros.

Esto puede fácilmente traducirse a la vida escolar y familiar cotidiana en la que continuamente se presenta la necesidad y la oportunidad para establecer acuerdos que faciliten la convivencia entre todos. En un primer momento, el establecimiento de estos acuerdos y límites dependerá del lugar y el espacio en que el niño se encuentre, sin embargo, hay algunos que pueden ser establecidos o codificados de forma general así como familiar. La propuesta de establecer los acuerdos de convivencia para la aplicación de la Disciplina Positiva surge a partir de la continua imposición y excesivas normas a las que los niños se ven expuestos día a día.

Bajo el enfoque de la Disciplina Positiva, como se explicó anteriormente, es importante que los niños estén involucrados y participen activamente de este proceso para que su locus interno pueda conocer, identificar y cumplir con los acuerdos esperados. Cuando los niños están expuestos a toma de decisiones, sus habilidades de pensamiento trabajan en planificar, organizar, representar, sintetizar y así interiorizar y aplicar. Sin embargo, es importante que como adultos también puedan ser cumplidos y establecidos con expectativas reales para la edad de los niños que están a cargo, conociendo, naturalmente su etapa de desarrollo y madurez integral. Esta participación activa de los niños en este aspecto fundamental de la vida en sociedad es más beneficiosa pues:

En vez de decirles simplemente lo que deben hacer y exigirles que cumplan tus exigencias, estarás procurándoles experiencias que fortalecerán las funciones ejecutivas y desarrollarán habilidades relacionadas con la empatía, la percepción personal y la moral.' (Siegel y Bryson, 2017; p.24)

Estableciendo acuerdos fundamentales, los niños aprenden que hay un adulto que cuida de ellos, aprenden también que al no cumplirlo hay personas o él mismo quienes pueden salir perjudicadas, y también que hay cosas que deben hacerse por seguridad y

comprenden que por ese motivo, cada decisión y comportamiento tienen una consecuencia. Es por eso que la Disciplina Positiva propone el establecimiento de acuerdos que beneficien a todos y que así mismo, promuevan el respeto por los entornos, lugares y demás personas de un grupo social, así como identificar las consecuencias que pueden traer sus comportamientos tanto en sí mismos como en los demás, las cuales no siempre son positivas, por ello el respeto es fundamental, ya que ‘estableces límites mientras comunicas tu amor y atraviesas el momento difícil...transmitiéndole siempre ‘estoy aquí’.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 125) Esa certeza le ayuda al niño a saber que quizá en ese momento no puede obtener o hacer lo que quiere, pero mantiene la certeza y seguridad de estar con quien necesita en ese momento y que le guiará hacia lo que debe hacer, haciéndole sentir que no está solo en el proceso.

La dificultad que existe para que esto ocurra es que normalmente el incumplimiento de un acuerdo está asociado directamente no a una consecuencia, sino a un castigo o condicionamiento externo, lo cual, no sólo limita el actuar del niño y su relación con sus adultos cercanos, sino también el desarrollo de sus habilidades reflexivas y de locus interno.

Para una convivencia social pacífica todos los miembros de la comunidad (familia o escuela) deben participar y estar enterados de manera que puedan sentir pertenencia desde un principio. Para establecerlos, primero es importante saber por qué son necesarios ya que cuando los niños tienen acceso a comprender que un límite o un acuerdo es establecido para ‘mantenerlos a salvo y socializados’ (Nelsen, 2006; p. 19) son más capaces de cooperar de manera positiva con su cumplimiento. Más aún cuando ellos han sido involucrados. De este modo, se transmite este mensaje:

Juntos decidiremos sobre las reglas para nuestro beneficio mutuo. Además decidiremos juntos sobre las soluciones que serán útiles para todos los involucrados cuando existan problemas. Cuando deba usar mi juicio sin tu opinión, yo usaré firmeza y amabilidad, dignidad y respeto. (Nelsen, 2006; p.8)

Al recibir este mensaje ya sea con acciones, tono de voz o gestos y lenguaje no verbal, los niños son capaces de brindar mayor cooperación, eliminando al mismo tiempo la lucha de poder que se genera comúnmente cuando el adulto quiere imponer límites a la fuerza. En la Disciplina Positiva, eliminar las luchas de poder y comenzar a trabajar en la calidad de las

relaciones es fundamental y es necesario tomar consciencia de la forma en que los adultos se relacionan con los niños para poder acceder a oportunidades más saludables para establecer límites, acuerdos y consecuencias.

Una lucha de poder se da gracias a que el adulto quiere estar sobre el niño, quiere ganar al niño a través de ‘métodos punitivos y controladores’ (Nelsen, 2006; p. 27) la Disciplina Positiva busca en cambio ganarse al niño con un trato digno y respetuoso para alcanzar y compartir la escucha y la toma de buenas decisiones teniendo confianza en las capacidades de los niños. La confianza en los niños es la clave para diseñar ambientes y contextos en los que se sientan competentes y sepan lo que se espera de ellos y lo que ellos mismos pueden lograr y alcanzar. Cuando el adulto busca ganar al niño ‘los hace sentir perdedores, y perder generalmente causa en los niños rebeldía o sumisión ciega’ (Nelsen, 2006; p. 27) por lo que castigos quebrantan las relaciones, la seguridad del niño y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En cambio, ganarse al niño ‘significa obtener niños dispuestos a colaborar’ (Nelsen, 2006; p. 27) lo cual construye. Por ese motivo, es importante tomar consciencia y descubrir que ‘cuando estamos dispuestos a fijar con cariño un límite...ayudamos a establecer conexiones neuronales que potencian las relaciones, el autocontrol, la empatía...y muchísimas cosas más.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 96). La búsqueda de soluciones y la responsabilidad de asumir las consecuencias de las acciones equivocadas, acompañan las estrategias de una disciplina positiva y respetuosa y les ayuda a los niños a comprender que todas sus decisiones tienen un efecto sobre sí mismo y sobre los demás.

Establecer y comprender las consecuencias de un comportamiento también permite que los niños sepan que si se equivocan, su error es una oportunidad de aprendizaje y que, no será humillado, castigado o lastimado por ello. Las consecuencias, para no confundirlas con el castigo, pueden ser vistas de la siguiente manera:

Respuestas parentales claramente relacionadas con el comportamiento no son en absoluto punitivas ni vengativas, sino que se centran en enseñarles lecciones a los niños y ayudarles a entender cómo se hacen bien las cosas. (Siegel y Bryson, 2017; p. 54)

Una consecuencia permite que los niños desarrollen sus funciones ejecutivas al planificar, analizar y reflexionar sobre lo sucedido y lo que puede o debe hacer la próxima

vez. Sin embargo, suele suceder que ‘usamos las consecuencias como un castigo para un comportamiento no deseado’ (Bailey, 2015; p. 286) y esa forma de responder a los comportamientos no genera resultados a largo plazo y causa en el niño rechazo y vergüenza inhibiendo en ellos el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Además, el comportamiento no deseado tiende a mantenerse durante largo tiempo ya que al recibir la misma ‘consecuencia’ día tras día, los niños se muestran desalentados y mantienen esa forma de comportarse para pertenecer. Por ello, el castigo lastima las relaciones entre el niño y su cuidador.

Cuando se impone un castigo a manera de consecuencia los niños no suelen prestar atención al comportamiento que lo provocó, sino que ‘se enfocan en el enojo hacia la persona que impuso el castigo o la vergüenza sobre sí mismo’ (Nelsen; p. 99). Por lo que, si lastima las relaciones y afecta el autoestima del niño, la acción tomada no puede considerarse una consecuencia.

Es muy sencillo confundir una consecuencia con un castigo pensando nuevamente que para que el niño aprenda, es necesario hacerlo sufrir o hacerlos sentir mal. Sin embargo, las consecuencias no persiguen ese objetivo, al contrario, buscan desarrollar en los niños la capacidad de tomar buenas decisiones mientras aprenden de sus errores y mantienen la conexión con el adulto. La Disciplina Positiva propone una guía sencilla para distinguir cuándo las consecuencias son efectivas y respetuosas, es decir propone las 4 Rs de las consecuencias lógicas:

Relacionadas: relacionada al comportamiento

Respetuosas: no involucra culpa, vergüenza, o dolor.

Razonables: no debe incluir trabajos forzosos que hagan sufrir al niño.

Reveladas con anticipación: permite saber al niño que pasará si elige un determinado comportamiento. (Nelsen, 2006; p. 107)

Es decir, deben ser consecuencias lógicas, una consecuencia lógica debe estar directamente relacionada con el comportamiento del niño, de esta manera adquiere coherencia y propicia espacios y condiciones para el aprendizaje sin resquebrajar las relaciones entre el niño y el adulto. Cuando las consecuencias cumplen estos 4

requerimientos, son consecuencias efectivas frente a determinadas decisiones y comportamientos. El establecimiento de consecuencias es indispensable para mantener ambientes respetuosos cuando se delimitan los límites ya que

Los niños necesitan sentir que nos preocupa lo que está pasando, pero también que les imponemos reglas y restricciones que les permitan saber qué conducta es aceptable en un entorno determinado.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 131)

Dichas indicaciones, reglas y acuerdos, así como las consecuencias acordadas, dan seguridad al niño en cuanto a la forma que puede comportarse en distintos lugares y ya que cuando son establecidos de forma respetuosa, bastan códigos sencillos de comunicación para hacerles comprender si algo que están haciendo es inapropiado. Esos códigos se establecen en conexión con los niños, comprendiendo la importancia de los límites así como involucrándolos en la comprensión y el establecimiento de consecuencias. Cuando se realizan en familia o en la escuela estas actividades de forma rutinaria comprendiendo la importancia del respeto mutuo, entonces los niños activan de forma natural su capacidad de cooperación y contribución con sus adultos cercanos y cuidadores.

Es saludable establecer sistemas de consecuencias en la educación, sobre todo porque ‘las consecuencias enseñan a los niños a examinar su comportamiento, reflexionar en el impacto de sus elecciones y hacer cambios hasta que alcanzan su metas más altas.’ (Bailey, 2015; p. 286) Es decir, un aspecto importante de las consecuencias es que propone al niño alcanzar un objetivo mayor, el objetivo de tomar mejores decisiones en el futuro para ser mejores personas y alcanzar nuevas metas.

Para aplicar una consecuencia, se debe tener en cuenta que los niños hayan desarrollado la habilidad esperada con esa consecuencia y así alcanzar el cambio conductual que se busca con la misma. Es por ello que ‘una consecuencia lógica es efectiva cuando esta redirige el comportamiento del niño hacia un comportamiento útil (colaborador)’ (Nelsen, 2006; p. 109) permitiéndole sentirse capaz de lograr lo que se espera de él para así eliminar el mal comportamiento y la meta equivocada que el niño ha desarrollado para alcanzar pertenencia. Esto se puede lograr cuando se preparan y se ofrecen las condiciones para que el niño experimente la sensación de un auto-concepto positivo, sintiéndose valorado y alentado. Por ello, los adultos, cuidadores, educadores y responsables de la educación de los niños deben tener en cuenta que:

La verdadera consecuencia de un acto no es el resultado físico de la acción, es la forma en la que nos sentimos sobre el resultado. Nuestro sentimiento sobre el resultado nos motiva a actuar. (Bailey, 2015; p. 286)

Por ello las consecuencias lógicas también se diferencian del castigo, ya que este genera en el niño sentimientos de venganza, culpa, desaliento y muchas veces de rebeldía, lo cual le impide acceder a la reflexión y a desarrollar una actitud positiva hacia sí mismo y hacia lo que le rodea. En cambio, una consecuencia, le permite al niño acceder a las zonas racionales de su cerebro para poder tomar decisiones correctas y además, eliminar por completo las luchas de poder. A través de las consecuencias y la redirección del comportamiento, en lugar de ganar al niño, el adulto consigue ganarse al niño y así, su cooperación; de esa manera, ‘cuando combinamos los límites claros y coherentes con la empatía afectuosa - , todos salen ganando.’ (Siegel y Bryson, 2017, p. 23) pues se evita el enfrentamiento y se logra llegar a acuerdos respetuosos para mantener la armonía en los distintos entornos.

El hecho de establecer consecuencias va más allá de la mera convivencia social organizada, pues estas permiten que los niños utilicen sus habilidades sociales adquiridas para relacionarse y comportarse de forma adecuada de acuerdo a las distintas situaciones en las que se encuentren. Una consecuencia ayuda a los niños a ser empáticos, es decir, ‘a tener en cuenta los sentimientos de los demás y a tomar decisiones a menudo difíciles, aunque sientan el impulso o el deseo de hacer las cosas de otra manera.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 96) Esto significa que a pesar de hacerlo de manera respetuosa, no siempre la ejecución será sencilla para los niños pero podrán descubrir los efectos y sentimientos positivos sobre sí mismos y los demás como efecto de sus decisiones.

Una convivencia social pacífica desde el punto de vista de la Disciplina Positiva, está enfocada en propiciar ambientes y oportunidades de respeto para que los niños se relacionen con su entorno de manera apropiada, brindando acompañamiento y guía siendo el adulto el modelo de los comportamientos y actitudes esperadas de los niños, pues:

Queremos que nuestros hijos aprendan que las relaciones prosperan con respeto, estímulos, calidez, consideración, cooperación y compromiso. Así pues, queremos interaccionar con

ellos desde una óptica que haga hincapié en ambas conexiones y en el establecimiento de límites. (Siegel y Bryson, 2017; p. 135)

Cuando el adulto es el modelo de la relación y la interacción, los niños cooperan con ello. De ahí la importancia de modelar, ejemplificar y vivir formas saludables de relacionarse con los adultos y con los niños, de establecer límites, acuerdos y consecuencias, de solucionar problemas, de enfrentar las situaciones inesperadas, los cambios y las vicisitudes. Pues ese será el espejo donde los niños encuentren y logren lo que se espera de ellos. Los acuerdos y las consecuencias son fundamentales para vivir en comunidad, guiados con el respeto y la cercanía, los niños aprenden a redirigir su comportamiento cuando éste no es apropiado. Todo niño necesita límites, mas, ningún niño necesita ser maltratado para aprenderlos.

2.4.3 Disciplina Positiva en el desarrollo de habilidades de autorregulación

Como se ha evidenciado en estudios anteriores, los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo del cerebro y sus distintas áreas. Cómo se afronten y se manejen las dificultades, los errores y los momentos desagradables en la primera infancia y la niñez temprana tendrá gran incidencia en la forma en que los niños se relacionen y afronten las mismas situaciones en el futuro. La autorregulación se compone de muchos aspectos de control internos y externos, físicos y emocionales que se trabajan, se aprenden y reciben en los primeros años de vida.

Durante la infancia y la niñez temprana, los niños están conociendo y experimentando las distintas emociones que los acompañarán de por vida, por ello necesita que el adulto acompañe y guíe sus procesos, ya que aún ‘no han aprendido exactamente qué son las emociones o cómo identificarlas y hablar de ellas, mucho menos cómo manejarlas efectivamente.’ (Nelsen, Erwin y Duffy, 2007, p. 119) Un aspecto muy importante de la Disciplina Positiva es ofrecer a los niños entornos y relaciones saludables para aprender y desarrollar la autorregulación. Es difícil encontrar en la cotidianidad de la escuela y la familia espacios para hablar de un lenguaje y un aprendizaje emocional, primero, porque requiere tiempo y luego, porque muchas generaciones de padres y educadores no recibieron ese tipo

de formación y tocar el tema no es realmente trascendente. Sin embargo, se buscan niños que sepan manejar sus emociones, solucionar problemas con calma, tranquilizarse a la voz de ya y, fundamentalmente que ‘obedezcan’ y se porten bien. La adquisición de estas habilidades es un proceso, cuyo resultado se puede evidenciar a largo plazo y en detalles pequeños que van construyendo la identidad, personalidad y autoestima de los niños.

El proceso de la autorregulación tiene algunas pre-requisitos; entre ellos, un adulto emocionalmente disponible, abierto a recibir, aceptar y validar las emociones de los niños. Comprender que los niños leen e interpretan todas las señales a su alrededor y las expresan a través de sus emociones y su comportamiento. Comprender que ‘el estado emocional juega un rol fundamental en la forma en que creamos relaciones, memorias y emociones’ (Bailey, 2015; p. 161) permite que el adulto ponga especial énfasis y atención en la forma en que está afrontando las emociones de los niños que tiene a su cuidado, sobre todo en momentos difíciles o en que se experimentan desbordes emocionales. La regulación del niño está marcada por ritmos, gestos, palabras y lenguaje no verbal. Los niños reciben todas estas señales y las interpretan, respondiendo a ellas con distintas reacciones y comportamientos.

Cuando el adulto desarrolla la habilidad de ofrecer al niño un ritmo apropiado para regularse, tranquilizarse, es más sencillo que el niño pueda aprender a hacerlo solo en un futuro que pueda solucionar sus problemas, expresar sus emociones y gestionarlas de forma positiva. No en vano se afirma que ‘prestar atención a las emociones del niño suele traducirse en más calma y cooperación, y lo logra más rápidamente que un arrebato...que intensifica todas las emociones circundantes’ (Siegel y Bryson, 2017; p.23) Es decir, un adulto regulado, es un adulto regulador. Los arrebatos o respuestas reactivas no sintonizan con el ritmo que el niño necesita, por lo que los desbordes emocionales en lugar de disminuir suelen exacerbarse frente a este tipo de manejo.

Para alcanzar la regulación y la autorregulación, se ha de construir en primer lugar, una relación saludable, de confianza y respeto mutuo, fundamental para establecer comunicación, adoptar un ritmo y brindar un ritmo más calmado a los niños. Los buenos tratos, el acompañamiento y la sensibilidad son los pilares para la construcción de buenas relaciones en la infancia y así, el camino hacia un proceso satisfactorio de autorregulación (Bailey, 2015). Construir buenas relaciones con los niños aumenta en ellos la seguridad personal y el amor propio, a la vez que reduce la necesidad de buscar y encontrar pertenencia, lo cual le permite acceder a sus capacidades cerebrales racionales y exploratorias para

enfocarse en el aprendizaje social, cognitivo y afectivo. Esto, ya que su necesidad de pertenecer y recibir amor están satisfechas.

El acompañamiento en los procesos de autorregulación de los niños, debe estar guiado por sus necesidades, especialmente la necesidad de sentirse validados y queridos. En el desarrollo infantil, ‘responder ‘Sí!’ a la pregunta ‘¿Soy Amado?’ es esencial para un óptimo desarrollo cerebral, éxito académico, bienestar y la disposición a colaborar.’ (Bailey, 2015; p. 161) Guiados por la necesidad del niño, los adultos pueden ofrecer respuestas más sensibles y empáticas para abordar situaciones emocionales complejas que los niños manifiesten y así mismo obtener mayor cooperación del niño para alcanzar el objetivo o satisfacer la necesidad buscada. La disciplina positiva tiene en cuenta estos procesos, ya que es una forma de adquirir y buscar de forma más consciente alternativas respetuosas que toman en cuenta al niño como una persona con derechos, necesidades y dignidad.

Si bien es cierto, la autorregulación se trabaja en calma, pero se desarrolla especialmente en los momentos de crisis, cuando el niño necesita recibir la calma del adulto para poder manejar sus emociones y desarrollar capacidades de reflexión. Para desarrollar la autorregulación, es importante conocer que:

El modo en que interaccionamos con nuestros hijos cuando están alterados afecta considerablemente al desarrollo de su cerebro, y por tanto, al tipo de personas que son ahora y que serán en los años venideros. (Siegel y Bryson, 2017; 90)

Los momentos de crisis son grandes oportunidades para modelar con los niños la autorregulación tomando base en su etapa de desarrollo, su edad y su necesidad. Instrumentos como ruedas de solución de problemas, rutinas visuales y elementos sensoriales son esenciales para enseñar a los niños diferentes formas de gestionar y expresar sus emociones. En situaciones difíciles los adultos pueden tener en cuenta distintas opciones para actuar y ofrecer calma escogiendo la más conveniente para alcanzar el objetivo y los resultados esperados en los niños; esto es lo que Siegel y Bryson (2017) llaman ser *intencional* (p. 31). Pues el adulto está consciente sobre la intención de las acciones que tomará para ayudar al niño y no responderá de forma reactiva a los comportamientos que el niño presente.

Por ello, los padres y educadores deben tener presente que ‘en los momentos en que están más alterados es cuando los niños más nos necesitan.’ (Siegel, 2017; p. 108) pues requieren adultos que modelen comportamientos esperados, que sean capaces de regularse a sí mismos para ofrecer a los niños calma en la construcción de sus habilidades más importantes para la vida. Esto se puede lograr con acercamientos afectivos, contacto físico, ritmos de respiración que ayuden a los niños a ir encontrando caminos para resolver sus conflictos.

Un adulto que en medio de un berrinche, llanto o momento de rabia, pueda bajarse al nivel del niño, busque establecer contacto visual, ofrecer aliento, empatía o solamente agua y su compañía, está siendo intencional, sabe que esas acciones ayudarán no sólo a obtener una respuesta positiva del niño en ese momento, sino a desarrollar habilidades emocionales, de comunicación, socialización y de pensamiento que le serán útiles en cada etapa de su vida.

Si las experiencias repetidas cambian realmente la arquitectura física del cerebro, es primordial que seamos intencionales respecto de las experiencias que damos a nuestros hijos. (Siegel y Bryson, 2017; p. 73)

Esa intencionalidad ayuda a obtener de los niños mejores respuestas, más cooperación y mayor facilidad para volver a la calma y solucionar los problemas ya que se han construido relaciones estables y saludables entre el niño y el adulto. Muchas veces en el aula y en situaciones familiares difíciles a algunos adultos se les ha hecho difícil encontrar la manera de ser intencionales, de validar y conectar con las emociones de los niños para así solucionar un problema o adquirir tranquilidad. Al contrario, se han utilizado métodos que ignoran y quebrantan el desarrollo apropiado de las habilidades de autorregulación. Cuando esto sucede a través de castigos, amenazas, gritos o aislamiento (apartar al niño a su pieza, a la silla de pensar o al rincón) sólo se genera en el niño una incapacidad aún mayor para confiar en el adulto, expresar y gestionar sus emociones y, peor aún, solucionar un problema. En este tipo de manejo de las crisis, frustraciones o emociones fuertes sucede lo siguiente:

El sistema sensorial de tu hijo asimila tus palabras y tu lenguaje corporal y detecta *amenaza*, un mensaje que desde el punto de vista biológico activa los circuitos neuronales que le permiten sobrevivir a una amenaza procedente del entorno: luchar, huir, quedarse quieto. (Siegel y Bryson, 2017, p. 79)

Ya sea el hijo con su padre, como el estudiante con sus maestros, al ser expuesto a un sistema de amenazas constantes optará por una de las 3 formas de defenderse de esa amenaza ya que ‘su cerebro inferior entra en acción, preparándose para reaccionar de prisa en vez de contemplar alternativas en un estado más sensible y reflexivo.’ (Siegel y Bryson, 2017; p. 79) Un estado que sólo puede alcanzar cuando el adulto es receptivo a las señales que el niño envía y, en lugar de simplemente reflexionar, consigue tomar consciencia de un bien mayor: el aprendizaje que procurará en el niño sobre la mejor manera de solucionar un problema, enfrentar una crisis y sobrellevar una frustración.

En lugar de temer simplemente tu respuesta e inhibir un impulso en el futuro, tu hijo pasará por una experiencia de aprendizaje que crea una habilidad interna más allá de una simple asociación con el miedo. (Siegel y Bryson, 2017, p.33)

La intencionalidad de los adultos para ayudar a los niños a regularse está enfocada en los resultados a largo plazo que se buscan alcanzar como un aprendizaje de habilidades para la vida, más que en alcances a corto plazo que inhiban ciertas conductas en determinados momentos (Siegel y Bryson, 2017). Esto se puede conseguir tomándose el tiempo para buscar y usar las herramientas necesarias para abordar un momento difícil, herramientas que inviten a la reflexión de lo sucedido, a la buena toma de decisiones y a la reparación cuando fuera necesario. Esto, no sólo permite desarrollar habilidades sociales y emocionales, sino que también abre en el niño los canales del cerebro racional para volver a la calma y eliminar del repertorio emocional las respuestas impulsivas.

La reactividad e impulsividad de los niños desaparece cuando desaparecen las amenazas en cualquiera de sus formas. Si el niño deja de sentirse amenazado en momentos críticos, podrá responder de mejor manera al acompañamiento y guía del adulto en el proceso de gestionar sus emociones y encontrar soluciones óptimas a los problemas. La autorregulación es un proceso que se trabaja en la relación cotidiana y constante, una relación en la que el adulto sigue el ritmo de la necesidad de los niños y puede modelar cómo resolver una dificultad o un desborde emocional. Los niños que son acompañados con amor, guiados con amor y respetados en su integridad, aprenderán a cuidarse y valorarse a sí mismos y también a hacer lo mismo con los demás (Juil, 2004). La disciplina positiva hace énfasis en la relación de igual dignidad que debe existir para que tanto los niños como los adultos

encuentren alternativas respetuosas para abordar las emociones fuertes y los momentos de crisis característicos en la infancia desarrollando así habilidades para la vida.

2.4.4 Disciplina Positiva en el desarrollo de la Responsabilidad y la Autodisciplina

El camino hacia la autodisciplina está lleno de retos, metas y mucho trabajo y tiempo invertidos en períodos sensibles de la vida. Los niños, son seres cooperadores por excelencia y permanecen siempre abiertos a cualquier forma en que puedan contribuir en sus contextos. Ya sea a través del juego o en la cotidianidad de su ambiente escolar y familiar, los niños asumen un rol de servicio y cooperación con la sociedad.

La cooperación es una actitud fundamental para desarrollar responsabilidad, la cual es una habilidad que se adquiere desde un sentido interno más que de factores o asignaciones externas. Los niños adquieren tempranamente un sentido de la responsabilidad, el cual lo toman y lo construyen a partir de sus figuras más cercanas, que por lo general son padres y maestros. Estas figuras son las responsables de propiciar las condiciones para que emerja de manera natural la capacidad de contribuir y de asumir responsabilidades que tiene los niños. Toda responsabilidad parte de una valoración propia y del entorno que rodea a las personas, de un interés y motivación por aportar de formas significativas a los sucesos que ocurren día a día.

En ese sentido, los niños mantienen siempre alerta su sistema de responsabilidad y contribución, las cuales no se limitan al estricto cumplimiento de tareas específicas y asignadas, sino a la necesidad y gratificación de cuidar de sí mismos, de las personas y los espacios en los que los niños crecen. Es una necesidad intrínseca en los niños gracias a que la sensibilidad y la inocencia están muy latentes durante la infancia y pueden ser altamente receptivos a las señales de ayuda de cualquier tipo que el medio les envía. Aprovechar estos períodos para formar en los niños habilidades de empatía, cuidado y respeto, será fundamental para desarrollar responsabilidad de forma natural mientras van creciendo.

Las responsabilidades son esenciales para crear relaciones...basadas en el respeto mutuo de igual dignidad y para crear relaciones que refuercen la integridad y la autoestima de todos y promuevan buenos sentimientos recíprocos. (Juil, 2004; p. 107)

La reciprocidad es fundamental para recibir cooperación y para asumir responsabilidades ya que el niño primero debe vivir y recibir esa responsabilidad y cooperación entre sus padres, maestros y adultos cuidadores para después poder reflejarla y asumirla por sí mismo y por los demás. De igual manera, para que los niños puedan contribuir, los padres y docentes deben notar el deseo del niño y reconocer que los niños son personas que pueden y necesitan cooperar de distintas maneras con el desenvolvimiento pacífico de su entorno (Juul, 2004). Asumir responsabilidades en la infancia es sencillo, pues es un poder innato que una obligación y define al niño como un ser que llega a vivir y convivir en comunidad.

Tener responsabilidades y permitir que el niño las ejerza y las cumpla lo hacen sentir valioso, desarrolla positivamente su sentido de pertenencia sabiéndose parte de una comunidad que lo cuida, lo protege y lo valida. A medida que los niños crecen, van descubriendo que existen responsabilidades personales; aquellas que incluyen el cuidado de sí mismo en todas sus dimensiones, lo cual se alcanza con auto-concepto fuerte, sólo así, se pueden distinguir responsabilidades con los demás de manera equilibrada. Ya que al recibir y haber satisfecho las necesidades de amor, conexión y pertenencia, los niños pueden cooperar con los demás con buena actitud y transmitiendo el amor que recibieron. Por ese motivo, ‘cuando los niños dejan de cooperar, lo hacen porque...se ha dañado su integridad. Nunca se debe al hecho de que no quieran cooperar.’ (Juul, 2004; p. 39). Tener la capacidad de cuidar de sí mismos asumiendo sus responsabilidades personales permite desarrollar la capacidad de generar bienestar a quienes los rodean y asumirla a través de la cooperación y la ayuda para que las pequeñas comunidades en que los niños se desenvuelven funcionen bien y de forma positiva.

La responsabilidad social no se expresa como un sacrificio personal, sino como una responsabilidad colectiva consciente que asegura en un alto grado la dignidad de todas las partes implicadas. (Juul, 2004; p. 135)

Lo maravilloso de contemplar la adquisición de responsabilidades es que aparte de proveer bienestar, asumirla se convierte en una forma de humanizar y proveer dignidad a todas las personas. El niño no sólo se dignifica al ayudar y cooperar, sino que dignifica a quienes ayuda y con quienes contribuye por lo que el asumir las responsabilidades sociales reafirma el papel competente que tienen los niños en la sociedad; y poder practicarlas, mejora

y aumenta la calidad de relaciones y de vida (Juul, 2004). Este enfoque dignificante y humanizado es el que la Disciplina Positiva rescata para hacer conocer la importancia de las responsabilidades manejadas desde la reciprocidad, la empatía y la pertenencia.

