



Secretaría de Educación Pública.  
Universidad Pedagógica Nacional.  
UNIDAD 097.

# PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA  
FAVORECER LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN EL AULA A PARTIR  
DE LA INCLUSIÓN, PROMOVRIENDO LAS ACCIONES QUE  
FAVORECEN A LA TOTALIDAD DEL GRUPO

Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2008

CDMX, 2021

Victoria Hernández Villalobos

ASESORA

Dra. Roxana Lilian Arreola Rico

---

## Agradecimientos

Mi agradecimiento a Roxana Arreola, Vidal y José María por sus contribuciones al desarrollo de este proyecto.

Y mi agradecimiento a todos los niños que con risas cambian destinos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1 Investigación acción.	8
1.1.1 Fundamentos epistemológicos.	8
1.2 Metodología de investigación acción.	10
1.2.1 Concepto.	11
1.2.2 Características.	12
1.2.3 Modalidades.	16
1.2.4 Proceso.	18
1.2.5 Instrumentos de la investigación acción.	20
2.- DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO	23
2.1 Contexto Institucional.	23
2.2 Contexto Comunitario.	43
2.3 Análisis de la práctica docente.	51
2.3.1 Dimensión personal.	51
2.3.2 Dimensión institucional.	56
2.3.3 Dimensión interpersonal.	58
2.3.4 Dimensión social.	61
2.3.5 Dimensión didáctica.	63
2.3.6 Dimensión valoral.	66
3.- ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA	68
3.1 Identificación de una problemática significativa.	70
3.2 Fundamentación teórica para la comprensión de la problemática.	70

3.3 Instrumentos de diagnóstico.	78
3.4 Análisis y resultados de diagnósticos	79
4.- PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	88
5.- DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	90
5.1 Fundamentos teóricos pedagógicos de la intervención.	90
5.2 Objetivos de la intervención.	98
5.3 Supuestos de la intervención.	98
5.4 Plan de acción.	99
5.4.1 Plan de intervención.	100
6.- EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN	114
7.- CONCLUSIONES	116
REFERENCIAS	117
ANEXOS	126

## INTRODUCCIÓN

Los años de preescolar son de cambios, descubrimientos y maravillas para los niños. Al mismo tiempo el aprendizaje, social, emocional, cultural, cognitivo y de lenguaje se desarrollan con rapidez. Los niños se confrontan con las demandas de los adultos y del ambiente que también, son crecientes.

Algunos niños de esta edad son firmes en sus deseos, casi nunca ceden por voluntad interna; pueden tener altos niveles de frustración, rehusándose a superar nuevos retos. Tal vez son tímidos, dificultando la convivencia. Quizá intimidan a otros para conseguir lo que ellos quieren, los demás le temen y evitan.

Estos son niños que tienen debilidad en destrezas, habilidades o patrones de comportamiento necesarios para ser socialmente competentes.

Es insuficiente señalar a los niños lo que no deben hacer; debemos tomar medidas y mostrarles lo que sí deben hacer empleando técnicas que validen su comportamiento, necesario para las interacciones sociales satisfactorias en cualquier espacio. Estudios sugieren que tener dificultades en las habilidades sociales se relacionan con la desadaptación escolar, rechazo y delincuencia posterior.

Este trabajo se centra en el desarrollo de habilidades sociales que fomenten la inclusión y la tolerancia en los niños de un grupo multigrado preescolar; promover distintas actividades para que favorezcan a todos los miembros en la convivencia armónica,

El proyecto está dividido en seis capítulos, más conclusiones y anexos. El primero hace una reflexión sobre la metodología de investigación, teniendo en cuenta la educación como protagonista de cambio. Se plantean los fundamentos epistemológicos, su metodología, concepto, características, modalidades, proceso e instrumentos.

El segundo capítulo se centra en el diagnóstico, muestra el contexto del centro escolar, fundamental para entender los significados que rodean a los alumnos. Se realiza un recorrido institucional, donde se muestran características del centro escolar. Un trayecto comunitario, que refleja las particularidades de la

alcaldía donde se ubica la institución y finalmente se presenta un análisis de la práctica docente propia, dividido en seis dimensiones que detallan distintas áreas de la misma.

En el tercero se ejemplifica un minucioso examen de problemáticas significativas con base en el diagnóstico socioeducativo, se determina cual de ellas guía este trabajo y se efectúa una fundamentación teórica que la sustenta. Se eligen los instrumentos de diagnóstico, se precisa su análisis y resultados.

El planteamiento del problema se define en el capítulo cuatro gracias a los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico. El título de la propuesta de intervención se determina en el capítulo cinco; donde también se muestran los fundamentos teóricos de la misma, así como los objetivos, los supuestos, el plan de acción y su desarrollo.

En el capítulo seis, Implementación y evaluación de la intervención, se proponen los periodos de aplicación, su registro y las consideraciones pertinentes que den respuesta respecto a los avances y logros del proceso.

Las conclusiones son un espacio para la reflexión de los sucesos y acontecimientos involucrados durante la elaboración de este proyecto. Finalmente se incluyen las referencias y los anexos.

## **1. Metodología de la investigación.**

Actualmente vivimos una serie de avances acelerados en todos los niveles, desde la tecnología, industria, organización empresarial, avances médicos, comunicación entre otros. Estos avances revelaron problemáticas que amenazan a la humanidad generando: escasez de recursos, el calentamiento global y problemáticas sociales, como, pobreza, deterioro de valores, filosofía de consumo, etc.

Este parece el momento de cambios inevitables, de tomar decisiones responsables, consientes, activas, que no pueden ser postergadas porque ya no hay tiempo para esperar. Se requiere de cambios en el pensar, actuar y ser de las personas, siendo la educación vital para esta transformación.

La educación es protagonista de la transformación social, permite fomentar la capacidad creativa, es un agente de conservación, recreación y creación; promueve la formación integral del individuo: biológico, psicológico y social de los estudiantes en todos los niveles educativos, elevando los resultados de las competencias, habilidades, valores, capacidades y actitudes a un nivel social. Es un reto del que todos formamos parte.

La escuela, sin importar el nivel, requiere de la elaboración de nuevos objetivos formativos, nuevas metodologías, estrategias pedagógicas, y didácticas, herramientas de trabajo práctico, así como de un compromiso de docentes, estudiantes e instituciones con la calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En este momento de la historia son muchas las problemáticas que el ser humano ha provocado, es necesario buscar soluciones para dificultades urgentes; es la educación la que nos puede brindar nuevas alternativas y propuestas dirigidas a introducir distintas direcciones en el desarrollo social.

La comunidad educativa reconoce, desde hace un tiempo, la importancia de una transformación y la necesidad de trabajar en la implementación de políticas y estrategias concretas para su fomento. Es indiscutible que la atención al cambio debe permear en todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la universidad, siendo todas las etapas evolutivas importantes y contribuyentes al fomento de esta.

Es el docente, a través del trabajo diario en el aula, que contribuye al logro de estos propósitos tomando en cuenta el conocimiento científico, las características del estudiante, la particularidad del organismo educativo y su entorno; así como el uso de la tecnología, procesos, técnicas y estrategias para el propósito educativo.

Es a través del trabajo de investigación que realiza el docente que puede transmitir conocimiento de forma sistemática y organizada; para esto es necesario conocer el perfil del estudiante, los conocimientos adquiridos con anterioridad, sus capacidades y las áreas de oportunidad a desarrollar; así el educador logrará aplicar de forma precisa los principios pedagógicos que satisfagan el desarrollo y los conocimientos del alumno y, de él mismo.

## **1.1 Investigación acción.**

### **1.1.1 Fundamentos epistemológicos.**

La investigación acción incluye a los individuos como sujetos activos que generan cambios sociales porque piensan por sí mismos. Esta metodología, en el campo de las ciencias sociales, se centra en el desarrollo de la comunidad donde las personas son responsables de los proyectos de intervención, se pretende promover, generar y fomentar la participación activa de la población involucrada en el problema. “el objetivo que se planteaba esta nueva línea de acción era participar para transformar y ser protagonista del cambio social” (Ander-Egg 1990, citado en Melero, 2011: 345)

Para realizar investigación acción y resolver problemas de manera práctica las personas involucradas deberán tomar decisiones, para hacerlo necesitan información, capacitación y conocimiento; herramientas que les otorgan conciencia para determinar qué, cómo y de qué manera transformar su entorno.

Son los intereses, propósitos y objetivos los que determinan una u otra metodología y el diseño de la misma, en términos prácticos el objetivo de la investigación depende del paradigma. En otras palabras, de la teoría y conceptos que sustenten. La metodología y el paradigma están vinculados entre sí.

La finalidad de un paradigma es el estudio de la realidad social, utilizando determinadas técnicas que le permitan responder a los planteamientos que se exponen.

Dos conceptos esenciales para transformar la realidad social son: paradigma y metodología; brindan un marco teórico para el análisis del objeto de estudio evitando contradicciones entre la teoría y la práctica.

Melero (2011), nos dice que los paradigmas dependen de que esas metodologías se justifiquen y validen con la realidad social que va a ser objetivo de estudio. Taylor y Bodgan (1986) mencionan que la metodología es aquella que designa la manera en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas.

#### Paradigma cuantitativo (positivista)<sup>1</sup>.

- También se conoce como científico-naturalista o científico-tecnológico.
- Emplea técnicas de estadística para el proceso de la información.
- Se fundamenta en la teoría positivista del conocimiento: sistemático, comprobable y medible.
- Se puede estudiar con una muestra del total, para después generalizar los resultados.
- Se formulan hipótesis, se verifican y se hace una predicción a partir de las mismas.
- El conocimiento es objetivo. Busca leyes generales de conducta.
- El investigador es un agente externo al fenómeno de investigación.

#### Paradigma cualitativo (fenomenológico)<sup>2</sup>.

- Se centra en comprender los significados de las acciones y conductas sociales.
- Usa técnicas como: la entrevista, un grupo de discusión o, la historia de vida.
- Comprende y explica el desarrollo de las estructuras y procesos sociales.
- Explica de forma subjetiva el comportamiento de los individuos en la realidad.

---

<sup>1</sup> Ramos, Carlos (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Lima, Perú. UNIFE

<sup>2</sup> Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

- La recolección de información es un proceso continuo.
- El investigador es parte del fenómeno. Requiere preparación, manejo y control de instrumentos.
- Se apoya en la recolección de datos, usa distintas herramientas y técnicas.  
Dialectico crítico.
- Indaga y comprende la realidad originando transformaciones sociales.
- Tiene una visión general y dialéctica de la realidad.
- Se centra en el análisis crítico de la ideología dominante.
- Es un proceso de reflexión para originar cambios sociales y educativos.
- Es una ciencia social ni empírica ni interpretativa.
- Ofrece cambios sociales desde el interior de las comunidades.
- Ofrece una visión del conocimiento que relaciona con la realidad y la práctica.

La investigación acción pertenece al enfoque crítico porque le interesa comprender la realidad para generar cambios y favorecer la transformación. Tiene un enfoque cualitativo que se enriquece con instrumentos cuantitativos.

## **1.2 Metodología de investigación acción.**

La investigación acción surgió en el campo de la psicología para transformar comportamientos y actitudes en los individuos; investigaciones sostienen que *Kurt Lewin* (fundador de la psicología social moderna), se interesó por la investigación en psicología de grupos; donde determinó el siguiente principio: *imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno y de su ambiente.*

Este fundamento hace evidente la necesidad de estudiar el contexto de los individuos, porque éste influye en el comportamiento humano, en la adquisición de valores, en las estructuras sociales y en la forma de relacionarnos con otros individuos. Es indispensable conocer donde crece y se desarrolla una persona para poder entender cómo y porqué ha adquirido los conocimientos que le pertenecen.

La investigación acción permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera simultánea se

logran conocimientos y cambios sociales. El modelo *Lewin* (1946) trabaja sobre tres etapas de cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento.

Esta metodología es un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan, "(...) un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (J. Elliot 1993, citado en Latorre, 2003: 2).

Algunos docentes la usan con la finalidad de mejorar: el desarrollo académico, su autodesarrollo profesional, la mejora de programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades identifican estrategias de acción que son implementadas, sometidas a observación, reflexión y cambio.

### **1.2.1 Concepto.**

Autores como: *Creswell*, *Bernal* y *Lewin*, consideran la investigación acción como una metodología que responde al *paradigma cualitativo*, pretende actuar sobre las problemáticas para resolverlas de forma práctica y generar conocimiento a través de las incógnitas en participación con los individuos involucrados. *Kemmis* afirma que la investigación acción es:

(...) una forma de indagación auto reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.  
(Kemmis, citado en Williamson, 2002: s/p)

Éstas son algunas de las definiciones de investigación acción:

(...) una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, por ejemplo) es en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: A) sus propias prácticas sociales o educativas; B) su comprensión

sobre las mismas; y C) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis 1984, citado en Latorre, 2003: 2).

Kemmis nos muestra que la investigación acción es una ciencia crítica. Lomax define la investigación acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (Lomax 1990, citado en Latorre, 2003: 2). Es decir, la intervención se basa en la investigación.

Para J. Elliot (1993), es una reflexión sobre acciones humanas y situaciones sociales que tiene como objetivo ampliar el diagnóstico de los problemas prácticos de los docentes. Las acciones modifican la situación cuando se logra una comprensión del problema.

Para Bartolomé (1986), la investigación acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”. Un ejemplo, podría ser, un grupo de docentes que intercambian opiniones sobre las distintas formas de evaluar a los alumnos; externalizar una problemática de su práctica sin ayuda de un individuo externo al grupo.

Para los objetivos de este proyecto de intervención, la investigación acción responde a la observación y reflexión sistemática de una problemática cotidiana; pretende utilizar las relaciones sociales y momentos del proceso para desarrollar habilidades sociales de forma colaborativa en el aula. A la par, mejorar la praxis docente a través de las consecuencias de los cambios, planificación, acción y reflexión crítica.

### **1.2.2 Características.**

Kemmins y McTaggart (1988) exponen las características de la investigación acción, a continuación, destaco algunas:

- Es participativa: las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias

prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

- Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Introduce a teorizar sobre la práctica.
- Someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realizar análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, salvación irreflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; le inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Kemmis explica que la investigación acción es sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el docente. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de investigación.

Lomax (1995) le atribuye a la investigación acción seis cualidades:

- Trata de buscar una mejora a través de la intervención.
- Implica el investigador como foco principal de la investigación.
- Es participativa, e implica a otras personas más como co-investigadores que como informantes.
- Es una forma rigurosa de indagación que lleva generar teoría de la práctica.

- Necesita de una continua validación de testigos “educativos” desde el contexto al que sirve.
- Es una forma pública de indagación.

Elliot (1993) describe la investigación acción educativa:

- Se centra en el descubrimiento y Resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para rentabilizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.
- Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio y tal Como se manifiesten sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. El contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.
- Íntegra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.
- Supone el diálogo con otras u otros profesionales. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresan la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

Zuber-Skerrit (1992), caracteriza la investigación acción con un enfoque alternativo:

- **Práctica:** los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
- **Participativa y colaborativa:** Al investigar no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.
- **Emancipadora:** el enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación de la investigación.
- **Interpretativa:** la investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- **Crítica:** la comunidad crítica de participantes no sólo busca mejores prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también a actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos en dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

Rodríguez (1999) da las siguientes características de la investigación acción:

- **Cíclica:** se basa en la aplicación de la reflexión y la acción de manera continua. Se reflexiona antes de actuar, sobre lo que se realiza, sobre lo logrado.
- **Flexible:** permite fomentar la intervención del investigador como actor y observador en el proceso objeto de la investigación Y además permite fomentar el uso de diversos procedimientos y personas para recolectar la

información.

- Valora la experiencia: en la realidad la investigación acción está orientada más hacia la transformación de la escuela, comunidad o lugar determinado que así el desarrollo de los principios normativos, se espera que la teoría surja de la reflexión sobre las consecuencias de las transformaciones.
- Fomentar la participación y el diálogo entre los actores: la investigación acción promueve el trabajo en grupo, la cooperación para el mejoramiento de la acción.
- Se estudian problemas de la vida cotidiana de la escuela/comunidad. Para aplicar la investigación acción es necesario ser un profesional en servicio. Los problemas que se abordan son los que se presentan en cualquier lugar determinado.

Las soluciones producen un cambio, benéfico o no, que afecta la realidad inmediata.

“El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (Latorre, 2003: 5).

### **1.2.3 Modalidades.**

Existen tres tipos de práctica de la investigación acción: técnica, práctica y crítica emancipadora, son tres visiones de la investigación acción:

- a) Investigación acción técnica: *efectividad de la práctica educativa* (Lewin, 1946). Gracias a la participación de los docentes en programas de trabajo diseñados por expertos se hace más eficientes las prácticas sociales.
- b) Investigación acción práctica: protagonismo del profesorado. Transformación del pensamiento (Stenhouse, 1989; Elliot, 1993). El docente es activo y autónomo, selecciona los problemas de investigación y lleva el control del proyecto. Implica un cambio en la conciencia de los participantes y en las

prácticas sociales. Puede solicitarse un investigador externo que participen en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes. Está comprometida con la transformación de las prácticas colectivas.

- c) Investigación acción crítica emancipadora: comprometida con la transformación social, organizativa y educativa (Carr y Kemmis). Esta investigación incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la práctica educativa simultáneamente, vincula su acción con el contexto social y comunitario, pretende generar cambio en otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajo.

TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, auto-decepción, coereión. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Tres modalidades de investigación acción (Carr y Kemmis, 1988; citado en Latorre, 2003: 10)

El objetivo de las modalidades de investigación acción, cual sea que se implemente, es mejorar la práctica de forma sistemática y organizada, garantizando así cambios en el ambiente, el contexto o las condiciones del lugar de la práctica. Con el propósito de una mejora y beneficio para los participantes para un desarrollo futuro efectivo.

#### **1.2.4 Proceso.**

El proceso de la investigación acción surge de las situaciones y contextos. En las aulas se origina con el desarrollo del aprendizaje, los recursos, estrategias e instrumentos, además de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades sociales, hábitos y valores que implementan los docentes.

La investigación acción se desarrolla en una espiral de ciclos sucesivos de: diagnóstico, planificación, acción, observación, y reflexión-evaluación. El proceso de investigación acción es distinta según cada autor:

##### **Modelo de Lewin.**

Lewin (1946), describió la investigación acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: *planificación*, acción y *evaluación de la acción*. Comienza con una *idea general* sobre un tema de interés, se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado con la información y se planifica el segundo paso de acción en base al primero.

##### **Modelo de Kemmis.**

Kemmis (1989), apoyándose en los ciclos de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. Lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: *planificación*, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica un análisis retrospectivo, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

Se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.

### **Modelo de Elliot**

Elliot toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

En el modelo de Elliot aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema a investigar.
- Exploración o planteamiento de hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

### **Modelo de Whitehead**

Whitehead (1989), propone una espiral de ciclos cada uno con los pasos que se especifican:

1. Sentir o experimentar un problema.
2. Imaginar la solución de un problema.
3. Poner en práctica la solución imaginada.
4. Evaluar los resultados de las acciones comprendidas.
5. Modificar la practica a la luz de los resultados.

La investigación acción son acciones que desarrollan los docentes con un marco metodológico. Sigue un proceso cíclico de espiral entre acción y reflexión, ambos procesos se integran y complementan. Implementar el plan de acción requiere tiempo y cambio en la conducta de los participantes. El docente requiere tiempo para analizar la problemática y buscar soluciones para mejorarla.

En grupo, la espiral de la investigación acción, desarrolla:

- Un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevisto.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

### **1.2.5 Instrumentos de la investigación acción.**

La investigación acción utiliza distintos instrumentos de registro, como estudios cuantitativos, donde se recogen datos para su posterior interpretación y análisis de la información. Algunos de estos pueden ser:

La observación, los diarios, el análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y vídeo (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, encuestas de opinión, etc. Kemmis y McTaggart (1988). Rincón (1997) proponen recoger información de diferentes ámbitos con ayuda de; observación, entrevista y análisis de documentos.

Estos instrumentos son una herramienta para obtener la información que

deseamos a partir de las necesidades de la investigación,

Cada uno de estos instrumentos comprende diferentes técnicas o pasos para recaudar dichos datos o registros, estos se pueden conocer en: *Técnicas y estrategias de la investigación cualitativa* (Schettini, P. 2016):

- Observación: consiste visualizar el fenómeno y su contexto que se estudia. El investigador debe prestar atención a lo que ve, debe ser objetivo en el registro de las características, y escuchar con atención lo que sucede al redor, el sonido forma parte del contexto. Permite descubrir, evaluar y contrastar realidades en el campo de estudio. La recolección de la información es directa con el medio.
- Diario de campo: Se considera indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones de la práctica investigativa en el escenario de estudio. La estructuración de formato es la descripción y narración de los hechos o fenómenos observados. Es una herramienta fundamental para el investigador participante.
- Entrevista: técnica para obtener datos a partir del diálogo entre dos personas, el entrevistador (investigador), quien realizara, con antelación, un guion de entrevista con las posibles preguntas que le sirvan de guía para lograr recopilar la información sobre un tema específico.
- Grupo de discusión: la información se obtiene gracias a un número reducido de reuniones grupales. Se utilizada en diagnósticos participativos comunitarios, donde existe una problemática social, donde se plantean ideas para la acción participativa.
- Encuestas: se obtienen datos de diversos individuos, cuya opinión le interesa al investigador. Se entrega un cuestionario que las personas resuelven por escrito.

Las reflexiones y análisis sobre estos diagnósticos dan comprensión a diferentes realidades, se recogen datos que nos permiten reconstruir las características de nuestro objeto de estudio. De esta forma nos acercamos de manera más sistemática a la realidad.

Es mediante el diagnóstico que se tendrá la capacidad de generar descripciones y explicaciones acerca de las características y particularidades tanto del contexto como del objeto de diagnóstico.

Este análisis brinda conocimiento para determinar cuáles son los elementos que influyen de manera directa o indirecta en la aparición de situaciones de conflicto. Para lograr este aprendizaje es importante conocer cuáles son las características del contexto, que más adelante posibilitarán la creación de procedimientos y técnicas para delimitar objetivos en la intervención, apegándose a las necesidades y circunstancias del medio en el que se centra el trabajo.

Estas acciones permiten conocer el ámbito de la vida social; para conocer la realidad hay que fragmentarla y simplificarla, de esta forma se pueden observar las variables que la conforman; determinar en cuál de ellas radica el conflicto, analizarlo, interpretarlo y proponer acciones de cambio.

## 2. Diagnóstico socioeducativo.

### 2.1 Contexto institucional.

Colegio Montessori del Pedregal.

Ubicación y contacto.

Rinconada Santa Teresa 136, Insurgentes Cuicuilco, C.P. 14010, Ciudad de México. Alcaldía, Tlalpan. Teléfono: 5606 7322.



