



SECRETARÍA ACADEMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“TALLER DE MÚSICA, DANZA Y JUEGO PARA FAVORECER LAS  
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS PREESCOLARES”

Tesis para obtener el grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta

**Clara del Rocío Cruz Fernández**

Directora de tesis

**Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga**

Esta tesis forma parte de la Línea de Expresión Artística, misma que se imparte en  
colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA

Ciudad de México, Febrero 2021

## AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A la *energía divina*, por ponerme siempre en el momento, lugar y personas indicadas, sé que todo tiene una razón de ser y este era el ideal para realizar el posgrado.

*Joaquín*, gracias por ser el impulso de amor chocolate, por ver conmigo la luna y las estrellas y buscarlas cuando yo no las veo, tú eres el mejor compañero siempre. Esto es también por ti, discúlpame por el tiempo robado, sé que no volverá, pero espero ser un ejemplo de vida, esfuerzo y sueños realizados y enseñarte un poco comparado a lo que de tu mano hemos aprendido.

A *mis padres* por ser el andamio que mi construcción amorfa, pero llena de amor, necesita, gracias por siempre decirme si, aunque no todo me sale bien, esto si me quedó bonito.  
A *mis hermanos* por acompañarme en diferentes períodos de vida, cerca o lejos pero siempre ahí, brindado apoyo.

A mi *Miss Alma (Maestra Alma Eréndira)* gracias por haberme aceptado, por la guía proporcionada, aprendí mucho académicamente y también de la vida, conocí a una excelente Maestra, ser humano y amiga.

A mi *Tía Rosa y mi Papayeyo*, porque siempre le piden a Dios por mí y se sienten orgullosos de todo lo que hago desde que nací hasta el día de hoy. *Tío Conra*, sé que estas igual, solo que en un lugar más bonito.

A mis *amigos, amigas* de amor, a los que ya tenía y a los que tengo ahora gracias a la maestría, gracias por coincidir, espero seguir coincidiendo con ustedes.

A mi amor por la danza que me ha llevado por muchos caminos, uno de ellos fue no dudar en elegir la línea de *Expresión Artística* que ofrece la UPN en colaboración con el CENART, gracias a eso, a los maestros, maestras, doctores, doctoras que la imparten y compañeros que también la eligieron me convenzo que el arte puede humanizar a las personas desde lo más profundo de su ser.

Al amor que sentí por ese ser que me acompañó desde que inicié hasta que este proceso terminó, porque me apapacho cuando tenía exceso de estrés, me motivó a continuar e imprimió muchas de las lecturas que necesitaba.

## ÍNDICE

|   |            |
|---|------------|
| INTRODUCCIÓN .....  | 5          |
| CAPÍTULO I. Las habilidades socioemocionales y el entorno escolar.....                        | 9          |
| 1.1    Habilidades socioemocionales.....  | 9          |
| 1.2    La resiliencia, una habilidad socioemocional necesaria a trabajar .....                | 17         |
| 1.3    Las habilidades socioemocionales en la escuela.....                                    | 24         |
| 1.4    Características de niños que han trabajado sus habilidades socioemocionales .....      | 31         |
| 1.5    El maestro y su relación con las habilidades socioemocionales .....                    | 36         |
| CAPÍTULO II. El valor de las artes en el desarrollo de la niñez .....                         | 46         |
| 2.1    La importancia del trabajo con las artes en el Jardín de Niños .....                   | 46         |
| 2.2    Situación de las artes dentro del currículo escolar .....                              | 50         |
| 2.3    El juego como actividad de aprendizaje.....  | 54         |
| 2.4    La sesión de ritmos, cantos y juegos en educación preescolar .....                     | 60         |
| CAPÍTULO III. Proyecto de intervención: “Taller de música, danza y juego” .....               | 63         |
| 3.1    Metodología investigación – acción.....  | 63         |
| 3.2    Surgimiento del proyecto de investigación.....   | 66         |
| 3.3    Escenario de trabajo: acercamiento al Jardín de Niños .....                            | 70         |
| 3.4    Contexto del escenario.....  | 73         |
| <b>La intervención.....</b>   | <b>76</b>  |
| 3.5    Herramientas de trabajo .....  | 80         |
| CAPÍTULO IV. Análisis de resultados: el camino recorrido en el proyecto de investigación..... | 83         |
| 4.1    Eje 1. El encuentro con los otros.....   | 86         |
| <b>Relaciones jerárquicas .....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>Relación directiva - investigador .....</b>  | <b>93</b>  |
| <b>Relación directora – educadora.....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>La directora frente a los niños y las habilidades socioemocionales .....</b>               | <b>101</b> |
| <b>El papel de la educadora en su labor docente .....</b>                                     | <b>106</b> |
| <b>La educadora y el trato con las artes .....</b>  | <b>114</b> |
| <b>El tesoro perdido: los niños.....</b>  | <b>116</b> |
| <b>Los niños y los adultos .....</b>  | <b>118</b> |
| <b>Entre iguales: el reflejo de las relaciones .....</b>                                      | <b>125</b> |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 4.2 | La propuesta: Taller de música, danza y juego ..... | 131 |
|     | <b>El taller y su relación con las artes</b> .....  | 133 |
|     | <b>¿Y el juego, dónde quedó?</b> .....              | 145 |
|     | <b>El taller: lugar de encuentros</b> .....         | 152 |
|     | CONCLUSIONES INCONCLUSAS .....                      | 158 |
|     | REFERENCIAS .....                                   | 163 |
|     | ANEXOS .....  | 167 |
|     | PLAN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....             | 168 |

## INTRODUCCIÓN

Sabemos que habitamos un mundo que no es estático, todo está en constante cambio y movimiento y, en tiempos actuales en aceleradas transformaciones que no influyen a todos de igual manera, a una minoría dichos cambios los afectan de manera positiva, pero a otros, que son la mayoría, de manera negativa.

Un ejemplo de lo anterior es la inequidad en repartición monetaria, en el mundo hay pocos ricos y la gran mayoría son pobres. Esta desigualdad además de generar indigencia, provoca problemas sociales de diversa índole que se viven dentro del mismo entorno familiar o fuera de éste y solamente van reproduciéndose de generación en generación, siendo pocos los sujetos que son capaces de romper con este ciclo para vivir de manera diferente a cómo fueron criados.

Frente a esta realidad donde nos movemos en cambios acelerados y vertiginosos, la educación tiene el reto de ofrecer alternativas que permitan que los sujetos puedan responder y adaptarse de manera efectiva a las continuas transformaciones del medio que se dan a nivel ambiental, social y tecnológico. Facultándola también para que adquiera la posibilidad de incidir en el ambiente sociocultural y natural donde es posible que genere condiciones para hacer un entorno más favorable hacia él y los que le rodean.

Por lo cual, reconocer que el sujeto se encuentra rodeado por situaciones de vida variantes y complejas que ponen en juego el pleno desarrollo de las habilidades socioemocionales es un paso para poder verlo integrado en los espacios por los que transita. Siendo la escuela el primer espacio o de los primeros entornos a los que accede, es prioritario iniciar con esta sensibilización emocional en el entorno escolar desde edades tempranas pues

será crucial para una interiorización de pensamiento que se traduzca en formas de actuar congruentes a la realidad en que se vive, al tiempo que se piensa en buscar alternativas para modificarlo, lo que implica una adecuación emocional constante a los cambios que nos plantea el entorno.

Es por esto, que es de relevancia en el campo educativo, que este tipo de temáticas sean abordadas desde los primeros niveles con la misma importancia que se le otorga a la lecto-escritura o las matemáticas, pues es común observar en las escuelas como se desvaloriza en el proceso de enseñanza la importancia de la interacción con los otros y por ende el desarrollo de las habilidades socioemocionales que permiten la aceptación de sí mismos, la integración con los otros y el entorno.

La importancia que se le da a unos aprendizajes sobre otros no es casual, parece que el sistema educativo busca dar respuesta a la necesidad de preparar a las personas para el mercado laboral, por eso, las horas dedicadas a aprender números y letras no se compara con las aplicadas a artes, las cuales tienen la cualidad de conectar con las emociones, sentimientos y afectos de los niños, Palacios (2005).

Por tal efecto, en el proyecto de investigación que aquí se plantea, se hace una apuesta y propuesta por el trabajo con las artes como intermediarias en la búsqueda de alternativas innovadoras que permitan la puesta en marcha de las habilidades socioemocionales que provocaran, de primer momento, una mejora en las relaciones de los agentes involucrados dentro de un ambiente con características hostiles.

Así, se propone una intervención pedagógica a través de un taller de música, danza y juego donde los participantes exploren y se relacionen mediante el cuerpo, encontrando otras formas de relacionarse que los lleven a convivir dentro de un ambiente social más sano y

pacífico. Dentro de los objetivos específicos están el comprender la función de las artes como generadoras de aspectos socioemocionales, así como la función del juego como actividad lúdico-pedagógico que ofrece, entre otras cualidades, la de regular las emociones.

Por ello, esta investigación se propone comprender, reflexionar y dar una atención hacia la visibilización de las habilidades socioemocionales en el preescolar como primer nivel educativo de la Educación Básica, que plantea ahondar sobre dos ejes temáticos: el primero de estos, define lo que diversos autores mencionan con respecto a las habilidades socioemocionales, que son aspectos fundamentales en un desarrollo equilibrado pues son importantes en la interacción con los demás sujetos y contextos, permiten sobreponerse a situaciones difíciles de vida, en este sentido, la resiliencia, de ahí la importancia de analizar los efectos de llevarlas a cabo en el trabajo educativo en edades tempranas.

El segundo eje contempla a las artes desde dos perspectivas; por un lado, se define su importancia en el Jardín de Niños y luego se reflexiona alrededor del valor que tiene en el currículo escolar como en el quehacer docente, pues el arte proporciona grandes beneficios en el desarrollo holístico del ser humano.

La tercera parte que integra este trabajo es la creación de la propuesta de intervención, la cual se apoya en la metodología investigación-acción y es generada a partir del taller de música, danza y juego que incide en favorecer las habilidades socioemocionales, por medio de actividades artísticas para permitir que los niños de preescolar comprendan e interioricen que pueden reaccionar de manera diferente a diversas problemáticas, lo cual da paso a pensar en las artes como vehículos de aprendizajes y experiencias significativas en edades tempranas, canalizando así aprendizajes útiles para la vida cotidiana.

Este trabajo finaliza con las reflexiones derivadas de esta propuesta de investigación, las cuales ofrecen respuesta a las preguntas planteadas, así como dan cuenta de la realidad vivida, de la funcionalidad de las artes en el proceso y de cómo las habilidades socioemocionales se reconocen como un camino necesario para los procesos formativos en los alumnos preescolares.

## **CAPÍTULO I. Las habilidades socioemocionales y el entorno escolar.**

### 1.1 Habilidades socioemocionales

Todos tenemos la necesidad de relacionarnos unos con otros ya sea para sobrevivir y atender nuestras necesidades básicas en los primeros años de vida, así como para fines diversos como aprender sobre el mundo natural, conocerlo e interactuar en él y de igual manera aprehendernos del mundo social que nos rodea, para comunicarnos y convivir, lo que implica ser parte de diferentes grupos sociales, por ejemplo: la familia, la escuela, la iglesia, los amigos, los espacios de trabajo, etc.

Antes se pensaba que el aprender a relacionarnos con los demás, el ser tolerantes y respetuosos, así como disciplinados entre otras cosas, eran aprendizajes que se conformaban exclusivamente en casa, con la familia; sin embargo, los roles de ésta, así como las interacciones con los propios miembros se han modificado con el paso del tiempo y al estar surgiendo distintas estructuras sociales, el aprendizaje que hemos mencionado se aprende no sólo en casa sino en entornos distintos, como la escuela. Pues las relaciones, siguen siendo “las bases para los vínculos humanos, de comunicación social y de encuentros prosociales, así como antisociales, con adultos y niños” (Emde, citado en SEP, 2005, p. 79).

Aprender desde la escuela requiere tener un basamento en específico, pues aquí es el docente quién deberá manifestar cierta sensibilidad para poder no sólo visualizar al alumno y sus necesidades sino también observar las formas de interacción que son posibles de manifestar al interior del aula y que propicien un mejor manejo de las emociones y las acciones del alumno.

Es común observar en el entorno acciones cotidianas que repercuten de manera negativa en los sujetos; aspectos como la violencia, la falta de tolerancia, las adicciones, entre otras, dañan la integridad de los individuos y para contrarrestar esos efectos, en los ámbitos educativos y de investigación ha cobrado vital importancia reconocer, comprender y poner en juego a las habilidades socioemocionales, pues varios estudios mencionan que al incidir en ellas; es decir, al ponerlas en un marco de actuación permite que se atiendan problemáticas sociales que repercuten de manera muy fuerte en la sociedad con deficiencias emocionales, la baja práctica de valores, la poca autoestima, la falta de empatía, la falta de respeto y tolerancia entre otras cosas, las cuales se ven reflejadas en niños, adolescentes y por supuesto en adultos.

Si se vislumbra una sociedad con estas características estaríamos frente a un panorama realmente desalentador, por estas cuestiones la agenda educativa mundial ha tomado la iniciativa de abrir caminos formativos que abran caminos para atender y desarrollar a las denominadas habilidades socioemocionales en los sujetos a partir del nivel preescolar; por eso, organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) han propuesto iniciativas para responder a estas problemáticas.

Es importante definir que cuando hablamos de habilidades socioemocionales nos referimos al conocimiento de diversas acciones voluntarias que permiten transitar por los diferentes entornos sociales en los que nos desenvolvemos, relacionándonos positivamente con los demás agentes que ahí convergen. Giráldez y Prince (2017), explican de manera específica lo que son las habilidades socioemocionales y porqué es importante considerarlas como factores determinantes en la educación

... se definen como “un amplio conjunto de habilidades, competencias, conductas, actitudes y cualidades personales que permiten a las personas navegar

eficazmente por su entorno, y trabajar bien con otros, tener un desempeño adecuado y alcanzar sus metas u objetivos. Estas habilidades son relevantes y complementarias a otras, como las técnicas o las académicas” (Lipman *et al.*, citado en Giráldez y Prince, 2017, p. 13-14).

Lo mencionado anteriormente nos remarca la importancia de retomar las habilidades socioemocionales en el entorno escolar, pues este es el segundo espacio más influyente de socialización en la vida del sujeto, la escuela puede ser una vía alterna para trabajar con los desajustes relacionados con alumnos expuestos a situaciones vulnerables en lo emocional y social en la medida de lo posible, y así sea factible incidir en equilibrar, adecuar y acomodar sus esquemas con la intención de manejar de la mejor manera posible sus propios desafíos

En este sentido, la OMS ha desarrollado programas para que en las escuelas se promuevan la mejora de las habilidades emocionales, a partir de 1993 propuso trabajar la enseñanza básica considerando diez habilidades emocionales: “autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, y por último, manejo de tensiones y estrés” (Montoya y Muñoz, 2009, p. 1) el manejo de estas habilidades permitirá coadyuvar a un mejor y más integral desarrollo del ser humano en este mundo.

En el siguiente cuadro se muestra el concepto de cada habilidad socioemocional apoyándonos en Montoya y Muñoz (2009) para un mejor empleo de la información.

| <b>Habilidad socioemocional</b>    | <b>Concepto</b>  |
|------------------------------------|--|
| Autoconocimiento                   | Habilidad de reconocer nuestros propios pensamientos, conductas, sentimientos, qué nos gusta o nos disgusta, cuáles son nuestros límites, nuestras fortalezas y debilidades.   |
| Empatía                            | Habilidad de ponerse en el lugar de otra persona en una situación muy diferente de la primera. Esta habilidad ayuda a comprender mejor al otro y, por ende, responder de manera consecuente a las necesidades y circunstancias de la otra persona. |
| Comunicación asertiva              | Habilidad de expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades individuales.  |
| Relaciones interpersonales         | Habilidad de establecer, conservar e interactuar con otras personas de forma positiva y dejar de lado aquellas que impiden un desarrollo armónico.   |
| Toma de decisiones                 | Habilidad de evaluar las distintas posibilidades, teniendo en cuenta necesidades y criterios, estudiando cuidadosamente las consecuencias que puede haber a partir de las diferentes alternativas.   |
| Solución de problemas y conflictos | Habilidad para buscar la solución más adecuada a un problema/conflicto, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.   |
| Pensamiento creativo               | Habilidad que permite buscar alternativas diferentes de manera original ayudando a realizar una toma de decisiones adecuada.   |
| Pensamiento crítico                | Habilidad que permite preguntarse, replantearse, analizar objetivamente una situación de la forma más objetiva posible para obtener conclusiones propias.  |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Manejo de emociones y sentimientos | Habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y aprender a controlarlas y manejarlas.                            |
| Manejo de tensión y estrés         | Habilidad de conocer qué provoca tensión y estrés y encontrar formas de canalizarlas para que no interfieran en nuestra salud. |

*Cuadro 1. Concentrado de definiciones sobre habilidades socioemocionales. (Montoya y Muñoz, 2009, p. 2-3)*

El anterior cuadro nos permite visualizar que las habilidades socioemocionales están entrelazadas, pues algunos conceptos se integran a las definiciones de otras habilidades. Cabe señalar que las anteriores no son todas las habilidades socioemocionales, en este sentido, otros autores que también han visto la importancia de abordar este trabajo, desde su perspectiva aluden las que consideran básicas, por ejemplo, las citadas Giráldez y Prince (2017) mencionan solo nueve, que son: autoconocimiento y autoconciencia, adaptabilidad, resiliencia, integridad, optimismo, empatía, escucha activa, pensamiento crítico y creativo y, por último, proactividad.

El siguiente cuadro nos permite concentrar las habilidades socioemocionales a las que hacen referencia Giráldez y Prince (2017) para tener una mejor comprensión de cada una.

| Habilidad socioemocional          | Concepto  |
|-----------------------------------|---|
| Autoconocimiento y autoconciencia | Habilidad de conocerse a sí mismo, tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, sus estados de ánimo o sus pensamientos para controlar sus reacciones y encaminar sus acciones a la obtención de resultados positivos. |
| Adaptabilidad                     | Habilidad de modificar nuestras propias ideas, emociones y comportamientos a fin de lidiar con situaciones o eventos nuevos, cambiantes o inciertos.  |
| Resiliencia                       | Habilidad de recuperarnos, sobreponernos y adaptarnos con éxito frente a la adversidad, pese a estar expuestos a las tensiones inherentes del mundo actual.   |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Integridad                     | Habilidad de actuar en congruencia con nuestros valores y con los de la sociedad.  |
| Optimismo                      | Entendida como la habilidad de aprender a desarrollar y a mantener una actitud positiva ante las adversidades o las dificultades.  |
| Empatía                        | Habilidad de entender realmente lo que alguien más está experimentando y de ponerse “en sus zapatos”.  |
| Escucha activa                 | Comprendida como la habilidad de escuchar atentamente a quienes están diciendo algo.   |
| Pensamiento crítico y creativo | Es la habilidad de ser capaces de ver las cosas desde distintos ángulos, encontrar respuestas originales, definir metas y encontrar soluciones, colaborando con los demás. |
| Proactividad                   | Es la habilidad que implica pensar y actuar de manera anticipada, así como prever lo que nos pueda pasar.  |

*Cuadro 2. Concentrado de definiciones sobre habilidades socioemocionales con base en Giráldez y Prince (2017).*

El concentrado anterior permite darnos cuenta de las similitudes y diferencias entre unos autores y otros para agrupar y conceptualizar las habilidades socioemocionales. Sin embargo, podemos percatarnos de la relación que guardan unas con otras y de cómo estas parten de lo individual para ponerlas en marcha en lo colectivo.

Las habilidades socioemocionales tienen fundamento psicológico en la inteligencia emocional retomada por Goleman (2005), así como en las inteligencias intrapersonal e interpersonal que aborda Gardner (1983), ya que ambos mencionan que, para concretar estas inteligencias, primero se tienen que poner en juego las habilidades socioemocionales en los sujetos, de aquí la necesidad de tener un bagaje a partir del fortalecimiento del individuo como ser social, que posibilite enfrentar los problemas cotidianos.

Es así que el actual programa de preescolar de “Aprendizajes clave para la educación integral” menciona la necesidad de considerar vital trabajar con la educación socioemocional, su propósito se dirige a:

Que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017, p. 302).

Las habilidades socioemocionales parten del reconocimiento de cualidades y defectos, de virtudes y limitantes; y es de la aceptación de esas características que los individuos hagan primero de su persona y, a partir de ese autoconocimiento pueda generar relaciones sanas, desarrollándose de manera óptima con los demás.

Sin embargo, el entorno actual cambiante al que antes ya se ha hecho alusión, al cual están expuestos los alumnos y que por las condiciones sociales desfavorables lleva a muchos a vivir situaciones difíciles de vida nos lleva a pensar que es necesario trabajar sobre las habilidades socioemocionales en su conjunto pero haciendo un especial hincapié en la capacidad resiliente que permite afrontar dichas situaciones para alcanzar, como lo propone la SEP, metas sustantivas y constructivas en la vida. Y aunque podría pensarse que en edades tempranas no se puede visibilizar esta capacidad resiliente sino hasta enfrentar a un sujeto a situaciones difíciles

complejas, lo cierto es que si se favorece con el resto de las habilidades es probable que el niño la ponga en marcha aun cuando la situación que enfrente no sea tan difícil como se esperaría.

## 1.2 La resiliencia, una habilidad socioemocional necesaria a trabajar

La resiliencia forma parte del conjunto de las habilidades socioemocionales y, al igual que las otras, es de suma importancia trabajarla desde el nivel preescolar. Sin embargo, algunos investigadores consideran que esta se desarrolla cuando el sujeto se ve expuesto a una situación de vida difícil de superar como lo puede ser un desastre natural donde pierde sus pertenencias, una violación a sus derechos, una pandemia, entre otras. Pero, otros investigadores señalan que lo difícil es subjetivo, es decir, algo complicado para un sujeto puede no serlo tanto para otro y aún en esos niveles se puede poner en juego la capacidad resiliente.

De ahí la necesidad de reconocerla en primera instancia y enseguida favorecer desde edades tempranas este trabajo, además todas las habilidades socioemocionales guardan relación entre sí; por ejemplo, el autoconocimiento tiene que ver con la imagen que se va conformando de uno mismo y en este sentido de las situaciones complicadas uno se define (como cuando se dice soy fuerte a pesar de las adversidades) o aprender a resolver problemas tiene que ver con el saber enfrentar el error, lo cual tiene relación con la resiliencia, así, todas las habilidades socioemocionales se van conectando unas con otras.

Hablar del concepto de resiliencia ha sido algo reciente, se plantea por primera vez por el psiquiatra y psicoanalista Cyrulnik (2001) que extrajo el concepto de los escritos del psicoanalista Bowlby (1992) y hace referencia al “potencial que, oportunamente bien incentivado gracias a factores protectores, bloquean los factores adversos y de riesgo a los que ha sido expuesto el individuo en las distintas etapas de su vida” (Camargo, Macías y Quintero, 2014, p. 161).

Otros investigadores, entre los que destacan Rutter (2000), Luthar (2006), Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997), y Henderson (2010), entre otros; han retomado, reconceptualizado, desarrollado y ampliado el concepto de resiliencia, debido a que las personas pueden desarrollar la capacidad de sobreponerse a situaciones dolorosas y conflictivas de su vida para proseguir de manera positiva con su cotidianidad ya sea por si mismos o bien por algún proceso inducido.

Para estos investigadores la resiliencia es una capacidad que está presente de manera innata en la mayoría de las personas; sin embargo, estos estudios han comprobado que al ponerse en práctica diversas metodologías y acciones con la finalidad de promover la superación de sucesos negativos en las personas ya sea de manera individual o colectiva, es posible desarrollar la resiliencia y hacerla presente, sobre todo cuando hablamos de personas expuestas a guerras o catástrofes naturales, es viable incidir positivamente en ellas al desarrollar la capacidad resiliente, puesto que es posible que logren generar procesos que les permiten superar el hecho doloroso y continuar actuando sobre alternativas diferentes de vida.

Para Cáceres, Kotliarenco y Fontecilla (1997) autores del texto “Estado de arte en resiliencia”, sustentan que “El vocablo *resiliencia* tiene su origen en el idioma latín, en el término *resilio*... Este término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos” (Rutter, citado en Cáceres, Kotliarenco y Fontecilla, 1997, p 13). Cabe mencionar que este documento es respaldado entre otras instancias por la Organización Mundial de la Salud OMS, organismo internacional quien se preocupa por el bienestar físico y mental de los ciudadanos.

Por su parte, Montoya y Muñoz (2009) en su artículo “Habilidades para la vida” mencionan que la resiliencia es la “resistencia para enfrentarse a las dificultades de la vida y

desenvolverse en situaciones extremadamente adversas, superar esas situaciones y fortalecerse en el proceso” (p. 3).

Una de las definiciones más recientes sobre la resiliencia es la dada por Giráldez y Prince (2017) quienes retoman este concepto como la capacidad de “recuperarnos, sobreponernos y adaptarnos con éxito frente a la adversidad y a desarrollar competencias personales, sociales, académicas o profesionales pese a estar expuestos a las tensiones inherentes al mundo actual” (p. 19). Para ellas, esta es una capacidad social que es posible intervenir pedagógicamente, al trabajarse en la escuela permite un tránsito óptimo del individuo en sus diferentes entornos interactuando constantemente con los agentes que participan en ellos para ser influenciado o influir positivamente en alguien más.

Estas investigadoras han podido ahondar en el tema y resaltan que las personas resilientes reconocen la situación y manejan sus emociones de manera saludable, permitiéndose sentir ira, pena, dolor o angustia, pero sin dejar que estas emociones se conviertan en sentimientos permanentes, al tiempo que aprenden de sus errores y siguen avanzando para lograr su objetivo (Giráldez y Prince, 2017, p. 69).

Como es posible observar, en las anteriores concepciones, el término *situación adversa* o *situación de riesgo* es un factor que tienen en común todas las definiciones, ante esto Henderson y Milstein (2010) resaltan algunos fenómenos que pueden considerarse situaciones de riesgo:

Los científicos sociales que estudian la conducta humana han empleado el término *resiliencia* para describir tres clases de fenómenos: (1) los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de

“alto riesgo”, como pobreza crónica o drogadicción parental; (2) el mantenimiento de las capacidades personales en condiciones de estrés prolongado –durante la ruptura matrimonial de los padres, por ejemplo-, y (3) la recuperación de un trauma, en especial de los horrores de guerras civiles y campos de concentración (p. 15).

Con lo anterior, rescatamos entonces que una situación adversa puede referirse a factores que se desatan por problemas de pobreza económica, las adicciones de drogas y/o alcohol, al abandono de uno o ambos progenitores o bien a situaciones que exceden al ámbito familiar como son la economía, las catástrofes naturales o las decisiones políticas que llevan a guerras y afectan a grandes sectores de la población.

Pero para que la resiliencia se desarrolle es importante que se den ciertas condiciones; como menciona Cyrulnik (2009) “Cuando la burbuja sensorial que proporciona el entorno familiar está bien estructurada mediante rutinas afectivas y de comportamiento, el niño se desarrolla a lo largo de estas estructuras sensoriales” (p. 51), lo que permite que el sujeto establezca mecanismos para reforzar dicha capacidad y mantenerla hasta que requiera ser llevada a la práctica.

Pero, si el sujeto no tuviera una estructura como la descrita, existen estudios que han demostrado que, a partir de la aplicación de metodologías y actividades diseñadas desde una intención de resiliencia, es posible desarrollar y reforzar las habilidades emocionales. Por ejemplo, Henderson y Milstein (2010) proponen la llamada “Rueda de la resiliencia” la cual consiste en “seis puntos relevantes que muestran de qué modo las escuelas, así como las familias

y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales” (Henderson, 2010, p. 30).

Otra propuesta metodológica es “La alegría de vivir” de Camargo, Macías y Quintero (2014), la cual se describe de la siguiente manera:

Esta metodología utiliza la investigación y la acción participativa, y se basa en el movimiento pedagógico Escuela Nueva y la corriente pedagógica constructivista, desde la que se evidencia la importancia de la educación en los primeros años del niño como la edad posibilitadora y promotora de aprendizajes significativos; este método supone, necesariamente, un modo particular de realizar acciones educativas que conlleven un «saber hacer desde un saber amar» (p. 159)

Ambas propuestas retoman la escuela como espacio vital para el abordaje y tratamiento de la resiliencia puesto que: “Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales” (Henderson, 2010, p. 27). Lo cual, privilegia el entorno escolar porque es el segundo núcleo social más importante del sujeto, donde el niño encuentra e interactúa con la figura del docente como encargada y especializada en la formación académica y emocional del educando; es además un espacio donde se amplía el sistema de relaciones del niño, lo que conlleva atender esa función socializadora y propiciar la autorregulación de emociones necesarias para el desarrollo de la resiliencia.

Para dar la posibilidad de integración a partir del buen abordaje y manejo de las habilidades socioemocionales, es necesario generar en los alumnos mayor predisposición hacia la interacción con los demás y con los aprendizajes, así como con los conocimientos de diversas índoles.

A continuación, se presentan dos cuadros, el primero incluye conceptos de resiliencia según algunos autores a manera de abreviar y comprender mejor el término y en un segundo cuadro se ofrece el significado construido a partir de toda la información consultada y la experiencia propia generada por investigar sobre dicho tema, el cual se convirtió, dentro de este proyecto de investigación en una habilidad socioemocional clave para generar el taller, pues fueron las situaciones difíciles de vida que viven la mayoría de los niños con los que se intervino las que generaron de primera estancia el interés por abordar el tema. Pues estamos conscientes que para generar una resiliencia es necesario que la persona pueda tener un criterio y madurez más amplia, no obstante, a medida que esta investigación tomó dimensión se observó que es posible sentar bases en las habilidades socioemocionales, las cuales son condicionantes para desarrollar la resiliencia.

| Autor   | Concepto de resiliencia   |
|---|---|
| Wolin y Wolin (1993)<br>Higgins (1994)<br>Camargo, Macías y Quintero (2014) | Capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo.<br>Proceso de auto encauzarse y crecer.<br>Potencial que, oportunamente bien incentivado gracias a factores protectores, bloquean los factores adversos y de riesgo a los que ha sido expuesto el individuo en las distintas etapas de su vida. |
| Henderson y Milstein (2010)   | La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a  |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Giráldez y Prince (2017) | <p>estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.</p> <p>Recuperarnos, sobreponernos y adaptarnos con éxito frente a la adversidad... pese a estar expuestos a las tensiones inherentes al mundo actual.</p> |
|--------------------------|--|

*Cuadro 3. Concentrado de definiciones sobre “resiliencia”*

| <b>Construcción del término resiliencia</b>  |
|--|
| <p>Habilidad de adaptarse a las condiciones difíciles del entorno sin por ello conformarse a vivir siempre esa realidad, si no transformarla para crear mejores condiciones de vida.</p> |

*Cuadro 4. Definición propia a partir de la construcción de otros autores*

### 1.3 Las habilidades socioemocionales en la escuela

Con lo retomado hasta este momento se puede decir que, en gran medida, le corresponde a la escuela, donde se incluye el nivel preescolar, atender las demandas de desarrollo social que consolidan al niño como un ser integral, no escindido ni fragmentado, sino capaz de reaccionar y adaptarse a su entorno favorablemente. Es así que el plan actual de educación preescolar considera la Educación socioemocional como un área del desarrollo personal y social afirmando que es

...un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 304).

De manera que la escuela resulta ser una alternativa posible para que el niño se adecue a los cambios que se han experimentado en los roles de la rutina familiar<sup>1</sup>, donde es cada vez más frecuente encontrar escenarios en los que las madres se incorporan al campo laboral, lo que genera la necesidad de dejar a los niños en espacios educativos de atención infantil, desde edades muy tempranas.

---

<sup>1</sup> En las últimas décadas se han observado modificaciones en los roles familiares, pues antes era común que un progenitor se encargara de la manutención de la familia y el otro quedara al cuidado de los hijos. Ahora las familias han cambiado en composición y roles y, al cuidado de los niños queda por un lado la escuela y, por otro familiares o cuidadores que no guardan ningún lazo familiar con el/ menor/los menores.

Es aquí donde el Estado, de alguna manera intenta responder ampliando el horario escolar para ajustarlo con los tiempos laborales de uno o ambos progenitores, pero que deja de lado las situaciones de desarrollo socioemocional correspondientes a la familia al quitar tiempo de convivencia dentro del entorno familiar y entonces asume esta responsabilidad atendiendo con la Educación Socioemocional que promueve al menos en sus planes de estudio.

Si bien lo anterior resuelve en parte el problema, para el niño no resulta ser del todo acertada, pues frente a la ausencia de sus progenitores, ellos deben ajustarse a otros entornos mitigando las carencias afectivas a las que se ven expuestos en momentos cruciales de su desarrollo, que no siempre son atendidas por el personal educativo pues este pondera otras funciones que considera mejor llevar a cabo.

Para poner un ejemplo, el acuerdo de la extensión de la jornada escolar, que formó parte de la Reforma educativa del Sistema Educativo Mexicano consideraba una “urgente política pública directamente asociada al desarrollo, la calidad y la equidad, y tomar las decisiones políticas, legislativas, financieras y pedagógicas adecuadas para dar espacio a una nueva noción de la educación” (Granados, 2018, p. 32). Que buscaba más atender la demanda social que las necesidades infantiles.

Así, una de las dificultades de esta ausencia se deriva en problemas de conducta manifestadas en acciones dentro de la escuela, como: violencia hostil, desobediencia, poca puesta en práctica de valores y normas, dificultad para establecer relaciones sociales, poca tolerancia a la frustración, etc. que han venido a desencadenar una serie de trastornos, déficits y síndromes; que muy bien pueden ser causa de este desprendimiento del niño con su núcleo familiar.

Lo que sí es posible es percatarse del gran tiempo que los niños pasan en el entorno escolar desde la infancia temprana, hecho que invariablemente tendrá repercusiones en el desarrollo y la formación de la personalidad del sujeto. Considerando estas situaciones corresponde a la escuela atender mediante estrategias diversas las habilidades socioemocionales para permitir que el niño pueda sobreponerse frente a la vida, sin resentir los periodos de separación de su núcleo familiar.

De esta manera la escuela debe tomar postura más participativa en este escenario, si bien no se puede suplir el entorno familiar, si es importante ofrecer al niño un entorno seguro, un espacio en el que encuentre aspectos que fortalezcan su confianza y que alimenten su identidad en el entorno escolar. Lo cual requiere un gran esfuerzo por parte de las instituciones, docentes e incluso padres de familia.

Retomemos la idea de “La finalidad de todo sistema educativo es la de garantizar una educación en contexto, que se adapte a las necesidades sociales, y centrada en la formación de personas integradas, inteligentes, libres y competentes tanto a nivel personal como social” (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015, p. 270).

El referido programa Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación preescolar (2017) contempla en algunos de sus apartados la necesidad de atender al educando que presenta una realidad tan cambiante y menciona al respecto:

Las posibles transformaciones sobre las que alertan incluyen agudos cambios tecnológicos, mayor globalización, diversidad creciente, importantes desigualdades globales, cambio climático, cambios demográficos, desestabilidad ecológica, pérdida de la biodiversidad, nuevas formas de comunicación e interacción, transformaciones de valores a gran escala,

inestabilidad normativa, conflictos y nuevas formas de violencia, pobreza y movimientos poblacionales, desbalance entre desarrollo económico, social y ambiental. Estos cambios no son nuevos, han existido por décadas, pero es verdad que en años recientes se han acelerado mucho. (p. 105).

Ante tales situaciones, a nivel internacional, los responsables de las políticas públicas educativas han planteado la necesidad de considerar “que los sistemas educativos contribuyan a la definición de un futuro más balanceado y preparado para contrarrestar los continuos cambios y la incertidumbre que caracterizan a la sociedad actual” (SEP, 2017, p. 105). Proponen que lo anterior se logre favoreciendo el desarrollo de:

- Resiliencia: para que los jóvenes sean capaces de salir adelante en un mundo estructuralmente desbalanceado.
- Innovación: para que los jóvenes sean capaces de aportar valor al mundo.
- Sostenibilidad: para que los jóvenes sean capaces de mantener el balance del mundo (SEP, 2017, p. 105).

