



# UADY

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE YUCATÁN

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

## **PROMOCIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN PREESCOLARES DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO**

### **TESIS**

PRESENTADA POR

**LIC. EN PSIC. INDIRA ALHELÍ NAH BALAM**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA DE ESCOLAR**

DIRECTORA DE TESIS

**DRA. MARTHA VANESSA ESPEJEL LÓPEZ**

CO-DIRECTORA DE TESIS

**DRA. MARÍA CLARA CUEVAS JARAMILLO**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2020

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 930636 durante el periodo agosto 2018 - julio 2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

### **Agradecimientos**

A Dios, porque a pesar de las tormentas de la vida su amor nunca me abandonó.

A mi madre, por ser el más fuerte pilar en mi vida, por su apoyo, su compañía y su amor incondicional.

A mi familia, por compartir mis metas y darme fortaleza en este tiempo.

A las amigas y amigos que siempre han estado conmigo, gracias por seguir junto a mí, por motivarme y apoyarme incondicionalmente.

A las amigas y amigos que encontré en este camino, gracias por compartir este tiempo y por hacer de esta experiencia algo inolvidable.

A la Dra. Vanessa, quien siempre tuvo la disposición de escuchar y compartir su experiencia y conocimientos, gracias por el tiempo, las palabras y todos los aprendizajes.

A la Dra. María Clara, quien con sus valiosas aportaciones contribuyó a la mejora del trabajo y de mi formación.

A las integrantes de mi comité, por su tiempo y sus comentarios para enriquecer este trabajo.

A mis maestras y maestros de la maestría, por los aprendizajes, su compromiso y amor por la psicología, gracias por tantas experiencias que enriquecieron mi desarrollo personal y profesional.

Al personal de la Facultad de Psicología, por el apoyo y acompañamiento durante estos años.

Al preescolar en donde se realizó este trabajo, a la directora y al personal docente por la confianza y las facilidades otorgadas; a las madres y a las niñas y niños participantes, gracias por las experiencias y por aprender juntos.

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron a la conclusión de este trabajo.

## Contenido

Resumen.....	1
1. Introducción .....	2
1.1. Planteamiento del problema, justificación y propósito general .....	2
1.2. Marco Teórico/Referencial .....	11
1.2.1. Habilidades sociales.....	11
1.2.1.1. Habilidades sociales en la niñez temprana.....	13
1.2.2. Teoría ecológica del desarrollo humano.....	17
1.2.3. Escuela.....	19
1.2.3.1. Educación indígena en México.....	22
1.2.3.2. Interculturalidad en la educación.....	25
1.2.4. Familia.....	28
1.2.5. Familia, escuela, y su relación: influencia en las habilidades sociales.....	30
1.2.6. Teoría ecológica del desarrollo humano aplicada en la escuela.....	36
2. Evaluación diagnóstica del problema .....	39
2.1. Descripción del escenario y participantes .....	39
2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizados .....	41
2.2.1. Escala de Habilidades Sociales en niños de 5 años.....	42
2.2.2. Test Sociométrico.....	42
2.2.3. Cuestionario.....	43
2.2.4. Escala de Clima Social Familiar (FES).....	43
2.2.5. Entrevista.....	44
2.3. Procedimiento .....	45
2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica.....	47
2.4.1. Escala de Habilidades Sociales.....	47

2.4.2. Test Sociométrico.....	50
2.4.3. Entrevista sobre el fomento de habilidades sociales. ....	52
2.4.4. Cuestionario sobre las conductas de niños y niñas. ....	54
2.4.5. Escala de Clima Social Familiar. ....	56
2.4.6. Entrevista de clima familiar. ....	57
2.4.7. Correlación de los datos. ....	61
2.4.8. Conclusiones del diagnóstico. ....	62
3. Programa de intervención .....	66
3.1. Fundamentación .....	66
3.2. Objetivos .....	70
3.2.1. Objetivo general. ....	70
3.2.2. Objetivos específicos. ....	70
3.3. Programa de intervención .....	70
3.3.1. Cronograma .....	70
4. Resultados de la intervención .....	73
4.1. Evaluación.....	73
4.1.1. Contextualización.....	73
4.1.2. Alcances.....	74
4.1.3. Reflexión final.....	82
5. Discusión y conclusiones .....	86
5.1. Evaluación diagnóstica .....	86
5.2. Programa de intervención .....	91
5.3. Impacto esperado .....	100
5.4. Limitaciones y sugerencias .....	102
Referencias.....	105

Apéndices.....	117
Apéndice 1. Escala de Habilidades Sociales – 5 años .....	118
Apéndice 2. Test Sociométrico .....	119
Apéndice 3. Entrevista Fomento de Habilidades Sociales.....	120
Apéndice 4. Cuestionario sobre las Conductas de niños y niñas .....	121
Apéndice 5. Escala de Clima Social Familiar .....	122
Apéndice 6. Entrevista de Clima Familiar .....	124
Apéndice 7. Cuestionario Evaluación docente sobre el Programa de intervención.....	125
Apéndice 8. Consentimiento informado y aviso de privacidad (docentes).....	126
Apéndice 9. Consentimiento informado y aviso de privacidad (PMoR) .....	127
Apéndice 10. Programa de intervención con alumnos.....	129
Apéndice 11. Sesiones realizadas con docentes.....	187
Apéndice 12. Sesiones realizadas con MyR .....	193

### Tablas

Tabla 1. Medias y porcentajes de calificaciones altas .....	48
Tabla 2. Número de alumnos con puntaje inferior y superior, por grupo.....	49
Tabla 3. Diferencias en las medias de ambos grupos, en función del sexo .....	50
Tabla 4. Análisis de contenido del cuestionario sobre conductas, con porcentajes y por grupo ..	54
Tabla 5. Medias y PMoR con puntaje inferior y superior, por subescala y grupo.....	56
Tabla 6. Análisis de contenido con porcentajes, por grupo .....	57
Tabla 7. Análisis de contenido de la entrevista de clima familiar, con porcentajes y por grupo..	58
Tabla 8. Correlación entre variables en el grupo 1 .....	61
Tabla 9. Correlación entre variables en el grupo 2 .....	61
Tabla 10. Comparación del clima familiar percibido de PMoR y alumnos, por grupo .....	65
Tabla 11. Reactivos y número de sesiones .....	69
Tabla 12. Acciones de la intervención y población a la que van dirigidas, por grupo .....	70
Tabla 13. Cronograma de las sesiones de intervención .....	71
Tabla 14. Aspectos a conservar, mejorar y agregar del programa, según las docentes .....	81

### Figuras

Figura 1. Puntaje total por alumno, asignado por PMoR y maestras, de ambos grupos.....	48
Figura 2. Índices de popularidad y antipatía por alumno, contrastando ambos grupos.....	50
Figura 3. Sociogramas Grupo 1 y Grupo 2. Representación de elecciones.....	51
Figura 4. Sociogramas Grupo 1 y Grupo 2. Representación de rechazos.....	52

### **Resumen**

El presente trabajo tuvo como propósito promover las habilidades sociales en alumnos de tercer grado de preescolar, tomando en cuenta la posible influencia de los contextos en los que se desenvuelven. Participaron 45 niños y niñas de entre 4 y 5 años, divididos en dos grupos, conformados por 23 y 22 alumnos; también se involucró a las docentes de ambos grupos y a los padres, madres o responsables del alumnado (PMoR), de los cuales el 86.7% fueron las madres de familia, en su mayoría amas de casa. Se pretendió realizar un estudio pretest-postest aplicando a los alumnos un test sociométrico y una entrevista sobre su clima familiar; a las docentes, la Escala de Habilidades Sociales en niños de 5 años y una entrevista sobre el fomento de habilidades sociales; y a PMoR, la misma escala de habilidades sociales, la Escala de Clima Social Familiar (FES) y un cuestionario sobre las conductas de sus hijos (as). Con base en los resultados del diagnóstico, se diseñó un programa basado en el Entrenamiento en Habilidades Sociales compuesto por 22 sesiones que contemplaron el entrenamiento en habilidades sociales, estrategias para la reducción de la ansiedad, estrategias de reestructuración cognitiva y el entrenamiento en solución de problemas. Sin embargo, debido a la contingencia por el Covid-19, no fue posible concluir la intervención. Aun así, los resultados parciales indicaron mejorías en la desinhibición de los alumnos en su socialización y en la disposición para interactuar con otros.