Si los padres y maestros privan a los niños de asumirlas, los privan de desarrollar un auto concepto positivo de sí mismos tanto en casa como en el entorno escolar, por ello ‘cuando el adulto toma el papel de súper mamá o súper profesora, los niños aprenden a esperar que el mundo los sirva más que ser un servicio para el mundo.’ (Nelsen, 2006, p. 37) y las responsabilidades empiezan a verse mal entendidas y mal asumidas por los niños, ya que no han tenido la oportunidad de experimentar lo gratificante de ayudar y aportar de diferentes formas en el bienestar de sus núcleos relacionales más cercanos, sintiéndose miembros importantes y contribuyentes en su comunidad.

No hagas nada por un niño que él pueda hacer por sí mismo. La razón para esto es que nosotros robamos a los niños oportunidades para desarrollar la creencia de que son capaces, a través de su propia experiencia, cuando hacemos demasiado por ellos. (Nelsen, 2006; p. 37)

En muchas ocasiones la creencia de los adultos de que los niños no pueden, no entienden o no saben hacer, desencadena en el niño la meta equivocada de que él pertenece a su comunidad sólo cuando otros hacen las cosas por él y si no es así, entonces no pertenece y no buscará la forma correcta de contribuir ya que no se le ha permitido hacerlo. Inutilizar a los niños por la falta de confianza en sus capacidades es una de las dificultades más comunes que enfrenta la educación hasta el día de hoy. Por eso es importante que tanto en casa como en el aula, sea el adulto el que prepare el ambiente y las oportunidades para que florezca en los niños la necesidad de contribuir, cooperar, ayudar y asumir esa responsabilidad como algo natural en su existencia. El desarrollo de habilidades de responsabilidad y autodisciplina con el enfoque de Disciplina Positiva, persigue el objetivo de que los niños puedan desenvolverse en entornos respetuosos donde sean vistos como miembros contribuyentes de la sociedad y puedan así velar por mantener la armonía, el cuidado y el respeto de las personas y lugares donde ellos habitan y crecen.

Sólo a partir de esto, tienen sentido la asignación de tareas, pues naturalmente en los espacios donde se propicia y se respeta la participación activa de los niños, surge de forma

natural el deseo de contribuir y sólo entonces la necesidad de hacerlo en cada oportunidad. De esa manera al asignar una tarea el niño es consciente de que está haciendo un bien y no un sacrificio, de que su cooperación es valiosa e importante y por tanto merece ser realizada con empeño y constancia. En casa y en la escuela, es importante tener en cuenta que ‘las tareas que se asignan a los niños tengan significado para la familia (que los padres realmente necesiten ayuda) y que se aprecien los esfuerzos de los niños.’ (Juul, 2004; p. 139) Pues aunque su deseo surge de forma natural, siempre es valioso para los niños recibir aliento y seguridad de sus figuras de autoridad más cercanas.

Esta es la forma de alentar a los niños para adquirirla habilidad de asumir las responsabilidades en la escuela, la familia, su barrio, su comunidad. Es verdad que no siempre serán de su agrado y su actitud sea siempre positiva frente a ellas, pero será más sencillo realizar la tarea asignada con la seguridad de que está contribuyendo a su propio bienestar y al de los otros. Y que, además con esta visión de las responsabilidades, se estará creando una nueva forma de entender a los niños, las comunidades y a la sociedad, generando una cultura de respeto, es decir, una cultura de la infancia.

CAPÍTULO III Procedimiento técnico

3.1 Hipótesis

- La aplicación de disciplina positiva en el aula facilita el desarrollo de habilidades socio-emocionales en la niñez temprana.

3.2 Exposición del Procedimiento Técnico

La presente investigación está realizada bajo un abordaje mixto, es decir que toma aspectos cualitativos y cuantitativos para su desarrollo pues toma base en estudio de grupos analizando fenómenos comportamentales, emocionales y sociales y a su vez, midiendo los alcances y resultados alcanzados con los grupos de estudio.

A su vez, los padres de familia recibieron y firmaron un Acta de Consentimiento Informado para poder aplicar el programa con los niños así como para autorizar el uso de fotografías en la investigación.

3.3 Población

Para iniciar el estudio se seleccionó una población de 52 niños de Primero de Básica entre 5 y 6 años de edad.

3.4 Muestra:

En este estudio, participaron 33 niños entre los 5 y 6 años de edad. Se realizó un muestreo intencional conformando 2 grupos de comparación:

1. Se inició con un grupo experimental que correspondía a 17 niños, uno se retiró de la Institución y se dio continuidad al proceso con 16 niños de 5 a 6 años que son parte del grupo experimental, con quienes se aplicó durante un período predefinido los principios de la disciplina positiva.

2. Un grupo control, correspondiente a 17 niños de 5 y 6 años de otra aula en donde se utilizaron métodos de disciplina tradicional comúnmente utilizados en el entorno escolar.

3.4 Fases de la Investigación

La presente investigación se realizó durante el primer quimestre (Septiembre – Febrero) del año lectivo 2017-2018 organizándola en 4 fases:

Fase 1

La primera fase contempló el diseño y elaboración de planificaciones e instrumentos para la aplicación del programa dentro del aula y en los hogares de cada niño. Se elaboraron planes de acción semanales correspondientes a cada etapa del proceso con sus respectivos instrumentos de evaluación.

El Programa para el aula se desarrolló de acuerdo a 3 parámetros, los cuales se establecieron de acuerdo a un orden específico desde habilidades básicas de convivencia hasta habilidades de responsabilidad y autocontrol. Cada una representando las habilidades socioemocionales que los niños desarrollan y adquieren progresivamente. Dichas habilidades fueron trabajadas de manera quincenal en el siguiente orden:

-Manejo y Establecimiento de Acuerdos de Convivencia (Anexo 1)

El trabajo en este bloque se desarrolló a partir de diferentes experiencias divididas en dos momentos en los que se abordó en primer lugar el establecimiento de Acuerdos realizados con los niños y en segundo lugar el establecimiento de consecuencias respecto a los acuerdos establecidos.

-Autorregulación y Solución de Problemas (Anexo 2)

Dentro de este bloque, los niños pudieron trabajar en aspectos como la elaboración de un rincón de la paz o de la calma, solución de problemas utilizando la rueda 'Kelso' y en alcanzar un adecuado sentido de pertenencia a través de la identificación de sus metas equivocadas.

-Responsabilidad y Autodisciplina (Anexo 3)

Finalmente, en este último bloque, se realizó un trabajo de selección de distintas contribuciones que eran necesarias en la clase, las cuales eran cambiadas de forma semanal para que todos los niños tengan oportunidad de participar y rotar por cada una.

Para los padres de familia se elaboraron trípticos (Anexo 4) con la información necesaria por cada tema de acuerdo a la etapa de aplicación del programa. Durante esta fase se plantearon los objetivos para cada experiencia a aplicar para el cumplimiento del programa así como la descripción de cada experiencia.

La información que permitió la aplicación de organizó de la siguiente manera:

- Objetivo: Planteamiento de las habilidades y aspecto específicos a trabajar de acuerdo a tema.
- Experiencia: Descripción detallada de la experiencia a desarrollarse pautando su inicio, desarrollo y cierre.
- Recursos: Sugerencias y descripción de recursos posibles a utilizar para el desarrollo de la experiencia.
- Palabras Clave: Establecimiento de frases y palabras clave en forma positiva para el manejo de distintas temáticas y problemáticas disciplinarias del día a día.

Fase 2:

Esta fase comprende la elaboración de instrumentos de evaluación para la medición y cuantificación de los resultados de la implementación del Programa de Disciplina Positiva tanto en el aula como en el entorno familiar.

Se realizó una evaluación diagnóstica a los dos grupos al iniciar el proceso y se utilizó evaluación formativa o continua, es decir, durante el proceso; así como sumativa, la cual engloba el resultado del total de las competencias alcanzadas por los niños al final de cada proceso.

Para tal efecto se elaboraron:

- Listas de Cotejo
- Registros Anecdóticos
- Rúbricas
- Diarios de clase

Para evaluación del proceso se utilizaron técnicas de observación, diálogo y documentación.

Fase 3:

En esta etapa del proceso tanto en el aula como en casa, se inició la implementación y aplicación estrategias de Disciplina Positiva de acuerdo a la habilidad designada. Para esto se realizaron reuniones de clase y reuniones familiares en las que los niños participaron activamente en la toma de decisiones de acuerdo a los distintos objetivos a alcanzar.

Durante esta fase se utilizaron recursos visuales para cada etapa: dibujos para el establecimiento de acuerdos (Anexo 5); para autorregulación se utilizó una rueda de solución de problemas así como la implementación de un rincón de la paz, acercamientos cariñosos, botellas y material sensorial (Anexo 6) y para la etapa de las Responsabilidades, se utilizaron pictogramas y pinzas con los nombres de cada integrante del aula (Anexo 7) de manera que en casa y en la clase, el adulto y los niños consigan conectarse favorablemente con las experiencias establecidas para obtener los resultados.

Fase 4:

Esta etapa es el cierre del proceso, que se desarrolla posterior a la aplicación de las distintas experiencias. Para esto, se ejecutó el proceso de evaluación a través de los instrumentos realizados para cuantificar los resultados del programa realizado por medio de las distintas experiencias. Lo cual ha permitido realizar un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de la presente investigación.

CAPÍTULO IV Exposición y Análisis de Resultados

A continuación se presentará el análisis de los datos cuantitativos alcanzados en el campo a partir del programa aplicado con el grupo experimental y así mismo los datos alcanzados con el grupo control en las diferentes fases.

En un primer momento se realizará un análisis descriptivo de las evaluaciones de cada grupo para, en un segundo momento realizar un análisis comparativo de acuerdo al alcance de las habilidades y variables evaluadas en cada etapa del programa.

Se podrá contrastar el nivel de adquisición de habilidades socioemocionales tanto en el grupo experimental como en el grupo control al inicio y al final del proceso a partir de una evaluación diagnóstica y una evaluación final a los dos grupos una vez aplicado el Programa con el grupo experimental. Se observarán y compararán los datos de cada uno de los grupos en cada fase del proceso determinando el alcance de cada uno de ellos en la adquisición de las distintas habilidades evaluadas.

Para la evaluación diagnóstica y final se han escogido habilidades socioemocionales generales que engloban la adquisición de habilidades más específicas adecuadas al desarrollo normal del niño. Cabe recalcar que con el Grupo Experimental se aplicaron estrategias de Disciplina Positiva y que con el Grupo Control no, pues se trabajó con los métodos de disciplina tradicionales utilizados en la escuela. Por este motivo, los resultados muestran los alcances de cada grupo en el desarrollo de las distintas habilidades de acuerdo a la aplicación de estrategias y a la ausencia de las mismas.

Finalmente se expone un detalle de la valoración realizada a los padres de familia del grupo experimental.

4.1 Resultados evaluación Diagnóstica

4.1.1 Evaluación Diagnóstica Grupo Experimental

A continuación se exponen los resultados del desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños del grupo experimental antes de iniciar la aplicación del programa. Se explicarán los resultados con base en los porcentajes obtenidos de la evaluación.

Tabla 1

Evaluación Diagnóstica del Desarrollo positivo de Habilidades Socioemocionales del grupo experimental

	Hace contacto visual			Responde favorablemente a un tono de voz amable			Identifica el error cometido			Asume la responsabilidad de sus acciones			Propone soluciones a los problemas			Responde favorablemente a consignas positivas			Identifica formas de volver a la calma			Identifica las consecuencias de sus acciones			Consigue reflexionar sobre su comportamiento			Responde favorablemente sin necesitar recompensas			Responde favorablemente sin necesitar un castigo			
	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia				
E1		1			1			1			1			1			1			1			1			1			1					
E2	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E3			1			1			1			1			1			1			1			1			1							
E4		1			1			1			1			1			1			1			1			1			1					
E5		1			1			1			1			1		1			1			1			1			1						
E6		1			1			1		1			1		1			1		1			1			1		1						
E7		1			1			1		1			1		1			1		1			1			1		1						
E8			1			1			1			1			1			1			1			1			1		1					
E9		1			1		1			1			1		1			1			1			1			1		1					
E10	1			1			1			1			1		1			1		1			1			1		1						
E11			1			1			1			1			1			1		1			1			1		1						
E12			1			1			1			1			1			1		1			1			1		1						
E13		1		1			1			1			1		1			1		1			1			1		1						
E14			1		1			1			1			1			1		1			1			1		1		1					
E15	1			1			1			1			1		1			1		1			1			1		1						
E16		1			1			1		1			1		1			1		1			1			1		1						
Tota	1	3	8	5	4	8	4	5	5	6	5	3	8	4	3	9	4	3	9	4	5	7	4	5	7	3	6	7	5	2	9	5	2	9

Fuente: Datos obtenidos en el campo.

Elaborado por: Nieto, 2018

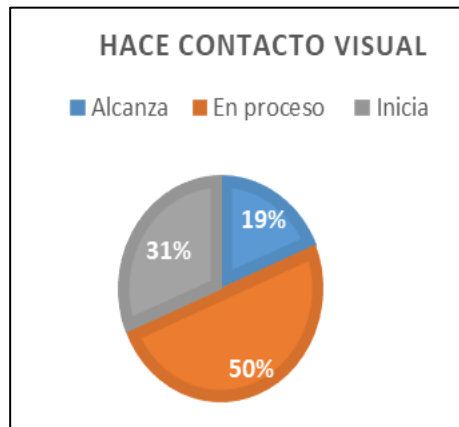


Figura 1: Contacto visual alcanzado con niños del grupo experimental
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 1** respecto a la habilidad de los niños para hacer contacto visual, un 31% está iniciando el proceso de adquirirla, el 50% está en proceso de alcanzarla y un 19% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. Hay un alto porcentaje de niños que recién está iniciando la adquisición de esta habilidad en contraste con los niños que la tienen alcanzada.

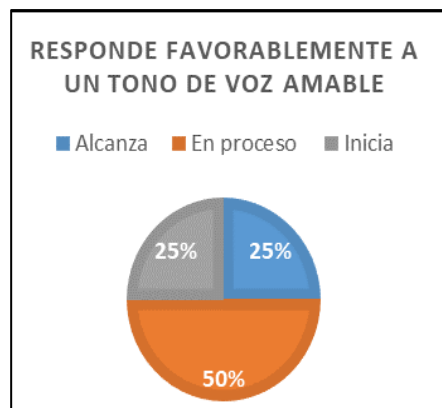


Figura 2: Respuesta favorable al tono de voz amable niños del grupo experimental
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 2** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a un tono de voz amable, un 25% está iniciando el proceso de adquirirla, el 50% está en proceso de alcanzarla y otro 25% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay un alto porcentaje de niños que está en proceso de adquirir esta habilidad y hay una equidad en los valores alcanzados y de inicio.

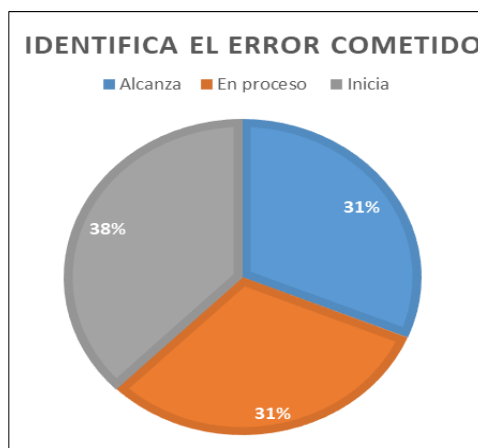


Figura 3: Identificación de los errores cometidos con niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la Figura 3 respecto a la habilidad de los niños para identificar el error cometido, un 38% está iniciando el proceso de adquirirla, el 31% del grupo está en proceso de alcanzarla y otro 31% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso de adquirirla.

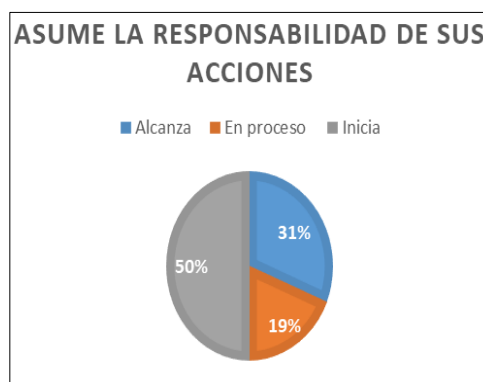


Figura 4: Asumir la responsabilidad de las acciones de los niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 4** respecto a la habilidad de los niños para asumir la responsabilidad de sus acciones, un 50% está iniciando el proceso de adquirirla, el 19% está en proceso de alcanzarla y un 31% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso de adquirirla.

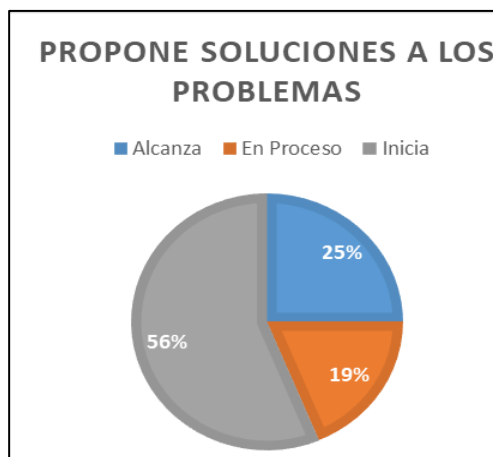


Figura 5: Propuesta de solución de problemas de los niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 5** respecto a la habilidad de los niños para proponer soluciones a los problemas, un 56% está iniciando el proceso de adquirirla, el 19% está en proceso de alcanzarla y un 25% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso.

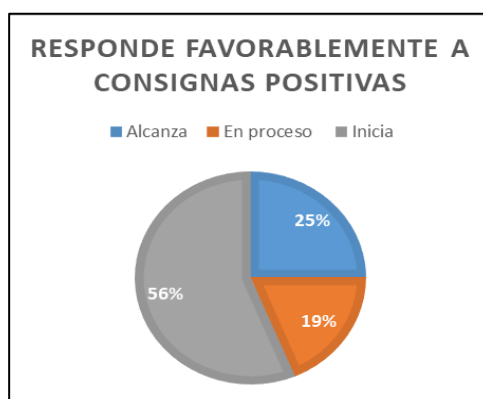


Figura 6: Respuesta favorable a consignas positivas de los niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 6** respecto a la habilidad de los niños para proponer soluciones a los problemas, un 56% está iniciando el proceso de adquirirla, el 19% está en proceso de alcanzarla y un 25% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso.

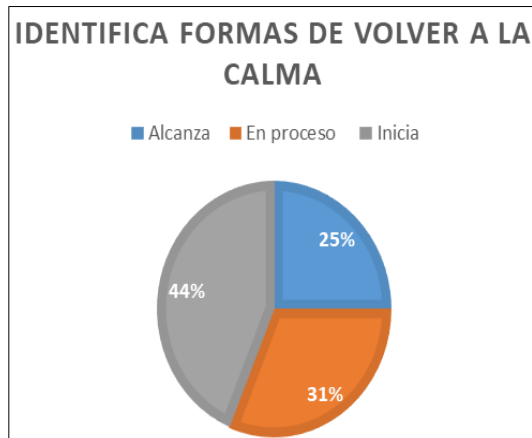


Figura 7: Identificación de formas de volver a la calma de los niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 7** respecto a la habilidad de los niños para identificar formas de volver a la calma, un 44% está iniciando el proceso de adquirirla, el 31% está en proceso de alcanzarla y un 25% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que están en proceso de adquirirla respecto a la cantidad de niños que la alcanza.



Figura 8: Identificación de consecuencias de las acciones de los niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 8** respecto a la habilidad de los niños para identificar las consecuencias de sus acciones, un 44% está iniciando el proceso de adquirirla, el 31% está en proceso de alcanzarla y un 25% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y una minoría que la tiene alcanzada en relación a los otros valores.

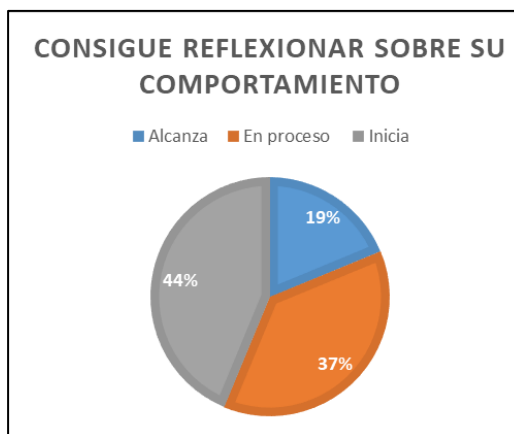


Figura 9: Reflexión sobre los comportamientos de los niños del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 9** respecto a la habilidad de los niños para reflexionar sobre su comportamiento, un 44% está iniciando el proceso de adquirirla, el 37% está en proceso de alcanzarla y un 19% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y una minoría que la tiene alcanzada en relación a los otros valores.

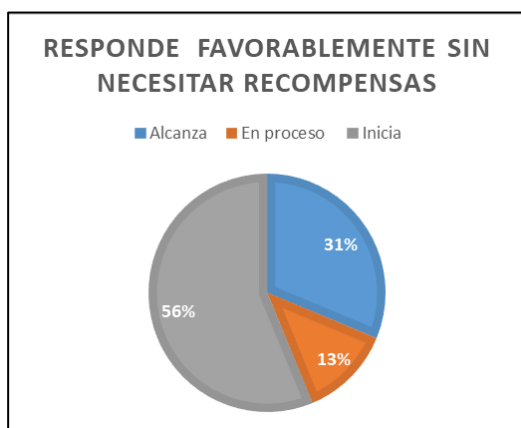


Figura 10: Respuestas favorables en ausencia de sistemas de recompensas de los niños del grupo experimental.
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 10** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar recompensas, un 56% está iniciando el proceso de adquirirla, el 13% está en proceso de alcanzarla y un 31% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso de adquirirla.

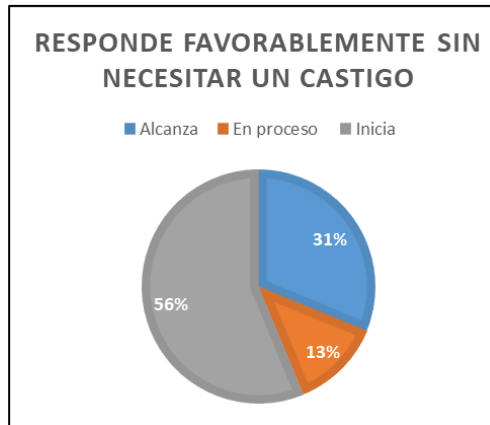


Figura 11: Respuestas favorables en ausencia de sistemas de castigo de los niños del grupo experimental.
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaboración: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 11** respecto a la habilidad de los niños responder favorablemente sin aplicar un castigo, un 56% está iniciando el proceso de adquirirla, el 13% está en proceso de alcanzarla y un 31% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso de adquirirla.

4.1.2 Evaluación Diagnóstica Grupo Control

A continuación se exponen los resultados del desarrollo de habilidades socio-emocionales del grupo control en la cual se podrá evidenciar cómo inició el grupo con el que se utilizaron métodos de disciplina tradicional obviando las estrategias de Disciplina Positiva.

Tabla 2

Evaluación Diagnóstica del Desarrollo positivo de Habilidades Socioemocionales del grupo control

	Hace contacto visual			Responde favorablemente a un tono de voz amable			Identifica el error cometido			Asume la responsabilidad de sus acciones			Propone soluciones a los problemas			Responde favorablemente a consignas positivas			Identifica formas de volver a la calma			Identifica las consecuencias de sus acciones			Consigue reflexionar sobre su comportamiento			Responde favorablemente sin necesitar recompensas			Responde favorablemente sin necesitar un castigo			
	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia				
C1		1			1						1																							
C2		1			1						1																							
C3		1			1						1																							
C4	1					1					1																							
C5			1		1						1																							
C6	1				1						1																							
C7	1				1						1																							
C8		1				1					1																							
C9	1				1						1																							
C10			1			1					1																							
C11			1			1					1																							
C12	1				1						1																							
C13			1			1					1																							
C14			1			1					1																							
C15	1				1						1																							
C16			1			1					1																							
C17			1			1					1																							
Tota	1	6	4	7	2	9	6	3	6	8	2	8	7	3	5	9	2	10	5	5	8	4	5	5	7	4	6	7	3	9	5	2	11	4

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

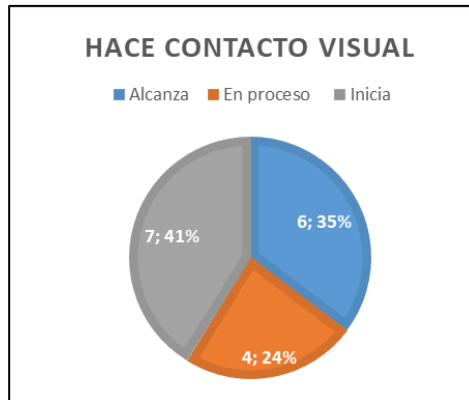


Figura 12: Contacto visual alcanzado con niños del grupo control
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 12** respecto a la habilidad de los niños para hacer contacto visual, un 41% está iniciando el proceso de adquirirla, el 24% equivalente a la mitad del grupo está en proceso de alcanzarla y otro 35% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que la alcanza respecto a la cantidad de niños que están en proceso de adquirirla.

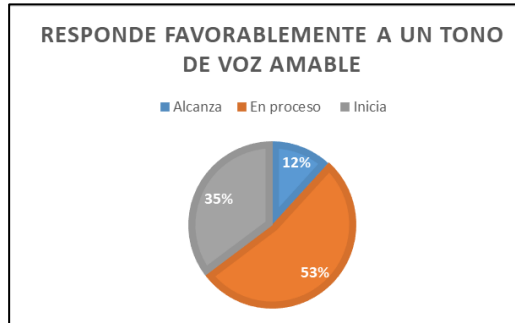


Figura 13: Respuesta favorable al tono de voz amable con niños del grupo control
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 13** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a un tono de voz amable, un 35% está iniciando el proceso de adquirirla, el 53% está en proceso de alcanzarla y otro 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y un alto porcentaje que está iniciando respecto a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.

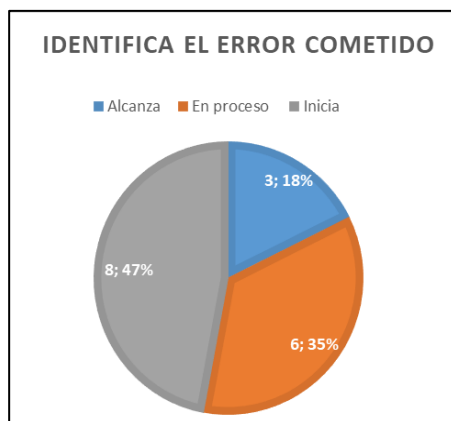


Figura 14: Identificación de los errores cometidos con niños del grupo control
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 14** respecto a la habilidad de los niños identificar el error cometido, un 47% está iniciando el proceso de adquirirla, el 35% del grupo está en proceso de alcanzarla y un 18% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje de niños que están en proceso de adquirirla respecto a la cantidad de niños que la alcanza.

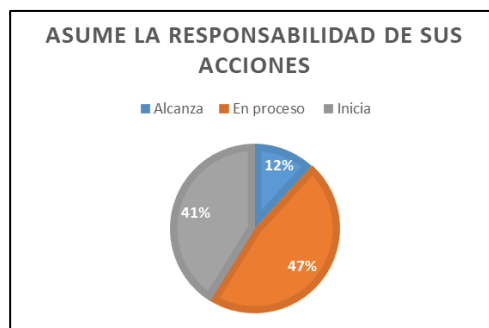


Figura 15: Asumir la responsabilidad de las acciones de los niños del grupo control
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 15** respecto a la habilidad de los niños para asumir la responsabilidad de sus acciones, un 41% está iniciando el proceso de adquirirla, el 47% está en proceso de alcanzarla y otro 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y un alto porcentaje de niños que están iniciando respecto a la cantidad de niños que la alcanza.

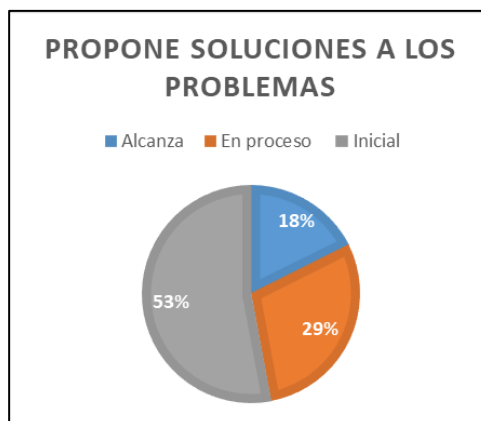


Figura 16: Propuesta de solución de problemas de los niños del grupo control
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 16** respecto a la habilidad de los niños para proponer soluciones a los problemas, un 53% está iniciando el proceso de adquirirla, el 29% está en proceso de alcanzarla y el 18% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que está en proceso de adquirirla respecto a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.



Figura 17: Respuesta favorable a consignas positivas de los niños del grupo control
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 17** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a consignas positivas, un 29% está iniciando el proceso de adquirirla, el 59% está en proceso de alcanzarla y otro 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.