Misión.

Somos una comunidad educativa que busca transformar a la sociedad, formando al hombre del mañana con base en la filosofía de la Dra. María Montessori. (Montessori del Pedregal 2019, Ciudad de México, México: *Misión*. Recuperado de: <http://www.montessoripedregal.com.mx>)

Visión.

Ser una institución educativa que sigue al niño desde sus necesidades en un ambiente de confianza y colaboración con los padres de familia. (Montessori del Pedregal 2019, Ciudad de México, México: *Visión*. Recuperado de: <http://www.montessoripedregal.com.mx>)

María Montessori (1870-1952)<sup>3</sup>

Fue una de las más importantes pioneras en educación. Su filosofía y el método educativo que lleva su apellido son conocidos y reconocidos en el mundo entero y han tenido una influencia significativa en varias corrientes educativas.

La formación inicial de María Montessori fue la medicina. Fue la primera mujer que se graduó en medicina en la universidad de Roma. Su trabajo médico le permitió aproximarse a un grupo de niños con diversas deficiencias mentales, en cuyo desarrollo se interesó. Su rigurosa observación de las conductas, actitudes, intereses y respuestas a diferentes estímulos, incentivó su investigación, propició la experimentación y alentó su trabajo, el cual obtuvo resultados sorprendentes.

El trabajo inicial de la Doctora Montessori con ese grupo de niños deficientes llamó la atención de la comunidad científica y de las autoridades italianas; se le abrieron puertas inesperadas en el sector educativo y tuvo acceso a fuentes de financiamiento que le permitieron profundizar en sus investigaciones respecto al desarrollo de la mente infantil y los procesos de aprendizaje en distintas etapas evolutivas.

Más adelante, una institución privada le ofreció hacerse cargo de la educación de los niños de San Lorenzo, un barrio popular de Roma. Los rapaces permanecían desatendidos la mayor parte del día debido a que los adultos tenían que salir a trabajar; formaban pandillas y causaban destrozos en la propiedad de esa empresa.

La experiencia con los niños de San Lorenzo marco un hito en la formación de la Doctora Montessori como educadora. Debido a la escasez de recursos tuvo que involucrar a los padres, obreros y artesanos, en la construcción del ambiente, el mobiliario, los útiles y materiales que ella consideraba necesarios para el desarrollo intelectual, físico y social de los niños; algunos de los cuales ya habían sido probados por otros investigadores y otros creados por ella, con base en sus propias observaciones.

---

<sup>3</sup> Association Montessori International (2019). *María Montessori Archival*. Ámsterdam, Holanda. Recuperado de <https://montessori-ami.org>

El cambio en la conducta de los niños, en su higiene, en su urbanidad, su creciente interés por el aprendizaje y por su propio ambiente, fueron tan espectaculares que atrajeron a visitantes y observadores internacionales. Por su parte, María Montessori, tuvo ocasión de sistematizar su filosofía, conocimientos y experiencias en un método educativo que pudiera reproducirse y beneficiar a más niños. Así creó su primer ambiente, al que llamó *Casa de los niños*.

A partir de la observación dentro de los ambientes, María Montessori creó materiales científicamente diseñados para responder a las necesidades de los niños en cada etapa de desarrollo y, de esa manera, optimizar individualmente el potencial de cada uno, respetando sus propios intereses y ritmo de aprendizaje.

Ella descubrió que el niño aprende más y mejor a una edad más temprana, que adquiere la cultura y forma su carácter antes de que la educación escolar tradicional inicie. También reveló que el carácter no puede ser formado por un adulto, es el niño quien construye su propio carácter. Observó que los problemas de indisciplina desaparecían cuando los niños se involucraban en actividades constructivas, dando como resultado una disciplina interna, y descubrió el fenómeno de la concentración profunda.

El método educativo creado por María Montessori se ha extendido a varias partes del mundo, donde en la actualidad se imparten cursos acerca de su concepción del desarrollo infantil; su filosofía educativa; las características de personalidad, conductas y actitudes deseables en los responsables de los niños; así como del uso de los diversos materiales. La Doctora Montessori escribió, además, numerosos libros y artículos. Murió en Holanda, en 1952, a la edad de 82 años.

María Montessori dejó un legado invaluable al mundo entero: un método de educación cuya filosofía y práctica están centradas en el niño; con un acercamiento pedagógico basado en la idea central de libertad y respeto para el niño dentro de un ambiente estructurado y preparado especialmente para él, conforme a sus necesidades e intereses.

Ella sostiene que todos los niños están motivados de manera intrínseca para aprender y que ellos absorben los conocimientos sin esfuerzos cuando se les provee con las actividades adecuadas en el momento preciso de su desarrollo.

#### Método Montessori<sup>4</sup>.

Montessori es un sistema educativo, en donde el todo es afectado por las partes, las partes son afectadas por el todo y las partes son afectadas entre sí. Es un sistema integral y holístico, que funciona porque su creadora dedicó su vida a observar y perfeccionar cada elemento componente del sistema; su función y los resultados de su interacción con otros elementos y con el todo en su conjunto. La doctora Montessori lo denominó: *educación cósmica*. La observación, el conocimiento, la experiencia, la práctica, su propio talento y la claridad de sus objetivos llevaron a la Doctora Montessori al logro de los resultados que ella deseaba y sabía que podía obtener de la materia maleable, mágica, y ávida de conocimiento que son los niños.

Para mí, la educación y la información son cosas distintas, aunque pueden ser complementarias. La educación es permanente, dura toda la vida y abarca todos los campos de la ciencia, el arte, la tecnología y las humanidades. La información, en cambio, se limita a cierto tipo de conocimientos para adquirir determinadas habilidades o destrezas. Montessori es un verdadero sistema educativo, ya que educa para la vida. Es decir, lo que aprenden los niños y la forma en que lo aprenden con este sistema les será útil a lo largo de toda su vida, no se limita al área cognitiva a la impartición de conocimientos teóricos y destrezas técnicas, es una “educación para la vida.

La educación en el sistema Montessori, para ser digna de tal nombre o mujer, debe ser incluyente, integral y continua; su filosofía desarrolla en el niño la libertad con respeto, responsabilidad, amor, colaboración, y compromiso. El sistema Montessori conduce al niño hacia su independencia mediante el

---

<sup>4</sup> Association Montessori International (2019). *María Montessori Method*. Ámsterdam, Holanda. Recuperado de <https://montessori-ami.org>

reconocimiento a su capacidad de elección, el respeto a sus necesidades, a sus potencialidades y su ritmo de trabajo, el aprendizaje por descubrimiento. Fomenta el desarrollo integral del ser humano.

#### Educación para la vida<sup>5</sup>.

La educación no debería limitarse al área cognitiva, a la impartición de conocimientos teóricos o destrezas técnicas con la finalidad de alcanzar un grado académico. Educación para la vida es un termino acuñado por la doctora Montessori para referirse a una educación incluyente, integral y continua, capaz de facultar al niño para ser libre, responsable, independiente y pleno en el más amplio sentido.

La educación para la vida le proporcionara a la persona herramientas y habilidades para relacionarse de manera respetuosa y sana con su medio ambiente social y natural en todas sus actividades, a lo largo de toda su vida; no sólo en sectores circunscritos temporal, espacial o cognitivamente.

Con el concepto educación para la vida, la doctora Montessori alude a una guía que fomenta el desarrollo de cada ser humano en su totalidad, considerando a la vez como individuo único, con necesidades, potenciales y ritmos propios, cuyas aportaciones al grupo son valiosas por su singularidad; no, como una colectividad homogénea en donde el aprendizaje no toma en cuenta las diferencias individuales de ritmo, intereses, aptitudes, etc. Y donde priva la competitividad sobre la colaboración.

Mi visión del futuro no es la de un grupo de personas rindiendo exámenes y tratando de lograr certificados desde la escuela hasta la universidad, sino la de individuos pasando de una etapa de independencia a otra mayor por medio de su propia actividad y a través de su propio esfuerzo que constituye la verdadera evolución interna del individuo. (Montessori, citado en Ortega, 2016:7)

---

<sup>5</sup> Association Montessori International (2019). *María Montessori Archival*. Ámsterdam, Holanda. Recuperado de <https://montessori-ami.org>

Historia del colegio.

La siguiente información es la transcripción de una narración entrevista oral realizada a la propietaria y directora del colegio en las instalaciones del mismo el 14 de marzo de 2019, entre las 12:00 y 13:15 horas.

El origen de la escuela es fortuito, la dueña y fundadora del colegio tenía tres hijas pequeñas quienes iniciaban la vida preescolar en un kínder tradicional cerca de casa. Ella estaba inconforme, pues notó que sus hijas comenzaban a competir y generar desigualdad. Fue la hermana de la dueña quien descubrió una escuela Montessori al este de la ciudad y la invitó a conocer el método. Después de una visita quedó maravillada con el sistema.

A mitad del ciclo escolar cambió a sus hijas a un centro Montessori al sur de la ciudad, el cual cerró poco después.

Un guía (maestro) de sus hijas se acercó para informarles, a ella y a su esposo, que abriría un plantel Montessori, también al sur de la ciudad. Los invitó a inscribir a sus hijas y formar parte de la comunidad; les propuso formar una sociedad y ellos aceptaron.

Buscaron y rentaron una casa que adaptaron para inaugurar el primer plantel, conformado por dos *Casas de los Niños* (preescolar) y un *Taller* (primaria); iniciaron en 1972, con 40 niños.

Un año después el guía les informó que no podía continuar con el proyecto porque se iba a vivir a la provincia, les vendió su parte y ellos continuaron trabajando en el mismo lugar; donde crecieron en experiencia, conocimientos y número. Cinco años después la dueña del inmueble les pidió la propiedad.

Sentían angustia porque el proyecto iniciaba y todo cambio implica una inversión, dinero con el que no contaban. Pensaban en posibles soluciones; simultáneamente el esposo compró un billete de lotería con terminación 19, día del nacimiento de su mujer, ganaron el premio mayor en 1976. Ambos decidieron invertirlo en el colegio. Compraron el terreno donde actualmente está asentada la institución.

Construyeron de acuerdo a las necesidades, inicialmente solo había 6 aulas, dos jardines y tres oficinas. El día anterior a la inauguración, en 1978, la

comunidad Montessori conformada por: administrativos, docentes, asistentes y padres de familia, se reunieron para limpiar, ultimar detalles y montar los ambientes (aulas).

Rápidamente incrementó el número de alumnos y decidieron comprar la propiedad contigua, donde construyeron las canchas, el huerto, la sala de usos múltiples, la cocina, una bodega y el actual salón de arte.

Durante este proceso la propietaria y directora del colegio estuvo en continua formación, informándose sobre las bases de la filosofía Montessori, principios pedagógicos, estudiando el curso para convertirse en *Guía de Casa de los Niños*, elaborando el material; asistiendo y participando en distintas pláticas, conferencias y congresos Montessori.

La escuela ha seguido creciendo, construyendo, renovándose y remodelándose de manera continua. Actualmente cuenta con: diez aulas, dos canchas, un salón de usos múltiples, una cocina, un salón de arte, un huerto, cuatro jardines, dos terrazas, cuatro bodegas, seis oficinas, dos salas de entrevistas y diez baños.

El nombre, *Montessori del Pedregal*, fue seleccionado en una terna de nombres que solicita la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) como parte de los trámites para incorporarse. Se solicitan tres distintos nombres, cada uno con un comentario que explique significado y porqué del nombre.

El logo, un triángulo equilátero, formado por tres líneas independientes, cada una de un color primario; representa el equilibrio entre: el niño, la familia y la escuela, cada línea es autónoma, de la misma longitud; teniendo el mismo valor; cada parte es independiente y al mismo tiempo interdependiente; los colores primarios porque de ellos surgen el resto de los tonos.

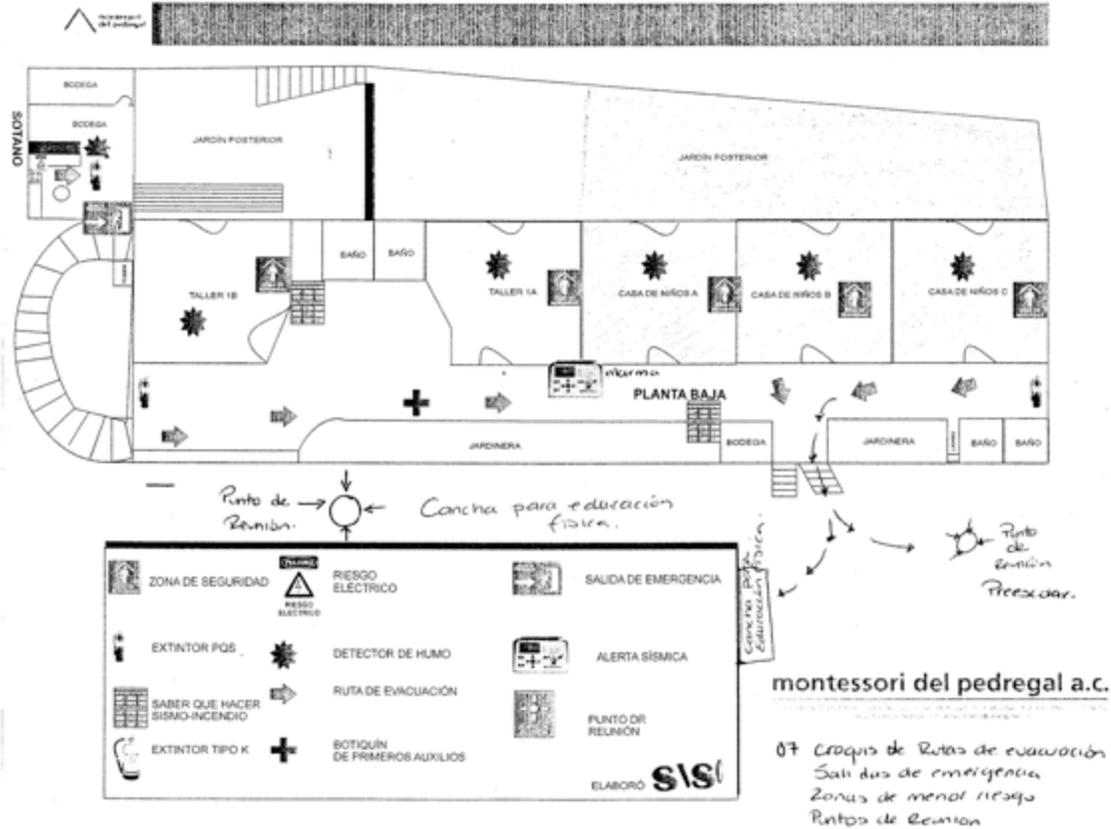


Distribución.

Actualmente la escuela cuenta con los siguientes niveles:

- *Comunidad infantil*: niños de 18 meses a 3 años (maternal)
- *Casa de los niños*: niños de 3 a 6 años de edad (preescolar).
- *Taller I*: niños de 6 a 9 años edad (primaria baja).
- *Taller II*: niños de 9 a 12 años de edad (primaria alta).

El inmueble está distribuido en tres alas, cuenta con dos conjuntos de edificios, la primera construcción, al fondo del colegio, tiene cuatro plantas: en el piso subterráneo cuenta con dos bodegas, un salón de arte, una cocina completa y un baño para adultos. La planta baja cuenta con cinco ambientes, tres corresponden a *casa de los niños* y dos a *Taller I*, también tiene dos jardines, en la parte trasera de los ambientes, el primero funciona para que los niños trabajen al aire libre y el segundo es un espacio para su recreación; además el piso cuenta con tres baños: dos destinados a los niños de preescolar y uno a los niños de primaria baja, una bodega con artículos de higiene y limpieza.

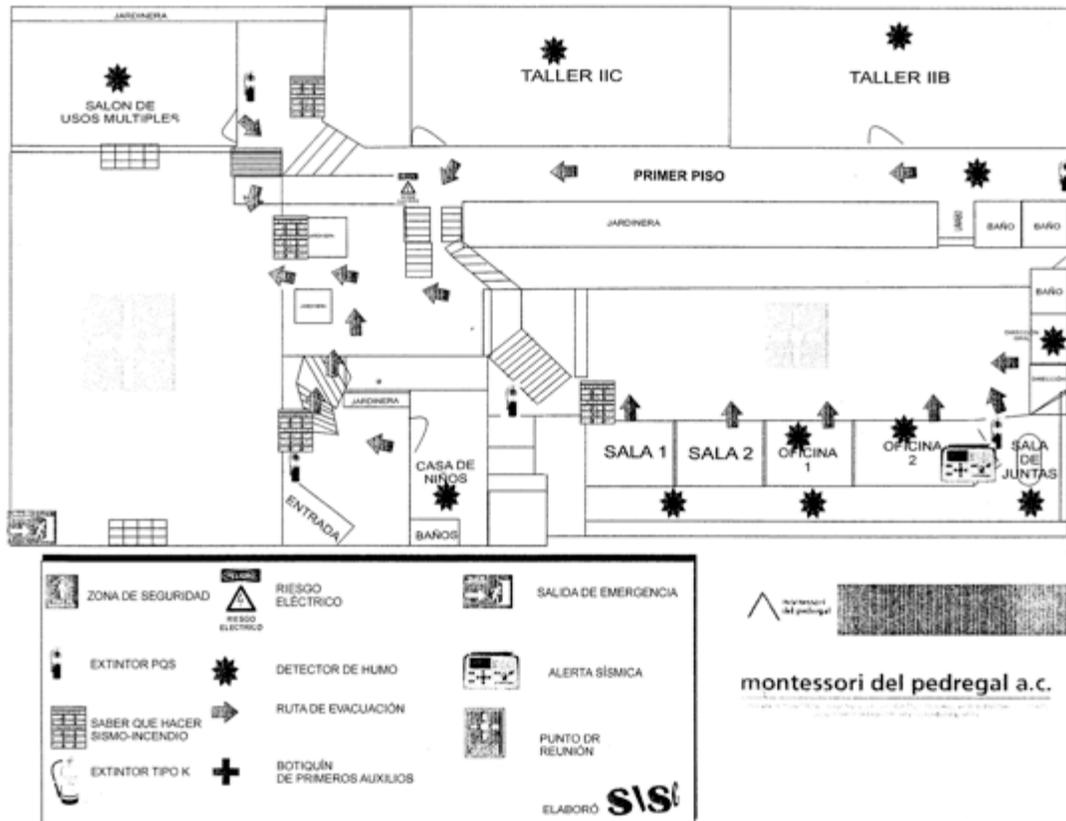


(Fuente: plano proporcionado por la dirección del colegio y avalados por Protección Civil)

La segunda planta cuenta con dos ambientes que corresponden a *Taller II*, y dos baños para niños y niñas. En el tercer piso están distribuidos un baño para adultos, dos baños para niños y niñas, una oficina y dos ambientes correspondientes a *Taller I* y *Taller II*.

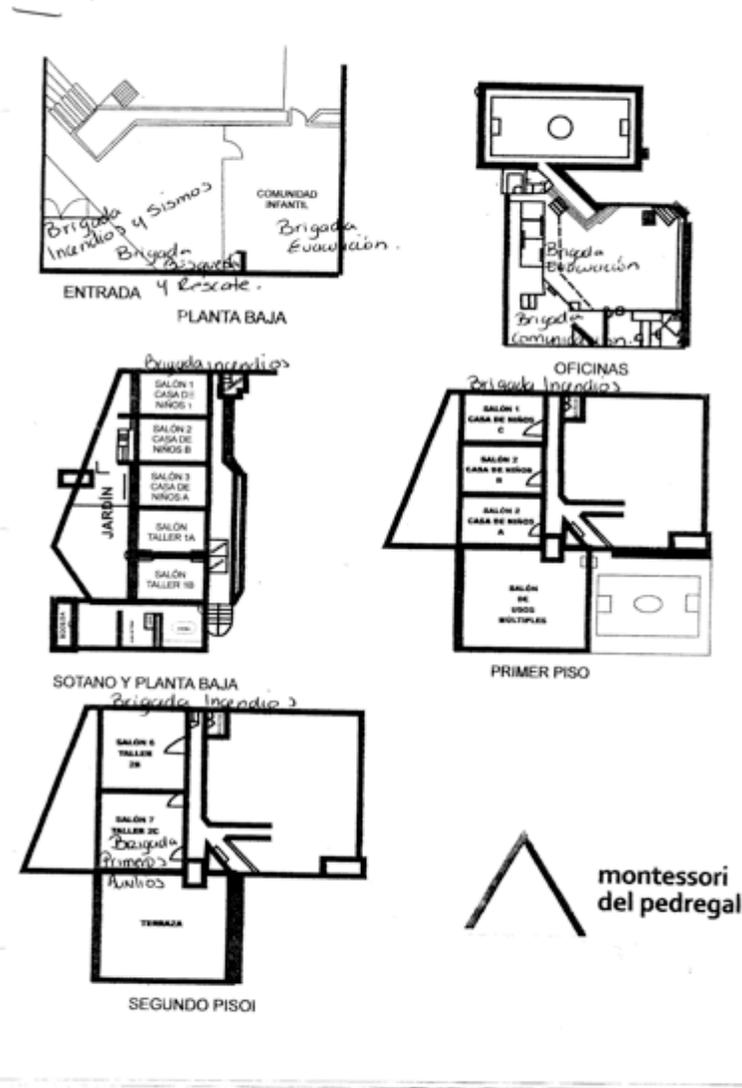
El segundo conjunto de edificios se localiza al frente del colegio, cuenta con dos niveles; en la planta baja se encuentran las oficinas administrativas, divididas en: Dirección, Administración, Dirección Técnica de Preescolar, Dirección Técnica de Primaria, y Contabilidad; además de una sala de juntas, una cocineta, dos salas para entrevistas, nueve armarios de papelería, cuatro baños para adultos y un jardín de usos múltiples.

La planta alta distribuye el espacio entre una bodega, el ambiente de *Comunidad Infantil*, un baño y una amplia terraza que los niños de esta edad usan como patio de esparcimiento. En este nivel está la entrada de la escuela.



(Fuente: plano proporcionado por la dirección del colegio y avalados por Protección Civil)

La tercera ala del inmueble tiene dos niveles: el primero con una cancha de amplia donde los niños pueden jugar y correr, también es el punto de reunión en caso de emergencia; una cancha mas pequeña techada donde los niños pueden realizar juegos tranquilos, este espacio tiene paredes de vidrio plegadizas que se cierran cuando se usa para juntas, presentaciones o pláticas con la comunidad escolar. En el segundo piso hay una terraza formada por dos barandales enrejados y dos paredes de concreto frontales con huertos verticales que los niños procuran.



(Fuente: plano proporcionado por la dirección del colegio y avalados por Protección Civil)

Los distintos espacios de la escuela se conectan por un conjunto de escaleras, todas con pasamanos; en ellos se encuentran jardineras y macetas, con distintos tipos de plantas, árboles y hierbas de olor que embellecen el lugar; fuera de cada ambiente hay un perchero y una banca donde los niños colocan sus chamarras y loncheras.