Palabras clave: habilidades sociales, clima familiar, relación familia-escuela

## **1. Introducción**

### **1.1. Planteamiento del problema, justificación y propósito general**

El ser humano es un ser social. Desde que una persona nace se encuentra inmersa en un contexto con el que necesita interactuar para satisfacer sus necesidades tanto materiales como afectivas, independientemente de la cultura de la que se trate; en el caso de este trabajo, la cultura maya yucateca. Por ello, resultan importantes las habilidades sociales que se adquieran, aunque es evidente cómo las habilidades técnicas son más valoradas que las habilidades sociales y emocionales, a costa del bienestar individual y social y en perjuicio de las relaciones interpersonales que se sostienen día con día.

La importancia de las habilidades sociales radica en que pueden ser un medio adecuado para conservar y promocionar la salud y el bienestar integral, ya que el establecimiento de relaciones sociales opera como refuerzo positivo, influyendo así en el autoconcepto, autoestima, asertividad y el bienestar subjetivo (Roca, 2007, como se citó en Carrasco, 2016). Estas suelen desarrollarse a medida que el individuo lo hace, sin embargo, es fundamental fomentarlas tempranamente dado que son producto de las interacciones con el contexto, el cual las favorece o no, y si éste no las propicia, no surgen automáticamente.

Los niños y las niñas necesitan un equilibrio en sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales para obtener resultados positivos en el futuro. Aquellos que son talentosos y están motivados, con objetivos y con espíritu de grupo tienen más probabilidades de sobrellevar las tormentas de la vida (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). Sin embargo, Lacunza, Castro y Contini (2009), afirman que la práctica de las habilidades sociales es influenciada por las características del entorno; así, la pobreza puede impactar negativamente en la conformación y expresión de estas habilidades. Lamentablemente, esta

situación es vivida por los pueblos indígenas, ya que la pertenencia a ellos aumenta la probabilidad de vivir en pobreza, menos años de escolaridad, vivir en condiciones precarias de vivienda y menor acceso a servicios públicos (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] México, 2013), como ocurre en las comunidades indígenas del estado de Yucatán.

Se debe tener en cuenta que las privaciones socioeconómicas son generadoras de estrés e incertidumbre en las personas y aumentan las probabilidades de que surjan emociones negativas como ansiedad, depresión o ira, así como diversas enfermedades y otras problemáticas de índole psicológica (Lacunza, Castro y Contini, (2009). Ante esto, se ha demostrado que muchas madres y padres pobres suelen ser menos receptivos a las necesidades socioemocionales de sus hijos, lo cual es preocupante porque desde la Teoría ecológica del desarrollo humano, se afirma que las relaciones sólidas y positivas tienen el poder de superar los impactos de los entornos más dañinos, por lo que debería fomentarse el desarrollo de relaciones positivas entre adultos, entre adultos y niños, y entre niños y sus pares (Hayes, O'Toole y Halpenny, 2017).

La condición de pobreza es considerada como una de aquellas que favorece las experiencias tempranas adversas para el desarrollo infantil integral (adverses childhood experiences- ACEs-) (Center of Developing Child Harvard University, s.f.) que no solo inciden impidiendo logros, sino que además, producen efectos indeseables en las estructuras cerebrales infantiles en desarrollo, conllevando entonces resultados perdurables a lo largo de la vida. Esto es debido al estrés tóxico que dicha condición genera, especialmente en quienes imparten el cuidado infantil, mermando su capacidad para favorecer el desarrollo óptimo, exponiendo a prácticas violentas, violencia en las parejas, en las familias, negligencia, etc., como se mencionó en el párrafo anterior. A ello se agrega que los determinantes de la pobreza suelen estar asociados a menores oportunidades educativas, o acceso a educación de menor calidad; a la

búsqueda constante por parte de padres y cuidadores de satisfacción de necesidades básicas dejando de lado otras necesidades como las relacionales, afectivas y emocionales de los niños, por lo cual la construcción de repertorios prosociales no cobra relevancia; y al descuido de la organización familiar, el clima afectivo, la socialización lingüística y la adquisición temprana de actitudes y motivaciones (Santana, 2010).

Esta influencia de las condiciones de pobreza que viven las comunidades indígenas puede verse igualmente destacada en Bronfenbrenner (1987), quien afirma que el desarrollo de los individuos transcurre dentro de lo que él llama ambiente ecológico donde ocurren una serie de hechos que los afectan, es decir, las estructuras seriadas que van desde el entorno más inmediato de la persona hasta aquella en la que no participa, pero de la cual recibe influencia. Enfatiza también que la capacidad de un entorno para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo está en función de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos; esto incluye la participación conjunta, la comunicación y que cada uno de los entornos cuente con información con respecto al otro. Dichas interconexiones son tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro del entorno inmediato de la persona.

En este sentido, la escuela y la familia son escenarios primordiales en la vida de las personas. En ellos desarrollan y aprenden habilidades, conocimientos y valores que los acompañarán a lo largo de su vida. De ahí la importancia de que sus actores busquen que sus relaciones sean de apoyo mutuo, a razón de lo expuesto en el párrafo anterior. Estas instituciones se han modificado en respuesta a las demandas sociales y el ritmo de vida acelerado que se vive en la actualidad; cada vez, niños y niñas ingresan a las escuelas a una edad más corta y durante jornadas más largas. Así mismo, la naturaleza de su relación ha ido evolucionando a lo largo de la historia, teniendo que adaptarse entre sí debido a que se influyen mutuamente, lo que puede

favorecer o dificultar su interacción. Esta relación entre los sistemas familia y escuela se ha estudiado bastante, así como la importancia del involucramiento mutuo en relación con diversas variables (Cano y Casado, 2015; García, Hernández, Parra y Gomariz, 2016; Hampden-Thompson y Galindo, 2016; Lastre, López y Alcázar, 2018; Mercado y Montaña, 2015; Mir, Batle y Hernández, 2009).

La formación en el núcleo familiar es uno de los factores que más influye en el desarrollo humano, ya que es a temprana edad cuando se empiezan a adoptar conductas y a seguir pautas que van forjando el comportamiento de la persona (Suárez y Vélez, 2018). El entorno familiar dentro del que nace un niño impacta en todas las esferas de su vida, y a lo largo de ella; esta sujeta a las decisiones sociales, económicas y políticas que se toman a nivel macro, las cuales pueden afectar a la persona en desarrollo tanto positiva como negativamente de acuerdo con Bronfenbrenner (López y Guaimaro, 2016); y transmite no sólo la herencia genética sino también elementos socioculturales porque está inmersa dentro de una cultura en particular, la cual define varios elementos desde lo general a lo particular, en consonancia con la teoría del autor mencionado. La cultura es tanto el proceso como el contenido de la actividad diaria, así, no pueden prescindir de ella los contextos donde tienen lugar procesos y resultados de desarrollo, especialmente aquellos que son más inmediatos a las personas (Vélez, Soto, Vizcarrondo, Vega y García, 2017).

De esa forma, el clima que se genera y experimenta dentro de la familia influye en la forma en la que el niño se desenvuelve tanto en casa como fuera de ella, lo cual se ha estudiado en relación con aspectos como la adaptación social, agresividad, conductas violentas y antisociales, ciber acoso y habilidades sociales, entre otras (Matalinares, Arenas, Sotelo y Díaz, 2010; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016; Rivera y

Cahuana, 2016; Valencia y Henao, 2011; Verdugo, Arguelles, Guzmán, Márquez, Montes y Uribe, 2014; Zambrano y Almeida, 2017). Evidentemente, este elemento influye en la dinámica del aula, ya que el clima que se vive en el hogar repercute a nivel sociocognitivo en los niños; es decir, lo que estos aprenden en casa a través de la socialización con su familia se refleja en su conducta en el salón de clases, en su individualidad y en sus relaciones con los demás, porque es la fuente primaria de adquisición de habilidades relacionales, las cuales se construyen a partir de los modelos parentales que niños y niñas observan y las retroalimentaciones de sus comportamientos sociales por parte de los adultos a su cargo.