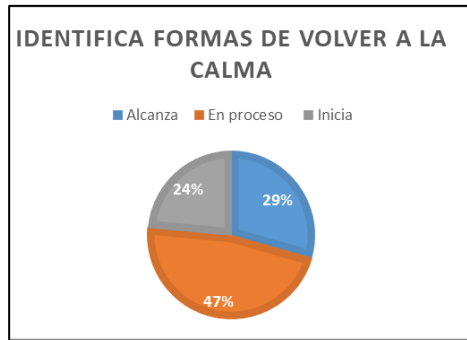


Figura 18: Identificación de formas de volver a la calma de los niños del grupo control

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 18** respecto a la habilidad de los niños para identificar formas de volver a la calma, un 24% está iniciando el proceso de adquirirla, el 47% está en proceso de alcanzarla y otro 29% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir de esta habilidad y hay un alto porcentaje de niños que la tiene alcanzada en relación a la cantidad de niños que están iniciando.

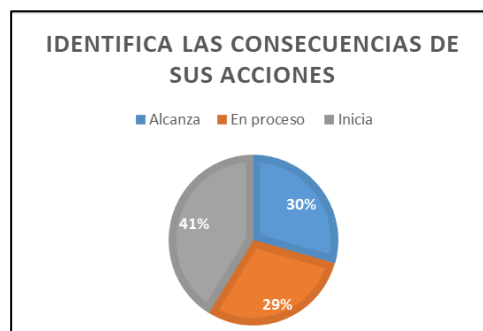


Figura 19: Identificación de consecuencias de las acciones de los niños del grupo control

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 19** respecto a la habilidad de los niños para identificar las consecuencias de sus acciones, un 41% está iniciando el proceso de adquirirla, el 29% está en proceso de alcanzarla y un 30% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un porcentaje que está en proceso de adquirirla que no presenta gran diferencia respecto a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.

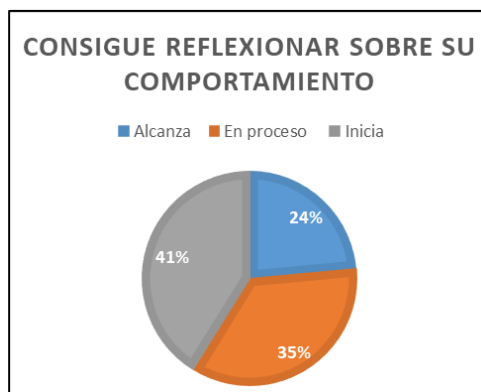


Figura 20: Reflexión sobre los comportamientos de los niños del grupo control
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 20** respecto a la habilidad de los niños para reflexionar sobre su comportamiento, un 41% está iniciando el proceso de adquirirla, el 35% está en proceso de alcanzarla y un 24% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que está en proceso de adquirirla en relación a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.

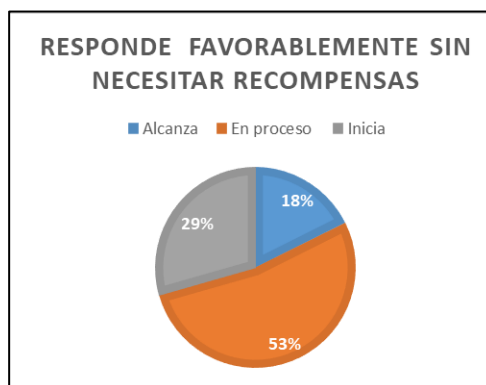


Figura 21: Respuestas favorables en ausencia de sistemas de recompensas de los niños del grupo control.
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 21** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar recompensas, un 29% está iniciando el proceso de adquirirla, el 53% está en proceso de alcanzarla y un 18% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.

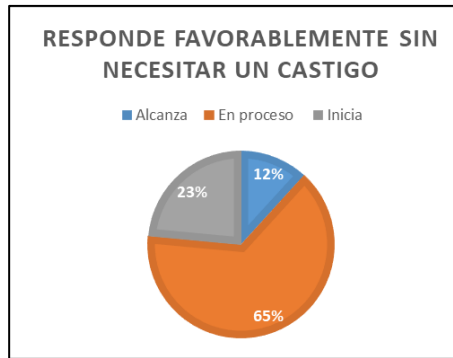


Figura 22: Respuestas favorables en ausencia de sistemas de castigo de los niños del grupo control.

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 22** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar un castigo, un 23% está iniciando el proceso de adquirirla, el 65% está en proceso de alcanzarla y un 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación a la cantidad de niños que la tienen alcanzada.

4.2 Resultados de la Evaluación Final

4.2.1 Evaluación Final Grupo Experimental

A continuación se exponen los resultados de la Evaluación Final del grupo experimental, en la cual se evidencia el alcance del desarrollo de habilidades socio-emocionales una vez finalizada la aplicación del programa de Disciplina Positiva.

Tabla 3

Evaluación Final del Desarrollo positivo de Habilidades Socioemocionales del grupo experimental

	Hace contacto visual			Responde favorablemente a un tono de voz amable			Identifica el error cometido			Asume la responsabilidad de sus acciones			Propone soluciones a los problemas			Responde favorablemente a consignas positivas			Identifica formas de volver a la calma			Identifica las consecuencias de sus acciones			Consigue reflexionar sobre su comportamiento			Responde favorablemente sin necesitar recompensas			Responde favorablemente sin necesitar un castigo			
	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia				
E1	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E2	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E3		1		1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E4		1		1			1		1			1			1		1			1		1			1		1			1				
E5	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E6	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E7	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E8		1		1		1			1			1			1			1		1		1			1		1			1				
E9	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E10	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E11		1			1			1			1			1			1			1		1			1		1			1				
E12		1			1			1		1			1			1		1			1		1			1			1					
E13	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E14	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E15	1			1			1			1			1			1			1			1			1			1						
E16	1			1		1			1			1			1			1		1		1			1		1			1				
Tota	1	11	5	0	14	2	0	13	3	0	12	4	0	12	4	0	14	2	0	12	4	0	9	7	0	11	5	0	13	3	0	8	8	0

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018



Figura 23: Alcance final de contacto visual grupo experimental
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 23** respecto a la habilidad de los niños para hacer contacto visual, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 31% está en proceso de alcanzarla y un 69% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un alto porcentaje que está en proceso de alcanzarla evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

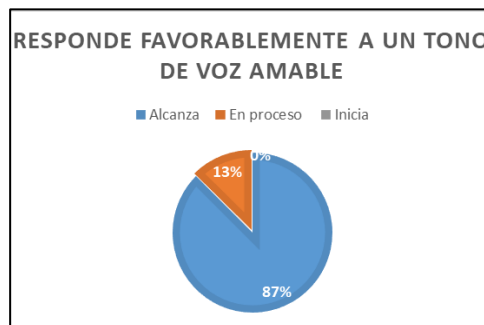


Figura 24: Alcance final de respuesta favorable a un tono de voz amable del grupo experimental
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 24** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a un tono de voz amable, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 13% está en proceso de alcanzarla y un 87% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

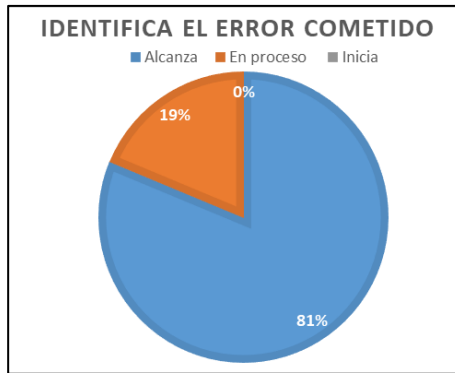


Figura 25: Alcance final de la identificación del error cometido del grupo experimental.

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 25** respecto a la habilidad de los niños para identificar el error cometido, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 19% está en proceso de alcanzarla y un 81% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

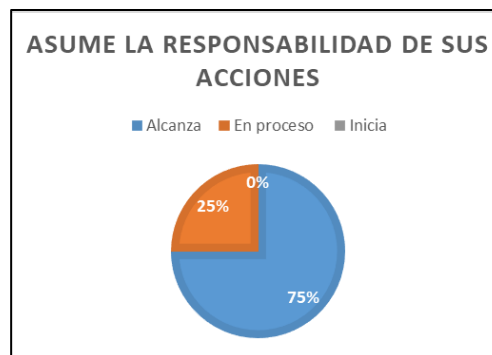


Figura 26: Alcance final del grupo experimental en asumir la responsabilidad de sus acciones

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 26** respecto a la habilidad de los niños para asumir la responsabilidad de sus acciones, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 25% está en proceso de alcanzarla y un 75% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

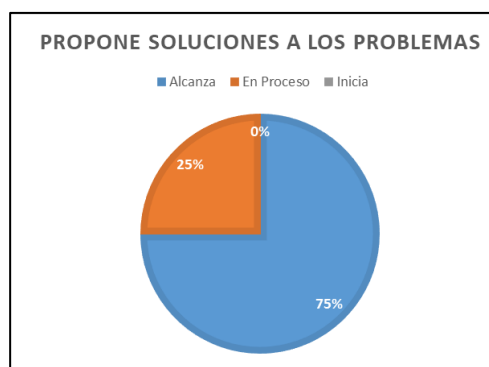


Figura 27: Alcance final de proponer soluciones a los problemas del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 27** respecto a la habilidad de los niños para proponer soluciones a los problemas, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 25% está en proceso de alcanzarla y un 75% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

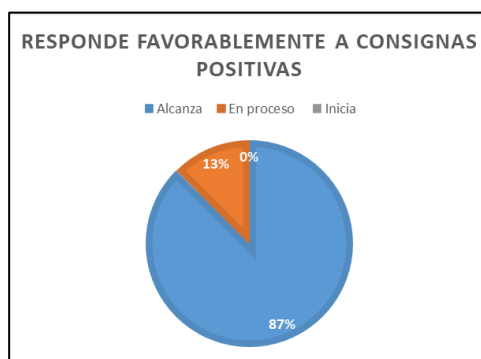


Figura 28: Alcance final de respuestas favorables a consignas positivas del grupo experimental
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 28** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a consignas positivas, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 13% está en proceso de alcanzarla y un 87% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

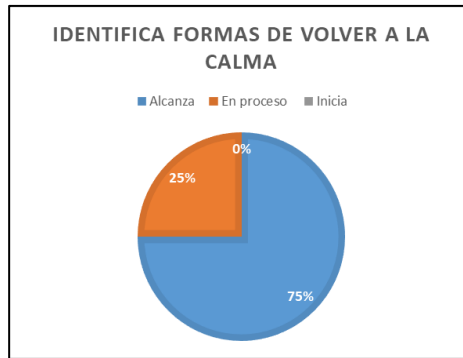


Figura 29: Alcance final de la identificación de formas de volver a la calma del grupo experimental
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 29** respecto a la habilidad de los niños para identificar formas de volver a la calma, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 25% está en proceso de alcanzarla y un 75% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

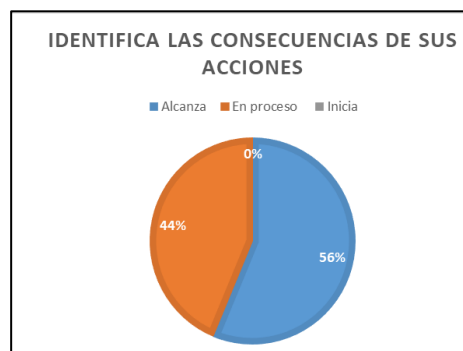


Figura 30: Alcance final del grupo experimental en la identificación de las consecuencias de sus acciones
Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 30** respecto a la habilidad de los niños para identificar las consecuencias de sus acciones, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 44% está en proceso de alcanzarla y un 56% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad que no es tan representativo en relación porcentaje de quienes están en proceso de alcanzarla, sin embargo, se evidencia el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

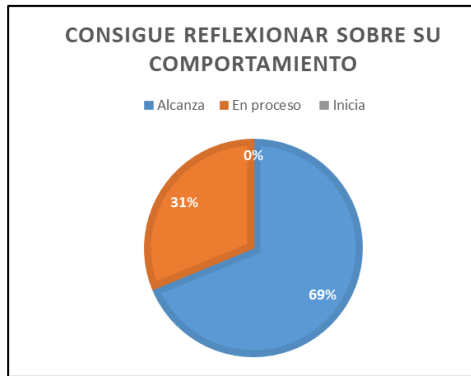


Figura 31: Alcance final de la capacidad del grupo experimental para reflexionar sobre su comportamiento
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 31** respecto a la habilidad de los niños para reflexionar sobre su comportamiento, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 31% está en proceso de alcanzarla y un 69% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

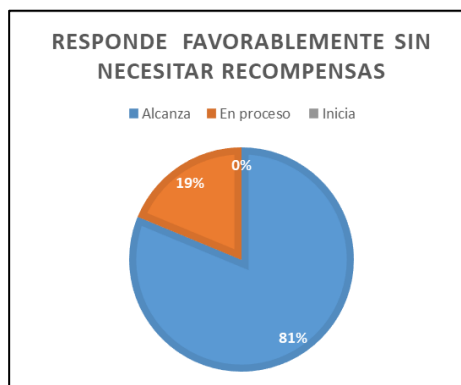


Figura 32: Alcance final de la capacidad del grupo experimental para responder favorablemente sin necesitar recompensas
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaboración: Nieto, 2018

En la **Figura 32** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar recompensas, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 19% está en proceso de alcanzarla y un 81% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y un porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla, evidenciándose el progreso de todo el grupo al finalizar la aplicación del programa.

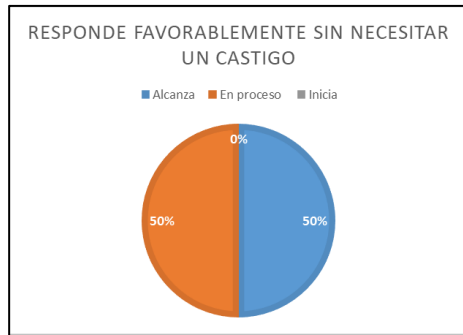


Figura 33: Alcance final de la capacidad del grupo experimental para responder favorablemente sin utilizar un castigo

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 33** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar un castigo, se puede observar que el 0% está iniciando el proceso de adquirirla, el 50% está en proceso de alcanzarla y otro 50% del grupo experimental tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una equidad entre el porcentaje que ha logrado alcanzar la adquisición de esta habilidad y el porcentaje bajo de quienes están en proceso de alcanzarla al finalizar la aplicación del programa.

4.2.2 Evaluación Final del Grupo Control

A continuación se exponen los resultados finales del alcance de las habilidades socio-emocionales del grupo control, en donde no se utilizó ninguna estrategia de disciplina positiva.

Tabla 4

Evaluación Final del Desarrollo positivo de Habilidades Socioemocionales del grupo control

	Hace contacto visual		Responde favorablemente a un tono de voz amable			Identifica el error cometido		Asume la responsabilidad de sus acciones		Propone soluciones a los problemas			Responde favorablemente a consignas positivas			Identifica formas de volver a la calma		Identifica las consecuencias de sus acciones		Consigue reflexionar sobre su comportamiento			Responde favorablemente sin necesitar recompensas		Responde favorablemente sin necesitar un castigo								
	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia						
C1		1			1		1				1			1		1			1			1			1								
C2		1			1		1		1		1			1			1		1			1			1								
C3		1			1		1		1		1		1			1		1		1			1			1							
C4	1				1		1		1		1		1		1		1		1		1			1			1						
C5			1		1			1			1			1			1		1			1		1			1						
C6	1				1		1		1		1		1		1		1		1		1		1			1							
C7	1			1			1		1		1		1		1		1		1		1		1			1							
C8		1			1			1			1		1			1		1		1		1			1		1						
C9	1				1		1		1		1		1		1		1		1		1		1			1							
C10			1		1			1			1			1		1		1			1		1			1							
C11			1		1		1				1		1		1		1		1			1		1			1						
C12		1			1		1			1		1		1		1		1		1		1		1			1						
C13			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1			1							
C14			1		1			1		1		1		1		1		1		1		1		1			1						
C15	1				1		1		1		1		1		1		1		1		1		1			1							
C16			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1			1							
C17			1		1			1			1		1		1			1			1			1			1						
Total	5	5	7	1	10	6	2	10	5	2	7	8	3	5	9	2	10	5	4	9	4	5	5	7	4	5	8	2	10	5	2	10	5

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

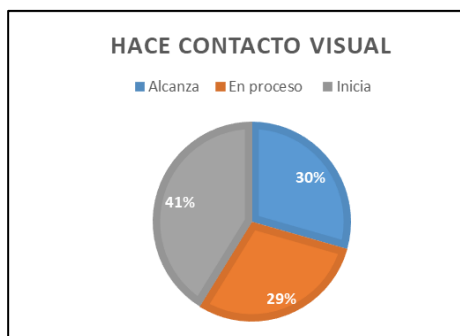


Figura 34: Alcance final de contacto visual grupo control.
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 34** respecto a la habilidad de los niños para establecer contacto visual, se puede observar que el 41% está iniciando el proceso de adquirirla, el 29% está en proceso de alcanzarla y un 30% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y no hay una diferencia representativa en cuanto al porcentaje de los niños que están en proceso de adquirirla y de quienes la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

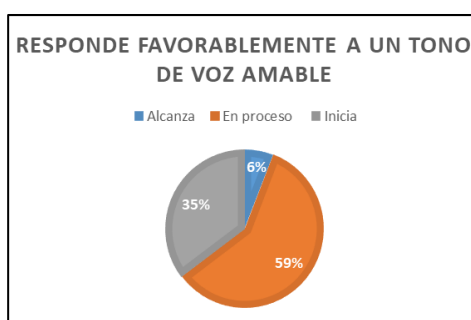


Figura 35: Alcance final de respuesta favorable del grupo control a un tono de voz amable.
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 35** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a un tono de voz amable, se puede observar que el 35% está iniciando el proceso de adquirirla, el 59% está en proceso de alcanzarla y un 6% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está de adquirir esta habilidad y hay un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación a la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

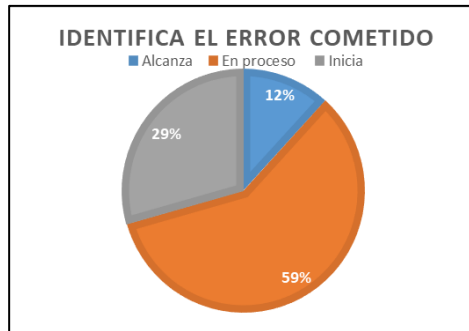


Figura 36: Alcance final de la identificación del error cometido del grupo control.
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 36** respecto a la habilidad de los niños para identificar el error cometido, se puede observar que el 29% está iniciando el proceso de adquirirla, el 59% está en proceso de alcanzarla y un 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y hay un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación a la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

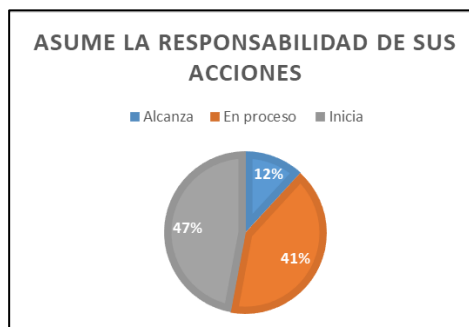


Figura 37: Alcance final del grupo control en asumir la responsabilidad de sus acciones
 Fuente: Datos alcanzados de la evaluación
 Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 37** respecto a la habilidad de los niños para asumir la responsabilidad de sus acciones, se puede observar que el 47% está iniciando el proceso de adquirirla, el 41% está en proceso de alcanzarla y un 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición esta habilidad y hay un alto porcentaje que está en proceso de adquirirla en relación a la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

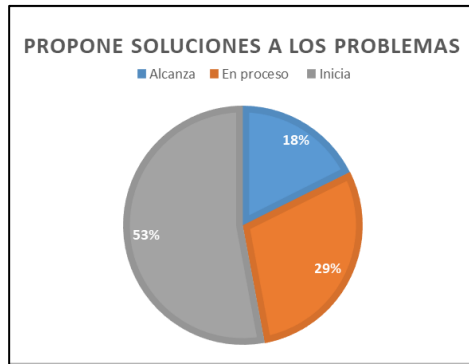


Figura 38: Alcance final de proponer soluciones a los problemas del grupo control

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 38** respecto a la habilidad de los niños para proponer soluciones a los problemas se puede observar que el 53% está iniciando el proceso de adquirirla, el 29% está en proceso de alcanzarla y un 18% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y hay un alto porcentaje que está en proceso de adquirirla en relación a la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

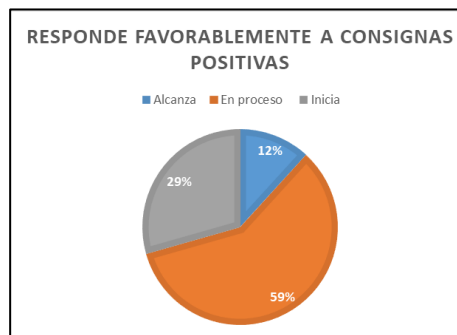


Figura 39: Alcance final de respuestas favorables a consignas positivas del grupo control

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 39** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente a consignas positivas se puede observar que el 29% está iniciando el proceso de adquirirla, el 59% está en proceso de alcanzarla y un 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y hay un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación a la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

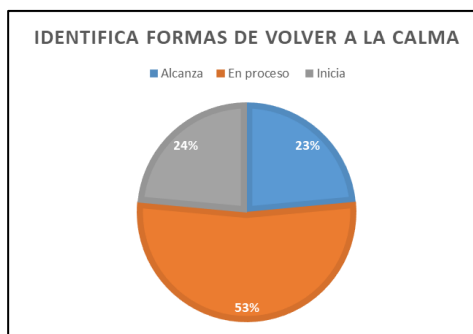


Figura 40: Alcance final de la identificación de formas de volver a la calma del grupo control

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 40** respecto a la habilidad de los niños para identificar formas de volver a la calma, se puede observar que el 24% está iniciando el proceso de adquirirla, el 53% está en proceso de alcanzarla y un 23% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y hay una diferencia mínima entre el porcentaje de niños que está iniciando su adquisición en y la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

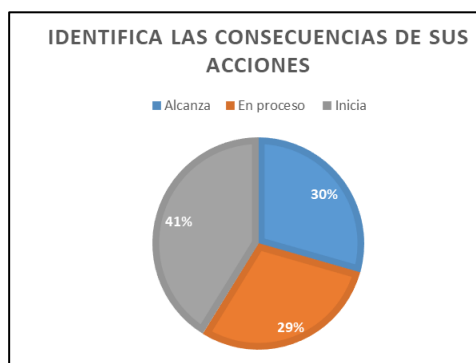


Figura 41: Alcance final del grupo control en la identificación de las consecuencias de sus acciones

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 41** respecto a la habilidad de los niños para identificar las consecuencias de sus acciones, se puede observar que el 41% está iniciando el proceso de adquirirla, el 29% está en proceso de alcanzarla y un 30% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y hay una diferencia mínima entre el porcentaje de niños que están en proceso de adquirirla y la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

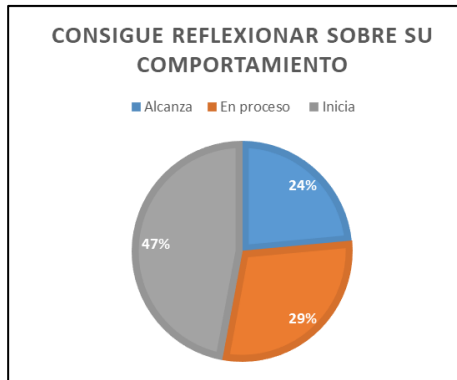


Figura 42: Alcance final de la capacidad del grupo control para reflexionar sobre su comportamiento

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 42** respecto a la habilidad de los niños para reflexionar sobre su comportamiento, se puede observar que el 47% está iniciando el proceso de adquirirla, el 29% está en proceso de alcanzarla y un 24% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está iniciando la adquisición de esta habilidad y hay una diferencia corta entre el porcentaje de niños que están en proceso de adquirirla y la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.



Figura 43: Alcance final de la capacidad del grupo control para responder favorablemente sin necesitar recompensas

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 43** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar recompensas, se puede observar que el 29% está iniciando el proceso de adquirirla, el 59% está en proceso de alcanzarla y un 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y hay un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación con la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

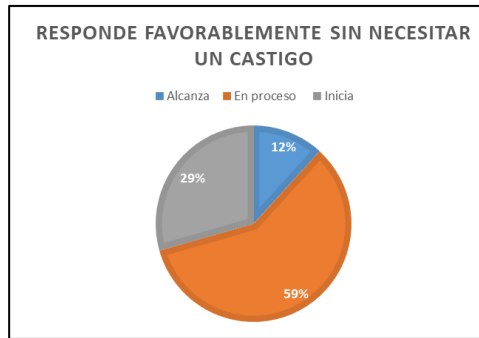


Figura 44: Alcance final de la capacidad del grupo control para responder favorablemente sin utilizar un sistema de castigo.

Fuente: Datos alcanzados de la evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

En la **Figura 44** respecto a la habilidad de los niños para responder favorablemente sin necesitar recompensas, se puede observar que el 29% está iniciando el proceso de adquirirla, el 59% está en proceso de alcanzarla y un 12% del grupo control tiene alcanzada esta habilidad. En esta variable hay una mayoría que está en proceso de adquirir esta habilidad y hay un alto porcentaje que está iniciando su adquisición en relación con la cantidad de niños que la alcanzan al finalizar el primer quimestre.

4.3 Análisis comparativo de resultados de la Evaluación Diagnóstica y la Evaluación Final entre el Grupo Experimental y el Grupo Control

En esta sección se presentará un análisis comparativo entre los resultados obtenidos de la Evaluación Diagnóstica del Grupo Experimental y del Grupo Control al inicio del año antes de comenzar con la aplicación del programa.

Así mismo se realizará el análisis comparativo de los datos obtenidos sobre el alcance de las habilidades socioemocionales que desarrollaron los niños de los dos grupos al final del primer quimestre que fue el tiempo destinado para trabajar en el programa, una vez que el programa se terminó de aplicar con el Grupo Experimental.

Tabla 5

Resumen total de Evaluación Diagnóstica y Evaluación Final del Desarrollo de Habilidades Socioemocionales del grupo experimental

	Hace contacto visual			Responde favorablemente a un tono de voz amable			Identifica el error cometido			Asume la responsabilidad de sus acciones			Propone soluciones a los problemas			Responde favorablemente a consignas positivas			Identifica formas de volver a la calma			Identifica las consecuencias de sus acciones			Consigue reflexionar sobre su comportamiento			Responde favorablemente sin necesitar recompensas			Responde favorablemente sin necesitar un castigo		
	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia			
Diagnostica Grupo Experimental	3	8	5	4	8	4	5	5	6	5	3	8	4	3	9	4	3	9	4	5	7	4	5	7	3	6	7	5	2	9	5	2	9
Final Grupo Experimental	11	5	0	14	2	0	13	3	0	12	4	0	12	4	0	14	2	0	12	4	0	9	7	0	11	5	0	13	3	0	8	8	0

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 6

Resumen total de Evaluación Diagnóstica y Evaluación Final del Desarrollo de Habilidades Socioemocionales del grupo control

	Hace contacto visual			Responde favorablemente a un tono de voz amable			Identifica el error cometido			Asume la responsabilidad de sus acciones			Propone soluciones a los problemas			Responde favorablemente a consignas positivas			Identifica formas de volver a la calma			Identifica las consecuencias de sus acciones			Consigue reflexionar sobre su comportamiento			Responde favorablemente sin necesitar recompensas			Responde favorablemente sin necesitar un castigo		
	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia	Alcanza	En proceso	Inicia			
Diagnostica Grupo Control	6	4	7	2	9	6	3	6	8	2	8	7	3	5	9	2	10	5	5	8	4	5	5	7	4	6	7	3	9	5	2	11	4
Final Grupo Control	5	5	7	1	10	6	2	10	5	2	7	8	3	5	9	2	10	5	4	9	4	5	5	7	4	5	8	2	10	5	2	10	5

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

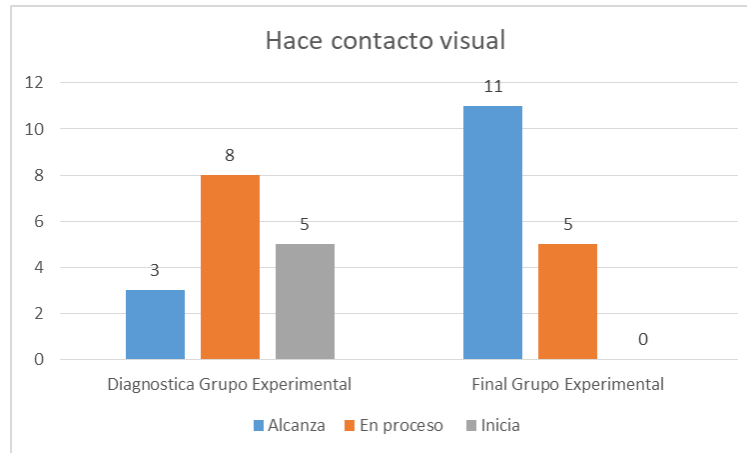


Figura 45: Comparación del alcance de la habilidad de hacer contacto visual entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

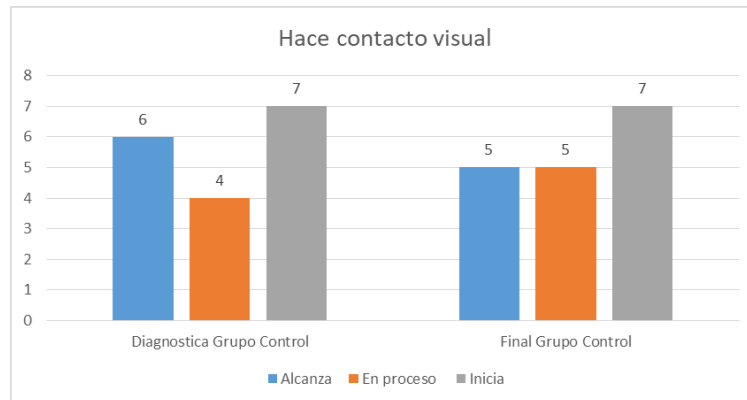


Figura 46: Comparación del alcance de la habilidad de hacer contacto visual entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del grupo control
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 45**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para establecer contacto visual, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 3 a 11, ‘En Proceso’ de 8 a 5 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 5 a 0. Mientras que al observar la **Figura 46** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del primer quimestre en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad disminuyendo de 6 a 5, ‘En Proceso’ de 4 a 5 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 7.