Denominamos *ambiente* a las aulas porque son espacios preparados que satisfacen las necesidades del niño según su etapa de desarrollo, atienden los períodos sensibles: orden, lenguaje, movimiento y percepción sensorial. Es un

ambiente culto, pleno de estímulos, que ayuda a la formación de la personalidad del niño. Se genera una relación tal entre los individuos, el mobiliario y los objetos que ocupan el espacio, que induce al respeto y cuidado del mismo.

El niño en desarrollo no sólo necesita un *ambiente preparado* sino la libertad de interactuar con ese ambiente de manera espontánea. La inteligencia se desarrolla cuando el niño es capaz de interactuar libremente en el *ambiente*. Para desarrollarse de forma normal, el niño debe realizar los movimientos que son dictados por sus necesidades. “¡Debemos construir para el niño un entorno donde pueda participar activamente!” (Montessori, 2015: 52)

Es importante preparar un *ambiente* para que las experiencias del niño sean enriquecedoras. Éste debe cumplir ciertas características: estar ordenado, ser acogedor, permanecer limpio, sentirse alegre, ser agradable a los sentidos; tener mobiliario ligero, apropiado al tamaño del niño, objetos sencillos y bellos, con materiales de origen natural, con decoraciones tales como: cuadros realistas de pintores reconocidos, floreros, macetas y esculturas. Una verdadera *Casa de los Niños*.

Sin importar el nivel, cada *ambiente* en Montessori del Pedregal cuenta con: una cocineta, una alacena, un estante para guardar material y papelería, mesas y sillas con medidas antropométricamente apropiadas a cada edad, sillas con mesas de apoyo para guías (docentes) y asistentes; un rincón tranquilo preparado como zona de lectura. Ventanales para que los *ambientes* sean luminosos, ventanas para el correcto flujo de aire, iluminación artificial para su uso en caso necesario y distintos elementos que hacen del *ambiente* un espacio hospitalario.

Cada *ambiente* cuenta con el material necesario, científicamente desarrollado, correspondiente a cada etapa de desarrollo. Otorga: independencia, libertad, autocontrol, autocorrección, concentración, conocimiento y dominio. Los materiales responden a las necesidades e intereses de cada niño.

El material se encuentra en estantes, está organizado por áreas, de forma seriada por grado de dificultad, ordenado siempre en la misma secuencia y posición. El orden externo refuerza el orden de la mente del niño. “Se diría que el

orden constituye un estímulo excitante, un reclamo activo y, en realidad, es más que esto: es una necesidad que representa un goce efectivo en la vida.” (Montessori, 1987: 99)

Un *ambiente preparado* no se orienta exclusivamente a la satisfacción de necesidades primarias, sino al desarrollo de los sentidos mediante la disposición de objetos que estimulen todos y cada uno de los sentidos del niño.

Personal.

Un requisito indispensable para formar parte de la plantilla docente es tener una formación como Guía Montessori, en cualquiera de los niveles del sistema, avalado y certificado por la Asociación Montessori Internacional (AMI).

La AMI fue fundada en 1929 por la Dra. María Montessori, con el ánimo de preservar la integridad del trabajo de su vida y extender sus beneficios a través del tiempo y las fronteras.

Para cumplir con estos propósitos, la AMI desarrolla en todo el mundo acciones tales como:

- Proveer formación a través de cursos y entrenamientos para Guías y Asistentes.
- Coordinar programas de entrenamiento para entrenadores.
- Guiar a los proveedores de material pedagógico reconocidos por la AMI en la producción de material de enseñanza aprobado.
- Supervisar la publicación de libros de la Dra. Montessori.
- Organizar congresos y conferencias y, brindar apoyo y afiliación a sociedades Montessori locales.

Actualmente trabajamos en el colegio 38 personas entre personal administrativo, docente, asistentes, personal de apoyo, vigilancia e intendencia; ninguno de los cuales usamos uniforme, sin embargo, hay algunas reglas que norman el atuendo para evitar que el niño distraiga su atención, por ejemplo:

- Uñas limpias y cortas, naturales o pintadas en colores neutros, sin decoraciones.
- Uso de joyería discreta y poca.
- Ropa sin estampados, de tela opaca, sin escotes.
- El uso de la bata es sugerido.

Para que una escuela funcione de manera eficiente, su personal académico, administrativo y de intendencia tiene la responsabilidad de actuar como equipo; lo que exige tolerancia, comprensión, compromiso, voluntad y excelente disposición por parte de cada uno de los integrantes. Aunque difícil, esta tarea es posible lograrla con cortesía y respeto por el trabajo de todos, y con un reconocimiento honesto cuando hay un trabajo bien hecho sin importar su tipo.

Mi interrelación con otros profesores es respetuosa y cordial, me enriquezco con su experiencia. Procuero generar un ambiente amable porque estoy consciente de que los niños aprenden e imitan lo que ven. Cada mañana saludo a mis compañeros, me dirijo a mi respectivo ambiente, reviso que el material este listo, limpio y acomodado, cuando es necesario, solicito su apoyo y me lo brindan de manera solidaria.

El personal de intendencia encargada de la limpieza de la escuela: ambientes, oficinas, espacios comunes, bodegas, canchas y pasillos; desarrolla sus labores en forma eficiente; nos auxilia en la dinámica cuando así les solicitamos. Mi relación con la personal de limpieza es cortés.

La escuela no cuenta con personal de enfermería o psicología dentro del plantel. En caso de una emergencia son las directoras quienes toman la decisión más adecuada conforme a la gravedad del incidente.

El personal de la institución está comprometido en acompañar a cada niño en su desarrollo, la tarea de diferenciar cuando un niño realmente necesita ayuda y cuando no. Cultivamos la calma, la paciencia, el cariño y la humildad, para caminar junto al niño, formar comunidad y, sobre todo, aprender de él.



(Organigrama interno del Colegio Montessori del Pedregal)

NOMBRE	FORMACIÓN
Ma. Teresa Orvañanos.	Curso Guía de Casa de los niños AMI.
Gabriela Schjetnan.	Lic. En comunicación. Guía de Casa de los niños AMI.
Ma. de los Ángeles Martínez.	Maestra Normalista.
Adriana Rodríguez.	Lic. En ciencias de la educación.
Patricia García.	Guía de Casa de los niños AMI. Guía de Taller AMI.
Diana Benítez.	Lic. En comunicación humanas. Lic. En educación preescolar. Mtra. En vanguardia en el aprendizaje.

	Guía de Comunidad Infantil AMI. Guía de Taller AMI.
Araceli Sánchez.	Lic. En psicología. Guía de Comunidad Infantil AMI. Guía de Taller AMI.
Pamela Gonzáles.	Lic. En pedagogía.
Elsa Martínez.	Lic. En psicología educativa. Maestra Normalista. Lic. En educación preescolar. Guía Casa de los niños AMI. Guía de Taller AMI.
Gisela Berber.	Mtra. En psicología educativa. Maestra Normalista. Guía de Taller AMI.
Diana Vargas.	Lic. En educación preescolar. Lic. En nutrición. Guía de Casa de los Niños AMI. Guía de Taller AMI (activo).
Ma. Perla Carbajal.	Curso Guía de Casa de los Niños AMI. Lic. En educación preescolar.
Gabriela López.	Lic. En pedagogía. Maestra Normalista. Guía de Casa de los Niños AMI.
Inés Ortiz.	Preparatoria Técnica.
Ángeles Montañez.	Asistente educativo.
Leticia Palomino.	Preparatoria Técnica.
Victoria Hernández.	Lic. En educación preescolar (activo). Curso de Asistente AMI. Guía de Casa de los Niños AMI. Guía de Taller AMI (activo).

Ana Pesci.	Lic. En diseño gráfico.
Mariana Reyes.	Lic. Iniciación artística y Artes plásticas. Teachers.
Jimena Cerón.	Lic. En ciencias de la comunicación. Teachers.
Francisco Solís.	Lic. En música clásica. Lic. En jazz con especialidad en flauta.
Heliberto Toledo.	Lic. En educación física
Ma. Dolores Cano.	Teachers. Teaching Knowledge Test (TKT).
Amapola Martínez.	Lic. En educación. Lic. En música clásica. Mtra. En educación. Guía de Casa de los Niños AMI. Guía de Taller AMI.
Angelina Basurto.	Tec. Secretaria bilingüe
Ángeles Jaquez.	Lic. En contaduría.
Nancy Rangel.	Tec. En administración. Curso de Asistente AMI (activo).
Rosario García.	Preparatoria Técnica.
Trinidad Patingo.	Teachers. Teaching Knowledge Test (TKT).
Mónica Lechuga.	Lic. En administración turística. Teachers. Teaching Knowledge Test (TKT).
Margarita Arana.	Lic. En administración turística. Teachers. Teaching Knowledge Test (TKT).
Paulina Villafaña.	Lic. En mercadotecnia. Teachers.

	Teaching Knowledge Test (TKT).
José Rangel.	Policía de seguridad privada.
Eutiquio Cristino.	Policía de seguridad privada.
Eduardo Pineda.	Preparatoria Técnica.
Fernando Reyes.	Preparatoria Técnica.
Elena Conde.	Preparatoria Técnica.
Rocío Huerta.	Preparatoria Técnica.

Como personal capacitado somos conscientes de que en la filosofía Montessori la formación del niño demanda una disposición particular por parte del adulto para colocarse al servicio del niño de forma pasiva, sin intervenir, ni interrumpirlo en sus actividades, si el niño no lo solicita. “Estimular la vida dejándola libre de desenvolverse he aquí la misión del educador.” (Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, p.71)

El adulto *preparado* está consciente de que es aprendiz del niño, de que está allí para aprender de él, observándolo y sólo manifestará su presencia si el niño lo necesita. Este es el mensaje que nos dejó María Montessori: aprendamos del niño, él sabe lo que quiere y hacia dónde va.

Tocar al niño es tocar el punto más sensible de un todo que tiene sus raíces en el pasado más remoto y se dirige hacia el infinito del porvenir. Tocar al niño, es tocar el punto más delicado y vital donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida, donde se hallan encerrados los secretos del alma, porque allí se elabora la educación del hombre. (Montessori, 1987: 23, 24)

El nivel académico de los padres y tutores es licenciatura, algunos cuentan con uno o más posgrados. La mayoría de los padres son empresarios, algunos también se dedican a la política, los deportes o el arte. De acuerdo al reglamento escolar los datos personales que otorgan padres y tutores son confidenciales para su protección. Este resguardo de la información no es sólo para agentes ajenos al

plantel, incluso a las docentes se nos limita el contenido del expediente de algún niño o lo conocemos cuando alguna situación se agrava.

Esta decisión limita mi quehacer docente, posterga posibles ayudas que puedo brindar a los niños desde el inicio de ciclo, trunca la labor y avances alcanzados en el nivel anterior y arriesga la continuidad de los procesos. Considero arriesgado para el desarrollo del niño bloquear información.

Durante mi estancia en el colegio he puesto en práctica mis conocimientos sobre la filosofía Montessori y puedo afirmar que es una educación para la vida; es importante estar capacitado y en continua actualización sobre los avances Montessori revisados, evaluados y autorizados por la AMI. Esto me brinda herramientas prácticas para acompañar a cada niño en su desarrollo de forma adecuada.

El conocimiento sobre la implementación de la filosofía y el correcto uso de los materiales Montessori, no puede ser de forma empírica u observación. Se requiere de un profundo estudio y análisis del legado de María Montessori, que se centra en el desarrollo del niño y la humildad del adulto. Estas bases no solo se forman experimentando, sino estudiando a profundidad los textos donde la doctora Montessori plasmo su comprensión y reflexión del niño, es un trabajo arduo que requiere de humildad y un autoanálisis constante.

Las personas que deciden aplicar el método sin estudios apropiados nos perjudican porque no comprenden la profundidad del sistema. Esto ha ocasionado en algunos círculos mala fama sobre la práctica y resultados de la misma. Para mi se ha convertido en una constante lucha compartir, explicar, discutir y hablar sobre la filosofía Montessori y la importancia de una correcta formación para convertirse en Guía de cualquier nivel.

La institución donde laboro me permite ejercer mis conocimientos Montessori con gran libertad; como personal capacitado en igualdad de parámetros hablamos el mismo idioma y entendemos el significado de guiar al niño en su autoconstrucción.

A pesar de ser una escuela ocupada en la importancia del personal, el seguimiento de los niños y la aplicación del método, los espacios físicos nos

limitan para ejercer algunas practicas. El inmueble fue creciendo según se presentaron las necesidades, esto ocasiono reducción de espacios verdes, erradicación de juegos (columpios, pasamanos, resbaladillas), disminución en áreas para trabajar con agua, reacomodo de ambientes y aumento en la cantidad de concreto. Cabe aclarar que esto no es un obstáculo al desarrollo de los niños, simplemente se reordenaron los espacios, se modificaron los juegos y se reubicaron materiales.

Por la ubicación de la escuela y la sobreprotección de los padres, además de la delicada situación de seguridad en la que se encuentra el país; el centro decidió no promover las salidas y recorridos fuera del colegio; en mi opinión esto limita las experiencias educativas, culturales y sociales a las que enfrentamos a los niños; considero valioso como ejercicio los recorridos escolares, porque cada oportunidad brinda una ventana para el conocimiento, las dudas, la investigación, el pensamiento crítico y analítico.

El método Montessori junto con los espacios que cuenta el centro les aporta a los niños orden interno y externo, estructura, congruencia en las secuencias, formación de hábitos, actividades lúdicas, recreativas y académicas; le brinda a la comunidad una zona segura por la continua vigilancia privada del centro y vecinos responsables porque en nuestro actuar diario nos comportamos con respeto y solidaridad con aquellos que colindamos o nos encontramos próximos.

Como cualquier escuela los espacios, ubicación, estructura, personal, calendario, padres, condición social, preparación académica y humana; me brindan retos, oportunidades y emociones que están en constante movimiento. Gran parte del tiempo disfruto mi trabajo, los niños son la fuente que genera mayor cantidad de endorfinas; le dedico poco tiempo a las situaciones que no puedo cambiar y modifico lo que sea necesario para guiar el aprendizaje, desarrollo, y conocimiento de los niños.

## **2.2 Contexto comunitario.**

El colegio Montessori del Pedregal está ubicado en la Alcaldía de Tlalpan. El objetivo de este apartado es mostrar el contexto exterior que influye en el plantel escolar. Los datos recuperados pertenecen al sitio oficial de la Alcaldía Tlalpan, Departamento del Distrito Federal/Tlalpan, INEGI, DENU, resultados de elección de comités ciudadanos y Secretaría de Desarrollo Económico (consultar referencias y holografía al final de este documento).

### Nomenclatura.

*Tlalpan*: Palabra de origen náhuatl, que significa *lugar de tierra firme*. Las raíces de esta palabra son: *tlalli* que significa “tierra” y *pan* que significa “sobre”. Se añadió “firme” porque es un sitio ubicado en las riberas del lago de la Gran *Tenochtitlan*.

### Escudo.

Hasta principios del año 2019 el escudo se trataba de un doble círculo en cuyo interior aparecían piedras que significan “tierra” y una huella de un pie y fuera del doble círculo aparece la palabra Tlalpan. Este escudo fue adoptado bajo la Ley Orgánica del Distrito Federal el 29 de diciembre de 1970.

Sin embargo, el escudo de la alcaldía cambio recientemente teniendo el mismo significado, pero cambiando el diseño del mismo. No hay mención de bajo qué ley o parámetros se dispuso este nuevo emblema.



Fuente, Delegación Tlalpan. Monografía Tlalpan 2003, Gobierno del DF y Delegación Tlalpan, México, 2003.

Personajes ilustres.

- Barón Von Humboldt y Aimé Bonpland: Exploradores naturistas a quienes se nombró ciudadanos honorarios.
- Pedro Romero de Terreros: Rico minero en la Sierra de Hidalgo denominado Conde de Regla vivió en el Centro delegacional.
- Fray Martín de Valencia: Encabezó una misión evangelizadora en el Pueblo de San Miguel Topilejo.

Cronología de Hechos Históricos.

<b>AÑO</b>	<b>ACONTECIMIENTOS</b>
<b>1828</b>	Se creó la Casa de Moneda del Estado de México o Casa de Moneda de Tlalpan que opero por 30 meses.
<b>1831</b>	Nació la industria en Tlalpan al fundarse la fábrica de hilados y tejidos “ La Fama Montañesa”.
<b>1847</b>	Tlalpan fue ocupada por las fuerzas invasoras de Estados Unidos y aprovecharon los amplios espacios de las haciendas para establecerse en ellas.
<b>1854</b>	El presidente Antonio López de Santa Anna amplió los límites del Distrito de México y Tlalpan, se adhiere como cabecera de la Prefectura del Sur, cuya demarcación incluía Coyoacán, San Ángel, Xochimilco y llegaba hasta el Peñón Viejo (Iztapalapa e Iztacalco).
<b>1855</b>	Tlalpan se incorpora al Distrito Federal a petición de los habitantes de esta ciudad, inconformes por tener que trasladarse hasta Toluca para arreglar sus asuntos con el gobierno
<b>1869</b>	Inicia el servicio de ferrocarril a Chalco, el cual pasaba por las poblaciones de Tacubaya, Mixcoac, San Ángel y Coyoacán para terminar su recorrido en Tlalpan.
<b>1878</b>	Se realiza la primera comunicación telefónica en la República Mexicana entre las ciudades de México y Tlalpan.
<b>1900</b>	Fue inaugurado el mercado La Paz, único del porfiriato que aún se

	conserva en el Distrito Federal.
<b>1903</b>	Tlalpan fue una de las 13 municipalidades en que quedó dividido el Distrito Federal luego de una ley expedida por el presidente Porfirio Díaz.
<b>1928</b>	Se suprime la figura del municipio en el Distrito Federal y se constituye la Ciudad de México, formada por 12 delegaciones. Tlalpan es una de ellas.
<b>1952</b>	Se inauguró la primera autopista (la México-Cuernavaca).
<b>1970</b>	El Distrito Federal se dividió en 16 delegaciones políticas y Tlalpan terminó como la de mayor superficie.
<b>2018</b>	Las Delegaciones se convierten en alcaldías.

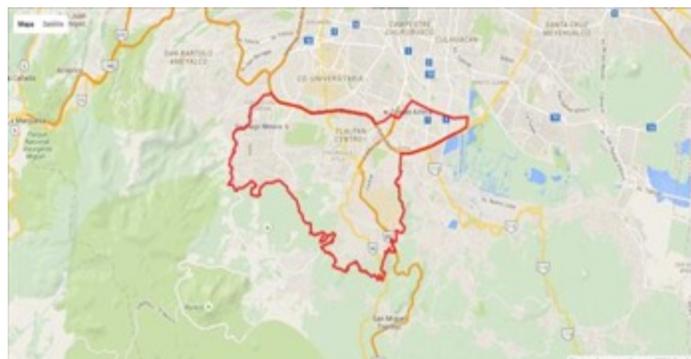
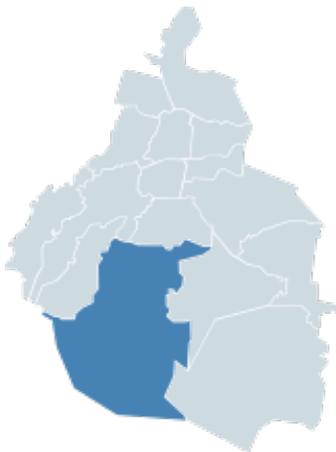
Fuente, Sistema de consulta de resultados de la elección de los comités ciudadanos y consejos de los pueblos 2010.

### Localización.

Las coordenadas geográficas de Tlalpan son 19° 09' 57" latitud Norte y 99° 09' 57" longitud Oeste del Meridiano de Greenwich.

Tlalpan colinda al Norte con las alcaldías Magdalena Contreras, Álvaro Obregón y Coyoacán. Al Oriente con Xochimilco y Milpa Alta; al Sur con los municipios de Huitzilac (Morelos) y Santiago Tianguistenco (Estado de México). Al Poniente con Santiago Tianguistenco y con Xalatlaco, del mismo estado, así como con la Alcaldía Magdalena Contreras.

La Alcaldía de Tlalpan tiene un área de 312 kilómetros cuadrados, los cuales representan el 20.7% del territorio del la Ciudad de México



Características y uso de suelo.

La mayoría del territorio en Tlalpan es rocoso en el cual destacan numerosas estructuras volcánicas y los suelos predominantes son; el feozem, litosol, y andosol.

La máxima altitud es de 3 mil 930 metros y corresponde al Cerro de La Cruz del Marqués; la mínima es de 2 mil 260 y se fija en los alrededores del cruce de las avenidas Anillo Periférico y Viaducto Tlalpan.

Entre las elevaciones que rebasan los 3 mil metros se encuentran los cerros Pico de Águila, Los Picachos, Santo Tomás, Quepil, Mezontepec, El Judío, Caldera y El Guarda.

La Alcaldía de Tlalpan cuenta con 214 colonias registradas en el sistema de consulta de resultados de la elección de comités ciudadanos y consejos de los pueblos 2010.



Fuente, Delegación Tlalpan. Monografía Tlalpan 2003, Gobierno del DF y Delegación Tlalpan, México, 2003.

Principales actividades económicas

Según datos estadísticos consultados y abiertos a todo público por DENU E e INEGI, la agricultura es todavía una de las actividades productivas principales en la demarcación. El cultivo se extiende al Este y Sur y se abre hacia el Oeste y hasta las faldas del Ajusco.

En estas zonas se cultiva fundamentalmente maíz, avena y alberjón, además de alfalfa, papa, chabacano, pera, perón durazno, higo, membrillo, ciruela y capulín.

También la floricultura es importante en la economía de la demarcación. El pueblo de San Andrés Totoltepec es el principal productor de rosa, clavel, lluvia, gladiola y nube.

La actividad pecuaria se caracteriza principalmente por la crianza de ganado ovino, vacuno y porcino. El ganado que más abunda es el ovino y su producción es la lana sucia. Sigue en orden de importancia el ganado vacuno y el porcino. Asimismo, en parajes como Malacatepec y el llano de la Cantimplora se dedican al cuidado de animales de trabajo y de tiro, tales como: bueyes, burros, mulas y caballos.

Otra actividad económica es el sector de servicios conformado por restaurantes y hoteles; servicios profesionales, técnicos especializados y personales; clínicas y hospitales; asilos, orfanatorios y escuelas quienes de manera conjunta representan el 77.3% del sector a nivel delegacional.

Fiestas y tradiciones en Tlalpan.

<b>FECHA</b>	<b>FESTEVIDAD</b>
Mes de marzo.	Feria Gastronómica en el Centro de Tlalpan.
29 de abril.	Fiesta de San Pedro Mártir.
Primera semana de mayo.	Festival del Mariachi.
8 de mayo.	Día de San Miguel Xicalco (San Miguel Arcángel).
8 de mayo.	Feria de San Miguel Ajusco.