Lo anterior puede reflejar lo que muchas veces entorpece la calidad de las relaciones entre familia y escuela: la discrepancia entre los valores y principios de ambas. Sin embargo, Bronfenbrenner (1979) afirma que la participación de los niños en diversos contextos les ofrece oportunidades de familiarizarse con otras estructuras sociales, realizar diferentes actividades y establecer relaciones con otras personas, todo lo cual favorece la adquisición de diversas habilidades y competencias. Por esto, es natural y ciertamente necesario algún grado de discrepancia, pero que al mismo tiempo resulte complementario y no contradictorio, ya que esto estimula y diversifica el desarrollo (López y Guaimaro, 2016). El reto es encontrar el equilibrio.

Los primeros cinco años de vida son decisivos para el desarrollo de las personas, ya que en ellos se sientan las bases (inteligencia, personalidad, comportamiento social) para el futuro. En este sentido, la educación preescolar se sitúa en una etapa fundamental de la formación de los niños y las niñas; además, cuando esta es de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria al tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Lo anterior se resalta en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual integra objetivos en sus dimensiones económica, social y ambiental. Se incluye también la educación, ya que una educación de calidad es base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. Algunos de los objetivos son: a) asegurar el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de estar bien preparados para la primaria; y b) asegurar para los alumnos conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la valoración de la diversidad cultural, etc. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016). Estos guardan relación con la educación a lo largo de la vida, la cual se concibe como un todo (sin priorizar ni menospreciar ningún aspecto del aprendizaje) y se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La educación debe contribuir al desarrollo global: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad (Delors, 1996).

Sin embargo, la práctica real puede distar bastante de la ideal, ya que muchos docentes perciben poco interés de la familia con respecto al aula, sin considerar que la escuela también puede influir en ellas; así, sería importante que estén sensibilizados acerca de su ejercicio profesional para favorecer una relación recíproca más positiva con las familias. Además, al estar mejor preparados contribuyen al desarrollo integral del alumno, al manejo adecuado de las situaciones que surgen en el aula y al mejoramiento del sistema educativo. Se debe tener en cuenta que las concepciones generan efectos sobre las prácticas escolares, es decir, si la visión es desde los problemas de conducta del estudiante o desde un ambiente de aprendizaje, se originan diferentes expectativas, actitudes, objetivos, etc. Esta última visión sería beneficiosa porque

puede involucrar más a los profesores en la medida que comprendan que son parte tanto de la solución como del problema (OREALC/UNESCO Santiago, 2014).

Urge entonces fomentar entre padres y docentes una relación colaborativa en la que ambas partes compartan la meta de favorecer, en casa y en el aula, el desarrollo integral de niñas y niños. En consonancia con esto, la teoría de Bronfenbrenner enfatiza lo importante que resulta la vinculación activa de los entornos significativos para los niños pequeños, así como comprender la riqueza de los conocimientos que traen consigo desde los diversos entornos en los que se desenvuelven (Hayes, O'Toole y Halpenny, 2017), es decir, en lugar de menospreciar o rechazar dichos conocimientos, debieran ser valorados y validados.

Este trabajo busca dar promoción a las habilidades sociales de los alumnos de un preescolar de educación indígena, tomando en cuenta la influencia de aspectos como el clima familiar. La relación entre estas variables se ha estudiado desde el nivel mencionado hasta el universitario y se observa en variedad de artículos y tesis de licenciatura y maestría (Carazas, 2018; Díaz y Jáuregui, 2014; Lacunza y Contini, 2011; Medina, 2017; Pizarro, 2016; Suárez y Vélez, 2018; Valencia y Henao, 2011; Vizcaino y Cruz, 2017). Sin embargo, las investigaciones a nivel nacional y local sobre la promoción de las habilidades sociales son escasas, así como de la relación entre las variables; aún más si se enmarca dentro de contextos preescolares y sobre todo, en zonas indígenas, escenario en donde se llevará a cabo este estudio.

Los pueblos indígenas son un grupo en situación de vulnerabilidad en muchos ámbitos. Presentan los peores indicadores educativos, socioeconómicos y laborales del estado, evidenciando las disparidades en el ingreso y el agravamiento de las brechas de desigualdad social. Estas también existen entre los estudiantes de las diferentes modalidades educativas en el estado; algunos quedan en desventaja con menores niveles de aprendizaje en comparación con

sus pares de otras modalidades. Lo anterior se evidencia en estudios realizados en el país, que muestran por ejemplo que, en 2011, los alumnos de escuelas privadas tuvieron mejor desempeño que los del sistema público; y al interior de éste, los de modalidad CONAFE e indígena obtuvieron los peores resultados. En general, la población infantil indígena tiene un gran rezago educativo, altas tasas de analfabetismo y bajos niveles de logro académico. Esto se debe a las malas condiciones en las que reciben educación y a la poca pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza que reciben (UNICEF México, 2013; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Si a esto se suma que las familias en situación de pobreza se caracterizan por que los padres no fungen como agentes esenciales en la formación de sus hijos, diversidad de dificultades familiares que influyen en el estado de salud biopsicosocial de los niños, que los recursos socioculturales son escasos y además, puede no haber conciencia de la relevancia de la educación para sus hijos, la relación con la escuela se ve entorpecida (Lupton, 2005, Stevenson y Stingler, 1999, Eyzaguirre, 2004; Fullan y Stiegelbauer, 2003; Fullan, 2002, como se citó en Santana, 2010). Y a su vez, no se logra el equilibrio en las áreas de desarrollo de los pequeños.

Partiendo de las ideas anteriores, resulta importante potenciar las habilidades sociales desde el preescolar, sobre todo en el último grado, ya que son quienes están a punto de ingresar a la escuela primaria y es necesario que adquieran y consoliden aprendizajes no sólo académicos sino también socioemocionales, lo cual podría impactar a nivel individual y social, siendo beneficioso sobre todo en los contextos indígenas del estado. Además, formar y capacitar docentes en prácticas más positivas, va de la mano con la idea de que año con año tienen la oportunidad de trabajar con una nueva generación de estudiantes en desarrollo (tanto académica como personal), y se podría fomentar su formación integral desde edades tempranas, sobre todo

en los contextos de riesgo, promoviendo factores protectores al figurar como adultos importantes que apoyen el rol de los padres.

Con base en la información anterior, se consideró trabajar desde la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979), ya que permite enfocarse en el desarrollo dentro de un contexto y la relación entre la persona y el ambiente, sobre todo en la relación entre los entornos en los que se desenvuelve y lo esencial de esto para el desarrollo. Además, también da importancia a la influencia de factores contextuales más amplios en el desarrollo humano, como la cultura. Aunque el escenario es una escuela indígena, es importante mencionar que en el plantel no domina el uso de la lengua materna ni las prácticas distan mucho de cualquier otra escuela no indígena; sin embargo, es fundamental que cualquier intervención no atente contra las características propias del contexto. Con todo esto, se podría favorecer el diseño de un programa de intervención más adecuado a la población en función de las necesidades detectadas, la forma en que se relacionan y el contexto en el que se encuentran.

Por todo lo anterior, el propósito del presente estudio es promover las habilidades sociales en alumnos de tercer grado de preescolar, tomando en cuenta la posible influencia de los contextos en los que se desenvuelven.

## 1.2. Marco Teórico/Referencial

**1.2.1. Habilidades sociales.** Existe cierta dificultad para definir el concepto de habilidades sociales, lo cual ha generado distintas definiciones, haciéndose más complejo por la relación del término con otros afines. Sin embargo, varios autores coinciden en que deben considerarse dentro de un marco cultural específico, ya que los patrones de comunicación son diferentes entre culturas e incluso dentro de una misma; además de las características individuales de la persona y la situación particular en la que se encuentre. Las conductas percibidas como apropiadas en una situación pueden no serlo en otras, así que no puede establecerse un solo criterio de habilidad social. Además, las actividades, rutinas y caminos apropiados para la edad, son definidos culturalmente a través de la socialización en actividades cotidianas que tienen lugar dentro de las relaciones humanas. Y la respuesta particular a diversas situaciones como los estresores, cambios personales y sociales, el aumento de las demandas escolares, etc., es una función de un individuo adaptado que ha evolucionado biológica y culturalmente (Caballo, 2010; Vélez, et. al., 2017).