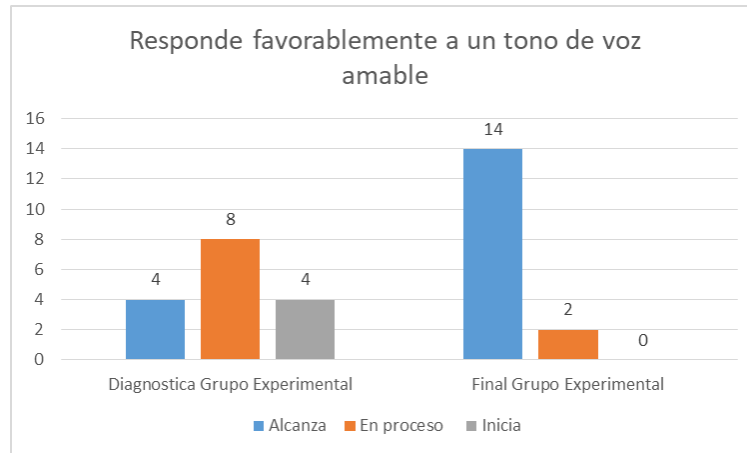


Figura 47: Comparación del alcance de la habilidad de responder a un tono de voz amable entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

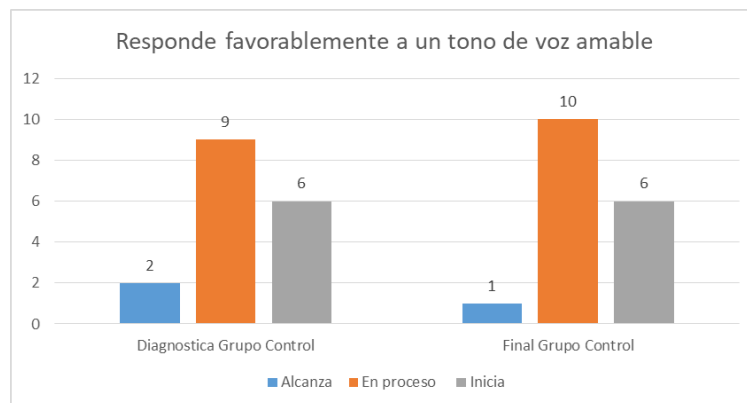


Figura 48: Comparación del alcance de la habilidad de responder a un tono de voz amable entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 47**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para responder favorablemente a un tono de voz amable, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad pasando de 4 a 14, ‘En Proceso’ de 8 a 2 y en ‘Inicia’ de 4 a 0. Mientras que al observar la **Figura 48** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad pasando de 2 a 1, ‘En Proceso’ de 9 a 10 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 6.

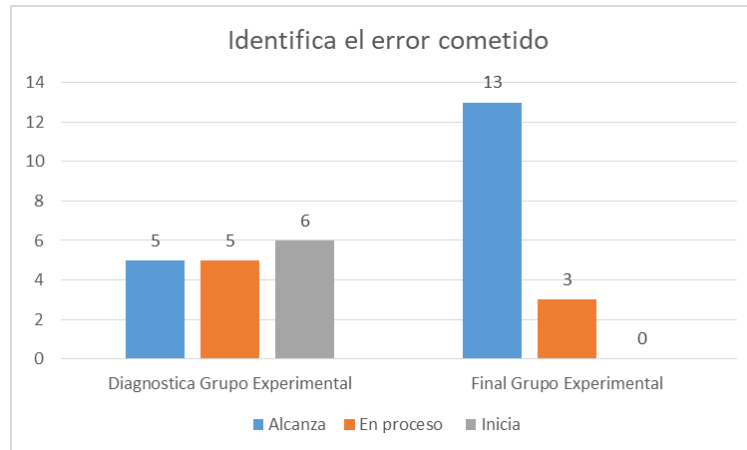


Figura 49: Comparación de la habilidad de identificar el error cometido entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

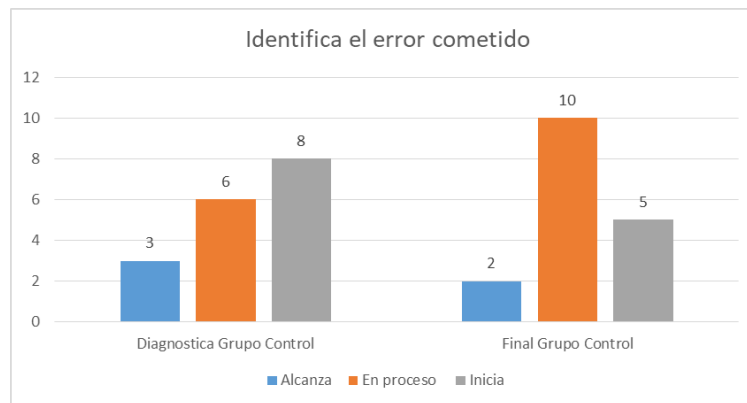


Figura 50: Comparación de la habilidad de identificar el error cometido entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 49**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para identificar el error cometido, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad pasando de 5 a 13, ‘En Proceso’ de 5 a 3 y en ‘Inicia’ de 6 a 0. Mientras que al observar la **Figura 50** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se evidenció una disminución en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad pasando de 3 a 2, ‘En Proceso’ un aumento de 4 a 10 y en ‘Inicia’ de 8 a 5.

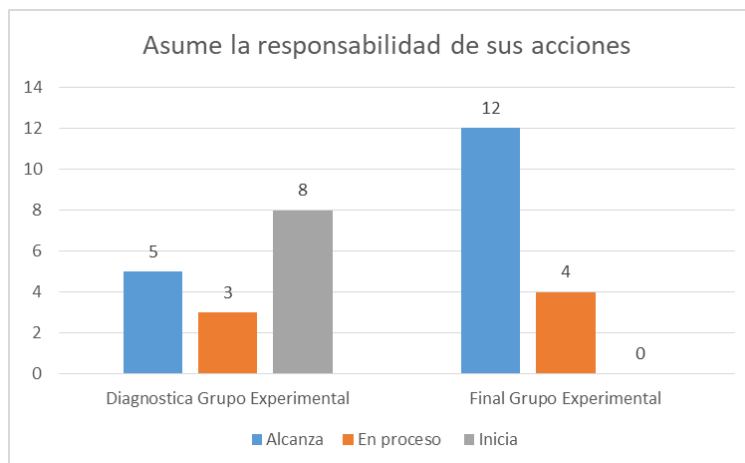


Figura 51: Comparación de la habilidad de asumir la responsabilidad de sus acciones entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

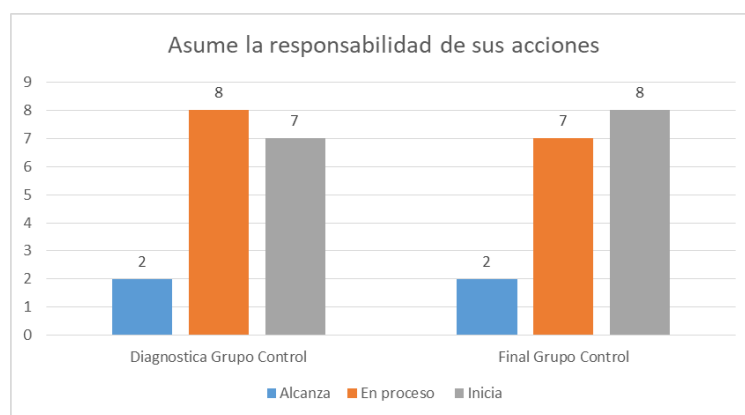


Figura 52: Comparación de la habilidad de asumir la responsabilidad de sus acciones entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 51**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para asumir la responsabilidad de sus acciones, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 5 a 12, ‘En Proceso’ de 3 a 4 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 8 a 0. Mientras que al observar la **Figura 52** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad manteniéndose en 2, ‘En Proceso’ de 8 a 7 y en ‘Inicia’ aumentando de 7 a 8.

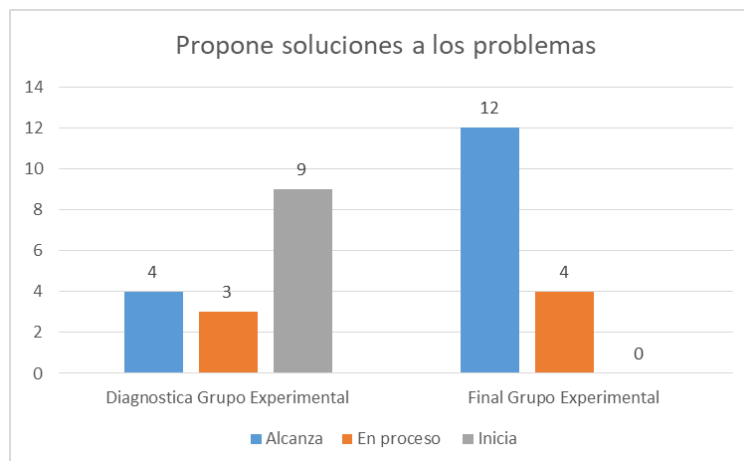


Figura 53: Comparación de la habilidad para proponer soluciones a los problemas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

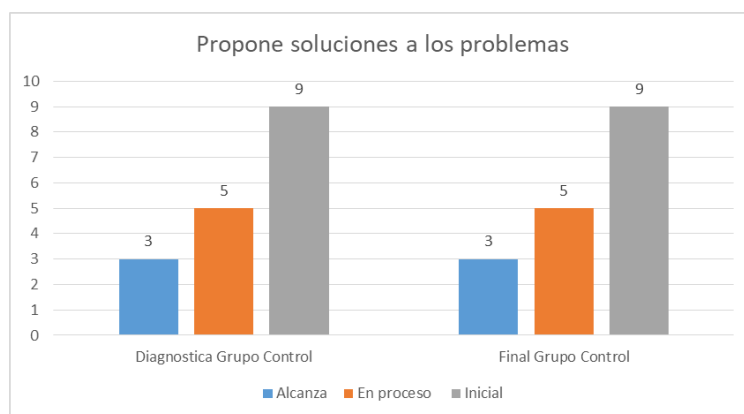


Figura 54: Comparación de la habilidad para proponer soluciones a los problemas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 53**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para proponer soluciones a los problemas, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 4 a 12, ‘En Proceso’ de 3 a 4 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 9 a 0. Mientras que al observar la **Figura 54** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad manteniéndose en 3, ‘En Proceso’ en 5 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 9.

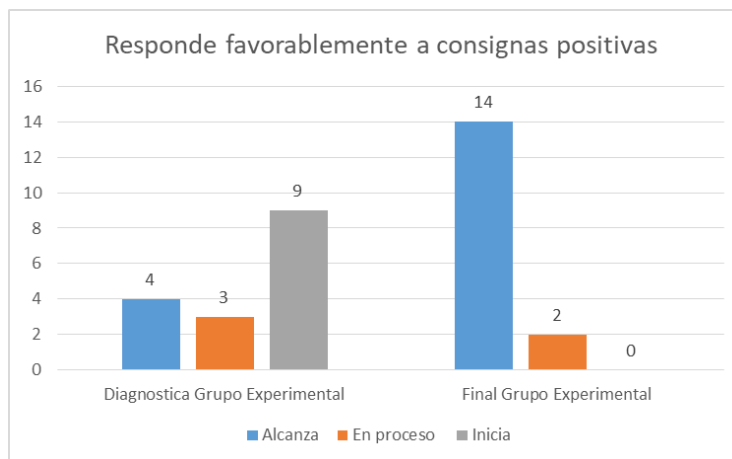


Figura 55: Comparación de la habilidad para responder favorablemente a consignas positivas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

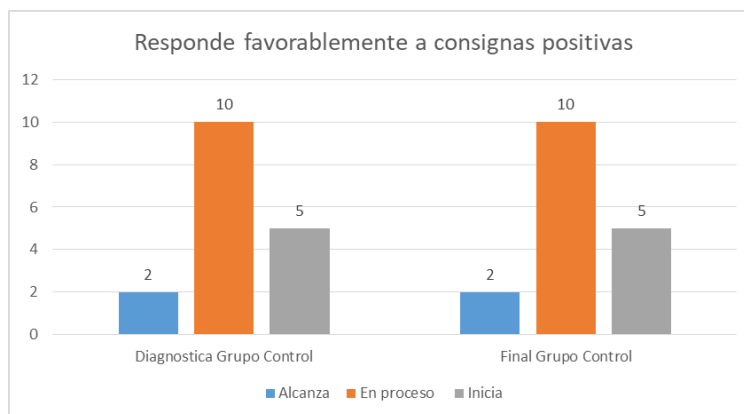


Figura 56: Comparación de la habilidad para responder favorablemente a consignas positivas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 55**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para proponer soluciones a los problemas, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 4 a 14, ‘En Proceso’ disminuyendo de 3 a 2 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 9 a 0. Mientras que al observar la **Figura 56** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad manteniéndose en 2, ‘En Proceso’ en 10 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 5.

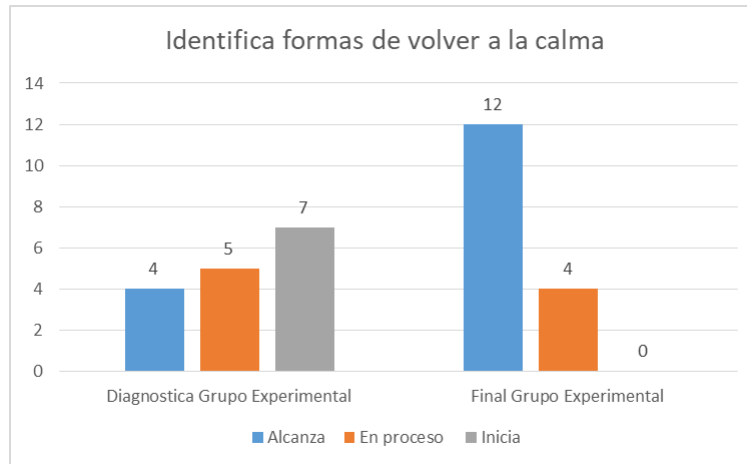


Figura 57: Comparación de la habilidad para identificar formas de volver a la calma entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

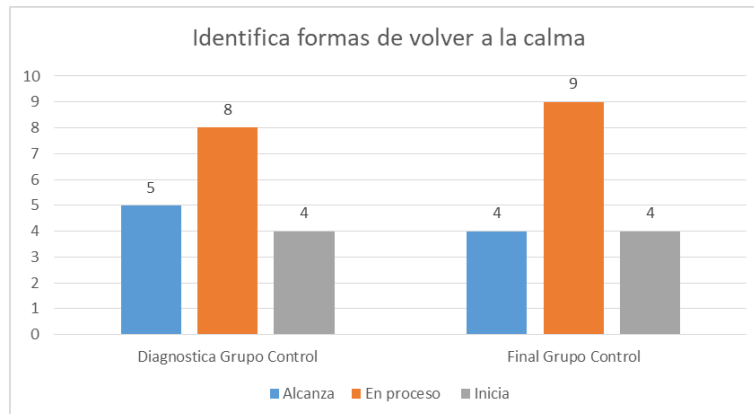


Figura 58: Comparación de la habilidad para identificar formas de volver a la calma entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 57**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para identificar formas de volver a la calma, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 4 a 12, ‘En Proceso’ disminuyendo de 5 a 4 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 7 a 0. Mientras que al observar la **Figura 58** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad disminuyendo de 5 a 4, ‘En Proceso’ aumentando de 8 a 9 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 4.

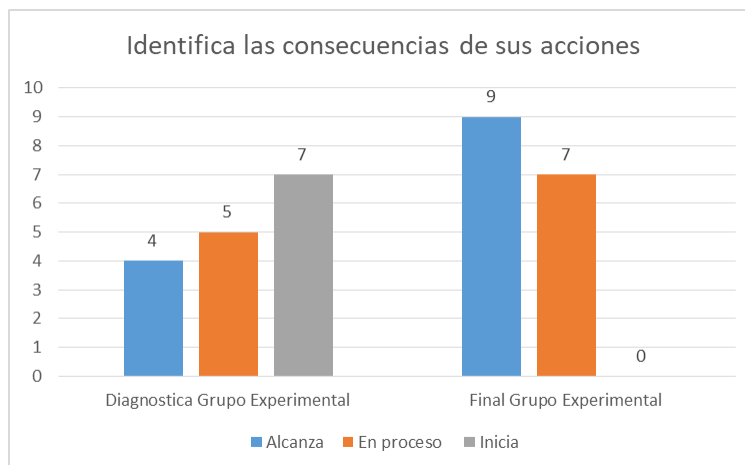


Figura 59: Comparación de la habilidad para identificar las consecuencias de sus acciones entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

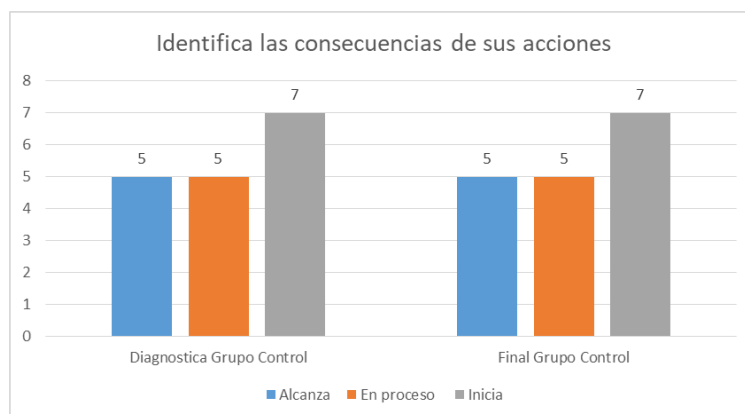


Figura 60: Comparación de la habilidad para identificar las consecuencias de sus acciones entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 59**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para proponer soluciones a los problemas, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 4 a 9, ‘En Proceso’ de 5 a 7 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 7 a 0. Mientras que al observar la **Figura 60** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad manteniéndose en 5, ‘En Proceso’ 5 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 7.

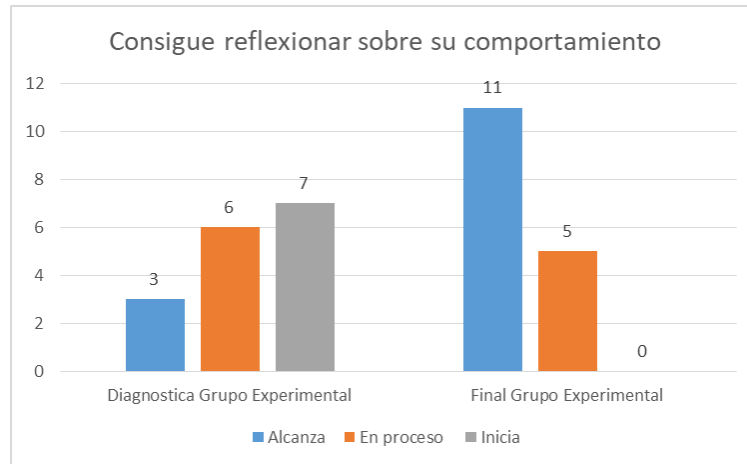


Figura 61: Comparación de la habilidad para reflexionar sobre su comportamiento entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

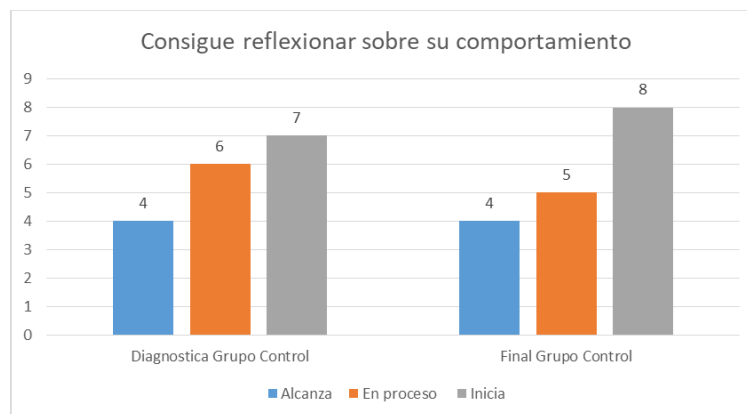


Figura 62: Comparación de la habilidad para reflexionar sobre su comportamiento entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 61**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para reflexionar sobre su comportamiento, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 3 a 11, ‘En Proceso’ disminuyendo de 6 a 5 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 7 a 0. Mientras que al observar la **Figura 62** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad manteniéndose en 4, ‘En Proceso’ de 6 a 5 y en ‘Inicia’ aumentando de 7 a 8.

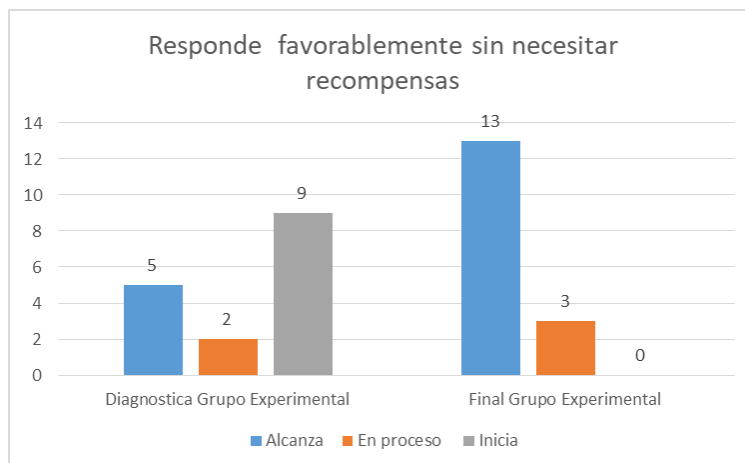


Figura 63: Comparación de la habilidad para responder favorablemente sin necesitar recompensas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

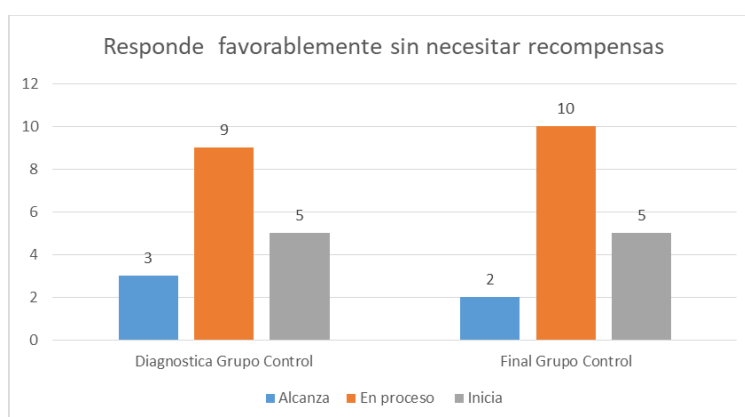


Figura 64: Comparación de la habilidad para responder favorablemente sin necesitar recompensas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 63**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para responder favorablemente sin necesitar recompensas, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 5 a 13, ‘En Proceso’ de 2 a 3 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 9 a 0. Mientras que al observar la **Figura 64** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad disminuyendo de 3 a 2, ‘En Proceso’ aumentando de 9 a 10 y en ‘Inicia’ manteniéndose en 5.

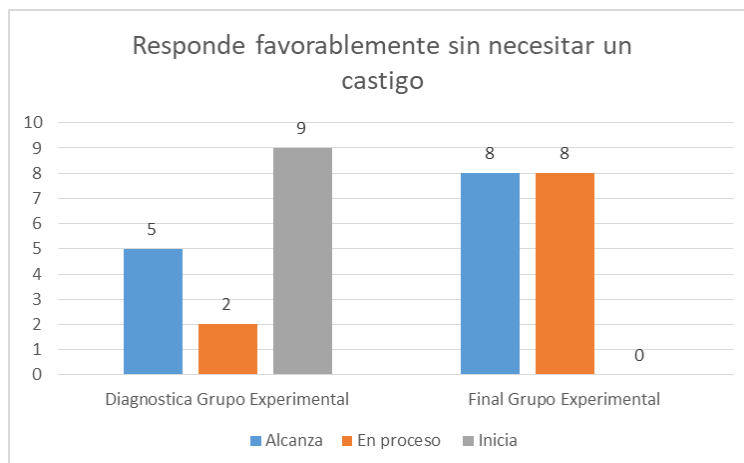


Figura 65: Comparación de la habilidad para responder favorablemente sin necesitar castigo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Experimental
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

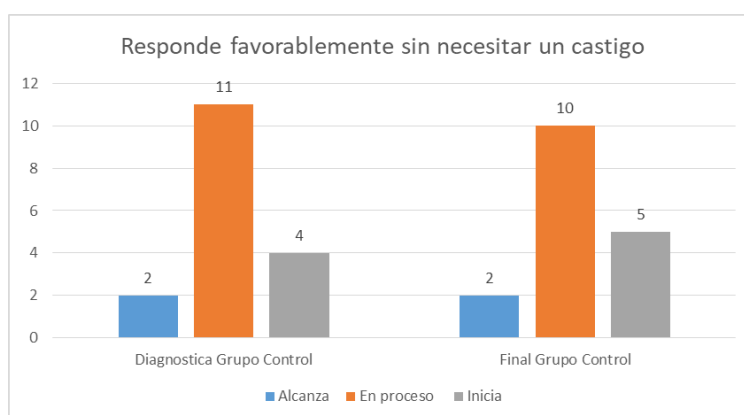


Figura 66: Comparación de la habilidad para responder favorablemente sin necesitar castigo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final del Grupo Control
Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar en la **Figura 65**, al comparar los valores alcanzados antes y después de la aplicación del programa en la habilidad de los niños del grupo experimental para proponer soluciones a los problemas, se evidenciaron diferencias en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad aumentando de 5 a 8, ‘En Proceso’ aumentando de 2 a 8 y en ‘Inicia’ disminuyendo de 9 a 0. Mientras que al observar la **Figura 66** y comparar los valores alcanzados por el grupo control al inicio y al final del año en la misma habilidad, no se observaron diferencias importantes en el número de niños que ‘Alcanzan’ esta habilidad manteniéndose en 2, ‘En Proceso’ disminuyendo de 11 a 10 y en ‘Inicia’ aumentando de 4 a 5.

En este bloque se puede observar de forma general el desarrollo y alcance de habilidades socio-emocionales en el grupo experimental antes y después de haber usado las estrategias. Así mismo se observa los resultados del grupo control respecto a las mismas habilidades y obviando el uso de la Disciplina Positiva. La comparación y exposición realizada evidencia un progreso significativo en cada una de las habilidades de los niños del grupo experimental una vez aplicado el programa de disciplina positiva. Es importante mencionar que todas las habilidades del grupo experimental que en un primer momento estaban en 'Inicia', al final del primer quimestre habían ascendido a 'En Proceso' y 'Alcanza' mostrando una mejora sustancial en cada una de ellas. Así ninguna de sus habilidades evaluadas terminó con 'Inicia'.

En el grupo control sin embargo, por más que las habilidades evaluadas estaban en un nivel similar al del grupo experimental, al final del quimestre sus competencias fueron decayendo. Esto muestra que la ausencia de la aplicación de estrategias de Disciplina Positiva no permitió un adecuado desarrollo de habilidades socio-emocionales en los niños de este grupo. A diferencia del grupo control, los resultados favorables del grupo experimental permiten comprender el alcance significativo que tuvo la aplicación de las estrategias del programa elaborado para desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños de forma adecuada y positiva.

4.4 Comparación de resultados específicos de la Aplicación del Programa.

En este bloque se realizará un análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo control respecto al manejo de acuerdos de convivencia, consecuencias y comprensión de los límites trabajados para comprobar el alcance de las habilidades socioemocionales en los niños del grupo experimental durante la aplicación del programa.

En este bloque, el grupo experimental trabajó en el establecimiento de acuerdos en primer lugar, así como en el establecimiento de consecuencias en segundo lugar. Los niños los graficaron y se colocaron en un lugar visible del aula. Para establecer consecuencias, solucionar problemas en el aula y motivar a los niños se realizaron reuniones de clase donde se escuchaban los comentarios de los niños, sus opiniones y sugerencias para llegar a nuevas soluciones.

Se exponen a su vez los resultados de las mismas habilidades del grupo control con quienes no utilizó las estrategias de la disciplina positiva para poder realizar un contraste de la forma en que dichas estrategias funcionaron y permitieron el alcance adecuado de las habilidades de cada bloque de trabajo.