Quizá como en todos los casos educativos, llevar esto a la práctica no resulta tan sencillo, pues necesitaríamos trabajar primeramente en la sensibilización al problema y posteriormente en la búsqueda de soluciones, por lo que aunque está en el escrito que da sustento al currículo, lo real es que en las prácticas se continúa dando peso a los campos de formación académica<sup>2</sup>, situación sobre la que se ahondará más adelante al abordar el tema de las artes y que tiene que

---

<sup>2</sup> Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social.

ver con la priorización que se hace de ciertos aprendizajes sobre otros que son considerados más importantes.

Desde una particular visión, queda claro por qué las metodologías mencionadas anteriormente como “La alegría de vivir” y “La rueda de la Resiliencia” se han diseñado con la intención de que su implementación pueda permitir resolver algunas de las circunstancias que los alumnos enfrentan, puesto que la escuela puede representar un segundo espacio protector del sujeto, seguido de la familia o, para algunos el primer factor de protección cuando la familia no cumple con las funciones afectivas como menciona Cyrulnik (2009).

Según sea el caso, en la realidad de cada individuo y cual sea la posición de factor protector, la escuela requiere promover las estrategias didácticas que le permitan atender las habilidades socioemocionales según las necesidades y situaciones que perciba de la población a la que atiende.

Pongamos por caso que si la escuela está ubicada en un ambiente donde los niños no están expuestos a situaciones vulnerables y además se denota que la mayoría de las familias cumplen como primeros facilitadores de protección, entonces la escuela estará encaminada a fortalecer las habilidades emocionales y promover estrategias preventivas, “la prevención consiste en desarrollar en los niños el descubrimiento de sus cualidades y potenciarlas para conseguir su realización personal” (Muñoz y De Pedro, 2005, p. 118).

Pero, si en cambio, el contexto es hostil y se convierte en un espacio donde la familia no toma una postura protectora y generadora de seguridad en los pequeños, habrá mayor presencia de sujetos vulnerables y descentrados de su realidad, pues los niños están expuestos a varias situaciones de riesgo; frente a este acontecer, es importante promover estrategias y acciones que permitan una atención específica hacia las habilidades socioemocionales, de manera más

acentuada, que genere un impacto para trabajar diversos elementos como el factor protector, según los autores Henderson y Milstein (2010) se refiere a personas o ambientes que “mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes” (p. 27).

Según sea el caso, Muñoz y De Pedro (2005) proponen lo siguiente:

La escuela permite a los niños encontrar un espacio de libertad y creatividad favoreciendo la construcción de su resiliencia frente a situaciones adversas de la siguiente forma:

- Generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el niño.
- Estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al niño, respetando su etapa de desarrollo.
- Favoreciendo la participación activa del niño en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad. (p. 116-117)

Lo anterior nos permite pensar que estas acciones pueden servir tanto como estrategias preventivas como acciones que ayuden a desarrollar tanto las habilidades socioemocionales como la capacidad resiliente, mitigando el riesgo de deserción escolar, falta de interés, atención a posibles problemas de salud física y psicológica que pueda manifestarse con actitudes negativas y violentas en la escuela, entre otras cosas.

Todos los autores revisados consideran que una etapa crucial para abordar las habilidades socioemocionales es la niñez, de una u otra forma mencionan la importancia de desarrollar estas capacidades en la infancia, pues desde que los niños se comienzan a relacionar con los otros estas se ponen en juego “adaptarse y desarrollarse en forma adecuada requiere de saber

reaccionar y regularse” (SEP, 2004, p. 74) y esto se hace en el momento en el que el niño ingresa por primera vez a la escuela, de ahí está en constantes procesos de adaptación y cambio.

Por lo que es importante adquirirlas en edades tempranas para que puedan ser puestas en práctica en la niñez y en cualquier otro período de la vida, sea en la juventud, madurez o hasta la vejez. Las habilidades socioemocionales “pueden contribuir al desarrollo de nuevas capacidades y competencias en los niños, o minar dicho desarrollo” (SEP, 2004, p. 75).

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, podemos decir que las habilidades socioemocionales son un proceso progresivo, que pueden propiciarse desde la niñez temprana, donde es posible adquirir las bases para el desarrollo de una vida integral óptima, por eso es necesario incidir en ellas a lo largo del tiempo para poder hacer frente a situaciones de la vida que se presenten, de ahí su importancia de instaurarla desde el núcleo familiar hasta los 6 años, preferentemente, pues esta etapa es vital para todo individuo.

#### 1.4 Características de niños que han trabajado sus habilidades socioemocionales

Si bien no es posible visualizar o evaluar a simple vista las capacidades socioemocionales, es factible que nos percatemos de ellas justo en el transcurso de la situación-acción, por la forma en como reaccionamos o reaccionan los demás ante una determinada circunstancia, lo que requiere el reconocimiento de lo que ocurre al trabajar con estas habilidades, pues probablemente ni siquiera estando dentro de una situación donde se está poniendo en acción, por ejemplo la resiliencia, el sujeto sea capaz de identificarla, pues él simplemente actúa con base en sus referentes, en la discriminación de los elementos que le permitan dar solución a la situación conflictiva.

Por lo que, al ser las habilidades socioemocionales difíciles de reconocer a simple vista, sí existen características o cualidades que dan cuenta cuando alguien las está llevando a cabo, autores como Lösel *et al.*, en Brambring, (1989); Mrasek y Mrasek, en Rutter y Hersov, (1985, citados en Cáceres, Kotliarenco y Fontecilla, 1997) reconocen características del funcionamiento psicológico en niños y niñas habilitados socioemocionalmente y destacan las siguientes.

Ellos presentan:

- Mayor tendencia al acercamiento
- Mayor autoestima
- Menor tendencia a sentimientos de desesperanza
- Mayor autonomía e independencia
- Habilidades de enfrentamiento que incluyen orientación hacia las tareas,

mejor manejo económico, menor tendencia la evitación de los problemas, a la vez, que menor tendencia al fatalismo. (p. 24)

Por lo que es posible inferir que los niños que se muestran la mayor parte del tiempo felices y tienen una actitud positiva dentro del entorno escolar, son niños que tienden a establecer relaciones sanas con otros, puesto que en estas edades los niños suelen ser auténticos, es decir, se comportan de la manera en que se sienten, por lo que es en cierto sentido sencillo observar características de su estado de ánimo.

Un aspecto más que retoma el texto de Cáceres, Kotliarenco y Fontecilla (1997) es rescatar una cualidad peculiar: *el humor* y citan a Soebstad (1995) rescatando la siguiente idea “asigna al humor en tanto rasgo de personalidad. Este autor destaca la importancia que puede tener la promoción del humor, tanto en la salud física como mental de los niños, especialmente de los niños en edad preescolar” (p. 24). Haciendo referencia, claro está, a lo que sería el “buen humor” o lo que coloquialmente se conoce como “sentido del humor”.

Lo que implica que el estado de ánimo o bien el *sentido del humor* es un factor muy importante para trabajar en la educación preescolar, pues Cáceres *et al*, continúan haciendo mención de las ideas de Soebstad (1995) y se rescatan las siguientes “el humor es una disposición innata que puede ser reforzada desde el medio ambiente” y “el humor es más bien resultado de un equilibrio que se da entre un comportamiento juguetón y el ambiente” (Cáceres, Kotliarenco y Fontecilla, 1997, p. 25).

Una manera de abordar el humor probablemente sea dejar de “castigar los errores, puesto que no son un problema, sino una oportunidad para aprender” (Giráldez y Prince, 2017, p. 74) y convertir las equivocaciones en algo erróneo pero divertido a lo que además se le puede dar solución.

Estas autoras visualizan de manera distinta la aparición del “error” en clase, lo ven como una oportunidad de descubrir no sólo lo que sabemos sino también cómo podemos aprender a

regularnos a partir de esta situación en un futuro, “Nuestros errores, y los de nuestros estudiantes, son “eventos”, no el reflejo de quienes somos” (Giráldez y Prince, 2017, p. 74), por ende, asumirlos con buen humor ayudará a mitigar el sentimiento de fracaso y estrés, repercutiendo directamente en la función de la resiliencia al señalar a los niños la idea de que todo tiene solución.

De hecho, en el actual currículo de preescolar también se menciona la idea de la resolución de conflictos sociales, entendiendo esto como que no solo hay una vía, sino varias opciones acertadas; el área de desarrollo personal y social del programa de preescolar está diseñada para:

... promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural. (SEP, 2017, p. 277)

El área de desarrollo personal y social marcado en el programa de preescolar “busca favorecer el compañerismo; el reconocimiento personal y el apoyo, así como la colaboración y la confianza para expresar emociones, creaciones, ideas y sentimientos” (SEP, 2017, p. 277). Esto sin temer al error, a la equivocación, sino a partir de esto, aprender y avanzar hacia la apropiación de conocimientos y habilidades sociales.

Lapierre y Aucouturier (1985) dicen que:

La educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente sobre temas que se encadenan espontáneamente unos a otros. Búsqueda en la que jamás nada se termina, en donde todo puede ser revisado, en donde cada obra, cada estructura construida sigue siendo proyecto, susceptible de ser modificado, creado de nuevo. Búsqueda en la que el error es considerado como una etapa a menudo necesaria en la evolución y por lo tanto desculpabilizado. (Lapierre y Aucouturier citados en Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 99).

Aunado a lo anterior hay otros elementos a tomar en cuenta, Grotber (1995 citado en Muñoz y De Pedro, 2005) retoma recursos personales que define como “la fuerza psicológica interna que desarrolla el niño en su interacción con el mundo” y reitera que es necesario que el niño:

- Se sienta una persona por la que otros sienten aprecio y amor.
- Sea feliz cuando hace algo bueno para los demás y les demuestre su afecto.
- Sea respetuoso consigo mismo y con los demás.
- Esté dispuesto a responsabilizarse de sus actos.
- Se sienta seguro de que todo saldrá bien. (p. 116)

Aunque en lo anterior puede influir la figura docente con sus acciones, es cierto que estas construcciones dependerán del trabajo interno que el niño pueda realizar para que puedan verse reflejadas en su actuar diario. En el mismo escrito de Muñoz y De Pedro (2005), el referido Grotber (1995) habla de habilidades sociales que define como “ser capaz de manejar situaciones

de conflicto, de tensión o problemas personales” (p. 116), donde es necesario que el niño perciba que puede:

— Hablar sobre lo que le asusta o le inquieta.

— Buscar maneras de resolver sus problemas

— Controlarse cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

— Contar con alguien que le escuche y le ayude cuando lo necesita.

(Grotber, 1995 citado en Muñoz y De Pedro, 2005, p. 116)

Tomando en cuenta que estas actitudes solo pueden ser visibles, en un aquí y ahora, es decir, en el momento real del hecho, será entonces labor del maestro diseñar un reflejo de las situaciones para que los educandos las afronten y aprendan de ellas. Pues en cierta medida esto permitirá reflexionar sobre las formas de reacción y conductas que se tienen en momentos conflictivos, creando períodos de debate sobre alguna situación específica que permita buscar las mejores o posibles soluciones.

En consecuencia, serán las situaciones de aprendizaje traducidas en experiencias significativas las que posibiliten formas de actuar en sintonía con las habilidades socioemocionales y éstas puedan ser recurridas cada vez que los niños se encuentren en cualquier tipo de situación conflictiva.

## 1.5 El maestro y su relación con las habilidades socioemocionales

El nuevo currículo de la educación básica, consolidado en el año 2018 con el llamado Nuevo Modelo Educativo tiene como una de sus finalidades conseguir que los alumnos que egresen de la educación obligatoria sean “personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios” (SEP, 2017, p. 24).

Para lograr este desafiante objetivo es indispensable una figura docente sensible a los cambios sociales que enfrentamos, y que comprenda la realidad, además que pueda cubrir las diversas demandas que marca el currículo y que a la par desarrolle una buena práctica docente, proceso nada sencillo, sin embargo, si observamos esto detenidamente nos damos cuenta de la tarea que implica generar docentes con estas características.

El texto de Aprendizajes clave para la educación integral, describe un perfil del docente que consta de “cinco dimensiones y de cada una de ellas se derivan parámetros, a su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan” (SEP, 2017, p. 45). Las dimensiones son las siguientes:

DIMENSION 1: un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprende y lo que deben aprender

DIMENSION 2: un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

DIMENSION 3: un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

DIMENSION 4: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.

DIMENSION 5: un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2017, p. 45).

Explicando cada una de las dimensiones es posible observar que la dimensión 1 implica que el docente conozca no solo acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje, sino que también sepa del contenido de los programas de estudio para que logre hacer vinculaciones oportunas que incidan de manera significativa en los niños a los que atiende. Lo cual nos lleva a pensar que es importante tener docentes sensibles a las necesidades e intereses de los alumnos, vinculando estas características particulares de los niños que tiene a cargo con el currículo al tiempo que también pudiera crear lazos afectivos con ellos, lo cual permite el desarrollo del autoconocimiento y la autonomía al promover en el educando un estado de seguridad.

Hargreaves y Fullan (2014) mencionan que el docente debe desarrollar destrezas necesarias para llevar a cabo la profesión:

Es conocer el tema y saber cómo enseñarlo, conocer a los niños y entender cómo aprenden, entender la diversidad cultural y las circunstancias familiares de los alumnos, estar familiarizado y poder elegir las prácticas acertadas e innovadoras, y tener las capacidades emocionales para empatizar con diversos grupos de niños... (p. 118)

Así, podemos rescatar el valor que implica para el docente conocer a los alumnos y también a las familias, pero sobre todo el hecho de que cuente con las capacidades emocionales que le permitan hacer frente a las carencias o vulnerabilidades con las que se va a encontrar en determinados entornos.

La siguiente dimensión tiene que ver con la manera en que el docente organice sus ambientes de aprendizaje, es decir, desde la elección de las metodologías de intervención que bien pueden ser proyectos, talleres, rincones, situaciones de aprendizaje, entre otras; hasta las estrategias didácticas que sean más oportunas, pertinentes y diversas, ya lo refiere Hargreaves y Fullan (2014) líneas arriba cuando escriben “poder elegir las prácticas acertadas e innovadoras” (p. 118) como parte del conocimiento y las destrezas que debe desarrollar un docente profesional.

La dimensión 3 tiene que ver con el docente en relación al trabajo colaborativo, se requiere de maestros capaces de trabajar en equipo en pro de crear estrategias a nivel escuela para atender tanto situaciones pedagógicas como sociales y culturales, pues hay particularidades según el entorno de cada escuela/Jardín de Niños que pueden ser atendidas como institución. También tiene que ver con la continua preparación y actualización que el docente debe tener para realizar mejores prácticas educativas.

Para ahondar un poco en lo anterior se rescata lo siguiente:

Algunas de las estrategias más poderosas y no aprovechadas en la educación implican el uso deliberado del trabajo en equipo –permitir a los profesores que aprendan de cada uno dentro y en todas las escuelas– y también construir culturas y redes de comunicación, y aprendizaje, confianza y colaboración en torno al equipo. (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 118)

Como bien dice la cita textual estrategia poderosa y no aprovechada debido, muchas veces, a tradiciones arraigadas donde se suele hacer lo que vienen haciendo docentes que llevan más tiempo, descalificando la mayor de las veces lo que los nuevos docentes que llegan llevan como innovaciones. Los mencionados autores más adelante escriben lo siguiente:

Quando se incrementa el aprendizaje intencionado de los maestros trabajando en equipo, se consiguen resultados tanto a corto plazo como beneficios a largo plazo, en la medida en que éstos conocen el valor de sus compañeros y llegan a apreciar la riqueza del desacuerdo constructivo. (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 121)

Es decir, el trabajo colaborativo no se trata de pensar igual, de hacer lo mismo que hace el otro, se trata de compartir, de enriquecer la propia práctica a partir de lo que el otro puede opinar, pues, aunque se haga lo mismo los resultados serán diferentes debido a que el grupo al que se aplica no es igual. El valor está en reconocer las ventajas que tiene el aprender a trabajar en equipo.

La dimensión 4, según el “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica” (2016) menciona:

Esta dimensión alude a las capacidades del docente para establecer un clima escolar y de aula que favorezca la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar, y con ello coadyuvar a que todos los alumnos aprendan” (p. 20).

Es decir, que su actuar no solo se tiene que ver reflejado con los niños a los que atiende, sino con los demás miembros del Jardín de Niños. Como vemos, esta podría ser la dimensión en donde el docente demuestra sus propias habilidades socioemocionales tanto con sus alumnos como con el equipo colegiado, solo cabría añadir que dichas habilidades deben ser capaces de aplicarlas en él mismo antes que en los demás.

La última dimensión está relacionada con la importancia que el docente debe darle al contexto sociocultural en el que el Jardín está inmerso, cómo incluye a los padres de familia en los proyectos y de qué manera se apoya de las instituciones cercanas para favorecer los procesos de desarrollo de los niños. Faltaría hablar de la importancia de tener en cuenta los principales problemas sociales presentes en la comunidad para tener el tacto y cuidado de atenderlos con la población infantil, ya sea alcoholismo, drogadicción, violencia familiar, entornos peligrosos donde hay robo y trata de personas, a manera de trabajar las habilidades socioemocionales con los niños de manera significativa.

Lo anterior nos deja ver la importancia de que el profesor invierta voluntad y compromiso hacia su labor para crear un ambiente que contribuya a construir las bases de una socialización entre los educandos, donde imperen las relaciones positivas y cada uno se sienta aceptado y reconocido por ese grupo al que pertenece en determinado momento.

Esto marca que el docente sea consciente de su quehacer o su labor como agente decisivo en el aula pues de su actitud personal dependerá el logro o fracaso de ambientes posibilitadores de resiliencia y el resto de las habilidades socioemocionales, situación que cada vez se vuelve importante de atender en el nivel básico educativo, primordialmente en el nivel preescolar.

Al respecto y con relación al trabajo que el maestro realiza en el salón de clases Giráldez y Prince (2017) mencionan siete consejos para desarrollar las habilidades socioemocionales en

profesores como una buena propuesta a considerar y ser llevadas a cabo en todo momento, ellas enumeran:

1. Mira las cosas desde otra perspectiva. Haciendo referencia a que no nos encasillemos en una sola opción que además tiende a ser la más devastadora, aunque sea difícil debemos vislumbrar más opciones y siempre podemos elegir pensar, sentir y actuar diferente.
2. No te revuelques en el lodo. Hay que avanzar, no podemos detenernos y notar solo lo que hicimos de manera errónea, mejor seguir adelante sacando lo mejor de la situación.
3. Pide ayuda. Recurrir a los demás, siempre y cuando sean personas positivas, ayudará a sopesar y dar otro sentido a algo que consideramos es negativo.
4. Amplía tus opciones. Si algo no sale como se esperaba es prudente cambiarlo y hacerlo diferente.
5. Cuídate. Implica asumir la responsabilidad del cuidado físico y mental.
6. Enfócate en lo que puedes cambiar y acepta lo que no puedes cambiar.
7. Asume más riesgos. Lo cual tiene que ver con no ser rígido y arbitrario consigo mismo. (p. 76-78)

A pesar de lo fácil que se considere puede resultar lo anterior, lograr que un docente sea positivo todo el tiempo no es tarea sencilla, Henderson y Milstein (2010) nos hablan de factores

que inhiben la resiliencia y las habilidades socioemocionales en general entre los docentes, ellos los dividen en factores ambientales y factores internos. Los primeros se subdividen en tres y son:

| <b>Factores ambientales</b>   |
|---|
| 1) Están cambiando las expectativas acerca de lo que deben hacer las escuelas y cómo deben hacerlo.   |
| 2) La composición del alumnado está cambiando.  |
| 3) En el pasado la mayoría de las comunidades prestaba un fuerte respaldo a sus escuelas, en la actualidad éstas son blanco de crecientes críticas negativas por parte de la comunidad. |

*Cuadro 5. Factores ambientales, (Henderson y Milstein, 2010, p. 58-59)*

Dentro de los factores internos se mencionan cuatro:

| <b>Factores internos</b>  |
|---|
| 1. El personal docente es de edad significativamente mayor que en el pasado.  |
| 2. Muchos docentes veteranos no han optado por incorporar grandes cambios en sus funciones.   |
| 3. Existen restricciones estructurales dentro del sistema que también limitan los intentos individuales e institucionales de construir resiliencia. |
| 4. Los cambios ambientales antes mencionados han generado un <i>mayor ímpetu para reformar las escuelas.</i>  |

*Cuadro 6. Factores internos (Henderson y Milstein, 2010, p. 60-61)*

Analizando lo anterior podemos ver como los factores ambientales colocan a los docentes en un estado de estrés y ansiedad debido a los cambios constantes que no benefician mucho la profesión, además las expectativas que la sociedad pone sobre su trabajo son altas y los docentes están conscientes de que para lograr lo que se les pide tienen primero que atender las carencias que los niños llevan de casa, situación que implica tiempo y los coloca en conflicto pues hay

familias que no aceptan los comportamientos que los niños manifiestan en las escuelas y tienen que lidiar con el problema sin el apoyo de los padres.

Retomando los factores internos, es cierto que la edad para jubilarse aumentó, que hay maestros que se resisten a innovar sus prácticas, que existen escuelas donde no hay trabajo colaborativo y actualmente parece que el poder de decidir depende de agentes como las supervisoras y padres de familia, dejando de lado a los directivos y docentes que son quienes verdaderamente conocen la escuela y sus necesidades, colocan a los maestros en situaciones donde efectivamente pareciera no hay oportunidad para desarrollar las habilidades socioemocionales en ellos mismos.

Aun con este panorama, así como hay características que se pueden desarrollar en los niños para que favorezcan las habilidades socioemocionales, hay similares que se pueden trabajar en los maestros. Basándose en la “Rueda de la resiliencia” propuesta por Henderson y Milstein (2010), hace una adecuación para ser aplicada específicamente en docentes quedando esquematizada de la siguiente manera:

| <b>Enriquecer los vínculos prosociales</b>  | <b>Fijar límites claros y firmes</b>  | <b>Enseñar “habilidades para la vida”</b>  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca oportunidades de interactuar con otros.</li> <li>• Puede interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de jerarquía.</li> <li>• Participa en actividades cooperativas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende y acepta las políticas y las reglas.</li> <li>• Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma parte en actividades de desarrollo profesional significativo.</li> <li>• Tiene una levada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto.</li> <li>• Presta ayuda y la recibe de otros educadores.</li> </ul> |

| <b>Brindar afecto y apoyo</b>  | <b>Establecer y transmitir expectativas elevadas</b>  | <b>Brindar oportunidades de participación significativa</b>  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo.</li> <li>• Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores.</li> <li>• Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.</li> <li>• Se siente valorado en el desempeño de su rol.</li> <li>• Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones.</li> <li>• Dedicar el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia.</li> <li>• Está al tanto de lo que sucede y toma parte en la celebración de los éxitos de la escuela.</li> </ul> |

Cuadro 7. Rueda de la resiliencia para docentes. (Henderon y Milstein, 2010, p. 70)

En suma, hay características que se desarrollan de manera individual, pero la mayoría se desarrollan dentro de un grupo colegiado que persigue los mismos fines: desarrollar las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo. De esta manera en el actual plan se propone implementar una ruta de mejora escolar continua la cual debe ser elaborada por el Consejo Técnico Escolar, siendo “integrado por el director de la escuela y todos los maestros que laboran en ella” (SEP, 2017, p. 42).

Si bien, en el plan Aprendizajes clave para la educación integral (2017) se reconoce la diversidad de entornos sociales y se otorga la ligera libertad de tomar decisiones en terrenos específicos, especialmente en materia curricular donde “cada escuela puede decidir una parte de su currículo y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los

estudiantes, y amplíe sus oportunidades de desarrollo emocional y social, con base en el contexto de la escuela y las necesidades e intereses de los alumnos” (SEP, p. 47). Entonces hay posibilidad de incidir en problemáticas sociales determinadas, sin embargo, como se mencionó antes, no siempre lo que se dice en el papel es lo que se ve manifestado en la realidad.

Como consecuencia, si el entorno está en constante cambio y se pretende preparar a los educandos para adaptarse a esos cambios no podemos pensar en un docente estático, también ellos como principales agentes de enseñanza deben estar dispuestos a inmiscuirse en prácticas transformadoras que no les generen estrés, sino que les permitan vincular su labor con las necesidades específicas de la población con la que trabajan, es decir, es importante capacitar al maestro para que sea un agente habilitado socioemocionalmente.

## **CAPÍTULO II. El valor de las artes en el desarrollo de la niñez**

### **2.1 La importancia del trabajo con las artes en el Jardín de Niños**

El trabajo con las artes tiene cualidades específicas frente a otras disciplinas, pues estas promueven el uso de otros lenguajes para comunicarnos (sonoro, corporal, visual, dramático, literario), así como el desarrollo de la capacidad creativa, permite potenciar la sensibilidad, la imaginación y el gusto estético; cuestiones que se desarrollan en el ser humano no solo en el Jardín de Niños, sino en cualquier otro nivel académico, no obstante para efectos de este trabajo se delimitará el abordaje de las artes con los niños de edad preescolar.

El trabajo con el arte permite desarrollar diversas capacidades, como lo opina Langer, retomado por Eisner (2012) cuando menciona “que el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento” (p. 8), también senso-perceptivas y psicomotoras y, además se convierten en mediadores ideales para desarrollar otras capacidades como las socioemocionales, Palacios menciona que “el arte representa una posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual” (2005, p.19), es decir, liberarlo para hacerlo más social y sensible a su entorno.

Enfocándonos en esta cualidad sensible donde el individuo se hace consciente de sí mismo al tiempo que lo hace del resto, el arte le permite entonces compartir variedad de experiencias artísticas con sus iguales, los cuales ayudan a enriquecer la experiencia y darle más sentido a su realidad.

De manera que es posible que el arte de la posibilidad de encontrarse y compartir con los pares, de generar empatía, tolerancia, respeto etc., con lo que observamos la relación más allá de

lo educativo, es decir, aquello que se dirige al interior del sujeto, Palacios (2005) señala también que “el arte en este sentido ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño” (p. 34).

Dewey, retomado por Eisner (2012), menciona que “el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único” (p. 5). En este sentido, el arte ofrece experiencias significativas únicas individuales y colectivas en las que el niño puede conectar con sus emociones, con su entorno, con la estética y la cultura entre otras cosas, lo que permitirá una visión diferente del mundo y la realidad que habita dando la oportunidad de transformarla.

Esto nos permite comprender que el arte irrumpe en el desarrollo de la personalidad, el trabajo de autonomía del niño y en diversos aspectos socioemocionales, en este sentido podríamos pensar que el arte puede incidir en desarrollar todas las habilidades socioemocionales en los niños dentro de la escuela.

Terigi retoma a Eisner y comparte las siguientes ideas acerca del arte:

... funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad, ofreciendo el material temático a través del cual puedan ejercitarse nuestras potencialidades humanas.

- Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. (2002, p. 50)

Podemos comprender que lo importante es reconocer que trabajando con las artes se incide en la humanización del ser humano, en la resignificación individual a partir de la existencia de otro ser que al igual que uno necesita ser tomado en cuenta y respetado.

El arte tiene otras posibilidades para ser abordadas con los niños; por ejemplo, ha sido tomado en consideración en algunos espacios como los terapéuticos, lo cual podría permitir responder a las necesidades de los educandos, “En este sistema de referencia, el arte se utiliza como vehículo de autoexpresión; se concibe como algo que contribuye a la salud mental” (Eisner, 2012, p. 8). Evoquemos aquí el término *arteterapia*<sup>3</sup> que se ha vuelto común justo como alternativa de los psicólogos principalmente para atender ciertas problemáticas en niños, adolescentes y adultos.

En el mismo texto, Eisner (2012) refiere otra justificación para las artes, como aportación para el “desarrollo del pensamiento creativo; por esta razón, el arte debe formar parte del programa educativo, ya que desarrolla la capacidad creativa del individuo” (p. 8), esto al momento de permitir a los educandos que *creen* a partir de alguna disciplina del arte como puede ser el crear un ritmo con el cuerpo o con instrumentos musicales, ejecutar movimientos libres al escuchar determinada melodía, inventar el movimiento de algún elemento de la naturaleza, crear un personaje para una obra de teatro, etc.

Otro tipo de justificación es de base psicológica. “Se considera que el arte, especialmente en los niños pequeños, desarrolla los músculos más delicados, razón ésta por la que sirve para mejorar la coordinación infantil” (Eisner, 2012, p. 9). Lo cual es cierto por ejemplo al enseñar la

---

<sup>3</sup> El termino arteterapia hace referencia “a una profesión establecida en la salud mental que ocupa los procesos creativos de la realización de arte para mejorar y explorar el bienestar físico, mental y emocional de individuos de todas las edades. Está basado en la creencia de que el proceso creativo relacionado en la autoexpresión artística ayuda a la gente a resolver conflictos y problemas, desarrollar habilidades sociales, controlar el comportamiento, reducir el estrés, aumentar la autoestima y la autoconciencia, y alcanzar la introspección.” (AATA, 2014).

forma en que se tocan algunos instrumentos musicales o se hacen movimientos psicomotores finos.

Pensar trabajar con las artes, requiere integrar tanto acciones o actividades como espacios para propiciar el encuentro y, en el nivel preescolar existe un espacio de referencia: las sesiones de cantos y juegos, pues este lugar permite vislumbrar una interacción educativa para abordar aspectos del desarrollo, vinculando tanto el campo cognitivo, psicomotor, como los aspectos socio-emocionales: la empatía, la tolerancia, la regulación de emociones, la autoconfianza, la resiliencia, etc. a partir de la música, la expresión corporal, el teatro y el juego como disciplinas artísticas que promueven el desarrollo de dichas habilidades.

Así, el arte cobra un valor dentro del entorno escolar que va más allá de ser considerado como regularmente se hace, dedicadas a la recreación, relajación, el juego, o bien utilizado en las presentaciones para días específicos en la escuela; si no todo lo contrario, como un espacio formativo donde el niño conecta consigo y con el resto de sus compañeros para crear experiencias que generan placer, goce y aprendizaje significativo.

## 2.2 Situación de las artes dentro del currículo escolar

No resulta desconocido el hecho de que la escuela recurra pocas veces a las artes para alcanzar aprendizajes significativos en los educandos, recurrentemente son empleadas para rellenar espacios: el canto para antes de salir al recreo, para tranquilizarlos, para antes de irse a casa; dibujar para abarcar más tiempo y mantenerlos tranquilos, que se muevan en cantos y juegos para que se dispersen y puedan continuar con sus actividades que son consideradas de verdadero aprendizaje, estas son algunas de las maneras en que vemos el trabajo con las artes en la estructura diaria de las actividades en el preescolar.

Es cierto que, son parte inherente de la rutina de la vida escolar donde el niño encuentra sensación de agrado y placer por el simple hecho de experimentarlas, pues tiene necesidad de expresarse, moverse, relacionarse y estas actividades le propician esa posibilidad. Pero el tiempo dedicado a esta actividad es poco por lo que no es tan visible la importancia que tienen estas actividades dentro de la dinámica escolar que se vive cotidianamente y, por ende, del currículo.

Como dice Terigi (2002) “aunque es difícil que las artes no estén presentes en el currículum, no están en igualdad de condiciones con las disciplinas consideradas “principales”” (p. 13), considerándolas un saber no necesario. Lo mismo valora Giráldez cuando afirma que las artes han “ocupado un sitio marginal en los sistemas educativos de los cinco continentes (Giráldez y Pimentel, 2011, p. 15). La desvalorización de las artes es algo que se da a nivel mundial en los programas escolares a pesar de conocer sobre las ventajas que éstas conllevan.

La citada Terigi (2002) sugiere entonces un área de artes con ciertas finalidades, ella escribe:

Desde mi perspectiva, la existencia de un área de artes tiene la ventaja de poner en primer lugar el propósito general que puede sostener la relevancia de estos contenidos en el currículo escolar. Se trata de establecer un espacio curricular, habitado por distintas disciplinas, por distintos lenguajes, aun por distintas técnicas, destinado a brindar a los alumnos oportunidades para el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones, pero sobre todo destinado a la creación de conciencia acerca del derecho de que a todos nos asiste de disfrutarlo, criticarlo y producirlo. (p. 65)

Sosteniendo el valor que las artes pueden llegar a tener dentro del currículo escolar del arte por el arte y si además se les da objetivos que deban ser alcanzados y evaluados, se ponderarían y estaríamos hablando entonces de un área de artes encaminada a favorecer tanto las experiencias estéticas como el reconocimiento de distintas disciplinas y lenguajes que permiten establecer relaciones entre sujetos mediante diversas formas de interacción.

Pero, vemos como la situación antes descrita va segregando el papel y función de las artes en las escuelas, sin reconocer lo que nos dicen los citados autores como Terigi (2002), Palacios (2005) y otros como Chalmers (2003), Gardner (1993) quienes reconocen la función de las artes para el desarrollo de la mente y de las capacidades sociales, siendo estas últimas prioritarias para atender en nuestro contexto, pues las desigualdades sociales marcadas desembocan en el bajo rendimiento escolar y, en el peor de los casos, en la deserción escolar en la Educación Básica que pueden evitarse si se propician las condiciones para dotar a los alumnos, desde edades tempranas, de herramientas que les permitan sobreponerse a situaciones

de riesgo, es decir que se permita el desarrollo de las habilidades socioemocionales, desde un currículo que les de la importancia necesaria.

Pero, aunque las artes están presentes se observa otra dificultad, su abordaje no responde a necesidades de los educandos, es decir, los objetivos y contenidos no se han actualizado y no son tan funcionales ni para los docentes ni para los alumnos, en este caso Eisner (2012) retoma algunas características de los programas artísticos y menciona como una característica la interrogante de ¿Quién enseña arte?, en este sentido se refiere a que una sola una minoría de los docentes están especializados en arte, el resultado es “que los profesores no especialistas se encuentran con frecuencia ante el dilema de qué enseñar sobre arte y cómo obtener resultados educativos de las actividades que introducen en el aula” (Eisner, 2012, p. 21).

Lo anterior en la realidad también se ve manifestado en el hecho de que muchos docentes prefieren no abordar nada relacionado a artes o solo cosas muy básicas como pintar con diferentes materiales, cantar y bailar sin intenciones pedagógicas claras y definidas, por ejemplo.

Otra característica que el autor mencionado detona como barrera para las artes dentro de la escuela que está plasmada en el currículo es “su tendencia a dar importancia casi exclusivamente a la realización artística” (Eisner, 2012, p. 22). Entendiendo esto como dar valor solo a los productos, no al proceso, enfocarse en obtener la pintura con una técnica específica o a presentar el baile para el evento cívico o conmemorativo, a declamar la poesía con el mismo fin que el anterior.

Ante este panorama Muiños de Britos (2011) propone una propuesta pedagógica en artes a partir de la cultura contemporánea que conlleve una “alfabetización artística y estética de complejidad creciente a medida que avanza la trayectoria educativa del alumnado” (citada en Giráldez y Pimentel, 2011, p. 18), la cual “consiste en un proceso espiralado por etapas,

contemplando la edad y el nivel de los estudiantes, proceso que va desde el descubrimiento y la sensibilización hasta la sistematización conceptual, hacia el final de su trayectoria básica” (Giráldez y Pimentel, 2011, p. 18). Pues se reconoce que el arte también debe vislumbrarse desde tiempos actuales, desde esta contemporaneidad a la que todos estamos expuestos y como consecuencia, la escuela debe atender.

Además, como podemos ver, esta propuesta implica un proceso que va desde lo básico hasta lo complejo de acuerdo a la edad y nivel del educando, pues la complejidad va aumentando en la medida en que el niño va creciendo y avanzando en grados escolares. Cabe mencionar que esta es solo una alternativa viable que se menciona para vislumbrar otros enfoques curriculares que se le pueden dar a las artes en el sentido de que sean funcionales y se adapten a las necesidades pues “el arte de nuestro tiempo ofrece una sorprendente multiplicidad de manifestaciones y experiencias a cada paso” (Giráldez y Pimentel, 2011, p. 11).

Pero no será hasta que se les dé mayor importancia dentro del currículo que estas visiones y propuestas se lleven a cabo y puedan arrojar resultados benéficos a favor de los niños y de los docentes que irremediamente tendrían que ser sensibilizados y preparados para hacerse cargo de la enseñanza de las artes con verdadero sentido pedagógico.

### 2.3 El juego como actividad de aprendizaje

El ser humano siempre requiere descansar de su realidad, desapegarse de lo que provoca estrés, fatiga, cansancio físico y mental, esto a veces no lo consigue solamente con dormir, se requiere de una ocupación real, que se convierta en irreal y le provoque placer, bienestar, goce, que al final le resulte casi terapéutico. Probablemente así se creó el juego, una de las mejores invenciones del hombre que no es única de la niñez ni de la especie humana, pues muchos animales juegan también.