Para los fines de esta investigación, se tomará como base la definición propuesta por Caballo (2005):

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Generalmente posibilitan la resolución de los problemas inmediatos y aumentan la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida en que el individuo respeta las conductas de los otros (p.7).

En Caballo (2010), se expresan las conductas incluidas dentro de las habilidades sociales:

- Establecimiento de relaciones sociales (iniciar, mantener y terminar conversaciones).
- Hacer y recibir cumplidos.
- Hacer y rechazar peticiones.
- Expresión de molestia, desagrado, disgusto.
- Afrontar las críticas.
- Procedimientos defensivos.
- Procedimientos de “ataque”.
- Defensa de los derechos.
- Expresión de opiniones personales.
- Expresión de amor, agrado y afecto.

También se han mencionado algunas razones por las cuales una persona manifiesta conductas socialmente inadecuadas (Caballo, 2010):

- a) Las respuestas habilidosas no forman parte del repertorio de respuestas del individuo (porque nunca las aprendió o aprendió conductas inadecuadas).  
Además, es posible que las respuestas inapropiadas tengan mayor probabilidad de ocurrencia a causa de aprendizajes anteriores; incluso si tiene las habilidades necesarias, las respuestas inapropiadas pueden superar a las más apropiadas.
- b) La persona siente ansiedad condicionada, que le impide actuar de manera socialmente adecuada. Ya sea por experiencias aversivas o aprendizaje vicario.
- c) El individuo considera incorrectamente su actuación social, es decir, se autoevalúa negativamente.
- d) Falta de motivación para actuar de manera apropiada.

- e) La persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que una determinada respuesta puede ser efectiva.
- f) La persona no está segura de sus derechos o cree que no tiene derecho de responder adecuadamente.
- g) Se encuentra en un ambiente restrictivo que le impide la expresión apropiada o que castiga la manifestación de conductas socialmente adecuadas.

Al trabajar en torno a las habilidades sociales en edad preescolar, este trabajo se enfocará en el ámbito psicosocial durante la niñez temprana. A continuación, se describirá brevemente lo que comúnmente ocurre durante esta etapa de desarrollo y sus principales características, concernientes al presente estudio.

**1.2.1.1. Habilidades sociales en la niñez temprana.** Desde la perspectiva del desarrollo humano, las personas se encuentran en un proceso de cambio que dura toda la vida. Los tres ámbitos principales de desarrollo son el físico (crecimiento del cuerpo y el cerebro, capacidades sensoriales, habilidades motoras y la salud), cognitivo (aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad) y psicosocial (emociones, personalidad y relaciones sociales); los cuales están interrelacionados, de modo que cada uno afecta a los demás. Es importante tener en cuenta la influencia de la herencia genética, el medio ambiente o contexto, y la maduración del organismo y el cerebro (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Así mismo, de acuerdo con estas autoras, el desarrollo humano se divide en ocho etapas:

- 1) Prenatal. Desde la concepción hasta el nacimiento.
- 2) Infancia. Desde el nacimiento hasta los 3 años.
- 3) Niñez temprana. De los 3 a los 6 años.
- 4) Niñez media. De los 6 a los 11 años.

- 5) Adolescencia. De los 11 a alrededor de los 20 años.
- 6) Adulthood temprana. De 20 a 40 años.
- 7) Adulthood media. De 40 a 65 años.
- 8) Adulthood tardía. De 65 años en adelante.

En cada etapa del ciclo vital se van adquiriendo ciertas características y habilidades como parte de procesos normales y adecuados que reflejan salud física y psicológica; entonces, se esperaría que una persona saludable desarrolle habilidades sociales propias para su edad (Carrasco, 2016). Sin embargo, no existe información determinante sobre el momento en el que éstas se aprenden; aun así, la niñez es una etapa crítica para esto. El tipo de temperamento con el que nace un niño puede contribuir o no a su funcionamiento social, junto con sus experiencias de aprendizaje. La enseñanza directa de las habilidades sociales también resulta importante para su aprendizaje; las respuestas sociales de los niños pueden ser reforzadas o castigadas, lo que hace que aumenten o se eliminen ciertas conductas (Caballo, 2010).

En la infancia, el desarrollo de estas habilidades está muy relacionado con los grupos primarios y las figuras de apego, como se ha mencionado. Durante los primeros años de vida, la familia y estas figuras son fundamentales en el comportamiento interpersonal del niño; la familia es el principal entorno donde crece y controla el ambiente social en el que vive. De esta manera, es ella quien proporciona las oportunidades sociales y las posibilidades de incorporación a otros contextos (Monjas, 2002, como se citó en Lacunza, Castro y Contini, 2009), como la entrada a la escuela. Estas últimas autoras, también mencionan que la etapa preescolar es de suma importancia en el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten a los niños incorporarse al mundo social más ampliamente.

En relación con esto, la interacción no sólo juega un papel socializador, sino que también promueve el desarrollo cognitivo. Un indicador que pone de manifiesto tanto aspectos cognitivos como sociales es la comprensión que el niño tiene de las emociones. Este es un recurso muy importante para la aceptación por parte de sus pares, así como la habilidad para regular emociones; controlar sus reacciones emocionales le permite comprender los diversos aspectos implicados en una situación social, lo que le ayudará a no sentirse abrumado por su propio estado emocional (Lacunza y Contini, 2011). Después de los dos años, pueden reconocer sus estados de ánimo, así como el de los demás, lo que contribuye positivamente a sus relaciones con otros al ir asociadas con expresiones emocionales, aunque aún tienen dificultades para comprender que pueden experimentar emociones contradictorias (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

Al relacionarse e interactuar con sus pares, el niño adquiere habilidades sociales. Así, aprende a dominar o proteger a los demás, a asumir responsabilidades, a devolver favores, a considerar los otros puntos de vista y a valorar las habilidades de los otros. Otros aspectos que son igual de importantes en esta etapa son las habilidades para esperar turnos, guardar silencio cuando otros hablan, mostrar comprensión no verbal y habilidades para entablar un diálogo, para jugar e integrarse a grupos, entre otras. También aprenden cuándo la agresión es aceptable y cuándo no. Hoffman y otros (1995, como se citó en Lacunza y Contini, 2011) afirman que los niños que utilizan la agresión constantemente y sin justificación suelen ser rechazados por sus compañeros, a diferencia de quienes se defienden de otros y se niegan a ser dominados e insultados. La popularidad de un niño a esta edad (3 a 6 años) está determinada por cómo utiliza sus habilidades sociales con sus pares para iniciar nuevas amistades, mantenerlas y resolver conflictos. Muchas veces, el grado de cooperación del niño es un indicador clave para comprender si es querido y aceptado o rechazado por sus pares (Lacunza y Contini, 2011).

Cabe mencionar que durante esta etapa de desarrollo existe una segregación por sexo entre niños y niñas, lo que se vuelve más común en la niñez media. Se menciona que esto puede ser influido por la biología, la identificación de género y el reforzamiento de los adultos, pero la influencia de los pares puede tener efectos más poderosos. Es probable que esta segregación contribuya a la tendencia de los niños a una mayor actividad y agresividad física en sus juegos, así como de exploración, mientras que las niñas tienen a preferir juegos más maternos, simbólicos y de simulación (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Si bien, estas tendencias suelen ser esperadas para la edad, es importante fomentar la integración entre los pequeños sin importar el sexo, favoreciendo así las relaciones sanas y equitativas desde la infancia.