28 agosto.	Feria de San Agustín de las Cuevas.
13 – 16 septiembre.	Feria del Elote.
10 de agosto.	Feria de San Lorenzo Huipulco.
21 de octubre.	Día de Santa Úrsula Xitla.
30 de noviembre	Día de San Agustín Apóstol.
Primeros días de diciembre.	Feria de Ganadería y artesanía.
8 de diciembre.	Feria de la Colonia Chimalcoyotl.
12 de diciembre.	Fiesta guadalupana en Parres.
21 de diciembre.	Día. De Santo Tomás Apóstol.

Fuente, Folleto ferias y fiestas.

Datos estadísticos de la población en la Alcaldía Tlalpan.

Estos datos comprenden el período 2013-2014. Son los últimos censos realizados en la Ciudad de México, este registro lo ejecuta el INEGI a nivel federal cada cinco años. El próximo censo se efectuará en el año 2020.

RUBRO	ESTADISTICA
Población.	Hombres: 319, 474 Mujeres: 348, 555 Total: 668 029 HABITANTES
Unidades médicas de servicio de salud público.	IMSS, ISSSTE, PEMEX, SEDENA, SSDF, SSA. Total: 45
Centros de desarrollo infantil	Total: 29 centros.
Alumnos inscritos en centros académicos.	Preescolar: 21,270 Primaria: 66,532 Secundaria: 34,105 Bachillerato: 12,106 Bachillerato tecnológico: 6,048 Educación superior:

	inscritos: 22,064 egresados: 3,398 titulados: 2,968 Posgrado: 3,408
Planteles.	Total: 764
Aulas.	Total: 6,372
Bibliotecas en escuelas.	Total: 82
Laboratorios en escuelas.	Total: 347
Bibliotecas públicas.	Total: 25
Infraestructura deportiva.	Total: 307
Agencias de Ministerio Público.	Total: 4
Mercados públicos.	Total: 20
Tianguis.	Total: 142
Hoteles.	Total: 1,227
Cantidad de vehículos particulares y de servicios.	Total: 339,880
Sitios conectados con banda ancha.	Total: 73
Oficinas postales.	Total: 37
Sucursales bancarias.	Total: 100

INEGI 2015. Cuaderno estadístico de población. Recuperado de:  
[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/anuarios\\_2015/702825076924.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2015/702825076924.pdf)

Datos sobre el gobierno actual en la Alcaldía de Tlalpan.

Alcalde / Alcaldesa:	C. Patricia Elena Aceves Pastrana
Periodo de gobierno:	Del 01-Oct-2018 al 30-Sep-2021
Correo electrónico:	No disponible
Dirección:	Plaza de la Constitución no.1 Col. Centro de Tlalpan, México, D.F. CP. 14000

Página web:	<a href="http://www.tlalpan.gob.mx">http://www.tlalpan.gob.mx</a>
Teléfonos:	01(55) 56-55-60-24; 56-55-50-87
Fax:	
Actualizado:	5 de octubre de 2018

Departamento del Distrito Federal, Tlalpan 1996. *Monografía*. Recuperado de <http://www.tlalpan.gob.mx>

Los padres con un elevado nivel socioeconómico y académico de estudio son más exigentes con la formación escolar de sus hijos, en la que invierten fuertes cantidades de dinero en la misma; lo que demanda de todo el personal escolar mayor rigor en todos los aspectos, desde el propiamente educativo hasta actitudes, atuendo, vocabulario, etc. Por otra parte, el método mismo requiere una cuidadosa formación, estrechamente supervisada.

La condición social y laboral de los padres y madres de familia afecta, altera, modifica e incide en la educación de los niños. Son familias que tienen el nivel económico para contratar personal de servicio, que generalmente interfieren en la practica de labores que a los niños que les brindan hábitos, desarrollo de motricidad gruesa y fina, orden.

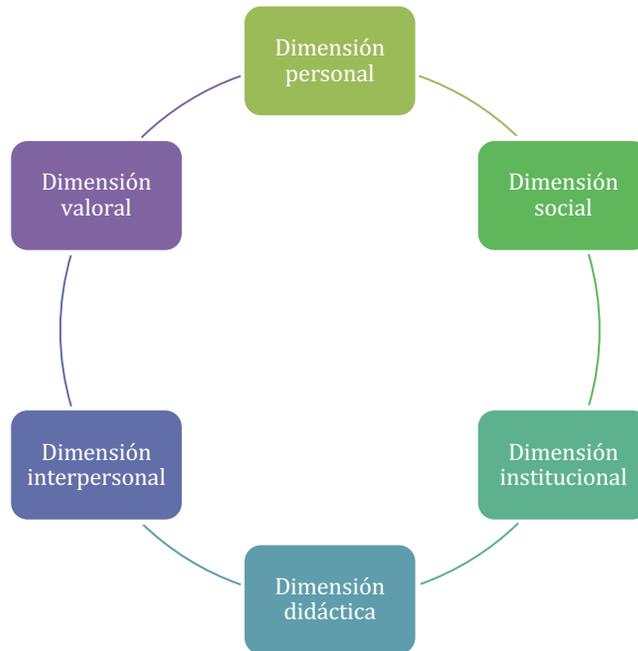
Cuentan con servicios auxiliares tecnológicos que desconectan a los niños de la realidad y la capacidad de asombro tales como tabletas, celulares, computadoras portátiles, sistemas virtuales de voz, consolas de videojuegos, entre otros. Éstos están al alcance y en constate manipulación por los niños alejándolos de lo concreto, disminuyendo periodos de atención, y en ocasiones son causa de discusiones en casa por falta de límites en su uso.

Hoy más que nunca el modelo educativo y la educación en casa deben estar en la misma sintonía. El modelo Montessori, es un modo de vida, significa que se práctica todos los días en todas las áreas de nuestras vidas. No quiere decir que los niños se lleven trabajo, tareas o ejercicios a casa; pero si que los valores, hábitos, costumbres y secuencias se repiquen en casa.

### 2.3 Análisis de la práctica docente.

En este apartado señalo las *dimensiones de la práctica docente* propuestas por Cecilia Fierro, Fortoul y Rosas (1999).

Estas dimensiones son las estructuras con las que el docente interactúa como individuo, esta información nos ayuda a determinar qué aspectos cuidar en la formación educativa.



Los docentes somos individuos con particularidades y deseos; y cualquier aspecto que afecte al docente también afecta su práctica pedagógica.

Las dimensiones se definen a partir de los contextos en los que el docente esta relacionado, como el hogar, la institución y los ambientes cotidianos.

#### 2.3.1 Dimensión personal.

Esta dimensión explora quién es el docente como individuo, cuáles son sus motivaciones, porqué la docencia es una preferencia, y cómo se siente respecto al papel que ejerce.

Este análisis nos puede indicar que aspectos de la vida personal están impactando en la práctica docente. Recordar que los docentes también podemos ser vulnerables y que distintas situaciones nos pueden afectar.

Reflexionando en los intereses, eventos y experiencias que me han acercado y generado interés por acompañar a individuos en su formación holística; me inclino por mi experiencia académica y humana en centros escolares con programas humanistas, integrales, constructivos, con filosofías activas que me enriquecieron y me mostraron formas distintas de acompañar a los niños, quienes éramos el centro de la ideología del colegio.

Estudí el preescolar y la primaria en una escuela con sistema *Freinet*, en un grupo mixto de 30 alumnos, diverso en hábitos, nacionalidades y culturas. Me desarrollé de forma social y académica de manera alegre, grata y satisfactoria.

Tuve experiencias valiosas: salidas grupales a ferias del libro, museos, conciertos, fabricas, granjas, un helipuerto y una estación de bomberos. Acudí a campamentos, viajes de estudio e intercambios. La escuela me brindó espacios para expresarme con libertad y respeto. Estos espacios me brindaron un trabajo continuo y seguridad propia.

Hice amistades valiosas, conocí a maestros apasionados por su labor social, siempre me sentí un individuo valioso para la comunidad, aprendí las distintas disciplinas de forma práctica y concreta. Exploré mi creatividad con libertad; participé de forma activa en resolución de problemas y planteamiento de soluciones, me sentí escuchada y tomada en cuenta

Realicé la secundaria en una escuela de modelo *Activo*, un espacio que me permitió crecer con soporte moral y ético; me brinda la libertad para tomar decisiones basadas en respeto, razonamiento y cooperación.

En las aulas realicé intercambio de reflexiones, conocimientos y experiencias; puse en práctica diversas estrategias para una realidad. Fortalecí mi espontaneidad, mi capacidad de análisis y asimilación. Tuve la posibilidad de cuestionar y de contribuir de forma positiva a la comunidad.

Reflexiono que las aportaciones de esta etapa, me formaron como un ser integral, congruente en el pensar, sentir y actuar. Comprendí que el saber, el saber hacer y el ser, son necesarios para generar conocimientos cada día.

Hoy se que toda experiencia durante la primera infancia y niñez es fundamental en la formación del hombre; de estas etapas dependerán los valores, hábitos, toma de decisiones, personalidad, desarrollo creativo y social; características que acompañarán al individuo durante su vida adulta.

Emprendí en la docencia de manera fortuita, en diciembre de 2015, una tía muy querida, me hizo ver que tengo habilidades en el trato con los niños, conocimiento en educación, facilidad para el aprendizaje, capacidad de análisis, criterio y planeación para proyectos académicos. Me estimuló para potencializar mis aptitudes; me habló del Método Montessori. Más aún, fue ella quien investigó acerca del curso para Asistente Montessori y me impulsó a realizarlo.

En abril de 2016, inicié mis estudios como Asistente en el método Montessori. Conocí la filosofía, la metodología, los lineamientos y algunos materiales didácticos, así como la importancia de acompañar al niño en su proceso de aprendizaje; el valor del autoanálisis, la auto-observación y la superación permanente; aprendí a ser consciente del ejemplo que doy como adulto con todos mis actos, mis palabras y mis actitudes; descubrí que los niños son observadores muy cuidadosos e imitan las acciones y comportamientos de los adultos que los rodean.

Realicé prácticas de observación en distintos centros educativos Montessori, donde pude constatar la efectividad del método en la conducta, la concentración, el orden y el aprendizaje en los niños. Quedé admirada. En agosto de 2016 inicié el curso para convertirme en Guía Montessori de *Casa de los Niños* (preescolar).

Ha sido un camino pleno de descubrimientos, conocimientos y aprendizaje. Una experiencia reveladora que me ha desarrollado ética y profesionalmente, y ha contribuido a convertirme en un mejor ser humano.

En 2016 tuve la oportunidad de convertirme en maestra titular cuando me ofrecieron cubrir un interinato. La propuesta me interesó porque podía poner en

práctica los conocimientos adquiridos durante mis estudios para convertirme en Guía Montessori y porque sabía que podía enriquecer el proyecto en muchos aspectos que aún no tenía contemplados.

En oposición a lo que sucede en otros centros de ese tipo en el país, el centro Montessori que me hizo esa invitación recibe niños en condiciones económicas o familiares desfavorables.

El tiempo de transición o, en términos *montessorianos*, el proceso de normalización de los niños, duró aproximadamente 3 meses. Para lograrlo me apoyé en los materiales de *vida práctica y desarrollo sensorial*, que ayudan a los niños a canalizar apropiadamente sus emociones, enfocarse en una actividad, alargar los períodos de concentración, desplegar secuencias lógicas, iniciar y finalizar una actividad, utilizar adecuadamente el material y colocarlo en su lugar para que alguien más pueda usarlo, desarrollar la coordinación y determinar la lateralidad.

Aunque no puedo generalizar los resultados, me complació ver que varios niños descubrieron el trabajo y se integraron a él de forma positiva e incluso llevaron su nueva dinámica a casa; esto lo supe después, en las juntas cuatrimestrales, por las anécdotas de los padres, quienes me narraban anécdotas como: “ahora se sirve la leche, lava su vaso, lo seca, lo guarda; y después me dice: ahora puedes hacerlo tú. Adelante.” También, “(...) nos pidió colocar repisas como las que tiene usted con sus juguetes y materiales ¿cómo lo hacemos?” y “ahora siempre saluda y se despide, da las gracias y mira a los ojos, dice que usted lo llama gracia y cortesía”.

Una minoría de niños vivía situaciones familiares conflictivas, noté que si los niños no se sentían tranquilos en lo que se supone debería ser su primer espacio de seguridad: su casa, sus logros en el trabajo escolar eran limitados no obstante nuestros esfuerzos. Lo que me llevó a comprobar que, como sostiene la Doctora Montessori, el ambiente y los adultos preparados son de capital importancia para el óptimo desarrollo del niño en edad preescolar.

En este sistema de enseñanza-aprendizaje, ni los niños ni los adultos obstaculizan el aprendizaje de otros ni interrumpen su concentración. Tanto los

niños como la guía o la asistente sólo intervienen para ayudar a otros cuando en verdad es necesario, o cuando se les solicita.

Finalicé mi primer año de práctica docente con nuevos conocimientos y grandes descubrimientos gracias a los niños y a mi solícita asistente. Me alegró haber formado parte de un proyecto que cree en el potencial de los niños sin importar sus limitaciones socioeconómicas. Me alegra saber que el lugar es mejor ahora que cuando llegué y que las estrategias implementadas tuvieron resultados positivos en la mayoría de los niños.

Considero que contribuí activamente a la mejora del plantel, no solo aportando materiales o cambio en la rutinas y prácticas cotidianas, sino aplicando la filosofía Montessori, siguiendo al niño en sus necesidades, aumentado los retos, retirando obstáculos y haciendo una gran labor con las madres y padres de familia. Mi única propuesta fue centrarnos en los niños, en qué es mejor para ellos.

Esta experiencia me hizo consciente que no hay labor más grande que la de acompañar individuos en su formación. Decidí continuar con esta línea. Me comprometí para convertirme en una docente preparada. Por esta razón decidí ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional.

La educación es una constante para mí, cada espacio me brinda una oportunidad de maravillarme, de conocer y compartir lo que se y aprender de otros.

Por tal motivo deseo continuar preparándome para desarrollar proyectos educativos para la formación de otros adultos que deseen ser docentes frente a grupo. Adultos preparados que no repitan patrones autoritarios o impositivos sobre los alumnos. Adultos de mente abierta, dispuestos a aprender a innovar y a actualizarse continuamente. Personas conscientes de su responsabilidad social como educadores.

Todo lo anterior me alentó para continuar mis estudios, no sólo en la práctica docente y las estrategias en el aula, sino en la metodología de investigación para la educación; conocer a profundidad la política educativa actual; deseo adquirir el conocimiento de otras disciplinas pedagógicas; aspiro a dominar los parámetros de estudio formativo; saber cuál es el contexto social educativo de

mi país. Fue así como decidí ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional donde pretendo adquirir dichos conocimientos en beneficio de los niños y en el mío propio.

### **2.3.2 Dimensión institucional.**

En esta dimensión se ve al individuo, al docente, como parte de la institución donde labora. Esta relación es relevante para el desempeño del profesor en el aula. Las instituciones orgánicas hacen de sus miembros parte de ellas, es de esta forma las normativas se hacen propias.

Esto desarrolla empatía y sentido de pertenecía en el docente, quién se preocupa por el bienestar de la institución y establece relaciones fuertes con otros miembros. Generando un ambiente de armonía y respeto; un ambiente seguro de trabajo ayuda a un óptimo desempeño.

El colegio es un espacio colectivo donde nos desarrollamos como comunidad; este es un principio fundamental para hacernos conscientes de nuestros actos en sociedad. Parte de nuestra formación como montessorianos es el estudio, análisis y reflexión sobre las prácticas y actitudes que realizamos cada día, qué aportamos para construir una mejor sociedad en relación con otros y nuestro contexto.

Dentro de la escuela practicamos la cooperación, el trabajo colaborativo, funciones de equipo, apoyo mutuo, disposición y participación. Estas acciones se desarrollan a partir del trabajo individual, es decir, es responsabilidad de cada uno ponerlos en práctica.

El ideal sería que todos los trabajadores actuáramos con estos principios, sin embargo, existen factores como: la personalidad, la formación o los valores; que influyen en cómo llevamos a la práctica estas acciones que dependen de la disposición y el sentido social individual. Procuro ejercer estos fundamentos en mi trabajo y en mi cotidianidad; no significa que sea capaz de hacerlo diario o en cada momento, en ocasiones influye mi estado de ánimo o acontecimientos

inesperados; sin embargo, soy consciente que cada actitud repercute en los niños y que mis problemáticas personales o laborales deben quedar fuera del aula.

Durante mi práctica he interactuado con padres de familia que no tienen estos principios claros, su actitud es prepotente y déspota con los adultos; puede ser por su nivel socioeconómico, el contexto en el que se desarrollan, su formación u otros factores. Las dueñas y directoras del colegio han tomado medidas para proteger a su personal y, al mismo tiempo, evitar confrontaciones entre padres y docentes. Estas medidas son estrictas por parte del colegio para evitar molestar a los padres.

Cuando un niño presenta alguna dificultad en el aprendizaje por falta o exceso de atención en casa debo comunicárselo a dirección, ellas son quienes determinan si podemos hablar o no con los padres. Generalmente preguntan que estrategias he usado para orientar la atención del niño y me dan otras opciones, me piden que las aplique y observe resultados; cuando la situación no cambia debo informarles de nuevo; en caso de tener que hablar con los padres generalmente lo hacen ellas, después me dan a conocer los acuerdos entre la escuela y los padres.

Percibo que el colegio prefiere no causarles molestias a los padres, aparentar que no sucede nada, prefieren manejar las circunstancias de forma interna; supongo, que a padres menos preocupados por lo que pasa en la escuela de sus hijos, mayor el prestigio del colegio.

Como todo negocio la escuela depende de la recomendación que se transmite de persona a persona, es importante para las dueñas que así se mantenga porque algunas de las familias que forman parte de centro son reconocidas en su rubro profesional y prefieren aparentar que no tienen ningún problema. Esto mantiene a la escuela en una posición privilegiada.

Esta falta de comunicación directa entre las familias y docentes repercute en los avances y logros de los niños, la participación y colaboración de la familia son indispensables para lograr cambios contundentes en la formación del niño. Al no contar con este recurso es difícil lograr el progreso óptimo del individuo.

Este avance, no solo académico, recae totalmente en mí, sin embargo, como docente sé que un niño que no cuenta con una estabilidad emocional y familiar sólida logrará pocas mejoras para sí.

### **2.3.3 Dimensión interpersonal.**

Esta dimensión esta relacionada con la dimensión institucional porque se centra en las relaciones con el colectivo, así como el comportamiento con personas involucradas en el ámbito educativo, como directivos, padres de familia, coordinadores, entre otros.

Este aspecto es importante porque el docente forma parte de una institución y la interacción con sus compañeros puede afectar su desempeño.

En algunas ocasiones las familias ingresan a la escuela con valores y rutinas ajenas a la filosofía Montessori, esto trunca el desarrollo de los niños. En el ambiente los niños practican diariamente la independencia en su toma de decisiones y movimientos; sin embargo, en casa es común que cuenten con personal de servicio, chofer y/o nana; que tienen la indicación de “ayudar” a los niños haciendo cosas por ellos como, darles de comer en la boca, cambiarlos, servirles la comida, lavarles los dientes, amarrar sus cordones, cargarlos para que no se cansen; entre otras costumbres.

Estas acciones inutilizan a los niños y retrasa su desarrollo, cada lunes me dedico a la ardua tarea de comenzar y recordar continuamente las reglas del ambiente, rutinas cotidianas y ejercicios de cortesía, como son: cerrar la puerta delicadamente; caminar en el ambiente; no interrumpir el trabajo de otros compañeros; el correcto uso de los cubiertos y servilletas; dejar el material o espacio listo para que otro compañero pueda usarlo; pedir las cosas amablemente; hablar en tono bajo; quitarse, colgar y cerrar su abrigo; etc. Estos recordatorios constantes por falta de continuidad en casa quitan tiempo para mostrar mayor número de presentaciones o practicar cualquier trabajo por más tiempo.

Por sus trabajos, viajes y compromisos los papás pasan mucho tiempo fuera de casa, incluso por largas temporadas, dejando el cuidado de los hijos, en el mejor de los casos, a cargo de los abuelos y en su mayoría se convierten en responsabilidad del personal de limpieza y nanas; quienes no tienen preocupación por el desarrollo de los niños. En algunos casos, para mantener a los niños entretenidos, les ofrecen ver televisión, usar tabletas y celulares, además de jugar videojuegos.

Esto afecta intensamente mi convivencia con los niños, porque son ellos quienes sufren consecuencias como: abandono, sobreprotección, carencia de realidad, sobre estimulación visual y auditiva. En mi recae el compromiso de llenar el vacío amoroso, brindarles experiencias que los alejen de la fantasía, estímulos que fomente su libertad y en algunos casos sobrellevar berrinches y rabietas matutinas por no tener televisor en el salón.

Aún cuando la comunicación entre padres y docentes es limitada el colegio hace un afanoso trabajo por realizar: escuelas para padres, talleres con especialistas, marcos de diálogo Montessori, conferencias sobre temas de interés común, jornadas para conocer el uso y propósito de los materiales Montessori, convivencias familiares; entre otros eventos con la finalidad de sensibilizar, transmitir de forma sencilla, clara y dinámica la filosofía Montessori.

El impacto que estas estrategias tienen depende de cada familia, de cada padre y madre de familia. Durante la mayoría de los encuentros los padres que asisten tienen gran interés en conocer cómo y con qué se construye el conocimiento y otras muchas habilidades para la vida en sus hijos. Son activos con dudas y comentarios, entablan un diálogo de interés y preguntan por estrategias para aplicarlas en casa.

Hay familias que asisten siempre, son participativas y dinámicas, tienen disposición por saber más de este proyecto del que eligieron formar parte, además solicitan juntas personales de forma regular, tienen una presencia continua en el colegio y desean conocer a profundidad otros aspectos para acompañar codo a codo a su hijo, estas y otras acciones son síntoma de padres sobreprotectores.

También existen familias que jamás hemos visto en un evento, no les interesa conocer la filosofía, su aplicación o las aportaciones que le brinda a su hijo; no asisten a las entrevistas planificadas por la escuela, no conocen los reportes de evaluación y avances, su presencia en el colegio es mínima o nula haciendo responsables de las dinámicas diarias al chofer, nana y personal de servicio; estos actos nos muestran niños abandonados.

Dentro de una comunidad hay distintos tipos de familias y dinámicas, son tan diversas que es difícil fragmentarlas en grupos. Por supuesto existe un grupo fuerte y comprometido con el método y la filosofía, quienes confían en el trabajo docente y extienden esta labor en casa. Promueven la independencia, la libertad y la libre elección en los niños. Son actuar tiene fluidez entre el colegio, la casa y el niño. Cabe destacar que este es el conjunto más numeroso.

