

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO
DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN
ENTRE NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS DE UN COLEGIO PARTICULAR MIXTO DEL
NORTE DE QUITO EN EL AÑO LECTIVO 2017-2018

PAMELA CAROLINA CHAVES PUNINA

DIRECTORA: MGTR. MARIANA TRINIDAD AYALA SERRANO

QUITO, AGOSTO 2018

Directora:

Mgtr. Mariana Trinidad Ayala Serrano

Lectoras:

Mgtr. Leonor Ramírez

Mgtr. Alexandra Yépez

PONTIFICA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Pamela Carolina Chaves Punina, C.I. 170942025-9 autor del trabajo de graduación titulado: “Propuesta pedagógica para promover procesos de socialización entre niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito en el año lectivo 2017-2018”, previa a la obtención del grado académico de MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

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 SENECYT 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 público respetando los derechos del 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 la Universidad.

Quito, 26 de agosto de 2018

Pamela Carolina Chaves Punina

C.I. 170942025-9

Agradecimiento

Agradezco a todas las personas que estuvieron presentes durante el proceso de estudio de la maestría, mi familia, compañeros y profesores que han permitido ser la persona que soy y la profesional que me he convertido.

Mis agradecimientos a todas las personas que hicieron posible este estudio, niños, directivos, docentes y psicólogos.

A mi familia, gracias por todo su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento, el tiempo dedicado y toda su paciencia.

A mis compañeros, con quienes compartimos muchos momentos agradables y apoyaron todo el proceso.

A mi directora y lectoras, por su tiempo, dedicación y apertura y permitieron que concluya el trabajo con éxito.

Muchas gracias a todos por ayudarme a alcanzar este gran desafío personal y profesional.

Resumen

Actualmente se escucha hablar mucho sobre el bullying, desordenes conductuales y problemas socioemocionales en los niños y adolescentes. Frente a ello existen un sin número de posibilidades que pueden influir en este aspecto de forma positiva y negativa. Una de las razones más comunes, es la ausencia de los padres en el hogar, la tecnología, la falta de primos y hermanos, etc. Haciendo que existan un sin número de vacíos sociales y emocionales que repercuten en el ámbito académico de los estudiantes y a su vez crea conflictos socioemocionales que repercuten en la vida futura de estos individuos.

Frente a esta actual necesidad es preciso buscar herramientas que faciliten el quehacer educativo y que permitan solventar estos vacíos que actualmente enfrentan los estudiantes de todos los niveles educativos. A su vez, los docentes se ven afectados, ya que no saben cómo manejar estos casos, tratan de utilizar un sin número de estrategias y metodologías para el manejo en clase, pero en la gran mayoría de las veces los problemas persisten.

Por tanto, la presente investigación es de carácter proyectiva, ya que se ocupa de cómo deberían ser las cosas, para alcanzar unos fines y funcionar adecuadamente; para ellos se inició con un diagnóstico de la realidad estudiantil y docente. Después de analizar la realidad circundante se creó una herramienta útil y aplicable que brinde estrategias innovadoras que beneficien a todos los agentes educativos y potencien el ambiente escolar.

Primero se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva, posteriormente se realizó la observación con todos los implicados para luego proponer una guía pedagógica con herramientas útiles para el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 4 años que pueda ser aplicado en clase por los profesores.

Palabras clave: Habilidades sociales, Educación emocional. Inteligencia emocional, bullying, comunicación, resolución de conflictos, juego.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN	3
Agradecimiento	4
Resumen	5
ÍNDICE DE CONTENIDOS	6
Índice de tablas	11
Índice de gráficos	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.2 INTERROGANTES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACION	18
1.3 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO	19
Objetivo General:	19
Objetivos Específicos:	19
1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.2 BASES TEÓRICAS	26
1. DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO	28
1.1 Proceso de socialización	28
1.2 La influencia del contexto social en el desarrollo social de los niños	29
1.3 La familia y el desarrollo social	30
1.4 La escuela y el desarrollo social	31
1.5 El grupo de iguales en la socialización	31
1.6 La cooperación y la autonomía	32
2. COMPETENCIAS SOCIALES BÁSICAS	33
2.1 Competencias sociales básicas	33
2.2 Expresividad emocional	34
2.3 Sensibilidad emocional.	35
2.4 Control emocional.	35
2.5 Expresividad social.	35
2.6 Sensibilidad social.	36
2.7 Control social.	36
2.8 Manipulación social.	37

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS	38
3.1 Los niños de 3 a 4 años	38
3.2 Desarrollo social y emocional	38
3.3 Desarrollo cognitivo	40
3.4 Desarrollo físico y motor	41
3.5 Desarrollo del habla y del lenguaje	42
4. INTELIGENCIA, DESARROLLO Y APRENDIZAJE	43
4.1 Teoría de Inteligencias múltiples de Gardner	43
4.2 Las Ocho Inteligencias	44
4.3 Formas de aprendizaje basado en la teoría de Gardner	45
4.4 Estrategias de aprendizaje según el “Tipo de inteligencia” predominante.	46
4.5 Inteligencia emocional – Goleman	48
5. BULLYING	50
5.1 Concepto y definición	50
5.2 Características generales	50
5.3. Tipos de bullying	51
5.4 Posibles causas	52
5.5 Consecuencias	53
5.6 Prevención	55
Las características del programa de intervención de acoso son más probables de ser efectivas	56
Componentes importantes del programa para reducir la intimidación y la victimización	56
6. LA MEDIACIÓN	57
6.1 Concepto	57
6.2 Mediación y la Pedagogía	58
6.3 Fases para la negociación	58
6.4 El docente como mediador	63
6.5 El alumno como mediador	64
6.6 Beneficios de la mediación	65
7. ESTRATEGIAS DE LA MEDIACIÓN	67
7.1. Intervención de la tercera parte o mediador	67
7.2 Mediación como herramienta para manejar y transformar conflictos en el ámbito escolar	68
7.3 La mediación: su importancia y eficiencia	69
7.4 Trabajar en la convivencia	71
7.5 Motivación en valores	72

7.6	Autoestima y Rendimiento Escolar	75
8.	ESTRATEGIAS INNOVADORAS EDUCATIVAS	77
8.1	La creatividad	78
8.2	Inteligencia emocional para resolución de conflictos entre pares (En niños de 3 a 5 años)	79
8.3	El juego como herramienta de aprendizaje	82
8.4	Juegos Digitales y E-Learning	83
8.5	Character Counts	84
8.6	Atributos del BI	87
8.7	Brain Gym	89
8.8	Yoga como herramienta para la educación.	90
8.9	Resiliencia	92
8.10	Mindfulness	97
2.3	BASES LEGALES	104
	CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	107
3.1	DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	107
3.1.1	Tipo de investigación	107
3.1.2	Diseño de investigación	107
3.1.3	Temporalidad	108
3.2	UNIDAD DE ESTUDIO	108
3.2.1	Población y muestra	108
3.2.2	Escenarios	109
3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	110
3.4	TÉCNICAS DE ANALISIS DE RESULTADOS	112
3.4.1	Operacionalización de variables	114
	CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	117
4.1	PRESENTACIÓN	117
4.1.1	Lista de cotejo para evaluar a los niños.	117
4.1.2	Encuesta de los profesores de los diferentes niveles educativos.	118
4.1.3	Encuesta de los profesionales del DECE (departamento de consejería estudiantil).	118
4.2	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	119
4.2.1	RESULTADOS LISTA DE COTEJO DE LOS NIÑOS 3-4 AÑOS	119
Análisis 1.	Grupo A de los niños	120
Análisis 2.	Grupo B de los niños	124
Análisis 3.	Grupo C de los niños	128

Análisis 4. Grupo D de los niños	132
Análisis 5. Comparación “Si” grupo A, B, C, D	136
Análisis 6. Comparación “No” grupo A, B, C, D	137
Análisis 7. Grupo A, B, C, D de los niños	139
4.2.2 RESULTADOS ENCUESTA PROFESORES	142
Análisis 1. Pregunta 1 profesores	143
Análisis 2. Pregunta 2 profesores	143
Análisis 3. Pregunta 3 profesores	144
Análisis 4. Pregunta 4 profesores	145
Análisis 5. Pregunta 5 profesores	146
Análisis 6. Pregunta 6 profesores	147
Análisis 7. Pregunta 7 profesores	148
Análisis 8. Pregunta 8 profesores	149
Análisis 9. Pregunta 9 profesores	151
Análisis 10. Pregunta 10 profesores	152
Análisis 11. Pregunta 11 profesores	153
Análisis 12. Pregunta 12 profesores	154
Análisis 13. Pregunta 13 profesores	155
Análisis 14. Pregunta 14 profesores	156
Análisis 15. Pregunta 15 profesores	157
Análisis 16. Pregunta 16 profesores	158
Análisis 17. Pregunta 17 profesores	159
Análisis 18. Pregunta 18 profesores	160
Análisis 19. Pregunta 19 profesores	161
Análisis 20. Pregunta 20 profesores	162
4.2.3 RESULTADOS ENCUESTA PROFESIONALES DECE	163
Análisis 1. Pregunta 1 profesionales DECE	164
Análisis 2. Pregunta 2 profesionales DECE	164
Análisis 3. Pregunta 3 profesionales DECE	165
Análisis 4. Pregunta 4 profesionales DECE	166
Análisis 5. Pregunta 5 profesionales DECE	167
Análisis 6. Pregunta 6 profesionales DECE	168
Análisis 7. Pregunta 7 profesionales DECE	169
Análisis 8. Pregunta 8 profesionales DECE	170
Análisis 9. Pregunta 9 profesionales DECE	171
Análisis 10. Pregunta 10 profesionales DECE	172

Análisis 11. Pregunta 11 profesionales DECE	173
Análisis 12. Pregunta 12 profesionales DECE	174
Análisis 13. Pregunta 13 profesionales DECE	175
Análisis 14. Pregunta 14 profesionales DECE	176
Análisis 15. Pregunta 15 profesionales DECE	177
Análisis 16. Pregunta 16 profesionales DECE	178
Análisis 17. Pregunta 17 profesionales DECE	179
Análisis 18. Pregunta 18 profesionales DECE	180
Análisis 19. Pregunta 19 profesionales DECE	181
Análisis 20. Pregunta 20 profesionales DECE	182
4.2.4 Conclusiones generales de la investigación de campo	183
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	184
5.1 TÍTULO: “GUÍA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS EN EL AULA”.	184
5.1.1 Presentación de la Guía Pedagógica	184
5.1.2 Enfoques y principios pedagógicos para el desarrollo de la guía	185
5.1.3 Ubicación de la guía pedagógica en el Mapa Curricular	187
5.1.4 Objetivo General	188
5.1.5 Contenidos	189
5.1.6 Guía pedagógica	189
5.1.7 Recomendaciones para docentes	211
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	212
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	222
Lista de cotejo niños de 3 a 4 años	222
Encuesta dirigida a los Profesores	223
Encuesta dirigida a los profesionales del DECE	230

Índice de tablas

Tabla 1. Características y componentes del programa de intimidación escolar	56
Tabla 2. Técnicas e instrumentos de la investigación	110
Tabla 3. Operacionalización de variables	114
Tabla 4. Grupo “A” de los niños	119
Tabla 5. Grupo “B” de los niños.	123
Tabla 6. Grupo “C” de los niños.	127
Tabla 7. Grupo “D” de los niños.	131
Tabla 8. Cuadro comparativa grupo A, B, C, D de los niños	135
Tabla 9. Sumatoria grupo “A, B, C, D” de los niños	138
Tabla 10. Pregunta 1 profesores	142
Tabla 11. Pregunta 1 profesionales DECE	163

Índice de gráficos

Gráfico 1. La mediación	68
Gráfico 2. Proceso de mediación	70
Gráfico 3. Grupo A de los niños	120
Gráfico 4. Grupo B de los niños	124
Gráfico 5. Grupo C de los niños	128
Gráfico 6. Grupo D de los niños	132
Gráfico 7. Comparación “Si” grupo A, B, C, D de los niños	136
Gráfico 8. Comparación “No” grupo A, B, C, D de los niños	137
Gráfico 9. Sumatoria grupo A, B, C, D de los niños	139
Gráfico 10. Pregunta 1 profesores	142
Gráfico 11. Pregunta 2 profesores	143
Gráfico 12. Pregunta 3 profesores	144
Gráfico 13. Pregunta 4 profesores	145
Gráfico 14. Pregunta 5 profesores	146
Gráfico 15. Pregunta 6 profesores	147
Gráfico 16. Pregunta 7 profesores	148
Gráfico 17. Pregunta 8 profesores	149
Gráfico 18. Pregunta 9 profesores	150
Gráfico 19. Pregunta 10 profesores	152

Gráfico 20. Pregunta 11 profesores	153
Gráfico 21. Pregunta 12 profesores	154
Gráfico 22. Pregunta 13 profesores	155
Gráfico 23. Pregunta 14 profesores	156
Gráfico 24. Pregunta 15 profesores	157
Gráfico 25. Pregunta 16 profesores	158
Gráfico 26. Pregunta 17 profesores	159
Gráfico 27. Pregunta 18 profesores	160
Gráfico 28. Pregunta 19 profesores	161
Gráfico 29. Pregunta 20 profesores	162
Gráfico 30. Pregunta 1 profesionales DECE	163
Gráfico 31. Pregunta 2 profesionales DECE	164
Gráfico 32. Pregunta 3 profesionales DECE	165
Gráfico 33. Pregunta 4 profesionales DECE	166
Gráfico 34. Pregunta 5 profesionales DECE	167
Gráfico 35. Pregunta 6 profesionales DECE	168
Gráfico 36. Pregunta 7 profesionales DECE	169
Gráfico 37. Pregunta 8 profesionales DECE	170
Gráfico 38. Pregunta 9 profesionales DECE	171
Gráfico 39. Pregunta 10 profesionales DECE	172
Gráfico 40. Pregunta 11 profesionales DECE	173
Gráfico 41. Pregunta 12 profesionales DECE	174
Gráfico 42. Pregunta 13 profesionales DECE	175
Gráfico 43. Pregunta 14 profesionales DECE	176
Gráfico 44. Pregunta 15 profesionales DECE	177
Gráfico 45. Pregunta 16 profesionales DECE	178
Gráfico 46. Pregunta 17 profesionales DECE	179
Gráfico 47. Pregunta 18 profesionales DECE	180
Gráfico 48. Pregunta 19 profesionales DECE	181
Gráfico 49. Pregunta 20 profesionales DECE	182

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el mundo, la gran mayoría de los países han sufrido grandes transformaciones sociales surgidas en las últimas décadas, éstas han cambiado las esferas de la vida pública y privada y a su vez han generado cambios en la educación. Lamentablemente estos cambios aún no se ven reflejados en la educación actual, las escuelas en su gran mayoría reproducen un sistema donde las exigencias y la productividad son el principal objetivo; lamentablemente dicha forma de liderar a la educación no permite sobrellevar la realidad circundante ya que ha dejado de lado el ámbito social y afectivo, aspecto fundamental para el desarrollo integral de un individuo.

La adquisición de las habilidades sociales en un individuo es más o tan importante como el desarrollo de otras áreas como las del conocimiento, la inteligencia y el desarrollo físico. Las habilidades sociales son una pieza fundamental en la maduración y crecimiento de una persona ya que ellas le acompañarán al individuo en el transcurso de toda su vida y serán de gran utilidad ya que serán usadas en todos los ámbitos y situaciones que pueda experimentar a lo largo de su vida.

Esta visión respecto a la situación educativa ecuatoriana, junto a los estudios realizados por organismos internacionales, tales como el Informe Delors de la UNESCO, en el año 1997, que plantó la necesidad de revisar a nivel internacional, los aspectos éticos y culturales de la educación, para responder a las tensiones del mundo actual (UNESCO; 1997). Actualmente existen un sin número de instituciones que buscan destinar sus esfuerzos en actualizar su sistema educativo, incluyendo programas novedosos y objetivos fundamentales que se orienten a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, tanto el Ministerio de Educación del Ecuador, así como el Ministerio de Inclusión Económica y Social han realizado una política pública llamada “Desarrollo Infantil Integral”, dónde se propone que *“el desarrollo infantil integral es la oportunidad única para impulsar el desarrollo humano, entendido éste como un conjunto de condiciones que deben ser puestas al alcance de todo individuo como la salud, educación, desarrollo social y desarrollo económico”* (MIES, 2013). Siendo una política pública, las instituciones educativas deberían primar la necesidad de trabajar y proponer estrategias que potencien el desarrollo integral de los niños, por esta razón se plantea esta tesis para favorecer dicho planteamiento.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Aprender las habilidades sociales desde tempranas edades permite al individuo desarrollar su área socioafectiva, aspecto muy importante y necesario para el crecimiento y maduración de la persona ya que permite desarrollar los procesos de socialización y autoestima de cada individuo. Llevarse bien con los padres, hermanos, profesores, compañeros les permitirá fortalecer sus relaciones sociales y por ende sentirse bien. En la adultez, las personas que cuentan con dichas habilidades tienen éxito en sus relaciones interpersonales y a su vez tendrán una mejor calidad de vida. De ahí viene la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en la escuela. Actualmente existen un sin número de programas que favorecen la adquisición de dichas habilidades, pero lamentablemente no son utilizadas o conocidas por los profesores. Herramientas que podrían ser muy útiles para la convivencia escolar y social tanto para los estudiantes como para los profesores.

En las escuelas de nuestro país la presencia del acoso escolar o bullying se ha convertido en un fenómeno que cada día toma más fuerza, las burlas, intimidaciones, agresiones, insultos son más frecuentes en los estudiantes. Cada día a los chicos se les hace difícil relacionarse con sus pares y lamentablemente este tema ha generado casos graves que han desencadenado en problemas como la depresión y hasta de suicidio. El presente estudio será desarrollado con aportes teóricos de diferentes corrientes de pensamiento y autores que han realizado estudios sobre el tema, los cuales van a ser desarrollados y sintetizados, sumado con el análisis de campo que permitirá ver los diferentes puntos de vista de los profesores y psicólogos que están al frente del quehacer educativo y que muchas veces no saben cómo manejar dichos problemas en el aula. Después de saber la realidad específica de la unidad educativa estudiada se podrá elaborar una propuesta que permita beneficiar el ambiente escolar y por ende permita prevenir más casos de acoso escolar, situación que motivó a la presente investigación.

El acoso escolar conocido como bullying es un término anglosajón del vocablo holandés "boel" que significa acoso. Otra definición sobre el bullying es también la que proviene de

la palabra en inglés “bull” que significa “toro”. Este es un término relativamente nuevo usado para definir “*el maltrato dirigido contra alguien menos poderoso bien sea porque existe desigualdad física o psicológica entre víctimas y actores o bien porque estos últimos actúan en grupo*”. Esta definición fue formulada por Dan Olweus profesor de psicología de la Universidad de Bergen, Noruega en el año de 1998. El bullying entonces es un conjunto de diversas conductas tanto físicas como verbales que pueden afectar a una persona de forma directa o indirecta. A pesar de que este es un problema que ha existido desde los inicios de la educación formal, es solo a partir de los años 80 que suicidios ocurridos en escuelas de Noruega, a causa de abusos, despiertan la curiosidad del profesor Olweus quien le da importancia al tema a nivel mundial. (Olweus, 2003)

Otro autor importante es Carlos Fernández Espada Ruiz que alega que el bullying es un problema cada vez más serio dentro de las instituciones educativas a nivel global, las causas de este fenómeno son múltiples y complejas, ya que existen en la sociedad ciertos factores de riesgo de violencia como la exclusión social o la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación. (Barrios Reyes, 2014) Existen diversas investigaciones a nivel mundial que se han dedicado a estudiar este fenómeno, debido al alto número de casos de niños con depresión, alto índice de violencia y suicidios que se han venido dando en los últimos años. Por ejemplo, en Colombia, en la década de los ochenta, tres jóvenes entre 10 y 14 años se suicidaron como consecuencia de situaciones de bullying. (Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon, 2008)

En Europa en los años noventa se dio mucha más importancia al tema, ya que existieron un número considerable de investigaciones y campañas de apoyo que aportaron en la disminución de comportamientos agresivos en las escuelas. A inicios del año 1970, el Profesor Dan Olweus de Noruega empieza sus investigaciones sobre la problemática de los agresores y sus víctimas, las cuales fueron realizadas independientemente de las instituciones donde fueron observadas. (Olweus & Limber, 2010) Es ahí donde Olweus propone generar el programa de intervención, donde la intención era eliminar los mitos sobre el Bullying y proveer apoyo y protección a las víctimas. La principal característica del programa fue el determinar reglas claras en las escuelas y convocar la participación activa tanto de profesores como de padres de familia. (Olweus & Limber, 2010) Dan así realiza la campaña de anti-bullying en las escuelas de Noruega que comenzaron desde el año de 1978 hasta el año de 1993.

Olweus investigó cerca de ochenta mil estudiantes, trescientos a cuatrocientos profesores y mil padres de familia en varios períodos de enseñanza. Siendo una investigación de mucho peso que permitió constatar con datos la realidad circundante. Dicha observación pudo ser difícil de realizar debido a que es una observación directa, las cuales generalmente tardan demasiado tiempo para ser investigadas, pero permitieron constatar el impacto del bullying en los estudiantes específicamente en los colegios. (Olweus & Limber, 2010) Olweus usó cuestionarios, los cuales permitieron recolectar la información necesaria para su investigación; con dichos cuestionarios se pudo verificar las características y extensión del bullying, así como también evaluar el impacto de las intervenciones que él iba proponiendo. Gracias al profesor noruego Dan Olweus ahora el bullying puede ser tratado y manejado. (Olweus & Limber, 2010)

En cuanto a la situación de acoso escolar en el Ecuador varias organizaciones tales como: el INEC, Unicef entre otras siete organizaciones realizaron un estudio minucioso acerca del bullying en el Ecuador durante los años 2010 al 2015. En dicho estudio encontraron que el 61% y el 63% de encuestados, respectivamente fueron testigos de peleas entre alumnos. También Fernando Sánchez, de Visión Mundial, cita el informe: *“Niñez y Adolescencia desde la intergeneracionalidad”* del 2016, donde se recoge los resultados de la encuesta del 2015, donde se publica que en el Ecuador seis de cada diez estudiantes enfrentan algún tipo de situación de violencia en los planteles educativos, dos de cada diez viven en acoso escolar (bullying), con episodios de violencia reiterativos. (Velasco, Carrera, Tapia, & Encalada, 2016)

Después de ver la realidad que aqueja a los planteles educativos, es necesario tener en consideración que el ser humano por naturaleza es un ser sociable que está en constante interacción con el medio y en contacto con diversos individuos, sin embargo, en muchas ocasiones en esta socialización se pueden generar ciertos conflictos. Cada persona piensa e interactúa de manera diferente y frente a esa realidad existe un sin número de posibilidades de reacción. En los niños pequeños esta socialización se complica aún más. En la edad de los 3 años, los niños transitan por la etapa del egocentrismo, haciendo aún más complicada la interacción entre pares y adultos. Además, los niños a esta edad no tienen las herramientas necesarias a nivel social para hacerlo, debido a su falta de experiencia.

El desarrollo y adquisición de las Habilidades Sociales son fundamentales para el desarrollo integral de una persona, desarrollarlas en tempranas edades permitirá al individuo tener experiencias significativas útiles para su vida adulta. Si la mayor parte de las personas tendría dichas habilidades adquiridas desde pequeños, tendríamos personas mucho más felices y exitosas. La búsqueda del bien común, el amor propio, el respeto y la tolerancia por los demás permitirá el desarrollo integral de todos. Las fortalezas y debilidades de cada individuo podrían ser potenciadas y explotadas para un bien común, teniendo una sociedad mucho más solidaria, empática y feliz. Es por eso por lo que la primera infancia es tan importante, ya que es ahí donde se consolidan las primeras bases, siendo los cimientos fundamentales que generan los hábitos necesarios para una correcta socialización, es ahí donde se adquieren estas habilidades tan importantes y necesarias para la vida adulta de una persona, las cuales acompañarán al individuo durante toda la vida. Conocer sobre el tema, ayudará a los profesionales a estimular de manera adecuada a sus estudiantes, brindándoles estrategias innovadoras que les permitirá tener aprendizajes más fructíferos y trascendentales.

Sin embargo, debemos mencionar, que el principal problema es la falta de conocimiento sobre el tema. Es necesario estudiar los diferentes programas de enseñanza de habilidades sociales que existen y pueden ser utilizados de forma práctica en el salón de clase. Es por esta razón que se decide realizar esta investigación con el fin de poder realizar un análisis de las necesidades de los niños de 3 a 4 años, así como también de los profesores, para posteriormente diseñar un programa que contenga las habilidades sociales necesarias de estos niños y niñas para que posteriormente los docentes puedan desarrollarlas de manera adecuada.

1.2 INTERROGANTES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACION

- ✓ ¿Cuál es la situación actual referida a los procesos de socialización entre niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017 -2018?
- ✓ ¿Cuáles son los factores asociados a los procesos de socialización entre niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017-2018?
- ✓ ¿Cuál es la capacidad de respuesta por parte de los miembros de la institución profesores y profesionales del DECE encuestados frente al proceso de socialización de los niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito en el año lectivo 2017-2018?
- ✓ ¿Cómo estaría diseñada una propuesta pedagógica dirigida para los docentes para promover los procesos de socialización en niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017 -2018?

1.3 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO

Objetivo General:

- Diseñar una propuesta pedagógica dirigida para los docentes para promover los procesos de socialización en los niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017 -2018.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar la situación actual de los procesos de socialización en los niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017 -2018.
- Analizar la capacidad de respuesta por parte de los miembros de la institución profesores y profesionales del DECE encuestados frente al proceso de socialización de los niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito en el año lectivo 2017-2018.
- Proponer estrategias pedagógicas dirigidas a los docentes para promover los procesos de socialización en niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito en el año lectivo 2017-2018.

1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El acoso escolar y la escases de habilidades sociales son un fenómeno social muy común y de actualidad que aqueja a muchos niños y adolescentes y se ha visto su repercusión a nivel mundial y nacional. Lamentablemente el daño que ocasiona el acoso escolar a los menores cuando se convierten en adultos es gigantesco. El niño que sufre dicho acoso vive grandes periodos de angustia, desamparo y temor. Con el paso de los años dicho sufrimiento se intensifica y se complica pudiendo llegar a convertirse en patologías médicas graves, incluso puede llevar al suicidio. (Schallenberg, 2004) (Bauman, Toomey, & Walker, 2013)

Las carencias afectivas y emocionales, las técnicas de disciplina inadecuadas y las relaciones familiares negativas pueden hacer que las conductas violentas lleguen a instalarse como algo habitual y “normal” de soportar para un niño o adolescente. (Cantú, 2011) Aspectos que repercuten de forma directa en la persona afectada, cambiando la perspectiva de sus habilidades sociales y afectivas, cambiando radicalmente la forma de relacionarse y de convivir.

Dichos problemas no son fáciles de detectar, y son aspectos que las instituciones educativas deberían estar alerta. Lamentablemente muchas de las veces no pueden afrontar y no saben cómo ayudar. La institución educativa no solamente debe proveer conocimiento sino también debería brindar bienestar social, emocional y personal. Si estos problemas no se los trata a tiempo, lamentablemente se agudizan viéndose la necesidad de la intervención de psicólogos y/o un psiquiatra. (Erazo Santander, 2016) (Rigby, 2003)_(Díaz Atienza, Franciso; Prados Cuesta, Mercedes; Ruíz Veguilla, 2004) Trabajar desde pequeños con estrategias que faciliten la salud mental mejorando las habilidades sociales de los estudiantes, permitirá afianzar una calidad de vida mucho más sana y feliz; es por eso el impacto y el papel tan transcendental que cumplen las instituciones educativas y todos los agentes que trabajan en él. (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005)

Al momento en nuestro país existen varios estudios sobre el acoso escolar enfocado a identificar su incidencia y características dentro del ámbito estudiantil, pero no se han realizado estudios con los docentes, quienes son los responsables de identificar estas conductas de riesgo y dar solución a esta grave problemática. Por este motivo surge la necesidad de estudiar cuales son las habilidades sociales que los niños tienen y cuáles son necesarias desarrollarlas; con ello se podrá tener un panorama mucho más real de la

situación de los estudiantes y de los docentes, pudiendo evidenciar las falencias reales en el aula, percibidas desde el punto de vista del profesor. Con esta información se podrá tomar medidas preventivas y correctivas que favorezcan estrategias útiles para los docentes, facilitando la tarea en el aula y favoreciendo el bienestar estudiantil.

Para que el currículo se desenvuelva de manera adecuada, es necesario que los agentes que intervienen en el quehacer educativo tengan conocimiento de temas relacionados con el desarrollo integral primando no solamente en los conocimientos sino también en las áreas personales, emocionales y sociales de sus estudiantes. Los docentes son los agentes directos de cambio en el aula y son ellos los que podrían potenciar las habilidades sociales esenciales que permitirían el desarrollo integral de los alumnos. Por tanto, todos los profesores deberían tener en su perfil profesional el ámbito humanista mucho más desarrollado, que les permita tener una visión más amplia de todos los temas que engloban al individuo, primando el desarrollo personal y social de sus estudiantes. Actualmente los profesores tienen dificultad para enfrentar los problemas en el aula ya que cada vez más se evidencia el abandono de los padres y la incompreensión de los adultos hacia ellos esto como consecuencia de todos los cambios que se han generado en la sociedad. En el salón de clases existe un sin número de necesidades que muchas veces pueden resultar difíciles de detectar ya que lo primordial es el conocimiento y no los problemas sociales o afectivos que un estudiante pueda tener. Profesores capacitados y especializados permitirán desarrollar y crear un ambiente escolar mucho más adecuado y favorable para sus estudiantes que promueva el bienestar estudiantil aspectos necesarios e importantes para la convivencia mucho más armónica y feliz. (Bauman & Hurley, 2005)

Actualmente existen un sin número de padres de familia con hijos que han sufrido algún tipo de acoso escolar que acuden a otras instancias ya que el colegio no les ha brindado respuestas ni solución a sus problemas, explica Verónica Rodríguez Orellana, terapeuta y directora de Coaching Club de España. *“Estos colegios suelen tener en común que, tanto los docentes como el resto del personal, no han valorado a tiempo que se trataba de un caso de acoso escolar”*. El problema, puntualiza, está en los protocolos que se aplican en España a la hora de identificar el bullying. *“Los protocolos que suelen ponerse en marcha en los centros educativos funcionan de acuerdo a una tipología específica, y si los profesores no leen ciertas actitudes y las registran como acoso, estos protocolos no se activan”*. Entonces es ahí donde empieza el problema, si el problema no está registrado por

ende no está detectado ya que no está adentro de este tipo de tipología específica, y lamentablemente no se genera ningún tipo de acción, dejando de lado muchos estudiantes que requieren ayuda y un trato especializado para poder dar solución a su problema.

Lo mismo pasa en el Ecuador, es por eso por lo que es necesario ayudar a los profesores con técnica e instrumentos que les permita detectar esos detonantes de alarma, los cuales posteriormente ayudarán con un plan de acción que conste de actividades prácticas para el aula que les permita desarrollar por ejemplo habilidades sociales esenciales que permitan generar un ambiente educativo más armonioso y saludable para todos; así estas familias podrían ser soportadas y ayudadas, dando solución al problema en la misma institución y ya no siendo remitidas a otras instancias externas. No es lo mismo la terapia individual con un terapeuta, que la convivencia escolar en un salón de clase. Si a un estudiante se lo remite a un terapeuta se lo aísla y se los saca de su círculo social, persistiendo la dificultad y no solucionando de raíz el problema. La convivencia diaria genera un sin número de oportunidades enriquecedoras para la formación del carácter y de las habilidades sociales necesarias para el desarrollo personal y social de una persona, dando una solución verdadera al problema de acoso escolar. (Riaza, n.d.)

El bullying y el acoso escolar son una realidad constante tanto a nivel mundial como nacional en los planteles educativos. Es por eso por lo que se han desarrollado un sin número de programas que tratan de crear estrategias útiles para mejorar el ambiente escolar. En la actualidad existen muchos programas, los cuales van dirigidos principalmente a los adolescentes y no se han percatado que para que los adolescentes no sufran este tipo de acoso es necesario desde pequeños desarrollar los cimientos para que en un futuro cercano no sufran las consecuencias de bullying y/o acoso escolar. Por tanto, el desarrollo de habilidades sociales desde pequeños permitirá fortalecer estos cimientos tan necesarios e importantes para su vida adulta que permitirán fortalecer su inteligencia emocional. En la actualidad la escolaridad de los niños comienza a los 3 años, muchos colegios particulares a nivel nacional se han acogido; por ende, es el primer nivel en donde los niños por primera vez empiezan a socializar y a interactuar con el mundo que les rodea, donde aprenden muchas reglas y normas de convivencia, socializan con adultos y niños de la misma edad trayendo aprendizajes muy significativos para el desarrollo social y afectivo.

Los niños de 3 años pasan por una etapa evolutiva normal que es el egocentrismo, característica peculiar de la edad, en donde los niños piensan que son únicos en este mundo, no existe el resto, solo ellos mismos, no se preocupan por los demás, sino solo por lo que ellos quieren y piensan; siendo así una edad difícil de trabajar ya que toca trabajar con las peculiaridades individuales de cada niño y hacerles constatar la realidad que le rodea. Por tanto dicha edad es crucial para el desarrollo de habilidades sociales porque es ahí donde los niños entienden que existen diferentes elementos y personas que están a su alrededor los cuales también tienen sus propios intereses y necesidades.

CAPÍTULO II: FORMULACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el año 2015, Eduardo Díaz Herráiz publicó en España la investigación titulada: “ACOSO ESCOLAR, APOYO SOCIAL Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD”. Dicha investigación realizada en España permitió el análisis del acoso escolar con una aproximación multidimensional y subjetiva a los posibles efectos del maltrato que puede ser de utilidad para la intervención en la salud. El maltrato escolar es alto en las conductas estudiadas. Así tanto el nivel de victimización como el de agresión afectan negativamente a la calidad de vida, en general y al bienestar en particular. (Díaz, 2015)

En el año 2013, Andrea Cecibel Ortega Mora en Cuenca publica la investigación titulada: “MANIFESTACIONES DE LA AGRESIÓN VERBAL ENTRE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS”. Dicha investigación evidencia las principales manifestaciones, espacios, momentos y consecuencias de la agresión verbal en la víctima. La investigación testimonia que la agresión verbal, siendo un tipo de acoso es altamente perjudicial para la víctima ya que lastima los sentimientos, la identidad y la dignidad de la víctima. Lo trascendental de dicho estudio es que fue realizado a nivel de bachillerato y no existen investigaciones sobre el tema dentro de la ciudad de Cuenca. (Ortega Mora, 2013)

En el año 2012, Silvia Martha Musri, San Lorenzo en Paraguay publicaron la investigación titulada: “ACOSO ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN EN EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA Y NIVEL MEDIO”. Dicha investigación tiene por objeto describir la situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución y los profesores del 3er ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media del Colegio Nacional de EMD en el año lectivo 2010. Se pudo identificar que las agresiones verbales, exclusión social y la agresión física indirecta son las formas de acoso más frecuentes tanto en el patio como en el aula. Comprobando que en la institución observada

se encuentra en transición de procedimientos que permitan obtener la convivencia armónica de los agentes que en ella intervienen. (Musri, 2012)

En el año 2011, las autoras María Dolores Landy y Alba Susana Sagbay en Ecuador publicaron la investigación titulada: “ESTUDIO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA PARA TRATAR EL BULLYING”, tenía como objetivo crear estrategias para tratar el bullying. Dicha investigación ratifica que existe violencia escolar o bullying en las escuelas de nuestro país. Se determinó el nivel de violencia entre los estudiantes de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Después de dicho estudio se pudo afirmar la presencia de bullying en la escuela “Miguel Ángel Estrella” evidenciando y tomando los correctivos necesarios para dar solución al problema. El estudio muestra la mediación como estrategia válida para solucionar este tipo de conflicto y finalmente presenta datos relevantes en el trabajo de campo realizado en la escuela fiscal “Miguel Ángel Estrella”. (Landy & Sagbay, 2011)

En el año 2006, Santiago Ramírez Fernández en España publicó la investigación titulada: “EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES Y OTRAS CONDUCTAS-PROBLEMAS PARA LA CONVIVENCIA: UN ESTUDIO DESDE EL CONTEXTO DEL GRUPO-CLASE”. Dicha tesis doctoral habla sobre la costumbre que existe en la sociedad frente a la violencia y la escuela no ha escapado a esta violencia social. Se realiza una revisión histórica de las investigaciones más relevantes sobre el maltrato escolar fuera y dentro del país España. Se reflexiona sobre las particularidades del grupo-clase como grupo social. Se analiza la interacción entre iguales, la repercusión que tiene en el desarrollo, en el aprendizaje del niño y cómo estas evolucionan a lo largo de la escolaridad. Intentando explicar la influencia que el grupo de iguales ejerce sobre las situaciones de maltrato. Posteriormente se habla sobre la institución escolar las cuales según el autor obstaculizan la tarea de enseñar a convivir a los jóvenes en este contexto tan privilegiado para ello. Finalizando con algunas propuestas para la construcción de la convivencia y la corrección de los desajustes que normalmente aparecen en este proceso. (Fernández & Justicia, 2006)

2.2 BASES TEÓRICAS

El *enfoque evolutivo-constructivista* ve al sujeto como un individuo que aprende. Aprende cuando asimila un determinado conocimiento, el cual estimula todas las estructuras cognitivas con las que cuenta. Estas estructuras se construyen a través de sucesivos estadios, determinada por la experiencia que está expuesta la persona, desarrollando así su propio conocimiento. (Villar, 2003)

Vygotsky se inspira en la teoría sociocultural. Él acota ideas sobre el conocimiento y la manera como el sujeto aprende. La teoría del origen sociocultural de Vygotsky habla sobre los procesos psicológicos superiores, esto hace referencia a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y la importancia de los procesos de interacción personal. Por tanto, el aprendizaje y el desarrollo van de la mano y estos influyen de manera directa en la interacción con el medio sociocultural que tenga la persona. Es por eso por lo que el ambiente donde un niño se desenvuelve puede influir de manera directa en la forma como aprende y se desarrolla el individuo. (Vygotsky & Luria, 1978)

Piaget afirma que el sujeto construye modelos de su mundo, esas construcciones no son vacías sino significativas e integradas a un contexto que le permiten ir más allá. Piaget afirma que el niño construye esquemas, éstos se van haciendo más complejos a medida que el niño interactúa con la realidad. (Tuddenham, 1966)

El *enfoque lúdico* del aprendizaje propone que este enfoque encuentra su fundamentación en los dos enfoques anteriores. Piaget, Vygotsky y el juego simbólico desde la perspectiva teórica, puede ser entendida como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales (Vygotsky), y para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget). No se trata, de introducir esta concepción lúdica del aprendizaje, como una mera cuestión motivacional de “*hacer más divertido o entretenido el aprendizaje; Sino que se trata de hacer énfasis en la función simbólica que tiene el juego y todo lo que conlleva el mismo*” (Vygotsky). Siendo el juego una de las herramientas más antiguas para la socialización. (McLeod, 2012) (McCleod, 2007)

Heckman advierte también sobre potenciales errores en la concepción de algunas políticas públicas que se enfocan hacia la consecución de competencias útiles en las personas, centrandó la atención en habilidades cognitivas medibles a través de test de Coeficiente Intelectual (CI), sin considerar la importancia fundamental de “*las habilidades sociales, la autodisciplina y un sinnúmero de habilidades no cognitivas que se sabe, determinan el éxito en la vida*”. Este sentido más utilitario del ser humano se contrapone con un enfoque que privilegia el desarrollo humano integral, porque a la larga este tipo de desarrollo cumple un rol clave en el mayor crecimiento de las economías, el fortalecimiento de la democracia, la disminución de la conflictividad interpersonal, social, en el optimismo de vivir para evitar caer en situaciones de depresión que conducen a otro tipo de problemas sobre los cuales le toca invertir al Estado. (Merizalde, Rosero, Ortiz María, & Muñoz Marco, 2013)

Heckman, JJ. (2006) destaca que el desarrollo del ser humano es un proceso dinámico, que comienza en etapas tempranas y continúa durante el ciclo de vida. Un niño o niña está afectado por el ambiente en el que vive ya que éste impacta desde el desarrollo neuropsíquico del cerebro hasta su capacidad de empatía. Muchas de las desigualdades que se presentan en la sociedad se deben a inadecuados sistemas relacionales, de estimulación desde la infancia ya que la carencia de habilidades genera una pérdida de ventajas en mayor magnitud que la carencia de recursos financieros. (Merizalde et al., 2013)

1. DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO

1.1 Proceso de socialización

1.2 La influencia del contexto social en el desarrollo social de los niños

1.3 La familia y el desarrollo social

1.4 La escuela y el desarrollo social

1.5 El grupo de iguales en la socialización

1.6 La cooperación y la autonomía

1.1 Proceso de socialización

El proceso de socialización ha constituido uno de los principales objetos de estudio de las ciencias sociales a lo largo del siglo XX desde diferentes enfoques conceptuales y metodológicos, al punto que una búsqueda bibliográfica en bases de datos permite identificar más de 24.000 artículos académicos publicados en revistas, editadas en diferentes países del mundo. Dada esta diversidad, Waksler (1991) sugiere que la “socialización” no debe ser confundida con un proceso único e identificable que empíricamente se pueda documentar, verificar y refutar. En este sentido lo entendemos, como un programa de investigación progresivo que involucra intereses interdisciplinarios en el dominio de las ciencias humanas, psicológicas y sociales. Sin embargo, tal diversidad ha traído aparejada cierta heterogeneidad terminológica que puede llegar a dificultar su estudio sistemático. (Simkin, Hugo; Becerra, 2013)

La centralidad del estudio del proceso de la socialización, tal como sostienen James, Jenks y Prout (1998) desde la “nueva sociología de la infancia”, reside en su contribución a desnaturalizar la idea de desarrollo del individuo “como maduración” universal sin consideración de las prácticas y contextos sociales en las que se desarrolla. (Simkin, Hugo; Becerra, 2013)

Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización. Según Schaffer (1990), las interacciones sociales implican una serie de modelos de

comportamientos muy complejos y sincronizados, ejecutados recíprocamente por dos o más sujetos. Cabe destacar que la socialización se produce en interrelación con el desarrollo cognitivo. (Lacunza & González, 2011)

1.2 La influencia del contexto social en el desarrollo social de los niños

Para estudiar el desarrollo social, tenemos que tener presente la socialización, que es el proceso mediante el cual las y los niños y adolescentes adquieren las pautas de comportamiento, creencias, normas, valores, costumbres y actitudes propias de la familia y del grupo cultural y social al que pertenecen. Este proceso es una interacción entre las criaturas y su entorno interpersonal, principalmente los agentes sociales que son: - Personas: madre, padre, hermanos y hermanas, otros familiares, amigos, compañeros, profesorado y otras personas – Instituciones: familia, escuela – Medios de comunicación social y tecnologías de la información y la comunicación – Objetos: libros, juguetes, aparatos, máquinas Es obvio que los niños y adolescentes de hoy son el resultado de la compleja influencia de todos estos agentes de socialización que actúan en unas circunstancias temporales y espaciales concretas. Algunos aspectos del desarrollo se logran en el contexto familiar; otros aprendizajes tienen lugar en los centros educativos, pero muchos otros se hacen en la calle, con las y los colegas, en la televisión, en el cine, o a través de internet. (Monjas et al., 2004)

Tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (propias acciones) y de los refuerzos que se obtiene en las relaciones interpersonales; también se aprenden comportamientos sociales de los medios de comunicación como la utilización de productos simbólicos de la cultura. En definitiva, el contexto en sus múltiples acepciones (las características maternas y paternas, la experiencia en la crianza, el acceso a más media como televisión o internet, entre otros) se vincula de modo decisivo a cómo se aprenden y practican habilidades sociales. (Lacunza & González, 2011)

Prieto Ursua (2000) afirma que se han identificado ciertos factores de protección ante estresores ambientales que disminuyen la aparición de problemas psicosociales en la infancia y adolescencia, entre los que se destacan la competencia y el apoyo social, el empleo del tiempo libre y adecuadas estrategias de afrontamiento. Respecto a la competencia y el apoyo social, se considera que las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud. Desde estos planteos, la eficaz interacción con los otros permitiría a los niños y adolescentes responder de modo positivo ante situaciones de estrés, por lo que determinadas competencias como hablar con pares no conocidos, expresar emociones positivas, establecer conversaciones con pares y adultos, practicar habilidades sociales de elogio, entre otras, pueden convertirse en factores protectores de la salud. (Lacunza & González, 2011)

1.3 La familia y el desarrollo social

En la actualidad existen diversidad de familias, familiar uniparentales, familias con padres del mismo sexo, etc. Ha aumentado el número de separaciones matrimoniales afectando la redistribución de responsabilidades y tareas en el grupo familiar, aspectos que limitan los espacios para compartir experiencias afectivas y sociales

Es importante señalar que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” encargados de su socialización. Generalmente, se suele dar a la familia el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva. (Simkin, Hugo; Becerra, 2013)

La familia representa un sistema de participación y exigencias; un contexto, donde se generan y se expresan emociones; un clima social donde se proporcionan satisfacciones y se desempeñan funciones relacionadas con la socialización. La socialización en la familia es un proceso de aprendizaje, en el que, a través de un proceso de interacciones con los padres, el niño y la niña asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres,

necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizan para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente (Valencia & Valencia, 2012)

En la familia los factores contextuales de apoyo impulsan la competencia y adaptación del niño y la niña en distintos ambientes y niveles evolutivos, mientras que los factores adversos conciernen con un aumento de la probabilidad de que se presenten disfunciones conductuales. (Valencia & Valencia, 2012)

1.4 La escuela y el desarrollo social

La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger & Luckmann, 2003). Basándonos en este concepto podríamos decir que la escuela representa un pilar fundamental de la socialización secundaria y por ende un factor modificante en el desarrollo social del individuo.