Una de las definiciones más completas de juego es la de Huizinga (1938), este autor:

define al juego como una actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí mismo, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real. (Reca, 1997, p. 21)

Así el juego se reconoce como una actividad libre, significativa en el desarrollo del ser humano como ser individual y colectivo porque puede dar identidad a un grupo social. Mucho tiempo se creyó que el juego era “tan sólo un descanso o la exteriorización abreviada de energía superflua” (Piaget, 1983, p. 196). Sin embargo, después de varias observaciones e investigaciones se siguen descubriendo los beneficios del juego en el desarrollo de la vida de los individuos.

El juego, en edades tempranas es una actividad casi innata, los bebés juegan sin saber que lo están haciendo, así “el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus

tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc.” (Piaget, 1983, p. 197). El juego tiene la cualidad de ser enseñado, pues hay variedad y tipos de juego “concluyendo en un sinnúmero de clasificaciones según se desarrollen en espacios y tiempos reglamentados, cantidad de participantes, con fines recreativos, de competencia, deportivos, entre otros” (Reca, 1997, p. 21). También tiene la cualidad de ser aprendido según la etapa de desarrollo en la que el individuo se encuentre juega unos y otros no. Por tanto, dentro de la escuela se convierte en una herramienta didáctica que promueve la adquisición de capacidades y habilidades de las diferentes áreas de desarrollo como cognitivas, psicomotoras, sociales y emocionales.

Con relación a los tipos de juego, retomando la clasificación del juego de Roger Caillois que es abordada por Morillas (1990) los divide en cuatro grupos: *agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*. “El *agon* denominaría a todo juego constituido como combate, donde la igualdad de posibilidades está creada artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, susceptibles de dar un valor incontestable al triunfo del vencedor” (Morillas, 1990, p. 25). Este tipo de juegos hace alusión a los juegos competitivos.

“*Alea* es en latín el nombre del juego de dados, designa a todo juego de azar donde la decisión sobre el ganador no depende del jugador, sino del destino” (Morillas, 1990, p. 25), ejemplo de ello puede ser los juegos de *serpientes y escaleras* y *el juego de la oca* que sirven en nivel preescolar para consolidar los principios de conteo en los niños.

Caillois introduce en los *mimicry* “aquellos juegos consistentes en simular ser otro (como en la representación teatral)” (Morillas, 1990, p. 26), ejemplo de estos juegos es el *juego simbólico* donde los niños juegan a adoptar roles variados como papá, mamá, doctor, algún animal, por ejemplo.

Por último, los *ilinx* “indicaría juegos consistentes en destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúdica «una especie de pánico voluptuoso»” (Morillas, 1990, p. 26), es decir, juegos de vértigo como lo son los mecánicos de los parques de diversiones.

De esta manera, los momentos de aprendizaje pueden ser creados o propiciados si se recurre al juego, específicamente a los *mimicry* o el juego simbólico que además resulta ser una de las actividades predilectas de los niños en el nivel preescolar ya sea libre o dirigido. Este tipo de juegos, posibilitan el surgimiento de situaciones que permitan la reflexión de acontecimientos, puesto que ponen al niño en un lugar de “*como si*” lo cual lo sitúa en la problemática, en resolver situaciones que amplían sus expectativas.

Retomando algunas cualidades del juego basándonos en Abad y Ruiz de Velasco (2011) mencionan que “El juego es una manera de asimilar la cultura y de conocer la realidad del mundo que nos rodea y en el que el niño tiene que aprender a vivir” (p. 97-98), se reconoce este papel del juego como manera de comprender y asimilar la realidad, siendo una función del docente que el niño se encamine hacia un panorama positivo en lugar de uno fatal.

Por ello, resultaría de suma importancia crear, en la escuela, espacios lúdicos, concebido como el lugar que se crea “en el acto mismo de jugar y en un tiempo presente, en el que los datos de lo real se unen y fusionan en un ensamble particular con la fantasía, en un proceso que colorea y transforma el campo de la realidad” (Reca, 1997, p. 22). Donde haya momentos en que los docentes lo impulsen o sean los mismos niños desde su curiosidad e intereses quienes lo creen.

Frente a estas posibilidades, uno consideraría que el juego debe ser un elemento clave dentro de la enseñanza en el preescolar, sin embargo esto no ocurre así pues el actual currículo de preescolar aborda brevemente la importancia del juego, aunque no se observa profundidad en

el tema, el programa describe en tres párrafos su uso y función, donde se reconoce que es para favorecer diversos aspectos del desarrollo como el lenguaje, las capacidades psicomotoras, conocer sobre la naturaleza y la cultura y, en relación con la convivencia social dice que es útil porque “aprenden a trabajar de forma colaborativa para conseguir lo que se proponen y a regular sus emociones” (SEP, 2017, p. 71).

Aun cuando sabemos que las posibilidades del juego en el terreno educativo son más, la cita anterior rescata el uso del juego para la regulación de emociones que sirve para aminorar niveles de angustia, miedo, ansiedad y estrés, lo que permitirá entonces el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En el apartado de *Educación socioemocional en preescolar* del programa Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación preescolar (2017) hay un párrafo que hace alusión al juego

El juego es una estrategia útil para aprender y en esta área de manera especial, ya que propicia el desarrollo de habilidades sociales y reguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos de la escuela. El juego simbólico es especialmente importante en esta etapa, pues las situaciones que los niños representan son expresión de su percepción del mundo social y adquieren una organización compleja y secuencias prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de intensos intercambios de propuestas, así como de negociaciones y acuerdos entre los participantes. (p. 310)

De aquí la importancia del juego simbólico, que es específicamente al que se recurre dentro de este proyecto de investigación, pues su uso como herramienta didáctica permite procesos de interiorización de conductas sociales que invariablemente el niño aplicará posteriormente a su cotidianidad. Todo lo que se aprende jugando resulta más significativo y se ve manifestado en conductas de la vida diaria.

Teniendo en cuenta otras características del juego, específicamente del *juego simbólico* que podrían retomarse de Abad y Ruiz de Velasco para abordar lúdicamente las habilidades socioemocionales sería atender dos de las combinaciones, según la terminología de Piaget que son:

Liquidatorias (no solo compensa situaciones desagradables, también las asimila, y en cierto modo, las supera al reproducirlas simbólicamente. Acepta situaciones que le provocan miedo gracias a la trasposición simbólica que modifica el contexto) y anticipatorias (anticipa de alguna manera los resultados de la acción, por ejemplo, le han dicho que tenga cuidado con algo peligroso y juega a ponerse en situación de riesgo imaginario), la liberación de la agresividad y la canalización de los conflictos. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 99)

Con relación a lo anterior podemos notar que el juego simbólico da la posibilidad al niño de enfrentar situaciones problemáticas que le generan sentimientos negativos a los que probablemente no podrá darles solución por el mero hecho de jugarlos, pero si en ambas combinaciones se vislumbra la oportunidad que tiene de liberarse al menos de esas emociones que le provocan angustia, inseguridad y estrés y a tomar una postura diferente donde probablemente se sienta motivado porque si en el juego supera su situación, probablemente en la

vida también llegue a hacerlo cuando se sienta capaz. “Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 102).

Por lo que dar una gran valoración a la actividad lúdica que el docente haga dentro de su práctica educativa y otras estrategias pedagógicas, harán posible generar líneas de aprendizaje sobre las habilidades socioemocionales “modelando a otros personajes o reflexionando sobre qué los lleva a reaccionar de una u otra manera” (Giráldez y Prince, 2017, p. 76) Por ejemplo: contar historias de personajes cercanos o lejanos que han destacado por alguna habilidad socioemocional, haciendo mención de sus logros con base a sus habilidades y destrezas de solucionar problemas, son algunas de las muchas opciones que se pueden implementar en la escuela para que los niños conozcan, adquieran y desarrollen habilidades socioemocionales, pues las ponen en juego al reconocerlas y aplicarlas desde la niñez, las cuales les servirán lo largo de la vida.

De aquí la importancia de retomar el juego simbólico en relación con las artes, pues a partir de poner en marcha el primero se puede pensar en la dramatización teatral, de hecho, Vigotsky (citado en SEP, 2005) menciona que en el juego simbólico se puede dar un “espectáculo-juego que se acerca mucho a la dramatización y se asemeja tanto que a menudo las fronteras entre uno y otro se pierden por completo (p. 164). Llegando a formar un vínculo tan fuerte que bien puede ser recurrido en el ámbito educativo para desarrollar tanto las habilidades mentales como son el uso de lenguaje, atención, imaginación, concentración; como las habilidades socioemocionales.

## 2.4 La sesión de ritmos, cantos y juegos en educación preescolar

En nivel preescolar existe una clase llamada “sesión de ritmos, cantos y juegos”, la cual se crea al mismo tiempo que surge el preescolar. De esta manera, todos aquellos que hayamos cursado al menos el último grado del preescolar<sup>4</sup> recordaremos, si tuvimos suerte, al maestro de música que nos acompañaba con cantos que dirigía con guitarra, piano o algún otro instrumento de percusión.

Es importante hacer mención de esta por dos razones, la primera es que ese espacio era el predilecto no solo para acercar al niño con la música, también con el canto, la expresión corporal, la dramatización y el juego; la segunda es que en ese espacio es donde se desarrolla el proyecto de investigación.

Vale la pena recordar brevemente que desde que los Jardines de Niños fueron creados por Federico Froebel, quien otorga a la música un sentido pedagógico y educativo dedicándole un espacio específico que se conoce comúnmente como “ritmos, cantos y juegos”. En México, Estefanía Castañeda continúa la tradición de que los niños interpretaran melodías traducidas del alemán o del inglés. Así, los niños además de cantar podían jugar y seguir el ritmo de los cantos infantiles europeos que las pianistas de las *Escuelas de Párvulos* trataban de imitar lo más fiel como les fuera posible.

Posteriormente, Rosaura Zapata en 1928 en el Proyecto de Reforma a los Jardines de Niños del Distrito Federal, establece una serie de modificaciones en las que resalta el hecho de que los cantos extranjeros debían ser desechados y mantener solo melodías que fortalecieran el

---

<sup>4</sup> Cabe hacer mención al hecho de que hasta hace pocos años se hace obligatorio cursar los tres grados de nivel preescolar, antes era muy común que se cursara solo el último grado o bien se iniciara la vida escolar entrando directamente a la primaria.

nacionalismo, además estas debían estar enfocadas a los temas que las educadoras veían en el programa con los niños como: hogar, naturaleza y fechas cívicas.

Así, “la música que se creó correspondía a las necesidades del momento y a las posturas ideológicas de las autoridades educativas de la época” (Jiménez, 2016). En el Programa de Educación Preescolar de 1979 se incluyeron las finalidades de la sesión de cantos donde se destaca la vinculación que la clase debería tener con el acercamiento del niño a las artes, quizá la más utilizada fue la música, como medio de comunicación y expresión, la cual contaba con la presencia de un acompañante musical, (es decir, alguien que podía tocar un instrumento al momento de dar la clase), además de que se consideraba indispensable trabajar en este espacio de manera constante en la programación de las clases, para tener una mejor integración del conocimiento.

Actualmente, los programas no estipulan que debe haber una sesión de ritmos, cantos y juegos, pero sí reconocen la importancia de trabajar con diversas expresiones artísticas, por lo que en este espacio es posible involucrar a las artes plásticas, la música, la danza o el teatro, como medios de expresión que permiten al niño comprender su mundo y reinterpretarlo de forma creativa. Sin embargo, a pesar de contar con este espacio para propiciar el acercamiento a las artes, por lo general las educadoras le otorgan poco valor a la sesión.

La clase de ritmos, cantos y juegos ya no cuenta con un estándar que determine la manera en que pudiera ser factible trabajar en este espacio, tampoco se cuenta con un acompañante musical en la mayoría de los Jardines de Niños, en su lugar hay aparatos reproductores que a veces no se encuentran en las mejores condiciones, lo que resta significado para el niño preescolar.

Vislumbrando estas dificultades es que se decide potenciar las posibilidades que puede tener la “sesión de cantos y juegos” reconociendo los beneficios que se producen en el desarrollo del niño, por lo que es posible abordar la música y la danza, así como el juego en el nivel preescolar y se propone el taller de “música, danza y juego” con un grupo de niños de tercer grado de nivel preescolar.

## **CAPÍTULO III. Proyecto de intervención: “Taller de música, danza y juego”**

### **3.1 Metodología investigación – acción**

El presente proyecto de investigación se trabajó con base en la investigación cualitativa, tomando como eje de trabajo la investigación – acción, considerando que la investigación cualitativa nos permite reconocer fenómenos sociales abriendo la ventana a diversas formas de entender y conocer las realidades que dan sentido y dimensión a la configuración humana, de esta manera comprendemos que este es el margen para el desarrollo de esta investigación.

Atendiendo el hecho de que la investigación cualitativa, con base en Gibbs (2007) pretende analizar las experiencias de los individuos o colectivos, analizar las interacciones y comunicaciones en el momento en que suceden es que se busca dar sentido a una parcela de realidad que provoca curiosidad e interés al tiempo que se estudia para buscar alternativas que ofrezcan algún tipo de *mejora* a los hechos o simplemente para tener un entendimiento lo más claro posible del porqué las cosas suceden de tal o cual manera en esa realidad determinada.

Es relevante mencionar un rasgo común de la investigación cualitativa en cuanto al papel del investigador y es que

los mismos investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio. (Gibbs, 2007, p. 20)

Así, al estar los investigadores involucrados, irremediablemente el entorno es modificado a partir de su presencia a la vez que ellos se ven influidos por dicho entorno.

Teniendo en cuenta además que no hay una sola forma de hacer investigación cualitativa pues hay variedad de enfoques metodológicos, epistemológicos y teóricos diferentes para ella dependiendo la finalidad con la que se haga, para los objetivos de este trabajo me inclino por la mencionada *investigación – acción*, la cual es entendida como “una forma de indagación autorreflexiva 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” (Carr, 1988, p. 174)..

La investigación-acción denominada así por Kurt Lewin en 1946 es “la investigación diseñada para resolver problemas sociales...una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias formas de acción social e investigación dirigida a la acción social.” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 120).

Alrededor de la investigación-acción se incluyen otras acepciones como la que da Latorre (2003) la cual incluye otros significados a esta área de investigación que nos permiten comprender mejor lo que implica este proceso:

Elliot (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma».

Lomax (1990) define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora».

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» ...

Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” (p. 24).

Otra definición es la que ofrecen Bogdan y Biklen (1982) que señalan “La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social” (citados en McKernan, 1996, p. 24), destacando así que todas las definiciones hablan de atender una situación problemática para buscar vías de solución.

Según Kemis y Carr (1998), la metodología *investigación-acción* propone dos objetivos esenciales: mejorar e interesar. “En cuanto a la mejora, la investigación-acción apunta a tres sectores: primero, al mejoramiento de una *práctica*; segundo, a la mejora del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, al mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar”. (p. 177). Por estas razones, considero que esta forma de investigación es pertinente puesto que este proyecto busca acciones para resolver algunas problemáticas en torno a la baja puesta en práctica de las habilidades socioemocionales en niños preescolares derivadas de entornos sociales donde predomina la violencia debido a diversas situaciones difíciles de vida.

Finalmente, Latorre (2003) dice “la meta última sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo” (p. 32.). De esta manera se pretende que, a partir del diseño y aplicación de la propuesta de intervención realizada a través de un taller de música, danza y juego, sea posible modificar la manera de trabajar con las artes en el nivel preescolar para mejorar tanto las prácticas educativas como las formas de relación que se da entre los pares.

### **3.2 Surgimiento del proyecto de investigación**

Desde que se nace se viven realidades diversas que nos enfrentan a situaciones que necesitamos aprender a lidiar. Desde un nivel global, la industrialización y los vertiginosos avances tecnológicos que mueven las economías y políticas de los países traen consecuencias que irremediamente influyen en los ritmos y estilos de vida por lo que no es necesario esperar a la edad adulta para experimentar y comprender las enormes demandas generadas por los factores mencionados como de riesgo.

La propuesta de este modelo surge como parte de mi experiencia docente, así como lo investigado sobre las habilidades socioemocionales, como parte de mi praxis puedo mencionar que al laborar en tres entornos sociales diferentes, pude percatarme de cómo el no favorecer en las habilidades socioemocionales (o las capacidades que las constituyen) provoca en los niños una falta de seguridad, de confianza, de autoestima, de conexión con los demás que trae por consiguiente un bajo rendimiento escolar.

El primer entorno de trabajo está ubicado en Bahía de Todos los Santos, colonia Verónica Anzures y en Shakespeare colonia Anzures, debido a que fuimos recolocados en un espacio provisional porque el Jardín sería reconstruido. En esos lugares laboré 4 años, la población era proveniente de clase media donde había tanto papás profesionistas como papás comerciantes; de hecho, varios niños eran hijos de trabajadores de PEMEX que no tenían derecho a guardería porque ese servicio solo es para madres trabajadoras; la mayoría de las familias eran nucleares compuestas por uno o dos hijos y, en general, se percibía un ambiente óptimo para los niños, donde eran muy pocos los que se encontraban en alguna situación de riesgo.

Se observaban relaciones sanas entre ellos, las disputas que se suscitaban eran normales, es decir, los niños de primer grado peleaban debido a su egocentrismo, los más grandes también tenían riñas, pero no usaban palabras ni frases tan agresivas y pocos reaccionaban de forma violenta. El aprendizaje tenía mayores alcances, pues los niños llegaban con experiencias de casa que les permitían ampliar esos aprendizajes, la convivencia familiar resultaba más significativa, lo que permitía que los logros a nivel aprendizajes formales fueran más amplios en la mayoría de los niños.

Cyrułnik (2009) explica que cuando el entorno familiar es armónico, el niño se desarrolla al menos dentro de parámetros normales. “Cuando la burbuja sensorial que proporciona el entorno familiar está bien estructurada mediante rutinas afectivas y de comportamiento, el niño se desarrolla a lo largo de estas estructuras sensoriales” (p.51). Es decir, cuando los niños no están expuestos a situaciones problemáticas desarrollan de manera natural capacidades como la regulación de emociones, la empatía y se integran mejor a la escuela.

En el segundo contexto, ubicado en calle 5 de febrero, colonia Obrera, donde solamente laboré un año, ya comencé a observar situaciones que los niños manifestaban mediante agresión hostil, problemas de socialización con otros, como dificultad para relacionarse, que influían también en el rendimiento escolar.

En este entorno predominaban papás comerciantes, la mayoría dedicada al comercio informal y había pocos papás profesionistas, había ya variedad en la composición de las familias tanto nucleares como monoparentales o extensas. En otras palabras, se presentaban situaciones fuera y dentro del entorno escolar que repercutían en el comportamiento y los aprendizajes dentro del aula. Las riñas entre los niños eran más hostiles y la agresión verbal era más violenta, de hecho, frecuentemente recurrían a esta para agredir a los demás.

Finalmente, en el último contexto social en el que laboré durante 5 años, en el Jardín de Niños “Jaime Nuno”, donde por diversas causas sociales era primordial crear con ellos vínculos que les generaran seguridad y confianza para que, al menos en el entorno escolar, se sintieran cómodos y seguros. “El vínculo de los niños no se teje forzosamente con los profesores que más títulos tienen: suelen preferir a aquellos cuya personalidad les brinda seguridad y les moviliza” (Cyrułnik, 2009, p. 113-114).

Ante este último panorama comprendí que se vuelve importante enfocar nuestra mirada en ese tipo de contextos hostiles para buscar e implementar estrategias lúdico-pedagógicas que permitan desarrollar de manera reflexiva las habilidades socioemocionales que promoverán en los niños, al percibir su realidad, sensibilizarse y actuar de manera diferente.

Esta propuesta de trabajo se da con base a la mirada de las acciones educativas que se generan en el preescolar, pues es un espacio vulnerable en el que de no trabajarse bajo ciertas orientaciones pedagógicas y metodológicas se podría poner en riesgo el desarrollo integral del niño.

Por lo que me percaté de que al basarme en la metodología *investigación-acción* en un trabajo de vinculación con las artes era posible proponer una mirada diferente a las propias sesiones de las clases dadas en el espacio de cantos y juegos, así como promover una postura activa y sensible del proceso educativo hacia dos situaciones: primero para incluir a las artes con un gran sentido pedagógico dentro de la práctica docente en el preescolar y el segundo está dirigido a trabajar con el alumno del preescolar desde otras estrategias que permitan desarrollar las capacidades socioemocionales con mayor presencia.

En busca de estas dos miradas se propuso la realización de una intervención en el Jardín de Niños “Jaime Nuno” a través de un taller con duración de cuatro meses en el nivel preescolar,

dando dos sesiones de 30 minutos a la semana, donde las artes: música y danza, así como el juego simbólico fueran el eje principal de la propuesta para desarrollar en los niños de dicho nivel las capacidades socioemocionales como la empatía, autonomía, el respeto, la seguridad, confianza, regulación de emociones, resolución de problemas, etcétera. Todas estas capacidades necesarias para llegar a la resiliencia, por lo que se plantea la realización de una intervención lúdico – pedagógica dentro del espacio y la sesión de cantos y juegos.

Como espacio se hace referencia en el sentido que debido a que el salón de “usos múltiples”, mejor conocido por la comunidad como el “salón de cantos y juegos” fue el lugar designado por parte de la directora del plantel como el lugar para llevar a cabo el proyecto de investigación. Como sesión por la inquietud al inicio del proyecto de rescatar ese momento de la jornada escolar que a pesar del tiempo histórico sigue existiendo en el preescolar y donde convergen las artes, pero que en la actualidad ha perdido la función e importancia con la que fue diseñado y apenas son trastocadas dentro de la rutina escolar por parte de las educadoras.

### **3.3 Escenario de trabajo: acercamiento al Jardín de Niños**

Para decidir el entorno de trabajo de este proyecto se propuso realizarlo en el último lugar donde laboré como educadora frente a grupo, el Jardín de Niños “Jaime Nuno” ubicado en la colonia Guerrero de la alcaldía de Cuauhtémoc en la Ciudad de México el cual requirió, para poder ingresar, de realizar trámites administrativos que no fueron sencillos de hacer. Lo anterior debido a que las medidas impuestas por la SEP para resguardar la seguridad e integridad de los educandos, sobre todo de la población más vulnerable como son los niños de preescolar requieren de emitir documentos que implicaron desplazamientos de un lugar a otro y tiempo, pues recibir una respuesta conllevó dos semanas de espera. De hecho, son tales las medidas de prevención que las evidencias que me permitieron recabar solo fueron de audio, pues las videograbaciones no fueron permitidas.

En primera instancia se solicita a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) emitir una carta que me avalara como estudiante de la maestría en desarrollo educativo. Una vez obtenida esta y junto con el anteproyecto de investigación que realicé durante el primer semestre de estudios de la maestría, se presentan ambas en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para iniciar el trámite que me permitiera tener acceso al Jardín, donde después de transcurridos quince días se dio respuesta positiva para proseguir con una entrevista por parte de un maestro de la Coordinación con la finalidad de dar a conocer el Jardín de Niños de mi elección y el propósito del proyecto que impartiría.

Transcurrido dicho proceso y habiéndose emitido el permiso correspondiente, ya en el plantel, en diálogo con la directora decidí intervenir con un grupo de tercer grado conformado en su mayoría por niños de nuevo ingreso y por una educadora también recién egresada de sus

estudios de licenciatura, donde se encontraban solo tres niños que habían cursado el primer grado en la escuela, de los cuales yo había tenido a dos: N e I, ambos con situaciones de vida difíciles, la primera proveniente de una familia nuclear donde el padre acababa de salir de la cárcel y la mamá había padecido las consecuencias de usar drogas, lo que desembocó en un entorno violento para la niña que además tenía un hermano con síndrome de Down. El segundo que casi no asistía a la escuela, pero que en el trayecto del ciclo escolar que estuvo a mi cargo (2016-2017) sufrió la pérdida de su padre el cual fue asesinado frente a su casa poco tiempo después de que salió de prisión.

Después de haber decidido el grupo en el que realizaría el taller, fue necesario enterar a la educadora y a los padres de familia sobre mi presencia con sus hijos y lo que ello implicaría, así, mediante una carta compromiso se hizo del conocimiento y su aprobación para que aceptaran que interviniera con los niños ciertos días con fines educativos durante determinado tiempo.

De esta forma se establecieron previamente seis días de observación en momentos indistintos de la jornada de trabajo de los niños antes de llevar a cabo la intervención del taller, con la finalidad de reconocer las características del grupo en general, sus particularidades y sus necesidades.

Con base en los datos recabados en el período de observación y los diálogos con la asesora de tesis, se estipuló llevar a cabo dos sesiones de trabajo del taller de intervención por semana a partir del mes de febrero hasta la primera semana de junio los días lunes y viernes, dichas sesiones tendrían una duración de 30 minutos; sin embargo, en la realidad, las sesiones que se llevaron a cabo duraron de 45 minutos a 1:15 horas.

Para concluir, cabe señalar que la elección de la escuela se determinó por dos situaciones importantes, la primera fue que ese era el entorno en el que me encontré laborando por 5 años

antes de iniciar los estudios de maestría, por tanto, era un ambiente conocido del cual surge la segunda situación, las características del entorno social del cual nace la inquietud y necesidad de querer abordar el tema del proyecto planteado.

### 3.4 Contexto del escenario

La colonia Guerrero y la zona de Tepito son conocidas por su alta actividad comercial y también por problemáticas sociales como la delincuencia y la venta de armas y drogas. El apelativo *barrio bravo* no es casualidad, aunque también hace referencia a los deportistas, luchadores y boxeadores principalmente, que son originarios de ahí.

Esto es importante debido a que el Jardín de Niños está situado dentro de este peculiar entorno social, en el cual laboré durante 5 años, donde por las causas mencionadas entre otras como el alcoholismo y la violencia intrafamiliar resultaba primordial crear con los niños vínculos que les generaran seguridad y confianza para que, al menos en el entorno escolar, se sintieran cómodos y seguros. “El vínculo de los niños no se teje forzosamente con los profesores que más títulos tienen: suelen preferir a aquellos cuya personalidad les brinda seguridad y les moviliza” (Cyrulnik, 2009, p. 113-114).

Ante este panorama comprendí que se vuelve importante enfocar nuestra mirada en ese tipo de contextos hostiles para buscar e implementar estrategias lúdico-pedagógicas que permitan desarrollar de manera reflexiva las habilidades socioemocionales que promoverán en los niños, al percibir su realidad, sensibilizarse y actuar de manera diferente.

Es así que decido aplicar el proyecto de intervención en el Jardín de Niños oficial “Jaime Nuno”, situado en una zona céntrica de la Ciudad de México, muy cercana al barrio de Tepito, en un espacio donde es recurrente que los padres de familia sean jóvenes-adolescentes, mucho de ellos menores de edad, dedicados al comercio informal en el mejor de los casos y en el peor, al robo, extorsión o distribución de drogas; en las historias de estas familias es constante que haya padres en la cárcel, que ya estuvieron ahí o que reincidieron, por lo que se puede sobre entender que las situaciones de vida presentan desintegración familiar y violencia.

En este contexto, las familias suelen ser diversas, tanto monoparentales como nucleares y en varios casos extensas, sin embargo, algo que si resalta es el hecho de que no suele haber hijos únicos, en cada familia hay dos o más hijos casi siempre de diferente progenitor. Esto afecta tanto el comportamiento del niño en la escuela como el rendimiento académico que se esperaría de los niños que se encuentran en dicha situación.

Dichas circunstancias ponen a los niños en situaciones vulnerables, es bajo estas condiciones que se vuelve prioritario para la escuela adquirir un papel más proactivo; pues es necesario más que confinar al niño, incidir en motivar a superar los obstáculos dentro del contexto escolar, porque es donde al parecer permanece más tiempo después que en casa.

Al estar inmersa en este escenario, denoto que la escuela muestra una variedad de problemas al interior en relación con los alumnos, los más comunes se manifiestan en actitudes y comportamientos agresivos y asociales de los niños al interior del espacio educativo, entre los mismos compañeros, con sus maestros y autoridades, donde hay carencia de normas de convivencia y hay dificultad para seguirlas cuando estas se establecen.

El Jardín de Niños en su aspecto físico es un edificio de una sola planta que alberga seis salones para cada uno de los seis grupos que hay: un grupo de primer grado, dos de segundo grado y tres de tercer grado. Una dirección, lavaderos, un baño de niñas y otro de niños (con tres retretes cada uno), chapoteadero, arenero, patio, traspacios, bodegas, conserjería y salón de usos múltiples que alberga un escenario y la biblioteca en un espacio determinado.

Es un Jardín de jornada ampliada donde las educadoras ingresan a las 8:30 a.m. y salen a las 14:30 p.m. Durante este ciclo escolar en que transcurrió el proyecto de investigación (2018-2019), el colegiado se inclinó por el calendario escolar de 185 días, esta situación provocó que los niños ingresaran 15 minutos antes del horario normal, es decir, a las 8:45 a.m. y salieran diez

minutos después del horario establecido, a las 14:10 p.m. para reponer el tiempo de los diez días previos que saldrán a final del ciclo escolar.

El personal docente y administrativo ha sufrido cambios en el presente ciclo escolar debido a movilidades de las educadoras y un personal de apoyo, como en mi caso particular que salí al iniciar el ciclo y otra educadora que se fue por ocupar un cargo de dirección, pero ya en abril se consolidó con seis educadoras frente a grupo que atienden a cada grupo, una directora, una ATP (apoyo técnico-pedagógico), una maestra de UDEEI<sup>5</sup>, una maestra de Educación Física y una de inglés que atiende solo a los grupos de tercer grado, además de una conserje y un apoyo de asistencia.

Acerca del grupo de tercer grado con el que se realizó la propuesta, el cual desconocía casi por completo, pues conocía a solo dos de los niños (N e I) que formaban parte de este, el personal docente y de apoyo describía al grupo como difícil, con problemas de aprendizaje y sobre todo de conducta; para la mayoría de los alumnos de este grupo, este era su primer contacto con la escuela, o al menos, su primer y único año en ese Jardín de Niños pues ese grupo fue formado por niños de nuevo ingreso en su mayoría.

Otra peculiaridad era que el grupo acababa de constituirse pues no tenían una educadora titular, sus maestras eran educadoras de otros grupos, es decir, los niños estaban repartidos. Por último, casualmente, varios niños tenían situaciones de riesgo en su entorno familiar, además de N e I estaban F y M, este último al cuidado de una persona de avanzada edad que no tenía ningún lazo familiar con él, debido a que ambos padres trabajaban todo el día, entre otros casos. En otras

---

<sup>5</sup> Son las docentes especialistas que atienden a los niños con necesidades educativas especiales. Las siglas UDEEI aluden a Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, el servicio educativo era llamado antes CAPEP.

palabras, la situación del grupo se convirtió en una excelente oportunidad para aplicar el proyecto de investigación debido a las condiciones sociales y emocionales en que se encontraba.

Como se mencionó antes, se tomó al grupo de 3° C a cargo de la educadora K que es recién egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) este grupo fue retomado por ella a mediados de noviembre, antes de eso, como se mencionó, los niños habían estado repartidos uniformemente en los grupos restantes, por lo que también fue sumamente difícil para ella retomar al grupo en esas condiciones donde los niños no se reconocían entre sí por haber estado separados desde el inicio del ciclo escolar, lo que hacía una difícil integración entre los niños y entre ellos con la educadora.

El grupo se compuso por 11 niñas y 16 niños en matrícula, de ese total, solamente 3 eran niños de reingreso: N, R e I. aunque son 27 niños, la asistencia máxima es de 25, es decir, el ausentismo es un rasgo común en la comunidad. Desde el primer día de observación se denota que son niños participativos, que se sorprenden y cuestionan ante lo desconocido, por ejemplo, mi presencia; pero también se observa la agresión verbal y física que prima en sus relaciones. Cabe mencionar que, aunque de primer momento me interesaba mucho retomar el caso de N debido a que la conocía con anterioridad, el resto de los niños cobran importancia pues detecto que existían alumnos con otras situaciones complicadas y conductas que era necesario atender.

### **La intervención**

El proyecto de intervención “taller de música, danza y juego” fue planeado tomando en cuenta varios aspectos. En primer lugar, mi acercamiento profundo a la danza, pues cuento con formación en danza regional mexicana que inicio desde los 9 años y aun hoy todavía realizo, lo

que provocó ese interés por crear ese vínculo entre la música mexicana de algunas regiones del país y el proyecto.

Con base en algunas piezas musicales de regiones determinadas se piensa en crear actividades artísticas que favorecieran el trabajo con las habilidades socioemocionales, donde se buscara fortalecer capacidades como la sensibilidad, la creatividad y provocaran en los niños el goce y el disfrute por participar en ellas.

En segundo lugar, consideré importante ponderar las artes, retomarlas desde educar con el arte y dar a conocer todos los alcances que se pueden obtener si los procesos educativos se fundamentan en ellas. Considerando también y no en menor importancia, las situaciones sociales en las que se encontraban los niños, pues era primordial atender al grupo con la intención de incidir, en la medida de lo posible, en las formas en las que se relacionaban y estas ya no fueran tan agresivas.

De esta manera, se decide construir el taller tomando la música tradicional mexicana junto con bailes y danzas tradicionales de regiones determinadas como lo es Veracruz, la Ciudad de México y su música prehispánica y Michoacán, como detonantes de la experiencia.

Estas fueron seleccionadas previamente de manera intencional con base en las historias que cuentan o en las que se basan de acuerdo a las tradiciones y costumbres de la región y podían ser retomadas para adecuarlas a situaciones relacionadas con habilidades socioemocionales y que por su estructura se pudieran corresponder con los objetivos del proyecto; por ejemplo, se utilizó la melodía del “Son del pescador” de Veracruz para sensibilizar a los niños sobre las diferencias y similitudes que compartían entre ellos, con la intención de favorecer la empatía.

Otro ejemplo es la “Danza de los viejitos” de Michoacán que permitió trabajar a partir de cruzar historias de vida de sus abuelos con situaciones actuales con el objeto de reconocer la

figura de las personas de la tercera edad y aprender a reflexionar sobre el respeto y las atenciones a estas personas, además del hecho de dar soluciones a posibles situaciones que ellos viven en su cotidianidad, así como muchas veces lo hicieron sus abuelos, lo que permitió abordar distintas habilidades socioemocionales.

La música de “la danza del sol” que es una danza prehispánica fue recuperada a partir de imaginar que viajábamos al pasado, lo que nos llevó a conocer características de las formas de vida y hacer comparaciones con las formas actuales, esto con la finalidad de hacer una danza que favoreciera la amistad, así como nuestros ancestros hacían danzas para pedir cosas al Universo (buenas cosechas, buenos tiempos climatológicos, etc.), nuestra pretensión fue pedir por nuestra amistad, lo que conllevaría que los niños mejoraran sus relaciones.

Además, cada danza daba la posibilidad de crear algún tipo de material que diera más impacto al baile ejecutado, por ejemplo para el son del pescador elaboramos insignias de diferentes animales del mar que cada niño tuvo la libertad de elegir y decorar, este fue colocado en la frente para hacer el baile colectivo, lo que permitía identificar quienes eran peces y quienes pescadores, sin embargo era fácil saber qué rol estaban jugando en cada momento porque los pescadores simulaban su red de pescar con un paracaídas de colores de gran tamaño.

Para la danza prehispánica elaboramos nuestros penachos y la danza fue enriquecida llevando el ritmo con una maraca, así mismo, la danza de los viejitos fue apoyada con una máscara de viejito y un palo de plástico que simulaba ser el bastón.

Es importante señalar que las sesiones se planearon una a la vez de manera lógica y secuenciada, pues fue necesario reconocer las actitudes y manifestaciones de los niños, al ir trabajando cada sesión y con lo que se observaba, de acuerdo a lo expresado durante nuestros momentos de diálogo, así como sus reacciones y respuestas ante las diversas actividades

propuestas, fueron acciones consideradas como herramientas para dar pie a la continuidad de las siguientes sesiones.

Cabe señalar que de dicho proyecto se obtuvieron diversos productos como lo son dibujos realizados por los niños, escritos anecdóticos realizados por abuelitos, se elaboraron materiales como penachos, distintivos, máscaras de viejitos, por ejemplo, lo cual se relaciona con otras manifestaciones artísticas como expresión plástica y literatura, que al final sumaron para enriquecer cada una de las experiencias artísticas vivenciadas.