En consonancia con esto, también se puede hacer mención de las diferencias en las habilidades sociales de niñas y niños, y que los hallazgos no siempre han tenido resultados en la misma dirección. Algunos estudios afirman que no hay diferencias, pero otros dicen que existe un patrón de comportamiento femenino y otro masculino (Lacunza y Contini, 2009). Otros aseveran que en la mayoría de los estudios sobre desarrollo social infantil las niñas evidencian mayores habilidades sociales y los varones se caracterizan por mayores problemas de conducta externalizante (comportamientos no controlados, impulsividad y agresión). Se ha encontrado que las niñas de cinco años demuestran un mejor comportamiento social e inhibitorio, niveles más altos de habilidades sociales y regulación emocional, y más bajos de problemas de conducta; mientras que los niños de cinco y siete años están en niveles intermedios. Sin embargo, el factor más influyente parece ser la edad, ya que niños y niñas de tres años presentan niveles similares inferiores en los aspectos mencionados, es decir, a medida de los pequeños crecen mejoran en dichos elementos, aunque existe la tendencia a que las niñas obtengan mejores resultados (Reyna y Brussino, 2015).

Con base en todo lo anterior, el desarrollo de las habilidades sociales es importante en la dimensión relacional, así como por su influencia en otras áreas vitales como la familiar y la escolar, entre otras (Lacunza y Contini, 2011). Sin embargo, todo esto es un proceso complejo, ya que el niño debe poder adaptarse a diferentes grupos y contextos.

**1.2.2. Teoría ecológica del desarrollo humano.** De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), el ambiente difiere de formulaciones anteriores no sólo en el alcance, sino también en contenido y estructura. Lo primero se refiere a que lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como lo percibe el sujeto, más que como pueda existir en la realidad objetiva; y lo segundo, afirma que los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos de sistemas. Es decir, una acción o cambio en uno de los elementos repercute en los demás, generando otras acciones o cambios. El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo; el siguiente mira más allá de cada entorno por separado: las relaciones que existen entre ellos, estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado; el tercer nivel plantea la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que ni siquiera está presente; y por último, se encuentra el entorno más amplio, relacionado con la cultura o subcultura, que también influyen en la conducta y el desarrollo.

En otras palabras, es algo que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macro-sistemas, las cuales se definen de la siguiente manera:

- 1) **Microsistema:** Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo *experimenta* en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.
- 2) **Mesosistema:** Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Es un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra a un nuevo entorno.
- 3) **Exosistema:** Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.
- 4) **Macrosistema:** Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menos orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Como se mencionó, se da importancia a la percepción del sujeto sobre su entorno. Esto es porque son pocas las influencias externas que afectan de manera significativa la conducta y el desarrollo de la persona en términos objetivos; los aspectos con más fuerza sobre el desarrollo psicológico son aquellos que tienen significado para las personas en una situación determinada. Es de entenderse entonces, que en las edades comprendidas en este trabajo, el entorno de mayor significancia relacional y afectiva sea el familiar, por lo cual su influencia será mayor en estos momentos del desarrollo.

Por otra parte, esta teoría tiene tres características principales:

- 1) No considera a la persona como una hoja en blanco sobre la que repercute el ambiente, sino como un ser activo que va adentrándose gradualmente y reestructurando el entorno en el que vive.
- 2) La interacción de la persona con el ambiente es bidireccional, es una influencia recíproca.
- 3) El ambiente no se limita a un único entorno inmediato, sino que incluye las interconexiones entre entornos y las influencias de los entornos más amplios y externos al sujeto.

Bronfenbrenner (1987) también conceptualiza al ambiente ecológico como aquel donde transcurre el desarrollo del individuo y en el que una serie de hechos lo afectan. A partir de esto, y con base en todo lo anterior, tanto la familia como la escuela son los principales contextos en los que se dan los cambios evolutivos de niños y niñas en la niñez temprana. Ambos son los microsistemas más inmediatos para ellos; y el mesosistema, las relaciones entre ambos entornos. Dentro del exosistema se sitúa el sistema educativo, en este caso, en su modalidad indígena. Y a su vez, los tres están inmersos dentro de la cultura del estado (macrosistema), la cual forma parte importante del desarrollo al situarse el trabajo dentro de un contexto indígena. Sin embargo, por las limitaciones en cuanto tiempo y recursos de la presente investigación, los alcances y el impacto de esta se concretarán al microsistema y mesosistema, sin dejar de tomar en cuenta el macrosistema en el que se encuentran.

**1.2.3. Escuela.** Como se viene señalando, la escuela es una de las instituciones básicas de la sociedad, y es un referente fundamental para la incorporación de los individuos a la vida social. Actualmente, es necesario repensar la escuela y ahondar en los cambios pertinentes para su adecuación a los nuevos tiempos, en los cuales el conocimiento y la información se convierten

en piezas claves del desarrollo. Ya no se trata de aprender por aprender sino de aprender a aprender, de adquirir las aptitudes y capacidades necesarias para adaptarse a una sociedad cambiante. Además, con la idea de la formación a lo largo de la vida, es imperativo reformular del éxito escolar y el cierre de la escuela en torno a sí misma y sus elementos tradicionales (García, 2013). En lo primero, es necesario abandonar la idea del éxito escolar centrado en la aprobación de asignaturas, por un desarrollo integral donde esto sea sólo una pieza más; en lo segundo, la escuela debe abrir sus puertas a planteamientos no tradicionales y colaborar con la comunidad que la rodea, favoreciendo una escuela democrática.

Así, deja de darle prioridad solo a los aprendizajes a nivel cognitivo, brindando espacios para el desarrollo personal y buscando relacionarse con el medio para apoyarse en él. Por lo tanto, es fundamental que los docentes cuenten con la preparación y por ende, las competencias adecuadas para enfrentar los nuevos retos que se presentan. Sin embargo, la realidad es que, en la práctica diaria, estos no siempre cuentan con las herramientas necesarias.

Incluso hoy en día, ha predominado un estilo orientado a motivar al niño a responder con base en premios y castigos, aplicándose a conductas específicas e "inapropiadas". Este es un mal uso de los procesos, porque al mismo tiempo que se busca eliminar comportamientos inapropiados debieran fomentarse los apropiados; erróneamente, el castigo se ha relacionado con la disciplina, pero no como apoyo para la educación sino para la sanción. Puede decirse que el objetivo es que el alumno sepa que los maestros son los que tienen el control sobre sus acciones, a través de castigos o censuras (Mou, 2018). Muchas veces, las medidas disciplinarias aplicadas por el adulto, en un intento de solucionar un problema, en realidad son equivocadas y fracasan a largo plazo porque el problema no es la conducta manifiesta del niño sino el sentimiento de impotencia que hay detrás y su afán de recuperar el poder (Grupo de Investigación Universitat

Autónoma de Barcelona, 2016). Al respecto, UNICEF México (2017) informó que en el país hay 39.2 millones de niños, niñas y adolescentes, de los cuales 60% entre 1 y 14 años ha experimentado algún método violento de disciplina. La escuela y la vía pública son dos entornos donde suceden 8 de cada 10 agresiones contra niñas, niños y adolescentes entre 10 y 17 años; mientras que el hogar es el tercer lugar en donde los niños están expuestos a la violencia.

Por lo anterior, poner en práctica una pedagogía de la no-violencia, contribuiría a eliminar del contexto escolar las prácticas basadas en el maltrato y todas las variantes que se utilizan con el objetivo de controlar el comportamiento o simplemente para ejercer el poder y dominio sobre los demás; con esto, se educaría en la paz y para la paz, con base en valores primarios y en los derechos humanos (Schmill, 2012). Además, fomentaría el desarrollo de sentimientos de comunidad en niños y niñas (Grupo de Investigación Universitat Autònoma de Barcelona, 2016), lo cual repercutiría positivamente en las interacciones dentro del aula.

En el contexto mexicano, y desde un enfoque humanista, la SEP (2017) afirma que la finalidad de la educación es contribuir al desarrollo de las facultades y el potencial de todas las personas (cognitivo, físico, social y afectivo), en condiciones de igualdad; de manera que se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que les corresponden como sociedad, a nivel local y global. Cuando los niños pequeños ingresan a la educación preescolar, lo hacen con conocimientos, habilidades y experiencias muy diversas que sirven de base para fortalecer sus capacidades.