Existen numerosos estudios que soportan este enunciado, por lo general los estudios indican que los niños que experimentaron niveles más altos de calidad emocional y organizacional en el jardín de infantes demostraron mejores habilidades sociales y menos problemas de comportamiento en primer grado en comparación con los niños que no experimentaron una mayor calidad en el aula. (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, & Garrett-Peters, 2016)

Por este motivo es fundamental el instruir a los profesionales de la enseñanza sobre la importancia de saber lograr un ambiente positivo en el aula, ya que esto será un factor determinante en el desarrollo de sus alumnos.

1.5 El grupo de iguales en la socialización

La literatura enfatiza que los problemas de relaciones interpersonales se presentan principalmente en aquellos sujetos que se vinculan muy poco con sus pares. Estos se caracterizan por una evitación del contacto social con otros sujetos (Monjas Casares, 2000) o bien por mantener relaciones sociales violentas con sus pares (Cerezo, 1997). Estos comportamientos están relacionados con los estilos de interacción inhibido y agresivo, que dan cuenta de habilidades sociales deficitarias. En muchas ocasiones, estos déficits en las

habilidades sociales pueden conllevar la presencia de trastornos psicopatológicos en la vida adulta, aunque desde lo planteado por León Rubio y Medina Anzano (1998) no se descarta la posición de que los déficits en las habilidades sociales pueden ser tanto una causa, efecto o concurrentes en la aparición de un trastorno psicológico. (Lacunza & González, 2011)

1.6 La cooperación y la autonomía

La capacidad de trabajar junto con otros como parte de un equipo no es simplemente una habilidad necesaria en la escuela, es una habilidad vital que se usa en todas las áreas de la vida. Sin embargo, la escuela es un excelente momento para cultivar el espíritu de trabajo en equipo que el niño obtendrá a lo largo de su vida. (Larson, Hansen, & Walker, 2005)

El trabajo en equipo requiere que las personas trabajen en cooperación con otros para un propósito compartido. Para que un equipo trabaje en conjunto de manera efectiva, se requiere que todos los miembros del equipo respeten las habilidades y opiniones de los demás. El trabajo en equipo es una actividad altamente social e implica mucha interacción e intercambio de ideas y acciones. (TheSchoolRun, 2018)

Según Smith, Smoll y Cumming en su publicación del 2007, después de numerosos estudios en los cuales se demuestra que trabajar como parte de un equipo fortalece las habilidades sociales y emocionales, esto ayuda a desarrollar sus habilidades de comunicación y puede mejorar la confianza en sí mismo. Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Gould en el ámbito deportivo donde el coaching positivo reflejó una influencia importante en el desarrollo personal y social de los jóvenes, ya que los niños que recibieron un trato adecuado desempeñaron mejor en las canchas como individuos y como equipo.

Por este motivo podríamos decir que el ser parte de un equipo le permite al niño pasar de formas de pensar más intrapersonales (individuales) a interpersonales (comunicarse con los demás). Esto le ayudará al niño en su aprendizaje, adecuado desarrollo y también lo ayudará a sentirse parte de una comunidad.

2. COMPETENCIAS SOCIALES BÁSICAS

2.1 Competencias sociales básicas

2.2 Expresividad emocional

2.3 Sensibilidad emocional.

2.4 Control emocional.

2.5 Expresividad social.

2.6 Sensibilidad social.

2.7 Control social.

2.8 Manipulación social.

2.1 Competencias sociales básicas

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, la capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, en su publicación del 2007, de la Universidad de Barcelona, presentan el siguiente esquema de habilidades básicas de la competencia social:

1. **Dominar las habilidades sociales básicas:** escuchar, saludar, despedir- se, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
2. **Respeto por los demás:** intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
3. **Practicar la comunicación receptiva:** capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
4. **Practicar la comunicación expresiva:** capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
5. **Compartir emociones:** conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

6. **Comportamiento prosocial y cooperación:** capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diarias y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
7. **Asertividad:** mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
8. **Prevención y solución de conflictos:** capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas inter- personales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barre- ras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
9. **Capacidad de gestionar situaciones emocionales:** habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

A continuación, se enumeran otro modelo sobre las competencias sociales básicas, el siguiente modelo fue publicado por el *Journal of Personality and Social Psychology* de los Estados Unidos y será detallado cada literal para poder comprender y adaptar estos dos modelos a nuestro estudio.

2.2 Expresividad emocional

La expresividad emocional se refiere a la habilidad general en el envío no verbal. Esta dimensión refleja la capacidad de los individuos de expresar, espontáneamente y con exactitud, estados emocionales, así como la capacidad de expresar no verbalmente actitudes y las señales de la orientación interpersonal.

Los individuos que son altos en expresividad emocional pueden ser capaces de despertar emocionalmente o de inspirar a otros debido a su capacidad de transmitir sus estados emocionales sentidas (cf. Friedman & Riggio, 1981). Los individuos en expresividad emocional pueden tender a carecer de control emocional, debido a su espontaneidad emocional. (Riggio, 1986)

2.3 Sensibilidad emocional.

La sensibilidad emocional se refiere a la habilidad general para recibir y descifrar las comunicaciones no verbales de otros. Como tal, está estrechamente relacionado con la sensibilidad no verbal como lo detalló Rosenthal en 1979. Los individuos altos en sensibilidad emocional se preocupan y son sensibles para la observación de las señales emocionales no verbales de otras personas. Debido a que las personas altas en esta habilidad son capaces de descifrar la comunicación emocional rápida y eficientemente, pueden ser más susceptibles a ser despertados emocionalmente por otros que experimentan con simpatía los estados emocionales de otros (Friedman & Riggio, 1981).

2.4 Control emocional.

La capacidad general de controlar y regular las exhibiciones emocionales y no verbales se conoce como control emocional. El individuo alto en control emocional es probable que sea un buen actor emocional, capaz de plantear emociones a demanda, y capaz de usar señales emocionales contradictorias para enmascarar sus estados emocionales (es decir, riendo apropiadamente después de una broma; poniendo en una cara alegre para cubrir su tristeza). El control emocional puede ser una de las habilidades críticas que, combinado con otras habilidades, es lo que Snyder (1974) nombró "auto monitoreo" (Riggio & Friedman, 1982). La persona altamente controlada emocionalmente puede tender a moderar la exhibición de emociones fuertes, controlando así contra la exhibición de estados emocionales espontáneos y extremos. (Riggio, 1986)

2.5 Expresividad social.

La expresividad social se refiere a una habilidad de hablar verbalmente y una habilidad para involucrar a otros en interacción. (Riggio, 1986)

Las personas altas en expresividad social aparecen salientes y gregarios debido a su capacidad de iniciar conversaciones con otros. Los individuos socialmente expresivos son generalmente capaces de hablar espontáneamente, a veces sin control aparente o monitoreo del contenido

2.6 Sensibilidad social.

La capacidad de decodificar y entender la comunicación verbal y el conocimiento general de las normas que gobiernan el comportamiento social apropiado se denomina sensibilidad social.

Los individuos socialmente sensibles están atentos a los demás (es decir, los buenos observadores y oyentes). Debido a su conocimiento de las normas sociales y las reglas, las personas altas en sensibilidad social pueden llegar a ser preocupadas con la conveniencia de su propio comportamiento y el comportamiento de otros.

En los extremos, la preocupación de las personas de alta sensibilidad social por el comportamiento social apropiado puede conducir a la vergüenza y la ansiedad social, que puede inhibir la participación de las personas en interacción social. (Riggio, 1986)

2.7 Control social.

El control social se refiere a una habilidad general en la autopresentación social. Los individuos de alto control social son discretos, socialmente adeptos y seguros de sí mismos. Las personas de alto nivel de control social son hábiles en la actuación — capaces de desempeñar diversos roles sociales y pueden tomar fácilmente una postura u orientación particular en una discusión. Los individuos de alto control social son socialmente sofisticados y sabios. Por lo tanto, son capaces de ajustar el comportamiento personal para adaptarse a lo que consideran apropiado para cualquier situación social dada. (Riggio, 1986)

2.8 Manipulación social.

En lugar de ser simplemente una capacidad social, la manipulación Social es también una actitud general u orientación. Las personas con alta manipulación social creen que en ciertas situaciones sociales es necesario (y útil) manipular a otros o modificar elementos de la situación que afecta el resultado de encuentros sociales. La dimensión de la manipulación social se deriva, en parte, de la obra de Christie y de Geis sobre el Maquiavelismo (1970) y de la investigación sobre la capacidad de engaño (DePaulo y Rosenthal, 1979; Riggio & Friedman, 1983).

En algunos casos, individuos altos en manipulación Social pueden actuar incluso de manera abnegada (p. ej., tomar culpa o responsabilidad para proteger a otro). Así, el concepto de la manipulación Social es distinto de Maquiavelismo y puede tener implicaciones importantes para el uso de las habilidades sociales en influir en los demás. (Riggio, 1986)

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS

3.1 Los niños de 3 a 4 años

3.2 Desarrollo social y emocional

3.3 Desarrollo cognitivo

3.4 Desarrollo físico y motor

3.5 Desarrollo del habla y del lenguaje

3.1 Los niños de 3 a 4 años

El tema de este capítulo es el niño de tres y cuatro años. El estar en un punto más alto nos permite tener una mejor visión de lo que se avecina por delante. El tener tres y cuatro años es como la primera colina del desarrollo desde la cual un niño puede obtener una vista de un mundo más grande.

Las relaciones interpersonales, el sexo opuesto, diferentes personas de diferente etnia; todos estos grandes problemas sociales se hacen visibles a esta edad. Estas son preguntas que serán exploradas durante esta etapa a través del juego, disfraces y a gracias a hacer muchas preguntas.

Conocer sobre un mundo más grande es emocionante, pero de una colina tan pequeña es imposible ver dónde se puede encajar. Así que equivocarse – ser demasiado grande y audaz, o demasiado pequeño y asustado – no son extremos infrecuentes para esta edad.

3.2 Desarrollo social y emocional

A continuación, enumeraremos algunas de las conductas comunes para este grupo etario comprendidas en el manual “Desarrollo del niño de 3-5 años” del departamento de salud de Australia del año 2013. (Health Service, 2013)

- Los niños de tres años se están mudando al mundo y por lo general pueden jugar felizmente con otros chicos y disfrutar de muchas historias llenas de imaginación además de juegos físicos.

- Están aprendiendo a entender los sentimientos y las necesidades de los demás, y su comportamiento demuestra que pueden sentir empatía por los demás y pueden compartir sus juguetes y turnarse, al menos parte del tiempo.
- A veces pueden sentirse celosos de la relación entre sus padres, es por esto que los padres pueden ayudar haciéndoles saber que su relación es importante para ellos, y que cada niño también tendrá la oportunidad de encontrar su propio socio especial cuando crezcan.
- A menudo desarrollan juegos favoritos como “Mama y papá” los cuales les permiten probar varios roles de género que les permite experimentar lo que es ser adultos por un momento.
- A veces los roles que toman pueden entrar en conflicto con tus valores como padre, pero si les permites jugar sin hacerles sentir que está mal, por lo general dejan ir ese papel una vez que han trabajado a través de lo que significa.
- El mundo puede parecer un lugar aterrador para los niños de cuatro años. Necesitan que sus padres proporcionen un patrón de vida diaria que les brinde una base segura para explorar.
- Por ejemplo, los niños necesitan saber qué pasa en el desayuno, qué harán durante el día y qué cosas especiales suceden a la hora de acostarse.
- También necesitan saber que sus padres fijarán límites seguros a su comportamiento. Aunque puedan parecer confiados y seguros, es muy aterrador para los niños pequeños el sentir que sus padres no pueden manejarlos.
- Los niños de cuatro años empiezan a organizar juegos y hacer amigos. Los niños de esta edad pueden ser bastante mandones con otros niños y todavía pueden tener algunos berrinches cuando no consiguen lo que quieren.
- Generalmente pueden separarse de los padres/cuidadores sin angustia. Esto puede no suceder si ha habido desajustes en el pasado.
- Su sentido del humor se está desarrollando y es probable que se rían de situaciones divertidas.
- Algunos de sus comportamientos pueden ser “exagerados” – ruidosos, alardes, exuberantes.
- Juegan con situaciones complejas de imaginación algunas bastante complicadas, como por ejemplo padres y madres.

- Algunos tienen compañeros imaginarios. Esto es más probable si no tienen otros niños con quien jugar. Esto no necesariamente representa un signo de problemas de desarrollo.
- Todavía no han resuelto lo que es real y lo que es fantasía y pueden contar historias (mentiras) para complacer a los padres.
- De cuatro a cinco años pueden ir al baño por sí mismos, usar papel higiénico correctamente y limpiar el inodoro.

3.3 Desarrollo cognitivo

Los niños de tres y cuatro años a menudo hacen un millón de preguntas sobre el mundo que los rodea para entender el por qué es así. A veces sus preguntas pueden ser embarazosas o difíciles de responder; por ejemplo, preguntas sobre la muerte o el sexo. Ellos están interesados en “de dónde vienen los bebés” y pueden cuestionarse o experimentar al compararse con los cuerpos de otros niños.

En lo relacionado al comportamiento sexual de los niños los tutores deben tratar de responder a sus preguntas de la manera más sencilla y honesta que pueda sin decirles mucho más de lo que piden.

Mientras sus padres le dicen simplemente de las creencias que tiene su familia, deberán ayudarles a entender que la vida tiene diferentes etapas. La gente vive de manera diferente y tiene valores diferentes, y todo esto es normal y parte de la riqueza de la vida.

Los niños de tres y cuatro años usualmente pueden según Health Service, 2013

- Entender dos o tres cosas sencillas que hacer a la vez, por ejemplo, “obtener una taza de agua, llevarlo a papá y luego poner la taza de nuevo en la mesa”.
- Entender lo que significa “tres”, por ejemplo, “hay tres motos”.
- Ordenar objetos por tamaño, y por el tipo de cosas que son, (Ej. Animales), o por el color o la forma.
- Comparar dos pesos para resolver cual es más pesado.
- Entender el concepto de: más alto, más pequeño y más corto, pero no será capaz de organizar un grupo de cosas en orden de menor a mayor.
- Puede ser capaz de copiar su nombre.
- Dibuja a una persona con la cabeza, el cuerpo, las piernas y los brazos.

- Diferenciar entre la mañana y la tarde.
- Decir los números hasta el 20 y comenzará a contar unos pocos objetos tocándolos.
- Sostener un lápiz correctamente.
- Cortar en una línea recta.
- Nombrar y emparejar cuatro colores.
- Reconocer algunas palabras que ven mucho, por ejemplo, “Pare” en las señales de PARE.
- En el momento en que cumplen cinco, podrán decir su nombre, edad y dirección si se les pregunta (siempre que se les hayan enseñado estos).
- Finalmente podrán copiar un cuadrado, una cruz y un triángulo para cuando cumplan cinco años.

Estos parámetros fueron adaptados del manual “Desarrollo del niño de 3-5 años” del departamento de salud de Australia del año 2013, el cual esta estandarizado para la evaluación cognitiva de los niños de cuatro años en los centros de salud de este país.

3.4 Desarrollo físico y motor

Los niños de tres y cuatro años están desarrollando confianza en su capacidad física, pero, como en su vida emocional, pueden ser demasiado audaces o demasiado tímidos y necesitan ser supervisados en el juego físico.

Los niños de tres y cuatro años pueden:

- Caminar fácilmente hacia arriba y hacia abajo escalones, atrapar una pelota, rebotar y patear una pelota y utilizar un bate de beisbol.
- Tratar de subir escaleras y árboles.
- Pararse de puntillas y caminar.
- Correr bastante rápido.
- Saltar sobre objetos pequeños.
- Caminar a lo largo de una línea por una distancia corta.
- Montar un triciclo muy bien y puede experimentar con bicicletas con ruedas de entrenamiento.
- Parase en un pie durante unos segundos y la mayoría puede pasar mullos o pasta por un hilo para hacer collares.

- Columpiarse ellos mismos en un columpio.
- Vestirse solo, aunque el amarrarse los zapatos puede tomar un poco más de tiempo.
- Administrar sus propias necesidades de ir al baño durante el día, pero aún puede no ser exitoso sobre todo por la noche donde todavía pueden existir accidentes.

Estos parámetros fueron adaptados del manual “Desarrollo del niño de 3-5 años” del departamento de salud de Australia del año 2013, el cual está estandarizado para la evaluación física y motora de los niños de cuatro años en los centros de salud de este país.

3.5 Desarrollo del habla y del lenguaje

Los niños de tres y cuatro años son a menudo grandes conversadores y aman hablar de los detalles de toda clase de temas científicos e importantes. El niño de esta edad necesita conocer todos los aspectos de la vida y el hablar de las cosas es una manera muy importante de entender cómo funciona el mundo.

Los niños de tres y cuatro años pueden:

- Hablar con claridad en general, pero puede que todavía no utilice algunos sonidos correctamente, por ejemplo: decir “th/z” para “s” o “w” para “r”.
- Preguntar muy frecuentemente: “por qué”, “Cuándo”, “Cómo” y qué significan las palabras.
- Contar historias largas que pueden ser en parte verdaderas y parcialmente construidas.
- Estar interesados en preguntas y pueden argumentar y dar sus propias ideas sobre las cosas.
- Hablar de lo que podría suceder o lo que les gustaría que suceda. (Visión de futuro).
- Conocer algunas rimas infantiles que pueden decir, repetir o cantar.

4. INTELIGENCIA, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

4.1 Teoría de Inteligencias múltiples de Gardner

4.2 Las Ocho Inteligencias

4.3 Formas de aprendizaje basado en la teoría de Gardner

4.4 Estrategias de aprendizaje según el “Tipo de inteligencia”

4.5 Inteligencia emocional de Goleman

4.1 Teoría de Inteligencias múltiples de Gardner

Según la real academia de la lengua definimos a la inteligencia como (Real Academia Española, 2014):

- Capacidad de entender o comprender
- Capacidad de resolver problemas.
- Conocimiento, comprensión, acto de entender.
- Habilidad, destreza y experiencia.

Partiendo de esta definición podemos concluir que la inteligencia tiene un componente multifactorial por lo que se puede desglosar en varias formas de inteligencia. Además, es evidente que la brillantez académica claramente no es necesariamente un indicador de inteligencia.

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo de concepción de la mente propuesto en 1983 por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, para el que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino que la inteligencia es como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí. (Villatoro, 2016)

Gardner propuso que para el desarrollo de la vida uno necesita o hace uso de más de un tipo de inteligencia. Así pues, Gardner no entra en contradicción con la definición científica de la inteligencia, como la «capacidad de solucionar problemas o elaborar bienes valiosos». (Villatoro, 2016)

Para Gardner, la inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dichos marcos. (Villatoro, 2016)

Por tanto, la teoría de las inteligencias múltiples no duda de la existencia del factor general de la inteligencia *g*; lo que duda es la explicación de ella. Gardner, su creador, es neutral en la cuestión de la naturaleza contra la crianza con respecto a la herencia de ciertas inteligencias. (Villatoro, 2016)

4.2 Las Ocho Inteligencias

Gardner define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o crear productos que se valoran en uno o más entornos culturales” (Gardner y Hatch, 1989). Utilizando investigación biológica y cultural, formuló una lista de siete inteligencias. Esta nueva perspectiva de la inteligencia difiere en gran medida de la visión tradicional que generalmente reconoce solo dos inteligencias, verbal y computacional. Las ocho inteligencias que Gardner define son (Brualdi, 1989):

4.2.1. La Inteligencia Lógico-Matemática –consiste en la habilidad de detectar patrones, razonar deductivamente y pensar lógicamente. Esta inteligencia se asocia con mayor frecuencia al pensamiento científico y matemático.

4.2.2. Inteligencia Lingüística – Implica tener un dominio del lenguaje. Esta inteligencia incluye la capacidad de manipular efectivamente el lenguaje para expresarse retórica o poéticamente. También le permite a uno usar el lenguaje como un medio para recordar información.

4.2.3. La inteligencia espacial: Le da a uno la capacidad de manipular y crear imágenes mentales para resolver problemas. Esta inteligencia no se limita a los dominios visuales: Gardner señala que la inteligencia espacial también se forma en niños ciegos.

4.2.4. Inteligencia musical: Abarca la capacidad de reconocer y componer tonos musicales, tonos y ritmos. (Las funciones auditivas son necesarias para que una persona desarrolle esta inteligencia en relación con el tono y el tono, pero no es necesaria para el conocimiento del ritmo).

4.2.5. Inteligencia Corporal- Kinestésica: Es la capacidad de usar las capacidades mentales de uno para coordinar los propios movimientos corporales. Esta inteligencia desafía la creencia popular de que la actividad mental y física no están relacionadas.

4.2.6. Las Inteligencias personales –incluye los sentimientos interpersonales y las intenciones de los demás–y la inteligencia intrapersonal – la capacidad de comprender los propios sentimientos y motivaciones. Estas dos inteligencias están separadas una de la otra. Sin embargo, debido a su estrecha asociación en la mayoría de las culturas, a menudo se vinculan entre sí.

4.2.7. La inteligencia naturalista designa la capacidad humana para discriminar entre los seres vivos (plantas, animales), así como la sensibilidad a otras características del mundo natural (nubes, configuraciones de roca).

Aunque las inteligencias están separadas anatómicamente entre sí, Gardner afirma que las ocho inteligencias rara vez operan de manera independiente. Por el contrario, las inteligencias se utilizan al mismo tiempo y, por lo general, se complementan entre sí a medida que los individuos desarrollan habilidades o resuelven problemas. Por ejemplo, un bailarín puede sobresalir en su arte solo si tiene

1. Fuerte inteligencia musical para comprender el ritmo y las variaciones de la música,
2. Inteligencia interpersonal para entender cómo puede inspirar o emocionar a su audiencia a través de sus movimientos, así como
3. La inteligencia corporal cinestésica para proporcionarle la agilidad y coordinación necesarias para completar los movimientos con éxito.

4.3 Formas de aprendizaje basado en la teoría de Gardner

Howard Gardner de la Universidad de Harvard ha identificado siete inteligencias distintas que se reflejan en el aprendizaje. Esta teoría ha surgido de la investigación cognitiva reciente y según Gardner (1991) “documenta en qué medida los estudiantes poseen diferentes tipos de mentes y, por lo tanto, aprenden, recuerdan, actúan y comprenden de maneras diferentes”

De acuerdo con esta teoría, “todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o para hacer cosas, la comprensión de otros individuos y la comprensión de nosotros mismos. Donde las personas difieren es en la fuerza de estas inteligencias, el llamado perfil de inteligencias, y en las formas en que se invocan y se combinan dichas inteligencias para llevar a cabo tareas diferentes, resolver problemas diversos y progresar en varios dominios “. (Gardner, 1900)

Gardner dice que estas diferencias “desafían un sistema educativo que asume que todos pueden aprender los mismos materiales de la misma manera y que una medida universal y uniforme es suficiente para evaluar el aprendizaje del estudiante. De hecho, tal como está constituido, nuestro sistema educativo está muy predispuesto hacia la lingüística modos de instrucción y evaluación y, en menor medida, también hacia modos lógico-cuantitativos “. Gardner sostiene que “es más probable que un conjunto contrastante de suposiciones sea eficaz desde el punto de vista educativo. Los estudiantes aprenden de maneras que son identificables distintivamente.

4.4 Estrategias de aprendizaje según el “Tipo de inteligencia” predominante.

Visual-espacial: Piensa en términos de espacio físico, como lo hacen los arquitectos. Es muy consciente de su entorno. Les gusta dibujar, hacer rompecabezas, leer mapas, soñar despierto. Se les puede enseñar a través de dibujos, imágenes verbales y físicas. Las herramientas incluyen modelos, gráficos, gráficos, fotografías, dibujos, modelado en 3-D, video, videoconferencia, televisión, multimedia, textos con imágenes / cuadros / gráficos. (Lane, 2011^a)

Corporal-cinestésico: Usa el cuerpo de manera efectiva, como un bailarín o un cirujano. Agudo sentido de la conciencia del cuerpo. Les gusta el movimiento, hacer cosas, tocar. Se comunican bien a través del lenguaje corporal y se les enseña a través de la actividad física, el aprendizaje práctico, la actuación, el juego de roles. Las herramientas incluyen equipos y objetos reales. (Lane, 2011^b)

Musical: Muestra la sensibilidad al ritmo y al sonido. Aman la música, pero también son sensibles a los sonidos en sus entornos. Pueden estudiar mejor con música de fondo. Pueden

enseñarse convirtiendo las lecciones en letras, hablando rítmicamente, tocando el tiempo. Las herramientas incluyen instrumentos musicales, música, radio, estéreo, CD-ROM, multimedia. (Lane, 2011b)

Interpersonal: Comprensión, interacción con los demás. Estos estudiantes aprenden a través de la interacción. Tienen muchos amigos, empatía por los demás, la inteligencia de la calle. Se pueden enseñar a través de actividades grupales, seminarios, diálogos. Las herramientas incluyen el teléfono, las conferencias de audio, el tiempo y la atención del instructor, las videoconferencias, la escritura, las conferencias por computadora, el correo electrónico. (Lane, 2011b)

Intrapersonal: Comprender los propios intereses, los objetivos. Estos estudiantes tienden a alejarse de los demás. Están en sintonía con sus sentimientos internos; tienen sabiduría, intuición y motivación, así como una gran voluntad, confianza y opiniones. Se pueden enseñar a través del estudio independiente y la introspección. Las herramientas incluyen libros, materiales creativos, diarios, privacidad y tiempo. Ellos son los más independientes de los aprendices. (Lane, 2011b)

Lingüístico: Usar palabras de manera efectiva. Estos estudiantes tienen habilidades auditivas altamente desarrolladas y a menudo piensan en palabras. Les gusta leer, jugar juegos de palabras, inventar poesía o historias. Se les puede enseñar alentándolos a decir y ver palabras, leer libros juntos. Las herramientas incluyen computadoras, juegos, multimedia, libros, grabadoras y conferencias. (Lane, 2011b)

Lógica -Matemática – razonamiento, cálculo. Piensa de manera abstracta y conceptual y puedes ver y explorar patrones y relaciones. Les gusta experimentar, resolver acertijos, hacer preguntas cósmicas. Se pueden enseñar a través de juegos de lógica, investigaciones, misterios. Necesitan aprender y formar conceptos antes de poder lidiar con los detalles. (Lane, 2011b)

Al principio, puede parecer imposible enseñar a todos los estilos de aprendizaje. Sin embargo, a medida que avanzamos en el uso de una mezcla de medios o multimedia, se vuelve más fácil. A medida que comprendemos los estilos de aprendizaje, se hace evidente por qué los recursos multimedia son atractivos para los estudiantes y por qué una mezcla de medios es más efectiva. Como vemos existen muchos tipos de preferencias de

aprendizaje que un profesor puede incorporar a una clase para hacerla más satisfactoria. Muchos estudios demuestran que deben tomarse una variedad de decisiones al momento de elegir los medios que son apropiados para el estilo de aprendizaje del estudiante.

4.5 Inteligencia emocional – Goleman

Según el autor Daniel Goleman existe un tipo más de inteligencia que quizá se encuentre englobada dentro de los ítems de la tesis de Gardner sin embargo el la describe como un ámbito aparte al que él denomina “Inteligencia Emocional”.

El concepto de Inteligencia Emocional ha llegado a prácticamente todos los rincones de nuestro planeta, en forma de tiras cómicas, programas educativos, juguetes que dicen contribuir a su desarrollo o anuncios clasificados de personas que afirman buscarla en sus parejas. Incluso la UNESCO puso en marcha una iniciativa mundial en 2002, y remitió a los ministros de educación de 140 países una declaración con los 10 principios básicos imprescindibles para poner en marcha programas de aprendizaje social y emocional. (Bentancor et al., 1996)

Sorprendido ante el efecto devastador de los arrebatos emocionales y consciente, al mismo tiempo, de que los tests de coeficiente intelectual no arrojaban excesiva luz sobre el desempeño de una persona en sus actividades académicas, profesionales o personales, Daniel Goleman ha intentado desentrañar qué factores determinan las marcadas diferencias que existen, por ejemplo, entre un trabajador “estrella” y cualquier otro ubicado en un punto medio, o entre un psicópata asocial y un líder carismático. (Goleman, 1996)

Su tesis defiende que, con mucha frecuencia, la diferencia radica en ese conjunto de habilidades que ha llamado “inteligencia emocional”, entre las que destacan cinco habilidades (Goleman, 1996):

- El autocontrol
- El entusiasmo
- La empatía
- La perseverancia
- La capacidad para motivarse a uno mismo

Si bien una parte de estas habilidades pueden venir configuradas en nuestro equipaje genético, y otras tantas se moldean durante los primeros años de vida, la evidencia respaldada por abundantes investigaciones demuestra que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los métodos adecuados. (Goleman, 1996)

La abundante base experimental existente permite concluir que, si bien todas las personas venimos al mundo con un temperamento determinado, los primeros años de vida tienen un efecto determinante en nuestra configuración cerebral y, en gran medida, definen el alcance de nuestro repertorio emocional. Pero ni la naturaleza innata ni la influencia de la temprana infancia constituyen determinantes irreversibles de nuestro destino emocional. La puerta para la alfabetización emocional siempre está abierta y, así como a las escuelas les corresponde suplir las deficiencias de la educación doméstica, las empresas y los profesionales que quieran lograr el éxito en el entorno de especialización y diversidad que caracteriza al mundo moderno deben tener consciencia de sus emociones y dotarlas de inteligencia. (Goleman, 1996)

5. BULLYING

5.1 Concepto y definición

5.2 Características generales

5.3 Tipos de bullying

5.4 Posibles causas

5.5 Consecuencias

5.6 Prevención

5.1 Concepto y definición

Existen un sin número de definiciones frente al concepto de bullying. Según el diccionario inglés de Oxford del 2010, bullying se trata de un anglicismo que se podría traducir como “matonismo” (bully significa matón y, to bully, significa intimidar con gritos y amenazas y maltratar a los débiles). Es una de las formas de violencia/delito que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar es el bullying.

Oñate y Piñuel, entienden que el bullying se refiere sólo al maltrato físico y que éste constituye sólo una parte del total de conductas de hostigamiento y acoso que sufren los escolares, por eso prefieren usar el término mobbing, normalmente reservado para el acoso laboral, pero lo traducen en este ámbito como acoso escolar y lo definen como un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño. De hecho, no son pocos los autores que incluyen al bullying dentro de campo semántico del acoso entre los que están: González de Rivera, 2002, Oñate Cantero & Piñuel y Zabala, 2005 y los estudios realizados por A. Gómez, FJ. Gala, M. Lupiani, A. Bernalte, MT. Miret, 2007.

5.2 Características generales

Por su parte, Díaz-Aguado en el 2005, considera el bullying como una forma de violencia entre iguales que tiene las siguientes características: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo;

3) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. (A. Gómez, FJ. Gala, M. Lupiani, A. Bernalte, MT. Miret, 2007)

5.3. Tipos de bullying

Hay muchos tipos diferentes de acoso que pueden ser experimentados por los niños y adultos por igual, algunos son fáciles de detectar, mientras que otros pueden ser más sutiles. Los diferentes tipos de intimidación que vemos a continuación son algunas de las maneras en que la intimidación o “bullying” podría estar sucediendo, estas fueron tomadas del centro nacional contra el bullying de los EE. UU. (NCAB, n.d.)

5.3.1 Acoso físico

El acoso físico incluye entre otras cosas el golpear, patear, tropezar, pellizcar y empujar o dañar la propiedad de la otra persona. El acoso físico causa tanto daño a corto como a largo plazo como veremos más adelante.

5.3.2 Intimidación verbal

El acoso verbal incluye apodos, insultos, burlas, intimidación, observaciones homofóbicas o racistas, o abuso verbal. Mientras que la intimidación verbal puede comenzar de forma inofensiva, puede escalar a niveles que empiezan a afectar a su objetivo.

5.3.3. Acoso social

El acoso social, a veces referido como intimidación encubierta, es a menudo más difícil de reconocer y puede ser llevado a cabo detrás de la espalda de la persona acosada. Está diseñado para perjudicar la reputación social de alguien y/o causar humillación. El acoso social incluye:

- Mentir y difundir rumores

- Gestos faciales o físicos negativos, miradas amenazantes o despreciativas
- Chistes repugnantes para avergonzar y humillar.
- Imitar de forma poco amable.
- Animar a otros a excluir socialmente a alguien.
- Dañar la reputación o la aceptación social de alguien.

5.3.4 Acoso cibernético

El acoso cibernético puede ser una conducta abierta o encubierta de intimidación usando tecnologías digitales, incluyendo hardware como computadoras y smartphones, y software como medios sociales, mensajería instantánea, textos, sitios web y otras plataformas en línea.

El acoso cibernético puede ocurrir en cualquier momento. Puede ser en público o en privado y a veces sólo conocido por el objetivo y la persona causante de la intimidación. El acoso cibernético puede incluir:

- Textos abusivos o hirientes, correos electrónicos o mensajes, imágenes o vídeos
- Excluir del Liberlandamente a otros en línea
- Chismes o rumores desagradables
- Imitar a otros en línea o usar su nombre o cuenta de redes sociales.

5.4 Posibles causas

Los estudios muestran que tanto los niños como las niñas se involucran en situaciones de violencia en la escuela, aunque las acciones en las que participan son diferentes. Los niños son más propensos a sufrir intimidación física, mientras que las niñas participan en intercambios indirectos o verbales (Iossi Silva, Pereira, Mendonça, Nunes, & Oliveira, 2013). A pesar de que hay un mayor número de estudios que abordan el acoso escolar, pocos de ellos abordan los factores causales o las razones que determinan el fenómeno. Según la National Survey of School Health (PeNSE), en general, el foco de las investigaciones se centra en las características de los estudiantes involucrados, las variables del fenómeno y los matices que asume en el contexto escolar, sin embargo, no establecen las razones que explican este fenómeno. (de Oliveira et al., 2015)

En este sentido, la evidencia de la literatura científica que aborda este tema sugiere que la dinámica de la intimidación es el resultado de las características de los estudiantes, la vulnerabilidad o el estatus social de un estudiante en relación con otro, que diferencian y segregan a los compañeros (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012). Un estudio realizado en Holanda con 80,770 estudiantes informa que las razones por las que los estudiantes presentaron la práctica del acoso escolar fueron apariencia física, comportamiento individual, nivel de rendimiento escolar, discapacidades físicas o mentales, aspectos religiosos, cuestiones de género, orientación sexual y la forma inapropiada de algunos los estudiantes lidiaron con el castigo. La prevalencia promedio de estudiantes identificados como involucrados en el acoso escolar fue del 32.5%. (Mooij, 2011) Frente a estos problemas de acoso y maltrato se puede evidenciar también el desconocimiento y aplicación de las habilidades sociales en la práctica educativa, evidenciado en la relación entre estudiantes. Por tanto, es necesario potenciar los diferentes programas que puedan existir, relacionados con las habilidades sociales, para facilitar el aprendizaje y adquisición de las mismas que sean condescendientes con la teoría y la práctica educativa, favoreciendo el ambiente escolar y por ende el bienestar estudiantil.

5.5 Consecuencias

Según la biblioteca nacional de ciencias médicas en un estudio publicado sobre bullying en el año 2018, el bullying acarrea importantes consecuencias psicosociales a corto y largo plazo. Los agresores pueden experimentar un sin número de problemas escolares entre ellos un rendimiento académico deficientes, además se puede observar mayores índices de consumo de alcohol y sustancias, así como comportamientos de externalización, como pelear y portar armas. (Shetgiri, 2013)

Las consecuencias a largo plazo incluyen el desarrollo antisocial, la perpetración de violencia en la pareja, el desempleo, la delincuencia y la criminalidad en la edad adulta. (EBSCO Publishing (Firm) & Kopasz, 2005) (Rigby, 2003)

En el estudio realizado por EBSCO Publishing, en el 2005, se encontró que el 60% de los niños que habían recibido algún tipo de intimidación en los 6^o y 9^o grado tenían al menos una condena penal antes de los 24 y 35 años; y el 40% de estos muchachos tenían tres o más condenas en ese momento. Los perpetradores de la intimidación también tienen más probabilidades de tener hijos que intimiden. (EBSCO Publishing (Firm) & Kopasz, 2005)

Frente al acoso escolar surge la victimización y ésta está asociada con varias consecuencias negativas que a continuación se describen. Las víctimas de bullying experimentan ansiedad, depresión, bajo rendimiento académico y quejas psicósomáticas, como dolores de cabeza y dolor abdominal, especialmente por la mañana. Esto a su vez puede llevar al ausentismo crónico en la escuela, en el estudio realizado por la EBSCO se puede evidenciar que el 7% de los estudiantes de EE. UU ya no regresaba a las clases. En 8^{vo} grado se quedaron en casa de la escuela al menos un día al mes debido a la intimidación. Las víctimas también pueden experimentar dificultades para dormir y tener pesadillas. Las consecuencias a largo plazo incluyen baja autoestima, bajo rendimiento académico y un pobre ajuste psicosocial como adultos. Las víctimas son más propensas que las no víctimas a llevar armas a la escuela por seguridad o represalias, y tienen una mayor probabilidad de perpetrar tiroteos en las escuelas. Las víctimas de acoso tienen mayor riesgo de portar armas, peleas, consumo de alcohol y sustancias, depresión, ansiedad, quejas psicósomáticas y enfermedades psiquiátricas como adultos, en comparación con los agresores, las víctimas y los niños que no se involucran en el acoso escolar. (EBSCO Publishing (Firm) & Kopasz, 2005)

El estudio realizado por Rigby y Shetgiri en el 2003, habla sobre los homicidios relacionados con la escuela en la década de 1990, donde se encontró que casi el 20% de los perpetradores habían sido intimidados, y los autores de tiroteos escolares tenían más del doble de probabilidades de que sus víctimas hubieran sido intimidadas. (Rigby, 2003) En comparación con los agresores y las víctimas, las víctimas de intimidación tienen más problemas de conducta y deserción escolar, y son socialmente excluidas por sus compañeros. (Shetgiri, 2013)

Lamentablemente los casos de bullying se pueden constatar y evidenciar en la adolescencia; al parecer son consecuencia del mal manejo y la falta de adquisición de destrezas y habilidades sociales a tempranas edades. Desde que el niño se está gestando su área socioemocional se desarrolla, pasan los años y el niño va creciendo y madurando. A los 3 años existe una de las crisis más notables el egocentrismo; aspecto normal en niños de esta edad, esto sumado con todos los cambios que pueden tener los niños con el ingreso al colegio son una bomba de tiempo para esta edad, aspectos que no se han analizado y no se han considerado en el salón de clase y no es tomado en cuenta por los profesores. Los niños de 3 años no saben cómo relacionarse con el mundo que le rodea y con todos los agentes que intervienen; este es el momento crucial donde el niño va adquiriendo reglas y normas

necesarias para la interacción social. En el aula es donde aprende un sin número de habilidades y destrezas muy importantes tales como las habilidades sociales que son adquiridas con la interacción social con sus pares y adultos. Si los niños no tienen esos espacios para desarrollar y experimentar con estas habilidades y destrezas, el niño no tendrá la oportunidad de interiorizarlas, utilizarlas y ponerlas en práctica en problemas de la vida cotidiana.

5.6 Prevención

En el 2010, fueron estudiados 44 programas de intervención que hacían frente a la intimidación escolar e identificaron elementos que están asociados con la reducción del acoso y la victimización. (Farrington & Ttofi, 2010) Los programas con las características enumeradas en el cuadro 1 tienen más probabilidades de ser efectivos. El cuadro 2 enumera los componentes específicos del programa que son importantes. Se determinó que los entrenamientos, reuniones con padres, los métodos disciplinarios firmes y el uso de videos son los componentes más efectivos. (Shetgiri, 2013)

Tabla 1. Características y componentes del programa de intimidación escolar

Cuadro 1	Cuadro 2
<p><i>Las características del programa de intervención de acoso son más probables de ser efectivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas inspirados en el Programa de Prevención de Intimidación Olweus. • Incluya la participación de los padres. • Mayor duración del programa • Inclusión de múltiples componentes importantes. <p>(Farrington & Ttofi, 2010)</p>	<p><i>Componentes importantes del programa para reducir la intimidación y la victimización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamientos y reuniones para padres (más efectivos para la victimización y la intimidación). • Métodos disciplinarios firmes (más efectivos para la victimización y la intimidación). • Uso de videos (más efectivo para la victimización). • Información para padres. • Formación docente. • La gestión del aula. • Reglas de la clase. • Conferencias escolares. • Toda la escuela contra la política de intimidación. • Pasar más tiempo trabajando con compañeros aumentó la victimización. <p>(Farrington & Ttofi, 2010)</p>

Fuente: (Farrington & Ttofi, 2010)

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

6. LA MEDIACIÓN

6.1 Concepto

6.2 Mediación y la Pedagogía

6.3 Fases para la negociación

6.4 El docente como mediador

6.5 El alumno como mediador

6.6 Beneficios de la mediación

6.1 Concepto

La resolución de conflictos es una de las habilidades comunicativas más difíciles de adquirir. Esto es porque se trata de una habilidad compleja, que requiere la adquisición de muchas otras competencias: escucha activa, empatía, capacidad para afrontar el enfado del otro, capacidad para mantener y recuperar la calma, expresión positiva, paciencia, imparcialidad, habilidades de mediación, cooperación, asertividad

Tomando el concepto dado por R. Feurestein, donde la mediación es; “Un tipo de interacción entre el sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa estructurándolos en función de una meta específica”. (Feurestein 1991)

Considerando los múltiples conceptos se podría resumir a la mediación, como (Áncora, n.d.):

- Proceso no competitivo para resolver conflictos.
- Va más allá del proceso negociador.
- Implica la intervención de un tercero.
- Es un proceso voluntario.
- Potencia la inteligencia emocional.
- Se basa en las necesidades de las personas.
- Debe satisfacer a las partes en conflicto.
- Profundamente educativo a nivel: semántica, emocional, relacional, cognitivo.