Al finalizar, se sumaron 6 sesiones de observación que me permitieron reconocer a los niños y viceversa y 21 sesiones que fueron impartidas entre lunes, jueves y viernes pues en el trayecto hubo que hacer ajustes de acuerdo a las actividades del Jardín. Estas estaban programadas a iniciar a las 9:00, como primera actividad de la jornada de trabajo de los niños. Sin embargo, esto nunca sucedió así, por lo regular iniciábamos a las 9:15 o más tarde, los lunes porque iniciábamos después de la ceremonia de Honores a la Bandera y los jueves o viernes después de la activación física.

### 3.5 Herramientas de trabajo

En el apartado de “escenario de trabajo: acercamiento al Jardín de Niños” se dice que el único medio que se me permite para recabar información fueron audio grabaciones y así se hizo. Todas las sesiones del taller fueron audio grabadas, en este sentido “el investigador dispone de varios métodos para recolectar materiales empíricos, que van desde la entrevista a la observación directa, el análisis de herramientas, documentos y grabaciones de tipo cultural y al uso de materiales visuales o experiencia personal” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 25). Para recolectar los datos se recurre a la observación directa, a los audios obtenidos, los cuales al ser registrados se convierten en las posteriores herramientas a analizar.

Cabe decir que las seis sesiones de observación fueron observadas directamente y, en la medida de las posibilidades se tomaban notas de campo que eran transcritas después de este período con más calma y detenimiento, “las notas de campo consisten en descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y de su contexto. La intención es capturar esos procesos y ese contexto en su integridad, anotando sus diferentes mecanismos y propiedades...” (Atkinson y Hammersley, 1994, p. 193), es decir, en el momento de la observación directa escribía enunciados o palabras importantes que posteriormente me sirvieran como guía para recordar y describir lo más fiel posible el suceso o acontecimiento que había llamado mi atención.

Conviene recalcar lo que mencionan Atkinson y Hammersley (1994) con base en la información que se debe registrar, ellos mencionan que “nunca es posible registrar todo; los escenarios sociales son realmente inagotables. Es necesario realizar algún tipo de selección” (p. 198), por eso, al concentrar la información me enfocaba en escribir sobre las relaciones, ya fuera

entre los niños o ellos con su educadora o bien entre la educadora y la directora, todo en cuanto a las relaciones era importante registrar.

Al reconocer diálogos que consideraba importantes los transcribía tal cual los escuchaba de los audios y esto es importante porque “Los «vocabularios locales» nos proporcionan valiosas informaciones sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo y forman la «construcción social de la realidad» (Atkinson y Hammersley, 1994, p. 200), además al hacerlo así las situaciones se contextualizaban más y es más fácil comprenderlas aun sin haberlas presenciado.

Toda la información fue recabada en un diario de campo, en él se describió sesión por sesión lo más significativo de éstas, lo más fiel y detallado posible y, en ocasiones, también quedaba registrado las sensaciones o ideas que propiciaba en mi persona, como mencionan los ya citados Atkinson y Hammersley (1994) “Este diario aporta un relato continuo de la conducta del investigador. No solo incluye el registro del trabajo de campo sino también las propias dificultades y sentimientos personales del etnógrafo” (p. 210), lo cual quiere decir que es válido poner cualquier sentimiento o idea producida por la situación.

Una vez registrada y concentrada toda la información en el diario de campo se pasa al momento de hacer las primeras interpretaciones que dieron pie a las categorizaciones de lo que fue el análisis de la información. Sobre esto Denzin y Lincoln (2012) mencionan

El escritor-como-intérprete se mueve de este texto a un texto de investigación: notas e interpretaciones basadas en el texto de campo. Este texto es entonces re-creado como un documento interpretativo de trabajo que contiene los intentos iniciales del escritor de hallar sentido a lo que él o ella han aprendido (p. 25).

Es a partir de estos datos registrados en el diario de campo y de las interpretaciones elaboradas que surgen las categorías para analizar la información obtenida, cabe señalar que en el siguiente capítulo dedicado a analizar y dar sentido a la información recabada se ocupan fragmentos del diario de campo para tener una mejor comprensión de la forma en que se suscitaron los acontecimientos, estos se citan en formato APA a partir de una codificación elaborada de la siguiente manera: cada día se tituló a partir de si era registro de observación (RO) o registro de intervención (RI) seguido del número de sesión (01, 02...) por lo que aparecen por ejemplo RI05 lo que hace referencia al registro de intervención cinco, seguido de la fecha en la que dicha sesión transcurrió, esto con la intención de tener un mejor manejo de la información.

## **CAPÍTULO IV. Análisis de resultados: el camino recorrido en el proyecto de investigación**

El análisis de los resultados de esta investigación se centra en responder al propósito de este trabajo, el cual radica en conocer si el trabajo con las artes como intermediarias permiten transitar hacia el encuentro de alternativas innovadoras y ambientes educativos más favorecedores con los cuales sea factible propiciar una integración de las habilidades socioemocionales en niños preescolares que están en situaciones de ambientes desfavorecidos<sup>6</sup> intentando poner en práctica distintas formas de actuación a situaciones del ambiente.

Como en todo proceso investigativo cualitativo si bien no es posible determinar que los resultados obtenidos sean absolutos, si es factible dar cuenta de una realidad específica la cual es provocada en un contexto determinado y aunque no se agotan todos los factores y variables que están alrededor del fenómeno, se puede determinar que los diversos rasgos observados invitan a reflexionar a partir de las líneas analizadas.

Es así que en el análisis de la investigación se trazan dos grandes ejes: el primero se centra en comprender la dinámica de la interacción entre los principales miembros involucrados en este escenario y su relación en las situaciones de vulnerabilidad al interior del Jardín de Niños.

Este primer eje está enfocado en comprender dos hechos: por un lado, la necesidad del niño preescolar de relacionarse con sus pares y con los adultos que convergen en el Jardín, donde todos se convierten en modelos a seguir para de ellos adoptar conductas, formas de comportamiento y de relacionarse que le sirven para integrarse al entorno social. Por otro,

---

<sup>6</sup> Se entiende el término, retomando a Sánchez Palomino y Villega (1998) como el “cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material.” (como se citó en Moya, García en 2001)

comprender como desde la normatividad, es decir, desde el deber ser y hacer del personal educativo establecido por la SEP, que incluye a supervisores, directores y personal docente<sup>7</sup> se van definiendo las formas de relación entre todos los agentes involucrados en el entorno escolar.

Este apartado señala las acciones que tienen que llevarse a cabo para propiciar un ambiente educativo favorable para los niños; sin embargo, a pesar de que se describen características a considerar dentro de la comunidad educativa, el Jardín de Niños al cual se tuvo acceso va definiendo diversas prioridades de acción educativa en las cuales quedan rezagadas las habilidades socioemocionales por diversos motivos, por lo que dentro del entorno escolar, las relaciones, entre directora – educadora – niños van tomando características particulares.

El segundo eje se enfoca en el análisis de la propuesta de intervención con el taller de música, danza y juego en el que se invitó a los niños a explorar diversas experiencias artísticas con la intención de dar paso a cuestionamientos para propiciar un encuentro cercano y placentero entre los niños y las habilidades socioemocionales, así que se analiza la propuesta de trabajo y el impacto que tuvo en los alumnos del grupo.

Por otro lado, se especifica la manera en cómo la posición de la educadora y los niños frente al taller se trastocó, provocando y dando cuenta de cambios en los agentes participantes, algunos manifestando más resistencia que otros a la propuesta, pero al final, todos influidos por la manera en que el taller siguió la ruta planteada.

Por lo que este eje tiene que ver con los elementos que arroja la implementación del taller desde su planeación, ejecución y desarrollo hasta su culminación, los cuales ponen de manifiesto puntos importantes que dan sentido a la observación del trabajo con las artes y las habilidades socioemocionales. Desde las situaciones que las definen, así como aquellas vivencias que

---

<sup>7</sup> En dicho análisis solo se retomará la figura del director, que en este caso es directora y de la educadora que forma parte del personal docente.

permiten experimentar y analizar diversos aspectos sobre su necesidad de trabajar tanto las artes como fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el entorno escolar del Jardín de Niños.

#### 4.1 Eje 1. El encuentro con los otros

Los seres humanos, nos relacionamos a partir del contacto con los otros, así conocemos el lenguaje, aprendemos a comunicarnos y con ello las formas de hablar, de saludarnos, de dirigirnos a los demás, de solicitar ayuda, etcétera. Esa es la manera en cómo nos integramos e interactuamos con la comunidad a la que pertenecemos “en la concepción de Bourdieu, todo individuo se desarrolla dentro de relaciones; primero en la familia y en la escuela, para después entrar en las varias arenas sociales” (González, 2018, p. 293), reconociendo entonces la escuela, en caso específico, el Jardín de Niños como el segundo espacio más importante de socialización, pues permite relacionarnos con personas distintas a la familia, propiciando el encuentro con el escenario que va a establecer la entrada al proceso de escolarización, mediante el cual la influencia de los agentes adultos va generando entre los miembros de menos edad formas de comunicación, hábitos de estudio, formas de relacionarse, entre otras, marcando en los niños un camino a seguir hacia las etapas siguientes.

La intención de analizar las formas de relacionarse entre los miembros observados surge del hecho de que los niños van imitando, reproduciendo e interiorizando esas formas de relación que van moldeando su conducta y comportamiento, pues “los agentes sociales que ocupan las posiciones dominantes tienen la capacidad de imponer sus producciones culturales y simbólicas, y este hecho desempeña un papel de singular importancia en la reproducción de las relaciones sociales” (González, 2018, p. 277). Con base en esto, es posible observar que los agentes que ocupan el lugar de dominio en la escuela son principalmente la directora y la educadora del grupo para los niños con los que se trabajó, entendiendo que es de esas figuras de donde toman referentes (consciente o inconscientemente) al momento de relacionarse con sus iguales.

Así, se toma gusto o disgusto, agrado o desagrado e incluso nuestras preferencias están dirigidas en un contexto por lo que los demás dicten; en este caso específico, las conductas se norman por lo que las educadoras (incluida la directora) hacen y/o les permiten hacer a los niños, llegando a ser ellas tanto barreras como canales que pueden impedir o permitir, según sea el caso, el desarrollo de las conexiones humanas y con ello determinar en qué medida se pueden adquirir o desarrollar las habilidades socioemocionales.

Lo anterior recobra importancia si retomamos el hecho de que el Jardín se encuentra ubicado dentro de un ambiente desfavorecido en el que las formas de relacionarse tienden a estar marcadas por violencia verbal y física y aunque son conductas normalizadas por esa comunidad, está dentro de la normatividad de la SEP que todas las escuelas brinden una educación apegada a los preceptos que se dictan en el artículo tercero constitucional, para que eso sea factible se requiere “que los colectivos docentes, guiados por el liderazgo de los directivos y supervisores escolares, se esfuercen y enfoquen su labor en favorecer una educación adecuada a las características de sus alumnos, considerando su contexto social, cultural, lingüístico y familiar.” (SEP, 2019, p. 7).

Por ello, resultaría necesidad primordial para el colectivo docente poner atención en las capacidades sociales de la comunidad educativa que les permitan no sólo mejorar las relaciones en este entorno social, sino favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales que impacten a nivel personal y colectivo, al interior de la escuela dando así la posibilidad de generar acciones diferentes en los niños encaminadas a modificar sus acciones y reacciones, marcadas por el entorno social en el que están predispuestos a vivir; pues además la escuela como institución social es quien contribuye en gran medida a definir las interacciones sociales de las personas.

Pero si ese ambiente no es propiciado y colocado como prioridad a atender por el equipo docente, en el escenario escolar se continuarán reproduciendo las acciones y conductas que los niños observan e imitan de sus entornos cercanos. Con este preámbulo surgen muchas preguntas ¿Quién es reflejo de quién?, ¿los adultos atienden y solucionan problemas que surgen de las dinámicas de los niños?, ¿las maestras asumen que el entorno es conflictivo y aprenden a vivir en él?, ¿la directora y las educadoras reconocen que existen habilidades socioemocionales?, ¿en qué momento? O bien ¿A qué aprendizajes les dan mayor valor? ¿Qué es más importante enseñar desde su quehacer docente? ¿No está dentro de sus prioridades el favorecer las habilidades socioemocionales e inciden en aquello que al final las instituciones educativas de mayor rango les evaluarán?

De manera que una de las situaciones primeras a comprender es la relación entre la función directiva y el resto de los agentes participantes en la investigación, pues a partir de los esquemas de jerarquización preestablecidos y aceptados por convención, el resto de las relaciones se van definiendo y determinando. De ahí que el papel de la directora y de la educadora cobren importancia en el desarrollo del niño, pues a partir de su actuación, los niños se relacionan entre sí, ya que posibilitan o merman la forma en la que los pequeños se integran en los grupos establecidos.

Considerando el espacio donde se encuentra ubicado el Jardín de Niños, es posible determinar que acuden niños que viven en diversos ambientes desfavorecidos, pues la colonia Guerrero es un escenario donde es común ver pobreza económica, familias numerosas, violencia intrafamiliar, padres convictos y ex convictos, entre otras situaciones, que parecen normalizarse entre los miembros que pertenecen a dicha comunidad, ante esto se debe tomar en cuenta:

Los individuos nacen en un grupo social particular, y cada uno se define por un estilo de vida específico, que es el *habitus* del grupo. Cada grupo social tiene un *habitus*, que es de ese grupo, el cual simultáneamente define los de los otros grupos en la sociedad y lo distingue de ellos. (González, 2018, p. 288)

Se puede entender, que en este espacio, las educadoras se enfrentan a situaciones que rebasan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues deben tomar en cuenta el entorno para aprender a relacionarse con los niños, pero también con los padres de familia incluida la comunidad en la que diario se ven inmersas y este reto conllevaría a buscar estrategias para ponderar las habilidades socioemocionales, mejorando así no sólo las relaciones, sino los ambientes de aprendizaje que dan acceso a aprendizajes más significativos.

Por lo que reconocer la importancia de acordar entre la función directiva y la función docente el trabajar habilidades socioemocionales dentro de las escuelas no solo conlleva buscar que las relaciones que se establezcan sean positivas entre los distintos agentes, sino implica una mejora en los ambientes de aprendizajes que desencadenara en una mejor adquisición de aprendizajes que permitan al educando desarrollar más capacidades creativas y pueda responder de mejor manera hacia la resolución de problemas no sólo cognitivos, sino también de índole relacional además de mejorar considerablemente aspectos personales como la autoestima y la independencia.

El ambiente de aprendizaje se fundamenta en los procesos y en las características específicas del grupo, así como en la naturaleza de los contenidos y procesos requeridos para el aprendizaje del educando. Se diseña con condiciones

que impacten positivamente su proceso de aprendizaje. (García-Chato, 2014, p. 70)

Es decir, todo en la escuela debe estar objetivado y planeado, todo debe ser causal, y si las habilidades socioemocionales son elementos sociales necesarios, el ambiente de aprendizaje cuidadosamente diseñado deberá responder a atender esta necesidad.

Sin embargo, parece que las habilidades socioemocionales no aparecen como prioridades a trabajar por el colectivo docente en este entorno educativo, sino se intentan atender hasta el momento en el que un niño o bien un grupo de alumnos manifiestan una situación que puede poner en riesgo su integridad física y/o emocional y la del resto de sus compañeros, lo cual complica las relaciones al interior del aula y del espacio educativo donde los *niños problema* van siendo señalados, rezagados, se aísla a estos sujetos, iniciándose así la preocupación de la educadora de incluir en el plan de trabajo actividades que sirvan para mitigar el suceso, sin embargo, esta necesidad se asume solo a nivel grupal, pues el resto de los grupos permanece sin hacer nada hasta que no sea requerido.

Entonces, ¿Cómo dar cuenta de estas situaciones? Para esto se propone comenzar a analizar las relaciones entre dirección – maestros – alumnos – pues se comprende que antes que promover relaciones positivas dentro del aula, se tiene que incidir en crear equipos docentes dispuestos a trabajar de manera conjunta para atender las demandas educativas y sociales que presenta el alumnado con el que se trabaja, por ello es importante observar las relaciones para comprender de qué manera surgen al interior del aula y cómo poder integrar dentro de esta el trabajo de las habilidades socioemocionales.

## Relaciones jerárquicas

En el capítulo 1 se mencionan las características deseables que un entorno escolar puede favorecer para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, así como las características que el docente debe considerar en la mejora de su práctica, asumiendo que el maestro, donde también se incluye la figura del director, necesitan ser agentes sensibles, que conocen tanto a sus compañeros docentes como a sus alumnos, que organizan al interior de la escuela y con padres de familia, que participan activamente dentro del equipo de trabajo, que proponen y ejecutan programas educativos o bien propuestas educativas entre otras muchas funciones que son tanto administrativas como académicas.

En el documento emitido por la SEP llamado “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión” (2019), en el apartado “Perfil directivo. El directivo que queremos”, se mencionan diversas características que el área directiva necesita considerar las cuales son:

- es un directivo cercano a su comunidad,
- es un directivo que cuenta con liderazgo pedagógico,
- es un directivo entusiasmado,
- es un directivo que sabe qué aspectos son centrales y prioritarios a desarrollar en su escuela,
- es un directivo que sabe que para lograr los propósitos de su nivel educativo en la escuela es necesario que exista una comunicación respetuosa, honesta y fluida al interior del colectivo docente y con la comunidad escolar,

– es un directivo que organiza a la escuela y crea condiciones para que esta proporcione un servicio educativo de calidad de manera regular y conforme a la normatividad vigente.

Conviene subrayar que este mismo documento señala de manera reiterativa la necesidad de trabajar con el colectivo docente y en participación con éste; es decir, el director y/o directora no pueden trabajar individualmente sino en colaboración con el resto de los docentes. En este caso, podría entenderse que una de las funciones de la directora es conformar un equipo de trabajo que permita, como lo mencionan Hargreaves y Fullan (2014) “construir culturas y redes de comunicación, y aprendizaje, confianza y colaboración en torno al equipo” (p. 118). Pues aun cuando se asuma un liderazgo compartido, es papel del directivo posicionarse como líder del cual dependerá la organización en la forma de trabajo de todo el colegiado. Esto le llevaría a conocer a los docentes que tiene bajo su cargo, reconociendo cuáles son sus fortalezas, debilidades y, por ende, las áreas de oportunidad en lo particular y en lo colectivo.

Enfocándonos en la realidad abordada, una circunstancia característica a considerar de la directora del Jardín de Niños fue que tenía menos de un año de haber llegado al plantel al momento en que se llevó a cabo el proyecto de investigación, además había cambiado de función al momento de llegar; es decir, antes de su llegada a la escuela era educadora en otro Jardín de Niños y no parecía tener experiencia previa en el puesto directivo, lo cual nos lleva a pensar en los procesos de adecuación y adaptación al espacio escolar, que probablemente al tiempo del proyecto no acababa de superar, pues de primera estancia tuvo que adaptarse a la función de la dirección y después integrarse al plantel y con ello, al equipo de trabajo que hasta pocos meses atrás no terminaba por consolidarse.

Esta información se conoce pues como se dijo antes, trabajé en ese espacio escolar y la directora llegó apenas dos meses antes de darme de baja del plantel, así que tuve oportunidad de trabajar un corto período con ella, de manera que nos conocíamos cuando llegué para hablarle del proyecto que quería realizar en el Jardín, en ese primer acercamiento la directora me pidió que hiciera los trámites necesarios ante las oficinas generales de preescolar y si la institución (SEP) me permitía el acceso para realizar mi proyecto, ella no tendría inconveniente en que lo pudiera llevar a cabo. No obstante, no estuvo completamente de acuerdo y cuando llegué de nuevo con la aceptación, no le quedó más remedio que darme el acceso y permitir que realizara el período de observación e intervención que implicaba el proyecto.

Teniendo como referente lo anterior y para un mejor abordaje de la información obtenida, de lo observado en relación a la función directiva, de la educadora y de la forma en cómo los niños asimilan todas estas relaciones, se hace una correlación con tres escenarios en este trabajo, que son:

- A) Directora
- B) Función de la educadora
- C) Alumnos

### **Relación directiva - investigador**

Mi presencia en el Jardín de Niños desde un rol diferente al de educadora, ahora como investigadora generó algunos conflictos, que denotaban como han mencionado algunos teóricos como Stenhouse (2004) la poca familiaridad que existe en el campo educativo con respecto a la investigación, pues “un punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la

realidad del aula” (p. 11), no se reconoce, por parte de los mismos docentes, que ésta puede ofrecer el perfeccionamiento de la labor docente o el desarrollo de la autocrítica para mejorar las formas de enseñar, entre otras. Pero que en la realidad se rechazan por que se perciben más las desventajas que las ventajas que la investigación puede proporcionar.

Aun cuando el texto citado antes, emitido por la SEP acerca de los perfiles docentes y directivos, menciona en uno de sus puntos en el apartado titulado *Un directivo que propicia la vinculación de la escuela con las familias y el entorno para favorecer el desarrollo integral de los alumnos* dice “establece alianzas con organizaciones sociales, instituciones comunitarias y dependencias, dirigidas a atender necesidades de los alumnos en su desarrollo integral” (SEP, 2019, p. 35).

Ese mismo documento indica “es capaz de dialogar y conjuntar la labor de diferentes actores para que esto se lleve a cabo [el servicio educativo de calidad], en pro del aprendizaje y bienestar de los alumnos.” (SEP, 2019, p. 22). En la realidad pude percatarme del esfuerzo que implica acceder a un centro educativo y ser aceptado para realizar cualquier trabajo que persiga un bien para la comunidad estudiantil.

Era notorio que mi presencia implicaba algo más, ya que después de los primeros días de observación la directora me comentó que “ante mi presencia N se descontrola y no le hace caso a su maestra, por lo que me pide que medie la situación e ignore a la niña” (Descripción del RO03 del 21/01/2019) , cabe mencionar que en otro apartado del documento indicado de la SEP que retoma el perfil directivo se señala el siguiente punto: “Establece estrategias, como parte del proyecto escolar, dirigidas a fortalecer la autoestima de los alumnos, la expresión y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, y el fomento de interacciones positivas entre pares” (SEP, 2019, p. 32). Contraponiendo la práctica frente a lo que dice la teoría, se puede observar que las

estrategias para contrarrestar el comportamiento de aquellos niños que alteran la dinámica consisten en corregirla a través de una actitud de ignorar a quien la ejecuta o bien de castigar mediante acciones que, aunque parecen sutiles para un niño significan mucho, como lo es el: no salir al recreo.

Es difícil asumir que las estrategias que comúnmente se usan para regular el comportamiento de los niños sean funcionales para desarrollar las habilidades socioemocionales, así como es probable que las opciones que me dio la directora ante esta situación no estaban dirigidas a afectar la integridad de la niña si en cambio a poner en evidencia que mi presencia alteraba la dinámica de la educadora con los niños y entonces dependía de mi regular la situación como agente investigador que llegaba con otro propósito que no era el de perturbar el trabajo de la maestra. Resultaba casi indudable que era vista como un agente extraño a su entorno con el que más que encontrar semejanzas, encontraban diferencias.

Esto comenzó a poner de manifiesto la inquietud que en principio ella y posteriormente la maestra del grupo comenzaban a sentir ante mi presencia la cual decían alteraba la dinámica del grupo y tal vez tenían razón, pues era inevitable que cuando llegaba los niños quisieran acercarse a establecer algún tipo de contacto, ya fuera visual, oral o corporal que los hiciera sentir visibles ante mí al tiempo que les daba la oportunidad de verificar a cada uno si mi presencia les daba seguridad o desconfianza.

Una habilidad socioemocional que a medida que crecemos se va dificultando más ponerla en acción, es la adaptabilidad, pues movernos de un lugar a otro provoca incertidumbre y miedo a medida que eres más consciente de los pros y contras que ocurren en el contexto. Giráldez y Prince (2017) mencionan que “La adaptabilidad es la habilidad que nos permite cambiar para acomodarnos fácil y rápidamente a situaciones o circunstancias diversas y/o variables” (p. 35).

Antes, las autoras mencionan que “ser adaptable supone estar abierto a cualquier desafío o situación cambiante” (Giráldez y Prince, 2017, p. 35). En consonancia con el concepto y la característica sobre la adaptabilidad que es una de las distintas cualidades que dan forma a las habilidades socioemocionales en su conjunto, se observa que en el caso descrito existe una barrera a esa disposición de apertura primero ante mi presencia y después hacia la propuesta de intervención que se pretendía dar, en su lugar se optó por determinar que mi persona alteraba la conducta de los niños, antes que poner en juego la adaptabilidad como herramienta que debiera ser una habilidad fundamental en los docentes.

Por supuesto, nada sencillo es asumir una postura de colaboración hacia un trabajo de investigación porque de antemano puede crearse la idea de que la carga de trabajo, que de por sí es mucha, aumentará. Stenhouse (1998) quien promovió el papel activo de los docentes en investigación educativa y curricular a través de la metodología *investigación-acción*, señala que:

... con frecuencia se presenta la investigación educativa como si sus resultados sólo pudieran ser criticados técnicamente y por parte de otros investigadores. Pero aseguro que debe someterse a la estimación crítica de aquellos que poseen una experiencia más educativa que de investigación y que estén dispuestos a considerarla reflexivamente a la luz de la experiencia (p. 69)

Probablemente la ausencia de esta visión fue lo que pudo haber faltado por parte de la directora y después de la educadora para comprender que mi figura en el entorno tenía la intención de visibilizar una situación concreta para analizarla críticamente donde todos los agentes y sus acciones son tomados en cuenta (incluida yo) para tratar de dar respuesta a las inquietudes que me llevaron a realizar dicha investigación y que están relacionadas con mi

experiencia docente. Pero como maestros en el campo directo nos sentimos ajenos a la investigación educativa y a las figuras externas que llegan a realizarlas, llegando a suceder lo que Stenhouse menciona. “Lo que más a menudo falta a los profesores es confianza y experiencia en relacionar la teoría con el diseño y en la realización del trabajo de investigación” (Stenhouse, 1998, p. 39).

Por último, cabe mencionar, que a pesar de la actitud de inconformidad por mi presencia y de que algunas veces decidió priorizar otras actividades<sup>8</sup> demeritando el tiempo del taller, se reconoce que ante los niños y durante la ejecución de todas las sesiones del taller nunca me restó valor como persona, sobre esto, Stenhouse sugiere “son muchos los profesores que observan una actitud ambivalente hacia la investigación; algunos, superficialmente, otorgan demasiado respeto; otros rechazan sus descubrimientos sin examinarlos como se merecen” (Stenhouse, 1998, p. 22).

El respeto al que alude el autor mencionado puede detectarse en esa actitud de la directora hacia el trabajo que estaba desarrollando con los niños del grupo, sin embargo, como vemos, los procesos de investigación en las escuelas no son comunes y acoger a un investigador requiere un proceso de adaptación que puede durar tal vez todo el tiempo de la investigación misma, lo cual sucedió en este caso, la actitud de la directora no cambió hasta que el proyecto culminó, sin embargo, esto no influyó para obtener buenos resultados en los demás aspectos.

### **Relación directora – educadora**

---

<sup>8</sup> En alguna ocasión se recortó el tiempo de la sesión porque se implementaría con el grupo una “actividad de evaluación” y por cuatro sesiones se tuvo que dar las sesiones en el aula debido a que en el salón de cantos y juegos se albergó a grupos de otro Jardín de Niños que estaba siendo remodelado y entonces dentro del aula teníamos que mover sillas y mesas para hacer el espacio necesario.

La función directiva es compleja en el sentido de que debe cumplir con tareas administrativas y pedagógicas; de hecho, hay autores que hablan de ambos tipos de liderazgo, cada uno posee sus cualidades y especificidades; de esto podríamos deducir que cada escuela debería contar con dos agentes directivos que cumplieran con cada tipo de liderazgo, pero sabemos que no es así. Freire y Miranda (2014) mencionan que los líderes pedagógicos “se involucran en el desarrollo del currículo de la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica” (p. 13). Sin embargo, en todas las escuelas es común que el director sea absorbido por las tareas administrativas y poco es el tiempo que le queda para realizar tareas de tipo pedagógico.

Ante tal situación, debe crear equipos docentes que compartan el liderazgo, creando bases sólidas y redes de apoyo que permitan una organización donde todos sean piezas clave y que al final el trabajo se vea reflejado en las aulas. La vinculación que debe haber entre directivo y docentes debe estar sustentada en valores como el respeto, la tolerancia; cualidades como la comunicación asertiva y habilidades socioemocionales como la empatía, el optimismo, la escucha activa, entre otras características que permitan un trabajo colaborativo.

Para retratar la manera en que esta relación (directora-educadora) aconteció en el tiempo que estuve ahí y poner de manifiesto las formas en que la directora brinda apoyo a las educadoras mostrando su habilidad empática hacia las situaciones de conflicto que surgen por parte de los niños es la siguiente, dentro del período de observación, la educadora G, titular del grupo, se encontraba en reunión con la maestra de UDEEI y los papás de F para atender los cambios de conducta que de días atrás el niño había comenzado a manifestar. Cambios que

ponían en riesgo su integridad física y emocional, así como la del resto de los niños y la de la educadora. Para propiciar el encuentro entre educadora, maestra especialista y los padres de F, la directora asume la vigilancia del grupo:

1° de febrero del 2019: Comienza preguntándoles partes del cuerpo y después les pregunta por las reglas... la directora promueve el involucramiento de todos de manera paulatina con el juego de *un ratón quiso volar*. La directora ve que se están acabando sus recursos y decide entonces repartirles material por mesas de trabajo. Juegan individualmente en su mayoría, algunos conversan mientras están ensartando el material en una agujeta. Algunos crean armas como pistolas y se levantan de sus lugares haciendo *juego simbólico*. (Descripción RO04 del 1/02/2019).

La escena anterior es interrumpida por una alerta sísmica donde se siguen los protocolos de seguridad previamente establecidos: los niños salen del salón hacia la zona de menor riesgo que está señalada y ahí permanecen sentados hasta recibir indicaciones. Casi al tiempo que los niños vuelven al salón, la educadora llega y la directora muestra alivio en el rostro al ver por fin el tiempo que ella está pasando con los niños está por concluir, la directora *devuelve* el control del grupo a la maestra titular y aunque la escena se convierte en caos entre materiales y niños jugando y gritando, ya es tarea solamente de la educadora que todo vuelva a la normalidad. Lo importante es denotar la actitud empática de la directora al dar prioridad a la atención a los padres en beneficio de mejorar el comportamiento del niño dentro del aula a partir de la toma de acuerdos entre los padres, la educadora y la maestra de UDEEI.

Sin embargo, lo anterior pone en evidencia hasta qué grado se tiene que ver modificado el comportamiento de un niño, en este caso específico de F, para entonces decidir entre la directora, la educadora y la maestra de UDEEI que es necesario implementar acciones encaminadas a favorecer las habilidades socioemocionales para atender a F y al resto de sus compañeros y de esta manera mejorar las relaciones entre iguales como medida ante la necesidad que de un momento a otro se vuelve “inmediata” para todos los involucrados.

...el liderazgo del director incide en el rendimiento de los estudiantes en tanto contribuya a desarrollar entornos de aprendizaje para los profesores, estimule una comunicación fluida con ellos, los supervise constantemente, comparta con ellos la toma de decisiones, los motive y aliente sus capacidades (Freire y Miranda, 2014, p. 15).

A pesar de que se denotan algunas acciones de la cita anterior con lo acontecido en el entorno escolar, por ejemplo con la comunicación que seguramente tuvieron entre las tres maestras para determinar las estrategias que llevarían a cabo con los niños para mejorar la situación de F y, por ende, hubo toma de decisiones entre ellas con la intención además de incidir en el rendimiento de los niños al mejorar el ambiente de aprendizaje; también es importante tomar en cuenta la contraparte donde hay situaciones prioritarias que al ser atendidas en el tiempo correcto pueden evitarse y mejorarse o, al menos, no llegar a extremos donde la integridad de los niños se pone en riesgo.

En este sentido, se reconoce el ambiente de confianza que la directora promueve con las educadoras a su cargo para atender diversas situaciones que se propician dentro de una escuela y pueden ser tanto administrativas como pedagógicas.

## La directora frente a los niños y las habilidades socioemocionales

Muchas veces las tareas administrativas de los directores absorben tanto tiempo que es común que permanezcan en la dirección desde el inicio de la jornada de trabajo hasta el final, sino se encuentran ahí seguramente tuvieron que abandonar por un momento la escuela para ir a una junta o por materiales a otras zonas escolares. Los directores parecen ser ajenos a las aulas y, por consiguiente, alejados en cierta medida del proceso de desarrollo de los niños, en algunas ocasiones hay quienes no ubican físicamente a la directora y viceversa, hay alumnos que no son identificados por los directores a no ser que sean los considerados como los más *inteligentes* o los que *ocasionan más problemas*.

Resultados obtenidos de investigaciones realizadas, arrojan que “cuando las tareas del director se orientan por el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un impacto positivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes” (Freire y Miranda, 2014, p. 17), para esto debe tener conocimiento de cómo es la comunidad a la que atiende, en este sentido, en el documento de la SEP, en el apartado denominado *Un directivo que es líder pedagógico al colocar a los alumnos en el centro de la labor educativa* menciona “Indaga constantemente acerca de las características y necesidades de los alumnos de su escuela, considerando diferentes ámbitos del desarrollo y aprendizaje, así como de su vida social y familiar” (SEP, 2019, p. 24). Por consiguiente, es deber del director conocer el tipo de comunidad que asiste al Jardín y a partir de ahí determinar las necesidades y prioridades a atender dentro de las aulas, abarcando no solo lo cognitivo, también lo físico, lo emocional y no con menor importancia, lo social.

Bajo esta relación niños-directora se denotan dos acontecimientos que, aunque también pueden tener conexión con la relación directiva-investigador pues al final todos los agentes estamos interrelacionados y es difícil hacer separaciones, se opta por hacerlo bajo esta relación que permite tener una mejor mirada de la función directiva.

Durante la implementación del taller, justamente en la tercera sesión de mi intervención, en la cual la directora nuevamente asume la función de la educadora que en ese momento no puede tener la vigilancia del grupo porque está realizando una actividad administrativa urgente y entonces es la directora quien tiene que permanecer con los niños mientras realizo la sesión pues por reglamento la maestra titular debe permanecer toda la jornada con su grupo aun cuando los niños estén con otro maestro de clases complementarias como inglés, educación física, sesiones de UDEEI y, en este caso, yo como agente externo.

Como referente previo al suceso, se debe saber que durante la sesión previa, es decir, en la segunda sesión, F hizo una gran rabieta poco después de haber iniciado mi propuesta de actividades, enfado que provocó que nos dejara a sus compañeros y a mí en el salón de cantos y juegos al cerrar las puertas, colocar el candado que estaba abierto y tapar el candado que está siempre colgado en la puerta del salón, quedándose él afuera con la educadora, dejándome sin posibilidad de intervenir para calmarlo, la rabieta dio por terminada hasta que su papá fue por él a la escuela y entonces nosotros (los niños y yo) fuimos liberados del salón de cantos y juegos.

Con este antecedente, en esa tercera sesión, trato de convencer a F para que se incorpore a las actividades y así permitir una fluidez que resultara placentera para todos, pues hasta ese momento F hacia demasiado ruido y no permitía la atención del resto de los niños, pues estaba dando fuertes golpes con un palo que encontró detrás del escenario que hay en el salón de cantos

y juegos, su ruido interrumpía, además que su acción podían provocarle alguna lesión, ante mi invitación la directora interrumpe para justificar la acción de F:

Le hablo a F para invitarlo a que se integre, el niño no me hace caso y la directora argumenta que no lo hará porque está enojado conmigo debido a lo ocurrido la clase anterior, por lo que me pide que dejemos que el niño siga haciendo sus manifestaciones de enojo porque de lo contrario lo alteraremos y eso no será conveniente.

Termina la sesión y regreso a los niños a su salón, al llegar ahí y entrar observo sillas tiradas y deduzco que fue F quien lo hizo después de que decidí no avanzar con los niños hacia el salón de cantos cuando inició la sesión.

Vuelvo al salón de cantos para guardar mi material de trabajo, hablo con la directora que se encontraba con F y me comenta que provoqué el enojo del niño, por tanto, todo lo que hizo durante la clase fue para *retarme*. (Descripción RI03 del 18/02/2019).