4.4.1 Manejo y Establecimiento de Acuerdos

En el primer segmento de este bloque se abordará solamente el análisis del manejo y establecimiento de acuerdos pues en estas primeras experiencias se observa cuánto logran comprender y respetar los acuerdos establecidos de forma positiva y con su participación activa dentro del aula y en los diferentes espacios de la escuela.

Tabla 7*Resultado de Establecimiento de Acuerdos del grupo Experimental*

	Propone soluciones para los problemas			Escucha con respeto a los demás			Identifica acuerdos que son respetuosos con todos			Identifica la acción a realizarse en forma positiva		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
E1		1			1			1			1	
E2		1		1			1			1		
E3		1			1			1			1	
E4			1			1		1			1	
E5		1				1		1			1	
E6		1			1			1		1		
E7		1			1			1		1		
E8			1			1		1			1	
E9	1				1		1			1		
E10	1			1			1			1		
E11		1				1		1			1	
E12		1				1		1			1	
E13		1		1			1			1		
E14			1			1		1			1	
E15		1			1			1		1		
E16		1			1			1			1	
Total	2	11	3	3	7	6	4	12	0	7	9	0

Fuente: Datos obtenidos en el campo.

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 8*Resultados de Establecimiento de Acuerdo con el grupo Control*

	Propone soluciones para los problemas			Escucha con respeto a los demás			Identifica acuerdos que son respetuosos con todos			Identifica la acción a realizarse en forma positiva		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
C1		1			1			1				1
C2		1			1			1				1
C3		1			1			1				1
C4	1				1			1			1	
C5			1			1			1			1
C6	1				1		1			1		
C7	1			1			1			1		
C8		1			1			1			1	
C9	1			1			1			1		
C10		1				1			1			1
C11		1			1			1				1
C12	1					1		1			1	
C13			1		1			1			1	
C14			1			1			1			1
C15	1				1		1			1		
C16		1			1			1			1	
C17			1			1			1			1
Total	6	7	4	2	10	5	4	9	4	4	5	8

Fuente: Datos obtenidos en el campo.

Elaborado por: Nieto, 2018

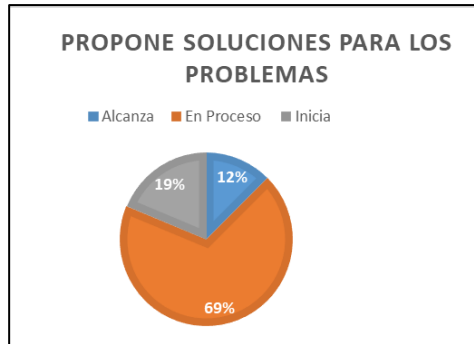


Figura 67: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para proponer soluciones a los problemas

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

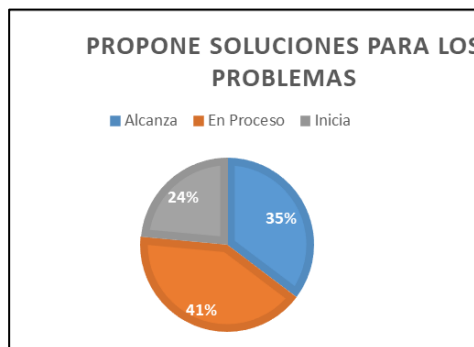


Figura 68: Alcance de la habilidad del Grupo Control para proponer soluciones a los problemas

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 67** con la **Figura 68**, al inicio del programa, en la habilidad de los niños para proponer soluciones a los problemas, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 12% y en el grupo control es del 35%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 69% y en el grupo control es del 41%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 19% y en el grupo control es del 24%.



Figura 69: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para escuchar con respeto a los demás

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

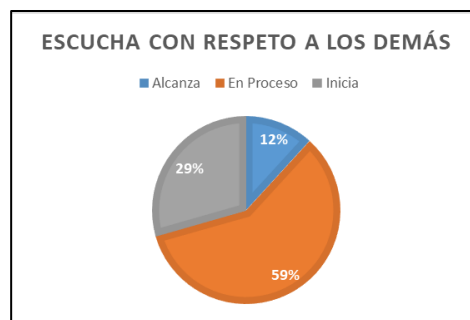


Figura 70: Alcance de la habilidad del Grupo Control para escuchar con respeto a los demás

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 69** con la **Figura 70**, en la habilidad de los niños para escuchar con respeto a los demás, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 19% y en el grupo control es del 12%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 44% y en el grupo control es del 59%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 37% y en el grupo control es del 29%.



Figura 71: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar acuerdos que son respetuosos con todos
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

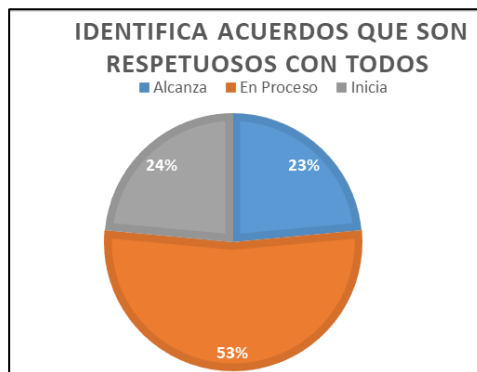


Figura 72: Alcance de la habilidad del Grupo Control para identificar acuerdos que son respetuosos con todos
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 71** con la **Figura 72**, en la habilidad de los niños para identificar acuerdos que son respetuosos con todos, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 25% y en el grupo control es del 23%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 75% y en el grupo control es del 53%, sin embargo, el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 24%.



Figura 73: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar la acción a realizarse en forma positiva

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

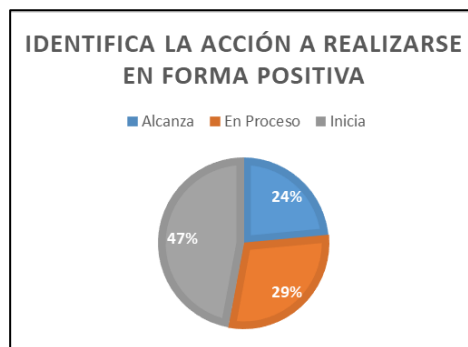


Figura 74: Alcance de la habilidad del Grupo Control para identificar la acción a realizarse en forma positiva

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 73** con la **Figura 74**, en la habilidad de los niños para identificar la acción a realizarse en forma positiva, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 44% y en el grupo control es del 24%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 56% y en el grupo control es del 29%, sin embargo, el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 47%.

4.4.1.2 Establecimiento de Consecuencias

Este segundo segmento del bloque de establecimiento de Acuerdos de Convivencia se contempla el establecimiento de consecuencias. Una vez que se ha trabajado los Acuerdos, se ha hecho más sencillo evaluar la comprensión y aplicación de consecuencias en relación a los acuerdos establecidos explicando los resultados que muestra la Rúbrica de Evaluación de la **Tabla 10** y la **Tabla 11**.

Tabla 9
Rúbrica de Evaluación de Establecimiento de Consecuencias

Categoría	1	2	3	4
Identifica los acuerdos	No consigue identificar ningún acuerdo	Necesita ayuda para identificar al menos 3 acuerdos.	Puede identificar de manera independiente 5 acuerdos.	Puede identificar de manera independiente los acuerdos dentro del aula
Cumple los acuerdos	No consigue cumplir ningún acuerdo	Necesita ayuda para cumplir 3 acuerdos.	Puede cumplir la mitad de los acuerdos sin ayuda.	Puede cumplir de manera independiente todos los acuerdos.
Reconoce las consecuencias	No reconoce las consecuencias de sus comportamientos.	Necesita ayuda para reconocer al menos 3 consecuencias de sus comportamientos.	Reconoce de manera independiente las consecuencias de un comportamiento.	Reconoce de manera independiente las consecuencias de todos sus comportamientos.
Identifica el comportamiento equivocado	No consigue identificar el comportamiento equivocado.	Necesita ayuda del adulto para identificar 3 comportamientos equivocados.	Identifica de manera independiente un comportamiento equivocado.	Identifica de manera independiente todos sus comportamientos equivocados.

Fuente: Habilidades del trabajo de campo
Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 10
Resultados Establecimiento de Consecuencias del Grupo Experimental

	Identifica los acuerdos	Cumple los acuerdos	Reconoce las consecuencias	Identifica el comportamiento equivocado
E1	4	3	3	4
E2	4	4	4	4
E3	3	3	2	3
E4	3	3	2	3
E5	4	3	3	3
E6	3	4	3	3
E7	4	3	3	4
E8	2	2	3	2
E9	4	4	4	4
E10	4	4	4	4
E11	3	3	3	3
E12	4	3	3	3
E13	4	4	4	4
E14	2	2	2	2
E15	4	4	4	4
E16	4	3	4	3
Total	56	52	51	53

Fuente: Datos obtenidos en el campo
Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 11
Resultados de Establecimientos de Consecuencias del Grupo Control

	Identifica los acuerdos	Cumple los acuerdos	Reconoce las consecuencias	Identifica el comportamiento equivocado
C1	3	3	2	2
C2	3	3	2	2
C3	2	3	2	2
C4	3	3	2	3
C5	2	2	2	2
C6	3	3	2	3
C7	4	3	3	3
C8	3	2	2	2
C9	4	3	3	3
C10	2	2	2	2
C11	3	3	3	3
C12	3	2	3	3
C13	3	3	3	3
C14	2	2	2	2
C15	4	3	3	3
C16	3	3	2	3
C17	2	2	2	2
Total	49	45	40	43

Fuente: Datos obtenidos en el campo
 Elaborado por: Nieto, 2018

Las gráficas expuestas en la parte posterior indican el alcance del 1 al 4 de las habilidades para comprender las consecuencias y establecerlas de manera adecuada. Las evidencias de la rúbrica muestran un alcance mayor de cada uno de los indicadores evaluados en el grupo experimental una vez aplicados el establecimiento de consecuencias a diferencia del grupo control, con quienes no se utilizaron estas estrategias.

4.4.1.3 Evaluación Sumativa

Como resultado final de este Primer Bloque de aplicación del Programa, se obtuvieron los resultados que se evidencian en la **Tabla 13** y **Tabla 14** en las que se analiza a manera de evaluación Sumativa el alcance de las habilidades de los dos grupos englobando los segmentos anteriores.

Tabla 12*Rúbrica de Evaluación Sumativa de Acuerdos de Convivencia y Consecuencias*

Categoría	1	2	3	4
Cumplimiento de Acuerdos	El niño no consigue cumplir ningún acuerdo establecido.	El niño cumple de manera independiente al menos 2 acuerdos establecidos.	El niño cumple de manera independiente la mitad de los acuerdos establecidos.	El niño cumple de manera independiente todos los acuerdos establecidos.
Identificación de comportamientos errados	El niño no consigue identificar ningún comportamiento errado.	El niño necesita mucha ayuda para identificar un comportamiento errado.	El niño necesita algo de ayuda para identificar un comportamiento errado.	El niño reconoce de manera independiente un comportamiento errado.
Comprensión de las consecuencias	El niño no comprende las consecuencias de las acciones.	El niño necesita algo de ayuda para comprender la consecuencia de al menos un comportamiento.	El niño comprende de manera independiente las consecuencias de al menos 3 comportamientos.	El niño comprende de manera independiente las consecuencias de los comportamientos.
Propuestas de Soluciones	El niño no consigue aportar con soluciones frente a un comportamiento errado.	El niño necesita ayuda para aportar con soluciones al menos frente a un comportamiento errado.	El niño consigue aportar con soluciones de manera independiente a no menos de 3 comportamientos errados.	El niño consigue aportar con soluciones de manera independiente a los comportamientos errados.

Fuente: Habilidades del trabajo de campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 13*Resultados de la Evaluación Sumativa de Acuerdos de Convivencia y Consecuencias del Grupo Experimental*

	Cumplimiento de Acuerdos	Identificación de comportamientos errados	Comprensión de las consecuencias	Proponer Soluciones
E1	3	3	3	2
E2	4	4	4	4
E3	3	3	3	2
E4	3	3	3	2
E5	3	4	3	2
E6	3	4	4	2
E7	3	4	4	3
E8	3	3	3	2
E9	4	4	4	4
E10	4	4	4	4
E11	3	4	3	3
E12	3	4	3	3
E13	4	4	4	4
E14	3	4	3	2
E15	4	4	4	4
E16	4	4	4	4
Total	54	60	56	47

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 14*Resumen de Rúbrica de Acuerdos de Convivencia y Consecuencias del Grupo Experimental*

Grupo Control	Cumplimiento de acuerdos	Identificación de comportamientos errados	Comprensión de las consecuencias	Propuestas de Soluciones
4	6	12	8	6
3	10	4	8	3
2	0	8	0	7
1	0	0	0	0

Fuente: Datos obtenidos de la rúbrica de evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 15*Resultados de la Evaluación Sumativa de Acuerdos de Convivencia y Consecuencias del Grupo Control*

	Cumplimiento de Acuerdos	Identificación de comportamientos errados	Comprensión de las consecuencias	Propuestas de Soluciones
C1	3	2	2	2
C2	3	2	2	2
C3	3	2	2	2
C4	3	3	3	3
C5	2	2	2	1
C6	3	3	3	3
C7	3	4	3	4
C8	2	2	2	3
C9	3	4	3	4
C10	2	2	2	2
C11	3	3	3	3
C12	2	3	3	3
C13	3	3	3	3
C14	2	2	2	2
C15	2	3	3	3
C16	3	3	2	2
C17	2	2	2	2
Total	44	45	42	44

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 16*Resumen de la Evaluación Sumativa de Acuerdos de Convivencia y Consecuencias del Grupo Control*

Grupo Control	Cumplimiento de acuerdos	Identificación de comportamientos errados	Comprensión de las consecuencias	Propuestas de Soluciones
4	0	2	0	2
3	10	7	8	7
2	7	8	9	7
1	0	0	0	1

Fuente: Datos obtenidos de la rúbrica de evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

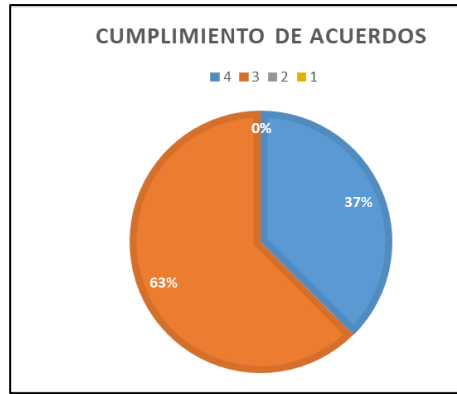


Figura 75: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para cumplir acuerdos
 Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
 Elaborado por: Nieto, 2018

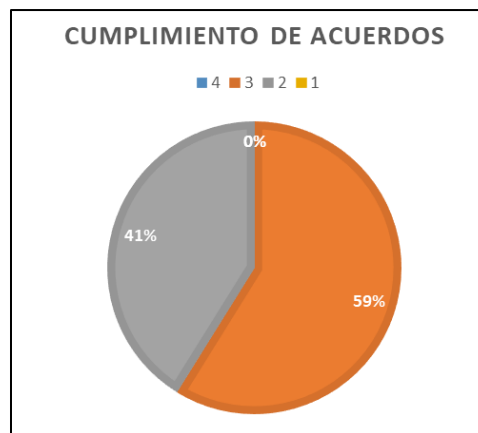


Figura 76: Alcance de la habilidad del Grupo Control para cumplir acuerdos
 Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 75** con la **Figura 76**, los porcentajes del grupo experimental y del grupo control en el ‘cumplimiento de acuerdos’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1). El grupo control en cambio, no muestra ningún porcentaje alcanzado en el puntaje mayor de la rúbrica (4) para el cumplimiento de acuerdos.

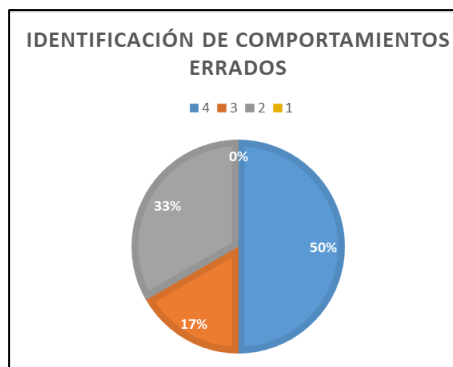


Figura 77: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar comportamientos errados.

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada

Elaborado por: Nieto, 2018

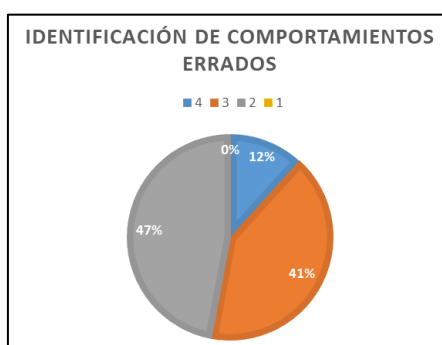


Figura 78: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar comportamientos errados.

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 77** con la **Figura 78**, los porcentajes del grupo experimental y del grupo control en la ‘identificación de comportamientos errados’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1). Aunque el grupo control muestra un alcance corto en el puntaje máximo de la rúbrica (4), se evidencia dificultad en la mayoría del grupo para identificar comportamientos equivocados.

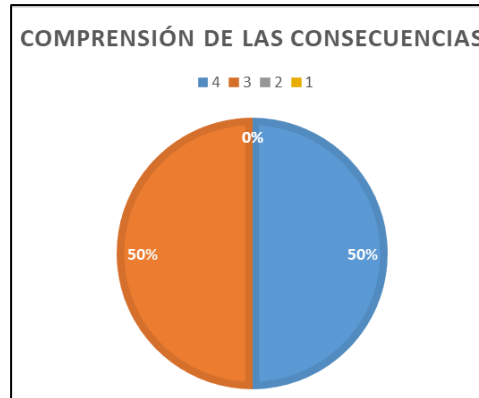


Figura 79: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para comprender las consecuencias.

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada

Elaborado por: Nieto, 2018

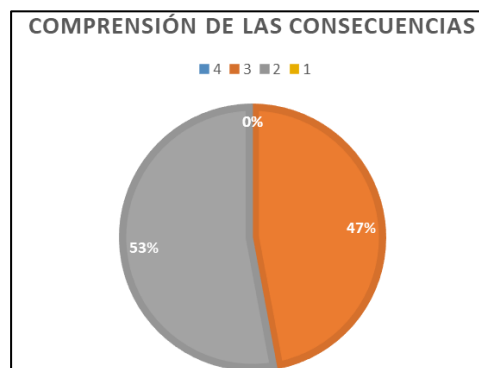


Figura 80: Alcance de la habilidad del Grupo Control para comprender las consecuencias.

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 79** con la **Figura 80**, los porcentajes del grupo experimental y del grupo control en la ‘comprensión de las consecuencias’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1). El grupo control en cambio, no muestra ningún porcentaje alcanzado en el puntaje mayor de la rúbrica (4) para la comprensión de las consecuencias.

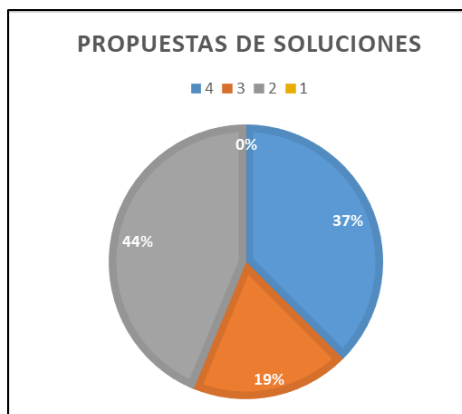


Figura 81: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para proponer soluciones

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada

Elaborado por: Nieto, 2018

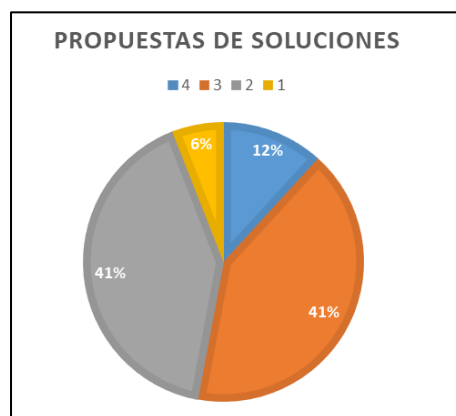


Figura 82: Alcance de la habilidad del Grupo Control para proponer soluciones

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 81** con la **Figura 82**, los porcentajes del grupo experimental y del grupo control en ‘proponer soluciones’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1). Aunque el grupo control muestra un alcance corto en el puntaje máximo de la rúbrica (4), se evidencia dificultad en la mayoría del grupo para proponer soluciones.

4.4.2 Autorregulación y Solución de Problemas

En este bloque se describirá de manera comparativa el alcance obtenido de las distintas habilidades de autorregulación por parte del Grupo Control y del Grupo Experimental durante la aplicación del Programa. En las tablas expuestas a continuación (**Tabla 17** a la **Tabla 23**) se analizarán los porcentajes alcanzados de las distintas habilidades en cada uno de los grupos; este bloque se ha subdividido en áreas de Manejo de emociones (Rincón de la Paz), Solución de Problemas (Rueda de soluciones, respiración consciente), Metas Equivocadas (descubrir los códigos del mal comportamiento).

En este momento de la aplicación, el grupo experimental tuvo la oportunidad de conocer y aprender nuevas formas de gestionar y expresar sus emociones. Fue fundamental establecer y diseñar conjuntamente un espacio de la calma o rincón de la paz, donde los niños disponían de diversos instrumentos sensoriales, visuales y emocionales para encontrar soluciones a los problemas, reconocer sus emociones e identificar opciones para tranquilizarse con la guía del adulto y posteriormente de forma más independiente. Los niños tenían acceso a estas herramientas en cualquier momento que sintieran la necesidad. Además, diseñaron un libro con un dibujo individual, el cual era su lugar seguro, al que podían ir cuando lo necesitaran. En reuniones de clase se trabajaron técnicas de respiración con pictogramas lúdicos así como la resolución de problemas con la rueda de la Rana Kelso. Los niños dispusieron de muchos recursos para regular su comportamiento, eliminar su meta errada y alcanzar mayor pertenencia en el aula.

4.4.2.1 *Evaluación Uso del Rincón de la Paz*

Dentro de este bloque se evaluarán destrezas referentes a las habilidades de autorregulación que los niños consiguen desarrollar a través de la adecuación y el uso de un lugar o rincón de la paz o un rincón para la calma. Se podrá la inferencia de la adecuación de este espacio en los resultados con el grupo experimental, en contraste con los resultados del grupo control con quienes no se utilizó este recurso.

Tabla 17*Resultados de la Evaluación del uso del Rincón de la Paz del Grupo Experimental*

	Identifica el uso adecuado del rincón de la paz			Toma conciencia de sus emociones			Reflexiona sobre lo sucedido			Consigue expresar sus emociones verbalmente			Regula sus emociones después de usar el rincón de la paz		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
E1	1				1		1			1			1		
E2	1			1			1			1			1		
E3		1			1			1		1			1		
E4		1			1		1			1				1	
E5	1			1			1			1			1		
E6	1			1			1			1			1		
E7	1			1			1			1			1		
E8		1			1			1			1		1		
E9	1			1			1			1			1		
E10	1			1			1			1			1		
E11		1			1		1				1			1	
E12	1			1			1				1			1	
E13	1			1			1			1			1		
E14		1		1				1		1			1		
E15	1			1			1			1			1		
E16		1		1			1				1		1		
Total	10	6	0	11	5	0	13	3	0	12	4	0	13	3	0

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 18*Resultados de la Evaluación del uso del Rincón de la Paz del Grupo Control*

	Identifica el uso adecuado del rincón de la paz			Toma conciencia de sus emociones			Reflexiona sobre lo sucedido			Consigue expresar sus emociones verbalmente			Regula sus emociones después de usar el rincón de la paz		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
C1		1				1			1			1			1
C2		1				1			1			1			1
C3		1			1				1			1			1
C4		1			1			1			1			1	
C5		1				1			1			1			1
C6		1			1		1			1			1		
C7	1			1			1			1			1		
C8		1				1		1				1			1
C9	1			1			1			1			1		
C10			1		1				1		1				1
C11		1				1			1			1			1
C12		1			1			1			1			1	
C13		1			1				1		1			1	
C14			1			1			1			1			1
C15		1			1		1			1			1		
C16		1			1			1			1			1	
C17		1				1			1			1			1
Total	2	13	2	2	8	7	4	4	9	4	6	7	0	9	8

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

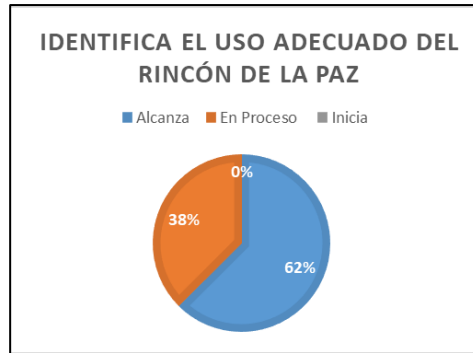


Figura 83: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar el uso adecuado del rincón de la paz.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

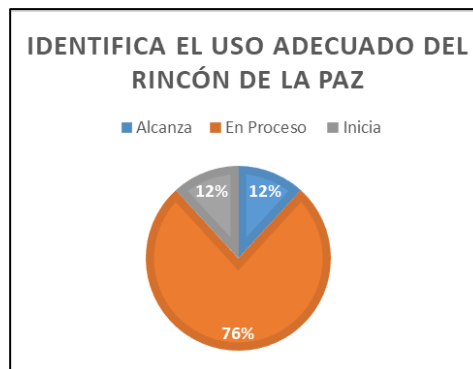


Figura 84: Alcance de la habilidad del Grupo Control para identificar el uso adecuado del rincón de la paz.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 83** con la **Figura 84**, en la habilidad de los niños para identificar el uso adecuado del rincón de la paz, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 62% y en el grupo control es del 12%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 38% y en el grupo control es del 76%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 12%.

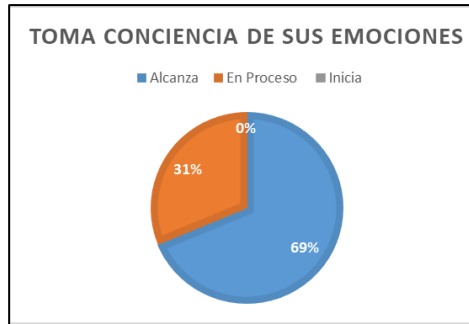


Figura 85: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para tomar conciencia de sus emociones.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

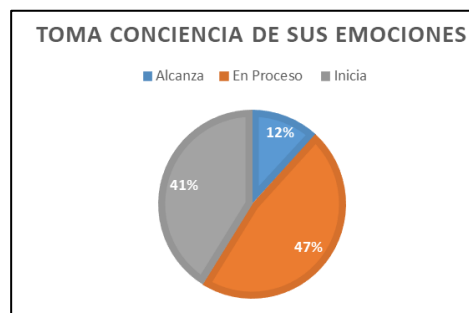


Figura 86: Alcance de la habilidad del Grupo Control para tomar conciencia de sus emociones.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 85** con la **Figura 86**, en la habilidad de los niños para tomar conciencia de sus emociones, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 69% y en el grupo control es del 12%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 31% y en el grupo control es del 47%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 41%.

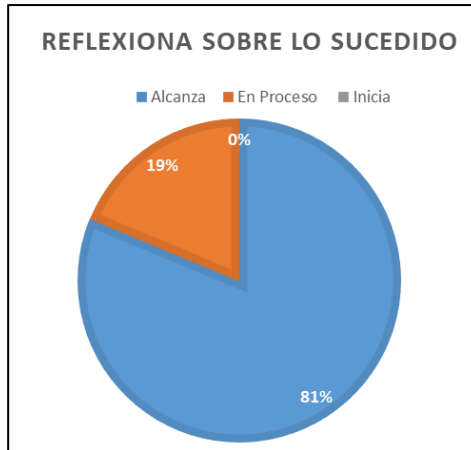


Figura 87: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para reflexionar sobre eventos sucedidos.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

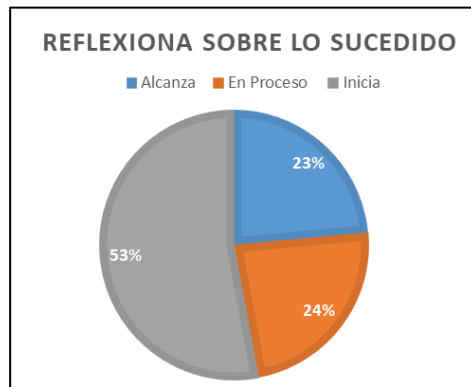


Figura 88: Alcance de la habilidad del Grupo Control para reflexionar sobre eventos sucedidos.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 87** con la **Figura 88**, en la habilidad de los niños para reflexionar sobre eventos sucedidos, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 81% y en el grupo control es del 23%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 19% y en el grupo control es del 24%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 53%.

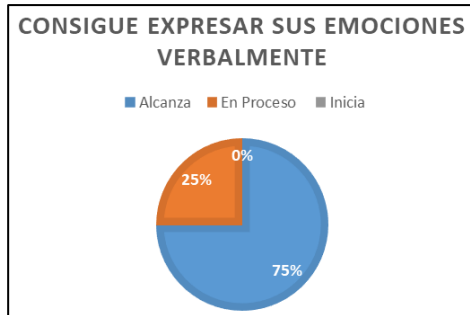


Figura 89: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para expresar sus emociones verbalmente.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

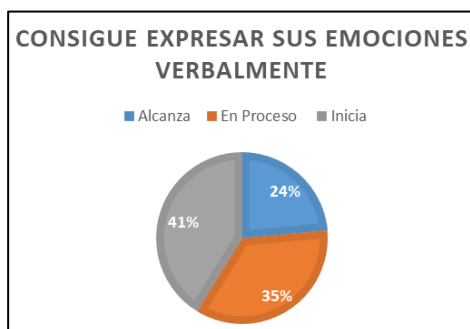


Figura 90: Alcance de la habilidad del Grupo Control para expresar sus emociones verbalmente.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 89** con la **Figura 90**, en la habilidad de los niños para expresar sus emociones verbalmente, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 75% y en el grupo control es del 24%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 25% y en el grupo control es del 35%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 41%.