6.2 Mediación y la Pedagogía

“La mediación pedagógica refiere a la forma en que el docente desarrolla su práctica docente, poniendo énfasis en su metodología de aprendizaje. Mediación Cognoscitiva y Mediación pedagógica” (Castillo, 2007).

“El proceso de la Mediación Escolar se caracteriza por ser un proceso educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes” (Munné, 2006).

El papel docente, no debe ser referido únicamente a los contenidos, sino debe involucrar los diferentes ámbitos del quehacer educativo, debe buscar el mejoramiento del clima escolar, debe fomentar el buen entendimiento entre estudiantes, debe propiciar el compromiso, responsabilidad, el sentido de pertenencia y liderazgo de todos los actores inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Landy & Sagbay, 2011)

El entrenamiento de los docentes y miembros de la comunidad educativa es necesario para que utilicen las habilidades y técnicas de resolución de conflictos en los problemas escolares. Es importante su preparación para la resolución de conflictos y practicar la mediación; aplicando técnicas de comunicación en el aula, las oficinas, recreos, con sus colegas, con sus alumnos, con sus padres, etc. (Gómez, 2005).

6.3 Fases para la negociación

No existe un método puro de mediación pues los modelos de mediación son diversos por lo que en cada proceso mediador se elegirán elementos de unos u otros. El modelo original fue creado por John Paul Léderach (1996) que comprendía las siguientes fases (González Domínguez, 2014):

1. ENTRADA: Definir cuál es el proceso que se va a seguir y crear un diálogo. A su vez se decide si trabajar por separado o conjuntamente.
2. CUÉNTAME: El mediador debe escuchar las preocupaciones y sentimientos de cada uno. Como facilitador debe procurar crear un ambiente donde se pueda profundizar sobre su perspectiva y controlar el intercambio de mensajes. Debe estar atento al contenido y la

relación, pues en muchos casos el contenido se usa como forma de expresar lo que falta en la relación. LA MEDIACIÓN EN CASOS DE BULLYING ESCOLAR.

3. SITUARNOS: Identificar en qué consiste el conflicto y sobre que pautas deben trabajar para llegar a un entendimiento común. Se debe pasar de la primera persona (yo/tú; mi problema/ tú problema) al plural “nosotros”; “compartimos un problema” usando un lenguaje conciliador.

4. ARREGLAR: Crear un espacio común que permita acercarnos por partes al conflicto. Hay que tratar de entender, negociar y buscar una solución. Si el problema principal es de relación habrá que centrarse en buscar puntos de entendimiento común; mientras que si es de contenido se deberán negociar sobre puntos concretos.

5. ACUERDO: Concretar los aspectos prácticos y responsabilidades (quién hace qué y cuándo). El mediador debe procurar que el acuerdo satisfaga a ambas partes y sea realista.

Este modelo fue adaptado en España por Torrego (2002) para su proyecto de Mediación Escolar en la Comunidad de Madrid. Incluía una fase previa que denominó PREMEDIACIÓN, conjunta entre las partes y el mediador. Las fases son las siguientes (González Domínguez, 2014):

1. PREMEDIACIÓN: Como primera toma de contacto y para conocer a cada parte. El mediador realiza una reunión por separado, con la que busca una descarga emocional por parte de los afectados y conocer el conflicto. Se explica el mecanismo de la mediación.
2. ENTRADA: Se hacen las presentaciones y se explica cómo va a ser el proceso. Se ponen las condiciones y las normas.
3. CUÉNTAME: Cada parte relata su versión de lo que ha sucedido.
4. SITUAR EL CONFLICTO: Se realiza un análisis del conflicto y se resaltan los aspectos en común para conseguir una versión consensuada del conflicto. LA MEDIACIÓN EN CASOS DE BULLYING ESCOLAR.
5. BUSCAR SOLUCIONES: Se trata cada tema y se buscan vías de solución, para ello se realiza una lluvia de ideas con posibles soluciones al conflicto.
6. EL ACUERDO: Se analizan y evalúan las propuestas con las ventajas y dificultades de cada una. Se elige la solución final y se llega a un acuerdo que posteriormente deben firmar.

6.3.1. Pre-Negociación

Antes de escoger una técnica de resolución de conflictos debemos tener en cuenta:

1. Personas implicadas: número de alumnos implicados, edad, madurez, su grado de enfado.
2. El momento en el que tiene lugar el conflicto. Puede que no sea el momento adecuado para aplicar la técnica si las personas implicadas están muy alteradas o si no hay tiempo (por ejemplo, porque esté a punto de sonar el timbre de salida o de cambio de clases). Hemos de considerar si hay tiempo suficiente, si hay que dedicar un tiempo para calmarse o si procede aplazarlo para más adelante.
3. Considerar si la técnica que pretendemos utilizar es adecuada. No todos los alumnos responden igual ante todas las técnicas. Considerar el grado de madurez de nuestros alumnos es muy importante.
4. Finalmente debemos considerar si es mejor resolver el asunto de forma pública (ante el grupo clase) o privada (sólo entre los implicados en el conflicto).

6.3.2 Técnicas de negociación enfocada a la resolución de conflictos en el aula.

6.3.2.1 En caso de pelea

A veces el conflicto llega a lo físico. Cuando hay una pelea:

- Calma a los rivales
- Establece rincones para calmarse en los que permanecerán hasta que estén tranquilos.
- Aplicar alguna técnica de respiración para facilitar que se relajen más deprisa.
- Hacer que se sienten en silencio un rato.
- Cuando ambos reconozcan que están dispuestos a resolver las cosas podemos
- Darles la opción de que las resuelvan solos. En este caso les daremos cinco minutos para que resuelvan sus diferencias a solas y luego volveremos a intervenir. Si han sido capaces de llegar a un acuerdo les felicitaremos por ello. Si no es así actuaremos como mediadores.

- Aplicar técnicas de resolución de conflictos de forma pública o privada. Es conveniente contar con su opinión en este sentido y no forzarles a resolver el conflicto públicamente si eso les incomoda o altera.

6.3.2.2 Storytelling

Esta técnica también sirve para resolver y prevenir conflictos. Contar una historia relacionada con el conflicto en cuestión permite a los alumnos distanciarse emocionalmente para buscar soluciones. Podemos utilizarla para resolver públicamente los conflictos preguntando al alumnado en el punto crítico de la historia cómo lo resolverían ellos. Anotaremos en la pizarra diferentes opciones de solución y luego preguntaremos a los alumnos que tienen el problema si alguna de esas soluciones les resulta convincente o si quieren aportar alguna otra.

A partir de los doce años los alumnos pueden contar la historia de su conflicto en tercera persona como si fueran espectadores de la misma y no protagonistas. Desde esta posición se desvinculan afectivamente y comienzan a ver el asunto con más objetividad.

6.3.2.3 Time Out

Apartamos a los niños que discuten en un lugar tranquilo en el que puedan hablar sin distracciones externas. Si son capaces de resolverlo les felicitamos.

Esta técnica sólo puede aplicarse si están tranquilos, aunque estén enfadados. Además, es una condición indispensable que todas las partes implicadas estén dispuestas a intentar resolver sus diferencias. Si es así, aunque finalmente no lleguen a un acuerdo, les felicitaremos por su intención de intentarlo y luego buscaremos otra forma de resolver las cosas.

6.3.2.4 Juegos de inversión de roles

Se pide a una parte que asuma el rol de la otra y viceversa. Deben tener voluntad de ponerse realmente en el lugar de la otra persona para entender cuáles son sus motivaciones y por qué se comportan de esa manera. Resolución creativa de conflictos.

6.3.2.5 Arbitrar

La mayoría de las prácticas de resolución de conflictos que llevamos a cabo (al menos hasta los 12 años) son tareas de mediación o arbitraje. Con esta técnica enseñamos a los niños a manejar sus diferencias en presencia de un observador imparcial que mantiene la calma y trata de ser justo. La justicia es muy importante para los niños por lo que es fundamental ser imparciales (y parecerlo).

Para mediar entre alumnos daremos a cada uno de ellos la oportunidad de contar su punto de vista sin interrumpirles y evitando que se interrumpan mutuamente. Es posible que el mero hecho de escucharse el uno al otro sea suficiente. Si no es así les invitamos a ser ellos los que busquen una solución mutuamente aceptada.

6.3.2.6 Escucha reflectiva

Consiste en parafrasear repitiéndole a quien habla lo que ha dicho. Esto permite a quien cuenta su versión confirmar o corregir nuestra percepción.

La escucha reflectiva no es una técnica de resolución de conflictos en sí misma. Es reconocida en los círculos de resolución de conflictos como un mecanismo que ayuda a corregir la percepción de las cosas. También nos permite identificar las emociones asociadas al conflicto. El simple hecho de comprender al otro es a veces suficiente para resolver el conflicto. Otras veces es el paso previo para resolver el problema una vez que se ha definido claramente.

Podemos usar frases como “parece que...”, “en otras palabras...”, “quieres decir que...”

Cuando parafraseemos intentaremos añadir el contenido emocional con fórmulas como “parece que te sientes... porque...”

La escucha reflectiva ayuda a reducir la tensión, pero no suele ser suficiente para resolver el conflicto. No debemos usarla para aparcar el conflicto indefinidamente sino para

establecer un momento en el que lo resolveremos o bien intentar resolverlo después de estar calmados.

6.4 El docente como mediador

El Profesor mediador fija las metas y objetivos de aprendizaje y orienta su consecución, organiza y dirige el ritmo del curso con lo que genera responsabilidad y disciplina. Diseña el proceso formativo orientado a proponer estrategias basadas en la interacción-interactividad, con el fin de lograr que todos los estudiantes participen en el proceso formativo. El profesor mediador hace de intermediario entre los contenidos y el estudiante, ofreciendo ayuda para que el estudiante descubra los significados compartidos a través de dichos contenidos. (Zapata, 2009)

Una última función del profesor mediador, muy necesaria en todo proceso formativo, es diseñar la evaluación tanto de los aprendizajes como de la enseñanza. La evaluación de los aprendizajes permite identificar el nivel de logro de las metas u objetivos propuestos, mientras que la evaluación de la enseñanza permite identificar aspectos a mejorar del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Zapata, 2009)

A continuación, se detallan algunas funciones que debe atender el profesor mediador, tomando como referencia las características del docente mediador según León (2014).

- Propiciar espacios de colaboración para que tanto el profesor como los estudiantes participen activamente de los procesos didácticos, trabajen en equipo, intercambien experiencias y conocimientos en una relación dialogante entre pares donde todos tienen algo que aportar.
- Fomentar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con acciones encaminadas a descubrir métodos eficientes de estudio que les permitan aprender a aprender.
- Facilitar el aprendizaje significativo con estrategias guiadas que apunten al desarrollo de habilidades y a la solución de problemas en la vida real.
- Fomentar la creatividad ofreciendo espacios para que los estudiantes enfrenten y resuelvan situaciones problema, y que se aventuren a proponer ideas originales en un ambiente de respeto por las ideas divergentes.

- Incentivar el desarrollo de valores humanos como la responsabilidad y disciplina, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, y la humildad ante el conocimiento; todo con el fin de formar sujetos útiles a la sociedad.
- Desarrollar habilidades comunicativas que le permitan por un lado hacer la representación simbólica de los contenidos, y por otro, relacionarse con los estudiantes en forma cercana y afectuosa, para conocer las dificultades y demandas de cada estudiante en particular, y poder ofrecerle asesoría personalizada que genere seguridad, motivación y confianza en los estudiantes.
- Promover mediante procesos de evaluación de los aprendizajes habilidades metacognitivas en el estudiante, con el fin, de que este reflexione sobre la eficacia de sus métodos de aprendizaje, para que autoevalúe sus logros, busque mejorar sus esquemas internos de comprensión de significados y atribución de sentido y, para que construya conocimientos autorregulados acorde sus capacidades y habilidades de aprendizaje.

6.5 El alumno como mediador

Influencia del enfoque del aprendizaje cooperativo propuesto por los estadounidenses Johnson y Johnson. A principios de los años sesenta plantearon el denominado Teaching Students to Be Peacemakers Program (Programa de Entrenamiento dirigido a los Estudiantes para ser Promotores de Paz), un programa de intervención para enseñar a las estudiantes técnicas de resolución de conflictos de forma pacífica basándose en las teorías de la interdependencia social. Según estos autores, la mejor manera de crear un contexto cooperativo por parte del profesorado es utilizando aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo (Johnson y Johnson, 2004). También plantean un enfoque de formación a la totalidad del alumnado para que todos se beneficien de dicho aprendizaje. Además, el profesorado debe poner en marcha técnicas para generar controversia y favorecer los conflictos intelectuales o cognitivos pues consideran que incrementan el aprendizaje y un mayor nivel de razonamiento (Johnson y Johnson, 1995).

Influencia de los programas de ayuda entre iguales. Desarrollados principalmente en Inglaterra desde el 2000, fecha en la que el sistema de justicia juvenil lanzó un proyecto piloto en dos colegios de Londres, usando la metodología de la justicia restaurativa, para

hacer frente a las situaciones de exclusión o acoso escolar, así como cualquier tipo de comportamiento antisocial (Noaks y Noaks, 2009). Dicho proyecto tuvo éxito y se extendió al resto de centros educativos por toda Gran Bretaña a través de nueve equipos denominados Youth Offending Teams o YOTs (Cowie, Hutson, Dawn y Myers, 2008). Estos programas dan más peso a la ayuda entre iguales que a la resolución de conflictos. El fenómeno de ofrecer ayuda altruistamente ha recibido una atención especial en el contexto escolar con el propósito de reducir las situaciones de violencia y mejorar el clima de centro (Hutson y Cowie, 2007). El alumnado se convierte en ayudante de sus iguales e intervenciones similares se están llevando a cabo en nuestro país como la experiencia del Instituto Pradolongo de Madrid, donde los alumnos ayudantes además de mediar en los conflictos se encargan de tareas como la acogida del nuevo alumnado que llega al centro o la organización de actividades lúdicas diversas (Fernández, 2004).

6.6 Beneficios de la mediación

A la hora de analizar los resultados de los programas de ayuda entre iguales nos encontramos ante la dificultad de la heterogeneidad de las evaluaciones realizadas. Son muchos los estudios basados en impresiones personales de estudiantes y profesores, recogidas por profesionales entusiastas que introdujeron y llevaron a cabo la intervención. Sin embargo, otras han seguido una evaluación independiente, pero varían en la naturaleza de los datos recogidos, desde resúmenes generalizados apoyados por citas de apoyo a la intervención, hasta informes cuantitativos de actitudes y resultados en diferentes áreas. Estos estudios han apuntado consistentemente varias ventajas de la “ayuda entre iguales”. A continuación, analizaremos los resultados, de los estudios más rigurosos, en cuatro áreas: a) en los alumnos entrenados en los sistemas de ayuda entre iguales, b) entre los usuarios del sistema de ayuda de iguales, c) el impacto de la ayuda entre iguales sobre agresores y víctimas, y d) el impacto sobre el clima social y las relaciones interpersonales en la escuela. (Cowie & Fernández, 2006)

Entonces, ¿qué significa esto de ayuda entre iguales? Los sistemas de ayuda entre iguales aportan mucho ya que se pueden desarrollar un sin número de habilidades y destrezas que permiten desafiar las agresiones. Cuando se produce un percance, son ellos mismos con diferentes estrategias que pueden dar solución al problema, obteniendo valores de no violencia en el contexto escolar. Siendo así, los niños son los protagonistas directos de la

resolución de conflictos. Por tanto, son los mismos niños los que detectan, confían y actúan en el problema, alcanzando habilidades interpersonales e intrapersonales, convirtiéndose en ciudadanos activos, responsables de sus acciones, volviéndose mucho más empáticos y analíticos de todas las situaciones que ocurren a su alrededor.

Existen un sin número de espacios donde los niños pueden ir demostrando estas habilidades como por ejemplo la hora del Circle Time (momento para conversar y escuchar al otro); a su vez también se puede utilizar varias estrategias para la mediación y resolución de conflictos entre pares, como por ejemplo, la escucha activa (escuchar con atención y ponerse en el lugar del otro), compañeros amigos (voluntarios mayores o de la misma edad que pueden ayudar), tutorización de iguales (alumnos mayores son entrenados para ofrecer guía y modelos de conducta), etc. Gracias a este tipo de metodología los niños pueden dar solución a sus problemas y a su vez ser más conscientes de lo que pasa a su alrededor, creciendo su autoestima y sus procesos de socialización.

Con los niños de 3 y 4 años se puede utilizar la mediación como herramienta para la resolución de conflictos, las cuales pueden ser adaptadas para la edad en cuestión. El momento que a los niños se los entrena con este tipo de sistemas de ayuda entre iguales los beneficios son notables, se incrementa la seguridad en sí mismos, así como también la responsabilidad y creencia en que están contribuyendo positivamente en el desarrollo diario de la escuela. Esto se lo puede conseguir con el día a día y con la puesta en práctica en la cotidianidad de la escuela. En este sistema el docente es un modelo fundamental para el niño de esta edad, con su ejemplo puede ayudar a los niños a generar un patrón de conducta que permita a los niños ir imitando y poniendo en práctica en la cotidianidad de su aula. El entrenamiento en dicha metodología de trabajo puede ser muy útil para la adquisición de habilidades sociales e interpersonales. Por ejemplo, la escucha activa han demostrado que los niños pueden llegar a ser capaces de frenar sus deseos altruistas y pensar más en el otro. También los niños menores o mayores de edad pueden ser un modelo a seguir, logrando con ellos aprender de forma palpable diferentes habilidades que son necesarias para la creación de patrones de conducta necesarios para el día a día. También se puede evidenciar que los ayudantes de iguales apreciaban la oportunidad que tienen de dirigirse hacia un problema, valorando positivamente sus habilidades y los medios dados para combatir los problemas mejorando su autoestima y seguridad personal. Entonces el programa de mediación es muy rico y útil de ser utilizado a cualquier edad y puede ser utilizado con

niños de 3 años con apoyo de un adulto, teniendo beneficios muy saludables para toda la comunidad educativa.

7. ESTRATEGIAS DE LA MEDIACIÓN

7.1 Intervención de la tercera parte o mediador

7.2 Mediación como herramienta para manejar y transformar conflictos en el ámbito escolar

7.3 La mediación: su importancia y eficiencia

7.4 Trabajar en la convivencia

7.5 Motivación en valores

7.6 Autoestima y Rendimiento Escolar

7.1. Intervención de la tercera parte o mediador

La tercera parte es considerada un facilitador para promover el diálogo entre los sujetos en conflicto y facilitar un mayor entendimiento para alcanzar soluciones a los problemas planteados. (UNICEF, Salcedo, & Yves-Renée, 2016)

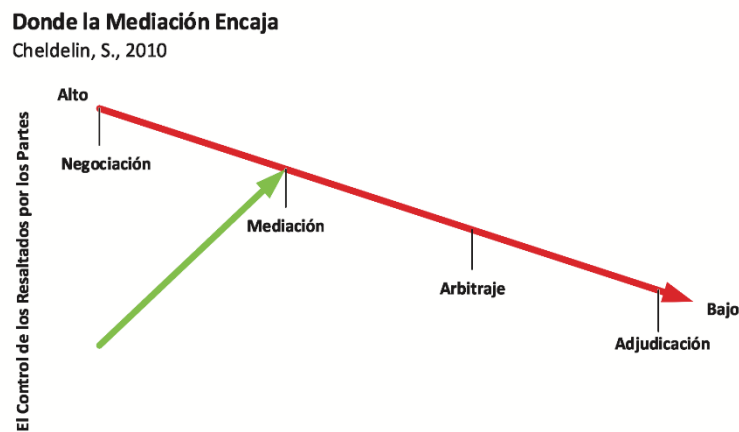
Esta tercera parte puede estar representada por un agente externo o por un miembro de la propia comunidad que goce de la legitimidad y reconocimiento entre las partes. Existen ventajas y desventajas en la intervención de una tercera parte, ya sea externa o interna al conflicto. Por ejemplo, si es externa al conflicto podría aportar conocimientos y experiencias diversas al tema a tratar, confiabilidad, creatividad y un sentido de imparcialidad y neutralidad en el proceso. Sin embargo, podría resultar más costoso y carecer de legitimidad entre los miembros de la comunidad en donde el conflicto se presenta. (UNICEF et al., 2016)

De igual manera, la intervención de una tercera parte interna al conflicto podría resultar menos costosa y más legítima frente a los ojos de la comunidad, sin embargo, también podría ser vista como menos imparcial y alineada con ciertos intereses, por lo que la credibilidad del proceso de negociación podría verse afectada. Por tanto, es importante mencionar que el optar por uno u otro tipo de tercera parte dependerá mucho del tipo de conflicto, de las partes involucradas, del contexto y la historia del conflicto. (UNICEF et al., 2016)

7.2 Mediación como herramienta para manejar y transformar conflictos en el ámbito escolar

Algunos tipos de intervenciones que ayudan a las partes en conflicto a manejar sus diferencias son: negociación, mediación, arbitraje y adjudicación. El grado de control que las partes en conflicto tienen sobre el resultado de estas intervenciones varía, tal como vemos en el gráfico a continuación.

Gráfico 1. La mediación



Fuente: (UNICEF et al., 2016)

Elaborado por: (UNICEF et al., 2016)

A pesar del alto nivel de control que las partes en conflicto tienen cuando se involucran en un **proceso de negociación** los beneficios pueden no ser los óptimos para todos, ya que alguna parte podría cosechar un resultado positivo del proceso previniendo a la otra parte de obtener los resultados deseados. A menudo esto ocurre debido a que las partes en conflicto no tienen acceso a un tercero generalmente ajeno al conflicto, que pueda ayudar a las partes a alcanzar un mejor entendimiento de sus intereses y así lograr un resultado satisfactorio para todos (ganar-ganar). Cuando las partes optan por un **proceso de arbitraje**, que a menudo se lleva a cabo por una tercera persona o un grupo, una de las partes pierde mientras que la otra gana debido a que los diferentes aspectos del conflicto no

son abordados por la tercera parte desde una perspectiva de ganar -ganar. En el arbitraje, el árbitro decide el resultado del proceso y las decisiones usualmente favorecen a una de las partes. Además, el arbitraje no promueve la restauración de las relaciones entre las partes. (UNICEF et al., 2016)

La **adjudicación** también remueve el control de las partes sobre el resultado del proceso, ya que es un juez el que decide el resultado, causando que una parte gane en detrimento de la otra creando así un modelo de ganadores y perdedores y dejando los temas fundamentales sin ser canalizados. De igual manera, la adjudicación tampoco trata de reconstruir la relación entre las partes en conflicto. El **proceso de mediación** ofrece un resultado satisfactorio a ambas partes. Es la técnica de resolución de conflictos preferida ya que, con la intervención de una tercera parte neutral, permite a las partes hablar sobre sus problemas, las causas subyacentes a estos, sus intereses y necesidades. De igual manera, permite a las partes la búsqueda de las opciones y soluciones más beneficiosas para ambos, pues busca conseguir un acuerdo mutuo que considere las necesidades de ambos (ganar-ganar). *En este entrenamiento nos enfocaremos en la mediación como una de las herramientas de resolución de conflictos más efectivas, que ayuda a las partes a comprometerse en manejar sus problemas, a trabajar coordinadamente para que puedan encontrar una solución aceptable a estos, satisfaciendo las necesidades del otro y usando las habilidades aprendidas durante el proceso de mediación para manejar y resolver constructivamente conflictos futuros.* (UNICEF et al., 2016)

7.3 La mediación: su importancia y eficiencia

La mediación es el proceso de deliberación voluntario que es estructurado y facilitado por una tercera persona. Ayuda a las partes a lograr un mayor entendimiento de cómo se perciben los conflictos, las causas subyacentes y entender la visión del otro mientras se desarrolla una perspectiva colaborativa sobre la manera de cómo resolverlos. (UNICEF et al., 2016)

Al ser un proceso estructurado y de buena fe facilitado por la tercera parte neutral o mediador, la mediación convoca a las partes a dialogar en un ambiente seguro donde puedan hablar sobre sus conflictos confidencialmente. Se debe tomar en cuenta que más de un mediador puede facilitar el proceso.

Gráfico 2. Proceso de mediación



Fuente: (UNICEF et al., 2016)

Elaborado por: (UNICEF et al., 2016)

El mediador necesita ser competente para entender los objetivos, creencias y percepciones de las partes para poder asistirles durante la mediación, a la vez que ayudarles en:

- Examinar sus problemas
- Identificar y entender las causas subyacentes al conflicto
- Comunicarse constructivamente
- Encontrar opciones que puedan ayudar a manejar sus problemas
- Escoger las mejores soluciones mutuamente aceptadas
- Alcanzar acuerdos mutuamente aceptables que les ayudarán a lidiar con sus conflictos

Un componente clave de la mediación es el empoderamiento de las partes por el mediador para que éstas puedan tener poder de decisión, mientras trabajan conjuntamente para alcanzar consensos (UNICEF et al., 2016).

Para que el resultado de la mediación sea efectivo las partes necesitan estar completamente empoderadas para conversar sobre sus problemas, intereses y necesidades y estar comprometidas con el proceso para alcanzar soluciones mutuas aceptables y duraderas. Las partes pueden ser dos personas o dos grupos. (UNICEF et al., 2016)

7.4 Trabajar en la convivencia

En las últimas décadas, el rezago, la desafiliación, las diferencias en los aprendizajes, la repetición, junto con los problemas de violencia y de convivencia se habían instalado en nuestro sistema educativo, cuestionando de esta manera sus posibilidades de otras épocas. Sólo a partir de una convivencia saludable en los centros educativos podía pensarse en revertir esta situación.

Es por esto que en la actualidad existen múltiples herramientas para fomentar esta práctica para este estudio nos gustaría exhortar al lector a analizar el documento “Repensar las prácticas educativas desde la convivencia: Aportes para la discusión” el cual fue creado en conjunto con UNESCO y UNICEF para maestros y facilitadores quienes son los mediadores directos de este tipo de situaciones, este documento tiene como objetivo educar para la convivencia basándose en una filosofía alternativa que supone mirar al centro educativo y sus prácticas, superando las reacciones inmediatas e irreflexivas, asumir el conflicto como una dimensión constitutiva de las relaciones humanas y proponerse desde esa posición un trabajo educativo. (Bentancor et al., 2010)

Tomando en cuenta los planteos de Coronado¹, consideramos que convivir implica compartir espacios y recursos, siendo éstos tanto: físicos, sociales y/o simbólicos, en un tiempo determinado (Coronado, 2008).

Las relaciones interpersonales que se desarrollan en un ámbito específico, como el educativo, toman singulares características, y allí tienen lugar los vínculos que se establecen con los otros, atravesados por los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Bentancor et al., 2010)

La convivencia se constituye en una dimensión ineludible en las instituciones educativas, estando siempre presente, por lo que se pueden generar espacios diseñados para potenciarla o mejorarla, o, por el contrario, se puede evitar trabajar explícitamente sobre ella. (Bentancor et al., 2010)

En tal sentido, “se trata de aprender a tomar conciencia de que somos inevitablemente convivientes, más allá de nuestro consentimiento, en muchos ámbitos y de muchas formas; que somos parte del tejido de una red de redes sin ser convocados explícitamente para ello;

de que los efectos de muchas de nuestras acciones impactan en ‘otros’ presentes y futuros” (Coronado, 2008: 88).

La convivencia entendida en este sentido está constituida por los diferentes actores que conforman la comunidad educativa; éstos pueden convertirse en facilitadores u obstaculizadores en la generación de buenos climas. (Bentancor et al., 2010)

Las instituciones educativas son centros de convivencia activa y significativa, y en ellas es posible abordar desde la cotidianeidad las relaciones interpersonales. Son, por excelencia, el lugar de la convivencia ciudadana, donde se aprenden las competencias para el pleno ejercicio de los derechos. (Bentancor et al., 2010)

El abordaje de la convivencia en las instituciones educativas posibilita dejar de lado una visión culpabilizadora, donde las dificultades están puestas en los otros, y requiere pensar que todos los integrantes de la institución son actores cotidianos de la convivencia, pudiéndose convertir en facilitadores u obstaculizadores del clima institucional.

Las dificultades que pueden presentarse en el relacionamiento de los diferentes actores a la interna de los centros educativos responden a una multiplicidad de factores que interactúan entre sí e inciden en el logro de los aprendizajes. (Bentancor et al., 2010)

7.5 Motivación en valores

En el año 2003 en los países bajos Spiecker & Steutel llevan a cabo un estudio en el cual buscaban identificar *la evolución de la enseñanza de valores en estudiantes escolares* para desarrollar una guía pedagógica para la objetivación de la enseñanza de valores que no se vayan por encima de los preestablecidos en el estudiante y de su familia. Se ha tomado algunos puntos relevantes para esta tesis, pero se cree pertinente y útil el estudio de Spiecker & Steutel como fuente bibliográfica importante para el lector en búsqueda de mayor información sobre este tema tan controversial.

Los docentes han estado tratando con valores en la educación de maneras muy diferentes en el curso de la segunda mitad del siglo XX. Durante la década de 1950, el principal con respecto a los valores, también en el sistema educativo, se puso en conformidad, en la

adaptación a la sociedad. La década de 1960 ofreció un impulso para autorrealización, el compromiso social y la democracia en la sociedad en su conjunto y en Educación. En los años ochenta, el pensamiento técnico e instrumental, con poca atención para los valores, la educación dominada. La misión pedagógica tenía casi completamente desaparecieron del pensamiento en la educación, así como del discurso de los docentes en su práctica educativa. Este cambio se refería más al discurso mismo que las prácticas reales de los docentes. En la década de 1990, el ministro holandés de educación (Ritzen, 1992) podría señalar que los maestros no tenían suficiente atención en Educación para su misión pedagógica (Spiecker & Steutel, 1995).

Los años 90 se caracterizaron por una disminución de la antigua sistemas de valores coherentes en la sociedad y, por otro, el deseo, como parte de un proceso continuo de emancipación, para seguir desarrollando sus propias orientaciones de valor. En la sociedad moderna, más personas tienen más oportunidades de hacer sus propias opciones con respecto a los valores (Beck et al., 1994).

Esto no significa que estructuras antiguas e instituciones como las escuelas hayan perdido por completo su función de socialización, pero las posibilidades de elección se han expandido. Además, a través de la tendencia a la globalización, el espectro cultural de muchas personas se ha ampliado. Debido a una mayor movilidad, la gente conoce culturas más diferentes, tanto en el extranjero como en sus propios países, y en formas virtuales y reales; por ejemplo, en la escuela. El carácter multicultural de nuestra sociedad también ofrece más oportunidades de experiencia, pero exige que todos los participantes puedan trabajar y aceptar valores diferentes. (Veugelers & Vedder, 2003)

Al mismo tiempo, el contexto para el desarrollo de los valores por los jóvenes se ha vuelto más complejo y se les exige una mayor autorregulación con respecto al desarrollo de los valores. La sociedad moderna tardía espera de sus miembros la autonomía en el aprendizaje de los valores y la toma de decisiones en un entorno social cada vez más complicado, y al mismo tiempo la sociedad quiere el compromiso social, la gran tolerancia y la aceptación de la diversidad. Los responsables políticos esperan que los maestros apoyen más a los jóvenes en este proceso de desarrollo moral. (Veugelers & Vedder, 2003)

7.5.1. ¿Cómo escoger que valores deben ser fomentados en el centro educativo?

Los valores son juicios basados en una noción de lo que es bueno y lo malo; se refieren a los conceptos de una “vida justa”. Los valores no son preferencias personales basadas en el gusto; son juicios basados en ideas más o menos explícitas y sistemáticas acerca de cómo una persona se relaciona con su entorno. Tanto los profesores como los alumnos tienen sus propios valores, que interactúan en la educación. Los docentes quieren influir en los valores de los estudiantes: como parte de su tarea moral o como parte del funcionamiento de la escuela como organización de aprendizaje. (Veugelers & Vedder, 2003)

Muchos pedagogos y políticos elaboran listas de valores que, según ellos, son relevantes para la educación. Hacen una agenda moral para los maestros. A veces estas listas son largas, pero a menudo mencionan sólo un puñado de valores centrales. Según Berkowitz (1996), no necesitamos un montón de valores para desarrollar juicios morales y las acciones que se derivan de ellos, sino meramente algunos valores centrales como la justicia y el bienestar humano. Berkowitz da como ejemplo el proyecto SCCs en Escocia, en el que se están utilizando unos pocos valores centrales: el respeto y el cuidado de uno mismo, el respeto y el cuidado de los demás, el sentimiento de pertenencia y la responsabilidad social. En el enfoque de las “escuelas comunitarias justas”, los valores centrales son la atención, la confianza, la responsabilidad colectiva y la participación (Power et al., 1989). En el debate holandés sobre qué valores pueden ser objetivos educativos, el ex presidente del Consejo de educación holandés (Leune, 1997) menciona los derechos humanos básicos y los valores que están siendo justificados por la importancia de la salud (nacional) y el medio ambiente natural. (Veugelers & Vedder, 2003)

Las listas de valores para la educación pueden incluir valores morales como la justicia y la solidaridad, y valores más regulativos como el orden y la estructura en el trabajo y el comportamiento, el desarrollo de la autodisciplina y la autonomía, la empatía y el aprendizaje para lidiar con la crítica. Berkowitz (1997) llama a estos valores de regulación ‘meta-moral’ características: son las características del individuo que apoyan su funcionamiento moral pero que no son morales en sí mismos. (Veugelers & Vedder, 2003)

Las listas de valores a menudo difieren en las dimensiones: “orientado a la persona — orientado socialmente”; «conformación — independencia»; “aceptar valores — reflexión crítica sobre valores”. Los conjuntos de valores que están integrados en el currículo y en la misión pedagógica de las escuelas son prescripciones para los docentes. Los docentes tienen que incluirlos en su práctica pedagógica. (Veugelers & Vedder, 2003)

7.6 Autoestima y Rendimiento Escolar

Partiendo de varias perspectivas teóricas (por ejemplo, teoría de comparación social, teoría de interacción simbólica), ha validado la suposición de que la alta autoestima está asociada con el logro educativo (Marsh, Byrne y Yeung 1999), que los niveles de capacidad pueden influir en los síntomas depresivos y niveles de autoestima (Humphrey, Charlton y Newton 2004), y que un autoconcepto positivo es deseable para el desarrollo personal de los niños (Branden 1994).) La evidencia de la naturaleza recíproca de la autoestima y el logro académico adolescente ha sido encontrada por algunos investigadores, pero los hallazgos no son consistentes entre los estudios ni documentados, así como la influencia bidireccional entre el autoconcepto específico del dominio y el rendimiento académico. Por ejemplo, un estudio de 838 estudiantes secundarios en los Estados Unidos encontró una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado, pero no para el noveno grado (Alves-Martins et al., 2002).) En una prueba longitudinal rigurosa de las interrelaciones entre la autoestima, el autoconcepto y los logros académicos basados en una gran muestra de estudiantes de séptimo grado de Alemania Oriental y Occidental, Trautwein y sus colegas encontraron que el autoconcepto previo predecía significativamente el logro posterior y el logro previo significativamente predijo el autoconcepto matemático posterior; sin embargo, no se encontró una relación recíproca entre la autoestima y el rendimiento académico (Trautwein et al., 2006).

Si bien existe evidencia de una relación entre la autoestima y los logros, otros estudios no logran encontrarla en poblaciones particulares. Por ejemplo, en un estudio de 643 adolescentes afroamericanos y blancos en el sur rural, Tashakkori (1993) encontró que las auto-creencias académicas no eran un fuerte predictor de la autoestima; sin embargo, las creencias sobre la posición social y las relaciones tenían más peso. Ross y Broh (2000) han encontrado en un análisis de datos del Estudio Nacional Longitudinal Educativo en los Estados Unidos que una sensación de control personal afecta los logros académicos

posteriores, pero la autoestima no. Además, se ha encontrado que el control personal está relacionado con la autoeficacia que ha demostrado requerir cierto nivel de autoevaluaciones positivas para mantener la autoeficacia (Schunk 1995, Pajares 1996). Sin embargo, aunque a menudo se encuentra que la autoeficacia y la autoestima están relacionadas, la creciente evidencia que revela el efecto positivo de la autoeficacia del estudiante para el éxito académico tampoco demuestra una influencia positiva directa de la autoestima en el rendimiento escolar (Ross y Broh 2000).

Sin embargo, una autoestima positiva ha sido vista como un atributo deseable para los estudiantes, y por lo tanto los estudios que investigan las medidas de autoestima a menudo notan la influencia importante de las disposiciones docentes (Helm 2007) y clima escolar (Scott 1999) en el desarrollo de un Sentido de sí mismo. En particular, los estudios en escuelas urbanas han revelado la importancia del apoyo de los docentes para el compromiso académico de los estudiantes de secundaria y la influencia posterior que este apoyo tiene en el autoconcepto académico (García-Reid, Reid y Peterson 2005). Asimismo, otra investigación con la muestra de estudiantes norteamericanos y británicos del presente estudio ha revelado que la influencia más significativa que estas escuelas tienen en la actitud del estudiante hacia la escuela son sus pares y maestros (Booth y Sheehan 2008). No obstante, la influencia directa que tiene la autoestima en el rendimiento académico sigue sin estar clara, y es necesario realizar más investigaciones longitudinales para ayudar a comprender la relación. (Booth & Gerard, 2011)

8. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EDUCATIVAS

8.1 La creatividad

8.2 Inteligencia emocional para resolución de conflictos entre pares

8.3 El juego como herramienta de aprendizaje

8.4 Digitales y E-Learning

8.5 Character Counts

8.6 Atributos del BI

8.7 Brain Gym

8.8 Yoga

8.9 Resiliencia

8.10 Mindfulness

Estrategias innovadoras educativas

Si nos basamos en la teoría de Gardner mencionada con anterioridad “todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o para hacer cosas, la comprensión de otros individuos y la comprensión de nosotros mismos. Donde las personas difieren es en la fuerza de estas inteligencias, el llamado perfil de inteligencias, y en las formas en que se invocan y se combinan dichas inteligencias para llevar a cabo tareas diferentes, resolver problemas diversos y progresar en varios dominios.” (Brualdi, 1989)

Las actividades educativas tienen la finalidad de fortalecer el desarrollo de capacidades en los niños/as en aspectos relacionados con el pensamiento, el lenguaje oral y el escrito, la imaginación, la socialización, el conocimiento de sí mismo y de los demás, siendo la creatividad una de las 4 dimensiones más importantes en el desarrollo psico-afectivo de la personalidad en la formación de los niños y niñas en Educación Inicial. El material didáctico juega un papel importante en el desarrollo de la creatividad dado que su uso adecuado, facilita el aprendizaje creativo. Las actividades novedosas van encaminadas al aumento de la motivación, interés atención, comprensión y rendimiento del trabajo educativo, al mismo tiempo se hace uso y se fortalece el desarrollo de los sentidos, las habilidades cognitivas, las emociones, las actitudes y valores, el contexto sociocultural y natural. (Centeno, Rayo, & Rayo, 2013^a)

Los niños y niñas aprenden a ser creativos cuando se les permite un espacio de confianza y de motivación por lo que es preciso ponerle en contacto con gran cantidad y variedad de materiales situados de forma accesible para que él pueda imaginar, unir algo entre algo para obtener un objeto nuevo. El docente debe desarrollar actividades novedosas para que el niño se integre y participe activamente, de esta manera enriquezca la experiencia sensorial, facilitar el proceso de adquisición y fijación del aprendizaje llevándolo a la realidad, estimulando la imaginación y logrando un aprendizaje significativo. Dado que el niño y niña se interesa de una forma natural, cuando el maestro es innovador y aplica el constructivismo en desarrollo de las actividades educativas; las actividades sobre técnicas novedosas permiten al docente presentar los temas y conceptos de una manera más objetiva, clara ofreciendo un ambiente lúdico y motivador al desarrollar diferentes actividades creativas que fortalezcan el proceso de aprendizaje del estudiante. (Centeno, Rayo, & Rayo, 2013b)

8.1 La creatividad

Mayers (1998) define la creatividad como la “capacidad para producir nuevas y valiosas ideas”. Las distintas salidas a la creatividad dependen de la cultura, significa expresar temas familiares a través de nuevas formas, también va en dependencia del contexto social en el que está rodeado el individuo siendo este capaz de crear y producir cosas nuevas.

Según Beltrán y Bueno (1995) la creatividad sería la “capacidad esencial del ser inteligente permitiéndole al individuo producir una especie de obras que se llaman creaciones u obra creada” . Estos autores hacen una distinción entre la noción ontológica de la creatividad y su noción psicológica.

Por su parte Amabi (1983) afirma que” la creatividad existe en tanto existan: destrezas en el campo, destrezas para la creatividad”, o sea que debe haber estímulo en cuanto al desarrollo de habilidades y características específicas de motivación a la tarea.

Moles Abrahamy Caude Roland (1977) expresa en su libro creatividad e innovación la define como una “facultad de la inteligencia que consiste en reorganizar los elementos del campo de percepción de una manera original y susceptible dar lugar a operaciones dentro de cualquier campo fenomenológico” .Esto nos quiere decir que todos somos capaces de

realizar nuestras propias creaciones , organizando las ideas más elementales que a través de la percepción se han originado en nuestra inteligencia para innovar y crear.

García (2004) la define como la “capacidad de imaginar, de ordenar y comunicar ideas de forma original, distintas, personales, peculiares y únicas”. Según esta autora somos capaces de desarrollar la creatividad, dependiendo de la capacidad o habilidad con que realicemos las cosas ya sean distintas, peculiares y únicas y de esta forma poder enfrentar de manera nueva las situaciones que nos va presentando la vida, encontrar las soluciones a los conflictos y a los problemas y disfrutar más de nuestra existencia. (Centeno et al., 2013b)

Al desarrollar la creatividad, contribuimos en la formación de la personalidad de los estudiantes como lo plantea García (2004). Otros autores confían en que la creatividad desarrolle lo individual y social del niño/a para que se convierta en una capacidad que le permita entrar en acción más integralmente en los diferentes espacios y momentos de sus vidas, tanto desde que son niños como después, cuando sean mayores. El docente tiene la tarea de formar niños/as capaces de enfrentar diferentes situaciones que se le presenten en su diario vivir “lo más importante es que los niños/as disfruten un aprendizaje alegre y bello a través del arte creativo” “Caricia y Arte” nos importa la llegada a la meta y nos importa más aun el camino que nos lleva a la meta, las obras o piezas que resultan de la aplicación de las técnicas de expresión artística son importantes, lo más importante , lo esencial son los procesos en busca de desarrollo de la creatividad que dieran como fruto esas obras. (Centeno et al., 2013b)

8.2 Inteligencia emocional para resolución de conflictos entre pares (En niños de 3 a 5 años)

La inteligencia emocional es una herramienta significativa en la habilidad de las personas para resolver los conflictos. El desarrollo de la inteligencia emocional debe iniciarse en edades tempranas a fin de prevenir las conductas antisociales promovidas por el denominado analfabetismo emocional. Por ello desde la educación emocional promovemos el aprendizaje social y emocional del alumnado desde la educación infantil.