Mi relación con los padres de familia es ética y profesional, acudo a ellos para obtener información, ayuda, acompañamiento y seguimiento en beneficio de los niños. Siento respeto, admiración y reconocimiento de mi labor por parte de ellos y procuro sostener una sana relación con ellos.

En algunos casos existen padres que desconocen la filosofía Montessori o su actitud es exigente y prepotente lo que dificulta la receptividad de las pláticas o trunca los avances del niño en casa. En mi experiencia, la mejor forma de abordarlos es hacerles preguntas para guiarlos a la reflexión, otras veces les muestro posibles escenarios futuros en la vida de sus hijos, y les hablo de los beneficios que tiene tomar acción ahora. En pocas ocasiones el diálogo no llega a acuerdos. En todos los escenarios contamos con un formato donde se vacía la minuta de la reunión y firmamos ambas partes, padres y docente.

Con los alumnos mi relación es buena, trato de involucrarme con ellos de forma favorable y pacífica, busco estrategias que me acerquen a ellos, los observo para conocer sus intereses, áreas de oportunidad y actitudes que me ayuden a comprender el porqué de sus acciones. Trato de ser empática en su problemática y de interesarme por lo que para ellos es valioso. Me concentro en cada uno para brindarle toda la atención y amor que merece de forma individual. Soy cordial,

amable, cariñosa, tranquila, ecuanime y comprensiva. En general puedo decir que los niños y yo tenemos una conexión fuerte y cariñosa.

Con autoridades y compañeros de trabajo mantengo una relación estrictamente profesional, procuro no contar ningún asunto personal y prefiero no saber ninguno sobre ellos. Esta relación me ha funcionado; soy cordial y amable con todos sin importar las circunstancias, que en ocasiones son tensas, pongo atención en mis palabras y formas para evitar conflictos y roces innecesarios. Cumplo con lo que se me pide en tiempo y forma. Tengo disposición y disponibilidad para participar en eventos, cambios, o cualquier otra situación.

En general considero mi rol laboral cordial, pacífico, eficiente, comprometido, cortés, responsable, respetuoso, ético y empático.

#### **2.3.4 Dimensión social.**

En esta dimensión se entiende que cada situación pedagógica es única, en parte por el contexto social y el momento histórico. Por este motivo se considera y comprende el entorno social y el desenvolvimiento del docente en este.

El docente analiza su comportamiento con alumnos de diferentes perfiles sociales, así puede examinar su capacidad para comprender las necesidades de sus alumnos.

Como educadora tengo presente que no sólo soy transmisora de conocimientos, sino también una guía de sana sociabilización, practicante de valores, ejemplo de cortesía, claridad en los límites, muestra de cariño y paciencia.

Pienso que los cambios naturales y científicos actuales, exigen una renovación académica en su organización, prácticas y sobre todo en los profesores. Soy agente de interacción entre el niño y el aprendizaje, estoy consciente del contexto que nos rodea porque influye en mi práctica y me formo para saber como responder a este proceso.

Cada generación de niños es distinta, con experiencias y entornos diferentes a los nuestros, que requieren de apoyo y estrategias de aprendizaje disímiles a las que nosotros vivimos. Contamos además con tecnología y recursos

antes inexistentes; herramientas que, usadas en forma apropiada, son benéficas en la formación, como instrumento de información y no como acompañamiento formativo.

La información fluye de forma acelerada. Es urgente desarrollar esta conciencia en los adultos que estamos frente a niños, adolescentes o adultos en proceso formativo; sólo así lograremos un cambio desde el primer contacto con la escuela, el nivel preescolar.

Como docentes, no sólo tenemos la obligación de transmitir conocimiento, también debemos preocuparnos por el estado anímico de los estudiantes; el contexto social, familiar, cultural y económico en el que se desarrollan; escuchar sus necesidades e inquietudes para dirigir el aprendizaje en el área de interés que le sea más enriquecedora. Los roles y tiempos sociales han cambiado.

Estoy convencida que la misión de acompañar a los niños en su educación recae sobre dos pilares, la familia y la escuela. La primera desempeña la labor educativa y social, esencialmente los padres; la segunda, de la que formo parte, somos los(as) maestros(as) que acompañamos al niño en su formación.

Para mi, en la educación se asientan las bases del desarrollo humano, social, económico, cognitivo, anímico, etc. Creo que es indispensable definir las funciones y responsabilidades de los agentes educativos: familia y escuela, en el proceso formativo de los niños; de esta manera, estoy segura, ambas partes cumpliríamos de manera más eficiente nuestra labor.

Pienso que es urgente analizar la situación de los maestros, prestar atención a los factores que rodean al niño: padres y sociedad, porque son elementos que condicionan la práctica docente e inciden en el óptimo desarrollo de la formación del niño. Esta es una labor que atribuyo a mi práctica de forma permanente.

Aunque la filosofía y el objetivo de María Montessori al desarrollar su método era beneficiar a todos los niños, en particular a los más desprotegidos (discapacitados y pobres), en la actualidad esta aspiración suya se ha desvirtuado y el método Montessori es económicamente inaccesible para una gran mayoría de niños.

Anhelo poder aplicar el método Montessori en comunidades aisladas de nuestro país, con niños de escasos recursos; con la participación de los padres y su enorme potencial creativo y productivo en la elaboración de mobiliario y materiales, tal como en su momento lo hizo la Doctora Montessori. Quiero aprender de su solidaridad, su generosidad, su sentido de comunidad y de pertenencia, y quiero darles lo que yo sé. Quiero hacer de mi vida, una vida Montessori en el sentido más amplio posible.

Durante mi preparación, me percaté de la carencia de investigaciones que vinculen la filosofía Montessori con los actuales parámetros educativos dictados por la Secretaría de Educación Pública. Lo descubrí de forma paulatina al formarme como guía Montessori y simultáneamente como maestra en Educación Preescolar.

Además, sentí la necesidad de conocer otros métodos, prácticas y experiencias educativas; así como de compartir los beneficios de la filosofía Montessori con la mayor cantidad de personas responsables de estar frente a grupo, porque tengo la convicción de que educar es una responsabilidad social y porque el conocimiento debe socializarse para construir un mundo mejor.

### **2.3.5 Dimensión didáctica.**

Esta dimensión observa al docente en su hacer de guía en el aprendizaje; se pone atención en las estrategias, metodologías y métodos del docente. Estos son parte de la pedagogía que acompañan al maestro e influyen en los procesos de los alumnos. Las estrategias docentes deben ajustarse a la necesidad de cada niño.

Como guía Montessori tengo claro que mi objetivo siempre es el niño, su bienestar y desarrollo. Es por esto que el trabajo y seguimiento depende de los avances y logros de cada niño, de acuerdo a su interés. Sí bien es cierto que hay un parámetro para que los niños avancen en determinadas áreas como lenguaje o matemáticas, no es para mi una prioridad iniciar a trabajar esos aspectos.

Observo que un niño seguro y confiado en su entorno adquiere con fluidez cualquier aprendizaje, este es mi objetivo. Lo logro introduciendo al cada niño al

grupo de forma individual, muestro ejercicios preliminares que fomentan la armonía, la empatía, la amabilidad, la gracia y la cortesía en el grupo. Que a su vez favorecen los periodos de concentración, por ejemplo: como observar a alguien trabajar, como transportar una silla, como trasladar una mesa, como sonarse, como cargar una caja o una charola, entre otros.

Otros ejercicios favorecen la integración colectiva y el autocontrol, como sentarnos en un círculo, y pasar una campana sin que haga ningún sonido, imagina un niño de tres años hacer eso, su concentración es extraordinaria.

En mi práctica diaria intento dedicarle tiempo a cada niño, de esta manera les hago saber que cada uno es muy importante para mí, fortalezo un vínculo con ellos, les brindo seguridad. Les muestro ejercicios de las áreas de *vida práctica* y *sensorial*, que le brindan concentración, control, coordinación, secuencias lógicas; entre otras habilidades que son indispensables para la comprensión de números y letras.

Es increíble observar a un niño de 3 años lavar una mesa de forma ordenada y concentrada por una hora o incluso más y después tener la oportunidad de observar al mismo niño un año más adelante formando palabras con fluidez. He observado esta transición amable gracias a todas las preparaciones previas que ofrecen ejercicios distintos.

Considero que mi manejo de control de grupo, conocimiento y uso de los materiales Montessori, es adecuado. Sin embargo, en la cotidianidad hay niños que tienen conductas inadecuadas que pueden percibirse como agresivas hacia los compañeros y la docente, como: aventar material o agresiones físicas.

En estos casos me acerco a ellos, mi timbre de voz cambia por uno serio y firme, cuido no elevar el tono de voz y colocarme a su altura para poder vernos a los ojos; entonces marco un límite claro, depende de la acción, puede ser “el material no es un juguete, no estas listo para usarlo adecuadamente. Por favor guárdalo cuidadosamente”. Cuando hay una agresión física hablo con las personas involucradas, todos escuchamos respetuosamente por turnos, no les pido decir una disculpa, pero, sin hacerse responsables por sus acciones.

Generalmente en otro momento hago una reflexión con todo el grupo, los niños mayores son un gran apoyo y ejemplo, además de ser un modelo para el resto.

Durante el descanso procuro organizar juegos colectivos o secuencias de ejercicios en las que pueda involucrar a todo el grupo, lo hago por varias razones: no hay juegos donde los niños usen su coordinación gruesa; para que conozcan dinámicas, cantos y rondas que antes eran una práctica común; para fomentar el trabajo colaborativo y fortalecer los lazos uno a uno.

En la cancha, de concreto, los niños pueden jugar con balones de distintos deportes, correr y usar llantas; a estas últimas los niños les fascina apilarlas, girarlas, darles otro simbolismo o adaptarlas según las características del juego o escena que representen.

Este tipo de dinámicas me ayudan a conocer a través de la observación juegos simbólicos, donde reproducen situaciones que pasan en casa; saber si ponen y respetan reglas; identificar quienes respetan turnos y a quienes hay que ofrecerles situaciones donde practiquen tiempo de espera y paciencia.

Logro este objetivo confiando en la filosofía Montessori, acercándome a guías con mayor experiencia que puedan aconsejarme cuando no logro encontrar un herramienta que me acerque algún niño, tengo entrevistas con la directora del colegio quién me sugiere distintas estrategias, me instruyo en la problemática leyendo o investigando para tratar de entender las razones de la dificultad y, en ocasiones, hablo con los padres para intentar conocer y entender el contexto que vive el niño, esto último cuando las estrategias e intervenciones en el ambiente o dadas por la directora no han sido efectivas, como se mencionó previamente sólo en estos casos tenemos comunicación con los padres. Lo anterior me enriquece, me compromete con mi práctica, me fortalece y me brinda experiencia como docente.

Como guía Montessori que labora en una institución privada no ejerzo los programas que ofrece la S.E.P. porque conozco formas distintas de trabajo que logran los mismos objetivos. Justifico mi labor y avance de los niños mostrando que materiales aportan los conocimientos que la Secretaría de Educación

demanda, de esta forma cumplo con los cronogramas y desempeño mi trabajo sin generar conflictos. La dirección técnica se encarga de las planeaciones.

Desconozco el contenido de las planeaciones que la directora técnica envía a zona. Estoy de acuerdo en que se haga de esta manera, para mi el trabajo administrativo docente es un obstáculo “necesario”, en ocasiones planeado por personas que nunca han estado frente a grupo, los objetivos no son claros, el contenido cambia continuamente, se contradicen; además de ser generales. A mi me funciona esta separación.

### **2.3.6 Dimensión valoral.**

Ésta considera los valores demostrados por el docente en situaciones que lo requieran, como docentes estamos expuestos a toda clase de situaciones con los alumnos, por estos momentos es importante observar el sentido humano del maestro.

Existe una disparidad en la población del centro, por un lado, se encuentra un grupo conformado por: padres informados, actualizados y preocupados por la elección escolar que tomaron para sus hijos, quienes ha tenido cuidado en elegir un centro donde sus valores y dinámicas estén en comunión.

Son familias que tienen marcos de convivencia muy claros en casa, son congruentes con los límites, establecen y siguen una rutina estructurada, buscan espacios para realizar actividades al aire libre, involucran a sus hijos en las actividades cotidianas (cocinar, lavar el auto, vestirse, bañarse), comparten tiempo valioso con ellos.

Los niños de estas familias son solidarios con sus iguales, empáticos, tienen actitudes de compañerismo, se muestran positivos ante las dificultades, buscan soluciones prácticas, se desenvuelven de forma armoniosa.

Otro grupo son los padres de familia que están menos presentes en las actividades y logros de sus hijos, participan poco con la escuela, viajan mucho o sus prioridades son distintas. Cubren las necesidades del niño con personal

capacitado para cubrir alimentación, ejercicio, transporte, vivienda, etc. Pero los padres se mantienen alejados.

Estos niños tienen poca sociabilización con sus iguales, llaman la atención con conductas inapropiadas, sienten inconformidad con los límites, no controlan sus respuestas físicas, usan vocabulario inapropiado o lastiman a otros compañeros.

El contraste entre los niños de estas familias y las anteriores es muy obvio; los niños repiten y ejecutan lo que ven. En ocasiones es difícil para mí entender estas conductas, aún así pongo límites claros y consecuencias lógicas para apoyar a estos niños a su desarrollo y aportación social. Un niño con una conducta apropiada es recibido de forma favorable por sus iguales; por el contrario un niño con respuestas inapropiadas va generando una exclusión social.

Aún cuando me es difícil entender el porqué de algunas reacciones inapropiadas de los niños no los pongo en evidencia, los regaño o aílo del resto. Dependiendo de la acción realizo contención para tranquilizarlos, o les hago preguntas para que ellos encuentren la consecuencia lógica de sus actos o les pregunto sobre sus sentimientos con palabras simples y claras de tal manera que procuren darse cuenta que él otro también tiene sentimientos. Es un trabajo constante, se requiere de paciencia, entendimiento, empatía, conocimiento del contexto y estrategias para el control de los sentimientos propios.

En la mayoría de los casos los niños y yo logramos aplicar los acuerdos, respetar los límites y ser respetuosos. El resto del grupo apoya y motiva, en ocasiones haciendo propuestas para una mejor convivencia, otras veces mostrando cómo comportarse de forma más cortés y otras solo jugando. Como adulto responsable de niños de preescolar es importante no ser susceptible ante estas situaciones porque se podría caer en sentir lástima por el niño, esta emoción lo puede convertir en víctima y empezar a tratarlo de esta manera o evitarlo. Esto no favorece al niño en ningún aspecto. Hasta ahora no he pasado por esta situación, pero, la observo en otros docentes sin importar el grado académico que ejercen.

La mayoría de las ocasiones reacciono de manera lógica, con lenguaje apropiado, con formas adecuadas. Pienso que ningún niño actúa con dolo para ejercer daño a otros; solo reaccionan porque no saben como manejar los sentimientos que les provocan ciertas circunstancias.

Considero que, si estos niños no formaran parte del grupo, el avance del resto de los niños sería más fluido y armonioso, sin embargo, les llevaría más tiempo generar herramientas para solucionar problemas sociales, consideración para otros con distintos valores, o, entendimiento de su propia situación y la de otros. Los niños que tienen estas características nos brindan oportunidades para la reflexión, el diálogo, la tolerancia, la paciencia, la empatía y la solidaridad. Por que todos formamos parte de esta comunidad, y eso es parte de las herramientas para la vida.

Es mi labor como guía lograr que el grupo forme una relación armoniosa, un crecimiento de acuerdo a sus necesidades y un desarrollo que dirija al niño hacia su propia autoconstrucción.

### **3. Elección y análisis de una problemática significativa.**

Con base en el análisis de mi práctica docente, los contextos institucional y comunitario; se identificaron varias problemáticas, como:

- Actitud de prepotencia, indiferencia, desinterés o despotismo, por parte de algunos padres.
- Comunicación triangulada entre dirección, padres y docentes; dificultando la claridad de los mensajes.
- La continua preocupación del colegio por mostrar una apariencia libre de conflictos en aras de mantener prestigio y privilegios.
- Falta de colaboración y participación por parte de algunos padres en acuerdos para apoyar al avance emocional y académico de sus hijos.

- Falta de presencia e interacción de algunos padres con sus hijos, provocando inestabilidad emocional, siendo esta una barrera para los posibles logros del menor.
- Familias con valores y rutinas ajenas a la filosofía Montessori.
- Acciones en las rutinas diarias en casa que truncan la independencia de los niños.
- El continuo uso de dispositivos electrónicos que alejan a los niños de la realidad, provoca dificultades para la sana convivencia.
- El elevado costo de materiales y colegiaturas en la mayoría de las escuelas Montessori, hace de esta una filosofía accesible en muchas ocasiones a familias de una posición económica privilegiada.
- Las disparidades de población de padres, entre aquellos preocupados e informados y aquellos que no muestran interés; dificulta la formación de una comunidad con objetivos comunes y hace evidente el contraste de valores y hábitos entre los niños.
- Sobre mi desempeño, necesito trabajar en mi parte emocional, diferenciar entre bloquear y trabajar una emoción. Noto que esta carencia afecta mi práctica docente, que en ocasiones leo la acción de un niño como algo práctico y no como una necesidad o carencia de otro aspecto. Pongo un límite inmediato que no trasciende, por lo tanto, se convierte en una conducta recurrente.
- La desvinculación entre mi práctica y la tarea administrativa, favorece mi quehacer educativo, es cómodo, pero la falta de claridad en los programas y el seguimiento de los mismos hace una tarea incompleta, privándome de generar estrategias de transformación.

### **3.1 Identificación de una problemática significativa.**

Una vez identificadas varias problemáticas, para fines de este trabajo elijo:

**Los alumnos del grupo: B, de la Casa de los Niños, en el colegio Montessori del Pedregal presentan pocas habilidades sociales para relacionarse de forma favorable, consecuente y empática, lo cual afecta la armonía del grupo, alarga el tiempo para adquirir responsabilidades y fractura la sana convivencia, propiciando incluso la exclusión de algunos miembros del grupo escolar.**

### **3.2 Fundamentación teórica para la comprensión de una problemática.**

La problemática se centra en la falta de habilidades socioemocionales y cómo esta carencia propicia la exclusión de algunos miembros del grupo. El propósito de este apartado tiene como finalidad mostrar de forma conceptual la exclusión, definiendo qué es, cómo se origina esta definición; cuáles son sus características, cómo se manifiesta en la sociedad y finalmente qué es la exclusión en las aulas.

Es importante aclarar que el concepto de exclusión se denomina gracias a la definición de inclusión; es la diferencia en los funcionamientos sociales lo que origina estas dos concepciones interrelacionadas que se presentan de manera simultánea; ambas se pueden estudiar desde diferentes perspectivas, para este trabajo abordaremos los aspectos sociales, es decir, qué dice la sociología con respecto a este fenómeno.

Distintos autores hacen alusión a factores diversos que provocan este fenómeno, abarcan desde la economía actual; el acelerado avance de las tecnologías; el comportamiento y preocupaciones individuales; sectores pobres y ricos; el desarrollo global; hasta la vestimenta, la cultura, la política, las creencias o la apariencia.

La exclusión social se vincula con las libertades y derechos que las personas tienen para su bienestar, como: trabajo, educación, vivienda, salud,

vestimenta, seguridad, calidad de vida, etc. Es decir, el sector excluido está al margen de alcanzar y mantener los derechos antes mencionados en aras de apelar por una mejor calidad de vida con mayores oportunidades.

La exclusión es un término estudiado y conceptualizado por autores como, Marx, Engels, Bourdieu o Parkin; con un enfoque hacia las dinámicas de las clases sociales. Varios de los autores que señalan los orígenes de la exclusión en sus escritos, lo hacen a partir de hechos históricos que detonaron la evidente falta de oportunidades, haciendo que una minoría mantuviese sus privilegios; como son: guerras, depresiones, recesiones económicas o cambios políticos.

Esto acentúa factores para el desarrollo de la exclusión social, como: el desempleo; el trabajo en condiciones precarias y su poca remuneración; o las dificultades para acceder a una vivienda digna. Las circunstancias anteriores transforman los acontecimientos sociales, a los que el sistema educativo tiene que hacer frente, sin importar la época.

Existen diversas definiciones sobre la exclusión social, un concepto que abarca no sólo la situación de pobreza, escaso para la variedad de circunstancias de exclusión actuales. La pobreza económica se refiere a la falta de recursos materiales necesarios para atender las necesidades básicas de una población determinada.

El Plan Nacional para la Inclusión Social 2001, hace mención a esta exclusión multidimensional: “Sus causas y manifestaciones no son únicas, sino que se expresan como un modelo poliédrico, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas.” (Anexo I, diagnóstico de situación, 2001: 3)

Debemos aclarar que la pobreza es un medio por el cual se genera exclusión social, sin embargo, no es una condición que determine la misma. La exclusión es más amplia que los recursos económicos que satisfacen las necesidades fundamentales. La exclusión social son todas aquellas situaciones que producen una privación, más allá de la economía; “Pero los prejuicios y discriminaciones sólo producen exclusión social, en última instancia, en la medida en que provocan incapacidad para lograr unos ingresos y un nivel de vida

aceptables, generando una carencia de opciones y alternativas que los que no son pobres, aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar.” (Tezanos, 2001: 60)

Por tanto, la exclusión social trasciende las fronteras de lo que se entiende con frecuencia como pobreza o bajos ingresos. Es un carácter multidimensional de los mecanismos por los que personas y grupos, o incluso territorios, se ven excluidos de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración y, por ende, la identidad. La exclusión social no sólo habla de la insuficiencia de los recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo: “se hace presente y se manifiesta en los ámbitos de vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios.” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992: 7)

La exclusión social es un fenómeno que tiende acumular, combinar y separar a individuos y colectivos. Luengo define la exclusión social como:

(...) transformaciones que se están produciendo en la sociedad (globalización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.), así como con los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc., que definen lo que se conoce como ciudadanía social (Luengo, 2005:7)

Si bien la desigualdad se entiende como el desequilibrio y falta de equidad entre factores económicos, es importante aclarar que este también es un fenómeno de inestabilidad en el desarrollo social. Este es un tipo de crecimiento que tiene como estructura el conocimiento y la información, y sus efectos sociales.