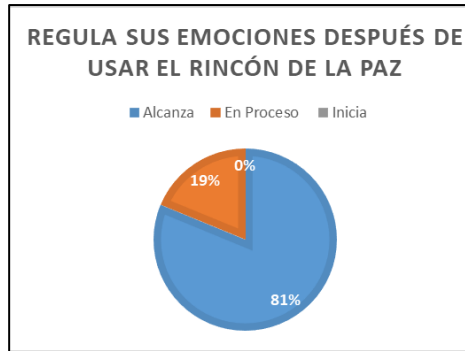


Figura 91: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para regular sus emociones después de usar el rincón de la paz.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

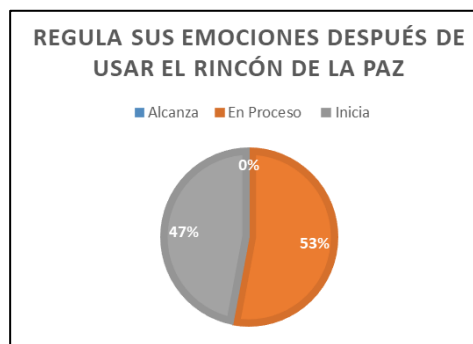


Figura 92: Alcance de la habilidad del Grupo Control para regular sus emociones después de usar el rincón de la paz.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 91** con la **Figura 92**, en la habilidad de los niños para regular sus emociones después de usar el rincón de la paz, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 81% y en el grupo control es del 0%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 19% y en el grupo control es del 53%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 47%.

4.4.2.2 Evaluación Solución de Problemas

A continuación se exponen los resultados de la Rúbrica elaborada para comparar el alcance de las habilidades para solucionar problemas entre el grupo experimental, donde se utilizaron diversas estrategias que facilitaron la adquisición de dichas habilidades y el grupo control donde dichas estrategias fueron omitidas.

Tabla 19*Rúbrica de Evaluación de Solución de Problemas*

Categoría	1	2	3	4
Identificación de Problemas	No consigue identificar los problemas dentro del aula.	Necesita ayuda para identificar al menos 3 problemas existentes dentro del aula	Puede identificar de manera independiente 2 problemas dentro del aula.	Puede identificar de manera independiente los problemas dentro del aula.
Uso de la rueda 'Kelso'	No consigue utilizar la rueda 'Kelso' para solucionar problemas	Necesita ayuda constante en el uso de la rueda 'kelso' para solucionar todos sus problemas	Necesita algo ayuda en el uso de la rueda Kelso para solucionar al menos 2 problemas.	Utiliza de manera independiente la rueda 'Kelso' para solucionar problemas.
Encuentra soluciones a los problemas	No consigue encontrar soluciones a los problemas	Necesita ayuda constante del adulto para encontrar soluciones a los problemas	Necesita ayuda ocasional del adulto para encontrar soluciones a los problemas	Encuentra soluciones a los problemas de manera independiente.
Respuesta favorable a lenguaje positivo	No presenta respuesta favorable frente al uso de lenguaje positivo	Casi nunca presenta respuestas favorables frente al lenguaje positivo	Ocasionalmente presenta respuestas favorables frente al lenguaje positivo	Siempre presenta respuestas favorables frente al lenguaje positivo

Fuente: Habilidades del trabajo de campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 20*Resultado de Evaluación de Solución de Problemas del Grupo Experimental*

	Identificación de Problemas	Uso de la rueda 'Kelso'	Encuentra soluciones a los problemas	Respuesta favorable a lenguaje positivo
E1	4	4	4	3
E2	4	4	4	4
E3	3	2	3	3
E4	3	3	3	3
E5	3	4	3	4
E6	4	3	3	4
E7	4	3	3	4
E8	3	3	3	4
E9	4	4	4	4
E10	4	4	4	4
E11	3	3	3	3
E12	3	3	3	3
E13	4	4	4	4
E14	3	3	4	4
E15	3	3	4	4
E16	3	3	3	4
Total	55	53	55	59

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 21*Resumen de Evaluación de Solución de Problemas del Grupo Experimental*

Grupo Experimental	Identificación de Problemas	Uso de la rueda 'Kelso'	Encuentra soluciones a los problemas	Respuesta favorable a lenguaje positivo
1	0	0	0	0
2	0	1	0	0
3	9	9	9	5
4	7	6	7	11

Fuente: Datos obtenidos de la rúbrica de evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 22*Resultado de Evaluación de Solución de Problemas del Grupo Control*

	Identificación de Problemas	Uso de la rueda 'Kelso'	Encuentra soluciones a los problemas	Respuesta favorable a lenguaje positivo
C1	2	1	2	2
C2	2	1	2	2
C3	2	1	2	2
C4	3	1	3	2
C5	1	1	2	1
C6	2	1	3	3
C7	3	1	4	3
C8	2	1	2	2
C9	3	1	4	3
C10	2	1	2	2
C11	2	1	2	2
C12	3	1	2	2
C13	2	1	2	2
C14	2	1	2	1
C15	3	1	3	2
C16	2	1	2	2
C17	2	1	1	1
Total	38	17	40	34

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 23*Resumen de Evaluación de Solución de Problemas del Grupo Control*

Grupo Control	Identificación de Problemas	Uso de la rueda 'Kelso'	Encuentra soluciones a los problemas	Respuesta favorable a lenguaje positivo
1	1	17	1	3
2	11	0	11	11
3	5	0	3	3
4	0	0	2	0

Fuente: Datos obtenidos de la rúbrica de evaluación

Elaborado por: Nieto, 2018

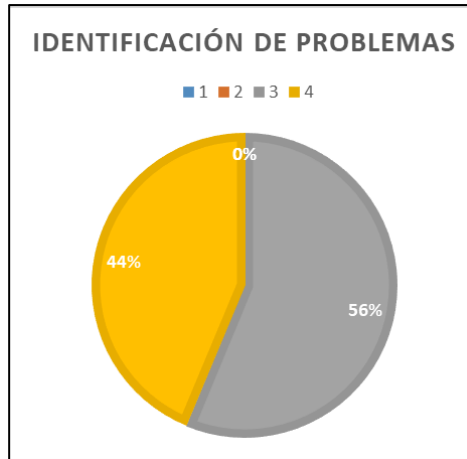


Figura 93: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar problemas

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
Elaborado por: Nieto, 2018

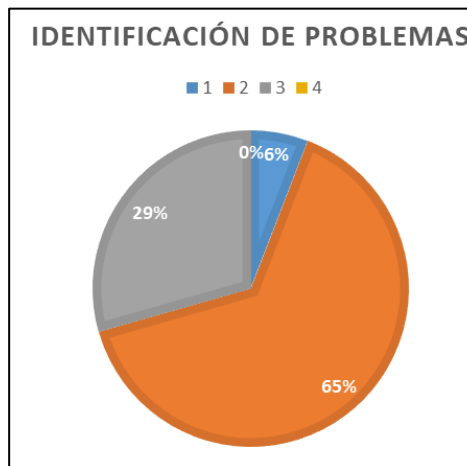


Figura 94: Alcance de la habilidad del Grupo Control para identificar problemas.

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 93** con la **Figura 94**, los porcentajes en la habilidad de ‘identificación de problemas’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1). El grupo control en cambio, no muestra ningún porcentaje alcanzado en el puntaje mayor de la rúbrica (4) para la identificación de problemas.

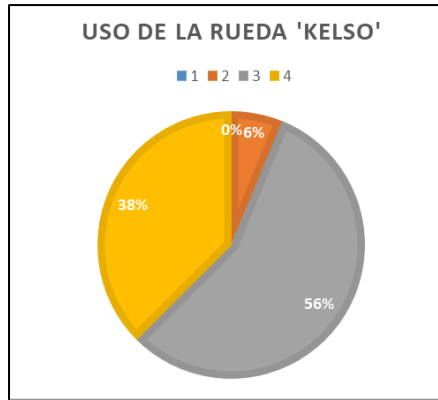


Figura 95: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para utilizar la rueda 'Kelso'

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
Elaborado por: Nieto, 2018



Figura 96: Alcance de la habilidad del Grupo Control para utilizar la rueda 'Kelso'

Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 95** con la **Figura 94**, los porcentajes en la habilidad de 'uso de la rueda Kelso' se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1). El grupo control en cambio, no muestra ningún porcentaje alcanzado para la uso de la rueda de 'Kelso' ya que este recurso no fue utilizado con los niños de este grupo.

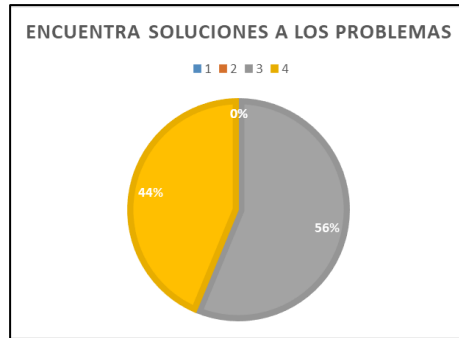


Figura 97: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para encontrar soluciones a los problemas
 Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
 Elaborado por: Nieto, 2018

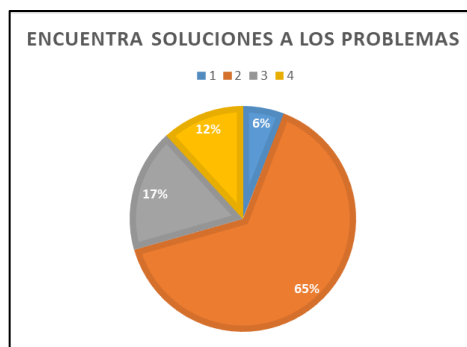


Figura 98: Alcance de la habilidad del Grupo Control para encontrar soluciones a los problemas
 Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 97** con la **Figura 98**, los porcentajes en la habilidad de ‘encontrar soluciones a los problemas’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1) y se divide el porcentaje entre los puntajes más altos (3) y (4). El grupo control en cambio, aunque existe un porcentaje pequeño que alcanza el puntaje mayor (4) existe aún una mayoría a la que se le dificulta desarrollar esta habilidad por la falta de oportunidades para hacerlo.

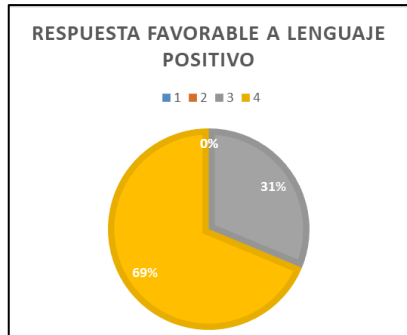


Figura 99: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para responder favorablemente al lenguaje positivo
 Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
 Elaborado por: Nieto, 2018

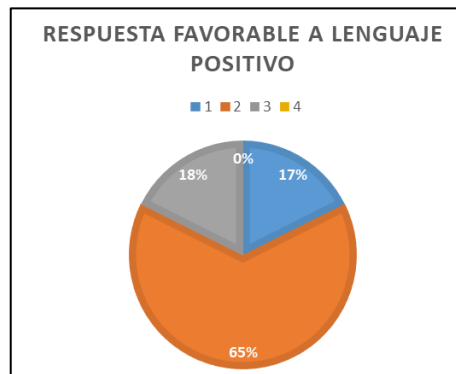


Figura 100: Alcance de la habilidad del Grupo Control para responder favorablemente al lenguaje positivo
 Fuente: Datos alcanzados de rúbrica aplicada
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 99** con la **Figura 100**, los porcentajes en la habilidad para ‘responder favorablemente a un tono de voz positivo’ se diferencian significativamente en cuanto al puntaje alcanzado en los valores de la rúbrica. Se puede evidenciar que el grupo experimental ha adquirido un alcance mayor que el grupo control en cuanto al desarrollo de esta habilidad y que ningún niño se encuentra en el puntaje mínimo (1) y el porcentaje más alto lo ocupa el puntaje (3). En el grupo control en cambio, no existe ningún porcentaje equivalente al puntaje mayor (4) se evidencia que existe aún una mayoría a la que se le dificulta desarrollar la habilidad de responder favorablemente al uso de un lenguaje positivo.

4.4.2.3 Evaluación Metas Equivocadas

En esta última etapa de este segundo bloque se comparan los resultados de los dos grupos en cuanto a la identificación de la meta equivocada para poder aplicar las estrategias adecuadas y eliminar el comportamiento equivocado. Se evidenciarán las diferencias entre el grupo experimental donde se utilizó la disciplina positiva y el grupo control donde se obviaron todas las estrategias del programa.

Tabla 24
Resultado de Evaluación de Metas Equivocadas del Grupo Experimental

	Reacciona positivamente frente a la aplicación estrategias			Se relaciona de forma positiva con el adulto			Elimina la meta equivocada para alcanzar pertenencia			Adquiere un mayor sentido de pertenencia en el aula.		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
E1	1			1				1			1	
E2	1			1			1			1		
E3	1				1		1			1		
E4		1			1			1			1	
E5	1			1			1			1		
E6	1			1			1			1		
E7	1			1			1			1		
E8	1			1			1			1		
E9	1			1			1			1		
E10	1			1			1			1		
E11		1			1			1			1	
E12		1			1		1			1		
E13	1			1			1			1		
E14	1			1			1			1		
E15	1			1			1			1		
E16	1			1				1			1	
Total	13	3	0	12	4	0	12	4	0	12	4	0

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 25*Resultado de Evaluación de Metas Equivocadas del Grupo Control*

	Se relaciona de forma positiva con el adulto			Elimina la meta equivocada para alcanzar pertenencia			Adquiere un mayor sentido de pertenencia en el aula.		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
C1		1				1		1	
C2		1				1		1	
C3		1				1		1	
C4		1				1		1	
C5			1			1			1
C6	1					1	1		
C7	1					1	1		
C8		1				1		1	
C9	1					1	1		
C10		1				1			1
C11			1			1		1	
C12			1			1			1
C13		1				1		1	
C14			1			1			1
C15		1				1		1	
C16		1				1		1	
C17			1			1			1
Total	3	9	5	0	0	17	3	9	5

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

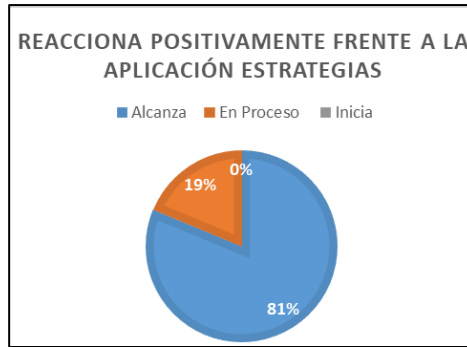


Figura 101: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para reaccionar positivamente frente a la aplicación de estrategias.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

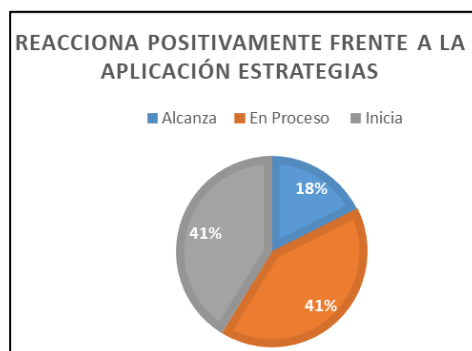


Figura 102: Alcance de la habilidad del Grupo Control para reaccionar positivamente frente a la aplicación de estrategias.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 101** con la **Figura 102**, en la habilidad de los niños para reaccionar positivamente frente a la aplicación de estrategias, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 81% y en el grupo control es del 18%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 19% y en el grupo control es del 41%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 41%.

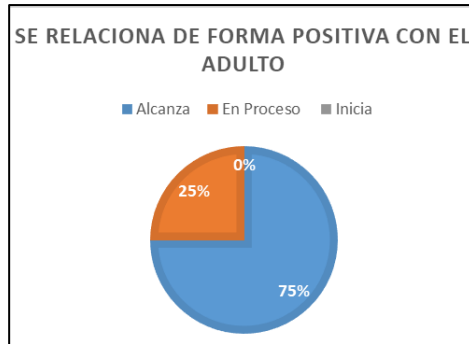


Figura 103: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para relacionarse de forma positiva con el adulto.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

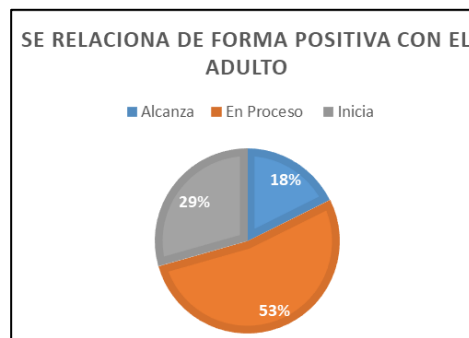


Figura 104: Alcance de la habilidad del Grupo Control para relacionarse de forma positiva con el adulto.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 103** con la **Figura 104**, en la habilidad de los niños para relacionarse de forma positiva con el adulto, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 75% y en el grupo control es del 18%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 25% y en el grupo control es del 53%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 29%.

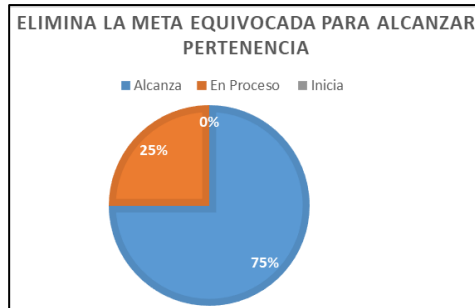


Figura 105: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para eliminar la meta equivocada para alcanzar pertenencia.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

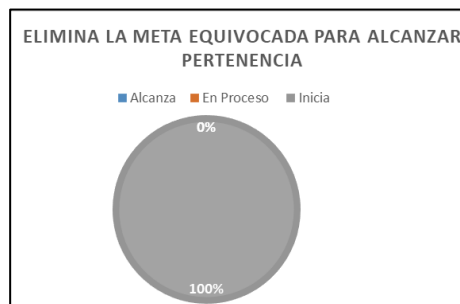


Figura 106: Alcance de la habilidad del Grupo Control para eliminar la meta equivocada para alcanzar pertenencia.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 105** con la **Figura 106**, en la habilidad de los niños para eliminar la meta equivocada para alcanzar pertenencia, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 75% y en el grupo control es del 0%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 25% y en el grupo control es del 0%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 100% al no aplicarse ninguna estrategia para este efecto.

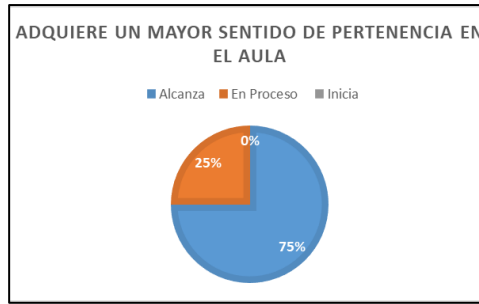


Figura 107: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para adquirir un mayor sentido de pertenencia en el aula.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

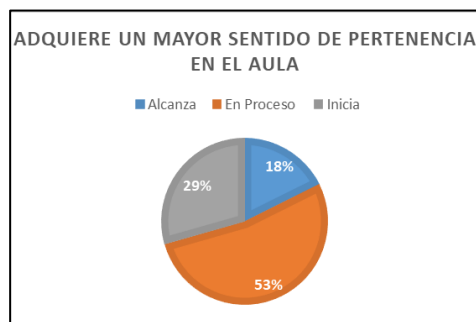


Figura 108: Alcance de la habilidad del Grupo Control para adquirir un mayor sentido de pertenencia en el aula.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 107** con la **Figura 108**, en la habilidad de los niños para adquirir un mayor sentido de pertenencia en el aula, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 75% y en el grupo control es del 18%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 25% y en el grupo control es del 53%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 29%.

4.4.3 Resultados del Bloque de Responsabilidad y Autodisciplina

En este bloque se comparan y analizan los porcentajes alcanzados por el grupo experimental y por el grupo control al propiciar ambientes en los que podían cumplir con una tarea asignada o cualquier forma de ayudar y contribuir dentro del aula.

El grupo experimental trabajó en el cumplimiento individual de una tarea semanal adquiriendo una responsabilidad específica en cada una de las clases. Cada niño tenía una tarjeta con un pictograma, el cual representaba gráficamente su responsabilidad durante la semana. Las responsabilidades rotaban semanalmente de manera que todos hayan podido realizar casi todas las tareas asignadas.

Además, disponían de herramientas sencillas visuales y de limpieza para distinguir cuándo era necesario que intervengan sin la ayuda del adulto. Esto permitió que comiencen a tener en cuenta por sí mismos el orden y la limpieza de la clase y a comprender que podían aportar con ello de forma activa y natural sin necesitar presión o sentir obligación.

Tabla 26*Resultados de la Evaluación de Responsabilidad del Grupo Experimental*

	Identifica las contribuciones que puede realizar por sí solo			Cumple la responsabilidad escogida de forma constante			Cumple con su responsabilidad con autonomía			Alcanza sentido de pertenencia a través de la cooperación		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
E1	1			1			1			1		
E2	1			1			1			1		
E3		1		1			1			1		
E4		1			1			1		1		
E5	1			1			1			1		
E6	1			1			1			1		
E7	1				1		1			1		
E8	1			1			1			1		
E9	1			1			1			1		
E10	1			1			1			1		
E11		1			1			1		1		
E12	1			1			1			1		
E13	1			1			1			1		
E14		1		1				1		1		
E15	1			1			1			1		
E16		1			1			1		1		
Total	11	5	0	12	4	0	12	4	0	16	0	0

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

Tabla 27*Resultados de La Evaluación de Responsabilidad del Grupo Control*

	Identifica las contribuciones que puede realizar por sí solo			Cumple la responsabilidad escogida de forma constante			Cumple con su responsabilidad con autonomía			Alcanza sentido de pertenencia a través de la cooperación		
	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia	Alcanza	En Proceso	Inicia
C1			1		1			1			1	
C2			1		1			1			1	
C3			1		1			1			1	
C4		1			1			1		1		
C5			1			1			1		1	
C6	1			1			1			1		
C7	1			1			1			1		
C8		1			1			1			1	
C9	1			1			1			1		
C10		1				1		1			1	
C11		1			1			1			1	
C12		1			1		1				1	
C13		1			1			1			1	
C14			1			1			1			1
C15		1			1		1				1	
C16		1			1			1			1	
C17		1			1				1			1
Total	3	9	5	3	11	3	5	9	3	4	11	2

Fuente: Datos obtenidos en el campo

Elaborado por: Nieto, 2018

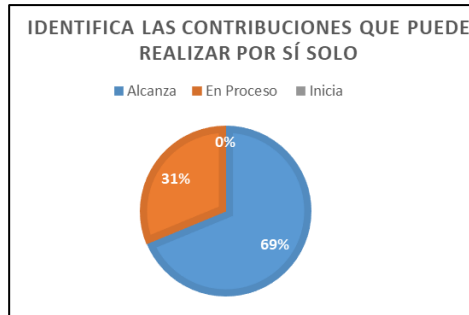


Figura 109: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para identificar las contribuciones que puede realizar por sí solo.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

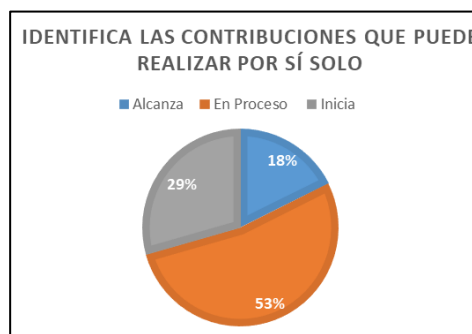


Figura 110: Alcance de la habilidad del Grupo Control para identificar las contribuciones que puede realizar por sí solo.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 109** con la **Figura 110**, en la habilidad de los niños para identificar las contribuciones que puede realizar por sí solo, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 69% y en el grupo control es del 18%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 31% y en el grupo control es del 53%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 29%.



Figura 111: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para cumplir la responsabilidad escogida de forma constante.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

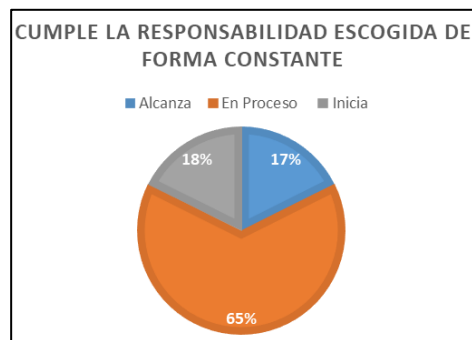


Figura 112: Alcance de la habilidad del Grupo Control para cumplir la responsabilidad escogida de forma constante.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 111** con la **Figura 112**, en la habilidad de los niños para cumplir con la responsabilidad escogida de forma constante, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 75% y en el grupo control es del 17%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 25% y en el grupo control es del 65%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 18%.

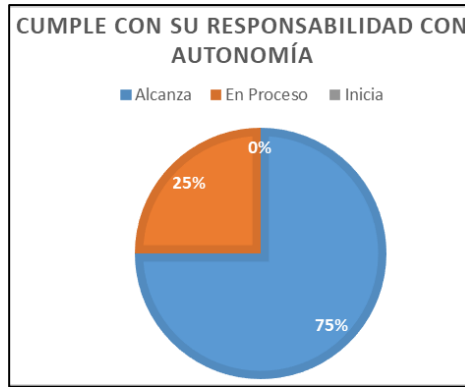


Figura 113: Alcance de la habilidad del Grupo Control para cumplir su responsabilidad con autonomía.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

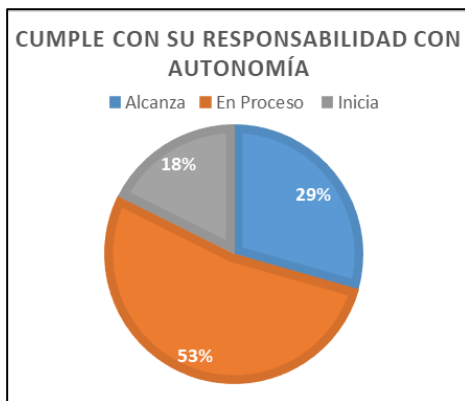


Figura 114: Alcance de la habilidad del Grupo Control para cumplir su responsabilidad con autonomía.

Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas

Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 113** con la **Figura 114**, en la habilidad de los niños para cumplir su responsabilidad con autonomía, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 75% y en el grupo control es del 29%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 25% y en el grupo control es del 53%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 18%.



Figura 115: Alcance de la habilidad del Grupo Experimental para alcanzar sentido de pertenencia a través de la cooperación.
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

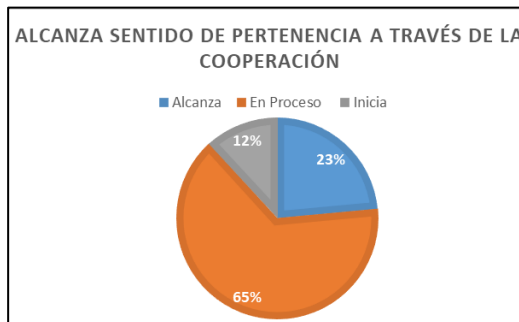


Figura 116: Alcance de la habilidad del Grupo Control para alcanzar sentido de pertenencia a través de la cooperación.
 Fuente: Datos alcanzados de evaluaciones aplicadas
 Elaborado por: Nieto, 2018

Como se puede observar al comparar la **Figura 115** con la **Figura 116**, en la habilidad de los niños para alcanzar sentido de pertenencia a través de la cooperación, los porcentajes del grupo experimental de los niños que ‘Alcanzan’ es del 100% y en el grupo control es del 23%. El porcentaje de niños que están ‘En Proceso’ en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 65%. Finalmente el porcentaje alcanzado de niños que ‘Inician’ en la adquisición de esta habilidad en el grupo experimental es del 0% y en el grupo control es del 12%.

Los resultados expuestos ofrecen una visión clara y significativa sobre el alcance adecuado en el desarrollo de habilidades socio-emocionales del grupo experimental con la aplicación del programa de disciplina positiva. A partir de cada uno de los análisis y las comparaciones se puede evidenciar el progreso inminente que tuvo el grupo experimental en contraste con el grupo control, con quienes no se aplicaron ninguna de las estrategias y quienes en lugar de mostrar una adquisición de dichas habilidades en la mayoría de casos mostraron una disminución o un estado se mantuvieron en el mismo estado.

La conexión mantenida con los niños, el haber diseñado espacios, tiempo y oportunidades para trabajar en habilidades de contacto interpersonal, de regulación emocional, empatía y cooperación definitivamente fueron un disparador de resultados positivos en las habilidades socio-emocionales esperadas. Autores como Bailey (2016) y Siegel (2017) validan en sus estudios la trascendencia que tienen los factores mencionados en el desarrollo cerebral, emocional e incluso físico del niño aportando con un nuevo y posible sentido de la disciplina infantil. Apoyado en estos estudios, el trabajo expuesto encuentra valor demostrando su validez en el trabajo de campo aplicado en el área de la educación.