La mayoría de los niños de estas edades pueden aprender a negociar. Recordemos que la negociación es la relación que establecen dos o más personas en relación con un asunto determinado con vistas a acercar posiciones y poder llegar a un acuerdo que sea beneficioso para todos ellos. (Real Academia Española, 2014) La negociación se inicia cuando hay

diferencias en las posiciones que mantienen las partes, por ello la negociación busca eliminar esas diferencias.

Para enseñarles a negociar a los más pequeños, primero debemos concretar qué destrezas y qué experiencias en tomar decisiones tienen los niños y las niñas, entonces pueden introducir la idea de resolver conflictos y proporcionar oportunidades para ponerla en práctica. A continuación, se presentan algunas herramientas de manera secuencial que se podrían utilizar para la introducción de la resolución de conflictos en niños de 3 a 5 años obtenidas del consorcio de inteligencia emocional de España. (Berastegi, 2008)

1º Evaluar las destrezas necesarias para la resolución de conflictos:

Las tres destrezas que los niños pueden necesitar para ser capaces de negociar son:

- Capacidad para escuchar y prestar atención a otros: mantener el turno de palabra y escuchar a los compañeros de clase.
- Comprensión de un determinado vocabulario como: respeto, turno de palabra, negociación.
- Capacidad de reconocer y comprender determinados sentimientos: percibir y reconocer los sentimientos propios y los de los demás.

2º Introducir el proceso de resolución de conflictos:

Pueden comenzar, una vez tienen las destrezas necesarias y alguna experiencia en toma de decisiones.

El proceso puede introducirse dando un modelo adecuado de conductas y mirando libros que ilustren la búsqueda de diferentes posibilidades antes de actuar. Hacer de modelo incluye tanto usar el proceso para resolver conflictos como explicar lo que estás haciendo. Puede servir un adulto o un niño mayor.

3º Leer historias:

Hacerle observar imágenes, fotos, donde los personajes tienen un problema. Conviene mencionar cuál es el problema, las diferentes posibilidades de resolverlo y cuáles son las consecuencias de las mismas.

4º Proporcionar oportunidades para practicar:

Los niños pequeños aprenden mejor cuando se les dan muchas oportunidades de practicar. Cuanto más real sea la actividad, más fácil la comprenderá el niño.

5º Utilización de marionetas, juegos y cuentos:

La utilización de marionetas para practicar nuevas ideas funcionará mejor que la discusión de un conflicto. El juego simbólico puede ser muy útil también. Las investigaciones han demostrado que cuando los niños adoptan diferentes papeles en el juego se incrementa su capacidad para ver la situación desde la perspectiva de otra persona. Puedes también pedir a un niño que se invente un cuento sobre un niño que tenía un problema, por ejemplo: “Explícame un cuento sobre una niña pequeña que quería el juguete de otro y las diferentes formas en que ella intentaba conseguirlo”.

6º Enseñar a otro a resolver problemas:

Una de las mejores formas de aprender algo es tener que enseñarlo. Un niño de 5 años puede mostrar a otro de tres diferentes formas de compartir. La habilidad para negociar se incrementa con su capacidad para comprender sentimientos, generar alternativas y predecir posibles consecuencias de estas ideas.

7º Crear espacios:

Creación de un lugar en el aula compuesto por dos sillas una en frente de la otra, donde los alumnos y alumnas puedan resolver sus conflictos de manera democrática.

8.3 El juego como herramienta de aprendizaje

Hasta el momento existen numerosos trabajos e investigación sobre el aprendizaje, pero incluso hoy en día tenemos muy poca idea de cómo realmente aprenden los humanos. Los niños saben una cosa muy claramente: les gusta jugar. Hasta que, van a la escuela. Es entonces cuando los juegos se detienen. Y a menudo, también lo hace el aprendizaje. (MacKay, R.F, 2013)

Ese fue el triste panorama pintado por un panel de distinguidos expertos en educación y “gamatificación” que, sin embargo, eran optimistas sobre la promesa de utilizar los juegos en la pedagogía. (MacKay, R.F, 2013)

La mesa redonda, celebrada en la Escuela de Graduados de Educación (GSE) y fue parte del curso público “Education’s Digital Future” de un año de duración mediado por la universidad de Stanford. Roy Pea, co-convocante de la clase y profesor en el GSE, señaló que lo que él llamó “juegos para aprender” ha estado en Stanford durante casi una década. (Uno de los oradores señaló más tarde que Wikipedia afirma que los estudiantes de Stanford en 1971 inventaron la primera instancia conocida de un videojuego que funciona con monedas.) Pero solo recientemente se han apreciado las posibilidades de la gamificación en el ámbito de la educación. (MacKay, R.F, 2013)

Con este antecedente podemos evidenciar que el juego como parte del aprendizaje ha sido utilizado por las más grandes instituciones educativas del mundo como una herramienta válida para el aprendizaje, pero lamentablemente todavía permanece como un tema tabú y no se lo incorpora en la práctica diaria de millones de instituciones educativas a nivel mundial por la falta de información y guías metodológicas que le den al tutor una mayor seguridad al aventurarse en un nuevo sistema de enseñanza.

Constance Steinkuehler, profesora asociada de medios digitales en la Universidad de Wisconsin-Madison y codirectora del centro de Games + Learning + Society (GLS), señaló que “resulta que los juegos son difíciles”. Si de hecho los humanos piensan mucho mejor como parte de una red que por sí solos, los juegos son un terreno obvio en el que liberar las mentes y dejarlos deambular, interactuando con lo que sea o con quien se encuentren. Según los expertos, el sistema de puntos, distintivos, recompensas y tablas de clasificación que se

presentan en la mayoría de los juegos multijugador-masivos en línea (MMO) se puede replicar en un contexto educativo para dar cuenta de las diferentes motivaciones y necesidades de interacción o autoexpresión de las personas. (MacKay, R.F, 2013)

8.4 Juegos Digitales y E-Learning

Durante los últimos años se ha observado una tendencia emergente de los juegos en el área del e-learning. Desde informes aislados sobre conferencias y libros que reflexionan sobre posible aplicación de juegos digitales para el aprendizaje (GEE, 2003), más y más practicantes e investigadores abrazan la idea de su validez. (Pivec & Kearney, 2007^a)

En 2006 se llevó a cabo una de las mayores conferencias de e-Learning europeo donde se introdujo una especial pista sobre la importancia del juego. La sesión de dos días acogió una abierta discusión entre académicos, docentes e industria los profesionales, centrándose en el potencial de los juegos basados en aprendizaje en universidades e instituciones de aprendizaje permanente y posibles soluciones de software. (Pivec & Kearney, 2007b)

En muchos casos, la aplicación de juegos serios y las simulaciones para el aprendizaje ofrecen una oportunidad para estudiantes a aplicar conocimientos adquiridos y a experimentar, obtener retroalimentación en forma de consecuencias, obteniendo así las experiencias en el “mundo virtual seguro”. Hay específicas Dominios educativos donde el aprendizaje basado en el juego los conceptos y enfoques tienen un alto valor de aprendizaje. (Pivec & Kearney, 2007b)

Estos dominios son temas interdisciplinarios donde las habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación grupal, el debate y la toma de decisiones son de gran importancia. Tal los sujetos, si se aprenden de forma aislada, a menudo no se pueden aplicar en contextos del mundo real. (Pivec & Kearney, 2007b)

Los juegos pueden proporcionar la motivación para aprender, aumentar la probabilidad de que el aprendizaje deseado los resultados se lograrán. El aprendizaje se define como la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia o práctica, y qué mejor manera de aprender que a través de un Juego.

8.5 Character Counts

Según la página oficial de “Character Counts” o “El Carácter cuenta”, este “es un marco, no un programa de alcance y secuencia, ni un plan de estudios, y está enfocado en proporcionar estrategias al igual que el PBIS (Positive behavioral interventions and supports) para fomentar un cambio climático positivo para producir resultados excepcionales en los dominios de desarrollo académico, social, emocional y de carácter mediante la incorporación de seis valores y características centrales de ética y rendimiento en el ADN de las diferentes instituciones que lo apliquen”.

El Carácter cuenta es un programa del Instituto de Ética Joseph y Edna Josephson. El Instituto Josephson es una organización sin fines de lucro que trabaja para mejorar la calidad ética de la sociedad al cambiar la toma de decisiones y el comportamiento personal y organizacional.

El Carácter cuenta o “Character Counts” se basa en los Estándares Modelo del Instituto Josephson de Desarrollo Académico, Social, Emocional y Carácter. Los estándares proporcionan la primera integración integral de tres dominios centrales que comprenden la misión de las instituciones educativas modernas.

Hoy en día, generalmente se acepta que el propósito fundamental y el deber de la educación es preparar a los estudiantes para tener éxito en la universidad y en su carrera, vivir una vida feliz y plena, y convertirse en ciudadanos responsables y productivos. Por lo tanto, ya sea que se incluyan en los estándares formales o no, se espera que las instituciones educativas ayuden a los estudiantes a desarrollar valores, habilidades y rasgos de carácter en tres dominios superpuestos:

1. Crecimiento y rendimiento intelectual (el dominio académico)
2. Inteligencia social / emocional y habilidades positivas para la vida (el dominio social / emocional)
3. Rasgos de carácter ético y moral (el dominio del personaje)

Estos estándares modelo, que integran los resultados críticos de cada uno de estos dominios, se basan en gran medida en las investigaciones y teorías más recientes sobre:

- Desarrollo social, emocional y de carácter
- Creación de un clima escolar positivo
- Teoría del cambio de comportamiento
- Crecimiento versus mentalidad fija y estrategias instructivas basadas en la investigación para enseñar habilidades de aprendizaje de alto nivel, así como la experiencia práctica de miles de educadores involucrados en Character Counts del Instituto Josephson. Esfuerzos de mejora del desarrollo escolar y estudiantil.

Entre las contribuciones más influyentes que buscan ampliar la misión educativa y proporcionar nuevas estrategias para desarrollar una próxima generación competente con una fuerte conciencia moral están la investigación, los informes, las recomendaciones y los estándares presentados por la Iniciativa de Estándares Comunes Core de la Asociación Nacional de Gobernadores, la Asociación para el 21 El Marco de Century Skills para el Aprendizaje del Siglo XXI: Resultados de los Estudiantes y Sistemas de Apoyo, los Estándares del Estado de Illinois para el Aprendizaje Social y Emocional, los Estándares del Estado de Kansas para el Desarrollo Social, Emocional y de Carácter; ASCD Whole Child Initiative y el trabajo de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL); Asociación de Educación del Carácter y el Instituto para la Excelencia y la Ética. (Josephson, n.d.-a)

Estos estándares son el resultado de un proyecto del Instituto Josephson diseñado para proporcionar a los estados, distritos escolares y escuelas individuales una guía integral y completamente integrada para el logro de objetivos de aprendizaje ambiciosos pero realistas en el ámbito académico, social / emocional y de carácter dominios El Instituto se compromete a actualizar continuamente, y cuando sea apropiado, revisar estos Estándares Modelo en respuesta a la experiencia y las sugerencias y consejos de educadores reflexivos.

El Distrito Escolar Unificado de Downey recientemente dio a conocer sus hallazgos de 10 años que muestran una dramática disminución de 25 años en suspensiones y llamados de atención con la implementación de “Character Counts” dentro de sus escuelas. Año tras año, se han publicado numerosos estudios en los cuales ha demostrado en repetidas

ocasiones que este programa mejora la seguridad escolar, la moral estudiantil, el compromiso y las tasas de graduación de la escuela secundaria. (Josephson, n.d.-b)

Por este motivo exhortamos al lector a profundizar en este tema si se encuentra en busca de una guía con evidencia científica que aborda los “seis pilares del carácter”:

- Crecimiento socioemocional
- Clima escolar positivo
- Seguridad escolar
- Estrategias contra el acoso escolar
- Competencia académica

8.6 Atributos del BI

Hoy en día cada vez más instituciones ofrecen un modelo denominado BI (Bachillerato Internacional) el cual en muchas ocasiones representa un motivo de duda tanto para padres, alumnos y educadores. Pero ¿Qué es el BI? ¿Existe alguna diferencia en los alumnos con su implementación?

El Bachillerato Internacional permite a la institución que lo implemente ofrecer las siguientes ventajas a los colegios del siguiente tipo:

- Programas educativos de gran calidad que apoyan la formación de alumnos informados y ávidos de conocimiento
- Actividades de desarrollo profesional que permiten contar con educadores idóneos y comunidades profesionales de aprendizaje colaborativas
- Una red mundial de Colegios del Mundo del BI que gozan de gran prestigio y trabajan conjuntamente para compartir sus mejores prácticas
- Para impartir uno o más de los programas del BI y beneficiarse de las numerosas oportunidades de desarrollo profesional que se ofrecen, su colegio deberá convertirse en un Colegio del Mundo del BI.

8.6.1. Alumnos con un alto nivel de desempeño

En un estudio global de la Evaluación internacional de colegios que se realizó entre 2009 y 2011, los alumnos del Programa de la Escuela Primaria (PEP) y del Programa de los Años Intermedios (PAI) demostraron un desempeño superior al de los alumnos que no cursaban los programas del BI. (“Ventajas del BI para los colegios | Bachillerato Internacional® - International Baccalaureate®,” n.d.-a)

Otros estudios indican que los graduados del Programa del Diploma (PD) concluyen sus estudios universitarios antes que sus compañeros, se sienten más preparados para realizar trabajos universitarios que requieran investigación, y pueden soportar mejor las cargas de trabajo exigentes y los desafíos que plantea la gestión del tiempo.

Asimismo, el BI presta ayuda a los colegios para la planificación y optimización de los programas. Esta ayuda puede consistir en servicios de supervisión, asesoramiento, consulta o aprendizaje en línea autogestionado. Obtenga más información acerca de los servicios de mejora para los colegios que presta el BI. (“Ventajas del BI para los colegios Bachillerato Internacional® - International Baccalaureate®,” n.d.-b)

El perfil de la comunidad de aprendizaje del Bachillerato Internacional (BI) es la expresión de un amplio abanico de capacidades y responsabilidades humanas que van más allá del éxito académico. Dichos atributos conllevan un compromiso de ayudar a todos los miembros de la comunidad escolar a aprender a respetarse a sí mismo, a los demás y al mundo que los rodea.

Cada uno de los programas del BI está comprometido con el desarrollo del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI en los alumnos. Dicho perfil tiene como objetivo formar alumnos que sean: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados, reflexivos. (“El perfil de los alumnos del BI | Bachillerato Internacional® - International Baccalaureate®,” n.d.)

8.7 Brain Gym

La Gimnasia Cerebral o Brain Gym ® es un sistema basado en el movimiento que utiliza sencillos ejercicios para que el cerebro trabaje de forma íntegra con el cuerpo, mediante estos simples ejercicios conseguimos realizar de una forma mucho más eficaz cualquier tarea en el campo educativo como por ejemplo en el aprendizaje: pudiendo incidir en diversas situaciones como la: dislexia, aprender a escribir, dificultades del aprendizaje, discalculia, estrés social y problemas emocionales (depresión, ansiedad, estrés, falta de concentración, dolor de cabeza, etc.)

Investigaciones realizadas recientemente en el ámbito de la Neurociencia, el movimiento y la motricidad temprana son de gran importancia para la generación de nuevas neuronas en edad temprana y de mayor riqueza en su estructura, favoreciendo así la capacidad cognitiva. (Hannaford & Franco, 2008)

Uno de los primeros aprendizajes que un ser humano debe experimentar es la etapa sensorio-motriz, los sentidos y la motricidad son aprendizajes muy significativos y trascendentales para su vida adulta. Nacemos con los reflejos primarios, aspecto que permiten al ser humano sobrevivir, el control postural, el tener miedo al estar solo, la necesidad de apego son algunas características peculiares de los bebés. Posteriormente la adquisición de la motricidad se consigue mediante la repetición de diferentes movimientos, creando de entrada las diferentes redes neuronales y forjando así la capacidad cognitiva que irá aumentando en el resto de la vida. (Hannaford & Franco, 2008)

Brain Gym® forma parte de la Kinesiología educativa y es el resultado de muchos estudios en Neurociencia aplicada en el aprendizaje y en funcionamiento cerebral. El creador de esta técnica es el Dr. Paul Dennison, psicólogo clínico, especializado en aprendizaje, pionero en la investigación aplicada al cerebro y una autoridad en destrezas cognitivas y de lectura. Se doctoró en el campo educativo por su investigación sobre lectura y desarrollo cognitivo. (Balagueró, 2016^a)

Su investigación clínica en los EE. UU acerca de las causas y el tratamiento de las dificultades en lectura dieron como resultado la Kinesiología Educativa y el Brain Gym. Hoy en día, estas aportaciones comentadas anteriormente se vienen aplicando en más de 80 países y sus estudios, libros, manuales etc., han sido traducidos en más de 40 lenguas. (Balagueró, 2016^b)

El fenómeno básico de esta técnica es que no se restringe en ninguna edad, pudiendo ser administrada desde bebés, niños, jóvenes, adultos hasta ancianos. Pudiendo dar así mejor calidad de vida a mayor grupo de gente. (Balagueró, 2016b)

Brain Gym es una técnica que se focaliza en la realización de diferentes movimientos físicos, con la finalidad de provocar o desbloquear diferentes conexiones neuronales, provocando así la obtención del potencial óptimo de cada uno de nosotros y mejorando así la calidad de vida. Es importante que consultemos si estamos interesados con los instructores de esta técnica de la zona de procedencia con el fin de obtener el máximo beneficio. (Balagueró, 2016b)

8.8 Yoga como herramienta para la educación.

Existen múltiples técnicas que se están aplicando cada vez más en diferentes ámbitos tanto estudiantiles como laborales, como es el ejemplo de compañías como Google donde se le da mucha importancia a la relajación como parte del bienestar del individuo para su mejor desempeño.

Una herramienta que ha presentado resultados muy prometedores en múltiples estudios es la implementación de programas de yoga en centros educativos para mejorar no solo el desempeño del estudiante sino también fomentar un ambiente de calma y reducción de estrés. Un ejemplo de esto es el artículo denominado “A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program” el cual busca documentar los efectos positivos de la práctica del yoga en estudiantes escolares.

Los estudios previos sobre programas de atención plena y yoga basados en la escuela se han centrado principalmente en la medición cuantitativa de los resultados del programa. Este estudio utilizó datos cualitativos para investigar el contenido del programa y las habilidades que los estudiantes recordaron y aplicaron en sus vidas diarias. Los datos se recopilaron luego de una intervención de mindfulness y yoga de 16 semanas impartidas en tres escuelas urbanas por una organización comunitaria sin fines de lucro. Llevaron a cabo grupos focales y entrevistas con nueve maestros que no participaron en el programa y se llevaron a cabo seis grupos focales con 22 participantes del programa de quinto y sexto grado.

Este estudio aborda dos preguntas principales de investigación: ¿Qué habilidades aprendieron, retenían, y utilizar fuera del programa? Y ¿Qué cambios esperaban y observaban los maestros de salón entre los destinatarios del programa? Cuatro temas principales relacionados con el aprendizaje y la aplicación de habilidades surgieron de la siguiente manera: los jóvenes conservaron y utilizaron las habilidades del programa que implican el trabajo y las posturas al aire; el conocimiento sobre los beneficios para la salud de estas técnicas promovió la auto-utilización y el intercambio de habilidades; los jóvenes desarrollaron una evaluación emocional más aguda que, junto con nuevas y mejoradas habilidades de regulación emocional, ayudaron a reducir las emociones negativas, promover la calma y reducir el estrés; y los jóvenes y los docentes informaron expectativas realistas y optimistas sobre el impacto futuro de las habilidades del programa adquirido. (Dariotis et al., 2016)

Desde hace varios años, el yoga se ha convertido en una disciplina muy popular debido a los múltiples beneficios que genera entre quienes lo practican: bienestar físico y mental, y una conexión más profunda entre cuerpo y alma. Así también, poco a poco el yoga se ha incorporado a la educación, ya que permite al alumno desarrollar importantes habilidades motrices y sociales.

Según María José Fuentes, especialista en *yoga y educación del renombrado centro de yoga “Yoga EDUom” de la ciudad de Chile refiere que*: “El yoga, ya sea a modo de clases, talleres o pausa corta, permite que el alumno se relaje y divierta, logrando un equilibrio entre espontaneidad y estructura, aprendiendo a escuchar y a expresarse de forma creativa. Genera un profundo respeto por sí mismo, por el otro y por su entorno, lo que crea un ambiente en que los niños se sientan cómodos y valorados. Además, aplicando ejercicios que permiten mejorar el foco y la concentración, se genera un clima más apto para el aprendizaje, por lo que se obtienen mejores resultados”. (Arias, 2016^a)

Además, la experta en Hatha Yoga quien tiene experiencia en los beneficios de yoga en el aula establece que: “El yoga, ya sea a modo de clases, talleres o pausa corta, permite que el alumno se relaje y divierta, logrando un equilibrio entre espontaneidad y estructura,

aprendiendo a escuchar y a expresarse de forma creativa. Genera un profundo respeto por sí mismo, por el otro y por su entorno, lo que crea un ambiente en que los niños se sientan cómodos y valorados. Además, aplicando ejercicios que permiten mejorar el foco y la concentración, se genera un clima más apto para el aprendizaje, por lo que se obtienen mejores resultados”. (Arias, 2016b)

8.9 Resiliencia

Según la *American Psychological Association*, la resiliencia es el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. Significa "rebotar" de una experiencia difícil, como si uno fuera una bola o un resorte. (APA, n.d.)

La investigación ha demostrado que la resiliencia es ordinaria, no extraordinaria. La gente comúnmente demuestra resiliencia. Un ejemplo es la respuesta de las personas en los Estados Unidos a los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 y sus esfuerzos individuales para reconstruir sus vidas.

Ser resiliente no quiere decir que la persona no experimenta dificultades o angustias. El dolor emocional y la tristeza son comunes en las personas que han sufrido grandes adversidades o traumas en sus vidas. De hecho, el camino hacia la resiliencia probablemente está lleno de obstáculos que afectan nuestro estado emocional.

La resiliencia no es una característica que la gente tiene o no tiene. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona. (APA, n.d.)

Algunos factores en la resiliencia

Una combinación de factores contribuye a desarrollar la resiliencia. Muchos estudios demuestran que uno de los factores más importantes en la resiliencia es tener relaciones de cariño y apoyo dentro y fuera de la familia. Relaciones que emanan amor y confianza, que proveen modelos a seguir, y que ofrecen estímulos y seguridad, contribuyen a afirmar la resiliencia de la persona. (APA, n.d.)

Otros factores asociados a la resiliencia son:

1. La capacidad para hacer planes realistas y seguir los pasos necesarios para llevarlos a cabo.
2. Una visión positiva de sí mismos, y confianza en sus fortalezas y habilidades.
3. Destrezas en la comunicación y en la solución de problemas.
4. Capacidad para manejar sentimientos e impulsos fuertes.

Todos estos son factores que las personas pueden desarrollar por sí mismas.

Resiliencia y la Educación

En las escuelas de hoy, el enfoque no sólo consiste en ayudar a los estudiantes a aprobar exámenes, sino también en mejorar su carácter haciéndolos más resistentes. La resiliencia en el aprendizaje, como en la vida, se trata de ser capaz de perseverar a través de los reveses, asumir desafíos y arriesgarse a cometer errores para alcanzar un objetivo.

Los estudios demuestran que la resiliencia tiene una influencia positiva en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, así como su bienestar social y emocional. (Willis, 2016)

No siempre está claro, sin embargo, cómo desarrollar estudiantes más resilientes. Creo que hay tres áreas principales en las que centrarse: la competencia de un niño, su tolerancia a los errores y su capacidad para establecer metas. Estos componentes ayudan a los jóvenes a sostener el esfuerzo incluso cuando un desafío parece demasiado grande. (Willis, 2016)

La competencia genera resiliencia

No es raro que los estudiantes vengan a su clase con experiencias pasadas que les han dejado sintiéndose como si no pudieran avanzar cuando una tarea es abrumadora. Usted puede ayudarles a superar esa mentalidad construyendo su confianza a través de experiencias que desarrollen su competencia.

Una actividad implica mostrar a los estudiantes que algunas cosas, que parecen imposibles o demasiado confusas al principio, pueden ser desglosadas en partes fáciles de entender. Dé a grupos de estudiantes los relojes rotos (no reparables), los relojes, o los aparatos de seguridad (es decir, no afilados y desenchufados) o los juguetes mecánicos (por ejemplo, un Jack en la caja). Cuando cada grupo tiene un elemento, primero pídale que discutan cómo podría funcionar. Con objetos de complejidad apropiada para la edad, es improbable que tengan confianza en sus ideas iniciales. A continuación, pídale que tomen su objeto aparte, sin ningún requisito aparte de que deben descubrir cómo funciona. El objetivo es construir su resistencia a sentirse abrumado por dejarlos descubrir, por su cuenta, cómo las cosas complejas pueden ser divididas en partes. (Willis, 2016)

Las siguientes preguntas e instrucciones pueden ser útiles (y usted puede modificarlos para la edad, habilidad y tarea de sus estudiantes):

1. Mire su objeto y discuta cómo podría funcionar.
2. Ahora desarmar y mirar lo que hace que funcione. Anote lo que usted reconoce, tales como resortes, tornillos, bobinas, engranajes, baterías o cableado.
3. Cuando haya terminado, anote cualquier idea acerca de cómo las piezas podrían trabajar juntos.

Cuando hayan completado la tarea explique que los niños acaban de experimentar su capacidad de romper algo en partes más comprensibles.

La experiencia construirá su conocimiento de la competencia. Dividir las asignaciones grandes o los trabajos en pequeñas tareas les dará la confianza para comenzar y la resistencia a perseverar. Invite a los grupos a poner su nueva conciencia en lemas o afiches

para el aula, por ejemplo: "al lograr una tarea tras otra, se hará todo el trabajo". (Willis, 2016)

Aprendiendo del fracaso

Cuando se incorporan oportunidades para que los estudiantes experimenten errores como una parte esperada del aprendizaje, se construye su resistencia a los reveses. A través de discusiones de clase, sus propios errores, y construyendo el conocimiento de los alumnos sobre la programación de su cerebro, sus estudiantes obtendrán la competencia, el optimismo y el entendimiento para perseverar – e incluso progresar – a través del fracaso.

Cuando los estudiantes cometen errores, explique que no son fracasos: son oportunidades para que el cerebro construya un puente que les traerá éxito en el futuro. Necesitan entender que sus cerebros han evolucionado para ser herramientas de supervivencia: los cerebros de los mamíferos en la naturaleza adaptados para tomar decisiones rápidas y opciones en respuesta al cambio o a la amenaza. Nuestros cerebros humanos todavía tienen esa primitiva reacción de respuesta rápida a las nuevas situaciones, incluso a las preguntas en una prueba. Pero debido a que no estamos en la naturaleza o en peligro, en lugar de saltar a las conclusiones, podemos tomar unos segundos para asegurarse de que la primera opción de nuestro cerebro es la mejor. (Willis, 2016)

Más importante, cuando usted corrige un error, su cerebro construye el nuevo cableado para guiarle para hacer una mejor opción la próxima vez. Así que hacer algo malo en realidad puede ser beneficioso a largo plazo, reemplazando la desinformación con experiencia firme. Los entendimientos más fuertes que tenemos no provienen de lo que hemos memorizado sino de lo que hemos aprendido del fracaso.

Otras formas de ayudar a los estudiantes a ver los errores en una nueva luz incluyen:

- Discutir errores comunes hechos por estudiantes anteriores.
- Señalando sus propios errores y reconociendo cómo se sintió en ese momento.
- Invitar a su clase a compartir sus errores pasados y reconocer que vivieron a través de ellos y puede verlos con la perspectiva del tiempo y hasta el humor ahora.

El significado personal genera persistencia

Los estudiantes se involucrarán más si tienen que usar los hechos o procedimientos como herramientas para participar en tareas personalmente relevantes.

Una manera de asegurar esto es incluyendo actividades atractivas en toda la unidad de estudio. Por ejemplo, invite a los estudiantes a seleccionar una receta de un libro de cocina que use mediciones estándar y no métricas. Querrán saber cómo convertir mediciones métricas y estándares para hacer lo que han elegido. La meta personalmente deseable de hacer galletas deliciosas o plastilina les motivará a hacer sus sumas.

En otros lugares, si las unidades son particularmente desafiantes, use ejemplos o comparaciones de conflictos históricos con temas de actualidad que sean de interés para sus estudiantes. Adapte los problemas de la palabra en matemáticas para que incluyan los nombres de los estudiantes, los héroes deportivos, u otras personas de alto interés para sus estudiantes.

Importancia de la resiliencia

Construyendo la resiliencia de los estudiantes de esta manera usted puede ayudarles a darse cuenta de que cuando se involucran con confianza con un desafío, todo es posible y el fracaso no es algo que temer. Esto es de vital importancia. Después de todo, no es lo que los estudiantes saben, pero lo que pueden hacer con lo que saben, que es el objetivo de la educación.

La información de este capítulo fue basada en la investigación de la Doctora Judy Willis MD quien es una distinguida neuróloga y entrenadora de educadores en todo el mundo, con 10 años de experiencia sobre docencia tanto a niños como a otros maestros. En caso de que el lector de este trabajo de investigación requiera más información sobre su trabajo la Dra. Willis realiza un blog en la página Radteach.com lo cual puede ser una fuente de herramientas para docentes del campo de la educación.

8.10 Mindfulness

El papel de un maestro ha cambiado a lo largo de las décadas. Históricamente, los maestros se enfocaron principalmente en el desarrollo cognitivo de los niños, más específicamente, en los "tres RS" de lectura, escritura y aritmética. La sociedad actual ha establecido nuevas normas para la vida familiar, por lo tanto, reestructurando el papel del maestro. La movilidad de las familias, la disminución de la familia extendida, las familias con dos padres, y las familias monoparentales han creado nuevas y adicionales demandas para la escuela y el maestro.

Ahora se espera que los maestros sean conscientes de los desafíos emocionales que enfrentan los niños y están obligados a tener las herramientas para lidiar con ellos. El aumento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el estrés, la depresión y la ansiedad en los estudiantes pone más exigencias en el conocimiento y las habilidades de los docentes. El aumento consistente en el número de estudiantes que ingresan a la educación superior ha puesto presión adicional en los maestros para desarrollar currículos apropiados. Cuando somos conscientes, somos capaces de aumentar nuestra capacidad de prestar atención. El desarrollo de la práctica de la atención plena o "Mindfulness" puede ayudar a los maestros a satisfacer los desafíos estresantes que enfrentan hoy en día.

El siguiente capítulo está basado en el estudio realizado por la Dra. María Napoli publicada en el *Complementary Health Practice Review*, volumen 9 el cual habla sobre un programa piloto para abordar todos los temas enumerados para el trabajo en conjunto entre el maestro y el estudiante, es por este motivo que creímos importante incorporar su trabajo para el desarrollo de este tema tan poco conocido en nuestro país. (Napoli, 2004)

Estrés y los niños

Desarrollamos el patrón de nuestra respuesta al estrés cuando empezamos la vida e interactuamos con el entorno que nos rodea. Young (1995) cree que los educadores de hoy se están dando cuenta de que sus estudiantes están demasiado estresados. La percepción de los niños sobre los eventos de la vida tiene una influencia directa en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico. El cañón de Walter acuñó el término "lucha o vuelo,

respuesta de emergencia" (cotizado en Dreher, 1996). Cuando sentimos peligro, la hormona epinefrina (adrenalina) se inunda a través de cada tejido de nuestro cuerpo. Estas hormonas son críticas en una situación de emergencia (Dreher, 1996). Con demasiada frecuencia, los maestros y los niños activan esta respuesta "De Emergencia" para situaciones que no son de emergencia, tales como llegar tarde a una cita, prepararse para una prueba, o extraviar un libro. Si continuamente liberamos estas hormonas de estrés, automáticamente colocamos nuestros cuerpos en "Overdrive", resultando en un sistema inmunológico empobrecido y un ciclo de estrés exacerbado.

La base de datos del centro de información de recursos educativos (Eric) enumera más de 700 entradas relacionadas con el estrés y los niños. La investigación ha demostrado que los niños están bajo una gran cantidad de presión resultando en muchos de los mismos síntomas fisiológicos de la angustia como adultos (Miller y McCormick, 1991). Gran parte de la investigación sobre los niños y el estrés se hizo hace dos décadas. Con el aumento de la violencia, el divorcio, las nuevas tecnologías, la ansiedad de la competencia y los problemas de salud relacionados con el estrés, como el asma, los trastornos estomacales y los dolores de cabeza, las escuelas se ven ahora obligadas a abordar este problema generalizado.

La investigación ha demostrado que la incorporación de programas de reducción del estrés en el currículo escolar mejora el rendimiento académico, la autoestima, la concentración y los problemas de comportamiento (Ballinger & Heine, 1991; Cheung, 1999; Dendato & Diener, 1986; Kiselica, panadero, Thomas & Reedy, 1994; Shillingford & Shillingford-Macken, 1991). El estrés infantil es un precursor del estrés como adultos porque llevamos los patrones que aprendemos como niños en la adultez. La incorporación de herramientas para la reducción del estrés y la relajación es esencial y debe ser una parte integral de la educación efectiva de los docentes y los niños. En 1975, Herbert Benson acuñó el término "respuesta de relajación", que implica cambios corporales cuando uno experimenta relajación muscular profunda, una respuesta contra el sobreesfuerzo, trayendo el cuerpo de vuelta a un equilibrio más saludable. Enfocarse en la respiración es una manera simple y efectiva de lograr concentración, conciencia y relajación.

Es necesario introducir el concepto de gestión del estrés y el estrés en las escuelas (Elkind, 2001; Gallagher & Satter, 1998; Kiselica et al., 1994, Young, 1995). Cheung (1999)

investigó los efectos del entrenamiento de relajación progresiva y descubrió que 72 estudiantes de secundaria que recibieron el entrenamiento mostraron puntuaciones significativamente más bajas en los niveles de ansiedad de rasgos y mejoría positiva en el estado de ánimo. Dendato y Diener (1986) estudiaron 45 estudiantes ansiosos y reportaron que la relajación/terapia cognitiva fue efectiva para reducir la ansiedad, pero no mejoró los puntajes de los exámenes. Las destrezas de estudio por sí solas no afectaron la ansiedad o los puntajes de los exámenes, pero el grupo de terapia combinada encontró ansiedad reducida y mejor rendimiento. (Napoli, 2004)

Un estudio de Kiselica et al (1994) examinó los efectos del estrés ambiental de 136 niños de una escuela primaria de 7 y 8 años durante 2 a 4 años con respecto a la estabilidad del comportamiento social, el desempeño académico y las habilidades de estudio. Los resultados indicaron que un aumento de los eventos de vida estresantes se relacionó con las calificaciones más bajas del rendimiento académico, pero no estaban relacionadas con las calificaciones de comportamiento social cuando éstas se evaluaron simultáneamente.

De acuerdo con Joanne Owens-Nauslar, directora de desarrollo profesional de la Asociación Americana de salud escolar, el 20% de los sistemas escolares tienen algún tipo de programa de bienestar (en Gaiam, 2001). La escuela acelerada en los Ángeles se ha ganado una reputación como pionera en programas innovadores. Informaron que el yoga escolar ha beneficiado a los niños en el tratamiento de su mayor estrés. Uno de los padres dijo que su hija "se siente más tranquila y relajada y puede concentrarse mejor" después de su clase de yoga. Los padres citan los beneficios del yoga en mejores grados y niveles más altos de concentración. Ungerleider (1986) estudió atletas olímpicos y encontró que las imágenes ayudaron a los atletas a mantener la relajación durante la competencia y mantener el enfoque completo y la concentración en la interacción mente-cuerpo.

Napoli (2002) estudió los efectos del entrenamiento de atención plena con estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado y descubrió que después del entrenamiento de atención, los niños reportaron sentirse más relajados, aliviando así la tensión y la ansiedad. También reportaron efectos positivos en el comportamiento, el estado de ánimo y la actitud al prestar

atención a la respiración. Los niños son más capaces de manejar los eventos de la vida, incluyendo la escuela y los académicos, cuando tienen las herramientas para lidiar con los conflictos y las habilidades para prestar atención. (Napoli, 2004)

Atención y los niños

Se presume que, si los maestros y los niños aprenden las destrezas de la atención plena, pueden aumentar la capacidad de los niños para atender a lo que está sucediendo interna y externamente. Las investigaciones de Larson y Kleiber (1993) han demostrado que los niños prestan más atención a las actividades que son autocontroladas que a las actividades extrínsecas. Cooley y Morris (1990) discuten la atención como la base de la mayoría de las funciones cognitivas y neuropsicológicas en nuestro estilo de vida actual, donde la multitarea se ha convertido en la norma. Los niños se enfrentan a una sobrecarga de información observando horas de televisión, navegando por Internet y jugando videojuegos. Wright y Vliestra (1975) la investigación del desarrollo sobre la atención en los niños encontró que los niños más pequeños aprenden explorando primero su ambiente, que entonces conduce a la habituación de la atención. La atención comienza a disminuir en el orden de importancia que el niño pone en la información. Este "mecanismo" debe ocurrir antes de que el niño muestre el proceso de familiarización y formación de esquemas. El niño en ese punto puede tener control lógico sobre la atención selectiva.

Semrud-Clikeman et al. (1999) estudiaron a niños con ADHD por 18 semanas usando la atención y el entrenamiento de resolución de problemas. El grupo de intervención mostró un mejor rendimiento en las tareas visuales y auditivas en la re prueba, y el grupo de control no mostró mejoría. Gerstadt, Hong y Diamond (1994) estudiaron 160 niños de tres a siete años y encontraron que la cognición, la comprensión de un concepto, no era suficiente para que los niños pudieran mantener la atención porque no podían inhibir la información previamente aprendida.

La investigación de Raessi y Baer (1984) encontró que los niños normales y retrasados están en la tarea en la presencia de su profesor y fuera de la tarea en su ausencia. Si los maestros son conscientes de cómo aprenden los niños y están mejor equipados para prestar atención a ellos mismos a través de un entrenamiento de conciencia, los niños que enseñan

tienen una mejor oportunidad de absorber y retener información. Cuando somos conscientes, implícita o explícitamente (a) vemos una situación desde varias perspectivas, (b) ver la información presentada en la situación como novela, (c) atender al contexto en el que estamos percibiendo la información y finalmente (d) crear nuevas categorías a través de que esta información puede ser entendido (Kabat-Zinn, 1990, p. 111). Si estudiantes y maestros desarrollan sus habilidades de atención, enseñanza y el aprendizaje es más significativo.

Profesores y el estrés

A menudo se espera que profesores enseñan sin tener las herramientas para hacer frente a los muchos cambios que han ocurrido en las últimas dos décadas. Profesores junto con sus alumnos son encima de experiencia más estrés y burnout. Para tener éxito con los estudiantes, los maestros necesitan tener conocimientos y habilidades, así como sentir positivo acerca de la enseñanza. Garmston (2001) afirma, "Apenas como historia de los niños, el pequeño motor que podría, creencia de maestros que pueden hacer una diferencia-CIA para los estudiantes es uno de los más poderosos determinantes en la predicción del éxito de comportamiento y estudiante de profesor" (p. 72).

Embich (2001) estudiaron a 300 maestros de nuestros estudiantes que equipo enseñó con un educador general y encontró que estaban experimentando altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y una reducida sensación de realización personal. Adams (2001) sugiere que los profesores encuentran maneras de lograr un equilibrio en sus vidas para lidiar con el estrés y la falta de tiempo. Cuestiones tales como la falta de respeto; agotamiento emocional; malas condiciones de trabajo; estudiantes, padres y preocupaciones de la comunidad; y relacionadas con la administración refiere a los contribuye a profesor burnout y estrés (Adams, 2001; Buell, 2001; Cutrer y Daniel 1992; Embich 2001). Si maestros practican atención plena, mejor son capaces de hacer frente a ellos mismos y transferir estas habilidades a sus estudiantes para ayudarlos a enfoque y reducir el estrés.

Maestros y Mindfulness

Solloway (1999) estudió las experiencias de los maestros usando el modelo de práctica de aula de la práctica de John Miller, una forma de estar en el aula descrita como "estar presente". La técnica de usar la respiración para anclar la atención en el momento fue utilizada tanto en la mediación fuera del aula como en la práctica de la atención plena en el aula. Solloway (1999) encontró que los estudiantes modelaron el uso de la respiración de su maestro como un ancla para la atención consciente, utilizándola para mantenerse en la tarea.

Marion (1997) exploró las dimensiones que pueden fomentar o impedir el proceso curativo en la educación médica. Afirmó que "la atención plena permite que la compasión, la tolerancia y la empatía crezcan y nos lleve a diferentes maneras de practicar y enseñar la medicina de manera que afirme la vida" (p. 6468).

Sarracino (1993) estudió la enseñanza de alfabetización consciente en el contexto de un curso de métodos de alfabetización con 6 profesores. Las dos principales preguntas de investigación que se exploraron fueron las siguientes: (a) ¿hasta qué punto los profesores se hacen conscientes? b ¿Qué se asocia con el movimiento hacia la atención plena? Sarracino encontró que los maestros obtuvieron percepciones que iban más allá de los parámetros de la atención plena definida en el estudio. Vacar (2001) estudió formación de docentes multiculturales competentes. Ella analizó un momento lleno de tensión donde permaneció en silencio dejando atrás la posición elevada del maestro y enfrentándose a su propio miedo a la vulnerabilidad y a la ineptitud. Ella atribuye esto a su práctica de la mediación de la atención budista como una estrategia de entrar en el encuentro interpersonal del aula y el encuentro intrapersonal con uno mismo. Thornton y McEntee (1993) afirmaron que "si una escuela o aula está centrada en el aprendizaje, entonces la atención es una mentalidad relacional: los estudiantes son distinguidos. Hacer distinciones es el proceso de enfocarse en quién es el aprendiz, así como la información construida y compartida "(p. 253).

Thornton y McEntee (1993), Wong (1994), y Ritchart y Perkins (2000) encontraron que las aulas centradas en el alumno que usan la atención plena como un ingrediente básico en la experiencia de aprendizaje del estudiante han demostrado que los estudiantes son capaces de transferir material aprendido a nuevas y las situaciones novedosas, son más creativas, y

piensan de forma independiente. Los beneficios de llevar la plenitud de la mente al aula pueden aumentar la calidad de la experiencia educativa, así como la relación entre el estudiante y el maestro y los estudiantes con los estudiantes. El siguiente programa demuestra cómo los maestros respondieron a un programa de entrenamiento de atención en una escuela primaria del suroeste.