La actitud de la directora durante toda la sesión es de *observadora* no hay ninguna intervención más que la que se señala arriba cuando me dice que F no me hará caso. No interviene con F, ni con el resto de los niños. Permite que desarrolle mis actividades planeadas, pero no sucede lo mismo cuando intento dirigirme a F para que se integre a la clase.

El documento de SEP mencionado anteriormente, señala de manera precisa, “la importancia de que los directivos escolares... resuelvan de manera pacífica los conflictos y se desarrollen habilidades socioemocionales” (SEP, 2019, p. 30). Lo que nos lleva a cuestionar sobre el acontecimiento narrado anteriormente, ¿Cuál era la estrategia de la directora para

resolver el comportamiento de F? ¿Cuáles podrían ser las alternativas de solución? ¿Desde su función, podría aportar algo en las normas de trato hacia los niños? Una posible cuestión a considerar es que la manera de actuar de la directora hacia el comportamiento de F nos lleva a pensar en que recurre al aislamiento del niño, la discriminación al no proponerle que se integre o no permitirme a mí que lo haga, al final, se observa que hay una separación de F del resto de sus compañeros y esto me hace replantear si su actuar estaba resuelto a beneficiar a alguien, de ser así ¿en beneficio de quién? Del resto de los niños para resguardar su integridad o de él mismo para contener sus impulsos. O bien solamente recurre a estrategias que reconoce como efectivas.

De la actuación pasiva de la directora durante la sesión hacia el grupo de trabajo, no es posible detectar cómo se favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales que la SEP establece, pues de hecho, ni siquiera hay contacto de ella con los niños, bien al poder integrarse a las actividades propuestas para participar con ellos o al invitar directamente a F y permanecer con él en la sesión para que se incorporara; y si es cierto que el estimular el desarrollo de las habilidades socioemocionales es una tarea que debe promocionar el director en maestros y alumnos, no pudo darse en la situación expuesta, lo cual puede ser una situación donde si esto no ocurre difícilmente los niños entenderán cómo pueden aprender a regular sus emociones pues primordialmente a esa edad necesitan el apoyo o la guía de alguien que les ayude a hacerlo, pues el niño preescolar es concreto e imitativo; es decir, él aprende a aprender aprendiendo, aprenden a hacer haciendo, aprenden a ser siendo y a convivir conviviendo; lo que implica que gran parte de la forma en cómo se relaciona con los demás la aprende en el contexto social, de manera que si al niño se le quita la oportunidad de relacionarse con el resto de sus compañeros, su proceso de regulación será lento.

Este hecho nos permite considerar una habilidad socioemocional específica, *el pensamiento crítico y creativo* que implica “el análisis crítico, el cuestionamiento, el debate, la búsqueda de soluciones diferentes” (Giráldez y Prince, 2017, p. 120), cuestión necesaria no sólo entre la directora con la educadora y la maestra de UDDEI para buscar una solución óptima, sino también entre la directora y el niño para ayudarlo a reflexionar sobre su comportamiento.

Al respecto, se podría recapacitar sobre la resolución de conflictos buscando salidas pacíficas que eviten los enfrentamientos, pues determinar que el conflicto se resuelve solamente al separar al niño de la situación y dejándole actuar como él quiera para evitar un conflicto mayor puede generar contrastes en el niño, pues así, hay implícitamente un reforzamiento de la conducta realizada por F al dejar que haga lo que hace, lo cual posiblemente el niño va asimilando como correcto y esto nos aleja de las posibilidades de solventar un problema.

Giráldez y Prince (2017) rescatan una frase que escucharon de una docente “enseñamos lo que somos” (p. 17), la cual es muy apegada a la realidad de lo que ocurre en las escuelas, es difícil enseñar lo que se desconoce, no obstante el adulto puede aprender quizá a la par de los niños preescolares, ese es el desafío, aprender enseñando y sobre todo, estar dispuesto a asumir los retos, aceptando y adaptándose a las circunstancias que se presentan, monitoreando la propia reacción a las distintas circunstancias, determinando posibles soluciones y viendo las situaciones de vida y, en este caso, las situaciones escolares como oportunidades para transformarse y adecuarse con optimismo, lo cual es una habilidad socioemocional.

## **El papel de la educadora en su labor docente**

Los docentes son las figuras centrales de todo el ejercicio educativo, aun cuando jerárquicamente en orden de funciones están en nivel más bajo que los directivos, es en ellos en quienes recae la mayor responsabilidad de todo el sistema educativo. Son quienes están encargados directamente de un grupo de alumnos de los que tienen que dar resultados desde el inicio hasta el final de cada ciclo escolar y es a partir de su trabajo pedagógico que el nivel de aprendizajes adquiridos de los alumnos a su cargo es evaluado, no sólo por el personal directivo, sino por supervisores e instituciones educativas; lo que implica que son ellos quienes siempre están en crítica constante.

Una de las cosas que cotidianamente ocurre con el docente, es el desempeño de su labor en solitario, pues si bien se supone debería haber un acompañamiento constante en su labor educativa, en la realidad del aula solo se encuentra él y los niños, pocas veces o casi nunca ocurre que el maestro pueda ser asesorado en su trabajo y quizá menos frecuente sea el hecho de que reciba una retroalimentación objetiva, por lo que cuando alguien está en el aula ocurre que el maestro actúe de manera diferente, pues el sentirse observado provoca incomodidades y se ausenta la libertad de realizar su trabajo de manera natural, surge el rechazo al tener a un observador en el aula.

Esto fue en cierta medida lo que ocurrió durante el desarrollo de este trabajo, pues mi presencia al inicio alteró la dinámica de trabajo de la educadora por lo que no logró tomar positivamente nuestro encuentro; al contrario, se aleja del proceso que inicio con los niños, separando completamente mi trabajo del suyo, e inclusive siendo muy crítica con mis acciones, no obstante, a medida que transcurrió el tiempo de mi intervención observé que antes que

termine la implementación del taller, ocurren cambios en su actitud, pues decide integrarse al trabajo de algunas sesiones que se realiza con los niños, acción que permite obtener resultados diferentes con el grupo.

Si bien, el discurso de la función docente, se encuentra en los planes de estudio, en diversidad de revistas pedagógicas, en estudios sobre el ámbito educativo, en manuales donde se define el perfil docente, entre otros documentos, pocas veces se comprende esto pues es fácil encontrar textos que señalan lo que deben saber y saber hacer un maestro, por ejemplo: en el actual programa de educación preescolar se plantean algunas de sus funciones básicas:

La principal función del docente es contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar, en ello reside su esencia.  
(SEP, 2017, p. 118)

Al tomar estas ideas y observarlas en relación al trabajo con la educadora, podemos determinar varios aspectos que tienen que ver en cómo se establecen las relaciones interpersonales de la educadora y el grupo, mirar cómo se resuelven los conflictos dentro del aula, como se manifiesta el respeto, la tolerancia, o bien cómo ejecuta ciertas formas de enseñanza e influye en las formas de convivir y relacionarse de los niños.

La educadora del grupo observado es licenciada en preescolar, quien apenas había concluido sus estudios un ciclo anterior, por tanto, ella se incorpora al servicio en noviembre del 2018, (de hecho, para cubrir el lugar que yo había dejado descubierto, pues yo salí de este espacio para iniciar mis estudios de posgrado). Lo que quiere decir que en el momento en que se

realiza este proyecto, la educadora G tenía apenas dos meses de trabajar con el grupo observado, lo que implicaba que era una experiencia nueva para todos, puesto que el grupo se conformó hasta que ella llegó y asume el cargo de los niños, previo a este suceso todos los niños se encontraban distribuidos en diferentes grados, así que el ingreso de G da pauta a establecer al grupo de referencia que es observado para esta investigación.

Ante esto, es posible inferir con base a la propia experiencia que las únicas herramientas que la educadora tenía en ese momento para atender las demandas y variadas necesidades de los niños eran sus conocimientos, aprendizajes y capacidades adquiridas a lo largo de sus estudios, pues apenas comienza a compenetrarse con una experiencia real de trabajo educativo; sin embargo, a pesar de no contar con una práctica suficiente, lo adquirido en la escuela le permitió atender la situación que se presentaba.

Además de atender un aspecto difícil de manejar en el Jardín de Niños: la presión que siempre hacen las autoridades y los padres de familia sobre lo que deben aprender los niños, sobre todo aquellos alumnos de tercer grado que están próximos a ingresar a la primaria; puesto que son evaluados casi al concluir el ciclo escolar, es en este tiempo que se determina si alcanzaron el nivel deseado; esto es complejo si la mayoría de los niños que conforman el grupo no habían estudiado en el mismo espacio escolar, pues solamente tres eran hijos de la escuela<sup>9</sup> y el resto eran de nuevo ingreso, si bien habían cursado grados anteriores en otras escuelas, la cuestión era que no estaban familiarizados con la “nueva escuela”, lo que provocaba distintas experiencias de enseñanza.

Frente a esta situación es posible que la educadora decidiera anteponer otros aprendizajes relacionados con la lecto-escritura, el conteo y la resolución de problemas matemáticos, etcétera,

---

<sup>9</sup> Se les nombra así a los niños que han estado en grados anteriores en el plantel.

para mejorar las habilidades necesarias para ingresar a la primaria, antes de favorecer un ambiente de aprendizaje donde se practicaran primero acciones de compañerismo, respeto, tolerancia, reconocimiento del docente y de los compañeros que integraban su grupo (todas estas habilidades socioemocionales) que permitieran una sana convivencia y, por ende, aprendizajes esperados cuales fuera que se propusieran.

Si tomamos en consideración que uno de los elementos importantes en el trabajo educativo es construir un ambiente óptimo de aprendizaje cuyo primer objetivo sea la integración de todos para posteriormente desarrollar una sana convivencia y el logro de los aprendizajes de acuerdo a las necesidades de los niños, será necesario priorizar el trabajo con las habilidades socioemocionales de autoconocimiento y autoestima donde cada miembro se reconozca como integrante del grupo a partir de semejanzas y diferencias compartidas para dar paso a establecer un clima de seguridad y confianza en lo individual y en lo colectivo.

Con ambiente, se hace referencia a lo que rodea a un cuerpo, pero se alude al concepto de ambiente de aprendizaje<sup>10</sup>, el cual “no sólo está conformado por un espacio físico, sino también por las interacciones que establecen los seres humanos” (García-Chato, 2014, p. 69) en este caso, el salón de clases, que es “un entorno dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta de los niños a lo largo del día escolar” (Loughlin y Suina citados en García-Chato, 2014, p. 69).

Si bien, la educadora había creado un ambiente, este no priorizaba la atención a un espacio de seguridad y confianza para los alumnos, pues cuando se presentaban conflictos entre

---

<sup>10</sup> El concepto al que nos anclaremos, será al que retoma, también a partir de la visión de otros autores, García Chato (2014) que refiere “el ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje” (p. 71). Concepto que se considera integra los elementos más relevantes a tomar en cuenta para crear un ambiente que permite un flujo de aprendizajes dentro de un sistema social armónico y estable para todos los participantes.

los niños, como situaciones de agresión verbal y/o física no había una respuesta de la educadora o bien esta generaba mayor descontrol en los niños, pues parecía que desconocía como poder tratar al grupo.

N, pasa detrás de una compañera y sin motivo le jala la cabeza hacia atrás por la liga del pelo, también le arrebató su dibujo, N se niega a devolvérselo hasta que después de varias solicitudes más me lo avienta sutilmente. La educadora no se percató de la situación porque está centrada en otro grupo de niños. (Descripción RO01 del 14 de enero del 2019).

Sin lugar a dudas la actitud que la educadora tomaba, así como su comportamiento influía en las acciones de los niños, pues ellos notaban que no pasaba nada ante las agresiones o conductas negativas, de esta manera los niños simplemente seguían reproduciendo sus comportamientos, de igual forma la educadora presentaba respuestas de completa omisión a pesar de estar presenciando como los niños se agredían físicamente:

...la maestra le pide a N que se retire, F la empuja, entonces N le pega y él le devuelve el golpe... cuando F se voltea, ella lo golpea en la espalda, inmediatamente el golpe es devuelto nuevamente y aunado a esa pelea un tercero resulta lastimado. La educadora a pesar de haber visto todo el incidente entre los niños no interviene. (Descripción RO02 del 18 de enero del 2019).

Hay otro tipo de respuestas por parte de ella en el que, aunque aparentemente daba atención a la situación, al final no sucedía nada y se diluía el control sobre el grupo:

...una niña se queja de que C la ha pellizado, la maestra la amenaza “vente a sentar conmigo”, C hace lo que se le pide, pero solo permanece parada porque nunca se le indica cuál es su lugar de permanencia, después de cierto tiempo de ser ignorada por completo por la educadora, se cansa y regresa a su lugar, la educadora olvida la acción y no vuelve a mencionar nada sobre esto.  
(Descripción RO02 del 18 de enero del 2019)

Y así podríamos exponer todas las situaciones observadas donde la educadora pierde la atención de los hechos por poner más atención a otros y entonces se ignora, se omite, se *hace como si* se resolviera o bien siendo de cierta manera indiferente, pero todas daban cuenta que el ambiente de aprendizaje propiciado por la maestra difícilmente podía favorecer la sana convivencia entre los niños, siendo complicada la puesta en práctica de las habilidades socioemocionales, debido a que no había muestra de ello en su salón de clases, a su vez, lo más común era comportarse de manera hostil, cuestión a la que los niños ya estaban acostumbrados.

Otro punto importante acerca de lo necesario poder para construir un ambiente de aprendizaje acorde para los niños preescolares es que debe ser un espacio que “favorezca interacciones y se condicione un ambiente de trabajo grato, de cooperación entre alumno-alumno y alumno-docente” (García Chato, 2014, p. 69). El espacio escolar es un lugar alternativo a la convivencia familiar, es en el aula de clases donde si el niño tiene los detonadores correctos podrá moldear su conducta de acuerdo a lo que se le muestre, lo cual es necesario considerar.

Pero es difícil plantear esto si tanto la maestra como los niños estaban predispuestos a las agresiones físicas y/o verbales y a la violencia hostil, a actuar desconociendo o siendo indiferente a los conflictos del aula, asumiendo esta realidad y no transformar el entorno para mejorar las conductas, pues se requiere un esfuerzo para favorecer las relaciones entre niño-niño y niño-

educadora y con ello incentivar acciones como el respeto, la disciplina, el orden (tanto de objetos como de sujetos), la tolerancia y resiliencia que conforman parte de las habilidades socioemocionales.

Un elemento importante para mejorar las relaciones entre iguales es trabajar en las reglas y normas que coadyuven a ir regulando paulatinamente el comportamiento de los niños. Sobre esto, son escasos los momentos, al menos en el período de observación, en los que se habla de reglas. En pocas ocasiones se alude a ellas:

Termina el desayuno, la consigna es que deben limpiar su lugar para salir al recreo, sin embargo, muchos aprovechan la ocasión y se dispersan poniéndose a jugar, solo pocos se ponen a barrer y recoger basura. La educadora determina que nadie sale al recreo al ver jugar a la mayoría, y la regla inicial de que solo si limpian su lugar saldrán al recreo no fue cumplida, pues, aunque la mayoría no hizo la tarea indicada hubo niños que sí, a pesar de eso, nadie sale. (Descripción RO03 del 21 de enero del 2019)

Teniendo como referencia el suceso anterior García Chato (2014) sostiene que los educadores preferentemente deben desarrollar un “andamiaje de apoyo de asistencia al niño mediante normas y sugerencias basándose en sus capacidades para que el niño desarrolle una actividad, resuelva problemas, alcance los propósitos de aprendizaje propuestos, a la vez de posibilitar su avance cognitivo” (p. 70). En este caso, se pone en evidencia la poca familiaridad que tienen los niños con las normas en el aula, en realidad nada sucede con ellas. Si limpiaron o no limpiaron, al final ningún niño salió al recreo y entonces no sólo está presente la desilusión de aquellos que hicieron caso, sino que también ellos introyectan que no pasa nada por cumplir las

indicaciones y a la par se da la predisposición de aquellos que no hicieron caso, pero tenían noción de lo que iba a suceder y mejor aprovecharon el tiempo para hacer lo que más disfrutaban: jugar.

Las normas y reglas dan la posibilidad de modificar el comportamiento si son implementadas desde el inicio porque al tener claro lo que está permitido y prohibido las conductas se van regulando y reforzando lo que permite una autorregulación de emociones. De la situación anterior, la mayoría tenía reforzado el castigo al evadir la regla impuesta en ese momento, con la decisión de la maestra nadie lloró, nadie estuvo en desacuerdo, ni siquiera los niños que habían limpiado, ¿Por qué sucedió eso?, porque así están habituados a actuar.

Bourdieu establece el concepto de *habitus* del que ya hemos hablado antes, pero también maneja el de campo<sup>11</sup>. De esta forma destaca que “cada campo tiene un conjunto de reglas que reflejan el *habitus* del grupo, al grado que a sus miembros las reglas les parecen el 'sentido común’” (González, 2018, p. 293). En este caso particular, los niños conocen las reglas porque hablan de ellas y dicen *no pego*, pero si pegan, vislumbran lo que es deseable (limpiar el salón) y lo que no es deseable (desobedecer a la maestra), pero no son capaces de llevarlo a la práctica porque no hay algo significativo que ofrezca la educadora para que se refuerce el aprendizaje.

En casa es posible que los niños obedezcan debido a factores como el castigo, el golpe, el insulto o el grito; en el campo escolar se anulan los castigos de casa y se sobreponen castigos más ligeros donde las reglas y normas pierden valor, quedando rezagadas al igual que las habilidades socioemocionales, lo cual sigue confinando al niño al *habitus* adquirido en casa.

Sin embargo, no deja de ser función del docente establecer los acuerdos, en conjunto con los niños, que permitan crear ambientes de aprendizaje armónicos donde fluya el aprendizaje y

---

<sup>11</sup> Tales como instituciones y grupos sociales. Son espacios donde “las personas expresan y reproducen constantemente su *habitus*.” (González, 2018, p. 293)

las relaciones sanas, esto no quiere decir crear el ambiente perfecto, pero sí construir el más idóneo donde las problemáticas que surjan sean atendidas y se busque la mejor solución para los involucrados.

### **La educadora y el trato con las artes**

Uno de los temas que nos interesa rescatar en este trabajo, es el lugar que ocupan las artes en el contexto educativo, lo cual fue factible observar en el escenario de trabajo en las seis sesiones de observación. Según el organizador de actividades del Jardín de Niños, los días viernes era el día designado para realizar algo en la llamada clase de Cantos y Juegos; sin embargo, en el transcurso de este tiempo la educadora sólo trabajó en una sola ocasión la actividad.

Durante esa “clase” de 30 minutos aproximadamente contando desde el desplazamiento del salón para llegar a la sala de Cantos y Juegos y el regreso de nueva cuenta hasta el salón de clase, ocurrieron varias cosas: algunas de las más notorias fue que se pudo constatar que no existe una preparación previa para anticipar la salida de los niños al espacio de trabajo, tampoco se pudo detectar si hay un hilo conductor pues parece no haber secuencia entre un canto y otro como antes<sup>12</sup> estaba diseñada la clase y aunque es positivo pensar que la clase tradicional tiende a caer en desuso debido a los cambios constantes a los que nos enfrentamos, parecía más bien que la actividad era fortuita, es decir, la actividad se centra en cantar canciones conocidas por los niños que invitan al movimiento y desplazamiento por el espacio.

---

<sup>12</sup> La sesión de ritmos, cantos y juegos tenía un orden de cantos, el cual debía seguirse cada clase y se componía de canto de entrada, canto de saludo, canto conocido, canto nuevo, ritmo, juego, ronda tradicional, relajación y canto de salida. Esto de acuerdo a la guía de actividades musicales para nivel preescolar (SEP, 1988, p. 41).

Específicamente se observa que los niños “quieren cantar y participar con la canción *la serpiente*, pero el tiempo que la educadora los hace esperar es mucho, mientras vuelve a poner la canción las indicaciones son “el que no esté sentado no va a pasar” “M, ¡siéntate!”, “no te acuestes”” (Descripción RO05 del 8 de febrero del 2019), situaciones como estas son frecuentes, lo cual reducen el tiempo porque la actividad no está diseñada, los materiales no están dispuestos, se da más atención a problemas de conducta y se dedica tiempo a tratar de calmar al grupo pues la educadora los hizo esperar mucho tiempo debido a que necesitaba internet para reproducir la música y justo en ese espacio la señal de la escuela no alcanza y la cobertura de red es baja.

Lo anterior nos lleva a confirmar que las artes en la realidad escolar son diferentes a lo que se plantea en el currículo, como dice Eisner (2012) “Los niños aprenden cuáles son las asignaturas prioritarias en la escuela observando la cantidad de tiempo que se les dedica” (p. 18) y también por la forma en que se recurre a ellas, un ejemplo de esto puede ser la consigna de la educadora al decir: “cuando termines el trabajo puedes sacar tu libro para colorear”, en este sentido, Eisner (2012) agrega que si el docente comenta a sus alumnos “«cuando termines tu trabajo puedes hacer arte», los niños aprenden que el arte es una tarea menos importante que el «trabajo»” (p. 18), lo que implica considerar a las actividades artísticas como una forma de entretener o hacer tiempo mientras pasamos a lo que se considera esencial.

Lo interesante es observar que a pesar de no darle a las artes un mayor peso en el trabajo del aula, los niños buscan o incluso generan momentos para expresarse a través del arte, llegando inclusive a hacer a un lado lo que el maestro les solicite, pues dibujan lo que ellos quieren “los niños van terminando sus dibujos y le pregunto a uno por su dibujo, él explicándome me dice que es un *extraterrestre*, por lo que le cuestiono si esa fue la indicación, a lo que solo me sonrío”

(Descripción RO05 del 8 de febrero del 2019). Al final de este trabajo, únicamente yo me di cuenta de lo que había dibujado, a pesar de que estaba la educadora y la maestra de UDEEI trabajando con ellos, solo él y yo supimos que un extraterrestre quiso aparecer en su hoja.

Pensar en los ambientes de aprendizaje es algo importante por eso es prioritario gestionar que estos sean espacios donde el educador diseña, organiza y propone, para que los alumnos puedan abrirse camino hacia la exploración, creación y expresión, se deje de pensar en estos lugares como zonas donde los niños se adaptan y siguen instrucciones pues a pesar de que en ocasiones ellos opinan, no deja de ser el educador quien guía todo el proceso de aprendizaje.

Para los docentes los niños deben ser el centro de atención, es importante reconocer el rol del alumno como un sujeto “con la capacidad de aprender, con una historia, una forma de comportarse, con experiencias de conocimiento, valores y emociones que emergen y aparecen en las interacciones que establecen con los otros” (García-Chato, 2014, p. 70). Por lo que se necesita establecer lugares donde los educadores le den valor también a las artes aun cuando no sean especialistas en la materia, es necesario que reconozcan las posibilidades y beneficios que conlleva el trabajo artístico no solo para mejorar las habilidades socioemocionales, sino para habilitar ese ambiente de aprendizaje que permite que los aprendizajes fluyan y sean aprehendidos por los educandos.

### **El tesoro perdido: los niños**

En este recorrido de análisis, con base en las relaciones jerárquicas, llegamos a un punto vital que es justo vislumbrar la manera en la que los niños van reconociendo y aprehendiendo de las formas de interactuar que los adultos aplican entre sí y hacia ellos para que a partir de lo que

viven y observan, puedan ir discriminando las formas de interacción con los demás y ajustarlas en sus relaciones entre iguales.

Es importante señalar primero que los niños hacen diferencias entre adultos e iguales, en este sentido, no se relacionan de la misma forma con unos y con otros, esto debido a las jerarquías socialmente aceptadas que ya para su edad preescolar han aprendido que en el orden social los adultos les deben implicar más respeto, toman de ellos muchas actitudes y comportamientos tanto positivos como negativos que imitan y ponen en marcha al relacionarse entre sus compañeros o profesores. Pero de igual manera, los iguales son referentes importantes en su proceso de socialización, la cual “hace referencia al conjunto de experiencias del niño en las que intervienen primordialmente sus semejantes, experiencias que con toda seguridad modelan su comportamiento ulterior” (Perinat, 1984, p. 21)

Lo que va generando que existan los tratos distintos hacia los demás, pues con sus iguales se muestran más libres, se sienten con mayor confianza y por lo regular se muestran entre ellos tal cual son; por otro lado, con ellos juegan y organizan “el juego simbólico” donde al tiempo que juegan a ser adultos o personajes fuera de su realidad, el juego les da la posibilidad de comprender su entorno y desarrollar competencias sociales para aplicarlas en sus relaciones.

Por lo anterior, en este análisis se separa la relación niños - adultos, en este caso, centrándonos en la figura de la educadora y la mía como adultas principales y la relación entre iguales para vislumbrar las diferencias previamente comentadas y percatarnos finalmente como las relaciones de todos los miembros del Jardín influyen en las formas en las que los niños se relacionan entre ellos.

## Los niños y los adultos

En la realidad observada, pocas veces se ve una relación educadora-niño de forma personalizada, la mayoría de las veces eran atendidos en colectivo o, en menores ocasiones, en pequeños equipos, pero escasas veces de manera individual. Para explicar mejor se añade la siguiente información obtenida del período de observación:

La maestra trabaja en equipo para poder atender las necesidades de cada niño, en un equipo ocurre que una niña llega al resultado del problema matemático, pero no ubica el número gráficamente, entonces la educadora le pide a otro compañero que del pizarrón le señale el número a su compañera y de ahí la niña pueda copiarlo en su hoja de trabajo (Descripción RO03 del 21 de enero del 2019).

De la escena descrita podemos notar por un lado las estrategias que los docentes deben poner en juego para propiciar el aprendizaje en grupos con gran cantidad de alumnos, hecho que influye directamente para que las relaciones maestro-alumno sean cada vez menos personales y hasta cierto punto cada vez más alejadas. Por otro lado, cómo las relaciones en el aula se van circunscribiendo únicamente a lo educativo, dejando de lado el trato con los otros en el plano personal y emocional, lo cual va relegando las necesidades e intereses de los educados.

En otra escena del trabajo de aula observamos lo siguiente: “Después de cantar, dan paso a una asamblea donde repasan las actividades que han realizado a lo largo de la jornada, donde los niños son limitados a decir únicamente “sí” o “no” realizaron dichas actividades” (Descripción del RO03 del 21 de enero del 2019). Suceso que permite ver que no hay algún

tipo de comunicación fluida, algún comentario, expresión de parte de los niños que los integre en un acto comunicativo donde hablen de sus experiencias personales, de lo que les gusta o no, de sus preferencias, de lo que sienten al estar en las actividades.

De modo que en el trabajo observado dentro del aula no hay momento para la libre expresión en las interacciones con la educadora, por lo que el niño no puede decir lo que quiere, o bien lo que siente, así como lo que cree o piensa, pero estos momentos de dialogo necesitan ser consideradas para crear ambientes en donde los alumnos puedan sentir seguridad y confianza y sean propicios para establecer un sitio de aprendizaje pues “en estos espacios el niño conoce y puede llegar a establecer vínculos afectivos con las personas con las que convive y se relaciona, tornándose por ese motivo lugares significativos” (García-Chato, 2014, p.66).

Lo contrario a tener un espacio afectivo seguro, es un espacio que establece aprendizajes de los campos formativos incluidos en el programa, dirigido por ende, a no hablar de sus emociones, sensaciones, de lo que le inquieta o bien de lo que le preocupa, lo cual lo reflejará en sus relaciones entre iguales o con otros agentes adultos de sus entornos más cercanos en donde se incluye el escolar, al menos lo hará hasta que no reciba la oportunidad o sienta la confianza de hacerlo. De esta forma, van aprendiendo que lo más importante son los conocimientos que adquieren, habilidades y destrezas cognitivas que perciben son validadas por los adultos como sumar, restar, aprender a reconocer las letras, restando valor a las relaciones y a los vínculos afectivos, los cuales se van disolviendo cada vez más en el transcurso del tiempo.

Algunos postulados acerca del desarrollo humano, como los propuestos por Vigotsky (1978), Bandura (1987), y Bruner (1986), otorgan al desarrollo social una gran importancia pues consideran que éste influye en el desarrollo holístico del niño, puesto que a través de las interacciones del sujeto con su medio y las personas surgen procesos de aprendizaje

significativos y perdurables. De acuerdo con el planteamiento de Vigotsky “el desarrollo es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura” (Vielma y Salas, 2000, p. 32).

De ahí la importancia de las relaciones entre los individuos, sobre todo cuando éstos representan una figura de apoyo para los niños, de modelo a seguir porque consideran que saben, más si se trata de su maestra, la cual, seguramente desde su visión, maneja todo el conocimiento al que ellos están ávidos, curiosos o presionados por acceder.

Sin embargo, los niños van discriminando de esas relaciones con adultos el comportamiento que pueden tener frente a distintas circunstancias, de manera que aprenden a “medir” y aceptar las consecuencias de hasta dónde llegan las acciones deseables e indeseables pues es posible que no puedan salir al recreo, entrar al arenero o dejar de hacer una actividad divertida; es decir, alguna actividad placentera, porque su comportamiento sobrepasó los límites establecidos y ante eso la reacción de algunos profesores es prohibir estas actividades porque son un controlador para mediar el actuar de los alumnos.

Pero, lo complejo para el niño es cuando las conductas o los acuerdos pueden variar de un momento a otro; en este sentido, “el *habitus* proporciona un claro sentido del tipo de persona que es y lo que las personas como ésta piensan y sienten, así como la manera en la cual debe comportarse” (González, 2018, p. 290).

Para comprender mejor lo anterior añadimos otra situación observada:

... el equipo 1 comienza a inquietarse con el material y lo ocupan con fines que ya no son didácticos pues comienzan a hacer armas y lanzarse directamente de uno a otro el material, la maestra se percata y, en lugar de hablar acerca de su comportamiento y regular la situación de agresión, les dice

solamente que debido a su conducta deberán guardarlo y que en su lugar vayan por su cuaderno para colorear y la lapicera, a lo cual los niños siguen la indicación y hacen solamente el cambio de un material por otro. (Descripción del RO05 del 8 de febrero del 2019).

Como consecuencia, los niños aprenden a partir de lo que miran de los otros y de lo que se les solicita la manera de comportarse, saben que acciones seguir si quieren conseguir algo; así como también lo que no deben hacer si quieren evitar ser castigados o reprendidos. Lo cual permite que reconozcan conceptos como el respeto, la amistad, pero no pueden afianzar lo que son las habilidades socioemocionales porque no las reconocen, los niños aprenden del ejemplo, de lo que ven y escuchan a su alrededor, tal como enfatizó Bandura con el *rol del modelo adulto en la transmisión social*, este concepto indica

Que el ser humano aprende a través de la observación e imitación de las conductas más resaltantes, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que por múltiples razones son consideradas importantes para quien lo observa... Este proceso no admite pasividad, puesto que el sujeto para poder realizar la observación requiere de una alta actividad afectiva y cognitiva. (Vielma y Salas, 2000, p. 35)

Continuando con la descripción entre las formas de relación entre niños y adultos pasamos a la relación niños-investigador, la cual les implicó un conflicto pues, aunque desde mi llegada me di la oportunidad de preguntarles ocasionalmente sobre lo que alguno estuviera

haciendo en ese momento, fue hasta la implementación del taller donde el reto se establece de manera más palpable, al principio los niños percibieron una disparidad ante las distintas y variadas preguntas que hacía pues no estaban habituados a esta hecho. De primer momento sucedió en el taller:

Iniciamos conversando sobre los viajes ¿Quién ha viajado?, ¿A dónde han ido?, ¿Con quién?, ¿En qué transporte han viajado? Y hay buena participación de parte de los niños que están ávidos de hablar sobre sus vivencias, pero después de la tercera pregunta comienza a haber dispersión: ya no esperan su turno para hablar y todos quieren hacerlo al mismo tiempo, el ruido aumenta, en este caso, su momento de atención fue muy corto, todos habían hablado y querían seguir conversando, pero el ambiente ya no era propicio porque nadie estaba escuchando lo que el otro decía, solamente deseaban decir sus experiencias.

(Descripción del RI01 del 11 de febrero del 2019)

Considero que lo anterior sucede debido a que no estaban acostumbrados a este tipo de diálogos dentro del aula, al abordar un tema común del que, como era de esperarse todos tenían un referente previo, provocó el deseo de querer compartir sus experiencias llegando a pasar por alto las normas establecidas previamente, por ejemplo, el esperar su turno para hablar, lo cual convirtió el momento en caótico pues nadie escuchaba a nadie, todos levantaban la voz con la intención de darse a escuchar. Finalmente, ese momento tuvo que ser coartado para seguir con el resto de las actividades planeadas para ese día.

Pero también hubo otro factor que favoreció ese actuar de los niños y fue el cambio de figura docente, en este sentido, yo dejo de ser una observadora y me convierto en otra maestra

para ellos, evidentemente esto les provoca un cierto desajuste. De ahí que, al ver modificada la dinámica maestra-alumno a partir de la implementación del taller donde para ellos se sumaba otra maestra, les produjo un cierto desequilibrio, al cual para unos fue más fácil adaptarse que para otros; pues reconocer una nueva figura de autoridad, un nuevo rol de modelo adulto que se diferenciaba de los otros, les implicó un proceso de aceptación y adaptación con ritmos diferentes para cada uno pero que al final lograron todos superar en poco tiempo, pudiendo así establecer una relación investigador-niños con matices particulares que les permitió expresarse sobre situaciones de las que comúnmente no hablaban.

Pablo y Trueba (1994) plantean acerca del ambiente de aprendizaje que además de un medio físico y social es una herramienta que apoya el aprendizaje del niño “pues a través de las interacciones que establece con él se desarrolla y aprende; e igual lo invita a ciertas acciones y lo condiciona a un determinado tipo de relación e intercambio” (Pablo y Trueba citados en García-Chato, p. 69). Es decir, el ambiente de aprendizaje que se crea condiciona el tipo de relaciones que se establece, en este caso específico, al percibir los niños un ambiente diferente con la implementación del taller, con una relación educadora (figura asumida por mi persona)-niños también diferente, les implicó un proceso de adaptación que primero les generó caos porque no estaban acostumbrados a las dinámicas generadas, pero al ir paulatinamente comprendiendo las nuevas formas de relacionarse e intercambiar, los niños se fueron adaptando y respondiendo acorde al nuevo ambiente propuesto.

Este ambiente de aprendizaje promovido en el taller generó en los niños sensaciones de placer y agrado, esto lo manifestaron en la mayoría de las actividades propuestas, lo anterior se logró por el diseño y la organización de las actividades en sí que tenían como objetivo específico el favorecer las habilidades socioemocionales, también por la relación empática y afectiva

claramente intencionada y llevada a la práctica que permitió crear un ambiente seguro y confortable dónde los niños pudieron expresar ideas, sentimientos y emociones. A causa de esto, llegó a suceder, por ejemplo, que después de que la relación con F no tuvo un buen comienzo, para la sesión cuatro se logró revertir la situación y ocurre lo siguiente:

F se integra con agrado y buena disposición a realizar las actividades promovidas lo mismo que sus compañeros, muy probablemente este hecho pudo deberse al uso de los carritos de juguetes que había decidido usar como recurso didáctico, lo interesante es que toda la clase F, al igual que sus compañeros, permaneció atento y participativo, además de que buscaba tener contacto conmigo o permanecer cerca de mí mientras nos movíamos por el piso desplazándonos con el carro que cada uno traía en la mano para seguir el ritmo de la canción “el auto de papá”. (Descripción RI04 del jueves 21 de febrero del 2019).

De la situación narrada podría pensarse que fue el carro el que influyó para modificar la conducta de F después de tanta renuencia a integrarse a las clases del taller y de mostrar negación ante mi presencia, sin embargo, fue después de esta sesión que mostró un cambio de actitud notable donde buscaba participar y tener un contacto conmigo tanto físico como verbal. Ante esto, García-Chato (2014) señala que hay una comunicación específicamente emocional la cual surge cuando el infante “se alegra junto al docente, lo mira y responde a sus sonrisas, centra su atención en los objetos, no por sí mismos, sino por la incitación que le brinda el educador con sus acciones de alegría y de juego” (p. 70).