4.4.4 Valoración Padres de Familia

El objetivo de esta encuesta fue medir el nivel de impacto de la Aplicación del Programa de Disciplina Positiva en el manejo de los niños en casa con la aplicación simultánea en los hogares de lo trabajado en el aula. Los padres de familia aportaron con comentarios y sugerencias importantes sobre la utilidad que tuvo para ellos la aplicación de las estrategias del programa, las cuales se detallan a continuación:

- *Cómo corregir conductas inapropiadas de nuestro niño mediante un refuerzo positivo sin la necesidad de utilizar castigos o violencia.*
- *Nos fue muy útil aprender cual es la mejor manera de hablar con los niños, bajarse a su nivel, el tono de voz que los padres empleamos cuando debemos ser estrictos o hablar de algo importante con ellos, todos estos aspectos influyen mucho en el comportamiento de los pequeños. El uso del Rincón de la Paz, es hasta ahora una herramienta fundamental que nuestros niños han empleado en casa. Es su lugar favorito cuando sienten cualquier tipo de emoción, o simplemente quieren estar solos.*
- *Formular en casa esquema de actividades que deben realizar los niños incluidas responsabilidades, tratar de manera positiva los conflictos y destinar un área a sitio de paz.*
- *Acuerdos y las consecuencias.*
- *Primero tranquilidad para poder hablar y llegar a acuerdos.*
- *Manejo de situaciones de estrés en mi hija o cambios de ánimo.*
- *Las diferentes actividades que se complementaban para un mejor uso de la disciplina positiva en casa.*
- *El orientar a mi hija utilizando las maneras y formas adecuadas.*
- *Tipos de diálogo, opciones de solución.*
- *Conocer los diferentes recursos que se emplean en la disciplina positiva.*
- *Podemos manejar mucho mejor los conflictos o reflexionar sobre los problemas y como lo solucionamos eso me hace muy feliz, ayer tuvimos la oportunidad de hacer un origami con una ranita que la llamó KELSO, me pareció fantástico el rincón de la Paz aunque no va mucho al rincón pero elaborar y pensar nos dio mucha tranquilidad este tiempo.*

- *Personalmente me ha tocado también cambiar un poco la forma de “buscar soluciones” porque mi hija siempre menciona que cuando hay un problema hay que pensar en soluciones para todo y no enojarse.*
- *Personalmente, estoy muy contento con su manera de dirigir a nuestros niños, gracias por su empeño en ayudarnos, a encaminar a los pequeños por el sendero de la honestidad y la buena relación con el resto de la sociedad.*
- *Me gustó que mi hijo desarrolló una nueva forma de resolver sus problemas.*
- *Todos los aspectos.* Extraído de: Encuesta realizada a Padres de Familia, 2018.

Ya que los padres de familia tuvieron la oportunidad de aplicar el programa en casa de manera voluntaria, pudieron emitir su valoración al mismo. Encontrando en muchos aspectos progresos en la adquisición de habilidades de sus hijos para resolver problemas, gestionar sus emociones y sentirse más seguros. Así como también implementando espacios e instrumentos que ayuden a los niños a autorregularse y gestionar su comportamiento. Los padres de familia encontraron otras alternativas para corregir y educar a sus hijos desde el enfoque de la Disciplina Positiva.

Así mismo, para recibir la retroalimentación del trabajo realizado en casa, hicieron las siguientes recomendaciones

- *Se debería seguir con este programa y mejorar el material de apoyo.*
- *El programa es excelente y muy recomendable para que otros padres lo empleen en sus hogares. Los niños necesitan ser comprendidos y la mejor forma es aplicando la disciplina positiva*
- *Incrementar en tiempo e incentivar a los padres para seguir en el programa.*
- *Seguir adelante muy buen programa.*
- *Nosotros no pudimos hacer todo como se debía por tiempo por las tareas especiales en nuestro caso, tal vez ver alguna opción para adaptar para niños y familias con poco tiempo libre en casa.*
- *Excelente trabajo de la profesora, deberían seguir replicando el programa.*
- *De ante mano agradecerle un buen trabajo con mi hija, yo estoy muy contenta con su Programa me ha hecho dar cuenta de muchas cosas. En casa todos colaboran*

aunque a veces se me complica. Estoy muy contenta la verdad muy feliz porque ese conocimiento ha servido para poder aplicarlo y de paso aconsejar a mis compañeras de trabajo espero seguir con ese programa.

- *Mayor tiempo en cada actividad para que los niños la profundicen.*
- *Ninguna.*
- *Aplicarlo en niños más pequeños para que así sea más sencillo cambiar la forma de educar a los niños.*
- *Mi recomendación es que el programa continúe en los años superiores.*
- *Seguir aplicándolo. (Extraído de: Encuesta Padres de Familia 2018)*

Al finalizar la aplicación, los padres de familia se sintieron interesados en continuar con el programa, precisando un mayor tiempo, profundización y material para alcanzar el objetivo esperado. Por otro lado, recomiendan aplicarlo y utilizarlo desde edades tempranas y adaptarlo a las necesidades de tiempo de las familias para poder cumplirlo exitosamente.

A la luz de los resultados y los hallazgos de la investigación, es posible afirmar la validez de la aplicación del programa de Disciplina Positiva elaborado con base en los estudios de Jane Nelsen, Becky Bailey, Sandra Ramírez y otros expertos en educación y desarrollo infantil. El alcance que han tenido los resultados de este estudio permiten crear una nueva consciencia y cultura no sólo sobre la disciplina y las estrategias utilizadas en la educación formal, sino también una nueva mirada a los comportamientos de los niños teniendo en cuenta su maduración física y emocional para ayudar a la maduración racional.

Aplicar el programa de Disciplina Positiva ha sido un canal de transmisión, comunicación y apoyo sobre los derechos de los niños, la promoción del buen trato a la infancia y el espacio prioritario que estos deben ocupar no sólo en las instituciones educativas, sino en la sociedad. Presentar estos resultados es una invitación a transformar patrones de educación y de crianza, transmitidos desde generaciones anteriores por las formas antiguas de disciplinar. Esta investigación sostiene la idea fundamental de que el acompañamiento cercano, sensible y disponible de un adulto consciente brinda a la infancia la oportunidad de desarrollarse de manera plena e integral y que la conexión establecida entre el adulto y los niños sienta las bases de relaciones saludables y así, del aprendizaje.

CONCLUSIONES

- De lo observado, se puede concluir que la aplicación del programa de disciplina positiva permitió que los niños del grupo experimental desarrollen en mayor medida las distintas habilidades socioemocionales para la edad. Si bien existe un porcentaje que sigue en proceso, todo el grupo presentó avances al no quedar ningún niño en 'Inicia' en la adquisición de las habilidades.
- También se puede evidenciar que al inicio el grupo control mantenía un buen desarrollo de habilidades socioemocionales, sin embargo, al dejar de lado cualquier aplicación de estrategias positivas, su comportamiento y actitudes invitaban cada vez más al regaño, al enojo y al castigo.
- La aplicación de programas de disciplina positiva beneficia todas las áreas de desarrollo del niño así como todos sus entornos, pues le permite crear lazos y vínculos de confianza con sus adultos más cercanos y figuras de apego y, en la medida en que esos vínculos se fortalecen, se fortalece también la cooperación.
- Los niños de 5 y 6 años llegan con un bagaje disciplinario, social, comportamental y emocional bastante sólido, por lo que fue complejo implementar y modelar en ellos estrategias positivas disciplinarias ya que al inicio no estaban acostumbrados a ellas. Sin embargo, el estudio muestra que este período sensible todavía está abierto para modificar estructuras de crianza y disciplina de manera positiva.
- Existen nuevas alternativas y estrategias que posibilitan una educación y una disciplina desvinculada de ambientes de violencia, humillación, culpa y vergüenza para aprender. La Disciplina Positiva es una estrategia que permite y ayuda de forma eficaz la consecución de dicha educación esperada.
- Estas alternativas disciplinarias y pedagógicas invitan al adulto a repensar y reorganizar sus prácticas educativas y formativas para poder ayudar a los niños a trabajar en su comportamiento y autorregulación de forma consciente.

- Este proyecto resalta y destaca el papel del niño como un ciudadano y una persona con derechos y responsabilidades que puede cumplir y que merece ser tratado con igual dignidad desde sus primeros años de vida.
- Es importante comprender que el mal comportamiento se genera gracias a metas equivocadas que el niño tiene para alcanzar pertenencia y que, comprender esta necesidad invita a los adultos a tomar consciencia de las acciones que provocan dicho comportamiento para poder modificarlas y así, eliminar la meta equivocada.
- El puntal de la disciplina positiva es el sentido de pertenencia, que nos hace saber que a través de los comportamientos los niños nos están comunicando que necesitan pertenecer pero no siempre encuentran la manera adecuada de hacerlo, por lo que este estudio constituye un recurso para encaminar esa necesidad de forma respetuosa, amable y efectiva.
- La disciplina positiva enseña a adultos y niños a descubrir la importancia de los límites establecidos con amor y enfatiza en la importancia de las experiencias y relaciones tempranas para un adecuado desarrollo socioemocional en el futuro. Por este motivo, los cimientos para una educación respetuosa, consciente y positiva se establecen desde el inicio de la vida y las edades más tempranas.
- Se puede concluir también que la disciplina positiva no es permisividad, ni tampoco está exenta de acuerdos y límites. Por lo que el respeto mutuo será la clave para establecer estos límites sin invadir los derechos de ninguna de las dos partes (adultos y niños) eliminando las luchas de poder.
- El apoyo de la autoridad y del equipo docente es fundamental para llevar a cabo la investigación y aplicación de programas que inviten a realizar un cambio en la manera de educar y formar a los niños.
- Este proyecto expone los beneficios cerebrales, emocionales y sociales de practicar una disciplina respetuosa que perciba al niño como un ser humano competente, capaz de comprender lo que sucede a su alrededor y de contribuir con ello de forma activa y significativa ya que empodera tanto al niño como al adulto a asumir un nuevo rol en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

- Esta investigación revela que se requiere tiempo y reflexión para promover y educar a los niños bajo lineamientos más respetuosos de sus derechos, erradicando la violencia, el maltrato y la humillación para disciplinar y construyendo una cultura de buenos tratos a la infancia para un crecimiento y desarrollo adecuado en todas las áreas y en sus futuras relaciones.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda iniciar la aplicación de programas de disciplina positiva y respetuosa en edades tempranas antes de los 5 años de edad y de ser posible desde el nacimiento y comienzo de la vida ya que es más fácil interiorizar y modelar la calidad de las relaciones y los comportamientos esperados gracias a la plasticidad cerebral y períodos de desarrollo sensibles que se atraviesan desde los 0 a los 6 años.
- Para que la aplicación obtenga un mayor alcance en el desarrollo de los niños, es importante primero realizar un plan de capacitación, formación o preparación docente sobre el tema así como un apoyo presente y constante de la autoridad de la Institución de manera que se ejecute un trabajo con todo el equipo y que la aplicación en el aula sea más efectiva.
- Es importante para la aplicación del programa mantener una comunicación abierta y constante con los miembros del equipo docente para la orientación y la búsqueda de soluciones conjuntas a los conflictos sociales o disciplinarios del aula.
- Disponer de mayores espacios de diálogo y de material para compartir personalmente con los padres de familia para resolver de mejor manera las inquietudes, socializar las experiencias vividas y los aprendizajes adquiridos.
- Se recomienda que se puedan realizar estudios de esta temática con mayor profundidad, aplicado en distintas edades y en distintos medios socio-económicos y culturales donde se pueda evidenciar la utilidad, los avances y progresos de estos estilos educativos.

Bibliografía

Armas, R. (2010) *Desarrollo Emocional*. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Ausubel, D., Sullivan, E. (1983) *El Desarrollo Infantil I-TEORÍAS. Los Comienzos del Desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS Ediciones.

Bailey, B. A. (2015) *Disciplina Consciente: Construyendo aulas resilientes*. Oviedo, FL: Loving Guidance, Inc.

Bergeron, M. (1971) *Psicología de la Primera Infancia*. Barcelona, España: Presses Universitaires de France.

Bermúdez, M., Sánchez, A.M. (2016) *Manual de Psicología Infantil. Aspectos Evolutivos e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Blandon, M.A., Patiño, G., Yusti, L.N. (1991) *¿Cumplen los castigos una función educativa?* Armenia: Universidad del Quindío.

Da Fonseca, V. (2000) *Estudio y Génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Juul, J. (2004) *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder Editorial S.L.

Knapczyk, D. (2008) *Guía de Autodisciplina*. Madrid: Esp. Narcea, S.A.

Maciá, Diego. (2007) *Problemas Cotidianos de Conducta en la Infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Matute, E. (2012) *Tendencias Actuales de las Neurociencias Cognitivas*. México: Editorial El Manual Moderno.

Munsinger, H. (1978) *Desarrollo del Niño*. México D.F.: Nueva Editorial Interamericana.

Navarro, E. (2013) *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Valencia, España: Universitat de València.

Nelsen, J. (2006) *Disciplina Positiva: Guía Clásica para desarrollar en los niños habilidades de Autodisciplina, responsabilidad, cooperación y resolución de problemas*. Estados Unidos: Random House Publishing Books.

Nelsen, J., Erwin, C., Duffy, R. (2007) *Disciplina Positiva para Preescolares. Para los primeros años – Criando niños que son Responsables, Respetuosos y Recursivos*. California: Random House Publishing Books.

Oberst, U. (2016) La crianza desde la psicología individual de Alfred Adler. *AFIN*, (81), 02 – 05. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2016m3n81iSPA.pdf.

Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada. (2001) *Educación y Cultura de la Infancia. La ciudad: un lugar para crecer*. Granada: GEU y PMEIG

Papalia, D., Wendoks, S., Dusking, R. (2002) *Psicología del Desarrollo*. México, DF: McGraw-Hill.

Racine, B. (2012) *Disciplina en la Infancia ¿Por qué? ¿Cómo? Familia y Escuela trabajando juntas*. Madrid, España: NARCEA Ediciones.

Ramírez, Sandra. (2016) *Sin gritos ni Castigos. Educando para la Autodisciplina*. Estados Unidos: Alejandra Carrión.

Rodríguez, N. (2016) *Neuroeducación para padres*. Barcelona: Ediciones B.

Siegel, D., Bryson, T. (2017) *Disciplina sin lágrimas*. Barcelona: Ediciones B, S. A.

Sroufe, Alan. (2000) *Desarrollo Emocional*. México: OXFORD University press.

Wadsworth, B. (1992) *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. México DF, México: Editorial Diana.

Watkins, C., Wagner, P. (2016) *La Disciplina Escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Anexos

Anexo 1

Programa de Aplicación de Disciplina Positiva

Acuerdos de Convivencia y Consecuencias

Objetivos:

- ✓ Identificar los acuerdos de Convivencia
- ✓ Desarrollar la habilidad de respetar los acuerdos establecidos
- ✓ Establecer responsabilidades
- ✓ Generar una convivencia sana y agradable dentro de casa y del aula
- ✓ Eliminar gritos, castigos y condicionamiento del actuar diario
- ✓ Establecer horarios de reuniones para llegar a acuerdos y buscar soluciones
- ✓ Crear consecuencias para un buen comportamiento y un mal comportamiento
- ✓ **Actuar de manera consistente**

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
<p>Comunicación: expresión, escucha</p> <p>RESPECTO MUTUO</p> <p>Toma de Decisiones</p>	<p>Identificar situaciones que pueden mejorar</p> <p>Participar activamente proponiendo acuerdos</p> <p>Respetar las ideas y puntos de vista de los demás</p> <p>Usar frases en positivo</p>	<p>Inicio: reunión para poder conversar sobre los acuerdos necesarios para llevar una sana convivencia.</p> <p>Desarrollo: Los niños proponen los acuerdos que crea necesarios en modo afirmativo. TODOS DEBEN ESTAR DE ACUERDO. Anotar cada acuerdo al que se ha llegado.</p> <p>Cierre: Cada uno debe firmar los acuerdos y ubicarlos en un lugar donde que todos los puedan mirar y entender.</p>	<p>X No Gritar ✓ Hablar en tono de voz bajo.</p> <p>X No correr en la sala ✓ En la sala caminamos</p> <p>X No levantarse de la mesa ✓ Nos quedamos sentados hasta terminar de comer.</p> <p>X No abras ✓ Deja eso cerrado</p> <p>X No botes la basura ✓ Pon tu basura en el basurero</p> <p>‘Yo pienso que...qué piensas tú?’</p> <p>‘Busquemos un acuerdo para solucionar este problema’</p> <p>‘necesitamos hacer.... Estás de acuerdo?’</p> <p>‘Qué propones, qué te gustaría?’</p> <p>‘Cómo te haría sentir eso?’</p> <p>‘Esta idea la propusiste tú y esto lo hicimos juntos’</p> <p>‘Qué vas a hacer para cumplirlo la próxima vez?’</p>	<p>- Cuaderno, hoja...</p> <p>- Lápices de colores</p> <p><i>Música tranquila que todos disfruten, ubicarse en una posición cómoda o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.</i></p>

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
<p>Comunicación: expresión, escucha</p> <p>Reflexión</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>Identificar retos en el cumplimiento de acuerdos establecidos</p> <p>Comprender la diferencia entre castigo y consecuencia</p> <p>Establecer consecuencias lógicas frente al incumplimiento de lo acordado</p>	<p>Inicio: Realizar una reunión poder evaluar el cumplimiento de los acuerdos establecidos</p> <p>Desarrollo: Sin acusar ni humillar se tomará responsabilidad sobre los errores (tomándolos como una oportunidad de aprendizaje). Todos propondrán consecuencias para cada omisión de un acuerdo. NO ES UN CASTIGO. Así mismo identificar las consecuencias cuando los acuerdos se cumplen diferenciándolas de los premios.</p> <p>Cierre: Dibujar, graficar las consecuencias establecidas y ubicarlas junto a los acuerdos.</p>	<p>‘Eso no fue una buena decisión porque...’</p> <p>‘Esto que sucedió por qué fue?’</p> <p>‘Quién tomó la decisión?’</p> <p>‘Cuando haces eso, qué nomás puede pasar?’</p> <p>‘Cuál podría ser la consecuencia?’</p> <p>‘¿Qué más puedes hacer en lugar de...?’</p> <p>‘Qué podríamos hacer para cumplir con este acuerdo?’</p> <p>‘Cuando esto suceda será tu/mi responsabilidad’</p> <p>‘Busquemos una solución’</p> <p>‘Qué hacemos para solucionar este problema?’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno, hoja... - Lápices de colores <p><i>Música tranquila que todos disfruten, ubicarse en una posición cómoda o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.</i></p> <p><u>Lectura:</u> castigo no es consecuencia</p>

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
Autoevaluación	Evaluar los progresos y dificultades en el cumplimiento e identificación de acuerdos.	<p>Inicio: Organizar una reunión con las anotaciones, acuerdos y consecuencias.</p> <p>Desarrollo: Llenar la Rúbrica de imágenes con los resultados de los 15 días de acuerdo a los criterios. Cada uno se autoevaluará. Independientemente del resultado utilizar palabras de ánimo y aliento.</p> <p>Cierre: Plantear soluciones para seguir mejorando.</p>	<p>‘De esto (error) podemos aprender que...)</p> <p>‘Estamos orgullosos, orgullosa de tu esfuerzo’</p> <p>‘Te felicito porque...’</p> <p>‘Cómo te hizo sentir cuando sucedió esto?, cómo te sientes ahora?’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno, hoja... - Lápices de colores <p><i>Música tranquila que todos disfruten, ubicarse en una posición cómoda o compartir un snack juntos.</i></p>

Programa de Aplicación de Disciplina Positiva

La autorregulación: expresión de emociones y solución de problemas

Objetivos:

- ✓ Identificar las emociones
- ✓ Conocer el sentido de pertenencia
- ✓ Identificar las metas erradas a través del comportamiento y expresión de emociones
- ✓ Desarrollar la habilidad de buscar solución a los problemas
- ✓ Establecer formas respetuosas de manejar los conflictos
- ✓ Generar un espacio para el autocontrol y reconocimiento de emociones
- ✓ Eliminar gritos, castigos y condicionamiento del actuar diario
- ✓ Establecer horarios de reuniones para llegar a acuerdos y buscar soluciones
- ✓ Crear el rincón de la paz para utilizarlo en situaciones de desborde emocional y búsqueda de soluciones

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
<p>Comunicación: expresión, escucha</p> <p>Sociales:</p> <p>Respetar a los demás</p> <p>Contención y acompañamiento o emocional</p> <p>Expresión de emociones</p> <p>Reflexión</p>	<p>Identificar situaciones que generan conflicto</p> <p>Participar activamente en la adecuación del ‘rincón de la paz’</p> <p>Usar frases en positivo</p> <p>Identificar las situaciones en las que se usa el rincón de la paz</p> <p>Establecer la forma de usar el rincón de la paz.</p> <p>Canalizar emociones (conexión y contención)</p> <p>Abrir espacios de diálogo</p>	<p>Inicio: preparar una reunión e identificar situaciones que generan conflictos o discusiones y las consecuencias que se han establecido. Proponer la adecuación de un espacio o mesa de la paz para hacerlo con los niños en un lugar del aula.</p> <p>Desarrollo: cada uno expresará ideas de para qué servirá este espacio y cómo utilizarlo. Una vez establecidos los parámetros, se decidirá en conjunto los elementos que este espacio tendrá. Se usarán: elementos de relajación, canalización de emociones y agradables para los sentidos.</p> <p>Cierre: Cada uno irá construyendo este espacio con los elementos escogidos.</p>	<p>X Vete de aquí</p> <p>✓ Creo que necesitas un espacio</p> <p>X Vete a pensar</p> <p>✓ Usa el rincón de la paz y busca/busquemos una solución</p> <p>✓ Conversaremos cuando estés más tranquilo.</p> <p>✓ Estaré aquí cuando me necesites. Avísame cuando estés listo.</p> <p>Recomendaciones:</p> <p>Explicar que el rincón/mesa de la paz es un espacio que se utiliza cuando alguien está muy enojado, triste o se ha irrespetado algún acuerdo. El rincón de la paz no es un espacio de juego: se usa para tranquilizarse, buscar soluciones, canalizar emociones fuertes y tomar conciencia de ellas.</p> <p>Frases para el uso del rincón de la paz:</p> <p>‘Necesitamos tranquilizarnos’</p> <p>‘Qué te haría sentir mejor?’</p> <p>‘Gritando de esa manera no te entiendo’</p>	<p>✓ Botellas, agua, luces, colores, cuaderno, fotos de las emociones, peluche, caja con sal o arena, dibujos de acuerdos o consecuencias, tarjetas de respiración.</p> <p><i>Se puede utilizar música tranquila que todos disfruten y cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.</i></p> <p>Importante: El rincón de la paz no es un ‘tiempo fuera’ ni un momento para dejar al niño solo. Es un espacio de acompañamiento al niño para enseñarle a manejar sus conflictos, emociones y tomar conciencia del error como medio de aprendizaje sin sentirse humillado. No enviar al niño al rincón de la paz como algo negativo para que se quede solo, pues, por temor al abandono generará la respuesta que el adulto quiere escuchar sin haberse tranquilizado y reflexionado.</p>

			<p>‘Crees que tomaste una buena decisión? ¿Por qué?’</p> <p>‘Te gustaría que te hicieran lo mismo?’</p> <p>‘Respiremos como.....’</p>	
--	--	--	---	--

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
<p>Solución de problemas</p> <p>Asumir el error como medio de aprendizaje</p> <p>Sociales: solidaridad, empatía</p>	<p>Solucionar los problemas cotidianos con la guía de una rueda.</p> <p>- Solucionar en vez de culpabilizar</p> <p>-Negociar y llegar a Acuerdos ante los conflictos.</p> <p>-Regular acciones y comportamientos.</p> <p>-Reflexionar frente a las situaciones.</p> <p>- Despojar al castigo como estrategia de solución de problemas.</p> <p>-Responder de forma efectiva ante la frustración o el enojo o el error.</p>	<p>Inicio: Escoger un lugar que todos disfruten para reunirse. Tener consigo las anotaciones, acuerdos y consecuencias.</p> <p>Desarrollo: Realizar una función de títeres sobre el uso de la rueda KELSO de solución de problemas. Identificar los conflictos más comunes y establecer una solución tentativa de la rueda para solucionarlos. Cada vez que exista un conflicto, el niño/adulto escogerá la solución marcándola con la flecha.</p> <p>Cierre: Colocar la rueda en el rincón de la paz o en un lugar visible para todos.</p> <p>Las soluciones no deben quedarse simplemente en pedir perdón, sino en hacer algo para ayudar al otro.</p> <p>Esto puede utilizarse como auto regulador y herramienta de reflexión durante el uso del rincón de la paz.</p>	<p>Gritar o golpear a los niños deja en silencio tu mensaje.</p> <p>‘Vamos a buscar una solución’</p> <p>‘Cómo podemos solucionar este problema?’</p> <p>Si el niño se desborda: ‘Veamos en la rueda si esa puede ser una solución’ o bien ‘esa no es la forma de solucionar o conseguir las cosas’</p> <p>‘Lleguemos a un acuerdo’</p> <p>‘Toma una buena decisión’</p> <p>‘Qué otra cosa podías haber hecho/dicho en lugar de...?’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno, hoja... - Rueda Kelso - Títere de una rana <p><i>Se puede utilizar música tranquila que todos disfruten y cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.</i></p>

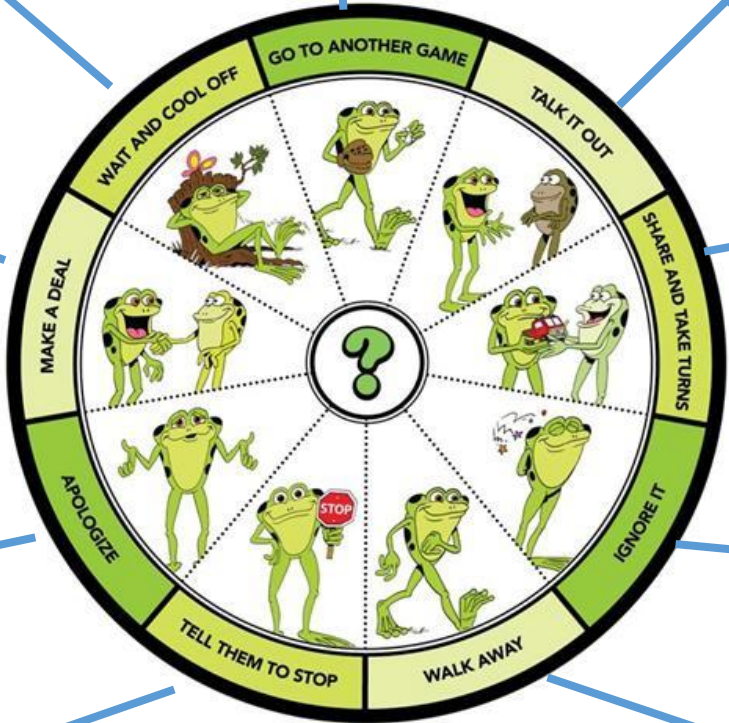
Ir a otro juego: Cuando alguien está utilizando algo que yo también quiero. Puedo usar un juego que esté desocupado

Esperar y Tranquilizarse: Si nos sentimos tristes y enojados es mejor esperar un poco para hablar y tranquilizarnos en un lugar que nos ayude (usamos el rincón de la paz) hasta sentirnos listos.

Hablar sobre el tema: Cuando puedo conversar y hablar para decir las cosas en lugar de gritar, pegar o llorar. Dialogamos para resolver lo sucedido.

Trato Hecho: Hacemos un trato y llegamos a un acuerdo sobre cómo decidiremos las cosas: o dónde iremos primero, quién lo hace primero, etc. Hemos lanzado una moneda (cara o sello) para hacer algunos tratos.

Compartir y Hacer Turnos: Si varias personas queremos usar el mismo objeto, hacemos turnos por tiempo para usarlo (podemos poner una alarma para turnarlo cada 5 minutos)



Reparar el Corazón: Si hemos hecho daño o entristecido a alguien, no sólo pediremos disculpas. Buscamos la forma de ayudar para que esa persona se sienta mejor.

Ignorar: Cuando otra persona me 'molesta' con acciones inadecuadas (sacar la lengua, pelear, decir un mal chiste) le ignoro y hago otra cosa.

Pedir al otro que PARE: decimos 'para por favor' marcando una distancia y límite con nuestra mano **sin tocar al otro**, para decirle que no nos agrada lo que está haciendo.

Alejarse: Cuando vemos que otras personas quieren discutir o necesitan un espacio, nos vamos un momento y regresamos cuando estén más tranquilas.

Rueda de Solución de Problemas de la 'Rana Kelso'

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
<p>Conexión</p> <p>Reflexión</p> <p>Respeto mutuo</p> <p>Sentido de Pertenencia</p> <p>Autocontrol</p> <p>Comunicación</p>	<p>-Comprender metas erradas y sentido de pertenencia</p> <p>-Identificar el comportamiento reto de los niños</p> <p>-Identificar las actitudes del adulto frente al comportamiento de los niños.</p> <p>-Identificar las metas erradas de los niños.</p> <p>-Implementar estrategias y respuestas para eliminar las metas erradas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar un comportamiento reto de los niños. 2. En la tabla de las metas equivocadas el adulto identificará la reacción y sentimiento que genera en ellos ese comportamiento. 3. Con esta información, Identificar la creencia del niño y así, su meta equivocada. 4. Utilizar las estrategias y respuestas estimulantes de la última columna de la tabla. 5. Registrar. 	<p>De acuerdo a la meta equivocada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tríptico - Tabla de metas equivocadas - Cuadro de registro

Tabla de las metas equivocadas

Fuente: Teaching Parenting the Positive Discipline Way por Lynn Lott and Jane Nelsen. Published by Empowering People Traducción: Lupe Fisch and Ari Molina with funding from the Puget Sound Adlerian Society and the Horizons Foundation Permission to translate and published granted to the Puget Sound Adlerian Society by the author.