2.3 BASES LEGALES

■ Código de la Niñez y la Adolescencia

Art. 1.- Finalidad. – Este Código dispone sobre la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral y el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad. Para este efecto, regula el goce y ejercicio de los derechos, deberes y responsabilidades de los niños, niñas y adolescentes y los medios para hacerlos efectivos, garantizarlos y protegerlos, conforme al principio del interés superior de la niñez y adolescencia y a la doctrina de protección integral. (CONGRESO NACIONAL & Asamblea Nacional, 2003)

■ La Constitución del Ecuador

El Buen Vivir es un principio plasmado en la Constitución basado en el concepto ancestral del “Sumak Kawsay”. El Buen Vivir se menciona de forma directa 18 veces en la Constitución incluyendo el Preámbulo. Precisamente en el preámbulo, se declara que el pueblo del Ecuador “celebrando a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia (...) decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”. (Asamblea Constituyente, 2008)

■ Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional

Según el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, del año 2017 creado en septiembre del 2014 propone que: El desarrollo físico, intelectual y emocional de las niñas y niños en los primeros años marca profundamente las características de las restantes fases del ciclo la vida. Durante los primeros años la alimentación, el cuidado, el afecto, las condiciones sociales, culturales, económicas tienen un importante impacto en el desarrollo integral de niñas y niños. (Velasco et al., 2016)

Por tanto, el Estado, la sociedad y la familia deben asegurar de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas y niños, y promover el ejercicio pleno de sus derechos; lo que significa tener acceso a la educación, salud, recreación, deporte, participación y, servicios de protección o cuidados, en un ambiente cálido, familiar y seguro. (Velasco et al., 2016)

■ **Plan Nacional del Buen Vivir**

“Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad. Mejorar la calidad de vida de la población. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad”. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades, 2013)

“Objetivo 2: “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad”. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades, 2013)

■ **Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)**

Art. 2.- Principios

Educación en valores. – La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación;

Comunidad de aprendizaje. – La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de

aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes;

Integralidad. – La integralidad reconoce y promueve la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración, actuación y el lugar fundamental del diálogo, el trabajo con los otros, la disensión y el acuerdo como espacios para el sano crecimiento, en interacción de estas dimensiones;

Convivencia armónica. - La educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa; (Orgánica & Intercultural, 2011)

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación a realizarse es de carácter proyectiva, ya que se realizará una guía pedagógica que es una propuesta para contribuir con el adecuado manejo de las habilidades sociales de los niños de 3 a 4 años y es una herramienta didáctica útil para profesores y la comunidad educativa.

El producto de este tipo de investigación es la guía pedagógica, la cual propone actividades para el uso exclusivo de los docentes que les permitirá el adecuado manejo de habilidades sociales de los niños de 3 a 4 años en clase. Esto se realizará después de llevar a cabo un estudio cuantitativo, observacional y prospectivo. Primero se realizará la observación directa de los diferentes elementos y situaciones que se dan en el contexto educativo, luego se realizará la descripción y análisis de resultados para finalizar con acciones que sería la propuesta pedagógica. Con esta propuesta se contribuye al manejo de los problemas de carácter social y emocional en los niños pequeños.

3.1.2 Diseño de investigación

El estudio se realizó en las instalaciones de la sección de preescolar con niños de 3 a 4 años, con niños, profesores de toda la institución y profesionales del DECE psicólogos, psicopedagogos y terapistas. La institución es un colegio particular mixto del norte de Quito del distrito 17D03, realizado durante el año lectivo 2016-2017.

La investigación consiste en la elaboración de una propuesta pedagógica, que permitan diseñar planes de acción que den solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya que el estudio se dio con un grupo social y una institución específica; a partir de un diagnóstico preciso de la realidad observada, siendo una *investigación de campo*. Sin embargo, también se utilizó documentos: libros, encuestas, lista de cotejo, fichas de

observación, anecdotarios, encuestas, citas que ayudaron al marco teórico haciendo que el *diseño* sea de *fuentes mixtas*.

Pregunta de investigación: ¿Cómo estaría configurada una propuesta pedagógica dirigida a los docentes para promover los procesos de socialización entre niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017 -2018?

3.1.3 Temporalidad

El presente proyecto de investigación es un diseño *contemporáneo transeccional*, realizado en el año lectivo 2017-2018.

Datos amplitud de foco

Univariable (evento único) – Procesos de socialización de los niños de 3 a 4 años.

3.2 UNIDAD DE ESTUDIO

3.2.1 Población y muestra

La investigación se realizará en la unidad educativa particular mixto del norte de Quito del distrito 17D03, contexto sociocultural medio–alto. El estudio se realizará con niños de 3 a 4 años, docentes de todos los niveles de educación (inicial, básica y bachillerato) y todos los agentes que intervienen en el DECE (psicólogos, psicopedagogos y terapeutas). Por petición de la institución no se revelará el nombre.

El Universo corresponde: 44 niños de 3 a 4 años, 27 profesores de inicial, 35 de básica y 48 de bachillerato dando un total de 110 profesores y 7 profesionales del DECE, 5 psicólogos y dos especialistas (terapeuta de lenguaje y terapeuta psicomotriz), por lo cual se realizará un trabajo con el Universo y no requiere de muestreo.

Población: 161 en total

La observación con los niños será de forma directa en su ambiente escolar. Mientras que con los miembros de la comunidad se analizará los datos de las personas que colaboren en las encuestas ya que la participación será voluntaria, y se incluirá los datos de todos los profesionales que participen. Las encuestas se impartieron de forma virtual, tanto para los docentes, así como también para los profesionales del DECE, utilizando la herramienta Google Forms para la elaboración y recolección de la información.

3.2.2 Escenarios

Por sigilo a la institución educativa estudiada, no se revelarán nombres ni datos personales tanto de los niños, ni de los miembros de la comunidad educativa estudiada. Tampoco se publicará el nombre de la institución por sigilo y pedido de la unidad educativa.

Criterios de inclusión y de exclusión

La muestra entonces será con todos los niños que tienen cumplidos 3 años. Se trabajará con todos los profesores así como también con todos los agentes que trabajan en el DECE. Profesores que sean mayores de 18 años y que estén dispuestos a colaborar con las encuestas. No se encuestará a estudiantes, sino se los observará y registrará sus habilidades sociales en el campo mismo de estudio. No se abordará a los directivos y ni administrativos de las instituciones educativas.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnicas	Instrumentos
Revisión documental	Matriz de categorías.
Grupo focal	Lista de cotejo.
Encuesta a docentes	Entrevista individual preguntas abiertas y cerradas.
Encuesta profesionales DECE	Entrevista individual preguntas abiertas y cerradas.

Procedimiento de recolección de datos

En el año 2016, el DECE (departamento de consejería estudiantil) de la institución estudiada, aplicó el test AVE (acoso y violencia escolar) en la sección de bachillerato, obteniendo resultados palpables de la necesidad de trabajar con los chicos en sus habilidades sociales, propuesta que se socializó con todos los miembros de la comunidad educativa pero que por políticas de la institución educativa no puede ser socializada en esta tesis. Frente a esa socialización se llegó a la conclusión de la necesidad de trabajar desde los más pequeños las habilidades sociales, necesarias para la interacción entre pares y adultos que posteriormente fomenten las bases y los pilares necesarios para hábitos más saludables en su socialización.

Su metodología es básicamente *cuantitativa*, y su fin último es el descubrimiento de las *causas* que posteriormente se convertirá en *acciones propositivas*. Dicha investigación entonces consiste en el estudio cuantitativo que permitirá tener un panorama específico de la situación real de los estudiantes.

Primero, se analizará la realidad socioafectiva de los niños de 3 a 4 años para ver sus características individuales tanto de sus procesos como la presencia y/o ausencia de la adquisición de habilidades sociales. De la mano se abordará al DECE y a los profesores donde se analizará las opiniones y percepciones para observar de manera palpable la

realidad de la institución (manejo, objetivos, metodología, evaluación, planes de acción, etc.) que ayudará a tener un panorama más completo de la realidad de los niños estudiados.

Finalmente se analizará los resultados que permitirán realizar la propuesta pedagógica para la institución estudiada. A partir de ese diagnóstico preciso y real, se podrá trabajar con las necesidades específicas de la institución, logrando plantear un programa concreto con estrategias innovadoras que podrán beneficiar a la unidad educativa.

Problema - Proceso causal - Evento a modificar

- A. Previo a la participación se llevará a cabo un **proceso de consentimiento** informado a cada uno de los profesores y psicólogos que deseen participar voluntariamente en el estudio.

- B. Posteriormente se les solicitará a los miembros del DECE y a los profesores **llenar la encuesta** que tienen 3 componentes específicos que son:
 - 1. Datos sociodemográficos.
 - 2. Nivel de conocimiento sobre el tema.
 - 3. Capacidad de respuesta por parte de los profesores y profesionales del DECE.
 - 4. Conocimiento de políticas y normativas institucionales que hagan referencia al manejo de socialización entre los estudiantes.

3.4 TÉCNICAS DE ANALISIS DE RESULTADOS

La lista de cotejo elaborada para los niños fue diseñada con las características socioafectivas, cognitivas y físicas de los niños de tres a cuatro años. Las encuestas para los profesores y para los profesionales del DECE fueron elaboradas con preguntas que permitirán solventar las inquietudes y dudas requeridas para el estudio actual.

Todos los instrumentos utilizados serán anónimos y se guardará absoluta confidencialidad de los datos. No se obtendrá ninguna información que ponga en evidencia datos confidenciales de los estudiantes ni de la comunidad escolar.

Lista de cotejo dirigida a los niños de 3 a 4 años, consta de 13 ítems los cuales permitirán observar la ausencia o presencia de determinada habilidad social esencial, basada en las características evolutivas de los niños de dicha edad.

La **encuesta para los profesores** consta de 20 ítems repartidos en varias secciones que recogen información relativa a:

- (a) experiencias personales de malos tratos en la escuela;
- (b) conocimiento sobre el fenómeno del maltrato;
- (c) percepción sobre las características de víctimas y agresores;
- (d) creencias previas acerca del abuso entre iguales;
- (e) auto capacidad percibida para afrontar el problema;
- (f) estrategias que utilizaría como futuro docente para tratar el fenómeno;
- (g) valoración de contenidos de formación específica.

La **encuesta para los profesionales del DECE** cuenta con 20 preguntas específicas sobre la realidad socioafectiva de los niños de la unidad educativa. Se podrá constatar el diagnóstico, prevención y planes de acción por parte del departamento.

Posteriormente, con los resultados obtenidos se tabulará y analizará los resultados, con ayuda de varios programas como Excel y Google Forms que permitirán obtener los resultados correspondientes con gráficos y tablas que permitirán analizar los resultados de forma práctica y segura.

Plan de análisis

Las encuestas tanto para los profesores como para los profesionales del DECE se realizarán de forma virtual, eso quiere decir, que las preguntas serán enviadas por correo electrónico. Cada participante tendrá el acceso a un hipervínculo que le conectará directamente con al banco de preguntas. El cuestionario estará disponible por una semana. Se utilizará la herramienta virtual Google Forms para realizar y aplicar la encuesta en línea. Mientras que la lista de cotejo se aplicará de forma directa a los niños de 3 a 4 años.

Riesgos sobre su Salud

El presente estudio no conlleva ningún riesgo para salud e integridad.

Tiempo de Participación

Se ha calculado que la participación de los agentes que intervienen, tanto los profesores como los profesionales del DECE dure aproximadamente entre 5 a 10 minutos la elaboración de la encuesta. Mientras que la lista de cotejo se realizará en el transcurso de la labor escolar de los niños. La participación de todos los agentes estudiados se aplicará por una sola vez.

Los Resultados

Los resultados de la investigación los informaremos al final del estudio, a todos los interesados. La información sobre los resultados de este estudio será publicada, más NO sus datos personales.

Costos, incentivos y beneficios

La participación en este estudio no tiene ningún costo y tampoco no recibirán ningún incentivo económico por participar en el estudio. El beneficio es que se podrá plantear estrategias innovadoras que ayudarán a favorecer el ambiente educativo.

3.4.1 Operacionalización de variables

Tabla 3. Operacionalización de variables

Objetivos Específicos	VARIABLES	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
Diagnosticar la situación actual de los procesos de socialización en los niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito durante el año lectivo 2017 - 2018.	Tipos de habilidades sociales básicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber Escuchar. - Iniciar una conversación. - Mantener una conversación. - Formular una pregunta. - Dar las gracias. - Presentarse. - Presentar a otras personas. - Hacer un cumplido. - Empatía - Dialogar 	Instrumentos para identificar los tipos de habilidades sociales básicas en los niños.	Datos recolectados en la lista de cotejo realizada para los niños de 3 a 4 años, instrumento de recolección de datos.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Objetivos Específicos	VARIABLES	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
Analizar la capacidad de respuesta por parte de los miembros de la institución profesores y profesionales del DECE encuestados frente al proceso de socialización de los niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito en el año lectivo 2017-2018.	<ul style="list-style-type: none"> - Institución educativa - Docentes - DECE (agentes que intervienen en el departamento de psicología) - Capacitación - Definición - Clasificación - Planes de acción 	<p>CAPACITACIÓN: Cursos y capacitaciones que se relacionen a la temática.</p> <p>DEFINICIÓN: Qué entienden los profesores de la temática.</p> <p>CLASIFICACIÓN: Cómo clasifican los tipos de socialización.</p> <p>PLANES DE ACCIÓN: Planes de apoyo en clase o externos utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Normas institucionales - Políticas anti-bullying. - Objetivos y responsabilidades - Currículo y metodología - Protocolo de acción. - Código de convivencia. - Estrategias de prevención. - Planes de acción. 	Preguntas incluidas en las dos encuestas tanto para profesores como para los profesionales del DECE, datos recolectados en el instrumento de recolección de datos.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Objetivos Específicos	Variables	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
Proponer estrategias pedagógicas dirigidas a los docentes para promover los procesos de socialización en niños de 3 a 4 años de un colegio particular mixto del norte de Quito en el año lectivo 2017-2018.	Institución educativa Docentes Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas anti-bullying. - Estrategias pedagógicas innovadoras. - Objetivos y responsabilidades - Planes de acción. - Estrategias de apoyo en el aula. - Actividades prácticas para usar en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normas institucionales. - Currículo y metodología. - Protocolo de acción. - Código de convivencia. - Estrategias innovadoras. 	recolectados en el instrumento de recolección de datos. pedagógica estructurada, detallada y redactada.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN

Se utilizaron tres herramientas para recolectar la información. A continuación, se detalla los instrumentos utilizados:

1. Lista de cotejo utilizada en los niños de 3 a 4 años.
2. Encuesta para los profesores de los diferentes niveles educativos de la institución (prescolar, primaria y secundaria).
3. Encuesta para los psicólogos y especialistas del DECE (departamento de consejería estudiantil).

Se describe a continuación a cada uno de ellos.

4.1.1 Lista de cotejo para evaluar a los niños.

Se aplicó el instrumento a todos los niños de 3 a 4 años de la institución educativa estudiada. En total se observó a 44 niñas y niños, los cuales están divididos en 4 grupos de 11 niños cada grupo. A cada grupo se les denominó: grupo A, grupo B, grupo C, y grupo D.

El registro de observación aplicada a los niños fue una lista de cotejo, la cual fue construida según las características de los niños de 3 a 4 años, la cual registró la presencia y ausencia de la destreza. Constó de 13 ítems, los cuales fueron observados en la cotidianidad de su clase.

Hubo un total de 44 listas de cotejo, los cuales fueron cuantificadas y analizadas. Se contó cada pregunta, dando la sumatoria de “sí” y de “no” de cada grupo, dando el total de respuestas. Posteriormente se realizó el porcentaje de cada pregunta para poder contraponer las respuestas. También se hizo dos cuadros comparativos que permitieron contraponer las respuestas de cada grupo, así como también la comparación de cada grupo.

4.1.2 Encuesta de los profesores de los diferentes niveles educativos.

Dentro de la institución existen tres niveles educativos, a los cuales denominan: preescolar, primaria y secundaria. El número de profesores por sección es de: 27 profesores en preescolar, 34 profesores en primaria y 48 en secundaria, dando un total de 109 profesores. De los cuales en Primaria y Preescolar comparten 4 profesores; mientras que en Secundaria y Primaria se comparten 9 profesores; dando un total de 96 profesores encuestados.

A todos se les aplicó una encuesta, instrumento que permitió observar la perspectiva y realidad de los profesores frente a la problemática estudiada. La encuesta constó de 20 preguntas abiertas y cerradas referidas a las habilidades sociales de los alumnos de la institución. Dicha encuesta se envió por correo electrónico, teniendo un formato online.

4.1.3 Encuesta de los profesionales del DECE (departamento de consejería estudiantil).

Dentro del DECE existen 7 profesionales, 5 psicólogos divididos en las diferentes secciones de la unidad educativa, dos especialistas para preescolar y primaria, un especialista para terapia de lenguaje y el otro especialista para psicomotricidad. De los 7 profesionales, 5 respondieron y de 2 no hubo respuesta.

A todos se les aplicó una encuesta, instrumento que permitió observar la realidad del DECE. La encuesta constó de 20 preguntas abiertas y cerradas referidas a las habilidades sociales de los alumnos de la institución, especialmente los remitidos al DECE. Dicha encuesta se envió por correo electrónico, teniendo un formato online.

4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.2.1 RESULTADOS LISTA DE COTEJO DE LOS NIÑOS 3-4 AÑOS

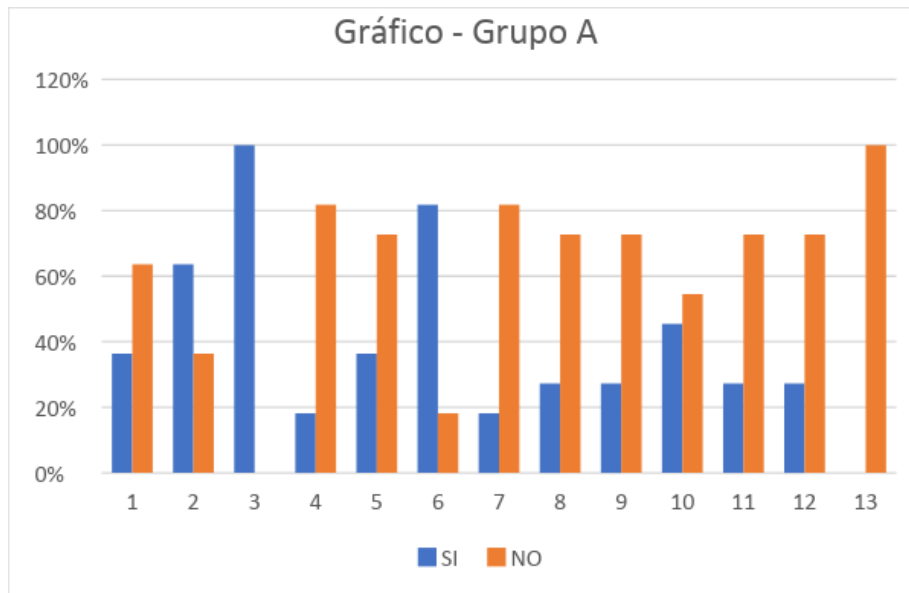
Tabla 4. Grupo “A” de los niños

LISTA DE COTEJO GRUPO A		Respuestas		Porcentajes	
		SI	NO	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.	4	7	36%	64%
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	7	4	64%	36%
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.	11	0	100%	0%
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.	2	9	18%	82%
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.	4	8	36%	73%
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.	9	2	82%	18%
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.	2	9	18%	82%
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.	3	8	27%	73%
9	Expresa sus ideas y sentimientos.	3	8	27%	73%
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.	5	6	45%	55%
11	Considera las opiniones de los demás.	3	8	27%	73%
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.	3	8	27%	73%
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.	0	11	0%	100%

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 3. Grupo A de los niños



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 1. Grupo A de los niños

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 3 fue la más alta en respuesta “si”, teniendo el 100%; mientras que la pregunta 13 fue la más alta en respuesta “no”, teniendo el 100%. A continuación, se analiza cada pregunta:

A continuación, se analiza cada pregunta:

1. *Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.*

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

2. *Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.*

7 niños lo realizan, 4 no lo realizan; dando un porcentaje del 64% de niños que lo realizan y el 36% que no lo realizan.

3. *Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.*

11 niños lo realizan, 0 no lo realizan; dando un porcentaje del 100% de niños que lo realizan y el 0% que no lo realizan.

4. *Encuentra caminos de resolución de problemas.*

2 niños lo realizan, 9 no lo realizan; dando un porcentaje del 18% de niños que lo realizan y el 82% que no lo realizan.

5. *Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.*

4 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

6. *Manifiesta respeto por sus compañeros.*

9 niños lo realizan, 2 no lo realizan; dando un porcentaje del 82% de niños que lo realizan y el 18% que no lo realizan.

7. *Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.*

2 niños lo realizan, 9 no lo realizan; dando un porcentaje del 18% de niños que lo realizan y el 82% que no lo realizan.

8. *Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.*

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

9. *Expresa sus ideas y sentimientos.*

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

10. Expresa lo que le gusta y le disgusta.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

11. Considera las opiniones de los demás.

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

12. Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

13. Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.

0 niños lo realizan, 11 no lo realizan; dando un porcentaje del 0% de niños que lo realizan y el 100% que no lo realizan.

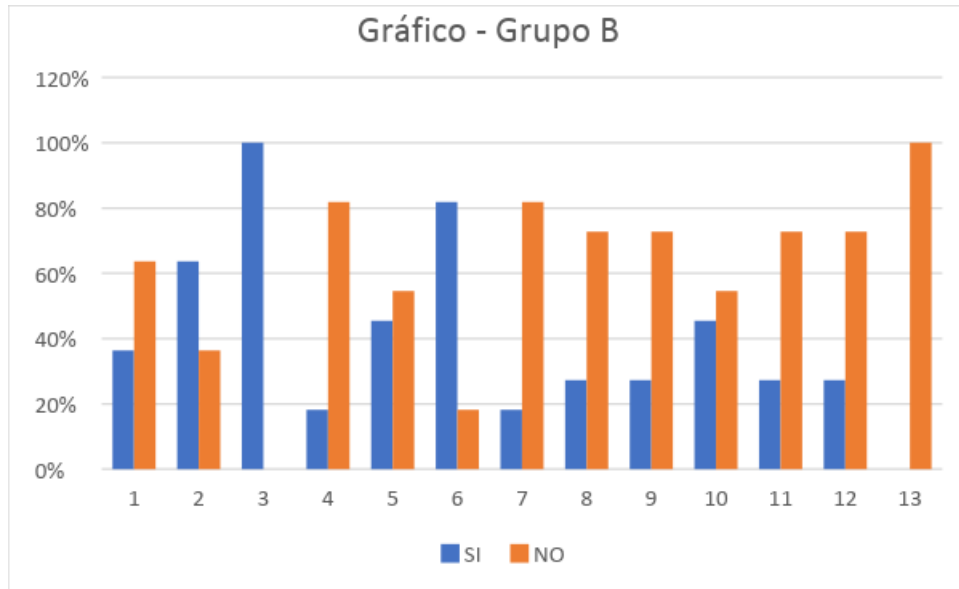
Las preguntas con mayor porcentaje en “NO” fueron la pregunta 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 aspectos que son necesarios desarrollar en los niños y se tomarán en cuenta en la guía pedagógica.

Tabla 5. Grupo “B” de los niños.

LISTA DE COTEJO GRUPO B		Respuestas		Porcentajes	
		SI	NO	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.	4	7	36%	64%
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	7	4	64%	36%
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.	11	0	100%	0%
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.	2	9	18%	82%
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.	5	6	45%	55%
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.	9	2	82%	18%
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.	2	9	18%	82%
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.	3	8	27%	73%
9	Expresa sus ideas y sentimientos.	3	8	27%	73%
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.	5	6	45%	55%
11	Considera las opiniones de los demás.	3	8	27%	73%
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.	3	8	27%	73%
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.	0	11	0%	100%

Fuente: Investigación realizada
 Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 4. Grupo B de los niños



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 2. Grupo B de los niños

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 3 fue la más alta en respuesta “si”, teniendo el 100%; mientras que la pregunta 13 fue la más alta en respuesta “no”, teniendo el 100%. A continuación, se analiza cada pregunta:

A continuación, se analiza cada pregunta:

1. Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

2. Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.

7 niños lo realizan, 4 no lo realizan; dando un porcentaje del 64% de niños que lo realizan y el 36% que no lo realizan.

3. *Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.*

11 niños lo realizan, 0 no lo realizan; dando un porcentaje del 100% de niños que lo realizan y el 0% que no lo realizan.

4. *Encuentra caminos de resolución de problemas.*

2 niños lo realizan, 9 no lo realizan; dando un porcentaje del 18% de niños que lo realizan y el 82% que no lo realizan.

5. *Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.*

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

6. *Manifiesta respeto por sus compañeros.*

9 niños lo realizan, 2 no lo realizan; dando un porcentaje del 82% de niños que lo realizan y el 18% que no lo realizan.

7. *Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.*

2 niños lo realizan, 9 no lo realizan; dando un porcentaje del 18% de niños que lo realizan y el 82% que no lo realizan.

8. *Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.*

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

9. *Expresa sus ideas y sentimientos.*

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

10. Expresa lo que le gusta y le disgusta.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

11. Considera las opiniones de los demás.

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

12. Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.

3 niños lo realizan, 8 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 73% que no lo realizan.

13. Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.

0 niños lo realizan, 11 no lo realizan; dando un porcentaje del 0% de niños que lo realizan y el 100% que no lo realizan.

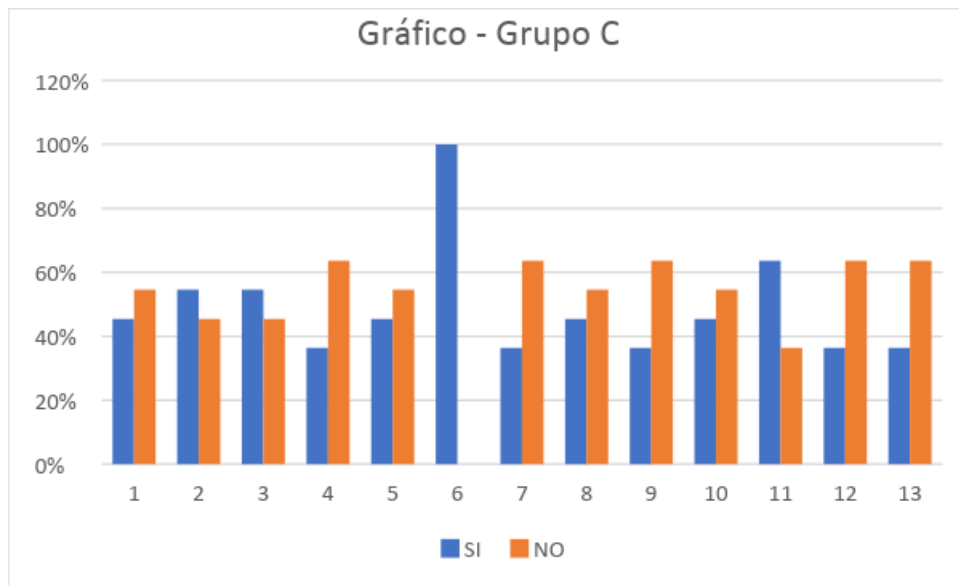
Las preguntas con mayor porcentaje en “NO” fueron la pregunta 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 aspectos que son necesarios desarrollar en los niños y se tomarán en cuenta en la guía pedagógica.

Tabla 6. Grupo “C” de los niños.

LISTA DE COTEJO GRUPO C		Respuestas		Porcentaje	
		SI	NO	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.	5	6	45%	55%
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	6	5	55%	45%
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.	6	5	55%	45%
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.	4	7	36%	64%
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.	5	6	45%	55%
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.	11	0	100%	0%
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.	4	7	36%	64%
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.	5	6	45%	55%
9	Expresa sus ideas y sentimientos.	4	7	36%	64%
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.	5	6	45%	55%
11	Considera las opiniones de los demás.	7	4	64%	36%
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.	4	7	36%	64%
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.	4	7	36%	64%

Fuente: Investigación realizada
 Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 5. Grupo C de los niños



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 3. Grupo C de los niños

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 6 fue la más alta en respuesta “sí”, teniendo el 100%; mientras que la pregunta 4, 7, 9, 12 y 13 fueron las más altas en respuesta “no”, teniendo el 64% en todas las anteriormente nombradas.

A continuación, se analiza cada pregunta:

1. Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

2. Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.

6 niños lo realizan, 5 no lo realizan; dando un porcentaje del 55% de niños que lo realizan y el 45% que no lo realizan.

3. Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.

6 niños lo realizan, 5 no lo realizan; dando un porcentaje del 55% de niños que lo realizan y el 45% que no lo realizan.

4. Encuentra caminos de resolución de problemas.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

5. Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

6. Manifiesta respeto por sus compañeros.

11 niños lo realizan, 0 no lo realizan; dando un porcentaje del 100% de niños que lo realizan y el 0% que no lo realizan.

7. Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

8. Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

9. Expresa sus ideas y sentimientos.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

10. Expresa lo que le gusta y le disgusta.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

11. Considera las opiniones de los demás.

7 niños lo realizan, 4 no lo realizan; dando un porcentaje del 64% de niños que lo realizan y el 36% que no lo realizan.

12. Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

13. Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

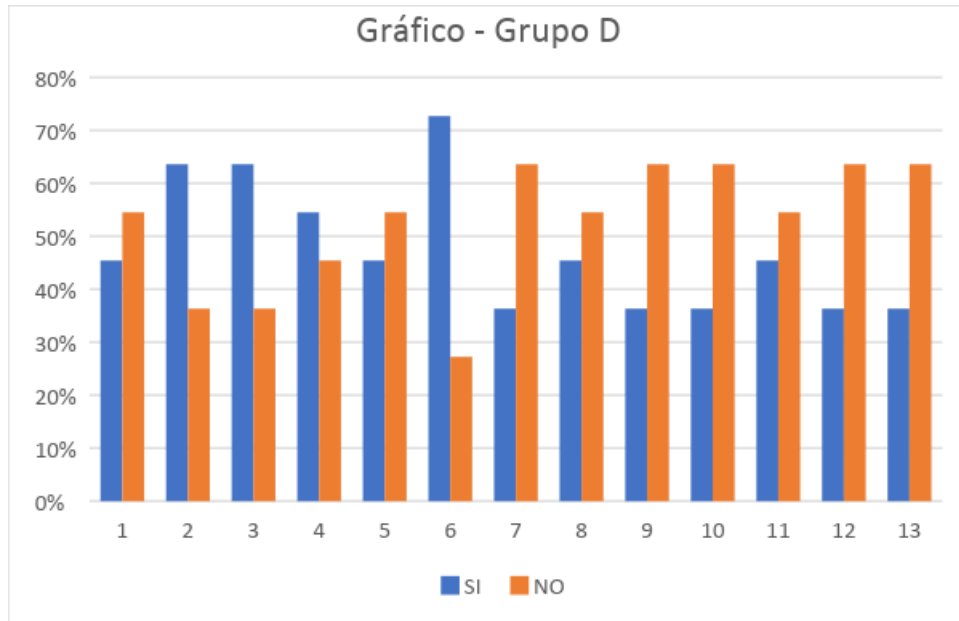
Las preguntas con mayor porcentaje en “NO” fueron la pregunta 4, 7, 9, 12, 13 aspectos que son necesarios desarrollar en los niños y se tomarán en cuenta en la guía pedagógica.

Tabla 7. Grupo “D” de los niños.

LISTA DE COTEJO GRUPO D		Respuestas		Porcentajes	
		SI	NO	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.	5	6	45%	55%
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	7	4	64%	36%
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.	7	4	64%	36%
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.	6	5	55%	45%
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.	5	6	45%	55%
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.	8	3	73%	27%
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.	4	7	36%	64%
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.	5	6	45%	55%
9	Expresa sus ideas y sentimientos.	4	7	36%	64%
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.	4	7	36%	64%
11	Considera las opiniones de los demás.	5	6	45%	55%
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.	4	7	36%	64%
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.	4	7	36%	64%

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 6. Grupo D de los niños



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 4. Grupo D de los niños

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 6 fue la más alta en respuesta “si”, teniendo el 73%; mientras que la pregunta 7, 9, 10 y 12, 13 fueron las más altas en respuesta “no”, teniendo el 64% en todas las mencionadas.

A continuación, se analiza cada pregunta:

1. Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

2. Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.

7 niños lo realizan, 4 no lo realizan; dando un porcentaje del 64% de niños que lo realizan y el 36% que no lo realizan.

3. Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.

7 niños lo realizan, 4 no lo realizan; dando un porcentaje del 64% de niños que lo realizan y el 36% que no lo realizan.

4. Encuentra caminos de resolución de problemas.

6 niños lo realizan, 5 no lo realizan; dando un porcentaje del 55% de niños que lo realizan y el 45% que no lo realizan.

5. Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

6. Manifiesta respeto por sus compañeros.

8 niños lo realizan, 3 no lo realizan; dando un porcentaje del 73% de niños que lo realizan y el 27% que no lo realizan.

7. Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

8. Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

9. Expresa sus ideas y sentimientos.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

10. Expresa lo que le gusta y le disgusta.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

11. Considera las opiniones de los demás.

5 niños lo realizan, 6 no lo realizan; dando un porcentaje del 45% de niños que lo realizan y el 55% que no lo realizan.

12. Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

13. Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.

4 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 64% que no lo realizan.

Las preguntas con mayor porcentaje en “NO” fueron la pregunta 7, 9, 10, 12, 13 aspectos que son necesarios desarrollar en los niños y se tomarán en cuenta en la guía pedagógica.

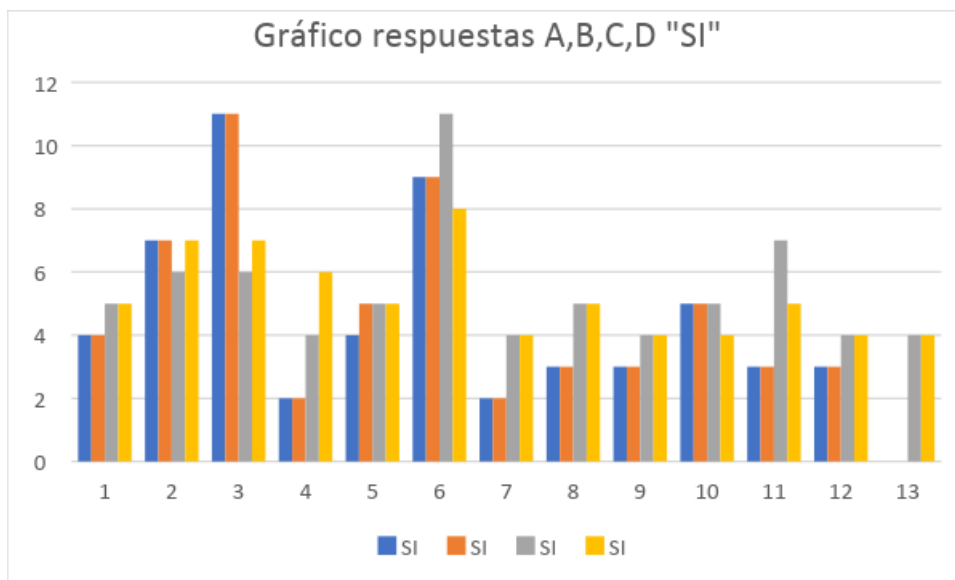
Tabla 8. Cuadro comparativa grupo A, B, C, D de los niños.

LISTA DE COTEJO GRUPO A, B, C, D		Respuestas A		Respuestas B		Respuestas C		Respuestas D	
ITEMS		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.	4	7	4	7	5	6	5	6
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	7	4	7	4	6	5	7	4
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.	11	0	11	0	6	5	7	4
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.	2	9	2	9	4	7	6	5
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.	4	8	5	6	5	6	5	6
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.	9	2	9	2	11	0	8	3
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.	2	9	2	9	4	7	4	7
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.	3	8	3	8	5	6	5	6
9	Expresa sus ideas y sentimientos.	3	8	3	8	4	7	4	7
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.	5	6	5	6	5	6	4	7
11	Considera las opiniones de los demás.	3	8	3	8	7	4	5	6
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.	3	8	3	8	4	7	4	7
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.	0	11	0	11	4	7	4	7

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 7. Comparación “Si” grupo A, B, C, D de los niños.



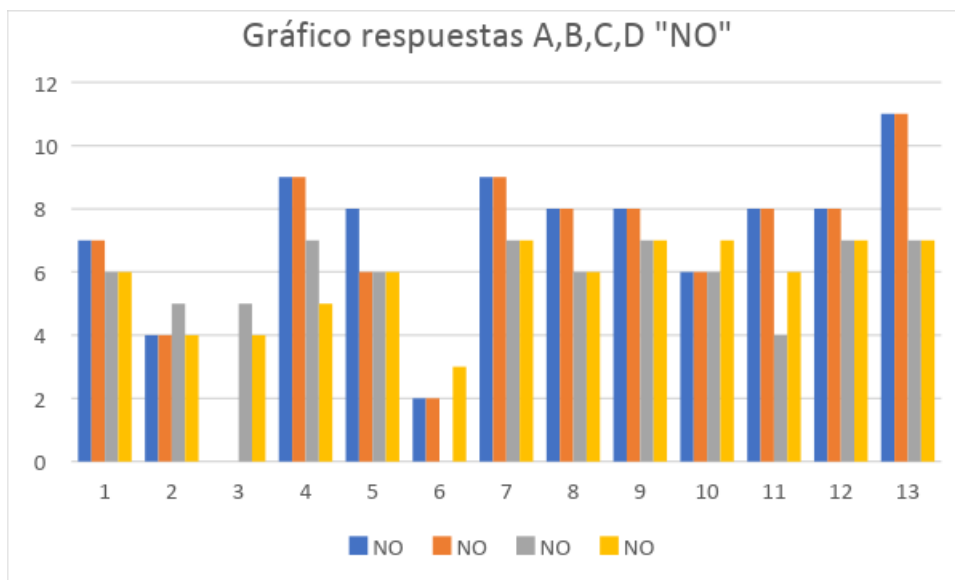
Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 5. Comparación “Si” grupo A, B, C, D

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 3 y 6 fueron las más altas en respuesta “si”. Esto quiere decir que los niños utilizan el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás y manifiestan respeto por sus compañeros. Aspectos muy importantes para el proceso de socialización.

Gráfico 8. Comparación “No” grupo A, B, C, D de los niños.



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 6. Comparación “No” grupo A, B, C, D

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 13, 7 y 4 fueron las más alta en respuesta “no”. Eso quiere decir que los niños no colaboran con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea, no encuentra caminos de resolución de problemas y no toman decisiones por iniciativa propia y ni asumen responsabilidades aspectos muy importantes de desarrollar para el proceso de socialización, destrezas que se tomarán en cuenta para potenciar en los niños.

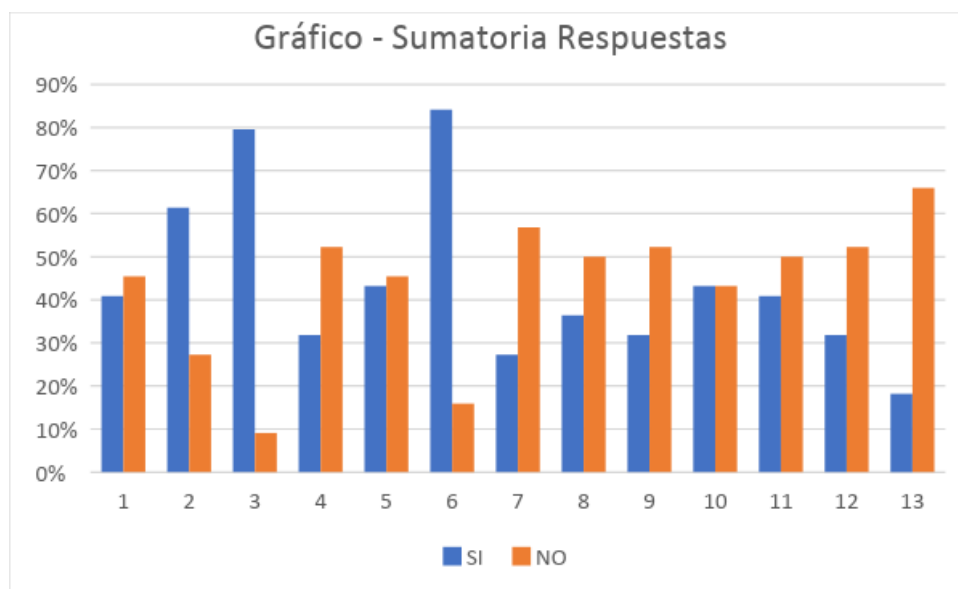
Tabla 9. Sumatoria grupo “A, B, C, D” de los niños

LISTA DE COTEJO GRUPO A, B, C, D		SUMATORIA RESPUESTAS			
		Respuestas		Porcentajes	
ITEMS		SI	NO	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.	18	20	41%	45%
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	27	12	61%	27%
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.	35	4	80%	9%
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.	14	23	32%	52%
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.	19	20	43%	45%
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.	37	7	84%	16%
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.	12	25	27%	57%
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.	16	22	36%	50%
9	Expresa sus ideas y sentimientos.	14	23	32%	52%
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.	19	19	43%	43%
11	Considera las opiniones de los demás.	18	22	41%	50%
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.	14	23	32%	52%
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.	8	29	18%	66%

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 9. Sumatoria grupo A, B, C, D de los niños



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 7. Grupo A, B, C, D de los niños

Se puede evidenciar en el gráfico que la pregunta número 3 y 6 fueron las más altas en respuesta “si” en los cuatro grupos. Esto quiere decir que los niños utilizan el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás y también manifiestan respeto por sus compañeros. Siendo el común en los cuatro paralelos.

Mientras que la pregunta 13 y 7 son las más altas en respuesta “no”. Esto quiere decir que los niños no colaboran con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea y no toman decisiones por iniciativa propia y asumen responsabilidades. Siendo el común en los cuatro paralelos.

1. Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.

18 niños lo realizan, 20 no lo realizan; dando un porcentaje del 41% de niños que lo realizan y el 45% que no lo realizan.

2. *Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.*

27 niños lo realizan, 12 no lo realizan; dando un porcentaje del 61% de niños que lo realizan y el 27% que no lo realizan.

3. *Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.*

35 niños lo realizan, 4 no lo realizan; dando un porcentaje del 80% de niños que lo realizan y el 9% que no lo realizan.

4. *Encuentra caminos de resolución de problemas.*

14 niños lo realizan, 23 no lo realizan; dando un porcentaje del 32% de niños que lo realizan y el 52% que no lo realizan.

5. *Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.*

19 niños lo realizan, 20 no lo realizan; dando un porcentaje del 43% de niños que lo realizan y el 45% que no lo realizan.

6. *Manifiesta respeto por sus compañeros.*

37 niños lo realizan, 7 no lo realizan; dando un porcentaje del 84% de niños que lo realizan y el 16% que no lo realizan.

7. *Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.*

12 niños lo realizan, 25 no lo realizan; dando un porcentaje del 27% de niños que lo realizan y el 57% que no lo realizan.

8. *Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.*

16 niños lo realizan, 22 no lo realizan; dando un porcentaje del 36% de niños que lo realizan y el 50% que no lo realizan.

9. *Expresa sus ideas y sentimientos.*

14 niños lo realizan, 23 no lo realizan; dando un porcentaje del 32% de niños que lo realizan y el 52% que no lo realizan.

10. Expresa lo que le gusta y le disgusta.

19 niños lo realizan, 19 no lo realizan; dando un porcentaje del 43% de niños que lo realizan y el 43% que no lo realizan.