Procurar que toda la niñez tenga acceso a oportunidades y experiencias como las anteriores contribuye a que aquellos provenientes de ambientes poco estimulantes, encuentren en la escuela oportunidades para desenvolverse, expresarse y aprender. Por sus circunstancias familiares (y culturales), hay niños que tiene la oportunidad de realizar actividades físicas o jugar

libremente, interactuar con otros niños, asistir a eventos culturales, pasear, conversar, etc.; mientras que, para otros, esas oportunidades son escasas. En contextos de pobreza, muchas veces no pueden satisfacerse sus necesidades básicas y también viven situaciones de abandono, maltrato o violencia familiar. En esas condiciones de vida, se ven limitadas las probabilidades de un desarrollo cognitivo, emocional, físico y social saludable y equilibrado. Desgraciadamente, estas características son frecuentemente encontradas en contextos indígenas, lo cual se complementa a continuación.

*1.2.3.1. Educación indígena en México.* De acuerdo con la SEP (2017), “las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, creencias religiosas, orientación sexual o cualquier otro motivo” (p.83). Así, la inclusión debe ser beneficiosa no solo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para toda la comunidad educativa. En ese sentido, uno de los principales propósitos del Plan y programa de la SEP es que “los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza” (p.84). Sin embargo, la población indígena aún enfrenta grandes desigualdades tanto en las escuelas con modalidad indígena como en las escuelas generales; una gran proporción de esta población ve afectado su derecho a la educación por problemáticas de exclusión, discriminación e inequidad. Ante esto, es evidente la necesidad de que las escuelas indígenas se posicionen desde un enfoque ecológico para mejorar su comprensión del entorno, sus características y necesidades, de manera que la educación que se imparta sea pertinente, equitativa y de calidad.

Como se ha comentado, la educación tiene una incidencia fundamental en el desarrollo. Las carencias educativas conllevan pobreza y desigualdad, además de relacionarse con las condiciones de salud (UNICEF México, 2013). El sistema educativo mexicano es muy desigual e inequitativo, especialmente con la población indígena. En el 2015, el 10% del país era indígena (12 millones) y cerca de 7.4 millones eran hablantes de una lengua indígena (HLI). El Sistema Educativo Nacional (SEN) tenía cerca de 3.8 millones de indígenas, pero sólo la mitad de los HLI habían ingresado a la educación media superior, 68% menos que la población no indígena. A pesar de que la educación debe brindarse en la lengua indígena propia de la población, cerca del 10% de los docentes de preescolares y primarias indígenas no dominaban dicha lengua; en esta modalidad, ocho de cada 10 alumnos no alcanzan las competencias mínimas de lectura y matemáticas (Backhoff, 2018). En las escuelas de educación Normal, el 74.2% de los estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe son HLI; contra un 79.5% de la licenciatura en Educación Preescolar Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional. Así mismo, una gran proporción de escuelas indígenas son multigrado (un docente atiende a más de un grado); de los 9 804 preescolares indígenas, el 49% son atendidas por un docente que también realiza funciones directivas y de gestión (INEE y UNICEF, 2017).

En Yucatán, de la población de 3 a 17 años HLI, 21.9% no asistían a la escuela, mientras que esto sucede en 14.5% de los no HLI, es decir, una diferencia de 7.4 puntos; en todas las regiones, la no asistencia fue mayor para la población HLI. Además, un mayor porcentaje de mujeres HLI (23.5%) no asiste a la escuela en comparación con los hombres (20.4%); en cuanto a los no HLI, no hay diferencias entre los sexos (UNICEF México, 2013).

Lo anterior se suma a una evaluación de la educación indígena en México donde se observó que desde finales del siglo XX se cuestionaban los resultados de la Dirección General de

Educación Indígena (DGEI). Se observaron avances de investigación muy desiguales sobre las diferentes lenguas indígenas, y metodologías de enseñanza bilingües que no eran adecuadas para el estudio del castellano como segunda lengua, que paradójicamente fortalecían la castellanización de los niños HLI (Jiménez y Mendoza, 2016). En el estado de Yucatán esto se evidencia en el Censo 2010, que muestra brechas entre las generaciones más jóvenes y las más ancianas con relación al número de HLI; las niñas y niños ya no pueden comunicarse en lengua maya con los ancianos. Del año 2000 al 2010, la población total de HLI se redujo de un 37.3% a un 30.3% (UNICEF México, 2013).

A pesar de lo mencionado, la SEP (2017) afirma que su Plan y programa se basa en un modelo educativo fundamentado en la equidad y la inclusión, por lo que es lo suficientemente flexible para responder a todas las necesidades, independientemente del tipo de organización que tenga la escuela, es decir, es concebido como *universal*, así que las escuelas y los docentes deben realizar las adaptaciones si son necesarias; aunque sí se cuenta con materiales dirigidos a esta población en particular. La normatividad legal abarca la calidad y la pertinencia cultural y el uso de la lengua propia como lengua de escolarización, pero también el derecho de los pueblos indígenas de participar y ser consultados en la toma de decisiones educativas. Aun así, en los contextos indígenas de Yucatán se sigue evidenciando que sus expectativas sobre la escuela difieren de lo que en realidad se ofrece. A pesar de que el sistema educativo ha declarado su compromiso con la diversidad y las características e intereses de esta población, no se observan respuestas adecuadas en el estado, el cual es mayoritariamente indígena (UNICEF México, 2013). Además, muchas veces es la práctica de los mismos docentes lo que promueve actitudes y valores diferentes (y a veces contrarios) a los que deberían preservar. Al respecto, desde la teoría ecológica se menciona que el niño y el entorno de aprendizaje están estrechamente relacionados,

el primero aprende a valorar lo que el ambiente valora y hace posible, sobre todo si el plan de estudios promueve y refleja dichos valores (Hayes, O'Toole y Halpenny, 2017), es decir, en la medida en que la escuela esté en sintonía con la comunidad, las prácticas serán pertinentes y relevantes para el desarrollo integral de los alumnos.

*1.2.3.2. Interculturalidad en la educación.* El término interculturalidad hace referencia, básicamente, a las relaciones que implican la mutua aceptación entre las culturas y, por lo tanto, el enriquecimiento de los participantes en el contacto. Para que esto pueda darse en la escuela, es importante que el docente tenga experiencia en encuentros interculturales y un buen conocimiento de la cultura materna del alumnado, en caso de que ambos pertenezcan a culturas diferentes (García Ibáñez, 2014).

Su relación con el desarrollo de las habilidades sociales radica en que contribuye a respetar las prácticas y concepciones propias del contexto sociocultural. Todas las personas desarrollan habilidades afectivas, sociales y cognitivas, pero lo hacen en el contexto de las ideas o etnoteorías sobre la niñez y la maternidad-paternidad que sus comunidades culturales y sus padres elaboran; además, los pequeños también son agentes de la construcción del proceso junto con sus padres y madres, no sólo se apropian de la cultura de su comunidad, sino que contribuyen a su continuidad y cambio (Cervera Montejano, 2008).

En este sentido, Bronfenbrenner sugiere que las interacciones recíprocas entre el niño y su entorno son los principales mecanismos de desarrollo, ya que al participar en estas actividades e interacciones los niños le empiezan a dar sentido a su mundo. Y para que sean eficaces deben darse regularmente y por periodos de tiempo prolongados (Hayes, O'Toole y Halpenny, 2017). Esto puede reflejarse en su desarrollo tanto en casa como en la escuela.

Las etnoteorías parentales, no necesariamente conscientes, guían el pensamiento y las acciones de los padres hacia sus hijos dentro de un marco cultural general sobre el ser humano y su relación con la naturaleza y la sociedad (cosmovisión), ancladas en tiempo y espacio y teniendo el rol principal en la organización cultural del desarrollo del niño. Apoyan las tareas de los padres de socializar y garantizar el bienestar de sus hijos de acuerdo con los saberes, valores, normas y expectativas sobre el ser humano en las diferentes etapas de la vida. También permiten entender la racionalidad de las prácticas parentales (concretas y simbólicas), que externamente pueden mirarse como negligencia, abuso o pensamiento mágico-religioso (Cervera Montejano, 2008; Cervera Montejano, 2009).