La meta del niño es:	Si el padre/maestro se siente:	Y tiende a reaccionar	Y si la respuesta del niño es:	La creencia detrás del comportamiento del niño es:	Mensaje tácito:	Las respuestas productivas y estimulantes de padres/maestros incluyen:
Atención Excesiva (para mantener ocupados a los demás u obtener servicio especial)	Fastidiado Irritado Preocupado Culpable	Con advertencias, ruegos, haciendo cosas que el niño puede hacer por sí mismo.	Detenerse momentáneamente y más tarde retomar la misma u otra conducta inadecuada.	Yo soy importante (pertenezco) sólo cuando notas mi presencia o cuando obtengo un servicio especial. Soy importante únicamente cuando te mantengo ocupado conmigo.	Date cuenta de mí – inclúyeme de tal forma que me sienta importante.	‘Te amo y ...’ (por ejemplo: ‘me importas y te dedicaré tiempo más tarde’) Distriga al niño involucrándolo en una actividad útil, no le dé servicios especiales, diga las cosas una sola vez y después actúe; planee momentos especiales, establezca rutinas, tómese el tiempo para enseñar al niño: Organice reuniones familiares/de clase, toque sin hablar, establezca señales no verbales)
Poder mal aconsejado (ser el jefe)	Provocado Desafiado Amenazado Derrotado	Luchando, rindiéndose, pensando ‘no te puedes salir con la tuya’ o ‘te obligaré a hacerlo’, queriendo tener la razón.	Intensificar su conducta inadecuada, complacer de forma desafiante, sentir que ganó cuando el padre/maestro está alterado, ejercer poder pasivo	Yo soy importante sólo cuando soy el jefe o tengo el control, o puedo hacer que nadie me mande: ‘no puedes obligarme’. Sólo pertenezco cuando tengo el mando	Déjame ayudar Dame opciones	Redirija el poder positivo pidiéndole ayuda al niño; reconozca que no puede forzar al niño o niña y pídale su ayuda; no pelee y no se rinda: sea firme y cordial; actúe, no hable; decida lo que hará usted; deje que las rutinas manden; desarrolle respeto mutuo; dé opciones limitadas; pídale al niño su ayuda para establecer algunos límites razonables; lleve a cabo lo acordado; estimule; cambie la dirección del poder hacia lo positivo; utilice reuniones familiares/de clase; retírese del conflicto, salga y cálmese.
Venganza (desquitarse)	Lastimado Decepcionado Incrédulo Disgustado	Con represalias, desquitándose, pensando: ‘Cómo pudiste hacerme esto a mí’	Tomar represalias, lastimar a otros, destruir cosas, desquitarse, intensificar la misma conducta o elegir otra arma.	Creo que no cuento, por lo tanto, lastimo a los demás porque yo me siento herido, no puedo ser aceptado ni amado. No creo que pertenezco por lo cual voy a herir a otros ya que yo me siento herido.	Me siento dolido; Valida mis emociones. No te des por vencido conmigo	Reconozca que el niño se siente dolido: ‘‘Tu conducta me dice que te sientes lastimado. ¿Podemos hablar de eso?’’ Evite los castigos y represalias, fomente la confianza, escuche reflexivamente, comparta cómo se siente usted, haga gestos de reconciliación, demuestre su cariño, actúe en vez de hablar, note de forma positiva lo que el niño domina o hace bien; ponga a todos los niños/hermanos en la misma situación; utilice reuniones familiares/de clase.
Deficiencia Asumida (darse por vencido y que lo dejen en paz)	Desesperado Perdido Inútil Deficiente	Dándose por vencido, haciendo las cosas por el niño, sobreprotegiéndolo	Volver a intentar en el futuro ser pasivo, no mejorar, no responder. Se ensimisma o abstrae más.	No creo que pueda pertenecer por lo tanto, convenzo a los demás de que no esperen nada de mí. Soy inútil e incapaz; no vale la pena que intente nada porque no haré nada bien.	Muéstrame un paso pequeño que puedo tomar.	Ofrezca pequeños pasos; evite toda crítica, anime cualquier intento positivo del niño, por más pequeño que sea; confíe en las habilidades del niño; enfóquese en lo que hace bien, no le tenga lástima; no se rinda; establezca oportunidades para que el niño tenga éxito; enséñele habilidades/enséñele cómo hacerlo pero no lo haga por él; disfrute de la compañía del niño, anime, anime, anime; utilice reuniones familiares/de salón de clase.

Anexo 3

Programa de Aplicación de Disciplina Positiva

Responsabilidad y Autodisciplina: El niño contribuye a la sociedad

Objetivos:

- ✓ Identificar las contribuciones acorde a la edad
- ✓ Identificar responsabilidades familiares y personales
- ✓ Crear hábitos de responsabilidad
- ✓ Generar ambientes que empoderen al niño
- ✓ Generar espacios para que el niño se sienta competente
- ✓ Establecer señales, palabras clave y comunicación no verbal.

Habilidad	Objetivo	Experiencia	Palabras clave/Expresión	Recursos
-Sociales -Autocontrol -Resolución de Problemas -Comunicación -Cooperación	-Identificar contribuciones acorde a la edad del niño -Escoger contribuciones acorde a las necesidades de la clase -Desarrollar en el niño un sentido de pertenencia, responsabilidad social y autoestima -Determinar una contribución comunitaria en el aula para cada niño.	Inicio: Prepara la reunión de aula. Se escogerán los pictogramas con las contribuciones que necesitan en la clase. Desarrollo: Una vez identificadas las necesidades, cada niño tendrá una contribución para realizar durante una semana completa. Cierre: el nombre de cada niño se ubicará en la contribución asignada. Las contribuciones van a variar cada semana para que todos puedan participar de todas las experiencias.	<u>Responsabilidad Personal:</u> Sirve para fortalecer la valoración y capacidades propias de las cosas personales. <u>Responsabilidad Familiar/Social :</u> Sirve para fortalecer la valoración de los demás miembros de la familia/escuela y de su esfuerzo. Valoración de ser miembro de una familia/grupo. -Equiparar responsabilidad con la frase ‘encargado de’ = liderazgo, confianza autoestima	-Pictogramas de contribuciones -Establecer señales no verbales para recordarle su responsabilidad. -Utilizar una palabra clave para recordársela (planta, mesa, repartir, calendario...)

Anexo 4

Trípticos enviados a Padres de Familia

Ilustración 1: Tríptico de Establecimiento de Acuerdos de Convivencia (Anverso)



Disciplina Con Amor

Comenzaremos a construir el puente que ayudará a nuestros hijos a desarrollar:

- Autoestima
- Seguridad
- Independencia

Para cruzar hacia las siguientes etapas de su vida.

META 1

ACUERDOS DE CONVIVENCIA

Caminaremos 3 semanas para alcanzar esta meta siguiendo los principios de la Disciplina Positiva.

La clave será ser siempre constantes.

Sabremos que los errores son herramientas de aprendizaje,

Permaneceremos firmes en las decisiones de una forma respetuosa y amorosa con todos.

Y modificaremos nuestro lenguaje y nuestra mirada a la disciplina.



Plan de trabajo

Semana 1 y 2

Objetivos

Identificar situaciones que pueden mejorar

Identificar los acuerdos de convivencia respetuosos con todos

Participar activamente en la toma de decisiones

Escuchar con respeto las ideas y puntos de vista de los demás

Usar frases en positivo

ESTÁ PROHIBIDO BAJO CUALQUIER CIRCUNSTANCIA PEGAR A LOS NIÑOS.

Ilustración 2: Tríptico de Establecimiento de Acuerdos de Convivencia (Reverso)

Experiencia

Inicio: La familia se reunirá en un lugar que les agrade de la casa para poder conversar sobre los acuerdos necesarios para llevar una sana convivencia. Los teléfonos y computadoras deben estar apagados para no tener interrupciones.

Desarrollo: Cada miembro de la familia deberá proponer los acuerdos que crea necesarios en modo afirmativo. **TODOS DEBEN ESTAR DE ACUERDO.** Anotar cada acuerdo al que se ha llegado.

Cierre: Cada uno debe firmar los acuerdos y ubicarlos en un lugar donde todos los puedan mirar y entender.



Recursos

- Cuaderno, hoja, cartulinas
- Lápices de colores

Pueden utilizar música tranquila que todos disfruten, una vela, alimentos que les guste o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.

Es muy importante utilizar las palabras clave para el manejo del día a día. Así, modificaremos nuestras estructuras cerebrales y las de nuestros hijos sobre todo en situaciones de conflicto y evitaremos el uso del 'NO'.

Palabras clave

X No Gritar
+ Hablar en tono de voz bajo.

X No correr en la sala
+ En la sala caminamos

X No levantarse de la mesa
+ Nos quedamos sentados hasta terminar de comer.

X No abras
+ Deja eso cerrado

X No botes la basura
+ Pon tu basura en el basurero

'Yo pienso que... qué piensas tú?'

'Busquemos un acuerdo para solucionar este problema'

'necesitamos hacer.... Estás de acuerdo?'


'Qué propones, qué te gustaría?'

'Cómo te haría sentir eso?'

'Ahorita es momento de... después podemos hacer lo que me pides'

'Qué vas a hacer para cumplirlo la próxima vez?'

Ilustración 3: Tríptico Establecimiento de Consecuencias (Anverso)



Enfoque Positivo

Vamos a informarnos: castigo vs. Consecuencia.

Decir a los niños lo que **SÍ HAY QUE HACER** en lugar de aquello que 'NO' hay que hacer, les hace sentirse **seguros** de lo que se espera de ellos.

Vamos a registrar nuestros progresos.

META 1

CONSECUENCIA VS CASTIGO

Ya hemos caminado una semana en la escucha de nuestros hijos.

Estamos empezando a escucharnos a nosotros mismos para poder conectar con nuestros hijos.

No es sencillo al inicio, pero la constancia es la clave!

Utilizaremos tonos de voz y palabras respetuosas para corregir.

Eliminaremos los calificativos en el trato a nuestros niños y distinguiremos lo positivo de cada situación.



Plan de trabajo

Semana 3

Objetivos

Identificar retos en el cumplimiento de acuerdos establecidos

Comprender la diferencia entre castigo y consecuencia

Establecer consecuencias lógicas frente al incumplimiento de lo acordado

Utilizar lenguaje respetuoso y positivo

ESTÁ PROHIBIDO BAJO CUALQUIER CIRCUNSTANCIA PEGAR A LOS NIÑOS.

Ilustración 4: Tríptico Establecimiento de Consecuencias (Reverso)

Experiencia

Inicio: La familia se reunirá en un lugar que les agrade de la casa para poder evaluar el cumplimiento de los acuerdos establecidos

Desarrollo: Sin acusarse ni humillar e harán responsables de sus equivocaciones (tomándolas como una oportunidad de aprendizaje). Propondrán consecuencias para cada omisión de un acuerdo. **NO ES UN CASTIGO.** Así mismo contemplar las consecuencias cuando los acuerdos se cumplen diferenciándolas de los premios.

Cierre: Dibujar, graficar las consecuencias establecidas y ubicarlas junto a los acuerdos.



Recursos

- Hojas, cartulinas
- Lápices de colores

Pueden utilizar música tranquila que todos disfruten, una vela, alimentos que les guste o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.

Lectura: castigo no es consecuencia

Recordemos utilizar las palabras clave frente a las situaciones que nuestros hijos nos presentan. Esto genera diálogo, acercamiento e inicios a la reflexión. Además, nuestro cerebro creará nuevos códigos para comprender y comunicarnos con los niños y evitar el uso del 'NO'.

Palabras clave

'Eso no fue una buena decisión porque...'

'Esto que sucedió por qué fue?'

'Quién tomó la decisión?'

'Cuando haces eso, qué nomás puede pasar?'

'Cuál podría ser la consecuencia?'

'¿Qué más puedes hacer en lugar de...?'


'Qué podríamos hacer para cumplir con este acuerdo?'

'Cuando esto suceda será tu/mi responsabilidad'

'Busquemos una solución'

'Qué hacemos para solucionar este problema?'

Ilustración 5: Tríptico Rincón de la Paz (Anverso)



Autorregulación

Vamos a motivarnos:
Expresar en lugar de reprimir.

Empatizar en lugar de humillar.

Contener y acompañar

‘Un niño que se porta mal es porque se siente mal’ Jane Nelsen

META 2

EL RINCÓN DE LA PAZ

Ya hemos caminado en un acercamiento y conexión a nuestros niños a través de lo que podemos ver: los acuerdos.

Ahora avanzaremos hacia aquello que es más importante y que no se puede ver: **las emociones**.

Para que el niño aprenda a manejarlas y controlarlas necesitará de la guía y el apoyo del adulto que le indicarán la forma de expresarlas, canalizarlas y así, verbalizarlas, es decir, nombrarlas después de un mal rato o desborde emocional. PARA ESTO...



Objetivos

- Identificar situaciones que generan conflicto
- Participar activamente en la adecuación del ‘rincón de la paz’
- Usar frases en positivo
- Identificar las situaciones en las que se usa el rincón de la paz
- Establecer la forma de usar el rincón de la paz.

ESTÁ PROHIBIDO BAJO CUALQUIER CIRCUNSTANCIA PEGAR A LOS NIÑOS.


Ilustración 6: Tríptico Rincón de la Paz (Reverso)

Experiencia

Inicio: La familia se reunirá en el lugar escogido anteriormente. Juntos, identificarán las situaciones que les generan conflictos o discusiones y las consecuencias que se han establecido. Los padres pondrán la adecuación de un espacio o mesa de la paz donde los niños.

Desarrollo: cada uno expresará ideas de para qué servirá este espacio y cómo utilizarlo. Una vez establecidos los parámetros, se decidirá en conjunto los elementos que este espacio tendrá. **Los elementos de este rincón deben ser elementos que relajación, canalización de emociones y agradables para quienes los utilicen.**

Cierre: Cada uno irá construyendo este espacio con los elementos escogidos.



Recursos

Botellas, agua, luces, colores, cuaderno, cuentos fotos de las emociones, peluche, caja con sal o arena, dibujos de acuerdos o consecuencias.

Pueden utilizar música tranquila que todos disfruten, una vela, alimentos que les guste o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.

Importante:

El rincón de la paz no es un ‘tiempo fuera’ ni un momento para dejar al niño solo. Es un espacio de acompañamiento al niño para enseñarle a manejar sus conflictos, emociones y tomar conciencia del error como medio de aprendizaje sin sentirse humillado. No enviar al niño al rincón de la paz como algo negativo para que se quede solo, pues, por temor al abandono o generará la respuesta que el adulto quiere escuchar sin haberse tranquilizado y reflexionado.

Palabras clave

- X Vete a tu cuarto
- +Creo que necesitas un espacio
- X Vete a pensar
- +Usa el rincón de la paz y busca/busquemos una solución
- +Conversaremos cuando estés más tranquilo.

Recomendaciones:

Explicar que el rincón/mesa de la paz es un espacio que se utiliza cuando alguien está muy enojado, triste o se ha irrespetado algún acuerdo. El rincón de la paz no es un espacio de juego: se usa para tranquilizarse, buscar soluciones, canalizar emociones fuertes y tomar conciencia de ellas con ayuda del adulto.

Frases para el uso del rincón de la paz:

‘Necesitamos tranquilizarnos’

‘Estoy aquí cuando me necesites.’

‘Crees que tomaste una buena decisión? ¿Por qué?’

‘¿Cuál de estas opciones te ayudaría a sentirte mejor?’

Ilustración 7: Tríptico Solución de Problemas (Anverso)

<p>No hay un solo esfuerzo más radical en su potencial para salvar al mundo, que la transformación de la manera en que criamos a nuestros hijos (Marianne Williamson)</p>	<p>META 3</p> <p>La infancia se concibe a través de las emociones. Las habilidades para la vida se trabajan durante los primeros años. En el desarrollo de estas habilidades 'los procesos son más lentos, puesto que las metas son monumentales'</p> <p>Es decir, que los resultados de estos aprendizajes se dan a largo plazo, con mucho trabajo y constancia.</p> <p>La consistencia será la clave para aprender solucionar problemas de la mano de nuestros niños.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">- Solucionar en vez de culpabilizar- Negociar y llegar a Acuerdos ante los conflictos.- Regular acciones y comportamientos.- Reflexionar frente a las situaciones.- Despojar al castigo como estrategia de solución de problemas.- Responder de forma efectiva ante la frustración o el enojo o el error.
<p>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 3 R's y 1 B</p> <p>Las soluciones deben ser</p> <ul style="list-style-type: none">• Respetuosas• Relacionadas• Razonables• Beneficiosas.	<p>LA PAZ NO PUEDE MANTENERSE POR LA FUERZA; SÓLO PUEDE LOGRARSE CON COMPRESIÓN.</p> <p>-ALBERT EINSTEIN</p>	<p>Gritar y golpear a los niños, deja en silencio tu mensaje.</p>

Ilustración 8: Tríptico Solución de Problemas (Reverso)

Experiencia	Recursos	Palabras clave
<p>Inicio: Tener consigo las anotaciones, acuerdos y consecuencias en el lugar escogido.</p> <p>Desarrollo: Conversar con todos los miembros de la familia sobre el uso de la rueda de solución de problemas. Identificar los conflictos más comunes y establecer una solución tentativa de la rueda para solucionarlos. Cada vez que exista un conflicto, el niño/persona escogerá la solución marcándola con la flecha. Siempre apuntar o plasmar las soluciones a las que se llega.</p> <p>Cierre: Colocar la rueda en el rincón de la paz o en un lugar visible para el niño y la familia.</p> <p>Las soluciones no deben darse simplemente en pedir perdón, sino en hacer algo para ayudar al otro. Esto puede utilizarse como auto regulador y herramienta de reflexión durante el uso del rincón de la paz durante todo el año.</p>	<p>Cuadernos, hojas, lápices o colores.</p> <p><i>Pueden utilizar música tranquila que todos disfruten, una vela, alimentos que les guste o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.</i></p>	<p>X Estás castigado</p> <p>+ 'Vamos a buscar una solución' o 'Qué solución puedes proponer tú?'</p> <p>+ 'Cómo podemos solucionar este problema?'</p> <p>Si el niño se desborda:</p> <p>+ 'Veamos en la rueda si esa puede ser una solución' o bien 'Esa no es la manera de solucionarlo'</p> <p>+ 'Lleguemos a un acuerdo'</p> <p>+ 'Toma una buena decisión'</p> <p>+ 'Qué otra cosa podías haber hecho/dicho en lugar de...?'</p>

La clave hacia la paz mundial está en la infancia. No en los niños propiamente, sino en la manera en la cual los niños son criados.

l/pequeñosgranhumano

Ilustración 9: Tríptico Metas Equivocadas

<p>Los niños deciden por sí mismos qué rol van a jugar en la familia sus padres refuerzan esa decisión.</p> <p>Rudolf Dreikurs.</p> <p>○</p> <p>1. ESCOGER UN COMPORTAMIENTO RETO</p> <p>2. IDENTIFICAR SENTIMIENTOS Y REACCIONES DEL ADULTO</p>	<p>3. UTILIZAR EL CUADRO PARA DESCUBRIR LA META Y CREENCIA EQUIVOCADA</p> <p>4. CREAR AFRIMACIONES Y ESTRATEGIAS.</p> <p>La señal de una estupenda crianza no es la conducta del niño, la señal de una crianza verdaderamente estupenda es la conducta del padre.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Romper el código del mal comportamiento • Actuar en lugar de reaccionar • Identificar las metas erradas de los niños. • Identificar las actitudes del adulto frente al comportamiento de los niños • Eliminar y cambiar las metas equivocadas.
--	---	--

Gritar y golpear a los niños, deja en silencio tu mensaje.

Ilustración 10: Tríptico Sentido de Pertenencia (Anverso)



META 4

**SENTIDO DE
PERTENENCIA**

Ya entendemos que el Sentido de pertenencia es el objetivo principal de los seres humanos.

Los comportamientos se ejecutan en base a las creencias que los niños elaboran sobre sí mismos y sobre cómo los demás se sienten con ellos.

Es el rol del adulto el ayudar al niño a sentir pertenencia de una forma positiva.

Por tanto, ¿Mi propio comportamiento está invitando al niño a creer que no pertenece o no tiene importancia ?

Objetivos

- **Solucionar en vez de culpabilizar**
- **Negociar** y llegar a **Acuerdos** ante los conflictos.
- Regular acciones y comportamientos.
- Reflexionar frente a las situaciones.
- Despojar al castigo como estrategia de solución de problemas.
- Responder de forma efectiva ante la frustración o el enojo o el error.

Gritar y golpear a los niños, deja en silencio tu mensaje.

Ilustración 11: Tríptico Sentido de Pertenencia (Reverso)

Experiencia

Inicio: Tener consigo las anotaciones, acuerdos y consecuencias en el lugar escogido.

Desarrollo: Conversar con todos los miembros de la familia sobre el uso de la rueda de solución de problemas. Identificar los conflictos más comunes y establecer una solución tentativa de la rueda para solucionarlos. Cada vez que exista un conflicto, el niño/persona escogerá la solución marcándola con la flecha.

Siempre apuntar o plasmar las soluciones a las que se llega.

Cierre: Colocar la rueda en el rincón de la paz o en un lugar visible para el niño y la familia.

Las soluciones **no** deben quedarse simplemente en pedir perdón, sino en **hacer algo para ayudar al otro.**

Esto puede utilizarse como auto regulador y herramienta de reflexión durante el uso del rincón de la paz **durante** todo el año.



Cuadernos, hojas, lápices o colores.

Pueden utilizar música tranquila que todos disfruten, una vela, alimentos que les guste o cualquier objeto que les ayude a sentirse cómodos.

Palabras clave

- X Estás castigado
- + 'Vamos a buscar una solución' o 'Qué solución puedes proponer tú?'
- + 'Cómo podemos solucionar este problema?'
- Si el niño se desborda:
- + 'Veamos en la rueda si esa puede ser una solución' o bien 'Esa no es la manera de solucionarlo'
- + 'Lleguemos a un acuerdo'
- + 'Toma una buena decisión'
- + 'Qué otra cosa podías haber hecho/dicho en lugar de...?'

Ilustración 12: Tríptico Responsabilidades (Anverso)

RESPONSABILIDADES

'Cuando el adulto toma el rol de súper mamá o súper profesoras, los niños aprenden a esperar que el mundo los sirva en lugar de estar al servicio del mundo' Jane Nelsen



Meta 5


'¿De qué sirve el aprendizaje académico si los niños no aprenden a contribuir a la sociedad?. "No hagas nada por un niño que el niño pueda hacer por sí mismo." Esto, porque nosotros les robamos a los niños las oportunidades de desarrollar la **creencia** de que son **capaces** a través de su propia experiencia.' Jane Nelsen

Objetivos

- Diferenciar entre responsabilidad social y familiar
- Identificar contribuciones acorde a la edad del niño
- Escoger contribuciones acorde a las necesidades de la familia
- Desarrollar en el niño un sentido de pertenencia, responsabilidad social y autoestima.
- Determinar una contribución familiar del niño y una comportamental.

Gritar y golpear a los niños, deja en silencio tu mensaje.

Ilustración 13: Tríptico Responsabilidades (Reverso)

Experiencia	Recursos	Palabras clave
<p>Inicio: La familia se reunirá en el lugar escogido anteriormente. Leerán el cuadro de contribuciones y juntos, identificarán las ayudas y necesidades de su hogar y de la casa</p> <p>Desarrollo: Una vez identificadas las necesidades, escogerán la que pueda hacer el niño. Llegando a un acuerdo, escogerán una contribución familiar y una responsabilidad de 'comportamiento'.</p> <p>Cierre: escribirán las responsabilidades y el niño y la familia firmarán el papel. La responsabilidad comportamental y contributiva del niño deberá ser escrita o dibujada en la rueda de las responsabilidades.</p>	<p>-Cuadro de contribuciones</p> <p>-Rueda de responsabilidades:</p> <p>El niño irá llenando la rueda, marcando con un sticker, dibujo o visto cada día que haya cumplido su responsabilidad asignada.</p> <p>Responsabilidad Personal: Sirve para fortalecer la valoración y capacidades propias de las cosas personales.</p> <p>Responsabilidad Familiar: Sirve para fortalecer la valoración de los demás miembros de la familia y de su esfuerzo. Valoración de ser miembro de una familia.</p>	<p>-Establecer señales no verbales para recordarle su responsabilidad.</p> <p>-Utilizar una palabra clave para recordársela (jardín, cama, baño, ropa...)</p> 

Anexo 5

Evidencia Fotográfica de la Elaboración de los Acuerdos de Convivencia



Dibujo de un acuerdo del aula de niña del Grupo Experimental.



Anexo 6

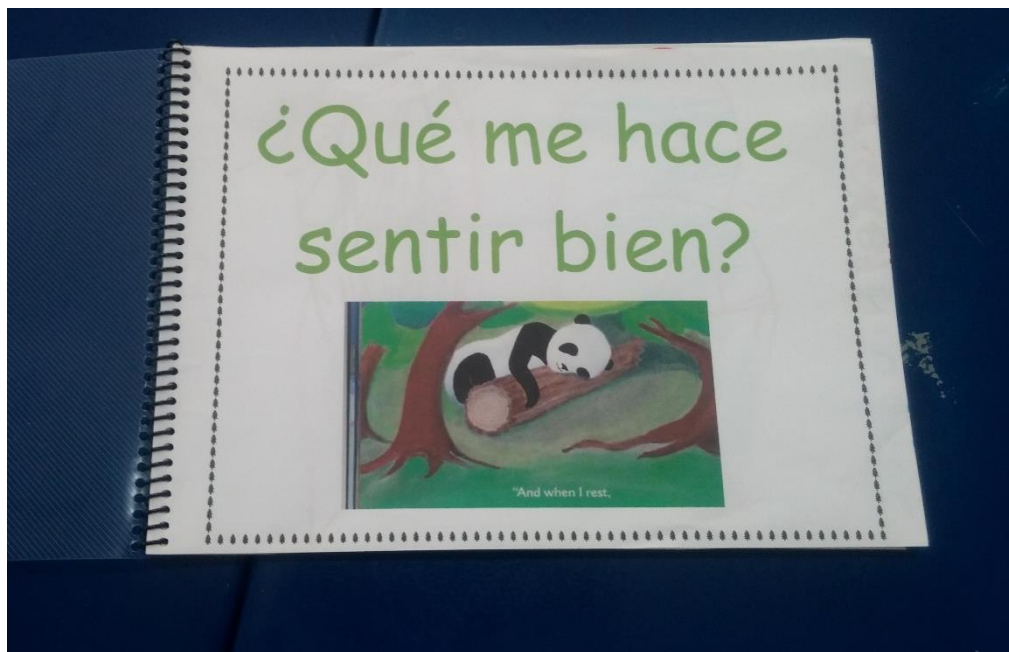
Evidencia Fotográfica de la Implementación del Rincón de la Paz y Solución de Problemas para Autorregulación



Los niños crearon distintos elementos para adecuar el Rincón de la Paz. Crearon botellas de la calma, un reloj de arena y se les presentó frascos con las distintas emociones con código de color para promover la identificación y manejo de emociones de los niños. El peluche favorecía un contacto físico y delicado así como la reducción de los niveles de estrés. La Rueda de Kelso también formó parte de este espacio que promueve un acompañamiento y ofrece guía para solucionar problemas de forma pacífica.



Frascos de las emociones para identificarlas y manejarlas de forma respetuosa.



Se anilló un libro con dibujos que los niños realizaron sobre las cosas que los hacen sentir bien.



Los niños utilizaban el rincón de la paz cuando lo necesitaban, identificaban su emoción y luego buscaban la mejor forma de expresarla.



Los niños practicaban acercamientos cariñosos a través de canciones y contacto físico con sus compañeros. Eso generaba mucha conexión y empatía entre ellos.



Cuando los niños identificaban alguna emoción fuerte, se acercaban al rincón de la paz en cualquier momento del día y utilizaban las tarjetas de respiración para volver a la calma.



Cuando un niño o varios experimentaban un conflicto, utilizaban de manera autónoma la rueda de Kelso para solucionarlo.



Cada niño se llevó una rueda de Kelso a casa con el fin de seguir facilitando la resolución de problemas en sus distintos espacios.

Anexo 7

Evidencia Fotográfica de la Implementación de Responsabilidades en el Aula



Cada semana los niños cumplían con una responsabilidad o trabajo dentro del aula, el cual no sólo facilitó el manejo de clase sino también la disposición de los niños para participar, colaborar y adquirir mayor sentido de pertenencia en el Aula.



Los niños eran capaces de guiar una rutina diaria obteniendo la atención de sus compañeros.





También se encargaban de repartir el material y clasificarlo en las mesas.



Con un ser vivo en la clase, los niños desarrollaron en mayor medida su necesidad y capacidad de contribuir. Fueron los responsables de cuidar una planta que estaba secándose. Semana a semana un niño la regaba periódicamente. Al final su recompensa fue una planta grande y con flores coloridas.



La asignación de trabajos en el aula desarrolló en los niños un fuerte sentido de comunidad y hábitos, así como de empatía y cuidado por sí mismos, por los demás y por las cosas de la clase.