11. Considera las opiniones de los demás.

18 niños lo realizan, 22 no lo realizan; dando un porcentaje del 41% de niños que lo realizan y el 50% que no lo realizan.

12. Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.

14 niños lo realizan, 23 no lo realizan; dando un porcentaje del 32% de niños que lo realizan y el 52% que no lo realizan.

13. Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.

5 niños lo realizan, 29 no lo realizan; dando un porcentaje del 18% de niños que lo realizan y el 66% que no lo realizan.

4.2.2 RESULTADOS ENCUESTA PROFESORES

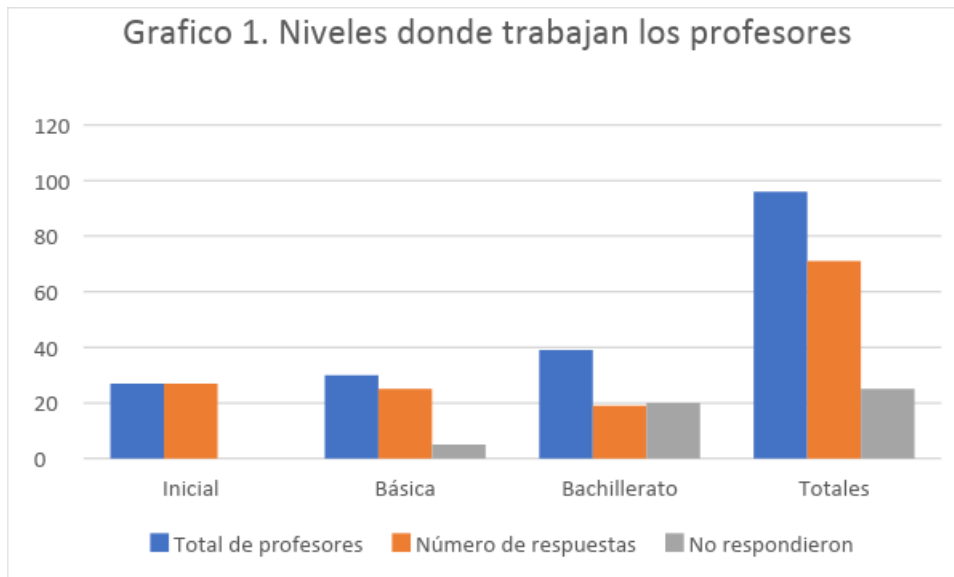
Tabla 10. Pregunta 1 profesores

Tabla 1. Niveles donde trabajan los profesores				
	Inicial	Básica	Bachillerato	Totales
Total de profesores	27	30	39	96
Número de respuestas	27	25	19	71
No respondieron	0	5	20	25
Porcentaje respondido	100%	83%	49%	74%

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 10. Pregunta 1 profesores



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

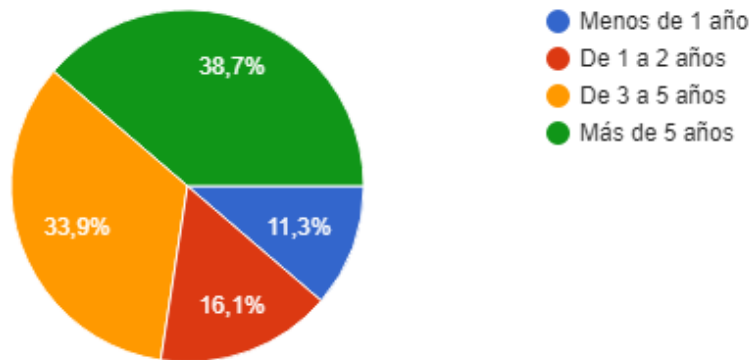
Análisis 1. Pregunta 1 profesores

De los 96 profesores que trabajan en la institución educativa, 27 trabajan en Inicial, 25 en Básica, 19 en Secundaria y 25 no respondieron. Teniendo el 100% de las respuestas de los profesores de Inicial, 83% de los profesores de básica, 49% de los profesores de secundaria. Teniendo el 74% de encuestas respondidas.

Gráfico 11. Pregunta 2 profesores

2. ¿Cuántos años trabaja en esta institución?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

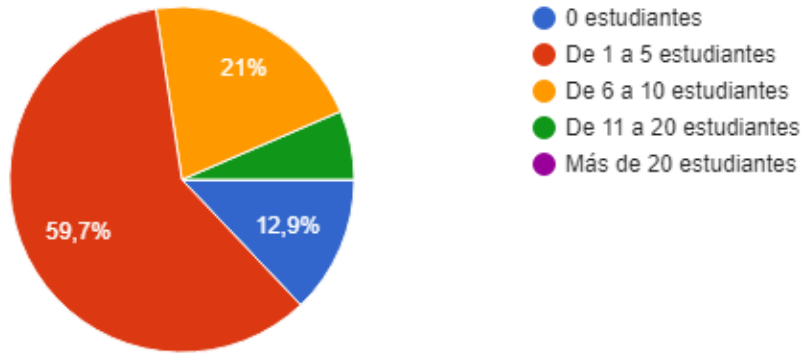
Análisis 2. Pregunta 2 profesores

El 11,3 % trabaja menos de 1 año, el 16,1% trabaja de 1 a 2 años, el 33,9% trabaja de 3 a 5 años y el 38,7% trabaja más de 5 años.

Gráfico 12. Pregunta 3 profesores

3. ¿Cuántos estudiantes ha tenido que remitir al DECE (departamento de consejería estudiantil) en este año lectivo?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

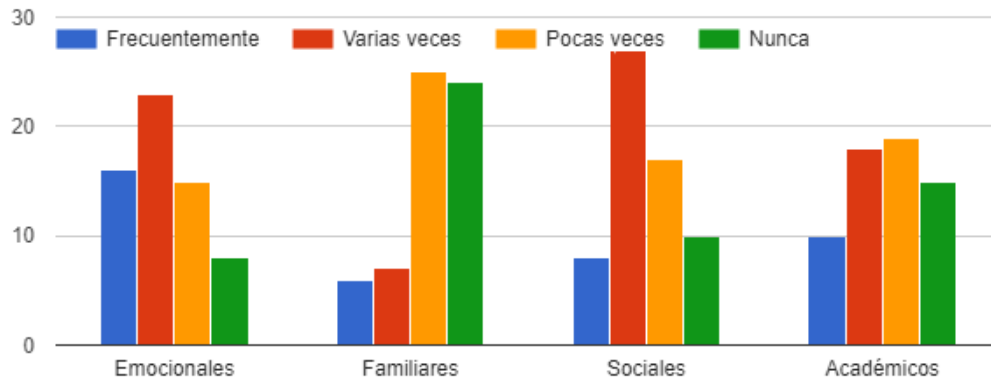
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 3. Pregunta 3 profesores

El 12,9% a remitido 0 estudiantes, El 59,7% a remitido de 1 a 5 estudiantes, el 21% ha remitido de 6 a 10 estudiantes, el 6,5% de 11 a 20 estudiantes, y nadie ha remitido más de 20 estudiantes.

Gráfico 13. Pregunta 4 profesores

4. ¿De qué tipo son los problemas por los cuales usted ha remitido a estudiantes al DECE? ...ue a continuación se presentan.



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

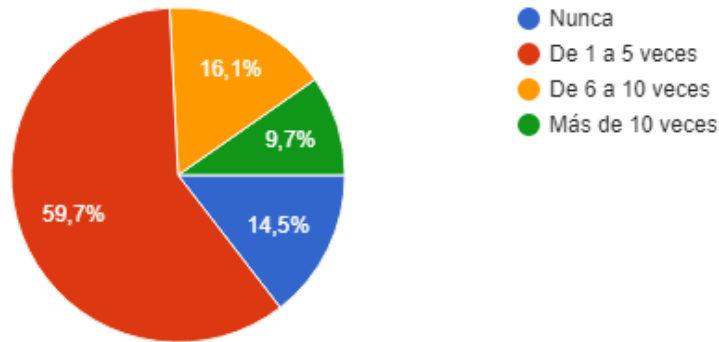
Análisis 4. Pregunta 4 profesores

- Emocionales: 16 profesores creen que son frecuentemente, 23 que son varias veces, 15 pocas veces, 8 nunca.
- Familiares: 6 profesores creen que son frecuentemente, 7 que son varias veces, 25 pocas veces, 24 nunca.
- Sociales: 8 profesores creen que son frecuentemente, 27 que son varias veces, 17 pocas veces, 10 nunca.
- Académicos: 10 profesores creen que son frecuentemente, 18 que son varias veces, 19 pocas veces, 15 nunca.

Gráfico 14. Pregunta 5 profesores

5. En este año lectivo, ¿con qué frecuencia ha pedido ayuda al DECE para el apoyo de casos co...mocionales en sus estudiantes?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

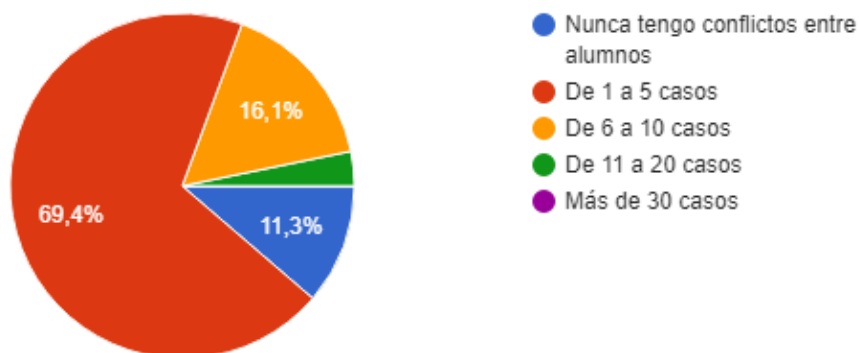
Análisis 5. Pregunta 5 profesores

El 14,5 nunca ha pedido ayuda al DECE, El 59,7% ha pedido ayuda al DECE de 1 a 5 veces, El 16,1% ha pedido ayuda al DECE de 6 a 10 veces, El 9,7% ha pedido ayuda al DECE más de 10 veces.

Gráfico 15. Pregunta 6 profesores

6. En promedio, ¿cuántos conflictos entre los alumnos tiene usted a la semana?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

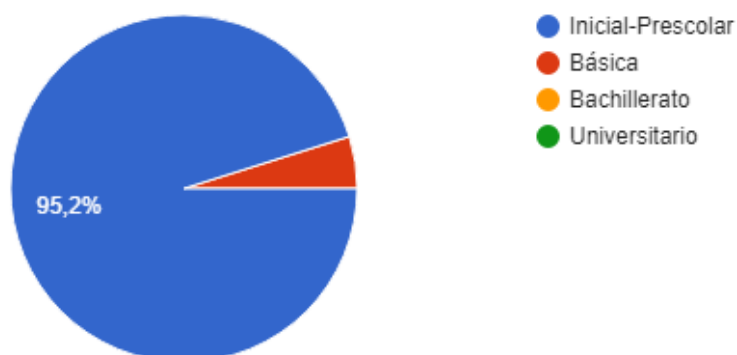
Análisis 6. Pregunta 6 profesores

El 11,3 nunca ha resuelto conflictos entre los alumnos, El 69,4% ha resultado conflictos entre alumnos de 1 a 5 casos, El 16,1% ha resuelto conflictos entre alumnos de 6 a 10 casos, El 3,2% ha resuelto conflictos entre alumnos de 11 a 20 casos, nadie ha tenido más de 30 casos.

Gráfico 16. Pregunta 7 profesores

7. ¿Desde qué nivel educativo cree usted que es necesario desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

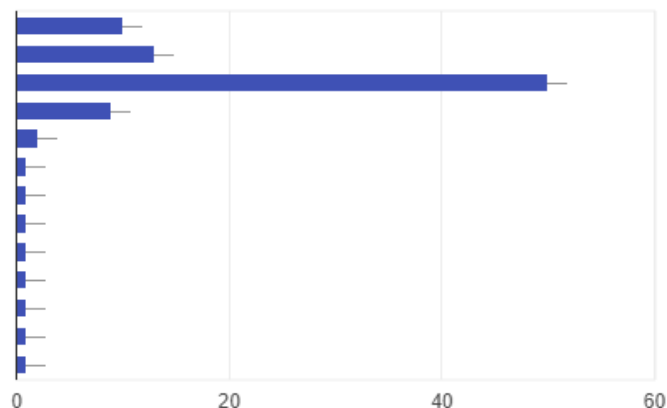
Análisis 7. Pregunta 7 profesores

El 95,2% cree que es necesario desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes desde Prescolar; mientras que el 4,8% en básica.

Gráfico 17. Pregunta 8 profesores

8. ¿Qué tipo de metodología utiliza para dar clase?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 8. Pregunta 8 profesores

El 80,6% usa el constructivismo, el 21% cognitivismo, el 16.1% conductismo, el 14,5% conectivismo, el 3,2% todas las anteriores, el 1,6% estrategias de todos los enfoques. El resto de los profesores propusieron otras estrategias: 1,6% mindfulness, 1,6% Gestalt, 1,6% flipped classroom, 1,6% cognitivo conductual, 1,6% se combinan las metodologías, 1,6% Waldorf.

Gráfico 18. Pregunta 9 profesores

5. ¿Qué actividades realiza en el colegio que permiten desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes? 62 respuestas

Character Counts (2)

Videos, cuentos, conversatorios, apreciaciones. (2)

Carácter counts (2)

Juegos

Actividades varias

Character Counts

Dramatización, programa de valores

Gimnasia cerebral

mindfulness, daily anchor breathing

Trabajar con los atributos del perfil BI y Character Counts

En el programa utilizado en el colegio, PEP, desarrollamos los atributos del perfil y ahora a través de los valores de carácter counts complementamos dichos atributos y procuramos trasladarlos a la vida cotidiana de los niños a través de las vivencias y de la convivencia.

Juego desestructurado – carácter counts

Trabajo colaborativo

Actividades integradoras, juegos grupales, cuentos y diálogos

role play, actividades de tribus, lectura de fabulas, recreación escenas sociales, juegos en equipos y retos.

Circle time, closing circle time, center work where students can cooperate and discuss, recess and free play, unstructured play, character counts

Juego desestructurado, unidad de las emociones

Trabajo con fotos de los niños y caritas que expresen diferentes emociones.

Consejo de Aula: Existe una comisión que se llama DERECHOS DE LOS NIÑOS que promueve el respeto y cuidado hacia sus pares. Conversatorios para resolver conflictos y asamblea que generen compromisos y acuerdos. Conexiones Literarias por medio de libros y videos que a través de analogías puedan evidenciar problemas y valores para mejorar la armonía de la clase. Rueda de Resolución de conflictos que les permite ver otras acciones cuando se enojan o están tristes hasta alcanzar una conciencia autónoma. Diarios personales para escribir y reconocer sentimientos. Diario de clase, es un libro de la clase para escribir lo que piensan, valoran, les lastima dentro de su convivencia. Trabajos grupales para propiciar que los estudiantes convivan en armonía y evidencien sus fortalezas a la vez de trabajar en sus desafíos.

Character counts

Conversatorio sobre nuestras emociones.

Actividades en grupo e individual

Actividades relacionadas a los atributos del perfil y con character counts

no

Permitir la expresión de emociones Enseñar la escucha activa Fomentar un diálogo democrático

character counts are the only thing I have seen outside of my classroom.

Actividades de reflexión sobre situaciones reales que pasan en una clase o fuera de ella. Charlas explicativas de cómo resolver conflictos de cualquier tipo, etc.

Se utiliza el diario de trabajo o “diario” en el cual, los estudiantes escriben las emociones, sensaciones, experiencias, etc. sobre el antes, durante y después de trabajar el repertorio musical escogido. Se da espacio para que se trabajen las emociones de los estudiantes con sus pensamientos escuchando y tocando música

reflexión

el juego desestructurado

Debates

Durante el desarrollo de la clase

Raise Responsibility behavior system, growth vs fixed mindset, character counts!, teamwork rubric

Como parte de la rutina, preguntarles cómo se sienten para poder solucionar cualquier conflicto que pueda presentarse.

Actividades basadas en la educación en valores, a través de los atributos del perfil BI y ahora complementados con el programa “character counts” de valores.

Trabajos en grupo o pares, por ejemplo
role play, groupwork, case resolution

Trabajos en grupo

Trabajo en parejas o en grupos.
Juegos y actividades grupales.

Trabajos en grupos, reflexiones orales y escritas, proyectos de evaluaciones sumativas

TRABAJO EN GRUPOS DEFINIENDO ROLES, DINÁMICAS, REFLEXIONES, PROYECTOS

Dramatización

Actividades grupales, juegos integradores, cuentos y diálogo continuo

concurso de talentos

Trabajar con los niños de forma consciente nuestras emociones q identifiquen y puedan expresarlo de forma verbal

Funciones de títeres Socializar en asambleas sobre el tema Cuenta cuentos

Perfil de los atributos del BI y Character counts

El círculo en la mañana, lectura sobre emociones, escuchar permanentemente las necesidades de los niños.

Diálogos, debates, casos reales

actividades de character counts uso rueda de resolución de conflictos acuerdos de clase con tribus

El mismo PAI provee herramientas para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales.

Concientización social

Fortalecer su autoestima y reconocimiento corporal para que pueden tener autonomía y re silencia para afrontar cualquier situación. Además, la expresión corporal ayuda a fortalecer el aspecto social y emocional de cada niño a nivel grupal e individual.

Debates uniendo al contenido de la materia. Reflexiones

soy maestra de Artes Visuales en donde se manifiesta siempre la parte emocional intentamos aplicarla en la resolución de un conflicto entre pares, reflejando la situación, hablando de ella, expresándola

trabajamos con Character Counts

En las actividades de artes visuales el acercamiento emocional es indispensable

Manejo de atributos, valores, diferentes programas

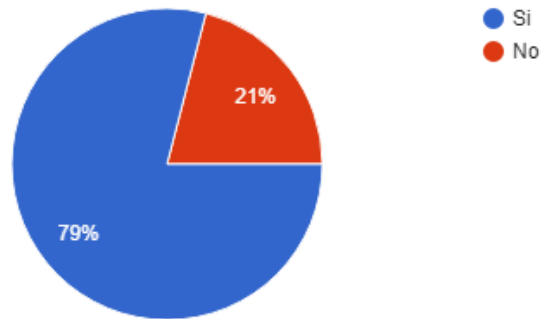
Análisis 9. Pregunta 9 profesores

Se puede observar un sin número de actividades que realizan los profesionales para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes. Las actividades más utilizadas: Character counts, rol play, juego desestructurado, atributos del perfil del IB, etc. También mencionaron algunas estrategias innovadoras como: mindfulness, brain gym, dramatización, juego desestructurado, tribus, cuentos, títeres, compromisos y acuerdos, etc.

Gráfico 19. Pregunta 10 profesores

10. En su planificador, ¿tiene algún ítem que le permita planificar actividades para el de...des sociales de sus estudiantes?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

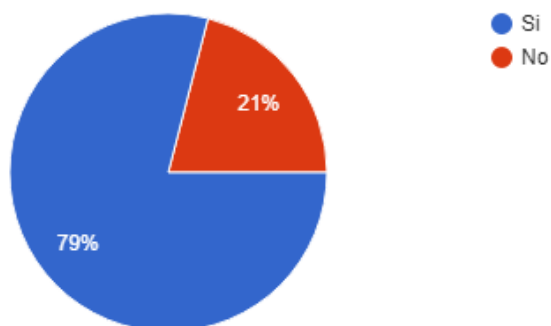
Análisis 10. Pregunta 10 profesores

El 79% cree que el planificador tiene algún ítem que le permite planificar actividades para el desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes y el 21% cree que no.

Gráfico 20. Pregunta 11 profesores

11. En los reportes del estudiante (libreta), ¿existen ítems que evalúen las habilidades sociales?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

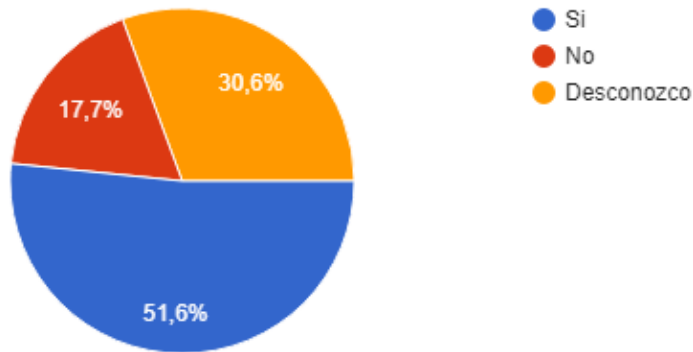
Análisis 11. Pregunta 11 profesores

El 79% cree que en la libreta existen ítems para evaluar las habilidades sociales de sus estudiantes; mientras que el 21% cree que no hay.

Gráfico 21. Pregunta 12 profesores

12. Cuando tiene problemas en las habilidades sociales de sus estudiantes, ¿existe en el colegio...para la resolución del conflicto?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

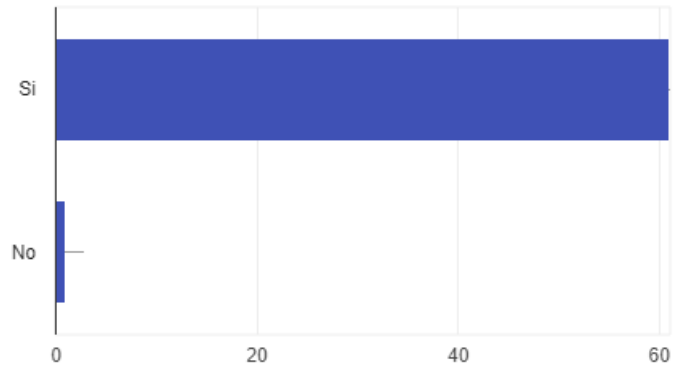
Análisis 12. Pregunta 12 profesores

El 51,6% dice que sí existe un protocolo de procedimiento para la resolución de conflictos, el 17,7% dice que no y el 30,6% dice que desconoce.

Gráfico 22. Pregunta 13 profesores

13. ¿Cree que es importante tener un protocolo de seguimiento para los problemas de las habili...des sociales de los estudiantes?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

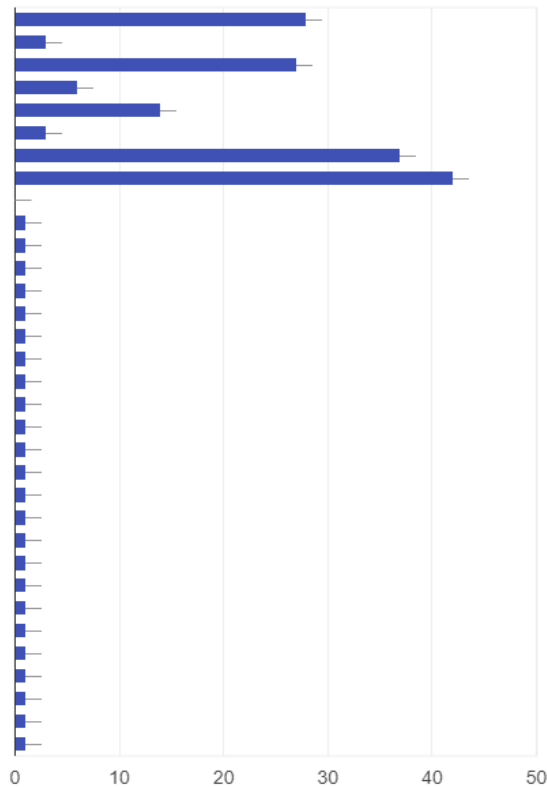
Análisis 13. Pregunta 13 profesores

61 profesores, creen que es importante tener un protocolo de seguimiento para los problemas de las habilidades sociales de los estudiantes; mientras que 1 profesor dice que no es importante.

Gráfico 23. Pregunta 14 profesores

14. Cuando hay un conflicto entre estudiantes, ¿cómo se resuelve ese conflicto? (Puede escoger varias opciones)

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

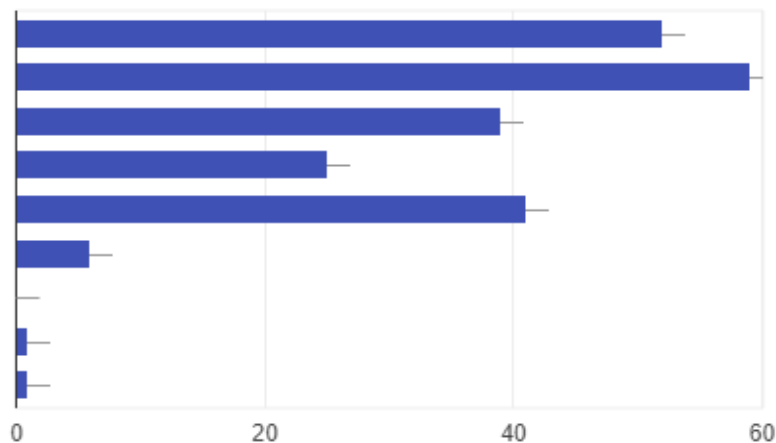
Análisis 14. Pregunta 14 profesores

El 67,7% dice que reporta el problema a las autoridades, el 59,7% reporta a los padres de familia, el 45,2% se reprende al agresor en privado, el 43,5% se apoya al agredido en privado, el 22,6% se reprende a ambos, el 9,7% se apoya al agredido en público, el 4,8% se deja que intervengan el resto de los estudiantes, el 1,6% dio atrás alternativas.

Gráfico 24. Pregunta 15 profesores

15. Según usted, ¿qué estrategias pueden prevenir los problemas de habilidades social...Puede escoger varias opciones)

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

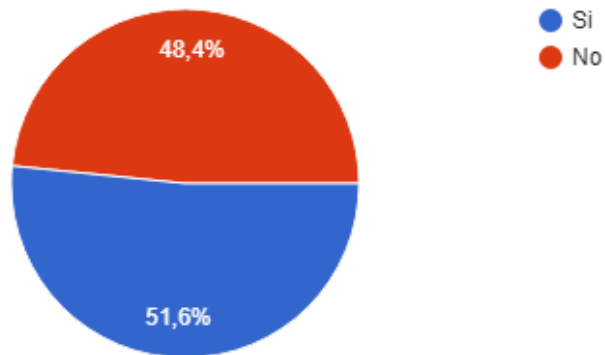
Análisis 15. Pregunta 15 profesores

El 95,2% de los profesores utilizan actividades para los estudiantes, el 83,9% capacitaciones para los profesores, el 66,1% charla para los padres de familia, el 62,9% programas innovadores, el 40,3% aplicar estrategias en las normas institucionales, el 9,7% ser más estrictos en la represión a los estudiantes, el 1,6% mindfulness, el 1,6% todas las anteriores.

Gráfico 25. Pregunta 16 profesores

16. ¿La institución prepara a los profesores con cursos o talleres de capacitación para el ...des sociales de sus estudiantes?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

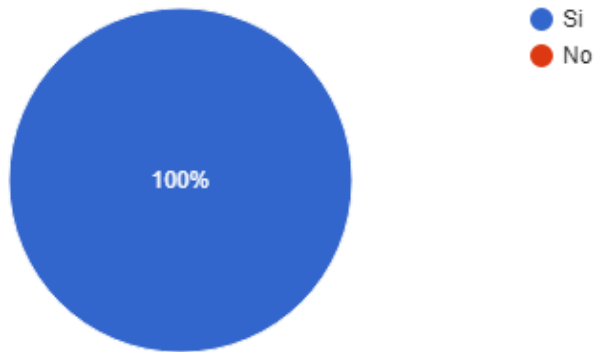
Análisis 16. Pregunta 16 profesores

El 51,6% dice que la institución prepara a los profesores en temas de habilidades sociales en los estudiantes; mientras que el 48,7% dice que no.

Gráfico 26. Pregunta 17 profesores

17. ¿Hace falta más cursos de formación para los profesores en el manejo y aplicación de las habilidades sociales en el aula?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

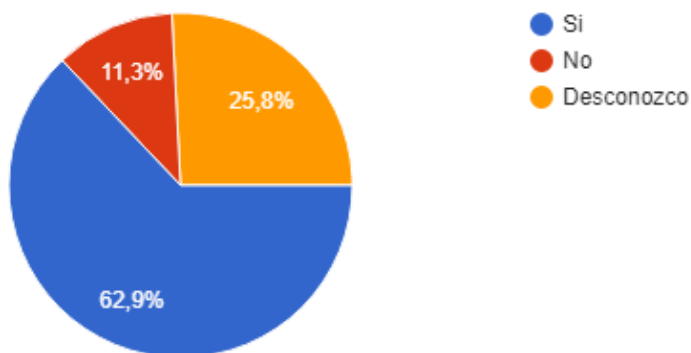
Análisis 17. Pregunta 17 profesores

El 100% dice que faltan cursos de formación para profesores para el manejo y aplicación de habilidades sociales en el aula.

Gráfico 27. Pregunta 18 profesores

18. ¿La institución cuenta con algún programa para los estudiantes que potencie las habilidades sociales en el aula?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

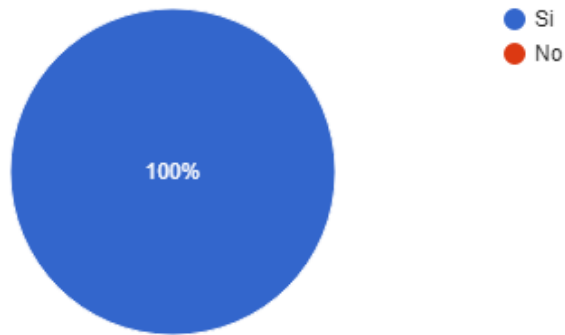
Análisis 18. Pregunta 18 profesores

El 62,9% dice que la institución cuenta con algún programa para estudiantes que potencia las habilidades sociales en el aula, el 11,3% dice que no existe algún tipo de programa y el 25,8% dice que desconoce.

Gráfico 28. Pregunta 19 profesores

19. ¿Cree que se debería trabajar las habilidades sociales de los estudiantes diariamente en el colegio?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

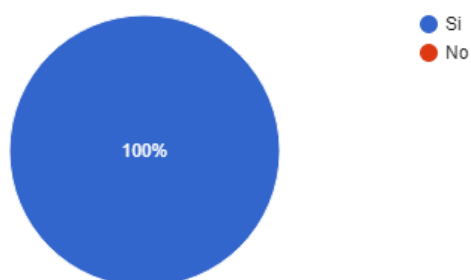
Análisis 19. Pregunta 19 profesores

El 100% de los profesores cree que se debería trabajar las habilidades sociales de los estudiantes diariamente en el colegio.

Gráfico 29. Pregunta 20 profesores

20. ¿Estaría dispuesto a aprender nuevas estrategias para desarrollar las habilidades sociales en sus estudiantes?

62 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 20. Pregunta 20 profesores

El 100% está dispuesto a aprender nuevas estrategias para desarrollar las habilidades sociales en sus estudiantes.

4.2.3 RESULTADOS ENCUESTA PROFESIONALES DECE

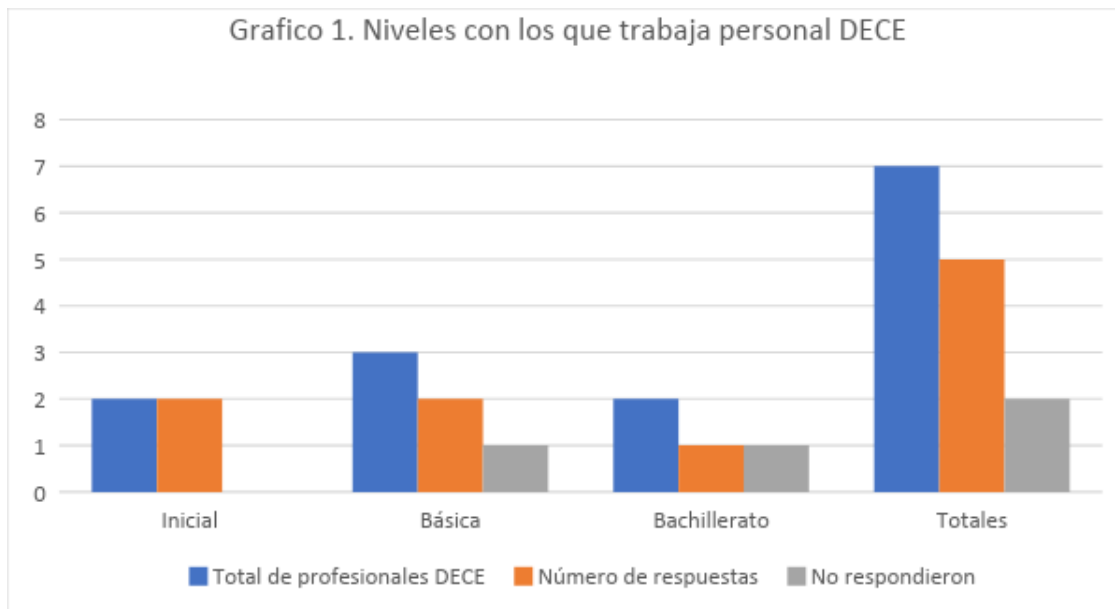
Tabla 11. Pregunta 1 profesionales DECE

Tabla 1. Niveles con los que trabaja personal del DECE				
	Inicial	Básica	Bachillerato	Totales
Total, de profesionales DECE	2	3	2	7
Número de respuestas	2	2	1	5
No respondieron	0	1	1	2
Porcentaje respondido	100%	67%	50%	71%

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Gráfico 30. Pregunta 1 profesionales DECE



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

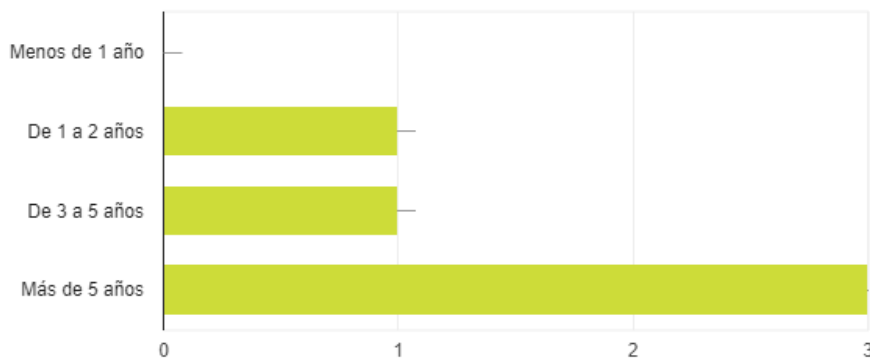
Análisis 1. Pregunta 1 profesionales DECE

De los 7 profesionales que trabajan en el DECE, 2 trabajan en Inicial, 3 en Básica, 2 en Secundaria. De los cuales 2 no respondieron, 1 de básica y otro de bachillerato. Teniendo el 100% de inicial, 67% de básica, 50% de bachillerato con un total del 71% de encuestas respondidas.

Gráfico 31. Pregunta 2 profesionales DECE

2. ¿Cuántos años trabaja en esta institución?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

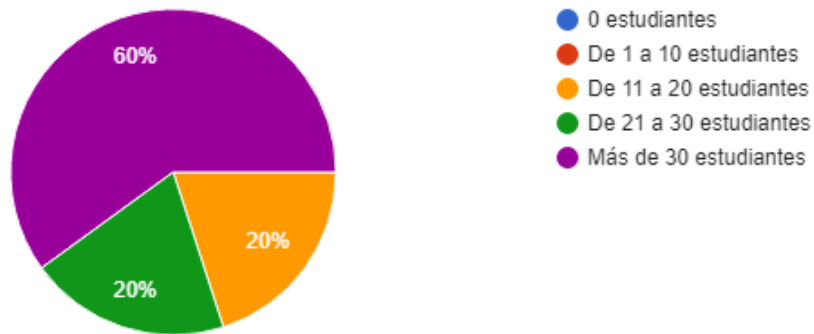
Análisis 2. Pregunta 2 profesionales DECE

De los 7 profesionales que trabajan en el DECE, ningún profesional trabaja menos de 1 año, 1 profesional trabaja de uno a dos años, 1 profesional trabaja de 3 a 5 años, 3 profesionales trabajan más de 5 años en la institución educativa y dos no respondieron.

Gráfico 32. Pregunta 3 profesionales DECE

3. Número de estudiantes atendidos por usted en este año lectivo.

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

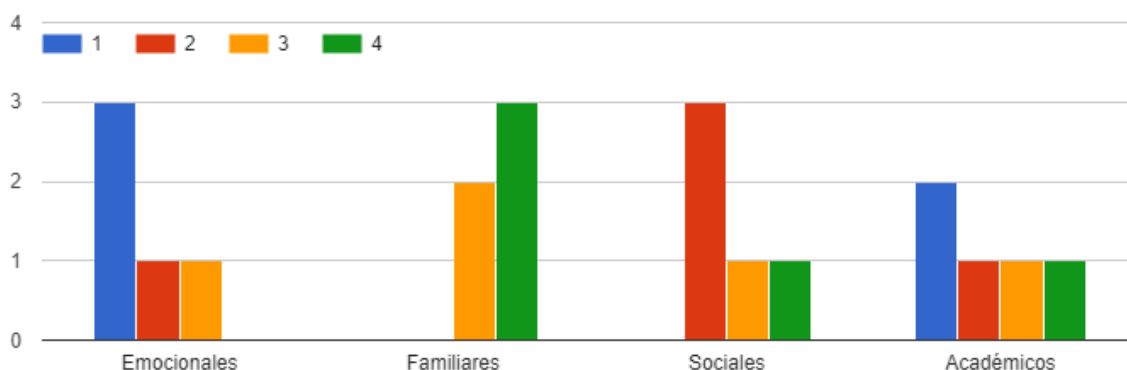
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 3. Pregunta 3 profesionales DECE

El 60% atendió a más de 30 estudiantes, el 20% atendió de 21 a 30 estudiantes y el otro 20% atendió de 11 a 20 estudiantes.

Gráfico 33. Pregunta 4 profesionales DECE

4. Enumere del 1 al 4 los casos más comunes con los que ha trabajado en el DECE. (1 más común y 4 menos común)



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 4. Pregunta 4 profesionales DECE

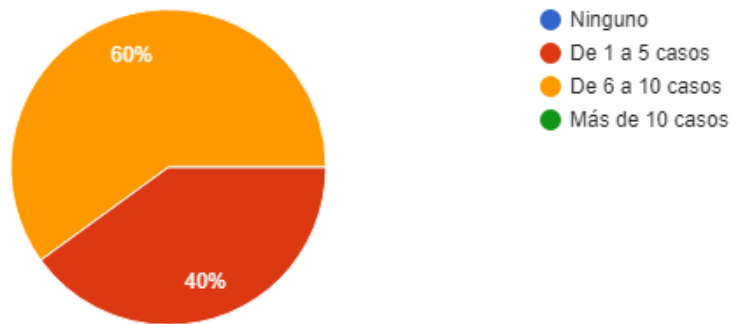
Muy común, (2) Común, (3) Rara vez, (4) Menos común.

- Emocionales: 3 profesionales dicen que es muy común, 1 profesional dice que es común, 1 profesional dice que rara vez es común.
- Familiares: 2 profesionales dicen que rara vez es común, 3 profesionales dicen que es menos común.
- Sociales: 3 profesionales dicen que es común, 1 profesional dice que rara vez es común, 1 profesional dice que es menos común.
- Académicos: 2 profesionales dicen que es muy común, 1 profesional dice que es común, 1 profesional dice que es menos común.

Gráfico 34. Pregunta 5 profesionales DECE

5. ¿Cuántos casos de acoso escolar ha tratado en el colegio este año lectivo? (Entendiendo que el acoso esco... o físico producido entre escolares.)

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

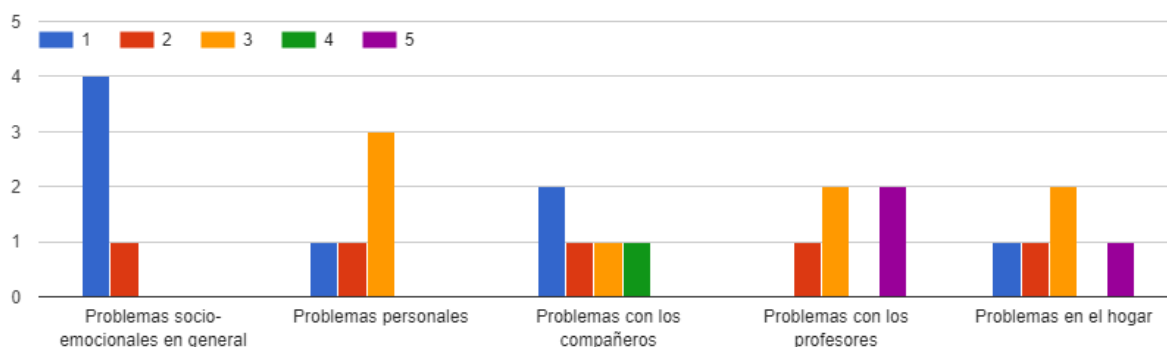
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 5. Pregunta 5 profesionales DECE

El 60% ha tratado de 6 a 10 casos de acoso escolar; mientras que el 40% ha trabajado de 1 a 5 casos.

Gráfico 35. Pregunta 6 profesionales DECE

6. ¿Cuáles son las causas más comunes por las cuales usted ha tratado a los estudiantes en este año escolar? (1 más común y 5 menos común)



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 6. Pregunta 6 profesionales DECE

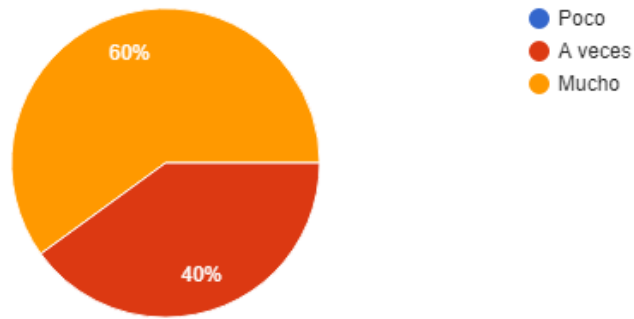
(1) Muy común, (2) Común, (3) Medianamente común, (4) Pocas veces común, (5) Menos común.

- Problemas socioemocionales: 4 profesionales creen que es muy común, 1 profesional cree que es común.
- Problemas personales: 1 profesional cree que es muy común, 1 profesional cree que es común, 3 profesionales dicen que es medianamente común.
- Problemas con los compañeros: 2 profesionales creen que es muy común, 1 profesional cree que es común, 1 profesional cree que es medianamente común, 1 profesional cree pocas veces común.
- Problemas con los profesores: 1 profesional que es común, 2 profesionales creen que es medianamente común, 2 profesionales creen que es la menos común.
- Problemas en el hogar: 1 profesional cree que es muy común, 1 profesional cree que es común, 2 profesionales creen que es medianamente común, 1 profesional cree que no es común.

Gráfico 36. Pregunta 7 profesionales DECE

7. Los profesores, ¿con qué frecuencia piden ayuda al DECE para el apoyo de casos con problemas socio-emociones?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 7. Pregunta 7 profesionales DECE

El 60% de los profesores pide mucha ayuda al DECE y el 40% pide a veces ayuda en los casos con problemas socioemocionales.