Estas etnoteorías varían de acuerdo con la cultura porque reflejan sus valores y creencias, y tienen un impacto directo en la forma en que se desarrollan las funciones parentales. Además, contribuyen al mantenimiento de la cultura debido a que padres y madres buscan inculcar en sus hijos las habilidades que ellos mismos han experimentado en su contexto socioeconómico y cultural, las cuales consideran necesarias para funcionar efectivamente en diferentes entornos. Las etnoteorías parentales se relacionan con las experiencias y oportunidades contextuales, determinando lo que se valora para ser exitoso en la sociedad y/o grupo de pertenencia (García, Batz, Pauley, Gibbons y Ashdown, 2014).

En Yucatán, un elemento central de las etnoteorías parentales es el *entendimiento*, concepto que corresponde al de *desarrollo*, concebido como el proceso gradual mediante el cual los niños adquieren la capacidad para comprender e interactuar con el entorno. Se dice que al nacer no tienen entendimiento, empiezan a tenerlo hacia los tres a cuatro meses, recuerdan su responsabilidad entre los tres a cuatro años y empiezan a darse cuenta de las consecuencias de su comportamiento y aprender labores del hogar, llegando a tener entendimiento entre los 10 a 12

años. Se le atribuye un carácter innato pero que también se puede contribuir a su despliegue mediante prácticas materiales y simbólicas (Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009). “Tener entendimiento significa ser responsable, colaborar en el trabajo del hogar, ser respetuoso y comportarse correctamente o, en palabras de los padres, “tener buenos modos”, y, junto con el buen desempeño escolar, se relaciona con la inteligencia” (Cervera, 2008; Cervera y Méndez, 2006; Gaskins, 1996, como se citó en Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009, p.172).

Estos modos han sido señalados como heredados por los padres u otros parientes cercanos, aunque también pueden aprender de otros, sobre todo los malos. Sin embargo, padres y madres deben explicar a los niños y las niñas “para que cambien sus malos modos y, a partir de los tres o cuatro años, pueden empezar a pegarles o amenazarlos si no obedecen” (p.66). Una vez que se *abre el entendimiento* los niños empiezan a comprender su entorno y conforme ganan más entendimiento tienen mayor capacidad de interactuar, así como de modificar o controlar sus comportamientos (Cervera Montejano, 2008), lo cual puede contribuir a su habilidad social.

A modo de conclusión, en la cultura maya el *entendimiento* puede equipararse con el desarrollo gradual de la habilidad social, y a medida que los niños crecen y *entienden* pueden relacionarse con los demás de forma adecuada. A su vez, esto lleva a ciertas prácticas violentas para modificar estos *modos* que se conciben como innatos, las cuales son culturalmente aceptadas en la sociedad yucateca.

Ante esto, trabajar bajo un enfoque ecológico permitiría a los docentes comprender el origen de las conductas de sus alumnos y las prácticas parentales antes de juzgarlas desde su propia cosmovisión, lo cual contribuiría al respeto de la cultura del lugar sin dejar de fomentar otras prácticas que pueden empoderar a dicha comunidad.

**1.2.4. Familia.** De acuerdo con Moos y Moos (1974, como se citó en Morales, 2000), la familia como unidad social es un sistema de personas de diferentes edades, biológica y psicológicamente, con un conjunto de recursos que utilizan para adaptarse a situaciones psicológicas, sociales y físicas. Por su parte, el clima familiar o ambiente de interacción contribuye al desarrollo y adaptación personal de sus miembros, pero también puede perjudicarlos. Éste, se refiere al conjunto de relaciones interpersonales y al funcionamiento del sistema familiar en su totalidad, constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros; se ha demostrado que influye significativamente en la conducta y el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes (López, 2015).

La familia juega un papel esencial al ser el contexto en que los niños establecen sus primeros vínculos afectivos, adquieren sus primeros aprendizajes y el mundo empieza a tener sentido. Los padres, como primeros cuidadores, deben establecer un vínculo con ellos para poder comprender y responder adecuadamente a sus necesidades de atención, cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego. Así, los niños se desarrollarán con buena autoestima y serán capaces de dar un buen trato a los demás. Un lazo afectivo fuerte y duradero favorece que el niño adquiera seguridad en el entorno para después explorarlo; conductas adaptativas que facilitan su supervivencia mientras todavía no son autónomos (Mir, Batle y Hernández, 2009).

Por otra parte, las acciones que la familia realiza diariamente se convierten en prácticas de enseñanza-aprendizaje, y de cómo se estructuran depende que las conductas de niños y niñas se desarrollen positivamente o, por el contrario, se generen y mantengan conductas disruptivas. Factores familiares como las fallas en la disciplina temprana e inadecuada supervisión de las actividades de los hijos, aumentan las probabilidades de comportamiento agresivo en niños y niñas, con consecuencias negativas a largo plazo. De esta manera, tanto las privaciones como los

excesos que muestran los padres en sus conductas al desempeñar su rol constituyen los principales elementos que dan origen al desarrollo y mantenimiento de los problemas de comportamiento de los niños (Isaza y Henao, 2012).

Los padres competentes son aquellos capaces de establecer un apego seguro, un estilo relacional centrado en las necesidades de los hijos y una autoridad afectiva caracterizada por la empatía, pero con la capacidad de establecer límites. Se afirma que un clima familiar con estas características es un factor protector importante y de resiliencia, sobre todo en niños que viven en condiciones de pobreza y riesgo social. Entonces, el apego seguro y la parentalidad competente son fundamentales en la primera infancia al influir de manera importante en el desarrollo de la personalidad, en aspectos tan esenciales como el desarrollo emocional, cognitivo y adaptación social, así como el desarrollo de comportamientos resilientes, entre otros (Marrone, 2001, como se citó en Mir, Batle y Hernández, 2009).

Es importante recalcar que en la cultura yucateca deben tenerse en cuenta las etnoteorías de los padres, que son modelos culturales específicos y construidos a partir de la experiencia histórica de su comunidad y la personal. Al fungir como guía en el pensamiento y acción de los padres, son el elemento organizador del contexto inmediato del niño y se expresan en las características del entorno físico y social con el que interactúa el niño y las prácticas de crianza (Cervera y Méndez, 2006; Harkness, Super y Keefer, 1997; Super y Harkness, 1986, como se citó en Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009). Los padres dan importancia a valores, actitudes, ideas y normas propias del contexto sociocultural maya, como el respeto y el buen comportamiento como aspectos principales de ser educado, la milpa como aprendizaje, y lo que tienen los niños en edad escolar pero no los pequeños, que permite o no su participación en las actividades de los adultos. Por ello, en este trabajo se enfatiza la relevancia de las relaciones

familiares como origen y fundamento de la adquisición y mantenimiento de las habilidades sociales en la etapa preescolar, dentro de un contexto cultural.

### **1.2.5. Familia, escuela, y su relación: influencia en las habilidades sociales.**

Bronfenbrenner (1979) afirma que una de las unidades básicas de análisis dentro del nivel más interno del esquema ecológico (microsistema) es la díada (sistema de dos personas), que frecuentemente se caracteriza por relaciones recíprocas. Además, la capacidad de una díada (madre/hijo, docente/alumno) como contexto efectivo para el desarrollo depende fundamentalmente de la presencia y participación de terceras personas; si no hay, o son más destructivas que de apoyo, el proceso de desarrollo se desintegra. Lo mismo aplica en las relaciones entre entornos: la capacidad de un entorno para funcionar eficazmente como contexto para el desarrollo está en función de la existencia y la naturaleza de las interacciones entre los entornos; esto hace referencia a la participación conjunta, la comunicación y que ambos cuenten con información del otro. Dichas interacciones son tan decisivas para el desarrollo como lo que pasa dentro del microsistema (Bronfenbrenner, 1987). Lo anterior se relaciona con las transiciones ecológicas, ya que el niño preescolar ha empezado a transitar entre dos microsistemas importantes para él, y a medida que reciba apoyo de ambos contextos, y estos, a su vez, se relacionen óptimamente, la transición se dará de la mejor manera, no sólo para el niño sino también para las personas a su alrededor.