Esta comunicación no solo es verbal, es corporal y gestual, a partir de esta el niño encuentra conexión con el adulto, como en el caso descrito, y entonces se permite esta

interrelación que al niño le provoca agrado e interés por saber qué más surgirá, promoviendo así el aprendizaje. Por otro lado, podemos notar que la incitación a jugar y que yo estuviera jugando al mismo tiempo con ellos gateando por el piso para desplazar también mi carro, pudo generar mayor empatía entre los participantes.

### **Entre iguales: el reflejo de las relaciones**

Teniendo como preámbulo todas las relaciones analizadas antes y tomando en consideración el ambiente desfavorecido en el que se encuentra el Jardín de Niños donde es común que a través del castigo físico y emocional, muchos padres cometan actos de violencia sin ser conscientes de ello, ya que pueden considerar normal disciplinar a sus hijos mediante el dolor es importante mencionar el tipo de relaciones que los niños establecen entre sí, pues tanto las relaciones familiares, como las escolares y las características sociales acordes a su edad permean en la forma en cómo ellos se relacionan con sus pares.

Los niños se relacionan a través de lazos de amistad que van construyendo a partir de encontrar similitudes en gustos y preferencias por las cosas, por ejemplo, juegan con aquel que comparte su mesa de trabajo y accede a seguir la dinámica del juego propuesto, en este sentido, Melero y Fuentes (1992) explican que en esa etapa “las amistades se conciben como interacciones momentáneas o encuentros que no poseen un carácter duradero a lo largo del tiempo; por ello, son relaciones inestables que se forman y disuelven con gran facilidad. Los amigos son compañeros provisionales de juegos” (p. 56). Es decir, que el juego es un medio importante que posibilita la interacción entre los miembros de un grupo de niños preescolares y, en este escenario, no fue una excepción.

Sin embargo, al ser la riña y la pelea una manera común de resolver problemas ante el disgusto, las relaciones se vuelven frágiles y las etiquetas negativas se remarcan entre ellos volviéndose “el que pega”, “el que muerde”, “la que dice groserías”, etc. Por ello, en contraparte “los niños eligen como amigos a los mejores compañeros de juegos y rechazan a los que se comportan de forma desagradable con ellos” (Melero y Fuentes, 1992, p. 56), lo que provoca que se estén rechazando constantemente por situaciones similares.

En otras palabras, son niños que responden a las maneras en las que están habituados a relacionarse con los demás, es decir, en sus relaciones se evidencia parte de su entorno social. Como consecuencia, al llegar al espacio como observadora se volvió común encontrarme con escenas como la siguiente:

A la señal de la maestra para guardar el material, el cual está regado por todo el salón, me centro en un niño que se acerca a la construcción de otro compañero y sin motivo destruye la construcción de su compañero, ante eso, el niño se defiende con frases como “eres un inútil” y el otro se mofa de él (Descripción del RO01 del 14 de enero del 2019)

Estas conductas constantes entre ellos pueden explicarse a través de los que nos dice González (2018) con respecto al *habitus*, específicamente acerca del grupo social de las personas, el cual “puede discernirse por la manera como ésta camina o habla, en lo que hace, piensa y dice; y eso se debe a que esa persona y las demás del grupo nacieron y fueron criadas en un *habitus* de grupo particular”. (p. 290). Esto quiere decir que al estar los niños inmersos en este entorno están prácticamente alienados a un tipo de cultura que definirá la forma de comportarse

y relacionarse con el resto, de ahí se puede comprender que las relaciones entre iguales fueran de cierta manera hostiles.

Además, los niños por características de desarrollo tiendan a agredirse físicamente debido a que para ellos es más limitante resolver conflictos con la ayuda del lenguaje, mediante el dialogo y entonces reaccionan más impulsivamente para defenderse a través del golpe: sin embargo, en este escenario era visible que los niños llegaban a agredir *por placer*, aun sabiendo de antemano que sus acciones lastiman a los demás, leamos la siguiente acción observada:

“M juega con su suéter varias ocasiones sin importar a quien pueda lastimar al desplazarse por el salón moviendo con fuerza su suéter en mano, sus compañeros se enojan y se quejan porque obviamente son lastimados por el movimiento del suéter, pero nunca es detenido por la educadora que se percata de la acción, es hasta que por decisión propia decide dejar el suéter en la mesa de las mochilas” (Descripción del RO03 del 21 de enero del 2019).

Frente a estas acciones era que se requería favorecer las habilidades socioemocionales y con ello la resiliencia, pues a pesar de que el *habitus* parece confinarlos a formas de desarrollo en específico, es cierto que es posible incidir en estas conductas y promover otras opciones que ofrezcan algo diferente brindándoles la oportunidad de acceder a otras formas de relacionarse con los demás, en este sentido afirma González (2018) “no significa que las disposiciones sean inmutables ya que la trayectoria social de cada uno puede conducir a aquello en lo que su *habitus* se transforme” (p. 291).

Por otro lado, reconocer la importancia de las relaciones entre iguales pues éstas permiten el diálogo y la convivencia con los otros, lo que promueve de manera profunda la generación de

aprendizajes donde a través del trabajo en equipo y la ayuda de los otros se llega a la resolución de un problema cualquiera que sea. En cuanto a esto, en el entorno observado, se detecta que aunque la educadora recurre al trabajo en pequeños equipos, sigue propiciando el trabajo individual, a excepción del caso narrado antes en el que la educadora le pide a un niño que muestre a su compañera el número que ella quería escribir en su hoja y él lo hace y ella lo anota<sup>13</sup>; la mayoría de las veces los niños son limitados a trabajar por sí mismos, lo que reduce la posibilidad de relacionarse y aprender del otro y con ello se coarta la puesta en marcha de sus habilidades socioemocionales.

Recordemos que para Vigotsky (1962) y Bruner (1986), el aprendizaje entre iguales es crucial en el desarrollo del ser humano, razón por la que Bruner “propuso el concepto de los **andamios**, lo cual significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza” (Vielma y Salas, 2000, p. 36). Conviene subrayar que, aunque es probable que mucho de lo que los niños saben haya sido aprendido con la ayuda de un compañero, en este y en el resto de los escenarios, es de suma importancia que el docente promueva un trabajo de mediación para que los contenidos sean aún más significativo para el niño. Pues hacer notar la empatía, el servicio al otro y la ayuda promueve que las relaciones sean más sanas y que todos se sientan confiados y seguros en un ambiente agradable.

Otro rasgo que se tomó en cuenta para designar las relaciones entre iguales fue el juego, de este, principalmente se toma el juego simbólico, el cual fue observado en los niños, así nos encontramos con que cada vez que los niños recibían material (de construcción, de ensamble, de insertar, etc.), lo cual fue una situación recurrente al menos durante los días de observación, este

---

<sup>13</sup> Remitirse al apartado “Los niños y los adultos” donde está descrita la situación.

funcionaba como herramienta para enriquecer sus juegos simbólicos. Específicamente se describe el siguiente acontecimiento: “a medida que transcurre el tiempo, el juego simbólico aumenta, algunos echan tiros con sus pistolas (echas con material de ensamble), otros le pegan a la piñata (simulada) y cantan “dale, dale...” otros ocupan la mesa de casa...” (Descripción del RO04 del 1º de febrero del 2019).

Retomando algunas características del juego Abad y Ruiz de Velasco (2011) mencionan que “Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 102), relacionando lo dicho por los autores con la escena descrita, lo único que podría causar alarma es el juego de los niños con las pistolas, pues esto nos habla del referente de violencia en el que están inmersos y ellos representan a través del juego, por ende, es mostrado con naturalidad y como cualquier juego les causa placer y agrado, pues recordemos además que “En el juego simbólico el niño realiza actividades simuladas e imaginarias, pruebas y ensayos” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 100).

Cabe señalar que el juego simbólico les da la posibilidad de relacionarse con sus iguales y esto lo hacen sin discriminar, en ese momento todos juegan entre todos, al menos hasta que comienzan a aparecer las discrepancias que ya no son capaces de resolver por ellos y frecuentemente esto es lo que da por concluido su juego cambiando a otro hasta que la educadora no diga “ya guarden el material”. Aquí se reitera lo propuesto por Abad y Ruiz de Velasco (2011) cuando mencionan

Entre los 4-7 años aparece el juego simbólico de representación de roles, en el que, como dice Tejerina (1994), el simbolismo se hace colectivo y existe una mayor preocupación por la imitación exacta de lo real. Es un juego

social y cooperativo de reconstrucción de papeles de adultos reales o imaginarios y de las interacciones que se establecen entre ellos... (p. 106)

Por lo anterior, es importante ser sensibles hacia lo que los niños manifiestan mediante el juego, poniendo atención además del contenido, en las maneras de conciliar o acordar de ellos cuando afrontan un problema dentro del mismo juego. Y aunque es una actividad libre, el docente puede mediar sutilmente, porque además esta actividad les permite desarrollar habilidades cognitivas, psicomotoras y sociales, donde en estas últimas se encuentran implicadas las habilidades socioemocionales.

Como señalan Moreno, Solovieva y Rojas (2014) acerca del juego temático de roles donde los infantes “aprenden a someter sus propios deseos a las exigencias que se plantean. El juego es una actividad colectiva que impulsa a seguir una serie de normas sociales. Asimismo, los niños siguen las reglas, se hace lo que el juego exige”, como consecuencia, atiende aspectos sociales que posibilitan relaciones más óptimas entre iguales.

Entendiendo entonces que el juego es una estrategia didáctica que permite incidir en modificar ciertas conductas es que se recurrió a éste y a la danza y la música para favorecer las habilidades socioemocionales y con ello incidir en la calidad de las relaciones entre iguales que posibilitaran en entorno más seguro y confortable para todos los niños.

## 4.2 La propuesta: Taller de música, danza y juego

La trayectoria que siguió el taller no fue lineal, al inicio no hubo un buen comienzo porque no todos se integraron y hubo un pequeño proceso de adaptación en general, por lo que el trayecto parecía irse hacia abajo. Sin embargo, después de transcurrir las primeras sesiones, hacer ajustes y tomar decisiones sobre la marcha, el camino que siguió nos permitió llegar a un destino que tampoco era el que estaba previsto al comienzo, pero que sí provocó transiciones en los participantes dejando no solo experiencias artísticas gratas, sino también aprendizajes y un contacto con la expresión corporal, la música, el canto y el juego que posibilitó otras formas de relacionarse consigo mismo y con el resto de los compañeros, logrando también crear un espacio donde primó la empatía, el respeto por el otro, la integración y la aceptación de todos los miembros que integraban el grupo de niños.

El taller titulado: “**¡Vámonos de paseo por México con todos mis compañeros!**”, tuvo como propósito general inicial el de *Favorecer las habilidades socioemocionales mediante actividades artísticas y lúdicas dentro de la sesión de ritmos, cantos y juegos para incidir en la capacidad resiliente en los niños preescolares*, y comprendió también objetivos específicos que respondían a las situaciones de aprendizaje que implicaban un viaje a un destino diferente de nuestro país, estos objetivos permitieron centrarme en los contenidos conceptuales y actitudinales que específicamente quería abordar en cada sesión del taller.

Considerando también en la planeación no sólo la secuencia de actividades, sino también el interés y necesidad de incorporar los dos elementos que a mi parecer eran los más importantes dentro de este proyecto de investigación: por un lado, la revalorización de las artes en el entorno escolar y por el otro el abordar con los niños las habilidades socioemocionales para mejorar las

percepciones que reciben de su entorno a partir de conocerse y mejorar las relaciones con sus iguales.

Se decide conjuntarlas en un plan que las atendiera de manera sincronizada y como mencionan Giráldez y Pimentel (2011) “educar con y a través del arte” (p. 8). Así mismo, las autoras citadas mencionan que el arte como campo de conocimiento debe ser resignificado en la escuela, esto tomando en cuenta la “historia personal y colectiva de los estudiantes, para que no se constituya en una experiencia aislada, ni concluida solo en el ámbito de la escuela, sino que se extienda más allá de sus muros y se integre a la experiencia cotidiana” (Giráldez y Pimentel, 2011, p. 19).

De lo anterior se deduce que la interrelación del área de artes con el concepto de habilidades socioemocionales era posible no solo para valorizar las artes desde su función educativa, sino porque la situación social que se proponía asistir partía de la realidad colectiva de los niños, lo que probablemente posibilitaría que lo aprendido y lo vivenciado en el taller modificara al menos en su estancia en ese espacio sus comportamientos y relaciones y, fuera de ese espacio sirviera, en diferentes grados y de acuerdo a la personalidad de cada niño, como forma de contrarrestar un poco esa realidad conflictiva a la que los niños estaban habituados.

Con esos preceptos fue planeado y llevado a cabo el taller que, como ya se dijo, en el transcurso tuvo sus constantes adecuaciones pero que al final se observa que la experiencia artística que se ofreció a los niños sesión a sesión, generó en ellos nuevas sensaciones y formas de pensar acerca de contenidos conocidos y no conocidos, sobre esto, Juslin y Sloboda (2001) argumentan que cuando estas experiencias generan “deseo de repetirlas, de cambiar de rol, de gozar de la acción una y otra vez” (Juslin y Sloboda citados en Malbrán, 2011, p. 58), éstas se

vuelven válidas en la escuela, como igual de importante y válido es aprender sobre lectura, escritura y matemáticas.

Ese deseo, ese goce al que se hace referencia arriba, se logró en muchas ocasiones durante la implementación del taller, por ejemplo, cada que concluía una sesión el primer calificativo que yo otorgaba era “buena” o “mala”, con este referente considero que la sesión del 21 de febrero del 2019 es buena, la defino así porque los niños querían seguir usando el carrito para desplazarse con el ritmo de la melodía y llegar a destinos deseados por ellos y entonces tengo que prometerles que la sesión siguiente haremos algo similar porque su entusiasmo es demasiado o bien, en otra sesión cuando los niños cambian de rol de ser algún animal del mar que libremente habían elegido a ser pescadores y en compañía de la música representan su rol queriendo continuar haciéndolo una vez más (Descripción del RI06 del 28 de febrero del 2019).

Lo dicho hasta aquí nos da un panorama de que el taller repercutió en varios aspectos, principalmente con los participantes, pero también en la manera que las artes y el juego fueron el canal que permitieron el flujo de los contenidos a abordar y cómo finalmente se impacta en las habilidades socioemocionales. Por eso, para un mejor análisis cada aspecto será tratado en un apartado que permita una mejor comprensión de lo que el taller implicó.

### **El taller y su relación con las artes**

Este taller se constituyó principalmente de algunos puntos de las áreas de la danza, la expresión corporal y de la música, los ritmos y los cantos. Sin embargo, en varias ocasiones también se acudió al dibujo y a la representación de personajes, es decir, se aludió a las artes

visuales y al teatro para enriquecer las actividades y, con ello, las experiencias artísticas de los niños.

Se decide ponderar la música y la danza por varias razones, primero porque parto de mi experiencia personal, de la formación profesional en danza regional mexicana que tengo y con ello ese vínculo afectivo con la danza y con la música como las principales artes que convergen al interpretar un baile o danza tradicional de México. Otro aspecto es porque es justamente el espacio destinado para intervenir: el de *cantos y juegos*. En tercer lugar, porque se considera que tanto la expresión corporal como la música ofrecen al niño preescolar la oportunidad de experimentar desde el propio cuerpo, situación a tomar en cuenta porque es en esta edad cuando establece su imagen y esquema corporal, además de dar la oportunidad de movimiento.

De lo anterior el hecho de que éstas sean la base y el eje que dan secuencia al taller. Pero, además, porque ambas disciplinas permiten una conexión emocional con uno mismo y con el resto, a partir del reconocimiento corporal individual y de lo que se escucha se genera movimiento, actividad esencial y de preferencia en los infantes, en este sentido difícilmente un niño permanecerá inmóvil, menos aún al escuchar alguna melodía.

Silvia Malbrán (2011) afirma, antes de adentrarse específicamente al tema de la educación musical, que el arte en general “aún con niños pequeños es una forma de descubrimiento de uno mismo, de los otros y de mensajes de diferente naturaleza a los habituales en el entorno escolar” (p. 57), es decir, a través de una relación positiva consigo mismo se generan relaciones positivas colectivas dando la posibilidad además de abordar cualquier contenido mediante las artes.

No obstante, lo anterior no se logró desde el inicio del taller, pues en un comienzo había cierto rechazo por parte de los niños para establecer algún tipo de contacto físico entre ellos,

sucede por ejemplo el primer día de trabajo, “continuamos después con la canción *hola, hola* y comienzan a escucharse frases como “maestra no me quiere tocar con el dedo””<sup>14</sup> (Descripción del RI01 del 11 de febrero del 2019). Pero avanzadas las sesiones se observan las modificaciones en su actuar y cuando posteriormente se requiere establecer algún tipo de contacto físico o hacer un círculo los niños llegan a tomarse indiscriminadamente de las manos, por ejemplo:

Comienzo a cantar, es interesante observar cómo se toman de las manos para seguir con el canto y comienzan a cantar también, más aún como comprenden los cambios en el volumen de la voz al cantar determinadas frases, por ejemplo “día, día que buen día” (quedo) y “día, día, que alegría” (fuerte) y así lo hacen al repetirla. (RI07 del 4 de marzo del 2019).

Ahora, centrándonos específicamente en las cualidades y valor de la música en el trabajo preescolar, que definitivamente son muchos y probablemente no alcancemos a examinar todos, al menos sí los más importantes, consideramos primero a Carol Seefeldt y Barbara Wasik (2000), estas autoras reconocen como un valor de la música que “es una actividad social. Escuchar la música y cantar o bailar juntos une a los niños. Los individuos llegan a sentirse parte de la comunidad cuando cantan juntos” (SEP, 2005, p. 121), pero para que esto suceda, se tiene que crear el ambiente adecuado, pues recuerdo lo que sucedió en principio con los niños, el espacio les representaba dispersión y descontrol, llegar a ese salón era la oportunidad para correr, para subirse al pequeño escenario y brincar al suelo desde la tarima, para jugar sin reglas y agredirse física o verbalmente, pero al transcurrir las sesiones y dialogar con ellos sobre lo que se

---

<sup>14</sup> La dinámica consiste en que después de cantar la melodía se proponían diferentes formas de saludar a los compañeros, ya fuera con el pie, chocándolas y, en este caso, tocando solo con un dedo. Se daban dos o tres variantes porque la canción se repetía dos o tres veces para motivar que los niños se aprendieran la letra y pudieran cantarla también.

esperaba al llegar y permanecer en el espacio, anticiparlos a las actividades y buscar formas diferentes de desplazarnos para trasladarnos al espacio<sup>15</sup>, fue creando el clima para que paulatinamente fueran regulando sus conductas.

Así, para la cuarta sesión sucede lo siguiente:

Ingreso al salón y los saludo con actitud positiva como se está haciendo costumbre para que desde ese momento se sientan motivados también. Les propongo que para llegar a la clase vamos a ir formados pero cada uno transportando su botella de agua (o cualquier botella) en la mano... Una vez llegamos al salón y dejando las botellas en un lugar nos acomodamos al centro para cantar “un nuevo día”. (Descripción del RI04 del 21 de febrero del 2019).

Ya para ese momento los niños comenzaban a involucrarse más en las actividades, aceptaban con agrado las formas de organización (individual, en parejas, en equipos, todos juntos) lo que favorecía la integración de los miembros creando aceptación y probablemente hasta disfrute por la presencia de todos aquellos que en ese momento compartían el espacio, además, se sentían motivados hacia las canciones que se proponían y curiosidad por saber lo que en cada secuencia se haría.

Por otra parte, se recurrió a las cualidades de la música como estimulantes del pensamiento creativo, por ejemplo, al escuchar una pieza musical se requería “*trazar analogías* (¿serán golpes en el suelo con el zapato?), *advertir metáforas* (parece el sonido del mar) ... entre otras cosas” (Malbrán, 2011, p. 65), lo que favorece además de la escucha y la atención, que los

---

<sup>15</sup> Cabe mencionar que siempre consideré el trayecto del salón de clases al salón de cantos como un preámbulo que los predisponía a hacer *algo diferente* a lo que frecuentemente estaban acostumbrados. Por eso, mi intervención comenzaba casi siempre en su salón de clases.

niños hagan conexiones a partir de sus referentes previos. Sucesos donde se advertían metáforas las hubo por ejemplo cuando en una sesión les pongo *la danza del sol* porque viajaríamos al pasado de la ciudad, dándose el siguiente diálogo:

Yo: vamos a escuchar esto (música prehispánica) ... Chicos, escuchamos... Paulatinamente los niños centran su atención y escuchan, a pesar de que en el patio están ensayando sus bailes para el evento de primavera.

(La canción termina) ¿Qué escuchaste?, ¿Qué pudiste escuchar?

Niño: como la selva

Yo: ¿Qué sonidos alcanzas a percibir que se escuchan aquí?

Niño: como maracas

Otro niño: como el mar

Otro niño: como la playa

Yo: esa es música prehispánica, música que escuchaban antes y danzaban, ¡haber, vamos a escuchar de nuevo!

Niño: una flauta

Yo: antes no había pianos ni guitarras, pero la música es algo que ha existido siempre, los instrumentos los hacían con piedras, madera... (Descripción del RI10 del 15 de marzo del 2019).

Lo anterior da cuenta de las relaciones que establecen los niños entre sus experiencias previas y la música que escuchan, podemos percatarnos de que todo lo que oyen les puede significar algo real o imaginario, pero hacer estas asociaciones incrementan su pensamiento creativo o cualquier otro tipo de pensamiento, Malbrán (2011) señala que la música “demanda

formas de pensamiento inusuales, imagina posibles comportamientos de los eventos sonoros en el tiempo o estrecha relaciones interpersonales a través de la interpretación musical como labor de conjunto.” (p. 72).

Continuando con el suceso retomado, cabe señalar que ese diálogo fue el preámbulo para hacer una danza, “la danza de la amistad”, donde los niños pudieron hablar primero de cómo imaginaban que era la vida muchos años atrás y después lo comprobaron al observar videos alusivos, para finalmente con maracas, pues encontraron en estas un sonido familiar entre la música prehispánica que habíamos escuchado en colectivo, y un caracol que F recuerda que hay en su casa y decide llevarlo como instrumento musical, además de unos penachos elaborados con rapidez, fue como los niños interpretan su danza, la cual tuvo un proceso y en ese las relaciones se estrechan, no solo porque ellos fueron quienes decidieron que la danza estuviera dedicada a la amistad, sino porque en el transcurso a partir de la participación de todos se construye, se crea y además se aprende.

En otra ocasión a los niños se les pregunta si han ido al mar y les pregunto ¿Cómo suena el mar? A lo que los niños inmediatamente comienzan a hacer sonidos onomatopéyicos para hacer esa analogía entre el sonido de las olas y sus posibilidades sonoras, lo interesante de esa evocación que hacen es la semejanza a la que logran llegar algunos solamente apoyándose de su voz (Descripción del RI06 del 28 de febrero del 2019).

De esta forma concordamos con lo siguiente:

Al obtener éxito, el docente se siente feliz consigo mismo por generar arte, por la complacencia con los resultados y por el éxito de la producción. Así, también los estudiantes se sienten autocomplacidos, por obtener una ejecución bien montada y gozosa, por jugar a la par con una grabación y por

inventar y producir música de la nada, situaciones todas ellas que trascienden la gratificación externa y colaboran en la conformación de una autoimagen positiva y en la afirmación de identidad. (Malbrán, 2011, p. 72).

Éstos y más son los alcances que se pueden tener al trabajar con la música con intenciones claras y definidas. No se duda que un profesor con formación musical pueda alcanzar otros objetivos, pero tampoco justifica que el carecer de esta formación nos impida trabajar con la música o decir que se trabaja con ella por el hecho de escucharla cuando los niños están trabajando en clase o desayunando, o cuando hay que cantar para algún festejo importante.

Por lo que se refiere a las cualidades e importancia de la danza en el taller, que fue la otra disciplina artística en la que se apoyó este proyecto de investigación se comenzará reiterando que se recurrió principalmente a la “expresión corporal” entendiéndola como Stokoe (1980) “denomina expresión corporal a la actividad que engloba la sensibilización y la concienciación del propio cuerpo con el objetivo de expresar, comunicar, crear, compartir e interactuar en la sociedad” (Stokoe y Harf citados en Ribeiro, 2011, p. 75).

Otro concepto es el que ofrece Jaritonsky (2000) quien establece que la expresión corporal es un “lenguaje artístico que establece una manera de comunicar, a través del movimiento, estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones; desarrollando, al mismo tiempo que se construye el mensaje, capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad en su emisión” (p. 133). Vemos que ambas coinciden en el sentido de comunicar, de expresar a través del cuerpo lo que uno siente y piensa en la medida que entiende sus posibilidades corporales.

Justo en este sentido fue al que se recurrió a la expresión corporal como herramienta para comunicar y relacionarnos con nosotros mismos y con el resto de los participantes, al tiempo que se reconoce el espacio-tiempo utilizado y son capaces de dar un uso distinto a ese lugar, habitándolo con placer y gozo al menos el tiempo destinado al taller.

De esta forma, toda la música y cantos usados durante el taller tenían finalidades corporales que bien podían ser cognitivas, socio-afectivas y motoras, pues ya fuera que primero reconocieran su cuerpo y los otros cuerpos con los que iban a compartir cada una de las clases, hasta que se relacionaran solo corporalmente con otro compañero o con varios para desarrollar una actividad o que a partir de una melodía decidieran de qué forma desplazarse por el salón, o decidir el motivo por el que bailarían una “danza”, entre otros. Es decir, siempre había un motivo que los invitaba a usar las posibilidades de su cuerpo.

En este sentido, retomo una experiencia para explicar cómo la expresión corporal tomó parte del taller, en este caso específico con la intención de comunicar una idea que había surgido de una situación que yo había insertado intencionalmente. Como consecuencia de haber propuesto “viajes al pasado de la ciudad”, donde se retomaron ideas acerca de las formas de vida prehispánica, de los instrumentos musicales que se usaban, se hace la invitación de hacer una danza propia tomando en consideración el uso de algunos elementos como lo fueron las maracas para llevar el ritmo de la música y un penacho que ellos mismos elaboraron. Dentro de esta situación<sup>16</sup> se les muestra primero un video que a través de imágenes engloba las principales características de lo que fue la época prehispánica y después de eso surge un diálogo en el que se define la intención por la que ellos danzaron:

---

<sup>16</sup> En el anexo está incluido el plan completo del taller que incluye la descripción detallada de cada una de las actividades llevadas a cabo, esta es solo una descripción general de lo que implicó esta situación de aprendizaje.

Yo: chicos, ¿sabían que antes los pobladores, las personas que vivían en esa época que acabamos de ver, bailaban para pedir cosas?

Yo: Haber, les pregunto ¿para que podríamos hacer nosotros una danza, nosotros los niños del 3° C?

Niño: para vivir

Yo: Ok, si puede ser. Mmm, haber, si a ti te gusta estar feliz, porque tú me dijiste hace rato que a ti eso te gusta ¿para qué haríamos los niños del grupo una danza si queremos estar felices?

Niña: para vivir nuestra vida alegre

Yo: ¿con nuestros compañeros?

Niña: con todo el mundo

Niño: para ser amigos y buenos amigos

Yo: oye, ¿te gustaría hacer una danza para ser buenos amigos?

Niño: No

Todos los demás niños: si

Niño: para que le pidamos a Diosito que toda la vida seamos felices

Niño: Mejor para ser buenos amigos

Yo: oye, vamos hacer entonces una danza para ser buenos amigos, ¿les parece bien?... (Descripción del RI11 del 25 de marzo del 2019).

Los niños exploraron con maracas y cascabeles y posteriormente observaron un video de cómo se baila la “danza del sol”, después de eso pasamos al momento dancístico, este momento estuvo determinado por

...sus vivencias del cuerpo en movimiento, por el conocimiento que tiene del mundo y de las cosas, y por su manera personal de interpretar y producir a través de este lenguaje. Todos estos elementos, así como la presencia de lo lúdico, la evocación de imágenes reales o de la fantasía, se articulan en el momento mismo de la producción. (Jaritonsky, 2000, p. 134).

Los niños tenían referentes contruidos a partir de los momentos de diálogo compartido que habíamos creado en torno al tema, por los videos observados, por las actividades previamente realizadas y a partir de eso fue como pudieron llevar el ritmo al escuchar la música prehispánica, con los pies, con el cuerpo, moviendo las manos para mover la maraca al ritmo de la música. Es cierto que algunos niños volteaban a verme para ver qué estaba haciendo y a partir de eso se movían ellos también y otros que no necesitaron verme y simplemente bailaban.

Cabe señalar que fue iniciativa de ellos acomodarse en círculo, pues antes de iniciar estábamos conversando en el salón sentados en el piso, me levanté para poner la música y decirles que se me ocurría que F se colocara al centro porque era quien llevaba un silbato de barro<sup>17</sup> y entonces a un niño se le ocurre que al soplarlo “hagamos de cuenta que nos está hablando para bailar y que seamos amigos” (Descripción del RI13 del 1º de abril de 2019). En algún momento fue necesario dar indicaciones como “girar hacia un lado”, “girar hacia el otro lado” para favorecer aún más el movimiento, sin embargo, siempre se mantiene lo que los niños han propuesto.

Hay que mencionar, además que “la expresión corporal en la escuela no se ocupa de formar bailarines, sino personas que piensen, elaboren y estructuren sus propias danzas, con

---

<sup>17</sup> F se ofreció a llevar un silbato de barro en forma de jaguar porque en uno de nuestros momentos compartidos él recuerda que sus padres le compraron uno en una visita a Teotihuacán.

placer y disfrute por esta producción” (Jaritonsky, 2000, p. 134), tal como sucedió con esta propuesta, pero por otro lado, esto nos lleva a pensar que así como sería ideal tener un maestro de música en cada una de las escuelas, también sería importante tener un maestro especializado en cada una de las artes, pero ante esta imposibilidad es el docente frente a grupo quien debe asumir este trabajo y el hecho de no tener una formación específica en el área artística, no nos exime de no ofrecer situaciones de aprendizaje donde los niños puedan expresarse corporalmente con propósitos pedagógicos definidos.

En consonancia con lo anterior, Jaritonsky (2000) refiere que “el niño en el nivel inicial tendrá oportunidad de aprender cómo es el cuerpo, cómo se mueve, qué se siente y qué se puede transmitir a través del movimiento, desarrollando sus capacidades creativas” (p.135), esto me lleva a retomar otro ejemplo de los acontecidos en el trayecto del taller, en algún momento se les propone que se desplacen por el espacio del salón con un aro en la mano, este lo llevaron en diferentes posiciones en relación con su cuerpo (arriba, enfrente, atrás, de lado), mientras hacen el desplazamiento y llevan el aro según lo acordado, a los niños se les pone música regional mexicana de fondo. Interesante es lo que sucede mientras escuchan la música, los niños no sólo siguen la velocidad por ejemplo del “Huapango de Moncayo” y van rápido o lento según lo que escuchan, sino que además mueven su cuerpo a cómo perciben la música, las niñas llegan a girar cuando lo sienten necesario. (Descripción del RI14 del 8 de abril del 2019).

Cabe señalar que en cuanto a la velocidad o a que se movieran de acuerdo a lo que escuchaban no hubo ninguna indicación, ambas acciones surgen de su necesidad, probablemente de su interés o de su emoción que simplemente es dejada emerger como parte de sus capacidades creativas que los lleva a hacer lo que se sienten provocados a poder hacer sin ser juzgados o descalificados.

En una sesión distinta en que volvemos a recurrir al aro como herramienta de apoyo didáctico y ahora el aro se convierte en un objeto para desplazarse y mientras eso sucede igualmente se les pone música regional diferente a la usada anteriormente, surge en el desarrollo de la actividad el siguiente diálogo:

Yo: ¿En qué se puede convertir ahora este aro?

Niño: en una foto

Yo: Ok, pero en algo para que te puedas desplazar

Niño: en un carro

Yo: en un carro ¿y cómo lo vamos hacer como carro?... Haber, cada quien... el aro ahora es un carro, listos

(Suena la música)

Observo que un niño no lleva volante como la mayoría, en su lugar va girando la llanta de su carro.

La música termina y les pregunto: “ya no es un carro, ¿ahora qué va ser?”

... (Descripción del RI15 del 12 de abril del 2019)

Con respecto a la reacción de los niños, ellos nuevamente se sienten con libertad de moverse siguiendo el ritmo de la música, no son carros estáticos, son carros que bailan al compás de la canción, sobre esto se reconoce que el niño, “puesto en situación de resolver la propuesta, responde con movimientos a lo que él interpretó de la consigna, según su comprensión, su repertorio, sus posibilidades, sin obligación de repetir, memorizar o pulir. El proceso de resolución corporal es inmediato. “(Jaritonsky, 2000, p. 139). Es decir, algunos pudieron asumirse como carros, otros como conductores del carro y otro decidió que quería llevar la llanta

del carro rodando junto a su cuerpo, al final, aunque todos siguieron la consigna y la mayoría semejaba llevar un volante, ninguno se movía igual, cada quien llevaba su ritmo y movimiento propio, una dirección única.

Por supuesto, todo el tiempo estuvo la expresión corporal presente y esta fue siendo cada vez más significativa al transcurrir el taller, pues la seguridad y confianza que los niños sentían se manifestaba no solo al momento de moverse para seguir el ritmo de una canción e imitarme, sino al momento de improvisar y proponer ellos mismos movimientos sin la preocupación a la burla o el rechazo de los demás, conforme avanzábamos en sesiones la desinhibición iba aumentando lo mismo que la aceptación por tener contacto con otro cuerpo sin el miedo o la angustia de que este contacto fuera por un golpe intencionado, al contrario, por el gusto de estar y compartir con el otro.

### **¿Y el juego, dónde quedó?**

Así como la música y la expresión corporal fueron parte de la base en la que se sustentó todo el taller, el juego fue el tercer elemento que consolidó toda la planeación y ejecución del mismo, es decir, que siempre estuvo presente, pues desde el inicio jugamos a simular que íbamos de viaje, así el juego simbólico se convirtió en el detonante para llevar a cabo todas las situaciones de aprendizaje y, de esta manera, poner en marcha su capacidad creativa e imaginativa.

Recordemos que una de las cualidades del juego simbólico es que “puede proporcionar una práctica valiosa para diferenciar el sí mismo de otros, para tener una perspectiva de otros, para probar roles sociales (por ej. padres, vendedores, y para interactuar socialmente con otros”

(Flavell, 1997, p. 56). Tal como los niños lo vivenciaron en el taller, donde mostraron disposición y agrado por ser animales del mar y pescadores, simular que viajaron en una máquina del tiempo que nos llevó a conocer el pasado, jugar a que eran viejitos y se comportaban como tal son solo algunos de los ejemplos que dan cuenta de los juegos realizados.

Sin embargo, hacerlo no fue cosa sencilla, aunque podría pensarse que fue lo más fácil de realizar, la realidad fue que en el transcurso hubo situaciones que denotaban dificultad para introducirse en el mundo imaginario y disfrutar de las situaciones propuestas, por ejemplo, el caso de F que más de una vez manifestó estar en desacuerdo con las actividades porque “no eran de verdad”. Ante esto, sucede primero:

...a F, le cuesta mucho trabajo recurrir a su imaginación como recurso, como cualidad, se muestra a la defensiva y negativo con comentarios como “ay, que aburrido, así no tiene chiste, hay que hacer todo de verdad” (refiriéndose a que deberíamos ir a Veracruz y pescar de verdad)” (Descripción del RI08 del 7 de marzo del 2019).

Este hecho refleja parte de su realidad que provoca que le cueste trabajo desprenderse de ella y hacer simulaciones que puedan provocarle alegría y placer como lo establece el desarrollo del juego simbólico, el cual “consiste en parte en desprender rutinas de comportamiento y objetos de la rutina acostumbrada, situaciones de la vida real y contexto motivacionales, y utilizarlos a manera de juego.” (Flavell, 1997, p. 57). Es decir, no se trata de tener una pecera para pescar los peces del agua, sino de imaginar que cualquier lugar puede ser una pecera y cualquier objeto un animal que se pueda pescar, pero eso era algo que al niño le costaba trabajo realizar.

Una segunda ocasión sucede algo similar, pero esta vez ante la propuesta de viajar al pasado y para eso hacer uso de una máquina del tiempo, la cual se activaba al decir unas palabras mágicas y podía desaparecer al menor rastro de riñas verbales o físicas entre ellos<sup>18</sup>, concretamente se da el siguiente diálogo:

Yo: vamos a meternos a la máquina del tiempo, pero acuérdate que dentro de ella no podemos ir peleándonos con nuestros compañeros, no podemos ir quejándonos de nuestros compañeros, porque si no la maquina se desaparece y ya no la vamos a poder ocupar.