No tengo duda que, en el progreso social del individuo, destaca la educación, como un vehículo no sólo transmisor de conocimientos sino de principios y valores necesarios para la vida en sociedad

Lewins (1967), es uno de los autores del siglo pasado que aboga por una

exclusión social determinada por la pobreza, vislumbra esta condición como una cultura más que una condición, sostiene que las carencias económicas son la principal causa de desigualdades y disparidades sociales, generando una dualidad necesaria para el poder, esta definición corresponde a una corriente de carácter conductual:

Los que viven dentro de la cultura de la pobreza, tienen un fuerte sentido de marginalidad, de abandono, de dependencia, de no pertenecer a nada. Son como extranjeros en su propio país, convencidos de que las instituciones existentes no sirven a sus intereses y necesidades. Al lado de este sentimiento de impotencia hay un difundido sentimiento de inferioridad, de desvalorización personal.” (Lewins, 1967: 5)

En contraposición a esta última definición Charles Murray defendía que el crecimiento de la infraclase es proporcional a la situación de dependencia de las personas excluidas; Murray cree que “(...) los programas sociales excesivamente generosos son contraproducentes, creando dependencia del sistema de proyección y fomentando la cultura de la pobreza y no la del esfuerzo.” (citado en Palacios, 2002: s/p)

Regresando a la exclusión como un fenómeno estructural, distintos autores sostienen que el individualismo es un nuevo factor que aleja la idea de la exclusión social por pobreza.

La integración social no se realiza más a través de la participación de todos en valores y reglas institucionales comunes, sino más bien de manera opuesta, a través de la individualización de cada actor social y de su capacidad de combinar sus fines culturales y personales con los medios instrumentales de la sociedad de masas. (Foucault, citado en Touraine, 1998: 59)

La exclusión social debe atajarse con políticas públicas, prácticas institucionales y con acción colectiva.

De acuerdo a los autores podemos encontrar distintos agentes de exclusión social siendo un proceso multidimensional y multicausal en el que intervienen distintos factores, como:

- El Estado y la Administración Pública, sobre todo, el ámbito jurídico. No todos los derechos del individuo reconocidos por ley son normas reales, ya sea por falta de medios o de verdadera voluntad política.
- La economía como referente al mercado y al empleo, el mercado excluye a todos aquellos que no están dentro, los que no pueden producir y por lo tanto no pueden consumir.
- La sociedad como factor de exclusión. Determinados colectivos e individuos son estigmatizados por motivos étnicos, religiosos o culturales, lo que favorece grupos mayoritarios que vislumbran a las minorías como fracasos.
- Motivos individuales, que impiden la integración plena a la sociedad como: adicciones, enfermedades físicas o psíquicas, analfabetismo, religiosidad, vestimenta, entre otros.

La exclusión social se entiende a través del concepto de integración social, “exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido”. (Tezanos, 1999: 12). Los excluidos están al margen con los derechos y deberes que se relacionan con su bienestar (trabajo, salud, educación, vivienda, seguridad, etc.)

Es el trabajo no solo una fuente de ingresos en muchos casos, sino también la forma de participación social más importante. Entendiendo el trabajo como la acción de realizar un ejercicio de concentración en una actividad que nos brinda satisfacción personal y aportación social.

La labor educativa juega un papel muy importante en el proceso de la exclusión social, considerando la relación, adoptada por el colectivo, que existe entre el nivel educativo alcanzado y el éxito económico. Esta no es la única relación que existe entre la educación y la exclusión; recordemos que la escuela es una sociedad compleja, delimitada por la cantidad y las edades de los alumnos,

sin embargo, eso no disminuye su complejidad en los ejercicios sociales que ella se desarrollan.



Es necesario establecer una sólida relación entre familia-escuela-comunidad porque esta es una vía para el desarrollo humano infantil. Es interesante leer en distintos textos que la exclusión y la educación van a la par y que son intrínsecas. Es un análisis donde se demuestra que el colegio es el espacio donde se puede vencer la exclusión.

La escuela es un lugar donde se desarrolla la participación social, la integración laboral, las actividades colaborativas, el respeto entre iguales, la autoestima y la realización personal. La aportación de la educación es indispensable para orientar estrategias, reducir y eliminar la exclusión. Es urgente la necesidad de avanzar hacia la materialización de compromisos nacionales en educación que afiancen programas en la unidad escuela-familia-comunidad para lograr una inclusión como parte de la cultura.

Los alumnos dentro de las aulas son cada vez más diversos, la globalización ha abierto no solo la economía, el acceso a tecnologías o la comercialización; también ha permitido la diversidad cultural, la mezcla racial, la diversificación de tradiciones, entre otros fenómenos sociales. Como consecuencia nos encontramos en un continuo reacomodo en todo sentido.

Esto ha ocasionado un ajuste de valores, hábitos, creencias y dinámicas colectivas que se originan en colectividad y se intensifican en el seno familiar. Esta

diversificación social esta presente en las aulas y se manifiesta de forma evidente, ocasionando una exclusión social escolar; las modificaciones a los grupos sociales y la exclusión son fenómenos estrechamente vinculados.

Es durante el periodo formativo escolar donde se observa vulnerabilidad social, ya sea por estrato social, económico, racial, cultural o en nuestra problemática, de manera conductual. Es evidente que la exclusión escolar no se determina por el sistema educativo, la visión o misión de la escuela, por ser una institución de carácter público o privado. “Así pues, en y desde el contexto escolar se combinan, se agudizan, y retroalimentan distintos factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden desembocar en procesos de exclusión educativa y, con posterioridad, también social” (Jiménez, 2009: 33)

Escudero menciona, “Sin embargo en la actualidad creemos que nadie se atreve a cuestionar que el derecho a una educación básica de calidad se ha de garantizar a todos los sujetos y que, por tanto, toda la población ha de ser incluida en el sistema educativo, considerando los imperativos institucionales, legislativos, sociales, políticos, éticos y humanos.” (Escudero, mencionado en Jiménez, 2006: 33). La cita anterior hace evidente que la educación es un derecho para todos los individuos sin importar su condición, reflexiono que cómo docente es mi trabajo generar y practicar instrumentos donde, sin importar las diferencias debemos trabajar en un ambiente de respeto y tolerancia colectiva; en aras de generar un ambiente benéfico para el desarrollo holístico de los estudiantes. Fomentando así la inclusión social como una cotidianidad.

“(…) Tanto desde el sistema educativo como social, existe una construcción y un reconocimiento de situaciones, contextos, factores y dinámicas que potencian los procesos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión escolar. Al tratarse de una construcción social y cultural.” (Escudero, 2002: 139). Esta cita ejemplifica la relación entre los centros educativos y las dinámicas sociales. Por tanto, es la inclusión parte del trabajo escolar.

Las escuelas son sitios donde la exclusión tiene altos índices, en los últimos años se muestra una relación clara entre la exclusión y la baja autoestima. Esta es una situación que debe modificar iniciando por el primer nivel educativo oficial, el

preescolar, cambiando el factor de continuidad con respecto a la “normalidad” de exclusión.

Si bien, en las aulas se presentan situaciones desagradables que desembocan en exclusión entre el alumnado, que pueden provocar situaciones de malestar docente; debemos cambiar la percepción, este fracaso escolar se presenta como una oportunidad para comprender y analizar la multitud de causas que han ocasionado esa situación de exclusión que, a su vez, merma la colaboración individual. Ese es el momento propicio para el análisis de circunstancias, el desarrollo de instrumentos y su aplicación.

(...) algo que esta ahí y que puede ser observado; una realidad construida y certificada de la escuela que adquiere rostro de algunos alumnos, precisamente en una primera etapa de su vida como personas que con toda seguridad va a dejar huellas en lo que venga después. (Escudero, 2005: 83).

Debemos tener claro que la exclusión escolar no es sólo un problema educativo, sino que también es “un problema con enormes repercusiones individuales y sociales.” (Marchesi y Pérez, 2003: 27)

Existen contextos sociales y escolares que propician la inclusión educativa, también hay ambientes de vulnerabilidad o riesgo y situaciones de exclusión. Tales situaciones se generan, se desarrollan y se consolidan; cuanto más prematuro se detecten y se empleen las estrategias para la inclusión escolar, más fácil será evitar que se intensifiquen.

Escudero afirma de los factores de exclusión como un factor de vulnerabilidad; en el caso del grupo B de la *Casa de los Niños* del colegio Montessori del Pedregal, el hecho de que los niños sean rechazados los pone en una situación vulnerable, merma su confianza, seguridad para participar en actividades grupales; como consecuencia su autoestima se ve disminuida.

Marchesi y Pérez, hablan de las repercusiones de la exclusión, los alumnos del grupo se muestran afectados de manera individual por lo señalado en el párrafo anterior, pero también de manera social; en ocasiones muestran tristeza o

enojo, que puede convertirse en agresión, cuando esto ocurre es evidente la exclusión social que se genera a su alrededor. Lejos de generar una reflexión de sus actos, su nivel de violencia escala, tratando de hacer o decir algo que lastime al resto del grupo.

Jiménez (2005) menciona que los daños de exclusión escolar se potencializan y se reflejan en exclusión social. Los alumnos del grupo que sufren de exclusión escolar, han comenzado a sufrir también exclusión social, son aislados de eventos realizados fuera del colegio por el resto de los compañeros, como sesiones de juegos en otras casas, fiestas de cumpleaños, reuniones de excursión, entre otras.

Es claro en la cotidianidad del grupo la exclusión de ciertos miembros del grupo, como señala Tezanos, se muestra un grupo de personas aislado del grupo de individuos incluidos.

### **3.3 Instrumentos de diagnóstico.**

#### **Sociograma<sup>6</sup>**

Para fines de este trabajo se efectuará un sociograma con apoyo de tres preguntas. El objetivo es mostrar de manera clara las relaciones sociales entre los alumnos; se evidenciarán las preferencias y casos de exclusión; se identificarán posibles situaciones por las que acontecen en la bitácora de observación.

El sociograma es un instrumento que muestra gráficamente mediante la observación, el contexto y/o algunas preguntas, las relaciones entre individuos que conforman un grupo; lazos y preferencias del mismo.

#### **Bitácora de observación<sup>7</sup>**

Las observaciones se realizarán dentro del colegio en el ambiente y el jardín donde los niños se desenvuelven. Se hará un registro detallado del espacio,

---

<sup>6</sup> Anexo I.

<sup>7</sup> Anexo II.

contexto, conductas y situaciones desfavorables o de conflictos que desemboquen en situaciones de exclusión.

La observación es una técnica donde se observa sin juicios, con atención y objetividad; un fenómeno, hecho o caso. Esta información se registra en una bitácora para su análisis posterior.

### **3.4 Análisis y resultados de diagnóstico.**

#### **Sociograma.**

Los siguientes diagramas se realizaron a partir de las respuestas de los niños obtenidas del cuestionario para sociograma. Se aplicaron el 18 y 19 de septiembre de 2019.

Evidencian los miembros del grupo que sufren exclusión por distintos compañeros; se identifica qué compañeros prefieren no hacer participes en sus actividades internas o externas al colegio.

Se realizó la siguiente tabla, donde a cada niño se le asignó un número. El grupo se conforma por 19 miembros, diez son de género femenino (f), se les asignó un círculo; nueve son de género masculino (m), se les asignó un cuadrado.

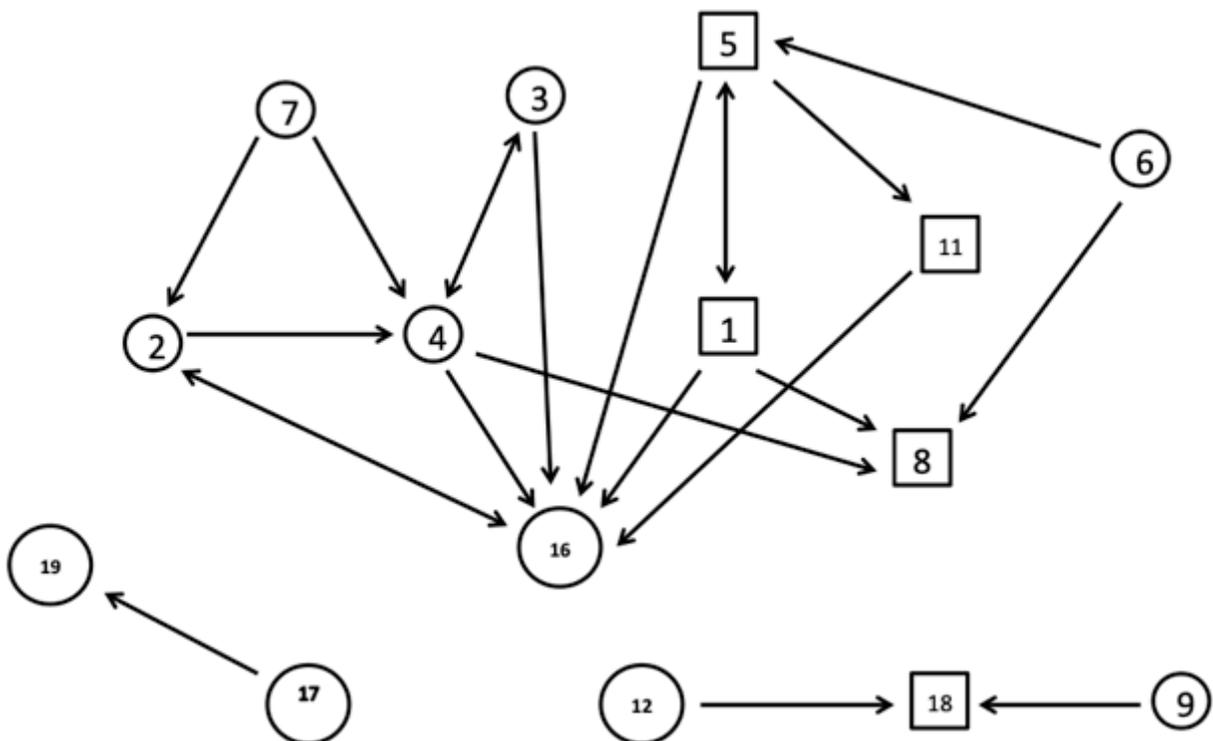
Las columnas a, b, c representan las respuestas a las tres preguntas realizadas para el sociograma, en cada columna se registra el número que corresponde a cada alumno del grupo.

<b>Miembros</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>1 m</b>	11, 13, 14, 15	5, 8, 16	
<b>2 f</b>	3, 6, 7, 10	4, 16	
<b>3 f</b>	2, 7, 9, 10	4, 5, 16	
<b>4 f</b>	2, 7, 6	3, 8, 16	
<b>5 m</b>	13, 16	1, 11, 16	
<b>6 f</b>	2, 9, 15, 16	5, 8	
<b>7 f</b>	1, 2, 3, 4, 10	2, 4	3, 4
<b>8 m</b>	1, 10, 11, 14		
<b>9 f</b>	7, 10, 11, 12, 16	18	2, 4, 13
<b>10 m</b>	11, 14, 15, 16		
<b>11 m</b>	1, 10, 13, 14, 15, 19	8, 5, 16	
<b>12 f</b>	9	18	4, 13
<b>13 m</b>	1, 10, 11, 15, 18		
<b>14 m</b>	10, 11, 15, 18		13
<b>15 m</b>	1, 10, 11, 13, 14		
<b>16 f</b>	6, 9, 10, 12, 17	2	4
<b>17 f</b>	9, 12, 16, 19		3, 2
<b>18 m</b>	11, 14, 15		13
<b>19 f</b>	17	16	3, 4

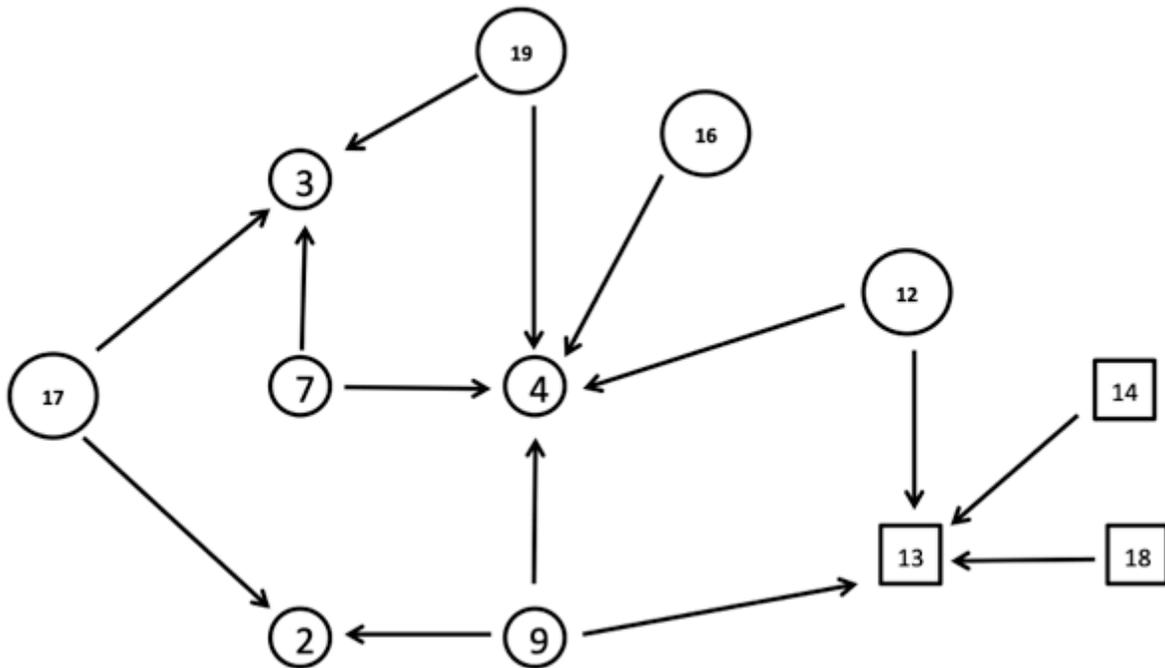
Se elaboró un sociograma por pregunta, los diagramas y su análisis se muestran a continuación:



b) A la pregunta 2: ¿Con quiénes no te gustaría jugar o trabajar?; se halló que los individuos menos favorecidos son: 4, 8, y 16; fueron elegidos por tres o más compañeros quienes prefieren no realizar actividades cotidianas con estos miembros. Para trabajar o jugar en grupo se requiere de ciertas habilidades sociales y conductuales que son aceptadas por el grupo, cuando estas no se desarrollan de acuerdo a lo esperado los individuos son segregados del grupo.



c) A la pregunta 3: ¿A quiénes no invitarías a tu fiesta de cumpleaños?; se muestra que los individuos: 2, 3, 4 y 13, son los miembros que dos o más compañeros eligieron para no convivir con ellos en una actividad fuera de la escuela. En esta pregunta se ejemplifica que la exclusión escolar se transfigura en una exclusión social, con consecuencias anímicas que se reflejan en conductas violentas e inapropiadas o, en tristeza y frustración.



Posterior a los sociogramas se elaboró una segunda tabla donde se muestra con claridad los miembros que son excluidos por sus compañeros en distintas

circunstancias. Los individuos 3, 4 y 8, fueron señalados por la comunidad en dos o tres preguntas.

<b>Miembros</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>1 m</b>			
<b>2 f</b>			*
<b>3 f</b>	*		*
<b>4 f</b>	*	*	*
<b>5 m</b>	*		
<b>6 f</b>			
<b>7 f</b>			
<b>8 m</b>	*	*	
<b>9 f</b>			
<b>10 m</b>			
<b>11 m</b>			
<b>12 f</b>			
<b>13 m</b>			*
<b>14 m</b>			
<b>15 m</b>			
<b>16 f</b>		*	
<b>17 f</b>	*		
<b>18 m</b>			
<b>19 f</b>	*		

**Bitácora de observación.**

De acuerdo con la observación que se realizó del 26 de agosto al 13 de septiembre de 2019, se puede identificar que las principales situaciones para que el grupo excluya a miembros específicos son:

- Las conductas de algunos compañeros.
- Respuestas verbales violentas o inadecuadas.
- Contacto físico hiriente.
- Reacción desproporcionada a la circunstancia.
- Continuos intentos para protagonizar actividades.
- Daño verbal.

Para hacer el análisis de los registros observacionales se elaboraron las siguientes categorías:

- a) Situaciones donde se produce exclusión: circunstancias de la rutina cotidiana donde continuamente se observa que uno o más miembros son descartados por el grupo donde participan.
- b) Incidentes que propician la exclusión: sucesos fuera de la cotidianidad que como consecuencia provocan la exclusión de uno o más miembros.
- c) Manifestaciones de conductas inadecuadas: expresiones incorrectas o desproporcionadas a la circunstancia.
- d) Expresiones de agresión o violencia: manifestaciones físicas con intensidad o impulsividad que lastiman física o emocionalmente a otro miembro del grupo.

En cuanto a la primera categoría, *situaciones donde se produce exclusión*, se encontró que en los pequeños grupos que se forman para trabajar o cuando todo el grupo se reúne para realizar una actividad, la actitud del grupo hacia miembros específicos de la comunidad es inadecuada; prefieren no sentarse o trabajar con ellos, los apartan, se niegan a realizar el ejercicio con ellos, manifiestan de forma verbal que no quieren o les gusta trabajar con ese compañero(a).

Un ejemplo es cuando todo el grupo se reúne después de comer en medio círculo a escuchar un cuento o una canción, como un ejercicio de transición hacia

el jardín, los niños colocan su silla en el lugar que desean ocupar, sin embargo, es del lado contrario a dos miembros específicos del grupo quienes constantemente cambian su silla de puesto para acercarse al resto de sus compañeros.

En ocasiones los compañeros expresan que no los quieren cerca, que no se quieren sentar junto a ellos, que nos les gusta que los toquen, que ellos quieren escuchar el cuento no jugar, etc.

La segunda categoría, *incidentes que propician la exclusión*, se encontró que el grupo excluye a compañeros, no necesariamente específicos, por un acontecimiento particular, por ejemplo: un niño cumple años, lleva para compartir un pastel sabor zanahoria, sabor que a otro compañero le desagrada y lo expresa de forma oral y directa al cumpleañosero, “tu pastel es del peor sabor de todos”; el festejado lo comenta con sus amigos, consensan y deciden no incluir en trabajos o actividades.

Otro ejemplo, cuando salimos a jugar al jardín y algún niño comienza a recolectar el material de juego solo para su uso, el resto decide ya no jugar con él, les parece injusto, lo hablan entre ellos y después todos juntos se lo informan a un adulto quien habla con todos los involucrados, sin embargo ya no quieren jugar con la persona que, para ellos, cometió un abuso.

En la tercera categoría, *manifestaciones de conductas inadecuadas*, son aquellas actitudes que salen de los parámetros que el grupo ha marcado como apropiados y respetuosos para convivir en armonía.

Hay miembros específicos de la comunidad que presentan este tipo de comportamiento de forma recurrente, como docente estoy consiente que estas manifestaciones pueden ser por diversas causas; sin embargo, los compañeros del grupo solo perciben la reacción inmediata, no les gusta y prefieren alejarse. Un ejemplo es cuando a un niño no le gusta el almuerzo, que es igual para todos, entonces escupe en su plato para no comérselo, a sus compañeros de mesa no les agrada ver esta acción y con antelación prefieren sentarse en otra mesa donde él no este.

Una niña es rechazada continuamente para trabajar porque tiende constantemente a arrebatar, jalar, quitar y esconder el material de sus

compañeros de mesa cuando ellos están concentrados en su trabajo y no platican con ella. La mayoría del grupo prefiere evitar la mesa donde ella trabaja.