Gráfico 37. Pregunta 8 profesionales DECE

8. ¿Desde qué nivel educativo cree usted que es necesario desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

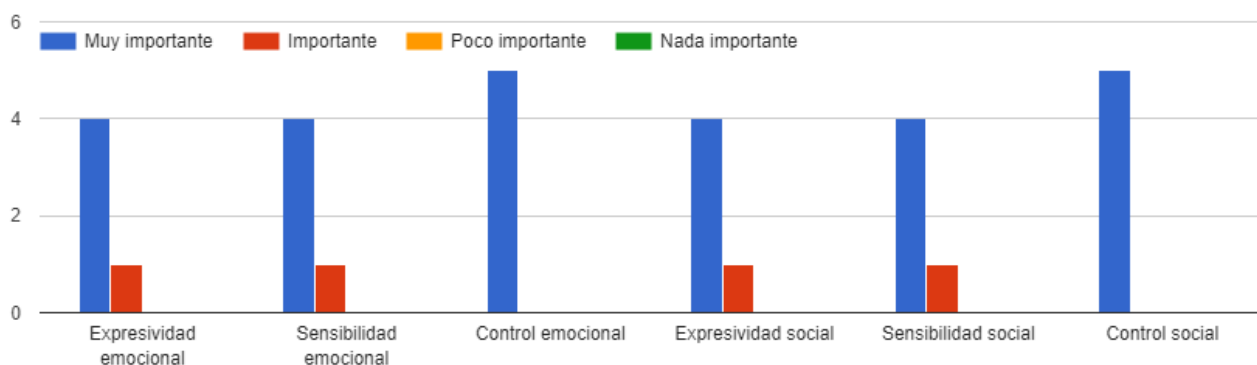
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 8. Pregunta 8 profesionales DECE

El 100% cree que es necesario desarrollar las habilidades sociales desde preescolar.

Gráfico 38. Pregunta 9 profesionales DECE

9. ¿Qué nivel de importancia tiene el desarrollo de las siguientes habilidades sociales en los estudiantes?



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 9. Pregunta 9 profesionales DECE

Expresividad Emocional 4 dicen que es muy importante y 1 dice que es importante. La Sensibilidad emocional 4 dicen que es muy importante y 1 importante. Control Emocional 5 dicen que es muy importante. Expresividad Social 4 dicen que es muy importante y 1 muy importante.

Gráfico 39. Pregunta 10 profesionales DECE

10. ¿Cuáles cree que son las estrategias más importantes para ayudar a los estudiantes con el desarrollo de sus habilidades sociales?



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 10. Pregunta 10 profesionales DECE

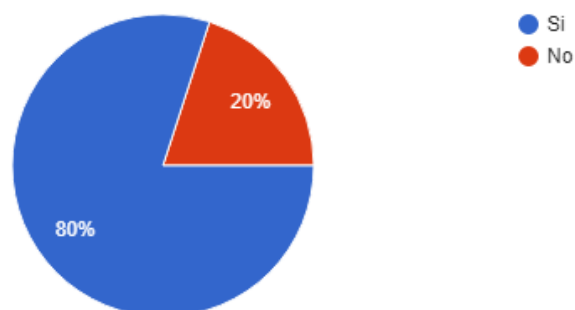
Se consideró varias estrategias que pueden ayudar a los estudiantes.

- Charlas y talleres para estudiantes: 3 dicen que es muy importante, 1 importante, 1 poco importante.
- Charlas y talleres para los docentes: 5 dicen que es muy importante.
- Charlas y talleres para padres, 5 dicen que es muy importante.
- Apoyo psicopedagógico individual, 1 muy importante, 3 importante, 1 poco importante.
- Apoyo psicopedagógico en clase, 2 muy importante, 3 importante.
- Apoyo psicopedagógico en el entorno, 1 muy importante, 2 importante, 2 poco importante.

Gráfico 40. Pregunta 11 profesionales DECE

11. ¿Tiene métodos para involucrar a los docentes en su trabajo con los estudiantes?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

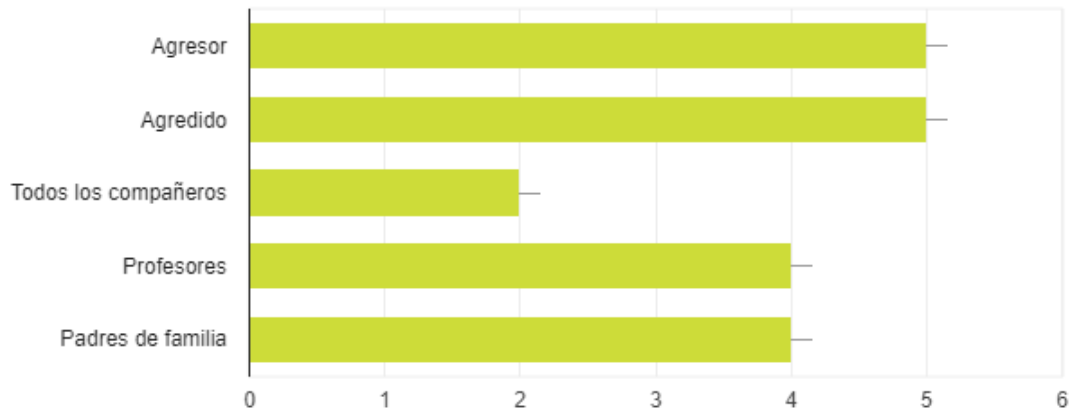
Análisis 11. Pregunta 11 profesionales DECE

El 80% cree que sí tiene métodos para involucrar a los docentes en su trabajo con los estudiantes y el 20% cree que no.

Gráfico 41. Pregunta 12 profesionales DECE

12. Cuando existen conflictos sociales entre los estudiantes, ¿a quién va dirigido el apoyo? (Puede escoger varias respuestas)

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

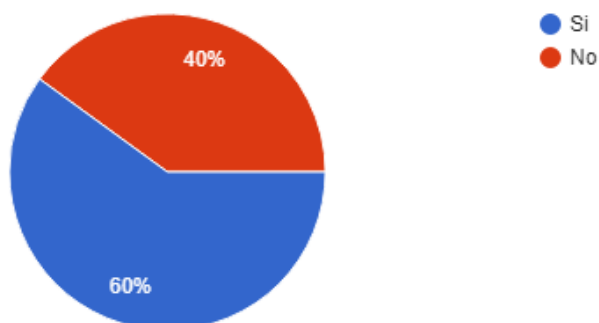
Análisis 12. Pregunta 12 profesionales DECE

Cuando existen conflictos sociales entre estudiantes el apoyo va dirigido a: agresor 5 profesionales, agredido 5 profesionales, todos los compañeros 2 profesionales, profesores 4 profesionales, padres de familia 4 profesionales.

Gráfico 42. Pregunta 13 profesionales DECE

13. ¿El colegio, les ha brindado capacitaciones, sobre el tema del desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

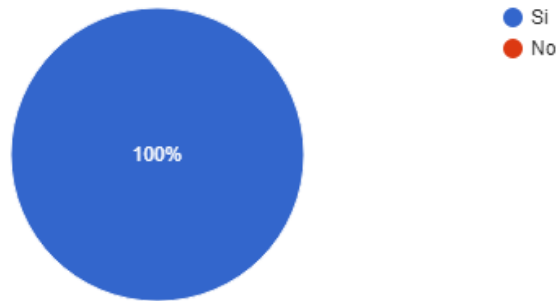
Análisis 13. Pregunta 13 profesionales DECE

El 60% cree que sí, el colegio ha brindado capacitaciones sobre habilidades sociales en los estudiantes; mientras que el 40% cree que no han brindado capacitaciones.

Gráfico 43. Pregunta 14 profesionales DECE

14. ¿Hace falta más cursos de formación para los profesores en el manejo y aplicación de las habilidades sociales en el aula?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

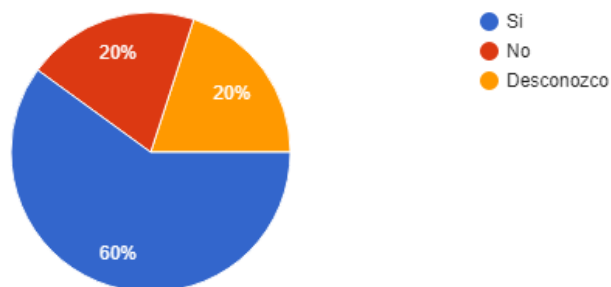
Análisis 14. Pregunta 14 profesionales DECE

El 100% cree que hacen falta más cursos de formación para los profesores en el manejo y aplicación de habilidades sociales en el aula.

Gráfico 44. Pregunta 15 profesionales DECE

15. Cuando tiene estudiantes con problemas en las habilidades sociales, ¿existe en el colegio un protocolo de procedimiento para la resolución del conflicto?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

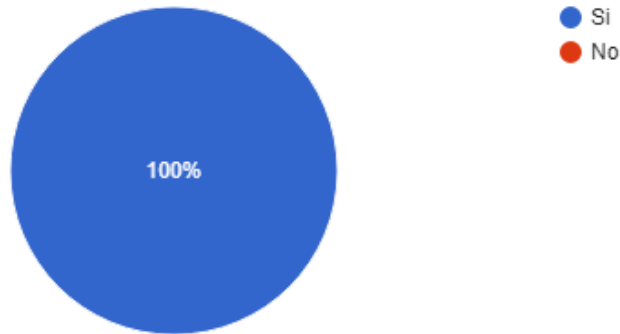
Análisis 15. Pregunta 15 profesionales DECE

El 60% de los profesionales cree que sí existe un protocolo de procedimiento para la resolución de conflictos, el 20% dice que no existe, y el 20% dice que lo desconoce.

Gráfico 45. Pregunta 16 profesionales DECE

16. ¿Cree que es importante tener un protocolo de seguimiento para los problemas de las habilidades sociales de los estudiantes?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

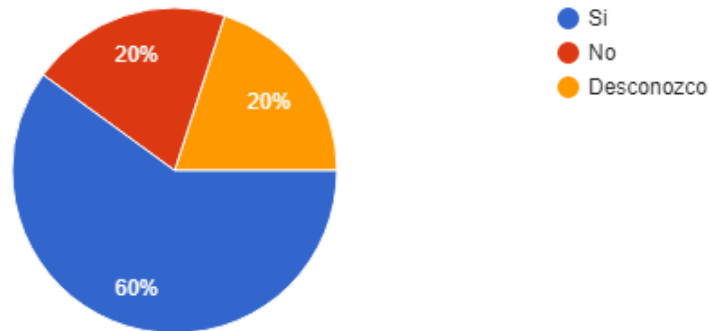
Análisis 16. Pregunta 16 profesionales DECE

El 100% cree que es importante tener un protocolo de seguimiento para los problemas de las habilidades sociales de los estudiantes.

Gráfico 46. Pregunta 17 profesionales DECE

17. ¿La institución cuenta con algún programa para los estudiantes que potencie las habilidades sociales en el aula?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

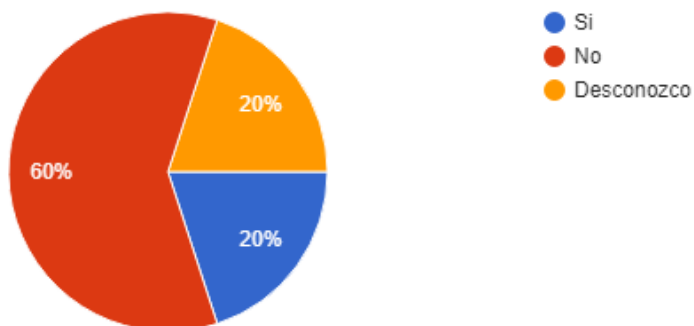
Análisis 17. Pregunta 17 profesionales DECE

El 60% dice que sí existe un programa que potencia las habilidades sociales de los estudiantes en el aula, 20% dice que no; mientras que el 20% dice que desconoce.

Gráfico 47. Pregunta 18 profesionales DECE

18. ¿Cree que dicho programa a favorecido en potenciar las habilidades sociales de los estudiantes?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

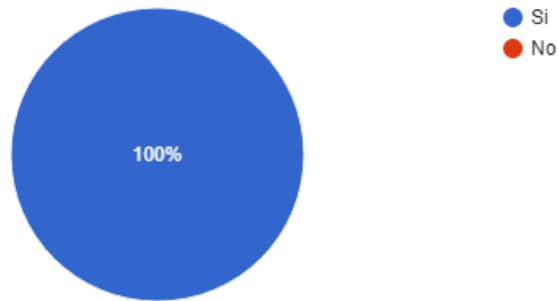
Análisis 18. Pregunta 18 profesionales DECE

El 60% dice que el programa ha favorecido en potenciar las habilidades sociales de los estudiantes, 20% dice que no; mientras que el otro 20% dice que desconoce.

Gráfico 48. Pregunta 19 profesionales DECE

19. ¿Cree que los docentes deberían trabajar las habilidades sociales de los estudiantes en su aula diariamente?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

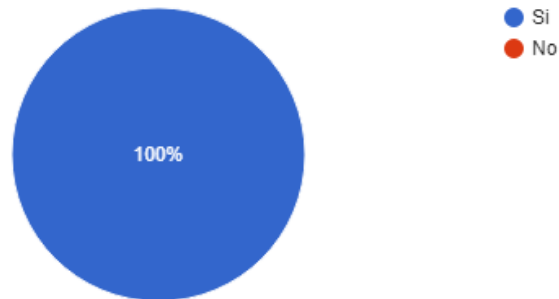
Análisis 19. Pregunta 19 profesionales DECE

El 100% cree que los docentes deberían trabajar las habilidades sociales de los estudiantes en su aula diariamente.

Gráfico 49. Pregunta 20 profesionales DECE

20. ¿Estaría dispuesto a aprender nuevas estrategias para manejar las habilidades sociales?

5 respuestas



Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Análisis 20. Pregunta 20 profesionales DECE

El 100% estaría dispuesto a aprender nuevas estrategias para manejar habilidades sociales.

4.2.4 Conclusiones generales de la investigación de campo

Tras la recopilación de información a partir de tres fuentes distintas (niña, docente, profesional del DECE) y las opiniones vertidas en los distintos instrumentos utilizados, se ha llegado en términos generales a tres conclusiones específicas que son:

1. Es necesario desarrollar algunas habilidades sociales en los niños estudiados.
2. Todos los docentes creen que es necesario desarrollar desde pequeños las habilidades sociales y todos están de acuerdo en aprender nuevas estrategias para fomentar las habilidades sociales en el aula.
3. Los profesionales del DECE creen pertinente que los docentes manejen las habilidades sociales en el aula.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.1 TÍTULO: “GUÍA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS EN EL AULA”.

5.1.1 Presentación de la Guía Pedagógica

Cuidar y compartir es una frase muy simple a la que los niños pequeños responden fácilmente. Si este enfoque para interactuar y vivir con los demás se introduce de una manera positiva y placentera, y se estimula desde una edad temprana, podrá ayudar a mejorar el potencial de aprendizaje de un niño, sus habilidades personales y establecer una base firme para su vida posterior.

Las actividades de esta guía pedagógica toman en cuenta las tres características del aprendizaje efectivo: jugar y explorar, aprender activamente y crear un pensamiento críticamente. También animan a las familias a involucrarse, por lo que los adultos en el hogar y los que están en los primeros años pueden trabajar juntos para apoyar el desarrollo de las habilidades y valores de los niños.

Incluyen ideas para animar a los niños a disfrutar usando las palabras “por favor” y “gracias” para turnarse, compartir, escuchar y hablar entre ellos cortésmente. Los niños apreciarán la bondad en los demás y prestarán atención y respeto a los miembros de sus propias familias, amigos y otras personas de la comunidad.

Las actividades están relacionadas con las metas de Aprendizaje del Currículo de Educación Inicial del 2014; así como también con el programa PEP (Programa de Escuela Primaria propiciado por el Bachillerato Internacional). Los cuales respetan las habilidades de desarrollo social, afectivo, cognitivo y físico habilidades necesarias para la autoimagen de los niños y los alientan a formar relaciones positivas entre ellos y con los adultos de su entorno, así como con sus familias en el hogar.

Los niños aprenden jugando y explorando, creando un pensamiento crítico. El papel de un educador de los primeros años es proporcionar actividades estimulantes y desafiantes dentro de un entorno propicio. Las ideas deben ser lo suficientemente flexibles como para satisfacer las necesidades de cada persona como un niño único y para construir sobre los conocimientos e intereses de los niños que promueva un aprendizaje activo. La guía consta de 20 actividades y todas se pueden adaptar fácilmente para trabajar de forma individual, así como también grupalmente. La guía utiliza materiales que probablemente estén disponibles en el salón de clase siendo fácil de poner en acción.

5.1.2 Enfoques y principios pedagógicos para el desarrollo de la guía

La presente guía pedagógica se basa en diferentes enfoques y principios pedagógicos que se encuentran alineados a la misión y visión de la Institución, así como también los diferentes programas utilizados en la misma tanto el Bachillerato Internacional, así como también el Currículo de Educación Inicial propiciada por el Ministerio de Educación en el año 2014.

Dentro de la Institución se establece en la misión que: *“Somos una comunidad educativa laica, bilingüe, sin fines de lucro, fundada por la Comunidad Judía del Ecuador, basada en principios universales de la cultura judía, y centrada en la formación integral del estudiante. Nuestro aporte a la sociedad es preparar jóvenes íntegros, analíticos y críticos, dotados de valores éticos, y de las destrezas y conocimientos necesarios para desempeñarse con éxito en un mundo cambiante”*. Mientras que la visión de la Institución resalta: *“Ser el colegio líder en el proceso formativo del estudiante, brindando un nivel académico internacional, manteniendo el nivel profesional de su personal y generando innovaciones. Todo esto en un ambiente motivador, acogedor y hospitalario”*.

En el caso de la sección de Preescolar, el programa del Bachillerato Internacional – PEP (Programa de la Escuela Primaria) se basan en los lineamientos en los cuales acoge a niños desde los 3 años. Dentro de este programa se presente los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI los cuales se menciona a continuación: *Íntegros, indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos*.

El enfoque de la guía será constructivista en donde se propicie que los estudiantes sean los que generan y construyan su propio aprendizaje, basadas en experiencias de aprendizaje que le propicien futuros aprendizajes, tratando de encontrar el significado de nuestras vidas, así como también del mundo que nos rodea. Partiendo de un conocimiento previo, donde el docente propicie el ambiente adecuado para que se generen nuevos aprendizajes.

El juego también será uno de los pilares fundamentales con el juego se podrá alcanzar algunos de los objetivos propuestos tanto para los estudiantes como para los docentes generando un ambiente de confianza y diversión que ejercite alguna capacidad o destreza. Con el juego se podrá generar nuevos aprendizajes significativos para los niños, así como también se podrá desarrollar habilidades sociales.

Dentro del Currículo de Educación Inicial se parte de la visión de que *“todos los niños son seres bio-psico-sociales y culturales, únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje”*. En consecuencia, se crea sujetos de aprendizaje que tienen sus propias necesidades, potencialidades e intereses. Reconociendo el valor de sus deseos, sentimientos, derechos y expectativas de los niños atendiendo la diversidad, inclusión e igualdad de oportunidades.

Las actividades están planificadas y desarrolladas según los ejes y ámbitos de desarrollo propuestas por el Currículo de Educación Inicial 2014; así como también se adaptó objetivos y destrezas relacionados con las características socioafectivas de los niños de 3 a 4 años. El eje y el ámbito de desarrollo y aprendizaje principalmente se utilizaron el de desarrollo personal y social; y los ámbitos fueron los de identidad y autonomía, así como también el de convivencia. Todas las actividades dan lugar a la reflexión y discusión aspectos muy importantes para la socialización y crecimiento personal.

Las habilidades sociales que se tomaron en consideraron para la guía son las propuestas por Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, en el año 2007 en Barcelona. En la página 32 de la tesis se describa con mayor profundidad. A continuación, se las menciona:

1. Dominar las habilidades sociales básicas
2. Respeto por los demás
3. Practicar la comunicación receptiva
4. Practicar la comunicación expresiva
5. Compartir emociones
6. Comportamiento prosocial y cooperación
7. Asertividad
8. Prevención y solución de conflictos
9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales

5.1.3 Ubicación de la guía pedagógica en el Mapa Curricular

La presente guía pedagógica se basa en el desarrollo de habilidades sociales enmarcada con los ejes, ámbitos de desarrollo y aprendizaje y destrezas del Currículo de Educación Inicial del 2014 del Ministerio de Educación del Ecuador.

Las habilidades sociales desarrolladas en cada actividad se basaron de la publicación de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, publicada en el 2007, en la Universidad de Barcelona. En el diseño de la guía se ha considerado los siguientes elementos organizadores para determinar el alcance, secuencia y pertinencia de los aprendizajes, donde se mencionan los ejes y ámbitos sacados del Currículo de Educación Inicial del 2014, los cuales serán detallados a continuación.

Eje de desarrollo personal y social

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía
- Convivencia

Eje de descubrimiento del medio natural y cultural

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Relaciones con el medio natural y cultural
- Relaciones lógico/matemático

Eje de Expresión y comunicación

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Comprensión y expresión del lenguaje
- Expresión artística
- Expresión corporal y motricidad

Dentro del Currículo de Educación también se encuentran las destrezas a desarrollar. Se entiende por destreza para los niños de 3 a 5 años como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el niño desarrollará y construirá, por medio de un proceso pedagógico intencionado.

También se plantearon objetivos y oportunidades de aprendizaje que son comportamientos esperados en el alumno, como consecuencia de determinadas actividades didácticas, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación.

Posteriormente está el desarrollo de la actividad, donde se menciona el paso a paso de su realización; así como también los recursos que necesitará el docente para poder poner en acción la actividad. A continuación, está el esquema de cada actividad que se planteó en la guía pedagógica.

Tabla 12. Formato actividades guía.

Nombre de la Actividad:	
Habilidad social:	
Eje:	Ámbito de desarrollo y aprendizaje:
Destrezas:	
Objetivo de aprendizaje:	
Oportunidad de aprendizaje:	
Actividad:	
Recursos:	

5.1.4 Objetivo General

Dotar a los docentes de Educación Inicial de estrategias, actividades y herramientas fundamentales que propicien el desarrollo de habilidades sociales necesarios para la vida futura del niño de 3 a 4 años, así como también de crear un ambiente más saludable y feliz en el ámbito escolar.

5.1.5 Contenidos

Actividades:

1. Burbujas de “por favor” y “gracias”
2. Así es como
3. Puedo ayudarte
4. Discúlpame y lo siento
5. Semana de cuidado e intercambio
6. Semáforo de la palabra
7. Vengan a bordo
8. ¡Cartas de gracias!
9. El alfabeto que cuida y comparte
10. Collares para compartir.
11. Uvas para compartir
12. Fila, fila
13. Compras para el bebé
14. Acciones que enamoran
15. Puedo ayudarte
16. Títeres de sombra
17. Cultivar una planta de pimiento verde
18. Comparte un baño
19. Libro de niños bondadosos.
20. Mirar adentro.

5.1.6 Guía pedagógica

Cuidar y compartir



Actividades para niños de 3 a 4 años para desarrollar las habilidades sociales.

Pamela Chaves P.

Quito, 2018.

Nombre de la Actividad: Burbujas de “por favor” y “gracias”



Habilidad social:

- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Comportamiento prosocial y cooperación.

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia

Destrezas:

- Integrarse progresivamente en juegos grupales de reglas sencillas.
- Establecer relaciones con personas cercanas a su entorno familiar y escolar ampliando su campo de interacción.

Objetivo de aprendizaje:

- Desarrollar conciencia y comprensión de cuándo y por qué se utiliza las palabras “por favor” y “gracias” deben usarse en la conversación.

Oportunidades de aprendizaje:

- Comunicación y lenguaje – Escucha y atención, hablando.
- Desarrollo personal, social y emocional – Construyendo relaciones personales.

Actividad:

Haga una tarjeta con una “burbuja de diálogo”, que muestre “Por favor” en un lado y “gracias” en el reverso. Adjunte un sorbete para hacer una bandera. Muestre a los niños las burbujas del discurso en los cómics.

Invite a los niños a jugar a decir “por favor” y “gracias” usando el “cartel” especial. Dele la burbuja del discurso a un niño y propóngale si pudiera “girar” la “burbuja” para mostrar la palabra correcta, cada vez que use las palabras “por favor” y “gracias”.

Seleccione dos personas para dramatizar diferentes diálogos con circunstancias de la vida cotidiana, e invite a los niños a participar y utilizar el cartel especial (un niño en la cama, pidiéndole a un padre una bebida, etc.). Sugiera a los niños que inventen diálogos, a su vez, pidiéndole al niño que los haga girar la burbuja para adaptar el discurso.

Se puede hacer con cada niño el cartel para que los niños se lo lleven a casa y puedan jugar con él.

Discusión

Pregúnteles a los niños si pueden pensar en personas que hablan cortésmente como parte de su trabajo, como conductores de autobuses (boletos, por favor) o dentistas (abiertos, por favor), o aquellos que trabajan en tiendas o bancos (gracias por esperar) Pídales que piensen cómo se siente si las personas no dicen “gracias”.

Recursos:

Tarjeta, marcadores, tijeras, sorbete, cinta adhesiva, muñecos, juguetes, disfraces, burbujas de discurso de exhibiciones de cómics.

Nombre de la Actividad: Así es como



Habilidad social:

- **Practicar la comunicación receptiva.**
- **Practicar la comunicación expresiva.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia

Destrezas:

- Demostrar preferencia por jugar con un niño específico estableciendo amistad en función de algún grado de empatía.

Objetivo de aprendizaje:

- Comprender y empatizar con el personaje en las historias.

Oportunidades de aprendizaje:

- Comunicación y lenguaje – Escucha y atención.
- Artes y diseño expresivo. Ser imaginativo.

Actividad:

Elija los puntos clave de una historia para que los niños actúen, puede ayudarse con un instrumento de percusión. Cambia los personajes y el escenario.

Por ejemplo, si la historia es sobre un niño que es nuevo en un grupo, y se siente solo al principio, los niños podrían pretender ser una pequeña ardilla que se encuentra en un bosque nuevo, sin ningún amigo. Incluya un detalle descriptivo fuerte que también ocurra en la historia.

Por ejemplo, si es que en la historia el niño pequeño se sentía triste a la hora de jugar, cuando empieza a llover todos los niños corren alrededor riendo. La ardilla podía sentirse sola, y está temblando por el frío porque comenzó a llover, y todas las otras ardillas se lanzan juntas para acompañarla y ayudarla a encontrar refugio.

Unas horas más tarde, cuente o lea la historia real. No menciones las anteriores experiencias de ardillas. Deje que los niños hagan sus propias conexiones.

Pídales a los niños que hablen sobre otros cuentos o historias que se parezcan a la historia contada y hagan conexiones con situaciones de la vida diaria con cosas que les ha pasado en el aula o en el patio.

Discusión

Charle con los niños acerca de cuándo se sienten tristes, quién los anima y cómo logran hacerlo. Aliéntelos para ofrecer ideas sobre cómo pueden ser amables con las personas y animarlas o asegurarse de que no se caigan y se sientan mejor.

Recursos:

Historias (en libros o inventadas) sobre experimentar amabilidad de otros, instrumentos de percusión.

Nombre de la Actividad: Puedo ayudarte



Habilidad social:

- **Practicar la comunicación expresiva.**
- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía
- Convivencia

Destrezas:

- Sacarse y ponerse algunas prendas de vestir como: interior, pantalón o falda y medias sin ayuda del adulto.
- Demostrar interés ante diferentes problemas que presentan sus compañeros y adultos de su entorno.

Objetivos de aprendizaje:

- Desarrollar y mejorar habilidades para vestirse y desvestirse de forma independiente.
- Trabajar juntos y ayudar a otros a resolver problemas prácticos.

Oportunidad de aprendizaje:

- Desarrollo físico: salud, autocuidado e independencia.
- Desarrollo personal, social y emocional – Construyendo relaciones personales.

Actividad:

Tómese un tiempo antes de una salida o salga a jugar para que los niños practiquen ponerse su propia ropa al aire libre. Sugiera que todos recojan sus abrigos y sombreros, etc. Anímelos a trabajar duro para ponerse la ropa de forma independiente y en lugar de pedir ayuda a un adulto por ejemplo si no pueden abrochar o cerrar un botón, solicite ayuda a otro niño. Apoye a todo el grupo para garantizar que cada niño tenga la oportunidad de brindar ayuda a un compañero.

Haga un pictograma (un gráfico de barras con imágenes) que muestre cuántos niños tienen abrigos con botones, cierres, botones, botones a presión.

Discusión

Pídales a los niños que decidan qué tipo de ropa es la más difícil de poner. Sugiera que pongan una mano encima de uno de sus guantes y hagan coincidir cada uno de sus dedos con un guante, o juegue con un guante para realizar conteo de dedos poniendo cuatro, tres, dos dedos en el guante.

Ofrezca estrategias para contar, hacer parejas y clasificar. Por ejemplo, poner todas las botas o zapatos derechos juntos y hacer otra fila con los izquierdos. (Sugiera que, si los colocan uno al lado del otro y las puntas de los pies apuntan para otro lado, entonces los zapatos “no quieren ser amigos” y están al revés).

Recursos:

Diferentes vestimentas (abrigos, sacos, guantes, bufandas, sombreros, zapatos, botas, medias, etc.)

Nombre de la Actividad: Discúlpame y lo siento



Habilidad social:

- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Respeto por los demás.

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía.

Destrezas:

- Identificar las situaciones de peligro a las que se puede exponer en su entorno inmediato comprendiendo las normas de prevención planteadas por el adulto.
- Ejecutar acciones de seguridad para evitar accidentes que se pueden producir en su entorno inmediato.
- Integrarse progresivamente en juegos grupales de reglas sencillas.

Objetivos de aprendizaje:

- Desarrollar y mejorar las habilidades motrices y la confianza en andar en triciclo.
- Desarrollar conciencia espacial y una comprensión de cómo moverse con seguridad y cuidado dentro de un grupo o entre obstáculos.

Oportunidad de aprendizaje:

- Desarrollo físico. Moverse y manejar un triciclo.
- Desarrollo social y emocional personal. Gestión de sentimientos y comportamiento.

Actividad:

Invite a cinco niños a sentarse en las sillas y pretender que son conductores de tráfico. Pregúntele a su sexto hijo si le gustaría ser la conductora de un camión de bomberos, un coche de policía o una ambulancia y ofrézcale el sombrero apropiado para usar. Anímla a andar en el triciclo, vistiendo uno de los botones para adecentar, marque el tejido dentro y fuera de las sillas para adelantarte con una voz de sirena, repitiendo la expresión “¡perdona! ¡Discúlpame! ¡Discúlpame!” (en lugar de der ... der! Der! der!) Si el triciclo toca una silla, el conductor de emergencia dirá “¡lo siento!”. Los niños deben turnarse para ser el conductor de emergencia y los vehículos de tráfico.

Pídales a cinco niños que se paren uno detrás del otro, con un espacio entre cada niño. Dígalos a los niños que finjan que tienen bolsas de compra muy pesadas y que se detuvieron un momento para descansar un poco. Invita a un sexto niño a fingir que tiene prisa y a correr entre los niños de pie, diciendo “¡perdón!” mientras pasa entre cada par. Si toca a un niño parado, podría decir “¡lo siento!”

Discusión

Explíqueles a los niños la función de una sirena en un vehículo de emergencia y que eso significa: “Disculpe”, tengo prisa, ¡déjenme pasar! “Hablen de cómo los conductores de vehículos de emergencia a menudo necesitan conducir muy rápido, pero que siempre se cuidan de no chocar con ningún otro auto. Explique que, si los vehículos de emergencia o cualquier otro auto chocan entre sí, todos lo sentiremos mucho.

Recursos:

Un gran espacio (patio o aula), grupo de seis niños, un casco de bombero, un gorro o casco de policía, un gorro de trabajador de ambulancia, cinco sillas colocadas una detrás de la otra en fila con mucho espacio, un triciclo, fundas, juguetes.

Nombre de la Actividad: Semana de cuidado e intercambio



Habilidad social:

- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales.**
- **Respeto por los demás.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia

Destrezas:

- Establecer relaciones con personas cercanas a su entorno familiar y escolar ampliando su campo de interacción.
- Demostrar interés ante emociones y sentimientos de las personas de su entorno familiar y escolar.

Objetivos de aprendizaje:

- Compartir posesiones personales y tener cuidado al usar las pertenencias de otros.
- Tomar turnos y compartir ideas con amigos.

Oportunidad de aprendizaje:

- Desarrollo personal, social y emocional: gestión de sentimientos y comportamiento. Construyendo relaciones personales.

Actividad:

Pida a los padres que cada niño traiga de su casa un juguete o un juego para compartir con los otros niños durante la semana de cuidado e intercambio. Pida que el artículo se etiquete con el nombre del niño y preferiblemente no tenga partes pequeñas. Durante la semana, anime a cada niño a explicar su artículo. Aliente a los niños a pedir amablemente un turno y a usar los juguetes de los demás cuidadosamente.

Entregue un formulario a cada niño para que los padres del niño anoten cualquier situación especial para poder compartir con todos los niños un comportamiento amable que su hijo muestre en casa. La información en los formularios debe leerse en clase para compartir las experiencias vividas con los niños.

Se puede organizar un evento para el final de la semana especial, al que se pueda invitar a las familias, para que los niños describan y muestren el trabajo y las actividades que han disfrutado y aprendido.

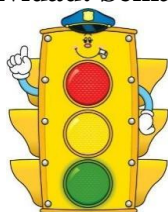
Discusión

Habla sobre lo divertido y lo interesante que puede ser compartir nuestras pertenencias con otras personas y hoy otras personas pueden darnos nuevas ideas para usarlas. Pregunte a los niños qué juguetes comparten con sus amigos cuando vienen de visita. Alíentelos a pensar en lo que sucedería, y en cómo se sentirían todos, si los niños no compartían sus gustos cuando jugaban juntos.

Recursos:

Lista de los niños y su juguete, registro de comportamiento del cuidado para los padres, juguetes favoritos de cada niño.

Nombre de la Actividad: Semáforo de la palabra



Habilidad social:

- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia

Destrezas:

- Colaborar espontáneamente con los adultos en actividades y situaciones sencillas.
- Reconocer y practicar normas de convivencia en el centro de educación inicial y en el hogar establecidas por el adulto.

Objetivo de aprendizaje:

- Tomar turnos para hablar y escuchar dentro de un grupo pequeño.

Oportunidad de aprendizaje:

- Desarrollo personal, social y emocional: autoconfianza y autoconciencia, relaciones sociales.
- Comunicación y lenguaje – Conversar e interactuar.
- Matemáticas – Números.

Actividad:

Corta un círculo del tamaño de un plato pequeño para hacer una tarjeta para cada niño. Pega papel rojo en un lado y papel verde en el otro lado. Recorta un círculo más grande y haz que este sea amarillo en los dos lados. Da a cada niño un número y el círculo amarillo, para poner sobre la mesa delante de ellos.

Dígales a los niños que cuando alguien habla en grupo, deben escucharse unos a otros y no interrumpir. El niño que está hablando puede dar vuelta a su círculo para mostrar el lado verde. Todos los demás deben escuchar y pensar lo que les gustaría decir cuando sea su turno. No deberían hablar, sino prepararse (como un automóvil en un semáforo). Cuando llega el turno del otro niño, puede dar vuelta su círculo para mostrar el lado verde y poder hablar.

Invite a los niños a turnarse para ser un oficial de policía, usando la gorra o casco y sosteniendo el círculo rojo grande. El oficial de policía debe mostrar el círculo rojo cuando un niño interrumpa.

El profesor puede iniciar una discusión. Invite al niño con el número 1 a girar su círculo para mostrar el lado verde y decir algo, después el niño con el número 2 y luego el niño con el número 3.

Una vez que los niños están acostumbrados a turnarse, intente sin los números.

Enfatice que todos tendrán un turno.

Discusión

Aliente a los niños a recordar lo que sucede cuando todos tratan de hablar a la vez.

Pídales que imaginen qué pasaría con el tráfico si no hubiera semáforos.

Recursos:

Un conjunto de números (uno para cada niño), plato, tijeras, cartulina (verde, rojo y amarillo), pegamento, gorra de policía o casco.

Nombre de la Actividad: Vengan a bordo



Habilidad social:

- **Prevención y solución de conflictos.**
- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia.

Destrezas:

- Integrarse progresivamente en juegos grupales de reglas sencillas.
- Establecer relaciones con personas cercanas a su entorno familiar y escolar ampliando su campo de interacción.

Objetivos de aprendizaje:

- Trabajar cooperativamente como miembro de un grupo o equipo.
- Construir un modelo grande de autobús.

Oportunidad de aprendizaje:

- Desarrollo personal, social y emocional: Hacer amigos.
- Desarrollo físico: Movimiento y manejo.

Actividad:

Esta actividad funciona mejor con un grupo de cinco o seis niños. Pídeles a los niños que trabajen juntos para crear un autobús para un viaje especial a la playa. Anímalos a practicar atornillar y desenroscar los tornillos y tuercas. Pida a cada niño que se encargue de una parte particular del bus en construcción, como tuercas o pernos, ruedas o cubos, para que los niños tengan que trabajar en cooperación preguntándose entre ellos por las piezas que necesitan. Cuando termina el autobús, los niños pueden dibujar sus rostros en un papel sticker para representar caras en las ventanas.

Cante la canción “Las ruedas del autobús rodando van, rondando van...” cambiando las palabras para incluir a cada niño “Andrea en el autobús tiene una hermana llamada Isabel.....”.

Discusión

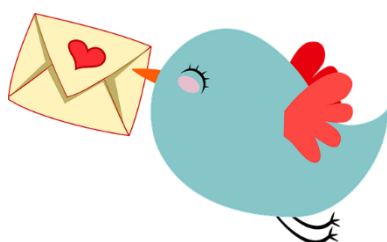
Dígales a los niños cómo, en las fábricas de automóviles y autobuses, las personas trabajan juntas en equipos, ayudándose unas a otras.

Hable sobre equipos deportivos, como equipos de fútbol, donde los jugadores deben patear el balón y no quedarse con el balón.

Recursos:

Material de construcción grande con tuercas, pernos y ruedas, papel stickers, marcadores o lápices.

Nombre de la Actividad: ¡Cartas de gracias!



Habilidad social:

- Practicar la comunicación expresiva.
- Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

Eje:

- Expresión y comunicación.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Comprensión y expresión del lenguaje.

Destrezas:

- Relatar cuentos, narrados por el adulto con la ayuda de los paratextos utilizando su propio lenguaje.
- Comunicarse a través de dibujos de objetos del entorno con algún detalle que lo vuelve identificable, como representación simbólica de sus ideas.

Objetivo de aprendizaje:

- Aumentar las habilidades sociales y la confianza en la escritura para un propósito.

Oportunidad de aprendizaje:

- Alfabetización – escritura.
- Comunicación y expresión de emociones.

Actividad:

Anime a los niños a pensar en personas a las que se pueda agradecer por su amabilidad y ayuda, tanto las conocidas personalmente por los niños como por otros. Apoye a los niños mientras escriben la carta o cartas, usando su propio nivel de escritura (dibujos o garabatos), o escriba si es necesario. Por ejemplo, un niño podría escribirle una tarjeta de agradecimiento a la abuelita, por ayudarle a volar una cometa, o un grupo de niños podría hacer una tarjeta gigante para decir gracias a los vigilantes o al cuidador o la persona que entrega el correo. Lleve a los niños a publicar sus cartas o haga arreglos para que los niños se los entreguen a las personas involucradas. Sugiera a los niños que simulan ser personajes de historias y que escriban cartas de agradecimiento a personas que fueron amables con ellos. Los ejemplos podrían ser: Cenicienta para el Hada, La Caperucita roja al leñador, El ratón al león.

Discusión

Aliente a los niños a hablar sobre otras formas de agradecer a las personas. Por ejemplo, podrían elegir dar abrazos o besos a familiares y amigos, o hacer regalos o hacer buenas obras para las personas a las que no quieren o no tienen empatía.

Recursos:

Papel, sobres, sellos, rotuladores, lápices de colores, lápices, materiales de collage, pegamento, tijeras.

Nombre de la Actividad: El alfabeto que cuida y comparte



Habilidad social:

- Practicar la comunicación receptiva.
- Practicar la comunicación expresiva.

Eje:

- Expresión y comunicación.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Comprensión y expresión del lenguaje.

Destrezas:

- Repetir rimas identificando los sonidos que suenan iguales.
- Identificar “auditivamente” el fonema (sonido) inicial de su nombre.
- Comunicarse a través de dibujos de objetos del entorno con algún detalle que lo vuelve identificable, como representación simbólica de sus ideas.

Objetivos de aprendizaje:

- Vincular el sonido con la letra.
- Nombrar y pronunciar letras del alfabeto.
- Desarrollar el vocabulario y la imaginación sobre un tema de cuidado y compartir.

Oportunidad de aprendizaje:

- Alfabetización: Lectura y escritura.
- Artes y diseño expresivo: Ser imaginativo.
- Comunicación: Expresar ideas.

Actividad:

Coloque las tarjetas de letras del alfabeto con pictogramas en la bolsa. Invite a un niño a elegir una letra, diga su sonido y quédese junto a la letra correspondiente en el friso. (El friso podría colocarse en el piso.) Apoye al niño con los diferentes fonemas ya que con dicho sonido deberá hacer una historia muy simple donde se demuestre el dar cariño o compartir. Por ejemplo, m – “Compartí mi manzana con mi hermana”; p – “Compartí con mi amigo mi nueva pelota”, e – “La enfermera hizo que la niña se sintiera mejor”, etc.

Sugíérales a los niños que traigan sus propios libros de su casa, en clase socialicen sobre las diferentes historias de donde se pueda evidenciar muestras de cariño y de solidaridad.

Discusión

Hable sobre los animales y juguetes que aparecen en las imágenes en el friso.

Pregunte a los niños que podrían cuidar a los animales. Discuta si tienen juguetes similares a los que se muestran en el friso. Charla sobre compartir los juguetes y quién los regaló.

Recursos:

Un friso de alfabeto, tarjetas de letras del alfabeto con pictograma, una bolsa con cordón, libros, historias.

Nombre de la Actividad: Collares para compartir.



Habilidad social:

- **Dominar las habilidades sociales básicas.**
- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia.

Destrezas:

- Demostrar preferencia por jugar con un niño específico estableciendo amistad en función de algún grado de empatía.

Objetivos de aprendizaje:

- Comprender y practicar el intercambio de elementos por igual entre dos personas.
- Colaborar espontáneamente con los adultos en actividades y situaciones sencillas.

Oportunidad de aprendizaje:

- Matemáticas – Números.
- Comprensión de normas de convivencia. Compartir.

Actividad:

Los niños deben lavarse las manos minuciosamente, bajo supervisión, antes de tomar parte en esta actividad.

Pídales a los niños que se sienten en el piso, en parejas, uno frente al otro, con un plato de diez aros en total para cada niño.

Por turnos los niños cogerán un aro a la vez. Primero uno de los niños debe brindar un aro a su compañero y luego otro para él. Posteriormente el otro niño realiza las mismas acciones. Cada vez que coja un aro debe decir: uno para ti, uno para mí, hasta que se agoten los diez aros. Cada vez que reciba un aro debe pasar por la lana para poder formar el collar. La pareja puede comer los aros después de terminar la actividad.

Realice varias tarjetas, seis manos en total, mostrando la progresión de una mano vacía sin ligas, a una mano con cinco ligas. Anime a poner ligas en sus dedos según la tarjeta que se haya mostrado. Deben coincidir las ligas puestas en los dedos con los números 0, 1, 2, 3, 4, 5 de las tarjetas observadas.