F: pero es de a mentiritas

Yo: claro, por eso ocupamos la imaginación

F: yo no ocupo nada de imaginación

Yo: Híjole, pues entonces no se va a divertir en el viaje con nosotros

Niño: yo si

F se molesta un poco; sin embargo, se mete a la máquina y disfruta el viaje al igual que sus compañeros. (Descripción del RI11 del 25 de marzo del 2019).

Al final F, lo mismo que el resto de sus compañeros logran sumergirse en estas dinámicas que requerían jugar simbólicamente y como coloquialmente se dice “echar a volar la imaginación”, lo cual como adultos pensamos que se da de manera innata en los niños, pero este tipo de situaciones nos muestran que no es así, que algunos niños por sus historias de vida pueden mostrar ciertas limitaciones para acceder a su capacidad imaginativa. Por otro lado,

---

<sup>18</sup> La “máquina del tiempo” era un paracaídas de colores que por su dimensión podía cubrir perfectamente a todos los niños.

también se expone la poca frecuencia a la que se recurre en el ámbito escolar tanto al juego como a la imaginación como estrategia del aprendizaje y como características de los niños en edad preescolar.

Pero regresando a lo que fue el juego en el taller, enumerar todas las actividades que implicaron juego simbólico del «como si...» o algún otro tipo de juego resultaría extensivo, pues de una u otra forma este siempre estuvo presente debido a la importancia que tiene en el desarrollo del niño pues se sabe que no solo es una fuente de placer, sino también un “medio de expresión, experimentación y creatividad. Se habla del juego simbólico como necesidad biológica, y es que el placer está ligado a las emociones, que como dijo Wallon tienen su origen en lo biológico” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 98).

Pero, para contextualizar al menos una escena del juego «como si...», se alude a la ocasión en la que abordamos el viaje a Michoacán y con ello la figura de los abuelos como parte esenciales de sus vidas que poseen historias que nos enseñan que podemos sobreponernos de las adversidades, así, en una sesión después de haber hablado sobre el estado de Michoacán, de haber simulado que iba una abuelita (un títere) a visitarlos y haberles pedido que nos llevaran historias de sus abuelitos donde nos contaran alguna situación difícil de vida de la que habían logrado sobreponerse, les pido que literalmente, a partir de ese momento, hagamos «como si...» fuéramos viejitos:

Yo: ahorita vamos hacer como si fuéramos viejitos, todas las canciones que vamos a cantar las haremos...

En ese momento C hace la imitación de cómo podemos hacerle.

Yo: ándale C, así, como si fuéramos viejitos.

Los niños se levantan para hacer lo mismo que la niña y a comenzar a decir “así, así, así”

Yo: ándale así, como si fuéramos viejitos vamos a bailar, así como nuestros abuelitos, pero siéntense, todavía no se levanten”

Me dirijo a poner la música...

Después de un momento la música inicia y les pido que se levanten.

Yo: acuérdate que de ahorita en adelante somos, ¿Qué somos?

Niños: viejitos

Yo: los viejitos no se suben a las bancas porque puede ser peligroso para ellos (esto debido a que unos niños estaban sobre unas bancas). Viejitos, vamos a bailar viejitos. Listos viejitos, vengan para acá...

Cantamos una melodía de las partes del cuerpo asumiendo una postura de “viejitos” encorvados que todos imitan, repetimos la melodía porque es la primera vez que se las propongo... (Descripción del RI19 del 20 de mayo del 2019)

En nuestra simulación se escuchan risas, pero también cierto grado de compromiso por aguantar la postura que al final expresan que les cansó la espalda, pero el disfrute los motivó a llegar a terminar la actividad en la que para concluir se habla del respeto y cuidado que deben tener ante los abuelitos sobre todo porque ya están cansados.

Y aunque en el desarrollo del taller hubo predominación por el juego simbólico, también se recurre en menor medida al juego competitivo, al *agon*, como lo retoma Morillas (1990). Esto con la intención de trabajar la regulación de emociones, principalmente la sensación de frustración cuando pierden o sienten que algo no es como ellos quieren y entonces reaccionan

con enojo desmedido como se observó varias ocasiones durante las primeras sesiones de observación y posteriormente de implementación del taller, así tomando en cuenta que el *agon* “denominaría a todo juego constituido como combate, donde la igualdad de posibilidades está creada artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, susceptibles de dar un valor incontestable al triunfo del vencedor.” (Morillas, 1990, p. 25). Triunfo que debe ser aceptado por el contrincante sin ningún sentimiento negativo, sino el placer de haber participado en el juego.

Así que, a partir de lo anterior y del hecho de que en el transcurso del taller siempre nos enfrentamos a muchos contratiempos como la falta de luz, de tiempo (en varias ocasiones la educadora recorta la sesión porque afirma tener que hacer otras actividades), de espacio (varias sesiones se realizan en el salón de clases de los niños porque el salón de cantos y juegos es usado por motivos diversos), por ejemplo. En una ocasión la secuencia del plan se vio obstaculizada debido a que el último día previo a salir de vacaciones solo asistieron 9 niños del total del grupo, ante ese hecho las actividades se vieron modificadas y entre los cantos se implementa un sencillo juego con el aro. Los aros son colocados en el centro del salón y después de cada desplazamiento los niños tienen que sentarse en uno con el riesgo de quedarse sin aro porque después de cada pausa de la música se retiraba uno (así como sucede en el juego de las sillas).

Después de que se retiran del juego L, A y C, le toca a M tener que retirarse, sin embargo, se niega a hacerlo porque no admite que ha perdido:

El siguiente en perder es M, sin embargo, no lo acepta.

Educadora: Bye M

M: no, yo lo tenía, yo puse el pie

Yo: usted perdió, la maestra lo vio

Educadora: y dijo la maestra que no podías llorar

M continúa argumentando que el ganó

Yo: M, ¿en qué quedamos?

Educadora: ya perdiste

F: te debes de divertir, es un juego

Continuamos un momento con este dialogo porque él niega que ha perdido y no permite que el juego continúe pues se tira al piso, hasta que él se levanta el juego sigue. (Descripción del RI15 del 12 de abril del 2019).

A partir de denotar que era necesario abordar desde otra perspectiva la regulación de emociones, incidentalmente se incluyen algunos juegos con este tipo de dinámicas, por medio del diálogo y de seguir mostrando un ambiente de disfrute y respeto es que se logra que suceda algo que parecía difícil. La última sesión del taller jugamos para despedirnos, el juego implicaba competir con otro, llegó el turno de M que por cierto no sigue del todo las indicaciones para tratar de ganar, pero pese a su trampa pierde contra su compañero, lo importante del asunto es que por primera vez acepta su error y asume que ha perdido, sin reclamos ni enojos y con una sonrisa en el rostro por el simple hecho de haber jugado. (Descripción del RI22 del 7 de junio del 2019).

De esta forma el juego simbólico y el competitivo ocupan una posición privilegiada que no debería tener solo en la propuesta del taller, sino en todo proceso educativo que las educadoras lleven a cabo, pues como estrategia pedagógica el juego en el nivel preescolar tiene beneficios a corto y largo plazo en todos los ámbitos de desarrollo del niño, ya sea cognitivo, socio-afectivo y psicomotor, y además es una de las actividades predilectas de ellos, por lo que

llevarla a la práctica no es difícil si se tiene definido el por qué y para qué y se recurre a este de manera frecuente.

### **El taller: lugar de encuentros**

La puesta en marcha del taller nos permite percatarnos no solo sobre si los propósitos planteados al inicio fueron alcanzados, sino también reflexionar sobre las situaciones específicas que definieron esta experiencia desde su planeación, implementación y desarrollo, es decir, como los hechos que se suscitaron en el trayecto que en ocasiones parecían bloquear el logro de los objetivos, al final se convirtieron en canales que permitieron el alcance de los resultados obtenidos, dándole todos estos la cualidad de única e irrepetible.

En primer lugar, podemos afirmar que efectivamente fueron las artes en conjunción con el juego el anclaje idóneo para abordar las habilidades socioemocionales, tomando como referencia los planteamientos de Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009) que refieren que la educación artística asumida “como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (p. 11).

Es cierto que, aunque no podemos hablar de lo que pasó con los participantes fuera del tiempo del taller y como consecuencia, decir si cambiaron su comportamiento en su permanencia en la escuela o fuera de ella, si sus relaciones entre iguales mejoraron, si sus procesos de aprendizaje se vieron favorecidos a partir de las actividades desarrolladas en el taller, etcétera. Sí podemos afirmar que el clima dentro del taller mejoró considerablemente en la medida en la que las sesiones transcurrían. De los climas de caos que se vivieron las primeras sesiones porque no

todos se incorporaban a las actividades, al disgusto que les generaba establecer contacto físico con los otros hasta el descontrol al momento de participar y donde todos querían hablar al mismo tiempo, se manifestó un cambio en el trayecto que desencadenó en las acciones opuestas.

En el espacio compartido los niños ya no respondían de manera limitada si o no, sino que hablaban de lo que sentían, de lo que pensaban, de sus experiencias y esas cosas, ideas y sentimientos las desembocaban en los movimientos, pues ahí también se les dio esa libertad de expresión en la que frecuentemente se sentían confinados.

En ese tiempo compartido que la vinculación con la música y la expresión corporal permitieron, los niños experimentaron una perspectiva diferente a la que vivían en su entorno social y se percataron de que las relaciones pueden ser diferentes, que no se necesita golpear para tener contacto físico con el otro porque hay otras formas, moviéndose y cantando pueden interactuar con el otro, tocarse diferentes partes del cuerpo para saludarse, para jugar o para reconocerse sin necesidad de hablar, pero con la libertad de reír porque esa es la principal manifestación de disfrute y goce en los niños.

Todo lo anterior coadyuvó justo para que los niños regularan mejor sus emociones y pusieran en marcha sus habilidades socioemocionales, pues al enfocarse en esos aspectos las actividades, las acciones se vieron favorecidas a alcanzar los objetivos planteados, en este sentido, “aportar las experiencias que permitan a los niños hacerse cargo y autorregularse... es una descripción general de la tarea que padres, maestros y protectores deben realizar desde el inicio de la infancia hasta los años de la adolescencia” (SEP, 2004, p. 74). Es decir, se tiene que colocar al niño en situaciones en que pueda resolver reaccionando de la manera correcta, sin frustrarse porque algo no salió como quería y aceptando los acontecimientos como son, tal como

sucedió en el taller donde las experiencias fueron permitiendo que ellos descubrieran otras formas de reaccionar que al final, los hicieron funcionar mejor en lo individual y en lo colectivo.

Otras manifestaciones que dan cuenta de la funcionalidad del taller en torno a cómo lo asimilan y disfrutan los niños fue que, a partir de las actividades realizadas, cada vez que llegaba con ellos al salón para una nueva sesión me preguntaban por algo de la clase anterior, por ejemplo:

Hoy me preguntan desde mi llegada al salón si usaremos de nuevo los carros a lo que respondo que sí porque tenemos que ir a destinos que ellos expresarán en algún momento.

Llegamos al salón de cantos y me cuestionan por Pepe<sup>19</sup>, sobre por qué ya no ha ido a visitarlos, demostrando sus deseos de que vuelva a ir. (Descripción del RI05 del 25 de febrero del 2019).

Estas eran las primeras actividades que comenzaban a generar cambios positivos, pues los niños percibían además de lo que ya se ha mencionado antes, que había secuencia e hilaridad en el taller, es decir, una secuencia los llevaba a la siguiente y así consecutivamente, con respecto a esto encontramos que “las funciones actuales de las artes son presentadas como una apertura de opciones y posibilidades que deben atender las diferentes perspectivas y necesidades de cada persona y colectivo de referencia” (Abad, 2009, p. 19). A partir de nuestro caso, al ser las habilidades socioemocionales una necesidad, se requería además de la coherencia en el trabajo que los niños percibían, una constante en verdaderamente insistir en promover las

---

<sup>19</sup> Pepe es un títere que se usa como herramienta didáctica y tiene como finalidad que los niños centren con mayor facilidad su atención por periodos más prolongados, lo cual resulta factible pues al dársele voz y movimiento atrapa la atención de los niños. Así mismo se recurre a “la abuelita de Pepe”, teniendo los mismos resultados que con Pepe.

habilidades socioemocionales sin que los niños lo sintieran como un aprendizaje forzado sobre el cual rendir cuentas, en cambio sí como un espacio de aportación voluntaria, de actividad compartida que es construido por todos los participantes y que el trabajo con las artes nos dio la posibilidad de crear.

En segundo lugar, el taller justamente fue ese lugar de encuentros que las artes ayudaron a construir, como lo menciona Javier Abad (2009) “las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural” (p. 19), que les permitieron generar relaciones diferentes, pues en el ambiente creado se sentían todos incluidos, sin las etiquetas de: el que pega, la que no trabaja, la grosera, entre otros, que ellos mismos se habían sobrepuesto, de esta forma se dan experiencias como la siguiente:

Llegado el momento, accedieron a jugar su rol, los pescadores se mantuvieron en su papel: avanzaban formados hasta llegar al mar con la red (el paracaídas) sobre los hombros y una vez en el mar lo desplegaban para atrapar a los peces, giraban hacia un lado y después hacia el otro a mi señal. Cuando fue turno de los pescados de entrar a escena, al interactuar con el material se dejaron llevar por el juego del paracaídas y los movimientos de sus compañeros perdiendo un poco la atención, pero a pesar de eso lograron retomar su rol hasta que se acabó la canción. (Descripción del RI06 del 28 de febrero del 2019).

A situaciones como las anteriores se fueron integrando todos los niños y finalmente la educadora que mostro más resistencia, pues fue hasta las últimas sesiones que ella se une, accede por voluntad propia a hacerlo a pesar desde que el inicio se le invitó a hacerlo. Cuando lo hace fue para motivar a que N se integrara a la sesión, pues la niña en ese tiempo manifestó, desde la

mirada de la educadora, retrocesos en su conducta que, a lo que comentó ella, iban desde tomar la comida de sus compañeros hasta provocar a sus compañeros para que ellos reaccionaran agresivamente hacia ella y terminaran lastimándola física y verbalmente, además, se optó por no comentar a la mamá de la niña sobre los hechos que manifestaba pues, cada vez que se le daban quejas, al siguiente día, la niña ingresaba golpeada a la escuela. Por eso la educadora para ser empática hacia N decide un día que tocaba sesión del taller, en lugar de permanecer sentada como era común que sucediera, levantarse para participar primero junto a N, después lo hace para participar por si sola. (Descripción del RI14 del 8 de abril del 2019).

De esa incorporación no puede decirse mucho, pues no se observan cambios considerables en cuanto al comportamiento de los niños, si en el caso de N en el que resulta ser un apoyo para ella pues a partir de eso la niña permaneció en las actividades planteadas, sin embargo, la participación de la educadora tampoco perduró hasta el término del taller, lo que tal vez si hubiera ocasionado otros cambios.

Finalmente, el taller como lugar de goce donde los niños se sintieron seguros y escuchados porque el espacio contribuyó a que también se expresaran verbalmente, pues a partir de lo que decían era que se daba forma a las producciones creadas, por ejemplo, cuando se hizo la danza de la amistad, los niños fueron quienes decidieron colocarse en círculo y cada uno improvisaba sus movimientos o en el son del pescador elegir el animal que querían ser. Como enfatiza Muiños de Britos (2011) que el área de artes fomentara “la producción colectiva, porque en el hacer con otros se capitalizaran saberes y miradas diferentes en un trabajo compartido y democrático en el que las producciones son el producto del encuentro cultural vivenciado” (p. 20).

En este sentido, los niños no solo aprendieron a relacionarse y convivir mejor entre ellos, sino que se pusieron en juego saberes sobre historia, geografía, lecto-escritura, etcétera, y a partir del arte se daba la oportunidad de crear en colectivo, tal como sucedió con el son del pescador, con la danza prehispánica y con la danza de los viejitos, donde hubo participaciones de todos para determinar el producto final de cada situación, que aunque desencadenaban en un baile, estos bailes tenían su toque, lo que en conjunto habíamos decidido hacer.

## CONCLUSIONES INCONCLUSAS

Pensar que aquí se concluye este trabajo es una falacia, solamente se cierra un capítulo que tiene que ver con la experiencia vivida en este proyecto de investigación, sin embargo, a partir de aquí se desprenden muchas inquietudes, ideas, hipótesis, que habrán de ponerse en marcha en el quehacer educativo para seguir probando, proponiendo, verificando y sobre todo para otorgarle ese lugar al área de artes o a la educación artística según se aborde en los planes de estudio, que le corresponde no como capricho personal, sino por todos los beneficios que aporta en el desarrollo educativo y del individuo.

De igual forma, ampliar este proyecto para buscar la manera de incidir además de en las habilidades socioemocionales, también en la capacidad resiliente, que era uno de los principales objetivos que este trabajo perseguía, pues sigo creyendo que es de suma importancia que, ante tiempos difíciles, justo como al que la pandemia nos enfrentó y nos sigue enfrentando, los niños sepan sobreponerse y poder continuar con su preparación ante el panorama que deban enfrentar. Pues la situación aún no termina y lo difícil está por venir, porque reincorporarse después del aislamiento que no para todos significó lo mismo, asumiendo otros estilos de vida que nos serán impuestos por prevención no es sencillo de asimilar, ante esto serán las habilidades socioemocionales y sobre todo la capacidad resiliente la que nos permita afrontar esta futura situación.

Lo que es posible aseverar son cuestiones que enlistare teniendo en cuenta que no llevan un orden de importancia, simplemente es para tener un mejor abordaje de las situaciones, que también pueden ser susceptibles a cambios en algún otro momento, pero de las que a partir de la implementación de este trabajo quedo convencida.

En primer lugar, la posibilidad de incidir en el Jardín de Niños hacia la construcción de un lugar más seguro y perteneciente al alumno, donde el niño construya sus aprendizajes. Los tiempos en los que el maestro dicta y los niños obedecen son completamente obsoletos, en este mundo tan cambiante, los estilos de enseñanza necesitan estar en constante cambio y ajustarse, es cierto que el docente por experiencia sabe más y posee más conocimiento, sin embargo, los niños son capaces de construir sus saberes en sintonía con sus compañeros y con su maestro. En la medida en la que se le dé la oportunidad al niño de inmiscuirse en sus procesos, de participar activamente, de errar las veces necesarias, de descubrir; se apropiará de la escuela como lugar estable, que, aunque con reglas y normas que hay que practicar, él es un ser capaz de seguirlas y respetarlas, sabiendo que puede expresar también, con respeto, sus inconformidades pues existe la democracia y con ello la oportunidad de cambiar lo que no funcione.

En segundo lugar, el papel del maestro dentro de la tarea educativa, que no deja de ser una figura importante, solamente asumir que debe ser ese agente de cambio que se requiere para llevar a cabo las tareas arriba señaladas. En sus manos está hacer esta transición, pues el alumnado no puede llegar a la autonomía e independencia por decisión propia, debe haber quien guíe, un maestro que coadyuve a la creación de ambientes de aprendizaje donde el alumno aprenda a ser sí mismo, a convivir, a expresarse, a acordar y de ahí desplegar una serie de conocimientos formales e informales según los que los planes de estudio establecen, pero también lo que los intereses y necesidades del grupo demanden. Situación que implica reflexionar sobre la práctica para mejorar primero en uno mismo sobre la necesidad de abrirse a los cambios, de aprender a reconocer e incorporar en la vida y en la profesión las habilidades socioemocionales, de buscar nuevas formas de integrar el conocimiento comprendiendo que los alumnos son seres holísticos, al igual que nosotros.

En tercer lugar, pensar en que las relaciones jerárquicas pueden ser más flexibles, sensibles a los alumnos, más cercanas, lo que permitiría que las relaciones entre iguales, es decir, la relaciones niños-niños, se vieran mejoradas, pues al ser éstas un reflejo de todas las que se dan en cualquier espacio social como lo es la escuela, se entiende que si observan relaciones cálidas, cordiales, empáticas, los niños reproducirán esas cualidades en sus relaciones, lo que nos lleva a pensar en una mejora en la convivencia. Situación que incluye a todo el personal del plantel, incluida la directora, quien debería crear estrategias en colaboración con sus compañeros docentes para tejer relaciones interpersonales más sanas dentro del colectivo y después con el alumnado que les permita acceder mejor al aprendizaje.

En cuarto lugar, ver en las actividades artísticas la creación de ambientes de aprendizaje propicios para que los niños compartan, respeten, toleren, escuchen, sean empáticos, provocando también que se sientan mirados e importantes. Las artes ofrecen la posibilidad de trabajar desde la individualidad para crear en la colectividad, lo que quiere decir que el niño se reconoce como único y a partir de semejanzas y diferencias se relaciona y crea con el otro, sin que por eso se dé a entender que hay alguien mejor que otro, todos son simplemente diferentes. El arte desde la oportunidad que brinda de integrarnos, en el contexto escolar de trabajar desde un lugar que parece no estar reglamentado ni constantemente evaluado, por lo que da paso a estos espacios de encuentro donde cada uno es escuchado, aceptado y tomado en cuenta por los otros.

Como consecuencia, los niños pueden cambiar sus conductas y comportamientos de negativos a positivos si fuera el caso de que se encontraran en ambientes agresivos u hostiles y debido a eso su conducta se viera fuertemente influenciada. La promoción de actividades artísticas puede generar paulatinamente la transformación de comportamientos e intenciones de

los niños logrando modificar su actuar al motivar la reflexión, el pensamiento creativo y crítico que permite concientizar y cambiar de actitudes.

La modificación de la conducta permite tener un ambiente donde todos se sienten integrados y aceptados, donde al percibirse fortalecidos desde su personalidad se genera un camino hacia su capacidad resiliente, la cual resulta de suma importancia, pues es una habilidad socioemocional que aunque no se puede visibilizar, así como ninguna otra en realidad, es cierto que esta fluye en condiciones difíciles de poner a prueba en la escuela o, para hacerlo, se requiere de más tiempo de intervención por un período más prolongado.

Comprendiendo estas ideas, a las artes se les da un lugar diferente en los tiempos de enseñanza – aprendizaje y se dejan de ver como el relleno, como la opción para entretener, sino todo lo contrario, como posibilitadoras de aprendizajes tan importantes o más que, al menos en el nivel preescolar, el aprender a leer o escribir. Dejando de lado también la idea de que para enseñar música, danza, teatro o artes plásticas se requiere tener una formación profesional, que, aunque si sería ideal tenerla, basta con tener claros los objetivos de lo que se pretende alcanzar por y a través de las artes.

De esta manera, a partir de todos los anteriores reconocimientos, se les estaría delegando una posición diferente en el currículo escolar, así como lo sugiere Terigi (2002), Palacios (2005) o Giráldez (2018), entre muchos otros autores nombrados a lo largo del texto, a las artes se les merece otorgar otro lugar que dista mucho del que actualmente ocupan tanto en el currículo como en la práctica docente, si de verdad se quiere aumentar la calidad educativa, es primordial que las artes ocupen un lugar igual de importante que las matemáticas y la lecto-escritura en preescolar.

Finalmente, como último lugar, la importancia de favorecer las habilidades socioemocionales desde la infancia temprana, pues el saber tener una relación óptima con uno mismo llevará a establecer relaciones positivas con los demás y eso discurre tanto en los diferentes aspectos de la vida como en las etapas de desarrollo posteriores. Muchas investigaciones realizadas han llevado a aseverar que es igual de importante el aspecto emocional, así como el cognitivo, físico y social, por tanto, la falla de alguno puede llevar a alteraciones o complicaciones en otro o todos los demás aspectos o áreas de desarrollo.

Por ende, el que un sujeto sepa relacionarse con los demás sujetos de su entorno social o de otros entornos, le permitirá aprender de lo que el otro sabe y así su red de conocimientos irá en aumento lo mismo que su habilidad para relacionarse con el resto. Actualmente, se da por entendido que, aunque favorecer las habilidades socioemocionales es función de los padres, la escuela debe asumir también esa responsabilidad, pues los niños llegan a pasar un tiempo considerable en ella, además de que es la escuela donde tiene la oportunidad de ponerlas en juego al estar en compañía de seres de su misma edad y nivel de desarrollo.

## REFERENCIAS

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Terigi, F., Kalmar, D..., Wiskitski, J. (2002). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós Básica
- Baptista, P., Fernández-Collado, C., Hernández, R., (2006). Metodología de la investigación (4ª. Ed). México: Mc Graw Hill
- Cabedo-Mas, A., Diaz-Gomez, M. (2015). Arte y Música en la Educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 5 (3). Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=5213831>
- Cáceres, I., Fontecilla, M. y Kotliarenco, M. (1997). Estado del arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud.
- Camargo, M., Macías, E. y Quintero, M. (2014). «La alegría de vivir»: Metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. Revista Iberoamericana de Educación. No. 66. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a10.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España: Martínez Roca
- Cyrulnik, B. (2001) Los patitos feos: Una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa
- Cyrulnik, B. (2009) El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma. Editorial Gedisa
- Dewey, J. (2008) El arte como experiencia. Barcelona: Paidós
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

- Eisner, E. (1995) *Educación y la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI Editores
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *Avances de investigación. Educación y aprendizajes. El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Grade
- Fuentes, M. y Melero, M. (1992). *Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela*. *Revista Investigación en la Escuela*, 16, 55-67.
- García-Chato, G. I. (2014). *Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Giráldez, A., Pimentel, L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI
- Giráldez, A. y Prince, E. (2017) *Habilidades para la vida. Aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. España: Biblioteca innovación Educativa
- González, C., (2018) *Una teoría de la sociedad*. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 273-309.
- González, C. (1990). *Huizinga-Caillois: variacions sobre una visió antropològica del joc*. *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, 11-39.

- Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). Capital profesional. En *Capital profesional*. Madrid: Morata, p. 106-133
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid, España: Editorial Morata
- Henderson, N. y Milstein, M. (2010). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3ª Ed). España: Grao
- Montoya, I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista de Formació del professorat*, 4, 1-5.
- Moreno, C., Solovieva, Y. y Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124.
- Palacios, L. (2005). Arte: una asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria. México: UACM
- Piaget, J. (1983). El juego. La inteligencia. En J. Piaget, *Psicología y pedagogía* (pp. 196-203). Madrid: Sarpe.
- Reca, M. (1997). El mundo del juego. *Revista Museo*, 10, 21-24.
- Ruiz de Velasco, Á., Abad, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Grao

Secretaria de Educación Pública (2005). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP

Secretaria de Educación Pública (2011). Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México: SEP

Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP

Secretaria de Educación Pública (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. México: SEP

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

# ANEXOS

## PLAN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Estudiante:</b> Clara del Rocío Cruz Fernández</p> <p><b>Maestra:</b> Alma Eréndira Ochoa Colunga</p>   | <p><b>Situación de aprendizaje:</b> ¡Vámonos de paseo por México con todos mis compañeros!</p> |
| <p><b>Jardín de Niños:</b> Jaime Nuno</p>   | <p><b>Grupo:</b> 3° C</p>  |
| <p><b>Educadora titular del grupo:</b> K</p>  |  |
| <p><b>Propósito general:</b> Favorecer las habilidades emocionales mediante actividades artísticas y lúdicas dentro de la sesión de ritmos, cantos y juegos para incidir en la capacidad resiliente en los niños preescolares</p> |  |

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>   |   |
|--|---|
| <b>Fecha:</b> 11 de febrero del 2019   | <b>Título:</b> Presentación de la actividad |
| <b>Numero de sesión:</b> 1   |   |
| <p><b>Propósito específico:</b> Dar a conocer el trabajo que realizaremos en la sesión de cantos, promoviendo las cualidades que necesitan poner en juego (escucha, respeto, colaboración, participación, asistencia) para ser partícipes y disfrutar de la clase.</p>   |   |
| <p><b>Descripción de la sesión:</b></p> <p>En su salón de clases me presentaré de nuevo y les diré que iniciare a realizar algunas actividades con ellos los lunes y jueves. Las actividades consistirán en hacer distintos viajes por algunos lugares de México y hablaremos sobre lo que es un viaje, quien ha viajado, a donde han ido, etc. les comentaré también que para ello requiero de su valiosa ayuda y participación para poder llevar a cabo las actividades que tengo planeadas donde es indispensable su colaboración. Nos dirigiremos al salón de cantos y juegos para iniciar el viaje con una dinámica: tomar de la mano a su compañero de atrás por entre las piernas e ingresaremos con la canción de “la viborita”. Una vez ingresado al salón les pediré que se observen, que reconozcan con quienes están en ese momento en el salón y después haremos una secuencia con la canción de “Hola, hola” para seguir con ese reconocimiento de compañeros.</p> <p>Una vez obtenida su atención, les comentare que antes de iniciar con cualquier viaje es importante decir cuáles serán las reglas que nos permitan disfrutar de nuestros paseos. Así, con ayuda de un títere les comenzaré a contar una historia, la historia de un niño que no tenía amigos porque siempre que se acercaban él les hacía caras feas y hasta llegaba a golpear a algunos... la historia quedara inconclusa y los cuestionaré por lo que piensan sobre lo que les conté, qué habrían hecho ellos en lugar del protagonista y les presentaré una lámina denominada “decálogo de la amistad” con los siguientes enunciados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonríe a los demás</li> <li>2. Sé amable con todos</li> <li>3. Ayuda a quien lo necesite</li> <li>4. Abraza a quien este triste</li> <li>5. Demuestra tu cariño a todos tus compañeros</li> <li>6. Escucho a quien me habla</li> </ol> |   |

7. Si me enojo, respiro para tranquilizarme
8. Hablo en el momento indicado
9. Siempre digo lo que pienso
10. Soy feliz

Les leeré solo los primeros cinco enunciados del decálogo y les diré que para saber que continúa en la historia y lo que dicen los demás enunciados tendrán que ir la siguiente sesión.

Cuestionaré sobre lo que se les ocurre para no olvidar los 5 primeros puntos del decálogo y les comentaré que a mí se me ocurrió llevarles dibujos alusivos, los cuales tendrán que entregarme a la siguiente sesión para poder realizar el paseo, de lo contrario será difícil que los deje ir. La dinámica para entregar la hoja será que uno pase y escoja la que más le agrada, una vez que todos tengan uno comenzará por darle la hoja escogida a otro compañero y así sucesivamente. Daré un breve momento para colorearla dando la posibilidad de que regresando al salón la maestra les de otro momento para terminar de dibujarla.

Haremos una dinámica con canto para despedirnos y volveremos al salón de la misma manera que como llegamos.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>   |   |
|--|---|
| <b>Fecha:</b> 14 de febrero del 2019   | <b>Título:</b> Presentación de la actividad |
| <b>Numero de sesión:</b> 2   |   |
| <b>Propósito específico:</b> Dar a conocer el trabajo que realizaremos en la sesión de cantos, promoviendo las cualidades que necesitan poner en juego (escucha, respeto, colaboración, participación, asistencia) para ser partícipes y disfrutar de la clase.  |   |
| <b>Descripción de la sesión:</b>   |   |
| <p>En su salón de clases les preguntaré quien ha llevado su dibujo y observaré lo que sucede, preguntaré que haremos con quienes no lo han llevado y de qué manera les permitiremos realizar el viaje y con base en sus respuestas tomaremos el acuerdo.</p> <p>Nos dirigiremos al salón dentro de un resorte, formados como si fuéramos un “ciempiés” y cantaremos alusivamente.</p> <p>En el salón haremos una dinámica de reconocimiento donde con un ritmo digan el nombre de un compañero que esté presente.</p> <p>Retomaremos la historia pasada con base en lo que ellos recuerden y la concluiré. Comentaremos sobre lo que piensan.</p> <p>Lo mismo con el “decálogo de la amistad”, primero tomando en cuenta sus recuerdos para seguir con los otros 5 puntos. Una vez finalizado esto les diré que estamos listos para dar comienzo a nuestros viajes, que entonces no les daré un dibujo para que me devuelvan, sino les daré un boleto, el cual les permitirá hacer el viaje.</p> |   |

Para finalizar, haremos un canto “el auto de papá”, primero individualmente y luego con otro compañero que sea su copiloto, por tanto, deberán ir a la par de otro siguiendo además el ritmo de la canción.

Les comentaré que la sesión ha terminado y les pediré que se metan de nuevo a armar el cuerpo del “ciempiés” para volver al salón.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>   |   |
|--|---|
| <b>Fecha:</b> 18 de febrero del 2019   | <b>Título:</b> Presentación de la actividad |
| <b>Numero de sesión:</b> 3   |   |
| <b>Propósito específico:</b> Dar a conocer el trabajo que realizaremos en la sesión de cantos, promoviendo las cualidades que necesitan poner en juego (escucha, respeto, colaboración, participación, asistencia) para ser partícipes y disfrutar de la clase.*   |   |
| <b>Descripción de la sesión:</b><br><br>En su salón de clases les preguntaré si están listos para realizar las actividades. Les comentaré que la manera de llegar al salón de cantos y juegos será de viborita, además de que para hacerse acreedores a aplausos deberán permanecer sujetos a su compañero hasta que todos estemos dentro del salón.<br><br>Nos dirigiremos al salón cantando “la viborita”.<br><br>En el salón haremos una dinámica para centrar su atención y poder continuar con la historia de “Pepe”. La dinámica será cantar de diversas maneras “busco un lugarcito”, ésta la cantaremos fuerte, quedo, rápido y lento. Una vez reunidos cerca de la lámina del “decálogo de la amistad” me dispondré a sacar el guiñol que representa a <i>Pepe</i> para que con su ayuda retomemos la historia y hablemos de los 10 puntos del decálogo.<br><br>Les comentaré que una parte importante del decálogo es cuidar del otro, por lo que les pondré la canción de movimiento propuesta la clase pasada y una vez hecha la primera vez, la haremos una segunda pero tomando de la mano a un compañero, el cual tendremos que cuidar. Esto lo haremos una vez más.<br><br>Una vez finalizado esto les diré que estamos listos para dar comienzo a nuestros viajes, que entonces no les daré un dibujo para que me devuelvan, sino les daré un boleto, el cual les permitirá hacer el viaje la siguiente clase.<br><br>Para finalizar, les comentare que volveremos al salón de la misma forma y una vez ahí les entregaré los boletos para que me los entreguen la siguiente clase. |   |

\* Se retoman parte de las actividades planeadas la sesión pasada este día debido a la situación acontecida la anterior con F donde por motivos de rabieta de parte del niño no se pudieron realizar las actividades contempladas.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |                                |
|---|--------------------------------|
| <b>Fecha:</b> 21 de febrero del 2019  | <b>Título:</b> El auto de papá |
| <b>Numero de sesión:</b> 4  |                                |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer la integración de todos los niños del grupo a las actividades promovidas que vayan permitiendo una regulación de sus emociones al participar en dichas actividades.  |                                |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |                                |
| <p>En su salón de clases les preguntaré si han llevado sus boletos para poder realizar nuestro primer viaje y observare sus respuestas y escuchare sus argumentos. Incidiré en algunas conductas al decirles que he llevado un elemento importante que les prestaré sólo a aquellos que decidan emprender el viaje y les daré pistas para que logren averiguarlo.</p> <p>Les comentaré la manera de dirigirnos al salón, la cual será con una botella o algo que sea fácil de transportar en la cabeza, predisponiéndolos a que la retiraran hasta que todos hayamos entrado esperando que en esta ocasión sean acreedores a más aplausos que la última vez.</p> <p>En el salón les preguntaré si recuerdan los puntos del decálogo, esto debido a que tenemos que seguirlos durante cada uno de nuestros viajes.</p> <p>Les preguntare a donde les gustaría ir y en que les gustaría llegar y les propondré que esta vez lo hagamos en un auto, pondré la canción y haremos los movimientos siguiendo el ritmo de la música, en un segundo momento les comentare que lo haremos pero con un coche de juguete, el cual tiene que cuidar y usar como se les indica, de lo contrario puede ser retirado hasta que se comprometan a usarlo de manera indicada.</p> <p>Los carritos serán entregados a todos indistintamente, los cuestionaré si el que les toco les gusta y si importa mucho la forma y el color que les haya tocado y escuchare sus respuestas. Jugaremos entonces con los carros a la papa caliente donde tendrán que ir pasando los carros de mano en mano hasta que les toque otro diferente, esto la haremos 2 veces y con el que les tocó pasaremos a desplazarnos con la canción del auto de papá nuevamente. Les preguntaré a donde les habría gustado ir y como les gustaría que fuera el carro en el que llegaron a dicho lugar, les pediré entonces que me hagan un dibujo mientras pongo música para trabajar. Una vez concluido pasaran algunos a exponer su trabajo.</p> <p>Les pediré que me obsequien sus producciones y volveremos al salón con la botella en la cabeza y ahí les daré las gracias por haber trabajado conmigo.</p> |                                |

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b> |                                |
|--|--------------------------------|
| <b>Fecha:</b> 25 de febrero del 2019             | <b>Título:</b> El auto de papá |
| <b>Numero de sesión:</b> 5                       |                                |

**Propósito específico:** Favorecer la integración de todos los niños del grupo a las actividades promovidas que vayan permitiendo una regulación de sus emociones al participar en dichas actividades.