La cuarta categoría, expresiones de agresión o violencia, a pesar de ser esporádica es muy claro para los niños quiénes la ejercen y que situaciones la detonan. Son casos específicos que son excluidos del contexto escolar y social externo.

Cuando hay una diferencia en el jardín y uno de los niños quiere entablar el diálogo, el segundo le pega en la cabeza al primero. Cuando hay un límite claro por parte del adulto en respetar el trabajo de otros niños y no interrumpir, un niño patear sillas para tirarlas. Cuando un niño no se siente aceptado por sus amigos para jugar los patean. Estas son conductas que los excluyen del grupo dentro y fuera de la escuela.

#### **4. Planteamiento de la problemática.**

Con base en los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico, podemos observar que los registros que se realizaron en la bitácora de observación y a los esquemas de sociogramas coinciden.

En ambos casos se concluye que existen casos de exclusión; sin embargo, se identificaron dos tipos de la misma, 1) exclusión temporal; 2) exclusión permanente. La primera se presenta cuando algunos niños tienen actitudes, negativas, violentas o inapropiadas, en un escenario y momento específico, como: el sabor de pastel o la respuesta que tiene un niño cuando le desagrada la comida. Esto no significa que el niño sufra de exclusión.

En el segundo tipo, exclusión permanente, se identificaron que principalmente los alumnos: 3, 4, y 8; son aquellos que sufren esta situación. Estos resultados coinciden tanto en la bitácora de observación como en los esquemas de sociograma.

Con base en los aspectos conceptuales del apartado 3.2 tanto la bitácora como el sociograma son una muestra de exclusión social, que se refleja en grandes grupos de personas en sociedades mas complejas.

Al igual que en grandes grupos, las consecuencias que se presentan en el grupo son las mismas, es decir, se existe una inestabilidad en el desarrollo social de los individuos que conforman la comunidad.

Como mencioné anteriormente, la exclusión social debe atajarse con acciones colectivas, que involucran agentes sociales, familiares y escolares. A nivel preescolar el grupo desarrolla habilidades, conocimientos, principios y valores necesarios para la vida en sociedad.

La diversidad de los sujetos en las aulas nos orilla a los docentes a encontrarnos en una constante adaptación en todos los sentidos, profesional, ideológico, emocional, informativo, práctico, etc.

Como señala Jiménez (2009), en las aulas existen factores de riesgo que pueden terminar en exclusión educativa y después social.

Como docente parte de mi labor es desarrollar instrumentos donde, sin importar las diferencias debemos trabajar en un ambiente de respeto y tolerancia

colectiva; en aras de generar un ambiente benéfico para los estudiantes. Fomentando así la inclusión social como una cotidianidad. Para fines de este trabajo, la problemática se ha especificado:

**Algunos de los alumnos del grupo: B, de la Casa de los Niños, en el colegio Montessori del Pedregal que presentan conductas violentas y/o pocas habilidades sociales para relacionarse de forma favorable, son excluidos por el resto de sus compañeros, afectando la armonía del grupo, prolongando el periodo para adquirir responsabilidades y fracturando la sana convivencia.**

## **5. Diseño de la Intervención.**

Para la propuesta, se eligió el siguiente título: Desarrollo de las habilidades sociales para favorecer la convivencia armónica en el aula a partir de la inclusión, promoviendo acciones que favorezcan la totalidad del grupo.

### **5.1 Fundamentos teóricos pedagógicos de la intervención.**

La problemática se centra en la falta de habilidades socioemocionales y cómo esta carencia propicia la exclusión de algunos miembros del grupo. El propósito de este apartado es mostrar de forma conceptual la inclusión, definiendo qué es, cuáles son sus características y cómo es que esta práctica favorece las habilidades sociales y emocionales. Finalmente, cómo desarrollar la inclusión en las aulas.

La UNESCO (2005) define la inclusión como: “un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural, genero, etnia, orientación sexual, situaciones de vida.”

Para los fines de este proyecto esta definición es insuficiente, la problemática se relaciona con la inclusión social y participativa de la totalidad de los miembros en aras de promover una comunidad cooperativa y empática que favorezca las habilidades sociales, es decir, independientemente de la condición socioeconómica, color, raza, género, etnia, orientación sexual o condición física

La problemática no se centra en el desarrollo del potencial de los niños, esa, considero, es una finalidad que se puede alcanzar de manera individual; tampoco se relaciona con la atención a grupos marginados y vulnerables, porque todos los individuos tenemos los mismos derechos y obligaciones.

Los conceptos de inclusión que se muestran más adelante se basan en el principio que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades diferentes, de aprendizaje académico y social. Deben ser los

sistemas y programas educativos los que estén diseñados a partir de la diversidad de estas características y necesidades.

Lejos de cómo integrar a algunos niños en la colectividad de las aulas, es descubrir qué puede aportar la comunidad a esos niños para incluirlos de manera positiva al grupo, qué estrategias desarrolla el docente para sensibilizar y armonizar la integración de miembros específicos que aún no desarrollan habilidades sociales favorables.

Remover barreras y favorecer la participación de todos los estudiantes de forma valiosa, facilitando la colaboración de miembros vulnerables a la exclusión, significa que todos los alumnos reciben los soportes que requieren para saber que su contribución como individuos que forman parte de una sociedad, es igual de valiosa que la de cualquier otro miembro.

En el planteamiento de Paulo Freire, en su libro: *La pedagogía del oprimido*; señala que la educación permite el surgimiento de un hombre con nuevos pensamientos. En su reflexión, no hay una liberación del hombre de forma individual, sino más bien, es una construcción colectiva que emana de la educación y la organización, lo que posibilita una liberación humanizadora y trascendente.

Para Freire es importante que los individuos se superen, sobretodo espiritualmente a través de la enseñanza. El autor entiende la educación y su proceso educativo como construcción con fines colectivos. Es evidente que las ideas de Paulo tienen un enfoque social, están motivadas en buscar la transformación de los males en la sociedad a partir de mostrar la desigualdad, la injusticia y la falta de solidaridad.

Estas ideas no son nuevas, es necesario hacer una crítica de los agentes educativos que replantee el papel del docente y de los estudiantes teniendo en cuenta su papel social.

Gerardo Echeita señala que, como educadores, junto con otros agentes educativos, tenemos la importante responsabilidad de que lo que hagamos en la escuela sea parte de la solución a la exclusión. Explica que como ciudadanos tenemos la labor de defender y promover una interacción apropiada y respetuosa

los unos con los otros para reducir la exclusión en el ámbito escolar, familiar, político y social. Estos dos planos están interrelacionados y nos involucran para formar el practicar el modelo de sociedad que queremos.

Debemos considerar la diversidad, la inclusión es un ejercicio complejo que incluye múltiples puntos de vista que son complementarios, existen estudios sobre equidad educativa, políticas educativas, intervención para grupos vulnerables o marginados; estas y otras consideraciones deben ser revisadas con un objetivo reflexivo para desarrollar técnicas prácticas por y para los docentes en servicio.

Como destaca Alan Dyson la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. La inclusión se relaciona con la calidad de las experiencias a las que se expone a los individuos.

La inclusión en los niños de preescolar en un ambiente Montessori se desarrolla a través de las experiencias sociales que se tienen en un grupo de edades verticales (multigrado); en un grupo numeroso se revelan las diferencias de carácter y con mayor facilidad se desarrollan experiencias. “El mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales.” (Montessori, 2006: 283)

En las escuelas con la práctica de esta filosofía los niños pueden ejercer de forma natural el trabajo colaborativo, un niño de 5 años le puede hacer comprender a un niño de 3, cosas que un adulto no puede. El niño pequeño se interesa en las cosas que hace el mayor porque no están muy lejos de sus posibilidades. En esta dinámica las envidias y superioridades quedan relegadas por un sentimiento más enriquecedor, los mayores se sienten protectores de los menores, esta protección se transforma en admiración y acción. Los niños aprenden su carácter mutuamente, por tanto, son recíprocos y la fraternidad esta en constante desarrollo. “(...) esta es la edad en cual se construyen las cualidades sociales.” (Montessori, 2006: 286)

Estas experiencias que desarrollan la conducta social conducen a los niños a sentir y actuar en grupo, forman una sociedad por vínculos a partir de sentimientos comunes y, sin embargo, individual. Los niños se percatan que

forman parte de un colectivo y que contribuyen a la actividad del mismo; comienzan a interesarse por el grupo. Washburne (1967) llamaba a esta unión social: *integración social*. Sostiene que esta es la clave de la reforma social y que debería constituir la base de toda la educación. La integración social se realiza cuando el individuo se identifica con el grupo al que pertenece.

Tanto la integración social como las destrezas sociales son parte de la esencia del ser humano, "(...) el discurrir de la vida esta determinado, (...), por el rango de las habilidades sociales (Caballo, citado en: Lacuzana, 2009: 57) Estudios demuestran que las habilidades sociales incurren en la autoestima, la personalidad, la autorregulación, el rendimiento académico, entre otros aspectos. Por lo tanto, los comportamientos sociales positivos favorecen la adaptación, la inclusión, así como, el bienestar individual y colectivo.

Tanto la adquisición como la comprensión de los comportamientos sociales, son un desarrollo continuo y cambiante; dependen de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el individuo más las experiencias a las que ha sido expuesto, es decir; obedecen al proceso de sociabilización, que sabemos, comienza antes del nacimiento.

Los estudios evolutivos señalan que la socialización de un niño en sus primeros años de vida esta interrelacionada a factores biológicos, cognitivos y emocionales. La sociabilización le brida al niño herramientas para practicar pautas sociales, limites individuales y colectivos, reglas y formas aceptadas, vínculos afectivos y la participación de los otros en la construcción de su personalidad (López y Fuentes Rebollo, citado en: Lacuzana, 2009: 58).

Por lo tanto, es importante identificar cómo surgen los comportamientos sociales en preescolar, puesto que el aprendizaje y la practica de habilidades sociales favorece la adaptación del niño a diferentes grupos y contextos.

Monjas Casares (2002) señala que una tarea evolutiva esencial del niño es la de relacionarse adecuadamente con pares y adultos, conformando vínculos interpersonales. Para ello es necesario que se adquiera, practique e incluya en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le permitan desenvolverse de forma favorable en su entorno más próximo.

Estas capacidades se denominan: habilidades sociales, se definen como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de un modo adecuado a la situación (Caballo, citado en: Lacuzana, 2009: 59). Estas habilidades ayudan a la resolución de problemas inmediatos y a reducir problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas aprendidas que involucran comportamientos cognitivos y afectivos. Estas habilidades se adquieren a través del aprendizaje que brindan las experiencias, no son un rasgo de personalidad.

Por su parte, Merrell (2002: s/p) considera que las habilidades sociales como conductas positivas o de adaptación que permiten el óptimo desarrollo personal y social de niños preescolares.

“Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción social, y la competencia social es la interacción social, y la competencia social es la adecuación y ejecución de las habilidades sociales en un determinado contexto.” (Monjas citado en: PHIT, s/f: 12).

Diversos autores, Montessori, Freire, Fröebel, Papalía, coinciden que, durante los años de preescolar o primera infancia, las adquisiciones motrices y mentales favorecen el desarrollo social y emocional del niño; guiar, promover y practicar las habilidades sociales es fundamental.

El periodo de los 3 a los 6 años de edad es primordial para el desarrollo de las capacidades sociales, el niño experimenta y registra circunstancias que le permiten organizar su mundo social, comprender límites, así como verbalizar sentimientos y derechos. Esto permite que el niño se perciba a él y a otros como parte de un grupo, se percibe como un miembro social que tiene competencias beneficiosas para todos los miembros.

Las practicas interactivas y cooperativas con otros miembros de la comunidad aumentan en este periodo; es así como surge la necesidad en el niño

de desarrollar habilidades para resolver conflictos de forma exitosa, “estas habilidades son predictivas de la capacidad del niño para hacer nuevas amistades (Gottman, 1983: s/p).

Las relaciones con otros se vinculan con emociones, es entre los 2 y 3 años de edad que los niños comienzan a reconocer emociones como enojo o alegría; también adquieren la capacidad de reconocer esas mismas emociones en otros; este avance es fundamental, forma parte de una habilidad emocional social que llamamos: empatía. El dominio de las habilidades sociales es esencial para el bienestar de los niños y su desarrollo posterior.

Para definir convivencia armónica, primero debemos determinar *convivencia*, como el conjunto de prácticas que realizamos cotidianamente con las personas que nos rodean; primero reconocernos como seres únicos capaces de solucionar conflictos.

La convivencia armónica se refiere entonces al hecho de instruirse a sí mismo, en reacciones y conductas, ante un hecho de relaciones que implique a dos o más personas.

En el aula los niños no sólo adquieren conocimientos, como he señalado con anterioridad, sino también a convivir con otros que pueden ser amigos, vecinos, o compañeros de trabajo colaborativo.

Una convivencia adecuada entre los miembros del grupo favorece el aprendizaje, la colaboración, la participación, la empatía, la sociabilización, la cortesía, la confianza, la seguridad, la responsabilidad, la justicia, la tolerancia, el respeto, etc.

En preescolar se puede mostrar a los niños soluciones alternativas a los problemas, a anticiparse a las consecuencias, y a usar otras destrezas para la resolución de problemas, reforzando su adaptación. Estos primeros años son los más críticos para desarrollar conductas sociales, como la capacidad de inhibir un comportamiento inapropiado y concretar acciones para lograr una meta, común o individual.

El *Programa de habilidades para la infancia temprana*, señala que tres grupos principales de niños pueden beneficiarse con la enseñanza sistemática de habilidades sociales:

- Niños retraídos o agresivos.
- Niños que se están desarrollando normalmente, pero tienen déficits periódicos en las conductas prosociales.
- Niños que tienen problemas de aprendizaje, desordenes de comunicación, problemas de comunicación, problemas de comportamiento u otras limitaciones.

La timidez y la agresión son los reflejos más sobresalientes de las carencias en las habilidades sociales (Dowrick, citado en: PHIT, s/f:13) y son los más problemáticos para docentes y padres. El aislamiento de un niño, como consecuencia a una actitud inadecuada, puede aumentar, en lugar de disminuir, a medida que los niños crecen. La respuesta, para generar un cambio significativo en los niños, es una intervención activa.

En relación con esto, hay otra dificultad que puede presentarse, si los adultos en el mundo del niño intentan manejar las consecuencias negativas para él (ella), en lugar de enseñarle cómo enfrentarlas. La desventaja social de emplear dicha estrategia es que el adulto piensa por el niño y le quita la oportunidad de resolver sus propios problemas y de sentirse bien respecto a sí mismo por sus logros (Spivack & Shure, 1974).

Creo que la enseñanza de habilidades sociales a una edad temprana puede fortalecer el desarrollo del niño(a) y ayudar a prevenir dificultades más serias posteriormente en la niñez, en la adolescencia, y en la adultez temprana. La enseñanza de estas habilidades es una valiosa intervención para cualquier niño(a), con o sin limitaciones, integrado o no, que muestre el tipo de conductas indeseables o carencia de habilidades que le produzcan malestar (infelicidad), dificultades interpersonales, o deficiencias académicas.

“(...) los maestros no sólo deben hacer conscientes a los niños de sus conductas sociales inaceptables, sino que también deben

enseñarles alternativas constructivas específicas. Se puede ayudar a los niños de preescolar a dominar las rutinas escolares diarias y a aprender a seguir las expectativas de los adultos, a resolver conflictos interpersonales y a manejar efectivamente sus emociones. Así como sabemos que debemos enseñarles a los niños a atar sus zapatos y a entender que los sonidos están asociados con las letras del alfabeto, también debemos enseñarles las habilidades de comportamiento que puedan facilitarles experiencias más felices en la escuela, en el hogar y el en barrio.” (PHIT, s/f:16)

El programa de habilidades para la infancia temprana, divide estas competencias en seis grupos:

1. Habilidades sociales básicas, son aprendidas por el niño a través de las experiencias y a menudo son el prerrequisito para la enseñanza de otras habilidades.
2. Destrezas relacionadas con la escuela, las cuales enfatizan el éxito principalmente en el colegio.
3. Habilidades para hacer amistades, estimulas la interacción positiva con los pares.
4. Habilidades para el manejo de sentimientos, las cuales se generan para diseñar conciencia de los sentimientos propios y ajenos.
5. Alternativas ante la agresión, las cuales le proporcionan opciones prosociales al niño para el manejo de conflictos.
6. Destrezas para el manejo de estrés, las cuales se refieren a las situaciones de estrés encontradas por el niño(a).

Las habilidades sociales en este trabajo involucran las conductas sociales que están relacionadas con la aceptación de sus pares, la atención positiva y activa del docente y la facultad social, así como las que probablemente refuerzan la empatía y satisfacción personal de los niños, estas son:

- Escuchar.
- Hablar amablemente.
- Unirse a un grupo.
- Nombrar emociones.
- Resolver un problema.

Los objetivos de intervención están considerados para niños de 3 a 6 años de edad, en un contexto particular; considerar que la adquisición y práctica de estas habilidades prospera simultáneamente con la maduración del niño(a). Es frecuente que durante el aprendizaje de una habilidad social surja la necesidad de enseñar otra, pueden tratarse a la par o de forma particular, dependerá de la circunstancia.

### **5.2 Objetivos de la intervención.**

Para el grupo de Casa de los Niños de Montessori Pedregal, se plantean los siguientes objetivos:

- I. Orientar a los menores para que identifiquen sus propias áreas de necesidad de habilidades, lo anterior pretende promover un aprendizaje eficaz y duradero.
- II. Brindar estrategias prácticas que involucren al colectivo, que favorezcan relaciones benéficas y armoniosas para todos los miembros donde se practique, de manera integral: escuchar, hablar amablemente, unirse a un grupo y resolver un problema.

### **5.3 Supuestos de la intervención.**

- El desarrollo de habilidades sociales disminuirá la presencia de conductas inadecuadas y/o irrespetuosas, fortaleciendo las relaciones sociales cuando los niños asuman la responsabilidad de sus acciones.

- La practica cotidiana colectiva de las habilidades sociales favorecerá un ambiente armonioso y benéfico para sus miembros.

#### **5.4 Plan de acción.**

El presente plan de acción consta de 14 sesiones, a lo largo de 4 meses, con sesiones una vez a la semana; en las cuales se trabajará con los alumnos del grupo B de la Casa de los Niños de Montessori Pedregal. Las actividades están planeadas para un máximo de 20 minutos, algunas de ellas se muestran varias veces a pequeños grupos y otras incluyen la totalidad del mismo.

Hay ejercicios que son consecutivos y se dividen en varias sesiones sucesivas, otros trabajos de control corporal o practica de habilidades sociales son claras, cortas y sencillas, se realizan en una sesión.

Se debe considerar que los ejercicios planeados están diseñados para sesiones dirigidas con el acompañamiento y seguimiento de un adulto, sin embargo, en la cotidianidad son múltiples las oportunidades que se presentan para practicar o mostrar habilidades sociales con los niños.

En todas las actividades se pretende fomentar la participación activa de todo el grupo, la espera de turnos y el respeto por escuchar a otros con atención.

A continuación, se muestra una tabla con el número de sesiones, las actividades planeadas y los recursos a implementar, para cumplir el objetivo I y II respectivamente.

5.4.1 Plan de intervención.

Sesión	Objetivo	Actividades	Recursos
1	Orientar a los menores para que identifiquen sus propias áreas de necesidad de habilidades sociales. Lo anterior pretende promover un aprendizaje eficaz y duradero.	<p><b>Actividad:</b> con todos los niños sentados en un medio círculo hablar sobre algunos sentimientos que tenemos en situaciones específicas, por ejemplo: qué emoción siento cuando me balanceo en el columpio y qué emoción siento cuando se rompe un juguete. Pedir a los niños que narren situaciones donde ellos hayan sentido diferentes emociones.</p> <p><b>Contribución:</b> brindar un espacio de comunicación segura y activa a todos los niños; promover la habilidad de comunicación de forma asertiva y escucha activa por parte de todos los miembros.</p>	Sillas para sentarse.
2		<p><b>Actividad:</b> reunir a todos los niños en un medio círculo, hacer un breve recordatorio de la actividad anterior. Con anterioridad colocar en el centro un tapete con imágenes al reverso de personas con</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapete.</li> <li>- Imágenes de personas con gestos.</li> </ul>

		<p>gestos que muestran diferentes emociones, por ejemplo: alegría, desagrado, enojo, entusiasmo, entre otras.</p> <p>Explicar a los niños el ejercicio y hacer un ejemplo: “voy a voltear una tarjeta y nombrar la emoción que siente esa persona.” Colocar al derecho una tarjeta, mostrarla a los niños, observarla y decir la emoción: “entusiasmo.” Continuar el ejercicio con los niños nombrando las emociones.</p> <p><b>Contribución:</b> promover la lectura de sentimientos en otros que, a su vez, desarrolla conciencia en las emociones propias. Esta habilidad promueve la empatía y la aceptación.</p>	
3		<p><b>Actividad:</b> reunir a todos los niños en un medio círculo, comenzar a platicar sobre las actividades del día anterior o sobre el fin de semana, dar oportunidad a todos los niños de hablar y ser enfático en</p>	Sillas para sentarse.