Discusión

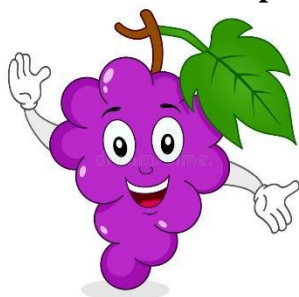
Pregúnteles a los niños si han notado que sus padres comparten la comida cuando los visitan amigos y parientes.

Hable acerca de compartir algo de comer con varias personas, por ejemplo, cortar un pastel haciendo piezas del mismo tamaño para comer todos.

Recursos:

Platos, comida en forma de aro (necesitarás diez por niño), lana, tijera, tarjetas de manos con ligas, ligas.

Nombre de la Actividad: Uvas para compartir



Habilidad social:

- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia.

Destrezas:

- Integrarse progresivamente en juegos grupales de reglas sencillas.
- Relacionarse con sus compañeros sin discriminación de aspectos como: género y diversidad cultural, necesidades especiales, entre otros.

Objetivo de aprendizaje:

- Desarrollar una comprensión de compartir elementos, para que las personas puedan tener uno.
- Manifestar la empatía por sus compañeros.

Oportunidad de aprendizaje:

- Matemáticas – Números.
- Relaciones sociales – Convivencia, compartir equitativamente.

Actividad:

Muestre a los niños uvas frescas y luego ayúdeles a pensar la cantidad de uvas que necesitan para repartir a todos sus compañeros. Luego coloque las uvas en un plato en el piso dentro del aro. Un niño arroja el dado y pide el número correspondiente de niños que se sienten alrededor del círculo dependiendo de la cantidad que salió en el dado. El niño debe compartir las uvas para cada uno de sus compañeros.

Antes de que cada niño comparta las uvas, coloque diferentes cantidades de uvas en el plato y pídale al niño que estime si habrá suficiente para cada uno. Sugiera a los niños más capaces o confidentes que podrían dar dos a cada uno y pregunte si pueden decir a cuántos niños deben invitar para compartir en ese caso.

Discusión

Pídeles a los niños que discutan si sería justo que un niño tenga todas las uvas y que algunos niños tengan más que otros. Aliéntelos a ofrecer ideas sobre qué hacer con las uvas sobrantes.

Recursos:

Uvas frescas, un plato plástico, un dado, un aro.

Nombre de la Actividad: Fila fila



Habilidad social:

- **Prevención y solución de conflictos**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia.

Destrezas:

- Reconocer y practicar normas de convivencia en el centro de educación inicial y en el hogar establecidas por el adulto.

Objetivos de aprendizaje:

- Contando habilidades, colocando los números en orden y contando hacia adelante y hacia atrás.
- Comprender el concepto y la utilidad de una fila.
- Promover la seguridad y la equidad.

Oportunidad de aprendizaje:

- Matemáticas – Números.
- Desarrollo personal, social y emocional: gestión de sentimientos y comportamiento.

Actividad:

Haga un marco de puerta angosto, usando tres rollos de cocina. Asegure los tubos con cinta adhesiva y fije el marco de la puerta a una mesa. Arregle a los muñecos uno al lado del otro en una fila en el marco de la puerta. Demuestre que no entran por la puerta si pasan todos a la vez. Demuestre que, si hacen una fila, uno detrás del otro, entonces todos atravesarán la puerta. Cuente a los muñecos, cuando estén uno al lado del otro y cuando estén uno detrás del otro y señale que siempre hay cinco muñecos y que finalmente todos atravesarán por la puerta.

Repita la actividad reuniendo a un grupo de niños al lado de una puerta y preguntándoles si pueden pasar. Aliéntelos a que se organicen en una fila, pero primero diga con ellos “hagan una fila y lo superaremos”.

Discusión

Recuérdelos a los niños cuántas personas pueden pasar por la entrada y déjenles ver que no todos pueden pasar si están uno al lado del otro. Pregúnteles qué pasaría si trataran de hacer eso y cómo pueden evitar hacerse daño. Anime a los niños a contar que muchos de ellos están en una fila esperando para pasar por la puerta de entrada y decidan si todos pueden pasar y por qué no.

Recursos:

Cinco muñecos, tres tubos o rollos de cocina, cinta adhesiva, tijeras.

Nombre de la Actividad: Acciones que enamoran



Habilidad social:

- **Compartir emociones.**
- **Respeto por los demás.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía.

Destrezas:

- Identificar las características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de esos grupos.
- Manifestar sus emociones y sentimientos con mayor intencionalidad mediante expresiones orales y gestuales.
- Reconocerse como parte integrante de una familia a la que pertenece.

Objetivos de aprendizaje:

- Hablar sobre la confianza dentro de un grupo familiar.
- Describir las acciones de los miembros de la familia como forma parte de las experiencias diarias.

Oportunidad de aprendizaje:

- Comprender el mundo – Gente y comunidades.
- Empatía y respeto a los seres queridos.

Actividad:

Reúna a los niños e invítelos a sentarse en un círculo. Aliéntelos a turnarse para pararse sosteniendo la fotografía de su familia o las personas con las que vive para que todos la vean. Pídale a cada niño que piense en una acción amable que su papá, su mamá, su hermano o su hermana realizan para ella y la que él realiza a cambio. Por ejemplo, su hermano mayor podría ayudarla a atar los cordones de sus zapatos y ella podría ayudarlo trayendo su abrigo.

Haga pequeños folletos de acordeón titulados “Ser amable” con la fotografía que el niño ha traído en la portada. Los niños pueden ilustrar las páginas con imágenes alternas del niño siendo amables con un miembro de la familia y un miembro de la familia que está siendo ayudado por el niño. Apoye a los niños con su propio nivel de escritura (grafismos, dibujos, garabatos, recortes) a crear leyendas que acompañen sus ilustraciones. El adulto puede escribir si es necesario para ayudar al niño a plasmar sus ideas y pensamientos, si es necesario.

Discusión

Aliente a los niños a conversar sobre qué acciones o comportamientos hacen que los miembros de su familia estén contentos con ellos para que les sonría o los llamen “buena niña o buen niño”.

Recursos:

Fotografías de las familias de los niños.

Nombre de la Actividad: Puedo ayudarte



Habilidad social:

- **Dominar las habilidades sociales básicas.**
- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia

Destrezas:

- Demostrar interés ante diferentes problemas que presentan sus compañeros y adultos de su entorno.
- Reconocer los oficios de personas que brindan servicio a la comunidad.

Objetivo de aprendizaje:

- Desarrollar una conciencia de las diferentes ocupaciones de los adultos y en particular las profesiones de cuidado.

Oportunidad de aprendizaje:

- Comprender el mundo - Gente y comunidades.

Actividad:

Adjunte imágenes en la pared, a pocos pies de distancia, al alcance de los niños. Pídale a tres niños al mismo tiempo que bailen con la música, cada niño debe llevar puesto uno de los sombreros. Cuando la música se detenga, cada niño puede ir a la imagen de su elección y decir: "Puedo ayudarte". Anime a los niños a explicar con más detalle cómo ayudarían a ese animal o a la persona de la imagen.

Cuenta la historia clásica de "El león y el ratón" en la que el león primero salva la vida del ratón y luego el ratón ayuda al león royendo la cuerda del cazador. Explique que la historia muestra cómo todos podemos ayudarnos de alguna manera, por pequeña que sea.

Discusión

Pregunte si alguno de los niños ha tenido contacto con una enfermera, un oficial de policía o un bombero, o con cualquier otra persona que los haya ayudado a ellos o a sus familias. Aliéntelos a describir cómo fueron ayudados.

Recursos:

Fotos de personas o animales que necesitan ayuda (por ejemplo, un gato atrapado en un árbol, un niño que se ha caído de una bicicleta, un niño que llora porque está perdido en una multitud de adultos), un casco de bombero, un sombrero de enfermera, gorra o casco de un oficial de policía, sillas, música.

Nombre de la Actividad: Títeres de sombra



Habilidad social:

- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Comportamiento prosocial y cooperación.

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía

Destrezas:

- Manifestar sus emociones y sentimientos con mayor intencionalidad mediante expresiones orales y gestuales.
- Identificar las situaciones de peligro a las que se puede exponer en su entorno inmediato comprendiendo las normas de prevención planteadas por el adulto.
- Ejecutar acciones de seguridad para evitar accidentes que se pueden producir en su entorno inmediato

Objetivo de aprendizaje:

- Crear un espectáculo de marionetas, usando una pantalla, una lámpara y otros accesorios.
- Empatizar con los personajes de las diferentes historias que se lastiman y reciben ayuda de otros.

Oportunidad de aprendizaje:

- Comprender el mundo - Tecnología.
- Comunicación y lenguaje - Escucha y atención.
- Artes y diseño expresivo: Ser imaginativo.

Actividad:

Anime a los niños a armar el equipo para el espectáculo de títeres y las sillas para que el público y ellos se turnen para operar la lámpara o los títeres o para ver el espectáculo. El operador de la lámpara debe iluminar la parte posterior de la pantalla. Al mantener los caracteres recortados detrás de la pantalla, aparecerán como sombras en la pantalla. Los adultos y los niños pueden asumir el papel de diferentes personajes de las historias que necesitan ayuda. Por ejemplo, Humpty Dumpty podría caerse de la pared y los niños podrían sugerir formas de ayudar, por ejemplo, pegándolo de nuevo.

Los niños podían representar diferentes historias improvisando sus propias soluciones. Por ejemplo, Jack podría ser llevado al hospital en una ambulancia en lugar de tener la cabeza envuelta en vinagre y papel marrón.

Discusión

Hable con los niños sobre qué personajes de historias infantiles necesitan ayuda de otras personas y qué hacen para ayudarlos. Pregúnteles quién los ayuda cuando se caen o se lastiman, si se sienten molestos y qué los hace sentir mejor.

Recursos:

Pantalla hecha de un pliego de papel blanco o de tela, lana, pinzas, lámpara grande, historias infantiles, personajes hechos en tarjetas recortada, palos de helado, sillas.

Nombre de la Actividad: Cultivar una planta de pimiento verde



Habilidad social:

- **Respeto por los demás.**
- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Descubrimiento del medio natural y cultural.
- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Relaciones con el medio natural y cultural.
- Identidad y autonomía.

Destrezas:

- Identificar a los seres vivos de su entorno a través de la exploración del mundo natural.
- Utilizar la cuchara y el vaso cuando se alimenta demostrando cada vez mayores niveles de independencia.

Objetivo de aprendizaje:

- Comprender cómo cultivar una planta a partir de una semilla y las condiciones que las plantas necesitan para un crecimiento saludable.

Oportunidad de aprendizaje:

- Comprender el mundo - El mundo.
- Hábitos de salud.
- Cuidado de la naturaleza.

Actividad:

Demuestre cómo llenar el vaso con tierra usando una cuchara y apoye a los niños para que pongan una cantidad apropiada. Pegue una etiqueta con el nombre en cada vaso. Corte los pimientos verdes por la mitad y deje que los niños saquen las semillas. Pídale a cada niño que rocíe algunas semillas en la tierra. Agregue una capa superior de tierra y luego un poco de agua. (Nota: los niños deben evitar tocarse la cara durante esta actividad y luego lavarse bien las manos, ya que las semillas de pimiento a veces pueden causar irritación si entran en contacto con los ojos o la boca). Anime a los niños a llevar los vasos sembrados a la casa, pero recuérdelos a ellos (y a los padres) que mantengan húmedo el vaso. Las semillas comenzarán a crecer en cuestión de días y aparecerán plantas exuberantes en unas pocas semanas. Pídeles a los niños que traigan sus plantas para mostrarlas a todos. Deje que los niños intenten plantar semillas de pimiento rojo o amarillo también.

Discusión

Explique cómo necesitamos sentir la tierra cada día para ver si la planta necesita riego. Habla sobre por qué la planta necesita luz y agua para ayudarla a crecer.

Recursos:

Vasos de plástico, macetas, pimientos verdes, cuchillo afilado, agua, etiquetas, rotulador, cucharas de plástico, tierra con abono.

Nombre de la Actividad: Comparte un baño



Habilidad social:

- **Respeto por los demás.**
- **Comportamiento prosocial y cooperación.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía.

Destrezas:

- Realizar acciones de lavado de manos, cara, dientes con la guía del adulto, como parte del proceso de la adquisición de hábitos de higiene.
- Sacarse y ponerse algunas prendas de vestir como: interior, pantalón o falda y medias sin ayuda del adulto.

Objetivo de aprendizaje:

- Desarrollar conciencia y comprensión de la importancia de no desperdiciar el agua, como parte del cuidado del medio ambiente.

Oportunidad de aprendizaje:

- Comprender el mundo - El mundo.
- Esquema corporal – Salud.
- Independencia y autonomía.

Actividad:

Pídales a los niños que desvisten a las muñecas para poderles dar un baño. Coloque una tina y una jarra de agua tibia frente a los niños. Dígalos a los niños el siguiente problema para resolver: "No queremos desperdiciar agua, ya que es un elemento natural muy preciado, pero queremos bañar a las dos muñecas. Pregúnteles: ¿qué creen que deberíamos hacer? La mayoría de los niños se darán cuenta de que las dos muñecas pueden bañarse juntas en una tina. Vierta la jarra de agua en la bañera, agregue el baño de burbujas y deje que los niños disfruten lavando las muñecas. También ser les podría dejar a los niños recoger agua en la tina de agua o baldes cuando llueva y al terminar se puede usar esa agua para regar en las plantas.

Discusión

Discuta todos los diferentes usos del agua en la vida diaria, por ejemplo: para lavar, beber, cocinar, cepillarse los dientes, cultivar plantas, etc. Explique que cuando no hay lluvia, es especialmente importante no desperdiciarla y ahorrarla. Reflexione también sobre si no hubiera suficiente agua para todos, qué podemos hacer para ahorrarla. Por ejemplo, compartiendo baños o duchas, no dejando el grifo abierto por mucho tiempo, usando la cantidad que se necesita en ollas y sartenes.

Recursos:

Dos muñecas, tinas plásticas, baño de burbujas, delantales impermeables, jarra grande, esponjas, toallas.

Nombre de la Actividad: Libro de niños bondadosos



Habilidad social:

- **Asertividad.**
- **Prevención y solución de conflictos.**
- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales.**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Convivencia

Destrezas:

- Establecer relaciones con personas cercanas a su entorno familiar y escolar ampliando su campo de interacción.

Objetivo de aprendizaje:

- Desarrollar conciencia y comprensión de la historia familiar.
- Reflexionar sobre situaciones de empatía y respeto hacia los demás.

Oportunidad de aprendizaje:

- Comprender el mundo - Gente y comunidades.

Actividad:

Ofrezca formularios a los padres de los niños y sugiera que cada uno anote en casa una breve anécdota sobre un acto amable que llevaron a cabo cuando eran pequeños. Aliente a las familias a involucrar a los abuelos y otros miembros de la familia de esa generación también. Cuando los formularios vuelvan a la clase, invite a los niños a ilustrarlos y configurarlos. Invite a los niños a ilustrarlos y a pegar las formas e imágenes originales en un gran libro titulado “Niños Amables”. También se puede recolectar fotografías de los padres y abuelos de los niños (como niños). Se pueden incluir copias de estos en el Libro de los Niños Amables.

También se puede aprovechar con un tiempo especial cada día para que todos los niños y adultos puedan hablar sobre cualquier persona que haya sido amable con ellos ese día.

Discusión

Pregunte por los tíos y tías de los niños; explíqueles que son los hermanos y hermanas de sus padres. Hable acerca de cómo los niños y sus hermanos son amables entre sí y cómo sus padres y tíos alguna vez fueron niños y pudieron ser amables también.

Recursos:

Papel, lápices de colores, hojas grandes de papel, pegamento, grapadora, cinta adhesiva, formularios que los padres pueden usar para registrar anécdotas en el hogar y regresar al entorno para que los profesionales los usen con el grupo.

Nombre de la Actividad: Mirar adentro



Habilidad social:

- **Asertividad**
- **Prevención y solución de conflictos**
- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales**

Eje:

- Desarrollo personal y social.

Ámbito de desarrollo y aprendizaje:

- Identidad y autonomía.

Destrezas:

- Reconocer algunas de sus características físicas como: color de pelo, ojos, piel, tamaño, entre otros, como parte de proceso de su reconocimiento como ser único e irreplicable.

Objetivo de aprendizaje:

- Cantar una melodía familiar recordando y usando nuevas palabras para cantar el tema.
- Identificar semejanzas y diferencias físicas.
- Crear la empatía a pesar de las diferencias físicas.

Oportunidad de aprendizaje:

- Arte y diseño expresivo: exploración y uso de medios y materiales.
- Comprender el mundo - Gente y comunidades.

Actividad:

En el pliego de cartulina dibuja una fila de cuatro óvalos verticales con cabello rubio, marrón, negro, rojo - anaranjado y amarillo respectivamente. No dibuje rasgos faciales en los óvalos. Debajo de los óvalos dibujar cuatro pares de ojos grandes azul, verde, marrón y gris. Pídeles a los niños que tarareen la melodía “Mi carita redondita” y luego pida a los niños que pinten de los colores apropiados para el cabello y los ojos mientras cantan.

*Cabello castaño, cabello negro, cabello rojo o rubio,
Ojos azules, ojos verdes, marrones o grises,
La gente puede verse diferente en el exterior,
Pero en el interior se ve y se siente como tú.*

Pídeles a los niños ideas para otras palabras que puedan ser sustituidas en la canción (pelo rizado, pelo lacio, piernas largas, piernas cortas, ropa diferente, etc.).

Discusión

Hablar sobre cómo la gente de todo el mundo se ve diferente en el exterior y tiene diferentes características. Los colores de la piel y la ropa es lo que hace que el mundo sea tan colorido e interesante. Explique cómo las diferencias externas no son importantes. Díales que todos tenemos los mismos sentimientos en el interior y que debemos ser amables con los demás; de lo contrario, los sentimientos de las personas pueden cambiar para mal. Pídeles a los niños que hablen en privado cuando a ellos o a un amigo les han herido sus sentimientos y sobre lo que todos podemos hacer para animar a alguien a quien le ha sucedido esto.

Recursos:

Pliego de cartulina, marcadores de colores, hojas, cartulinas de colores, tijeras, masking.

5.1.7 Recomendaciones para docentes

- La propuesta pedagógica busca desarrollar las habilidades sociales para la resolución de conflictos y la comunicación permitiendo superar las dificultades y potenciando las fortalezas que se evidencian en la guía.
- Todas las actividades están basadas en el juego como metodología de trabajo porque a través del este se puede generar un sin número de aprendizajes en los niños de forma divertida y significativa.
- Mediante el juego se puede establecer de forma sencilla reglas y metas que enriquecen las relaciones sociales y a su vez favorecen la imaginación y el pensamiento crítico aspectos fundamentales en el mundo actual.
- Las actividades planteadas no deben ser una camisa de fuerza son una guía que puede ser modificada según las necesidades e intereses de cada docente.
- La puesta en escena de determinada actividad puesta en acción puede generar la oportunidad de crear nuevas actividades si fuese necesario; así como también pueden ser repetidas en varias ocasiones.
- En algunas ocasiones el adulto puede estar presente como guía y en otras como un simple observador de tal manera que parta de los niños las respuestas frente a los estímulos ofrecidos; permitiéndoles descubrir por sí mismos y por la interacción con los demás.
- En cada actividad se plantea una discusión después del planteamiento de la actividad, dicha discusión le permitirá al niño llegar a una reflexión más profunda de lo ocurrido alcanzando un pensamiento más crítico y analítico de cada situación planteada.
- Muchas de las actividades son planteamientos de la vida cotidiana cosas sencillas que pasan a su alrededor las cuales serán puestas en escena para que los niños se identifiquen y palpén la realidad circundante permitiéndoles tener una guía que posteriormente podrán poner en práctica.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos y la información recabada en esta investigación, respecto a las habilidades sociales en el contexto educativo, se enumeran las siguientes conclusiones:

- Se puede evidenciar que en la institución existe consideración e interés por el desarrollo de las habilidades sociales en el marco curricular institucional. Se evidencia varios programas que ponen en práctica en la institución a pesar de ello los docentes creen que es necesario capacitarse y tener más conocimiento sobre el tema.
- Se denota preocupación de los docentes y el DECE ante el este tema, con un trabajo individual donde se pueda desarrollar contenidos y estrategias que les permita poner en práctica lo que se dice en el papel. Todos tienen mucho interés por aprender y conocer estrategias específicas que les permita desarrollar las habilidades sociales en el aula.
- A nivel institucional el departamento de orientación está muy comprometido a pesar de ello tienen un sin número de casos los cuales ellos creen que pueden ser monitoreados y trabajados en el salón de clase.
- A pesar de ser un tema que devela tanta importancia en el contexto escolar se puede evidenciar que es un campo nuevo para los docentes.
- La necesidad de una toma de conciencia de los docentes como mediadores del proceso de formación social y afectivo de los estudiantes, de manera pertinente y progresiva empezando desde los más pequeños hasta los años superiores.
- En las primeras etapas es fundamental el juego como estrategia de aprendizaje, gracias a esta herramienta tan valiosa los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas durante las primeras etapas de desarrollo les permite desarrollar un sin número de habilidades y destrezas tanto cognitivas, físicas y socioafectivas muy enriquecedoras para su vida adulta. Con el juego los niños sin querer aprenden habilidades sociales de una forma natural y holística.

- Aun cuando los niños no han tenido una educación consiente de las habilidades sociales se puede evidenciar que los niños tienen ciertas habilidades sociales sea adquiridas. Gracias a ello se puede evidenciar que los aprendizajes sociales que tienen los niños han permitido tener una interacción adecuada para la edad.
- Existen ciertas habilidades sociales que aún faltan desarrollar en los niños para las cuales se ha planteado la guía pedagógica que esperamos sea de utilidad tanto para los niños como los docentes.
- Otra dificultad que se evidencia en los niños pequeños es la dificultad para la toma de decisiones, brindarles diferentes espacios para que sea el niño el que decida, será muy beneficioso para su desarrollo personal y social. Por ejemplo, que elija con qué técnica trabajar o de qué color va a pintar su trabajo, le permitirá tener conciencia de que sus propias decisiones y que éstas a su vez pueden tener consecuencias positivas y/o negativas en su vida.
- Demostrar sus sentimientos y la poca tolerancia a la frustración son características peculiares de esta generación y esta edad. Dichas características vienen como consecuencia del mal manejo de sus emociones en el hogar y el aula; aspectos que son necesarios tener consciencia para poderlas trabajar y desarrollar en el aula, así como también en casa. Tener consciencia de dicho aspecto, permitirá generar cambios en la inteligencia emocional del niño.
- La motivación forma un papel fundamental en la adquisición de habilidades sociales por esta razón es fundamental el ambiente en donde se puede desarrollar las diferentes actividades ya que se generan cambios tanto individuales como grupales que se reflejan en los procesos tanto del niño como de los profesores.
- Cuando se trabaja en las habilidades sociales en el aula y en el ámbito escolar con los estudiantes se puede evidenciar que esos aprendizajes trascienden la escuela y van más allá ya que los niños fortalecen y aplican lo aprendido en otros ámbitos como el familiar.

- Por otro lado, la educación en sentido transversal requiere la integración explícita y programada del área socioafectiva ya que se da fundamental importancia a los contenidos y el desarrollo cognitivo y se deja de lado las relaciones sociales aspectos fundamentales para el éxito social y personal de una persona los cuales a su vez generan éxito profesional.
- Gracias al estudio se pudo describir otras miras y formas de conocimiento muy necesarias e importantes de ser desarrolladas en esta nueva era, era tecnológica en donde los niños no tienen la posibilidad de relacionarse de forma tangible con las personas de su alrededor siendo la interacción con otras personas de cualquier edad o estatus experiencias muy enriquecedoras para su vida adulta.
- La finalidad de la educación debería contribuir el desarrollo integral de los estudiantes, así como también debería favorecer y fortalecer el proceso de socialización.
- Abordar las habilidades sociales en la escuela y en los primeros años de vida son fundamentales y muy necesarias para la participación ciudadana, así como también es una herramienta útil para el trabajo colaborativo, elementos esenciales para la vida y la sociedad actual.
- Es necesario un cambio en la educación, el desarrollo integral e integrado debería ser una prioridad para las instituciones y los docentes. Un currículo flexible donde tanto a nivel macro como micro curricular se debería evidenciar la importancia de las habilidades sociales en la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A. Gómez, FJ. Gala, M. Lupiani, A. Bernalte, MT. Miret, S. L. y M. B. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, (48–49), 165–177. Retrieved from http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-76062007000200005&script=sci_arttext&tlng=en
- Áncora. (n.d.). PAUTAS PARA FORMAR ALUMNOS MEDIADORES Y AYUDANTES EN LOS CENTROS. *ÁNCORA. Psicología & Formación*, 619, 920–250. Retrieved from www.ancorapsicologos.es
- Arias, M. (2016a). Yoga en la sala de clases: Conoce sus beneficios para el aprendizaje - Elige Educar. *Eligeeducar: Como Aprenden Los Niños*. Retrieved from <http://www.eligeeducar.cl/yoga-educacion-sala-de-clases>
- Arias, M. (2016b). Yoga en la sala de clases: Conoce sus beneficios para el aprendizaje - Elige Educar. *Eligeeducar: Como Aprenden Los Niños*.
- APA. (n.d.). El Camino a la Resiliencia. Retrieved July 16, 2018, from <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>
- Balagueró, M. (2016a). ¿QUÉ ES EL BRAIN GYM? ¿PARA QUÉ SIRVE? Retrieved May 31, 2018, from <http://www.hablemosdeneurociencia.com/que-es-el-brain-gym/>
- Balagueró, M. (2016b). ¿QUÉ ES EL BRAIN GYM? ¿PARA QUÉ SIRVE?
- Bentancor, G., Berretta, V., Gallo, A., Grauer, D., López, L., & López, M. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos. Retrieved from <https://www.leadersummaries.com/ver-resumen/inteligencia-emocional>
- Bentancor, G., Berretta, V., Gallo, A., Grauer, D., López, L., & López, M. (2010). *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia: Aportes para la discusión*. UNESCO Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, UNICEF Uruguay, Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Decreto 218/96. Retrieved from http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Convivencia_practicas_educativas.pdf
- Berastegi, J. (2008). Resolución de conflictos en niños y niñas de 3 a 5 años | Inteligencia emocional. Retrieved May 31, 2018, from

<http://blogs.eitb.eus/inteligenciaemocional/2008/10/20/resolucion-de-conflictos-en-ninos-y-nina/>

- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (18th ed.). Buenos Aires. Retrieved from <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES (EMOTIONAL COMPETENCES). *Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, 10*, 61-82. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bBliiuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*(4), 210-222. <https://doi.org/10.1037/spq0000008>
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare, 41*(5), 629-648. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.566688>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., & Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 212-222. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2016.01.005>
- Brualdi, A. C. (1989). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. University of Maryland (College Park, Md.). Department of Measurement*. Retrieved from <http://ericae.net/pare/32~getvn.html>
- Centeno, A., Rayo, G., & Rayo, M. (2013a). *Técnicas novedosas para desarrollar la creatividad a través del arte en los niños y niñas de Educación Inicial del Preescolar comunitario San Cristóbal de Ciudad Darío*. Retrieved from <http://repositorio.unan.edu.ni/1142/1/14548.pdf>
- Centeno, A., Rayo, G., & Rayo, M. (2013b). *Técnicas novedosas para desarrollar la creatividad a través del arte en los niños y niñas de Educación Inicial del Preescolar comunitario San Cristóbal de Ciudad Darío*.

- Cowie, H., & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *Nº*, 9(42), 1696–2095. Retrieved from http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/9/espanol/Art_9_116.pdf
- Dariotis, J. K., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, F., Gould, L. F., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program. *Mindfulness*, *7*(1), 76–89. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0463-y>
- de Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., de Mello, F. C. M., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *23*(2), 275–82. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). Incidencia y escenarios de la violencia entre iguales. *Psicothema 2005, Universidad Complutense de Madrid*, *17*(4), 549–558. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- EBSCO Publishing (Firm), P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, *27*(2), 101–109. Retrieved from <https://uncch.pure.elsevier.com/en/publications/bullying-in-school-an-overview-of-types-effects-family-characteri>
- El perfil de los alumnos del BI | Bachillerato Internacional® - International Baccalaureate®. (n.d.). Retrieved May 31, 2018, from <https://www.BIo.org/es/benefits-of-the-BI/the-BI-learner-profile/>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *The Campbell Collaboration Crime and Justice Group*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf>
- Gardner, H. (1900). Chapter 1 (Multiple Intelligences). *Multiple Intelligences*, 5–31.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- González de Rivera, J. L. (2002). *El maltrato psicológico*. Madrid: Espasa-Calpe. Retrieved from http://www.psicoter.es/_pub/maltrat.htm

- Gonzalez Dominguez, I. (2014). *LA MEDIACIÓN EN CASOS DE BULLYING ESCOLAR*. Universidad de Valladolid. Retrieved from <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14435/1/TFG-G 1300.pdf>
- Hannaford, C., & Franco, O. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. Pax México.
- Health Service, A. (2013). *Child Development 3-5 years. Child and Adolescent Health Service 2012*. Retrieved from http://www.health.wa.gov.au/docreg/Education/Population/Child_Health/Growth_and_Development/HP3425_child_dev4-5years.pdf
- Iossi Silva, M., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. (2013). The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(12), 6820–6831. <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>
- Josephson, I. (n.d.-a). CC! Program Results – CHARACTER COUNTS! Retrieved May 31, 2018, from <https://charactercounts.org/program-overview/results/#1515106244949-7f76fa92-2713>
- Josephson, I. (n.d.-b). CC! Program Results – CHARACTER COUNTS!
- Lacunza, A. B., & González, N. C. de. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos En Humanidades*, XII(23). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/184/18424417009/>
- Landy, M. D., & Sagbay, A. S. (2011). Estudio de la mediación pedagógica como estrategia para tratar el bullying. Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2252>
- Lane, C. (2011a). *The Distance Learning Technology Resource Guide*. Retrieved from <http://www.tecweb.org/styles/gardner.html>
- Lane, C. (2011b). *The Distance Learning Technology Resource Guide*.
- Larson, R., Hansen, D., & Walker, K. (2005). *Organized Activities As Contexts of Development: Extracurricular Activities*. Retrieved from <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=0E54AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA159&dq=teamwork+development+CHILDREN&ots=Lg1ZHs0q5h&sig=bmi7hgwr->

v1jwbTKfEmkVfjKfGo&redir_esc=y#v=onepage&q=teamwork development
CHILDREN&f=false

Monjas, M. I., García, B., Juan, L., Elices, A., ^a Del Valle, S. M., Conde, F., ... Pascual, B. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Retrieved from <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>

Mooij, T. (2011). Differences in pupil characteristics and motives in being a victim, perpetrator and witness of violence in secondary education. *Research Papers in Education*, 26(1), 105–128. <https://doi.org/10.1080/02671520903191196>

Napoli, M. (2004). Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/1076167503253435>

NCAB, A. & M. (n.d.). Types Of Bullying. Retrieved March 17, 2018, from <https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-parents/types-of-bullying/>

Oñate Cantero, A., & Piñuel y Zabala, I. (2005). “VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR.” *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. Retrieved from <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>

Oxford English Dictionary. (2010). Oxford English Dictionary Online. *Oxford English Dictionary*, 2010(07/07), <http://dictionary.oed.com/>. Retrieved from <http://dictionary.oed.com>

Pivec, M., & Kearney, P. (2007a). Games for Learning and Learning from Games. *Informatica*, 31, 419–423. Retrieved from <http://www.informatica.si/index.php/informatica/article/viewFile/164/161>

Pivec, M., & Kearney, P. (2007b). Games for Learning and Learning from Games. *Informatica*, 31, 419–423.

Real Academia Española. (2014). Diccionario De La Lengua Española. *El Diccionario de La Lengua Española*, 1. <https://doi.org/10.2307/313964>

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–660. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>

- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33–51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>
- Simkin, Hugo; Becerra, G. (2013). The socialization process: notes for its exploration within the psychosocial field. *CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA | VOL. XXIV*. Retrieved from <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n47/n47a05.pdf>
- TheSchoolRun. (2018). Trabajo en equipo y niños | Cómo enseñar a los niños trabajo en equipo |. Retrieved March 11, 2018, from <https://www.theschoolrun.com/importance-teaching-your-child-teamwork>
- UNICEF, M., Salcedo, A., & Yves-Renée, J. (2016). LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO MANUAL DE ENTRENAMIENTO PARA FACILITADORES. *Ministerio de Educación de La República Dominicana Dirección de Orientación y Psicología*. Retrieved from https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf
- Valencia, L. I., & Valencia, L. I. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis*, 12(23). <https://doi.org/10.21501/16920945.332>
- VanDamme, E. (2012). *IDENTIFICATION AND PREVENTION OF BULLYING IN SCHOOLS*. Northern Michigan University Graduate Studies Office. Retrieved from https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/VanDamme_Eric_MP.pdf
- Ventajas del BI para los colegios | Bachillerato Internacional® - International Baccalaureate®. (n.d.-a). Retrieved May 31, 2018, from <https://www.BIo.org/es/benefits-of-the-BI/benefits-for-schools/>
- Ventajas del BI para los colegios | Bachillerato Internacional® - International Baccalaureate®. (n.d.-b).
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in Teaching, 9(4). <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Villatoro, A. B. (2016). La teoría de las inteligencias múltiples. *Genética UAB*.

Willis, J. (2016). The science of resilience: how to teach students to persevere | Teacher Network | The Guardian. Retrieved July 16, 2018, from <https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/jan/12/science-resilience-how-to-teach-students-persevere>

Zapata, M. (2009). El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje. *Universidad de Antioquia, Programa Integración de Tecnologías a La Docencia*. Retrieved from <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/062b9e839f9710b9c737a983b6d328e3/1154/1/contenido/>

ANEXOS

Lista de cotejo niños de 3 a 4 años

Nombre:			
	ITEMS	SI	NO
1	Formula y responde preguntas de acuerdo a sus necesidades e intereses.		
2	Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.		
3	Utiliza el lenguaje como una forma de establecer relaciones con los demás.		
4	Encuentra caminos de resolución de problemas.		
5	Reconoce y acepta las diferencias entre las personas.		
6	Manifiesta respeto por sus compañeros.		
7	Toma decisiones por iniciativa propia y asume responsabilidades.		
8	Intenta entender sus propios sentimientos y reacciones; así como lo de sus compañeros.		
9	Expresa sus ideas y sentimientos.		
10	Expresa lo que le gusta y le disgusta.		
11	Considera las opiniones de los demás.		
12	Participa en la elaboración de normas y se adhiere a ellas.		
13	Colabora con otros en la solución de un conflicto de manera libre y espontánea.		

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Encuesta dirigida a los Profesores

Queridos profesores:

La presente encuesta permitirá obtener información para plantear una propuesta didáctica que ayude a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales; permitiendo plantear estrategias que ayuden a la institución.

La encuesta cuenta de 20 preguntas y no les tomará más de 2 minutos en responderla.
¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

¿Cree usted que el bullying puede ser contrarrestado con el desarrollo de habilidades sociales? ¿Las habilidades sociales pueden mejorar el ambiente escolar?

Dirección de correo electrónico *

1. Nivel o niveles con los que trabaja. * *Puede escoger varias opciones.*

- Inicial
- Básica
- Secundaria

2. ¿Cuántos años trabaja en esta institución? * *Marca solo un óvalo.*

- Menos de 1 año
- De 1 a 2 años
- De 3 a 5 años
- Más de 5 años

3. ¿Cuántos estudiantes ha tenido que remitir al DECE (departamento de consejería estudiantil) en este año lectivo? * *Marca solo un óvalo.*

- 0 estudiantes
- De 1 a 5 estudiantes
- De 6 a 10 estudiantes
- De 11 a 20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

4. ¿De qué tipo son los problemas por los cuales usted ha remitido a estudiantes al DECE? *Marque la frecuencia de cada una de las opciones que continuación se presentan.*

	Frecuentemente	Varias veces	Pocas veces	Nunca
Emocionales				
Familiares				
Sociales				
Académicos				

5. En este año lectivo, ¿con qué frecuencia ha pedido ayuda al DECE para el apoyo de casos con problemas socioemocionales en sus estudiantes? * *Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- De 1 a 5 veces
- De 6 a 10 veces
- Más de 10 veces

6. En promedio, ¿cuántos conflictos entre los alumnos tiene usted a la semana? * *Marca solo un óvalo.*

Nunca tengo conflictos entre alumnos

De 1 a 5 casos

De 6 a 10 casos

De 11 a 20 casos

Más de 30 casos

7. ¿Desde qué nivel educativo cree usted que es necesario desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes? * *Marca solo un óvalo.*

Inicial-Preescolar

Básica

Bachillerato

Universitario

8. ¿Qué tipo de metodología utiliza para dar clase? * *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Conductismo

Cognitivismo

Constructivismo

Conectivismo

Otros:

9. ¿Qué actividades realiza en el colegio que permiten desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes? *

10. En su planificador, ¿tiene algún ítem que le permita planificar actividades para el desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes? **Marca solo un óvalo.*

- Si
- No

11. En los reportes del estudiante (libreta), ¿existen ítems que evalúen las habilidades sociales? **Marca solo un óvalo.*

- Si
- No

12. Cuando tiene problemas en las habilidades sociales de sus estudiantes, ¿existe en el colegio un protocolo de procedimiento para la resolución del conflicto? **Marca solo un óvalo.*

- Si
- No
- Desconozco

13. ¿Cree que es importante tener un protocolo de seguimiento para los problemas de las habilidades sociales de los estudiantes? * *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Si
- No
- Otros:

14. Cuando hay un conflicto entre estudiantes, ¿cómo se resuelve ese conflicto? (Puedes escoger varias opciones)

- Se reprende al agresor en privado
- Se reprende al agresor en público
- Se apoya al agredido en privado
- Se apoya al agredido en público
- Se reprende a ambos
- Se deja que intervengan el resto de los estudiantes en el problema
- Se reporta el problema a los padres de familia
- Se reporta el problema a las autoridades del colegio
- No se interviene
- Otros:

15. Según usted, ¿qué estrategias pueden prevenir los problemas de habilidades sociales en los estudiantes? (Puede escoger varias opciones) *

- Capacitaciones para los profesores
- Actividades para los estudiantes
- Programas innovadores
- Aplicar estrategias en las normas institucionales
- Charlas para los padres de familia
- Ser más estrictos en la represión de estos problemas
- No intervenir ya que estos problemas son naturales
- Otros:

16. ¿La institución prepara a los profesores con cursos o talleres de capacitación para el desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes?

* *Marca solo un óvalo.*

- Si
- No

17. ¿Hace falta más cursos de formación para los profesores en el manejo y aplicación de las habilidades sociales en el aula? * *Marca solo un óvalo.*

- Si
- No

18. ¿La institución cuenta con algún programa para los estudiantes que potencie las habilidades sociales en el aula? * *Marca solo un óvalo.*

Si

No

Desconozco

19. ¿Cree que se debería trabajar las habilidades sociales de los estudiantes diariamente en el colegio? * *Marca solo un óvalo.*

Si

No

20. ¿Estaría dispuesto a aprender nuevas estrategias para desarrollar las habilidades sociales en sus estudiantes? * *Marca solo un óvalo.*

Si

No

¡Muchas gracias por su ayuda!

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Pamela Chaves Punina

Encuesta dirigida a los profesionales del DECE

Queridos compañeros:

La presente encuesta permitirá obtener información para plantear una propuesta didáctica que ayude a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales; permitiendo plantear estrategias que ayuden a la institución.

La encuesta cuenta de 20 preguntas y no les tomará más de 2 minutos en responderla.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

¿Cree usted que el ambiente escolar puede mejorar con el desarrollo de habilidades sociales?

Dirección de correo electrónico *

1. Nivel o niveles con los que trabaja. (Puede escoger varias opciones) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Inicial
- Básica
- Secundaria

2. ¿Cuántos años trabaja en esta institución? * Selecciona todas las

opciones que correspondan.

- Menos de 1 año
- De 1 a 2 años
- De 3 a 5 años
- Más de 5 años

3. Número de estudiantes atendidos por usted en este año lectivo. * Marca solo un óvalo.

- 0 estudiantes
- De 1 a 10 estudiantes
- De 11 a 20 estudiantes
- De 21 a 30 estudiantes
- Más de 30 estudiantes

4. Enumere del 1 al 4 los casos más comunes con los que ha trabajado en el DECE. (1 más común y 4 menos común) *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Emocionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Cuántos casos de acoso escolar ha tratado en el colegio este año lectivo? (Entendiendo que el acoso escolar es: "cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares.") * Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- De 1 a 5 casos
- De 6 a 10 casos
- Más de 10 casos

6. ¿Cuáles son las causas más comunes por las cuales usted ha tratado a los estudiantes en este año escolar? (1 más común y 5 menos común) * Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Problemas socioemocionales en

general

Problemas personales

Problemas con los compañeros

Problemas con los profesores

Problemas en el hogar

7. Los profesores, ¿con qué frecuencia piden ayuda al DECE para el apoyo de casos con problemas socio-emociones? * Marca solo un óvalo.

- Poco
- A veces
- Mucho

8. ¿Desde qué nivel educativo cree usted que es necesario desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes? * Marca solo un óvalo.

- Inicial - Prescolar
- Básica
- Bachillerato
- Universitario

9. ¿Qué nivel de importancia tiene el desarrollo de las siguientes habilidades sociales en los estudiantes? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Expresividad emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilidad emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresividad social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilidad social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. ¿Cuáles cree que son las estrategias más importantes para ayudar a los estudiantes con el desarrollo de sus habilidades sociales? * Marca solo un óvalo por fila.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Charlas y/o talleres para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Charlas y/o talleres para los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Charlas y/o talleres para los padres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo psicopedagógico individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo psicopedagógico en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo psicopedagógico externo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ¿Tiene métodos para involucrar a los docentes en su trabajo con los estudiantes? *

Si

No

12. Cuando existen conflictos sociales entre los estudiantes, ¿a quién va dirigido el apoyo?
(Puede escoger varias respuestas) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Agresor

Agredido

Todos los compañeros

Profesores

Padres de familia

13. ¿El colegio, les ha brindado capacitaciones, sobre el tema del desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes? * Marca solo un óvalo.

Si

No

14. ¿Hace falta más cursos de formación para los profesores en el manejo y aplicación de las habilidades sociales en el aula? * Marca solo un óvalo.

Si

No

15. Cuando tiene estudiantes con problemas en las habilidades sociales, ¿existe en el colegio un protocolo de procedimiento para la resolución del conflicto? * Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- Desconozco

16. ¿Cree que es importante tener un protocolo de seguimiento para los problemas de las habilidades sociales de los estudiantes? * Marca solo un óvalo.

- Si
- No

17. ¿La institución cuenta con algún programa para los estudiantes que potencie las habilidades sociales en el aula? * Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- Desconozco

18. ¿Cree que dicho programa a favorecido en potenciar las habilidades sociales de los estudiantes? * Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- Desconozco

19. ¿Cree que los docentes deberían trabajar las habilidades sociales de los estudiantes en su aula diariamente? * Marca solo un óvalo.

- Si
- No

20. ¿Estaría dispuesto a aprender nuevas estrategias para manejar las habilidades sociales?

* Marca solo un óvalo.

Si

No

¡Muchas gracias por su ayuda!

Fuente: Investigación realizada.

Elaborado por: Pamela Chaves Punina