**Descripción de la sesión:**

En el salón de clases les preguntaré cómo se sienten hoy y si están listos para continuar el viaje. Hablaremos sobre el lugar a donde fueron la clase anterior y si irán de nuevo al mismo lugar o irán a otro y les comentaré que nos dirigiremos al salón de cantos y juegos manejando nuestro auto, pero siguiendo al compañero que esta adelante y sin la posibilidad de rebasarlo, tenemos que ir tras un compañero.

Una vez reunidos en el salón, nos dispondremos a desplazarnos por el espacio según el ritmo de la música, una consigna añadida será la de observar a nuestros compañeros cuando topemos con ellos.

Pasaremos después a sentarnos en un círculo para ir pasando los carros, se los irán quedando conforme vaya llegando el primero al último niño del círculo y así sucesivamente. Después haremos la dinámica de la papa caliente esperando que salga mejor que la vez anterior y les comentaré que ese carro que se quedaron es con el que jugaran “el carro de papá”. Dichos carros andarán solamente por las líneas del piso.

Pondré la música y la dinámica será realizada. Al final les preguntaré a donde fueron y si estarían dispuestos a hacer un dibujo alusivo al lugar al que llegaron en su viaje. Los materiales serán repartidos (hojas y crayolas) y de fondo habrá música relajante para que le escuchen mientras dibujan.

Una vez dado un tiempo considerable para que hagan su actividad, se colocaran en semicírculo para que haya oportunidad de que expresen lo que hicieron, les pediré que me regalen su dibujo y volveremos al salón simulando manejar un carro.

En el salón les agradeceré su participación y los anticiparé a que nuestro siguiente viaje será ir a la playa.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |  |
|---|--|
| <b>Fecha:</b> 28 de febrero del 2019  | <b>Título:</b> El pescador. Estado de Veracruz |
| <b>Numero de sesión:</b> 6  |  |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer el autoconocimiento como primera habilidad emocional que permita a los niños reconocerse a partir de sus individualidades y generalidades mediante actividades artísticas para favorecer la resiliencia y el uso de los dos primeros puntos del decálogo “sonríe a los demás y sé amable con todos”. |  |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |  |
| En el salón los saludaré y preguntaré si están dispuestos a acompañarme y acompañar a sus compañeros al viaje de hoy. Después lanzare otra pregunta ¿Qué creen que se puede hacer en el mar? Y escuchare sus respuestas, otras preguntas serán ¿Qué hay en el mar?, ¿Quién ha   |  |

ido al mar?, ¿te gusta el mar?, ¿Qué sonidos hace el mar?, ¿se mueve el mar? Y les diré que nos vayamos al salón de cantos y juegos equilibrando un objeto en la espalda para hacer un viaje al mar.

En el salón les diré que Pepe ha ido a visitarlos y les preguntara si llevan a cabo los puntos del decálogo, que ha ido a que pongan en marcha el uno y dos durante toda la clase y al final digan cómo se sienten a partir de eso.

Posteriormente cantaremos “busco un lugarcito” para que al final quedemos reunidos frente a un mapa de la República Mexicana, ahí hablaremos sobre si saben cómo se llama el país en el que viven y si saben que México es un país que tiene diversidad de estados con características peculiares, que así como ellos tienen nombres también los estados, por ejemplo Chihuahua, Aguascalientes, Nuevo León, Chiapas, etc. les comentaré que además cada uno tiene comida, música, tradiciones y costumbres específicas.

Les diré que nos iremos de viaje a Veracruz y lo señalaré en el mapa, les pediré que lo observen y ver que pueden hablar sobre éste. Les comentaré que busquen otro lugar en el salón, pero haciendo un ritmo para que escuchen el “son el Pescador”. Al concluir les preguntaré de qué trata la melodía y si escucharon el nombre de algún animal que viva en el mar. Les comentare que eso que escucharon es un son del estado de Veracruz que por su ubicación cercana al mar se acostumbra que los pobladores se dediquen a la pesca para “pescar” algunos animales de ríos y mares para su subsistencia.

Les diré que nos convertiremos en “pescados” y “pescadores”, unos serán primero una cosa y después otra y les diré la dinámica: los pescados nadaran por el espacio, los pescadores giraran con su red hacia un lado, hacia el otro, arriba, abajo, la finalidad será intentar pescar a la señal (bajando la red), esto lo haremos varias veces durante la melodía y cuando acabe cambiaremos los papeles.

Al final hablaremos sobre el pescado que imaginaron eran, como era ese pescado, de qué color era, si tenía nombre y qué papel les gusto desempeñar más.

Volveremos al salón de la misma manera que como llegamos y una vez llegado al salón les daré las gracias comentándoles que de nuevo iremos a Veracruz pero haciendo otras actividades, que piensen en el animal que me dijeron y busquen más información sobre ellos.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |  |
|---|--|
| <b>Fecha:</b> 4 de marzo del 2019   | <b>Título:</b> El pescador. Estado de Veracruz |
| <b>Numero de sesión:</b> 7  |  |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer el autoconocimiento como primera habilidad emocional que permita a los niños reconocerse a partir de sus individualidades y generalidades mediante actividades artísticas para favorecer la resiliencia y el uso de los dos primeros puntos del decálogo “sonríe a los demás y sé amable con todos”. |  |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |  |

En el salón los saludare y les preguntaré cómo se encuentran. También si se encuentran listos para realizar nuestras actividades y les daré la consigna de la manera en que llegaremos al salón de cantos y juegos: a la señal indicada podrán levantarse para tomar el animal acuático que elijan y se formaran en la fila, además llegando al salón formaran a su animal en el espacio de la biblioteca para realizar antes unas actividades y posteriormente utilizar de nuevo el animal.

Reunidos en el salón de cantos nos tomaremos de las manos para cantar “un nuevo día” sin dar ninguna indicación previa, intentando que capten las consignas en la canción. Después nos reuniremos frente al decálogo y al mapa de la República Mexicana para retomar ambos.

Les mostrare el video del baile del son del pescador para que les sirva como referencia al momento de realizar la actividad y nos dispondremos a la organización de los roles que desempeñaran primero y después.

Se pasara a la ejecución del baile, los pescadores se desplazaran con red en hombros para desplegarla en un cambio de música preciso, los animales del mar se desplazaran por donde lo consideren y una vez que sean pescados colocaran su pez sobre la red para que los pescadores la atrapen en su red, todo esto se realizara con la música del son de fondo. Una vez que lo haga el primer equipo haremos cambio de roles para que los otros niños experimenten el otro papel desempeñado.

Nos reuniremos en plenaria para hablar de lo que más les gusto, por qué sucedió así y los anticipare para la siguiente clase donde les diré que haremos lo mismo con algunas modificaciones.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>   |  |
|--|--|
| <b>Fecha:</b> 7 de marzo del 2019  | <b>Título:</b> El pescador. Estado de Veracruz |
| <b>Numero de sesión:</b> 8   |  |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer el autoconocimiento como primera habilidad emocional que permita a los niños reconocerse a partir de sus individualidades y generalidades mediante actividades artísticas para favorecer la resiliencia y el uso de los dos primeros puntos del decálogo “sonríe a los demás y sé amable con todos”.  |  |
| <b>Descripción de la sesión:</b>   |  |
| <p>En el salón, después de saludarlos, hablaremos sobre el animal del mar que escogieron la clase pasada y les preguntaré ¿si tú fueras un animal del mar, que animal te gustaría ser?, ¿de qué color te imaginas que serias?, ¿Qué animal seria tu amigo?, ¿Qué te haría único en el mar?, ¿Qué te haría igual a los demás animales?.</p> <p>Les diré que nos desplazaremos al salón de cantos nuevamente llevándonos al animal que elijan de la canasta, con ese animal haremos un ritmo desplazado ya dentro del salón de cantos y la consigna será que se junten con un animal con el que encuentren algo que los haga iguales y hablaremos de la cualidad que seleccionaron (si es que seleccionan alguna), lo mismo haremos unas dos veces más hasta que termine la melodía.</p> |  |

Les pediré que recordemos los dos primeros puntos del decálogo para ejecutarlos y si piensan que podrán hacerlo.

Les diré que cambiaremos de animales, ya no usaremos los de plástico y ahora tendrán que elegir uno de papel, preguntare a algunos por sus elecciones y hablaremos sobre lo siguiente: “todos los animales del mar son diferentes en colores, nombres ¿Cómo se llama tu animal?, sonidos ¿Qué sonido piensas que hace tu animal?, desplazamientos ¿Cómo se mueve tu animal?, colores ¿de qué color o colores les gustaría que fueran sus animales? y les ofreceré papelitos de colores para que los peguen durante el tiempo de una melodía y estos se los colocaremos en la frente con apoyo de una tira de papel para poder desarrollar la secuencia planteada con anterioridad.

Una vez realizadas las dos secuencias haremos una plenaria donde conversaremos sobre las cosas que nos hacen iguales a los demás lanzándoles esa pregunta ¿en que eres igual a los demás?, ¿en que eres diferente a los demás?, y haremos hincapié en las diferencias con la siguiente situación: “no todos los animales del mar son iguales, pero todos viven en el mar y son especiales porque tienen las capacidades necesarias para vivir ahí, ningún otro animal podría vivir ahí, tú eres único y especial porque estás aquí, con tus compañeros, nadie más podría estar aquí porque cada uno pertenece a un grupo y sin ti este grupo no podría ser igual, por eso necesitas que te cuiden y cuidar a tus compañeros, que te respeten y respetar a tus compañeros”

Nos dirigiremos al salón pidiéndoles que cuiden su animal escogido, que lo lleven a casa y le cuenten a alguien sobre lo que hicieron con él en la escuela.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |  |
|---|--|
| <b>Fecha:</b> 11 de marzo del 2019  | <b>Título:</b> Viajando al pasado de mi ciudad |
| <b>Numero de sesión:</b> 9  |  |
| <b>Propósito específico:</b> Promover la adaptabilidad para modificar sus ideas y comportamientos al realizar actividades artísticas y lúdicas grupales para incidir en la resiliencia y en el decálogo de la amistad en los puntos: Ayuda a quien lo necesite y abraza a quien este triste.  |  |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |  |
| <p>Les comentaré que hoy viajaremos en el tiempo, porque conoceremos como era nuestra ciudad pero hace mucho tiempo atrás. Les preguntaré sobre cómo se imaginan que era, qué había, como vestían, que comían, como eran los niños de aquella época.</p> <p>Les diré que para llegar al salón de cantos y juegos necesitamos irnos en una imaginaria “máquina del tiempo”. La cual consistirá en hacernos caer en posición de gateo bajo el paracaídas y les preguntaré sobre otras condiciones que debemos tomar en cuenta para llegar al destino juntos, pues de no hacerlo, no todos llegaremos al destino.</p> <p>Añadiré que la maquina deja de funcionar al escuchar quejas, en cuanto escucha alguna desaparece y no hay probabilidad de volver a usarla hasta otro día. Una vez llegado al salón de</p> |  |

cantos y juegos pondré música alusiva de fondo y con imágenes proyectadas haremos breve relatoría sobre cómo vivían antes.

Escucharemos una pieza “danza del sol” y hablaremos sobre los sonidos que escuchan y con instrumentos haremos una especie de ritmo donde tocan unas partes de la melodía y otras. Al final, los niños hablarán sobre lo que más les significó y elaborarán un dibujo que expliquen al resto.

Para concluir, la misma melodía la haremos para iniciar nuestro viaje dentro del salón en la máquina del tiempo haciendo hincapié en las indicaciones acordadas al inicio y que además se desplazarán solamente cuando escuchen la música, cuando no lo hagan, la máquina no tendrá que moverse.

Nos dirigiremos al salón y les preguntaré si el viaje les ha gustado y daré las gracias por su participación y apoyo.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>   |  |
|--|--|
| <b>Fecha:</b> 25 de marzo del 2019   | <b>Título:</b> Viajando al pasado de mi ciudad |
| <b>Numero de sesión:</b> 10  |  |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer que los niños mantengan una actitud positiva frente a las sesiones de cantos y juegos al tiempo que proponen maneras para contribuir al logro de objetivos como podría ser el montar un baile para un bien común.   |  |
| <p><b>Descripción de la sesión:</b></p> <p>Se retomará lo hecho en las sesiones anteriores con preguntas inspiradoras como ¿A dónde realizamos nuestro último viaje?, ¿por qué será importante conocer nuestro pasado?, si hoy volvemos a viajar al pasado ¿Qué emoción asumirías? Feliz, triste, enojado ¿Cómo te gusta más estar? ¿Por qué te gusta más estar así? ¿Cómo podemos lograr permanecer felices?</p> <p>Propondré entonces que viajemos al tiempo en nuestra “máquina del tiempo” manteniendo la emoción que más les gusta y haciendo que nuestros compañeros también la sientan. Esto lo haremos dentro del mismo salón con música alusiva a la época prehispánica.</p> <p>Después de haber realizado nuestro viaje, les proyectaré un video para que observen rasgos esenciales de la época: formas de vestir, lo que comían, templos, dioses, y les comentaré que ellos bailaban para pedir a los dioses cosas como “para que lloviera”, “para que sus cosechas fueran productivas”, “para ganar las guerras” y les preguntaré ¿para qué te gustaría bailar a ti que ayude a nuestros compañeros? Les propondré que montemos nuestro baile y mostraremos algunos pasos y figuras para que ellos elijan.</p> <p>Comentaré que algunos podrán bailar, otros tocar algún instrumento para llevar el ritmo de la melodía o pueden hacer ambas y como en el baile del son del pescador cambiar los roles.</p> |  |

También les propondré que entonces hagamos primero llevar el ritmo todos con cascabeles y otros con maracas para que los toquen de manera intercalada a la señal dada por mí.

Para concluir, les diré que una vez tomados los acuerdos sobre cuál será el tema por el que danzaremos, la siguiente sesión elaboraremos nuestros penachos para poder ejecutar la danza.

Regresaremos a la época actual haciendo uso de nuestra máquina del tiempo y hablaremos sobre la importancia de permanecer con buena actitud ante las actividades ¿Por qué creen que sea importante estar con buena actitud durante el desarrollo de estas?

Concluiremos y les agradeceré su participación invitándolos a que estén así en todo momento.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |  |
|---|--|
| <b>Fecha:</b> 29 de marzo del<br>2019   | <b>Título:</b> Viajando al pasado de mi ciudad |
| <b>Numero de sesión:</b> 11   |  |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer que los niños mantengan una actitud positiva frente a las sesiones de cantos y juegos al tiempo que proponen maneras para contribuir al logro de objetivos como podría ser el montar un baile para un bien común.  |  |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |  |
| <p>En el salón de clases se iniciará un dialogo colectivo para que recuerden cual será el motivo de la danza que haremos en colegiado, por qué eligieron ese tema y les propondré que elaboremos un penacho como accesorio que enriquezca nuestra danza.</p> <p>Nos dispondremos a realizar nuestro mágico viaje para trasladarnos al salón de cantos y juegos. Una vez ahí con el canto de “un nuevo día” nos organizaremos para quedar frente al mapa y el decálogo de la amistad para hablar de la zona en la que estamos ubicados y de los puntos contenidos en el decálogo que nos dan la posibilidad de ser mejores compañeros.</p> <p>Los invitaré enseguida a colocarnos en círculo, sentados en el piso para que puedan trabajar a gusto en sus penachos. A cada uno se le proporcionara el material necesario individual y en el centro se colocará el que vayan a ocupar en colectivo, en este caso, las crayolas. En unas mesas aparte se colocarán recipientes pequeños con pegamento y las plumas para que vayan a pegarlas donde corresponda, posteriormente pasaran conmigo para armar y colocar el penacho en la cabeza.</p> <p>Mientras trabajan, de fondo musical se escuchará música prehispánica.</p> <p>Una vez concluidos los penachos hablaremos sobre cómo se sintieron con la actividad y que esta concluirá la siguiente sesión con nuestra danza de la amistad.</p> |  |

Volveremos en la máquina del tiempo al salón donde daré las gracias por su participación.

### Desarrollo de la situación de aprendizaje

**Fecha:** 1° de abril del 2019

**Título:** Viajando al pasado de mi ciudad

**Numero de sesión:** 12

**Propósito específico:** Favorecer que los niños mantengan una actitud positiva frente a las sesiones de cantos y juegos al tiempo que proponen maneras para contribuir al logro de objetivos como podría ser el montar un baile para un bien común.

#### Descripción de la sesión:

En el salón los saludare con entusiasmo preguntándoles cómo se sienten y si están listos para realizar las actividades conmigo. Les comentare que me siento emocionada por la danza que vamos a realizar y lo indispensable que será su participación para que salga bien. Hablaremos sobre las actitudes que deberán asumir (¿Cuál creen que sea la actitud que debemos asumir para que nuestra danza salga bien?), ¿están todos dispuestos a hacer lo que dicen?

Les comentaré que será el último día que usaremos la máquina del tiempo para trasladarnos al salón de cantos y juegos y para poder usarla recurriremos a *palabras mágicas* “abracadabra, araña sin alas, deseamos que aparezca nuestra maquina coloreada”, después de varias repeticiones esta se desplegara afuera del salón con los niños reunidos en conglomerado y nos dispondremos a avanzar.

En el salón de cantos y juegos haremos una dinámica de reconocimiento con todos desplazándonos por el salón al ritmo de un tambor, moviéndonos de maneras diversas, gateando, saltando, etc.

Posteriormente nos colocaremos en el decálogo de la amistad y los cuestionare por aquellos puntos que recuerdan más o que les gusta más y por qué.

Habiendo retomado lo anterior pasaré a mostrarles un video sobre un grupo de danza ejecutando la “danza del sol”, hablaremos sobre el motivo que ellos tienen de bailar y retomaremos el de nosotros, se les entregaran sus penachos y a cada uno se le dará su maraca. Hablaremos sobre que figura les gustaría hacer, les propondré algunos movimientos, nos dispondremos rápidamente a organizarla y ejecutarla una vez con la posibilidad de ser grabados para que la siguiente clase se les muestre su baile.

Al final retomaremos su sentir, como les hizo sentir el hecho de participar con otros compañeros en un baile que propicia la amistad y si esto fue de su agrado o no.

Volveremos al salón en la máquina del tiempo pronunciando las palabras mágicas y una vez llegado al salón agradeceré como siempre su participación, diciéndoles que se preparen para el siguiente lugar que visitaremos.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |   |
|---|---|
| <b>Fecha:</b> 8 de abril del 2019   | <b>Título:</b> La abuelita de Michoacán |
| <b>Numero de sesión:</b> 13   |   |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto generada por juegos organizados.  |   |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |   |
| <p>En el salón de clases les preguntaré sobre la experiencia anterior, qué fue lo que más les gustó, si hubo algo que no les gustara, etc.</p> <p>Les promoveré la realización de actividades diferentes que nos lleven a conocer un lugar diferente de México.</p> <p>La primera dinámica consistirá en ocupar aros para trasladarnos en forma de gusano (un niño metido en su aro mete al niño que se encuentra delante de él para que todos vayan quedando unidos). Una vez llegado al salón con música regional mexicana nos desplazaremos por el espacio con el aro en diferentes ubicaciones: el aro delante, el aro atrás, el aro arriba, el aro a lado.</p> <p>Posteriormente la consigna será juntarnos y dejar el aro en el piso para desplazarnos alrededor de los aros, en un primer momento la consigna será llegar al aro más cercano para sentarse dentro de él, un aro que no sea el suyo porque a partir de ese momento todos los aros son de todos.</p> <p>Después jugaremos a que cuando la música se detenga lleguen al aro más cercano o al que elijan, pero colocando alguna parte del cuerpo que se indique (ellos serán quienes las promuevan).</p> <p>Como última consigna estará la de llegar a un aro, pero dejar de jugar si es que se llegan a quedar sin uno debido a que se quitara un cada vez (como el juego de las sillas).</p> <p>Al final hablaremos de sus impresiones y les comentaré que Pepe ha recibido una visita por la mañana y esa visita quiso ir a visitarlos a ellos también y les presentaré a la “abuelita Lulú” que ha ido a verlos desde Michoacán que es donde ella vive.</p> <p>Con el títere como apoyo, se les contará una historia en la cual ella vivía en el campo, comían de lo que la tierra les daba y perdió a su papá cuando se lo llevaron para pelear en una guerra y se les permitirá dialogar un poco con ella. La abuelita se despedirá y les pediré que averigüen historias de sus abuelitos que hayan sido difíciles y les digan como las superaron.</p> <p>Volveremos al salón en el gusano de aros y una vez llegado ahí nos despediremos.</p> |   |

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b> |   |
|--|---|
| <b>Fecha:</b> 12 de abril del 2019               | <b>Título:</b> La abuelita de Michoacán |

|  |
|--|
| <b>Numero de sesión:</b> 14  |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto generada por un juego organizado.  |
| <p><b>Descripción de la sesión:</b></p> <p>Saludaré a los niños con entusiasmo preguntándoles si están dispuestos a trabajar conmigo esta mañana y si preguntaron a sus abuelitos sobre sus experiencias.</p> <p>Los cuestionare sobre si les gustaría usar nuevamente los aros para jugar un momento.</p> <p>Nos trasladaremos al salón de cantos y juegos de la manera que ellos propongan. Una vez ahí cantaremos la canción “hola, hola amigo”.</p> <p>Nos concentraremos sentados en el piso para que en presencia de la abuelita Lulú conversemos sobre lo que investigaron de la vida de sus abuelitos. Sobre lo que ellos piensan de esas historias y cómo se hubieran sentido ellos si les hubiera pasado lo mismo.</p> <p>La abuelita Lulú les comentara que los abuelitos y todas las personas podemos llegar a ser muy fuertes a pesar de algunas cosas difíciles que podamos vivir, así como ella que ahora es muy feliz con sus nietos que viven en Michoacán y los que viven en la Ciudad de México.</p> <p>Les comentare si les gustaría conocer Michoacán, lo veremos en el mapa y les proyectare un video alusivo, hablaremos sobre él y lo que más les llamó la atención.</p> <p>La abuelita Lulú les promoverá un juego antes de que termine la sesión, uno que le dijo su nieto Pepe que había jugado en la escuela y trataba de: un niño con el aro en el piso es dirigido por un compañero que jala el aro con un estambre cuidando el bienestar de su compañero para llegar al otro extremo del salón, sin embargo, eso lo realizaremos con música, ante la ausencia de esta deberán detenerse y proseguir hasta que vuelvan a escucharla.</p> <p>Les preguntare si quieren jugarlo y así lo haremos, la abuelita se despedirá y regresaremos al salón de la manera en que llegamos.</p> |

\*Este plan no pudo llevarse a cabo porque el día de hoy solo asistieron 6 niños del grupo debido a las vacaciones, por ende, decidimos (los niños y yo) implementar actividades que hayan resultado de su agrado y hayamos hecho juntos. Ante esto decidieron jugar con los aros como la vez anterior, además de la realización de cantos que implicaban movimientos corporales.

|   |   |
|---|---|
| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |   |
| <b>Fecha:</b> 29 de abril del 2019  | <b>Título:</b> La abuelita de Michoacán |
| <b>Numero de sesión:</b> 15   |   |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto generada por un juego organizado. |   |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |   |

Saludaré a los niños con entusiasmo preguntándoles si están dispuestos a trabajar conmigo esta mañana después de las vacaciones.

Les preguntaré por la última actividad realizada conmigo para observar lo que más les resultó significativo.

Los cuestionare sobre si les gustaría usar nuevamente los aros para jugar un momento.

Nos trasladaremos al salón de cantos y juegos de la manera que ellos propongan. Una vez ahí cantaremos la canción “hola, hola amigo”.

Nos concentraremos sentados en el piso para hablar sobre el juego, si les gusta, a que les gusta jugar, con quien les gusta jugar y que sienten cuando pierden. Hablaremos sobre la finalidad de los juegos y lo que debe suceder cuando se pierde.

Les propondré uno donde tiene que jugar por parejas: un niño con el aro en el piso es dirigido por un compañero que jala el aro con un estambre cuidando el bienestar de su compañero para llegar al otro extremo del salón, sin embargo, eso lo realizaremos con música, ante la ausencia de esta deberán detenerse y proseguir hasta que vuelvan a escucharla.

Se realizarán modificaciones según la actitud de los niños, por ejemplo, diferentes desplazamientos; gateando, saltando, etc.

Al final nos reuniremos para hablar de sus impresiones y la experiencia que tuvieron a partir del juego, sobre los momentos en que sienten tristeza y la manera en que tratan de superarla.

La abuelita Lulú hará acto de presencia para decirles que los extraño y retomar el tema sobre los abuelitos que se perdió debido a las vacaciones. Les diré que ella los llevara al salón y trataremos de llegar caminando como creen que ella lo haga y una vez en el ahí les pediré que lleven su tarea escrita la siguiente sesión y me despediré de ellos.

### **Desarrollo de la situación de aprendizaje**

**Fecha:** 3 de mayo del 2019

**Título:** La abuelita de Michoacán

**Numero de sesión:** 16

**Propósito específico:** Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto generada por experiencias que escuchan de sus abuelos.

#### **Descripción de la sesión:**

Saludaré a los niños con entusiasmo, preguntándoles cómo les fue durante la celebración del Día del niño, qué hicieron y cómo se sintieron y después nos trasladaremos al salón de cantos y juegos con la canción de “la viborita”.

Ya en el salón les pediré que hagamos una canción de saludo pero que al mismo tiempo nos servirá para reconocernos, saber quiénes estamos en el aula en ese momento, la canción será

“Hola, hola, ¿Cómo estás tú?”. Seguida de esta entonaremos otra que tendrá la finalidad de reconocernos también “caminando, caminando...”

Cuando eso concluya les diré que la abuelita de Pepe ha ido nuevamente a visitarlos porque quiere escuchar las historias que han llevado acerca de sus abuelitos, las cuales han resultado difíciles pero lograron sobreponerse de la situación. La abuelita de Pepe hará su presentación y se dará paso a las narraciones o lecturas de las historias que han llevado a clase.

Una vez leídas las historias les propondré un juego organizado donde pongan en juego la capacidad de jugar sin sentirse mal ante la perdida y en vez de ello disfruten de tal suceso, esto mientras la abuelita los observa desde un lugar específico del salón.

Propondré el juego “robando el cojín”, el cual consiste en dividir a los niños en dos equipos equitativos y en secuencia se les entregan papeles de colores “rojo, azul, amarillo, rosa”. Se les dicen las indicaciones: el cojín se roba de acuerdo al color que se menciona, los niños que tengan ese color se levantan por el cojín y lo llevan hasta su lugar, el cojín puede ser robado sino ha llegado hasta el lugar del compañero, sin embargo, solo se puede arrebatar, no se puede tocar al compañero.

El juego finalizara después de que hayan pasado varias veces y en compañía de la abuelita, a paso lento, regresaremos al salón donde ambas agradeceremos su participación.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |                                |
|---|--------------------------------|
| <b>Fecha:</b> 13 de mayo del 2019   | <b>Título:</b> Jugando andamos |
| <b>Numero de sesión:</b> 17   |                                |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto generada por un juego organizado.   |                                |
| <b>Descripción de la sesión:</b>  |                                |
| <p>En el salón, después de haberlos saludado, conversaremos sobre ¿cómo se encuentran el día de hoy? Y les comentaré que jugaremos un poco como la sesión anterior, con los cojines y los papeles.</p> <p>Nos dirigiremos al salón de cantos y juegos cantando “el trenecito”, los niños tomados de los hombros. La canción se repite cuantas veces sea necesario hasta llegar al salón de cantos y juegos cumpliendo con la consigna de <i>avanzar y parar</i>.</p> <p>Una vez llegado al salón, cantaremos “hola, hola, cómo estás tú” para reconocernos y ubicarnos en el espacio. Con la misma intención cantaremos “caminando, caminando”.</p> <p>Posteriormente conversaremos sobre el decálogo de la amistad, qué puntos recuerdan, esto con la intención de ligar lo que digan con las reglas que debemos poner en marcha para jugar, nos organizaremos en las dos filas para que después les sean entregadas sus tarjetas que ahora, en vez de enfocarse en el color, contendrán números del 1 al 3. Les daré oportunidad de</p> |                                |

que sean ellos quienes digan en qué consiste la dinámica del juego para que les queden más claras y para que aquellos quienes no han jugado sepan de qué se trata el juego.

Nos dispondremos a jugar y después de recoger el material y dejar todo en su lugar, nos reuniremos para hablar de su sentir y sus experiencias.

Volveremos al salón donde les agradeceré su participación y apoyo.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>  |   |
|---|---|
| <b>Fecha:</b> 20 de mayo del 2019   | <b>Título:</b> La abuelita de Michoacán |
| <b>Numero de sesión:</b> 18   |   |
| <b>Propósito específico:</b> Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto generada por un juego organizado.   |   |
| <b>Descripción de la sesión:</b><br><br>En el salón los saludo cordialmente y con entusiasmo y nos dirigiremos al salón de cantos y juegos cantando la canción del “ciempiés” en el cual la consigna será que se tomen de los hombros y así avanzar.<br><br>Ya ubicados ahí y con el material dispuesto, la abuelita de Pepe les proyectaré un video del estado de Michoacán, al finalizar conversaremos sobre lo observado con la intención de rescatar las ideas principales.<br><br>Después les proyecto otro video, específicamente de la danza de los viejitos y nuevamente conversamos sobre este.<br><br>Nos centramos en los viejitos como personas que saben y han vivido más que nosotros y les propongo que juguemos a ser viejitos, a partir de ese momento seremos viejitos y realizaremos el canto de saludo y otro de las partes del cuerpo siendo viejitos.<br><br>Hablabamos de la importancia de cuidar a las personas adultas y de cómo se sintieron siendo viejitos.<br><br>La abuelita de Pepe les propondrá jugar con unos números y un dado a robar el número, en dos equipos, cada niño recibe un número, el dado en el centro y los números a los que nombro son quienes se paran para robar el dado.<br><br>Al final hablamos sobre los conflictos que se hayan suscitado y como los resolvieron. |   |

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b> |   |
|--|---|
| <b>Fecha:</b> 27 de mayo del 2019                | <b>Título:</b> La danza de los viejitos |
| <b>Numero de sesión:</b> 19                      |   |

**Propósito específico:** Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto a partir del reconocimiento de los abuelos como seres que han sabido sobreponerse a situaciones difíciles para tomarlos como referencia.

**Descripción de la sesión:**

Los saludaré con entusiasmo y les preguntaré si han llevado el material que se les solicitó, el cual era el palo de madera que simularía ser su “bastón” para sostenerse como “viejito”.

Les comentaré que nos dirigiremos al salón de cantos caminando como viejitos, sostenidos con el bastón y caminando lento. Una vez en el salón comentaremos sobre el lugar del que hemos estado hablando, que recuerdan sobre el video alusivo a Michoacán y si les gustaría ver el video de la “danza de los viejitos” para que nosotros podamos ejecutarla con nuestro bastón. Les reproduciré el video y al final hablaremos de cómo los abuelitos han logrado sobreponerse a situaciones difíciles y a pesar de eso son personas felices que aman a sus nietos.

Trataremos de ejecutar la danza y los cuestionaré sobre que otro elemento podríamos utilizar para enriquecer nuestro baile la siguiente sesión, les propondré que hagamos nuestra máscara de viejitos y les daré una fotocopia para que la colorean, una vez que lo hayan hecho haremos nuevamente nuestro baile, pues hasta la siguiente sesión usaremos las máscaras.

Posteriormente, les propondré un juego de coordinación, donde tendrán que saltar unas cuadrículas previamente colocadas en el piso al ritmo de la música regional mexicana que se ponga de fondo, esto con la intención de que al enfocarse en un esfuerzo se concentren en alcanzar la meta, situación que los llevara a sentirse emocionados y plenos si lo logran, sino, los invitara a esforzarse a la siguiente ocasión.

Volveremos al salón no sin antes hablar de sus experiencias con la danza de los viejitos y con el juego de coordinación, prometiendo que la siguiente sesión le echaran más ganas a ambas actividades para que se sientan bien y todos disfrutemos la clase. Finalmente, en el salón, agradeceré su participación.

**Desarrollo de la situación de aprendizaje**

**Fecha:** 4 de junio del 2019

**Título:** La danza de los viejitos

**Numero de sesión:** 20

**Propósito específico:** Favorecer la resiliencia como una capacidad que permite sobreponerse de una situación de conflicto a partir del reconocimiento de los abuelos como seres que han sabido sobreponerse a situaciones difíciles para tomarlos como referencia.

**Descripción de la sesión:**

Nos saludamos con la canción “el baile del conejo”.

Después cantamos la canción de “sanos y fuertes” para dar paso a repartirles los antifaces que realizaron la clase pasada de viejitos y los ayudo a colocárselas.

Ya puestas también les reparto los palos que simulan ser bastones y les digo que realizaremos la danza de los viejitos.

Después de haberla realizado dos veces, según sus intereses pasaremos a hacer el dialogo sobre qué piensan acerca de lo que hemos estado haciendo sobre las figuras de los abuelos, recalcando la idea de que ellos han logrado vencer adversidades y a pesar de eso continuar con sus vidas de la mejor manera.

| <b>Desarrollo de la situación de aprendizaje</b>   |                                  |
|--|----------------------------------|
| <b>Fecha:</b> 7 de junio del 2019  | <b>Título:</b> El viaje se acabó |
| <b>Numero de sesión:</b> 21  |                                  |
| <b>Propósito específico:</b> Reforzar el reconocimiento de emociones positivas para que sean recordadas por los niños y llevadas a cabo cada vez que consideren que lo necesitan.  |                                  |
| <b>Descripción de la sesión:</b> <p>Les comentaré que esta es nuestra última sesión y les pediré que expresen que es lo que más les gustó de las actividades que realizamos. Posteriormente les pediré que nos dirijamos al salón de cantos y juegos de una manera en que lo hayamos hecho antes y les haya gustado más.</p> <p>Llegaremos al salón y les diré que cantaremos una melodía para saludarnos y reconocer quienes están en ese espacio, compartiendo con nosotros la actividad el día de hoy. Daré la oportunidad de que ellos elijan la melodía para observar qué tan significativas fueron las que cantamos durante las sesiones.</p> <p>Una vez terminada la canción pasaremos a hacer un ritmo para que sentados en círculo y siguiendo el ritmo me digan su nombre y con una palabra mencionen cómo se sintieron o lo que más les gustó de las sesiones trabajadas conmigo. Finalizada esta dinámica les preguntaré si los colores los hacen sentir cosas y qué cosas los hace sentir por ejemplo el blanco, el rojo, etc. la intención es que traten de asociar algunas emociones con los colores.</p> <p>Les preguntaré cuáles de las emociones que han mencionado los hace sentir bien y cuáles mal y ejemplificaremos situaciones, por ejemplo: estás triste porque alguien te lastimo, pero ¿te debes sentir triste para siempre?, ¿en qué puedes pensar en ese momento para sentirte mejor?</p> <p>Les propondré que juguemos “el juego de los sentimientos”, el cual consiste en asociar unos colores con sentimientos para que, mediante el juego competitivo, por parejas compiten para asociar el color que se encuentra en el piso con los cubos de colores y éstos sean colocados en su respectivo lugar, con música tradicional mexicana de fondo gana quien termine de acomodar todos los cubos en su lugar.</p> <p>Una vez que todos hayan pasado, dialogáremos sobre su sentir, qué se siente perder, qué se siente ganar, si pierdo en qué debo pensar para sentirme mejor y continuar dentro de la actividad.</p> |                                  |

Nos dirigiremos al salón de la misma forma como hayan elegido llegar y una vez en el salón les agradeceré el haber compartido conmigo esas sesiones y me despediré prometiendo que volveré a ver como se portan dentro de las clases ahora.