		<p>observar a los ojos a los compañeros y respetar el turno de los demás escuchándolos en silencio, repetir estas indicaciones con amabilidad las veces que sea necesario.</p> <p><b>Contribución:</b> promover la habilidad de escucha, necesaria para la sociabilización y el diálogo; dar lugar a una interacción positiva con sus pares; practicar la gentileza y la asertividad del vocabulario. Fomentar la unidad del grupo. Estimular la interacción positiva entre pares, favoreciendo la amistad entre los miembros del grupo.</p>	
4		<p><b>Actividad:</b> solicitar la atención de todos los niños, hacerles saber que vamos a realizar un juego. Pedirles que cierren los ojos, y al escuchar su nombre los abran y se acerquen al adulto formando un círculo. El adulto nombra uno por uno, deben acercarse en absoluto silencio, sentarse y permanecer muy quietos;</p>	

		<p>recordar que estar quietos significa mantener manos y pies quietos y no hablar con los amigos para que ellos también escuchen su nombre y puedan acercarse. El adulto comienza a nombrar. Cuando todos los niños están sentados en círculo el adulto cuenta el tiempo que los niños permanecen quietos. Repetir esta actividad varias veces durante el año, observar como el tiempo de quietud de los niños aumenta.</p> <p><b>Contribución:</b> desarrollar el autocontrol, trabajar la paciencia, promover la tolerancia, resolver la movilidad para hacerlo en silencio, fomentar el tiempo de espera, aceptar los movimientos o conductas de otros. Desarrollo de la tolerancia y manejo del estrés.</p>	
5		<p><b>Actividad:</b> solicitar la atención de todos los niños, hacer un breve recordatorio del juego anterior. Hacerles saber que</p>	<p>- Una campana.</p>

		<p>esta vez jugaremos lo mismo, pero cuando todos estemos sentados el adulto pasará una campana sin hacerla sonar, lo harán con una comunicación silenciosa, viéndose a los ojos al pasar la campana y observando las manos de ambos para tener cuidado al pasar la campana.</p> <p>El resto del grupo debe estar en silencio para poder percibir el silencio de la campana.</p> <p><b>Contribución:</b> desarrollar el autocontrol, trabajar la paciencia, promover la tolerancia, resolver la movilidad para hacerlo en silencio, fomentar el tiempo de espera, aceptar los movimientos o conductas de otros. Desarrollo de la tolerancia y manejo del estrés, sentir la satisfacción de trabajar en grupo; fortalecer la confianza, formar comunidad, ejercer el trabajo colaborativo.</p>	
6		<p><b>Actividad:</b> organizarse previamente con otro adulto. Reunir a todos los niños en un</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una mesa.</li> <li>- Dos sillas.</li> <li>- Dos o tres</li> </ul>

		<p>medio círculo; interpretar con otro adulto un conflicto, por ejemplo: ponerse de acuerdo en quién va a usar el color primero y por cuánto tiempo, discutir un par de minutos; después, entablar un diálogo sobre cómo podemos solucionar y que ambas partes queden satisfechas.</p> <p><b>Contribución:</b> enfatizar la conversación amable, tomar en cuenta las necesidades y sentimientos del otro, llegar a un acuerdo y mencionar que si el otro compañero responde: “no quiero prestarlo”, esa es una decisión que también debemos respetar.</p> <p>La resolución de conflictos es una habilidad que enfatiza el éxito en el salón y en las relaciones con los iguales. El diálogo como alternativa a la agresión y al manejo de conflictos.</p>	colores.
7		<p><b>Actividad:</b> llamar un pequeño grupo de 4 ó 5 niños, sentarse con ellos en un tapete, hablar</p>	- Un tapete.

		<p>de algo que me haya ocurrido, una situación que no se puede solucionar; después hacerles preguntas para reflexionar sobre posibles escenarios, proponer soluciones y como atenderlas, por ejemplo: “ayer yo quería que me sirvieran pastel antes que al resto, pero tuve que esperar varios turnos, me moleste y ya no quise comer; más tarde aún tenía antojo de probarlo, pero como ya había dicho que no, no pude probarlo. Me sentí enojada, triste y frustrada por la decisión que tomé. Ustedes ¿qué hubieran hecho? -... ¿cuál sería una mejor solución? -... ¿qué creen que faltó en mi comportamiento para probar el pastel? -... ¿qué puedo hacer con esos sentimientos? -... ¿cómo puedo tomar una mejor decisión la próxima vez?</p> <p>Promover que todos propongan soluciones.</p> <p>Hacer lo mismo con varios grupos pequeños de niños hasta haber participado con</p>	
--	--	---	--

		<p>todos.</p> <p><b>Contribución:</b> la resolución de conflictos es una habilidad que enfatiza el éxito en el salón y en las relaciones con los iguales. Mostrar que la comunicación es una alternativa a la agresión, de esta forma se puede obtener atención positiva; mostrar escuchar y hablar amablemente para resolver un problema.</p>	
8	<p>Brindar estrategias prácticas que involucren al colectivo, que favorezcan relaciones benéficas y armoniosas para todos los miembros donde se practique, de manera integral: escuchar, hablar amablemente, unirse a un grupo, nombrar emociones y resolver un problema.</p>	<p><b>Actividad:</b> reunir a todos los niños en un medio círculo, hacerles saber que vamos a leer un cuento, mencionarles lo que se espera de ellos respecto al control de su cuerpo y escuchar con respeto la historia.</p> <p>Comenzar a leer el cuento con onomatopeyas y énfasis; es un libro que trata sobre los sentimientos como nombrarlos y como usarlos. Es importante ser claro en diferenciar cada uno con el tono de voz adecuado. Mostrar las</p>	<p>- Libro. Título: El pájaro del alma. Autor: Mijal Snuit. Editorial: Fondo de Cultura Económica.</p>

		<p>imágenes al terminar cada pagina con la intención de mantener la atención visual y auditiva de los niños.</p> <p><b>Contribución:</b> identificar sentimientos y nombrar emociones. Generar conciencia de los sentimientos propios. Practicar la escucha activa.</p>	
9		<p><b>Actividad:</b> reunir a todos los niños en un medio círculo, hacer un breve recordatorio de la lectura anterior. Hacer una reflexión sobre la lectura, mencionar a los niños diversas circunstancias, y preguntarles que cajón abriría su pájaro del alma, por ejemplo: ¿qué siente el pájaro del alma cuando no nos invitan a jugar?, ¿qué sentimos cuando nos comparten almuerzo? o ¿cuándo busco a alguien y no me hace caso?</p> <p>Después hacerles saber que nosotros siempre podemos elegir que sentir, podemos escuchar con atención a</p>	

		<p>nosotros mismos y tomar decisiones que nos hagan sentir bien con nosotros y con otros.</p> <p><b>Contribución:</b> reconocer y nombrar emociones propias, hablar amablemente, escuchar alternativas de otros miembros. Respetar las emociones de otros.</p>	
10		<p><b>Actividad:</b> reunir un grupo de 4 ó 5 niños, sentarnos sobre un tapete o en el suelo.</p> <p>Reflexionar con los niños sobre como el cuerpo y las expresiones faciales pueden dar una impresión amable u hostil. La guía puede representar con su cuerpo expresiones faciales y posturas del cuerpo diferentes para ayudar a los niños a identificar lo que es amable de lo que no; preguntar a los niños si a ellos les parece amistoso u hostil tal o cual postura o mirada.</p> <p>Esta es una actividad para mostrar a los niños otro tipo de respuestas no verbales,</p>	- Un tapete.

		<p>hacerles saber que a menudo no es tanto lo que se dice, sino la forma en que esto se expresa.</p> <p>Repetir esta actividad con grupos pequeños hasta completar la totalidad de alumnos.</p> <p><b>Contribución:</b> mostrar a los niños otro tipo de respuestas no verbales, hacerles saber que a menudo no es tanto lo que se dice, sino la forma. Estimular la interacción positiva.</p>	
11		<p><b>Actividad:</b> dar las gracias. Reunir al grupo en un medio círculo, hablar sobre acciones constructivas o positivas que los padres, maestros o amigos hacen para los otros. Decirles a los niños que “dar las gracias” es una manera de hacer saber a alguien que uno esta contento con lo que esa persona hizo.</p> <p>Preguntarles si ellos conocen otras maneras amables de dar las gracias como, sonreír, dar</p>	

		<p>un abrazo, hacer algo amable por esa persona o usar diferentes frases “fue muy bueno lo que hiciste por mí” o “me sentí bien cuando me dijiste eso”.</p> <p><b>Contribución:</b> reconocer las acciones de otros y sentir gratitud por ellas. Reconocer emociones, promover la amabilidad y unión de un grupo. Tener un diálogo cortés.</p>	
12		<p><b>Actividad:</b> reunir a todo el grupo en un medio círculo, hacerles saber que vamos a leer un cuento, mencionarles lo que se espera de ellos respecto al control de su cuerpo y escuchar con respeto la historia.</p> <p>Comenzar a leer el cuento, es un libro sencillo con muchas imágenes sobre situaciones cotidianas que a los niños normalmente les pueden ocurrir y presentar el sentimiento que sugiere el libro; es importante mantener la atención de los niños</p>	<p>- Libro. Título: Coco y Tula ¡sentimientos! Autor: Patricia Geis y Sergio Folch. Editorial: Combel.</p>

		<p>mostrando las imágenes al pasar las paginas.</p> <p>Al final los niños pueden hacer comentarios sobre el libro.</p> <p><b>Contribución:</b> favorecer la escucha activa; promover el diálogo; generar conciencia de los sentimientos propios y ajenos. Nombrar alternativas para la resolución de problemas.</p>	
13		<p><b>Actividad:</b> por la mañana la guía saluda a cada niño, siempre le dice algún cumplido o pregunta cómo le fue en algún evento.</p> <p>Esta vez podemos aprovechar ese momento para hacer una actividad con la lectura anterior.</p> <p>Al final del libro hay una ruleta de sentimientos funciona para que los niños indiquen como se sienten ese día y nombren una emoción. La guía muestra la ruleta, el niño señala el sentimiento y la guía realiza un comentario o pregunta algo respecto al mismo.</p>	

		<p><b>Contribución:</b> desarrollo de empatía, diálogo amable; exposición de alternativas; reconocer y nombrar emociones. Puede ser una herramienta para conocer el porqué de las acciones de un niño. Reconocer situaciones de estrés.</p>	
14		<p><b>Actividad:</b> recompensarse a uno mismo. Reunir a un grupo de 4 ó 5 niños. Hablar sobre evaluar el desempeño propio, por ejemplo: sentir que algo fue difícil pero aún así uno intento hacerlo, escuchar a alguien que elogia su propio esfuerzo o tener un sentimiento bueno sobre cómo uno hizo algo.</p> <p>Discutir sobre como se siente estar orgulloso de uno mismo. Enfatizar que uno no depende de otros para reconocer lo positivo de sus propias acciones.</p> <p><b>Contribución:</b> reconocer emociones propias para logros</p>	

		y objetivos personales. Desarrollo de la escucha, la paciencia y el reconocimiento de habilidades. Favorece la empatía, aumenta la seguridad y confianza en uno mismo. Reconocer a otros. Promover la unidad del grupo; Hablar con amabilidad y cortesía. Fomentar el diálogo.	
--	--	---	--

## **6. Evaluación y seguimiento de la intervención.**

La implementación de estas actividades se realizará de manera regular durante 14 sesiones a lo largo de 4 meses, algunas de las actividades son consecutivas y deben presentarse en un lapso no mayor a una semana; otras son esporádicas, cortas, claras y pueden presentarse en algún momento del día que se considere necesario, ya sea porque se presentó una oportunidad para ejercerla o porque un recordatorio viene a bien.

Durante ese periodo se registrarán las observaciones centradas en las conductas sociales de los niños, su interacción con otros, para pedir o ejecutar una labor conjunta; las respuestas de los individuos involucrados en una actividad, un conflicto y la resolución del mismo; así como el comportamiento de los niños en los espacios y momentos de mayor interacción libre como el descanso, el tiempo de patio o el almuerzo. Este registro se elabora en un diario de observación de forma cotidiana durante el periodo de aplicación.

Se debe poner atención en aquellos niños que sufren exclusión por su falta de habilidades sociales que se muestra reflejada en su comportamiento. Al final de las sesiones responder las siguientes preguntas en el diario de observación:

- ¿Son participativos: activos o pasivos?
- ¿Su grado de participación activa aumenta o disminuye al paso de las actividades?
- ¿Sus respuestas son vagas o asertivas?
- ¿Su comportamiento cambia durante este periodo?; ¿de forma benéfica?
- ¿Se muestran empáticos, de acuerdo o en desacuerdo con las respuestas de otros?
- Cuando la actividad implica control corporal, ¿pueden auto controlar su cuerpo?; ¿aumentan sus periodos de quietud?; ¿muestran una conducta favorable para realizar la actividad?
- ¿El grupo desarrolla empatía con los niños excluidos?
- ¿El grupo integra a los alumnos que fueron excluidos?
- ¿Los niños que fueron excluidos se muestran receptivos a los comentarios de sus compañeros?; ¿se modificaron sus respuestas de manera favorable?
- ¿Los niños excluidos se integran al grupo?

Simultáneamente al diario de observación y su registro, se llenará una lista de cotejo<sup>8</sup>, donde se marque semanalmente si los niños lograron practicar las habilidades propuestas y de que forma; de esta manera el avance es visual.

Una lista de cotejo es un instrumento de verificación, funciona como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de indicadores seleccionados con anterioridad y la revisión de su logro o la ausencia del mismo. Puede mostrar el grado de avance de la practica de las habilidades y así tener la flexibilidad para cambiar estrategias en caso que no estén dando los resultados que esperamos.

El enfoque de revisión de nuestra lista será cualitativo, queremos conocer el avance y si las habilidades sociales se están practicando, por lo tanto, mejorando las conductas y las respuestas de los compañeros hacia otros, dando paso a la inclusión.

---

<sup>8</sup> Anexo III.

## **7. Conclusiones.**

En la elaboración de este proyecto tuve la oportunidad de reflexionar continuamente sobre mi práctica, mis habilidades para ejercer como docente y la responsabilidad que tengo con los niños en la primer etapa de su desarrollo; en el proceso identifiqué problemáticas que modifican mi praxis y los resultados de la misma, lo anterior me hizo afrontar y ser propositiva para buscar alternativas de solución a los conflictivos que se presentaron y que tienen una directa relación con mi ejercicio cotidiano.

Durante el transcurso de la investigación me di cuenta que este proyecto puede aportar no sólo a mi problemática inmediata, sino que las habilidades sociales son un proyecto de prevención para la violencia y la promoción de patrones de conducta para la convivencia pacífica entre los niños.

Descubrí que brindan a los niños elementos de sociabilización y cortesía, aportan herramientas de asertividad, les da elementos de prevención y manejo de conflictos, propicia la construcción de vínculos sociales.

Me di cuenta que las habilidades sociales están interrelacionadas íntimamente, es decir no se sabe cuando inicia una o termina otra, por ejemplo, hablar amablemente es un elemento de cortesía, pero al mismo tiempo puede evitar un conflicto. Esto me hace reflexionar sobre el permanente trabajo que se debe hacer con los niños en todas las vías.

Estoy convencida que la práctica y refuerzo de las habilidades sociales en mi aula pueden cambiar la realidad educativa de la misma otorgando a los niños un espacio amable, seguro, que los invite al juego, el respeto y la empatía, fortaleciendo las relaciones sociales y favoreciendo la integración de conocimiento cognitivos con gusto y naturalidad.

## REFERENCIAS

- Bausela, Esperanza. (s.f.). *La docencia a través de la investigación-acción*. En Revista Interamericana de Educación. Universidad de León, España.
- Bernal, César. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Castel, Robert. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En, Fernando. Álvarez Uría (comp.), *Marginación e inserción* (pp. 25-36). Madrid: Endymion.
- Castells, Manuel (2001). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3, Madrid: Alianza Editorial.
- Cieza, José. (2010). *El compromiso y participación comunitaria de los centros escolares*. En Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 17, pp. 123-136. Sevilla, España.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas. COM (92) 542 final.
- Creswell, John. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4<sup>a</sup> ed). USA: Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>

McGinnis, Ellen y Goldstein, Arnold (s/f). Programa de habilidades para la infancia temprana (PHIT). *La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Unión temporal: centro persona y familia – Fundación para el bienestar humano (SURGIR).

Escudero, Juan (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9, 1, 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Escudero, Juan (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa*.

Escudero, Juan (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero Muñoz y J. Sáez Carreras (coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM.

Freire, Paulo (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, siglo XXI de España editores S.A; 17ª edición.

Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gottman, John (1983). How children become friends. *Monograph of the society for Research in child Development*, 48 (3, Serial No. 108).

Izcarra, Simón (2002). Infraclases rurales: Procesos emergentes de exclusión social en España. *Reis: Revista Española De Investigaciones*

Sociológicas, (97), 127-154.

Jara, Óscar (s/f). *Concepción metodológica dialéctica*. s/l. Pp.1-12.

Lacunza, Ana Betina (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Red de revistas científicas (Redalyc)*. *Ciencias Psicológicas*, vol. III, núm. 1, mayo, 2009, pp. 57-66. Universidad Católica de Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga. Montevideo, Uruguay.

Latorre, Antonio (2003). *¿Qué es la investigación acción?, conocer y cambiar la práctica educativa*. España, GRAO. Cap. 2.

Lenoir, Renoir (1974). *Les exclus: Un Francaise sur dix*. París: Editions du Seuil.

Lewis, Oscar (1961). *Antropología de la pobreza*. Cinco familias México, Fondo de Cultura Económica.

Lewis, Oscar (1967). *Los hijos de Sánchez: Autobiografía de una familia mexicana*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Luengo, Julián (2005), "Introducción", en Julián J. Luengo, (comp), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-México, Ediciones Pomares, pp. 7- 15.

Marchesi, Álvaro; Pérez, María. (2003). *La comprensión del fracaso escolar*. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.

- Melero, Noelia (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*. En *Cuestiones Pedagógicas*, 21. Universidad de Sevilla, España. Pp. 339-355.
- Merrell, Kenneth (2002). *Preschool and Kindergarten Behaviour Rating Scales (PKBS-2)*. Austin, TX:PRO-ED.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Monjas Casares, M. & Gonzáles Moreno, B. (1998). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Montessori del Pedregal (2019). *Misión*. Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://www.montessoripedregal.com.mx>
- Montessori, María (2015). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson Publishing Company, Serie Montessori, Volumen 1. Amsterdam, Países Bajos.
- Montessori, María (2014) *Educación para un Nuevo Mundo*. Ed. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos.
- Montessori, María (2007) *La educación de las potencialidades humanas*. Ed. Longseller, Buenos Aires, Argentina.
- Montessori, María (2001). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson. Publishing Company, Serie Montessori, Volumen 1. Amsterdam, Países Bajos.

Montessori, María (1998). *Educación y paz*. Ed. Errepar, Argentina.

Montessori, María (2015). *Educación y paz*. Ed. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos.

Montessori, María (1998) *La educación de las potencialidades humanas*. Ed. Errepar, Argentina.

Montessori, María (1998) *Educación para un Nuevo Mundo*. Ed. Errapan S.A. Argentina.

Montessori, María (1996). *Formación del hombre*. Ed. Diana, México.

Montessori, María (1987) *El niño. El secreto de la infancia*. Ed. Diana. México.

Montessori, María (1972). *Il bambino in famiglia*, Ed. Garzanti. Italia.

Montessori, María (s/f). *El niño en familia*. (Engargolado)

Montessori, María (s/f). *Ambiente Preparado Método de la Pedagogía* (Sin mas datos)

Montessori, María (s/f). *El Método de la Pedagogía científica*. Ed. Araluce. Barcelona, España. Tercera edición.

Montessori, María (s/f). *La auto-educación en la escuela elemental*. Ed. Araluce, Barcelona.

Montessori, María (1939) *Manual Práctico del Método Montessori*. Ed. Araluce, Barcelona.

Montessori, María (1990). *La Mente Absorbente del Niño*. Ed. Diana, México.

Montessori, Mario (1938 y 1939). *Principios Montessori. Los cuatro planos de la educación*. Conferencias. Colegio Montessori de Cancún. México.

Montessori, Mario (2001). *Tendencias humanas y educación Montessori*. Centro de Estudios de Educación Montessori A.C. México.

Ortega Esquivel, Gabriela (2016). *Un reencuentro con la esencia Montessori*. Formación Pedagógica Montessoriana, Segunda edición ampliada. México.

Polk Lillard, Paula (1991). *Un Enfoque Moderno al Método Montessori*. Ed. Diana, México.

Ramos, Carlos (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Lima, Perú. UNIFE.

Rojas, Alí. (2009). *La investigación-acción en el aula*. OEI. Perú.

Stoll Lillard, Angeline (2007). *Montessori. The Science behind the genius*. Ed. Oxford Press, New York.

Sáez, Juan (1993). *La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad*. En *Jornadas de Pedagogía social*. Universidad de Murcia, España. Pp. 89-105.

Schettini, Patricia y Cortazzo Inés (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata – Libros de Cátedra. Buenos Aires, Argentina.

Tezanos, José Félix (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

Tezanos, José Félix (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Touraine, Alain (1998). "El concepto de desarrollo revisited, en E. Sader (ed.), *Democracia sin exclusiones ni excluidos*, CLECSO-UNESCO, Nueva Sociedad, Caracas.

Traducción libre, (s/f) *El Arte de la Normalización*. Cancún, México.

## HOLOGRAFÍA

Sitio oficial de Montessori del Pedregal.

<http://www.montessoripedregal.com.mx>

Sitio oficial de cursos Montessori en Montessori de Cancún.

<http://pedagogia.montessoridecancun.com>

Delegación Tlalpan. Monografía Tlalpan 2003, Gobierno del DF y Delegación Tlalpan, México, 2003.

<http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09012a.html>

Departamento del Distrito Federal, Tlalpan. Monografía, Departamento del Distrito Federal, 1996.

<http://www.tlalpan.gob.mx>

INEGI, Segundo Censo de Población y Vivienda del INEGI 2005. Sitio web Pastor, Blanca y Alfredo Ameneiro, Delegación Política Tlalpan, Porrúa, México, 1997.

<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?aq=09>

Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE).

<https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#Tabulados>

Cuaderno estadístico de población 2015. INEGI.

[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/anuarios\\_2015/702825076924.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2015/702825076924.pdf)

Sistema de consulta de resultados de la elección de los comités ciudadanos y consejos de los pueblos 2010.

<http://secure.iedf.org.mx/screc2010/delegacion.php?del=TLALPAN>

Rodríguez Lazcano, Catalina y Fernando Rodríguez. Tlalpan, Colección: Delegaciones Políticas, Secretaría General de Desarrollo Social, México, 1984.

<http://www.snim.rami.gob.mx>

Secretaria de Desarrollo Económico.

<http://reporteeconomico.sedecodf.gob.mx/index.php/site/main/138>

Folleto ferias y fiestas.

[http://conjuntotalpanperisur.com/files/ferias\\_fiestas\\_I.pdf](http://conjuntotalpanperisur.com/files/ferias_fiestas_I.pdf)

*Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Delegación Distrito Federal.:*

<http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09012a.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

**ANEXOS**

**Anexo I. Formato de preguntas para elaborar sociograma.**

Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿Con quiénes te gusta jugar en el jardín?
2. ¿Con quiénes no te gustaría jugar o trabajar?
3. ¿A quiénes invitarías a tu fiesta de cumpleaños?

**Anexo II. Formato de observación.**

Fecha:	Observación no.
Lugar:	Tema:
Clima:	Hora de inicio:
Estado físico:	Hora de termino:
Estado de ánimo:	
Observaciones:	

**Anexo III. Lista de cotejo.**

CÓDIGOS DE PROCESO: A= Adquirido; EP= En proceso; RS= Requiere seguimiento; DA= dificultad en la adquisición; NA= No aplica.

Habilidad	Escuchar.		Hablar amablemente.			Unirse a un grupo.		Nombrar emociones.		Resolver un problema.		
	Genera empatía en los sentimientos del otro.	Considera lo que el otro le quiere transmitir.	Espera turnos	Hace contacto visual.	El tono, el vocabulario o la intención son afables.	Interactúa de forma positiva con otros.	Se identifica como parte de sus iguales.	Reconoce sus emociones.	Nombra sentimientos con asertividad.	Identifica el conflicto.	Pide disculpas.	Propone soluciones.
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												