Al respecto, Lacunza y Contini (2011) sostienen que la familia, la escuela y el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre que proporcionen experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (acciones propias) y de los refuerzos que se obtienen en las relaciones interpersonales. Estas relaciones pueden verse

afectadas por la falta de vinculación con los pares, ya sea por tener un estilo de interacción inhibido o agresivo; siendo ambos, manifestaciones de habilidades sociales deficitarias.

En consonancia con lo anterior, la SEP (2017) afirma que para que los alumnos alcancen un buen desempeño escolar debe existir afinidad en los propósitos de la casa y la escuela. Es importante que los padres conozcan nuevas formas de educar, en conjunto con la escuela, ya que muchas veces solo tienen como referencia la educación que recibieron y emplean los mismos métodos con sus hijos. Entre los principales compromisos que la familia debe asumir para potenciar los resultados escolares están:

- a) Enviar a los niños bien preparados a la escuela (teniendo en cuenta la alimentación, descanso y el cumplimiento de las tareas).
- b) Procurar un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar, fomentando la escucha activa para conocer las necesidades e intereses de sus hijos.
- c) Conocer las actividades y propósitos educativos de la escuela, manteniendo una comunicación respetuosa, fluida y recíproca.
- d) Definir y compartir con la escuela y el docente, expectativas del desarrollo intelectual de los alumnos.
- e) Participar en las instancias de participación y contraloría social que la escuela organiza, para contribuir a la transparencia y rendición de cuentas de los recursos y programas.
- f) Fomentar y respetar los valores que promueven la inclusión, el respeto a las familias y el rechazo a la discriminación.

Lo anterior es aplicable a cualquier nivel educativo si se esperan buenos resultados en los alumnos; sin embargo, deben realizarse adaptaciones de acuerdo con las características y objetivos particulares de cada nivel. Vale la pena aclarar que también es fundamental que estos compromisos sean traducidos a padres y madres de acuerdo con el contexto en el que se encuentran, de una forma que sea accesible a ellos y puedan comprenderlos, como puede ser a través de ejemplos propios de su entorno. En cuanto a la educación preescolar, esta etapa se caracteriza por:

- 1) Brindar oportunidades de ampliar el ámbito de relaciones con otros niños y adultos en un ambiente seguro y confiable, de contacto y exploración del entorno.
- 2) La convivencia y las interacciones en los juegos entre pares, ya que ayudan a construir la identidad personal, actuar con mayor autonomía, apreciar las diferencias y ser sensibles a las necesidades de los otros. Además, fomenta que se escuchen, expresen sus ideas, planteen preguntas, expliquen lo que piensan, se apoyen, colaboren y aprendan juntos.
- 3) Facilitar el aprendizaje de que las formas de comportarse en casa y en la escuela son distintas y están sujetas a ciertas reglas que deben atenderse para convivir como parte de una sociedad.

Evidentemente, la mayor prioridad no está en la adquisición de aprendizajes académicos, sino sociales. Esto guarda estrecha relación con el desarrollo de las habilidades sociales, lo que muchas veces no se lleva a cabo porque se da cada vez más peso al aspecto cognitivo.

Algo que se toma muy en cuenta son las formas más adecuadas de enseñar en la niñez temprana. Se sabe que el juego tiene una función muy importante en estas edades, tanto para su presente como para el futuro. Favorece al sano desarrollo del cuerpo y el cerebro y, permite que

se involucren con su entorno, usando su imaginación, descubriendo, y resolviendo problemas; esto les ayuda a prepararse para sus roles en la adultez. También contribuye a consolidar todos los dominios del desarrollo. “Por medio del juego los niños estimulan los sentidos, ejercitan sus músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen dominio sobre su cuerpo, toman decisiones y adquieren nuevas habilidades” (Papalia, Feldman y Martorell, 2012, p.264).

La interacción que se sostiene con los pares suelen ser más frecuentes y duraderas a partir del juego. Los niños transitan de un juego solitario o en paralelo hacia otro más interactivo y cooperativo, donde la simbolización y la adopción de roles le permite dejar de lado el egocentrismo infantil y comprender el mundo social de manera gradual. El desarrollo de las habilidades sociales se relaciona con las adquisiciones evolutivas; en la niñez temprana, las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, pero a medida que el niño crece se hacen necesarias las habilidades verbales y de interacción con pares (Lacunza y Contini, 2011). En los años de preescolar las habilidades sociales implican: interacción con los pares, primeras manifestaciones prosociales, exploración de reglas y comprensión de emociones, entre otros (Lacunza y Contini, 2009). Cómo los niños mantienen relaciones interpersonales con sus pares es una forma de observar qué tanto han desarrollado sus habilidades sociales.

Además de lo mencionado, es necesario tener en cuenta que los alumnos tienen una vida fuera de la escuela. En etapas tempranas, esto puede limitarse básicamente al contexto familiar; aunque pueden desenvolverse en otros, éste seguirá siendo el más importante. Como se ha dicho anteriormente, en términos de la teoría de base, el niño está experimentando una transición ecológica, de manera que tendrá que adaptarse a los cambios producidos por sus nuevos roles y entornos (Bronfenbrenner, 1979); para lo cual necesitará habilidades sociales adecuadas.

Ese desarrollo social será favorecido cuando se dé una interacción positiva entre la familia y la escuela. Se ha observado que dicha interacción mejora la autoestima de los niños, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos y las actitudes de los padres hacia la escuela. En consecuencia, se favorece una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad (Scout-Jones, 1995; Epstein y Sander, 2000; Vélez, 2009; como se citó en Santana, 2010). Todo lo que viven en casa (positivo o negativo) y el grado de participación familiar repercute en su desempeño escolar, ya sea en lo conductual o académico. Por ejemplo, con 3 de cada 4 niños entre 3 y 5 años, al menos un miembro adulto de la familia ha participado en cuatro o más actividades que promueven su aprendizaje (leer libros infantiles, cantar canciones, jugar o dibujar), lo cual favorece su desempeño en la escuela (UNICEF México, 2017).

Desde estas perspectivas, la participación de los padres representa un elemento esencial para el éxito de cualquier intervención educativa; evidentemente, esto aplica con el desarrollo de habilidades sociales, como con cualquier otro objetivo. Cuando los padres se integran en el proceso educativo se optimiza la intervención, así como el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes del niño, teniendo más posibilidades de producirse y consolidarse. La colaboración con la escuela refuerza los aprendizajes en el hogar al coordinar con los docentes las pautas a seguir en casa, así como en el centro escolar, ya sea para adquirir o eliminar conductas y habilidades. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que para lograr esto, los padres deben estar comprometidos al máximo (Vived, 2011).

La educación de los niños dentro de las escuelas es más complicada cuando no se tiene el consentimiento y la aprobación de los padres. Por esto, debe buscarse una fuerte comunicación con la familia desde el inicio porque es el momento en el que las familias conforman su propio modelo de parentalidad. La educación preescolar, más que nadie, debe potenciar y reforzar las

capacidades educativas de los padres y madres mediante diversos recursos (Arnaiz, 2000, 2006, como se citó en Mir, Batle y Hernández, 2009).

La SEP (2017) menciona que en contextos adversos donde se encuentran poblaciones infantiles vulnerables (por bajo desarrollo, pobreza, aislamiento, violencia o delincuencia), la escuela debe buscar la forma de influir en las familias y el entorno a través de un buen trato, respeto mutuo, cooperación y colaboración en beneficio de los aprendizajes y la relación con los niños, lo cual debe trabajarse desde el inicio del ciclo escolar. La escuela y los docentes deben ser claros con lo que se espera de la familia y las formas en que pueden colaborar con ellos.

En cuanto a educación indígena, también se menciona la importancia de establecer vínculos entre docentes, familias y la localidad donde se ubica la escuela; además de mejorar la capacitación docente y de autoridades educativas que atienden a esta población. En este sentido, es importante tener en cuenta que en este microsistema (al igual que la familia) se da mayor importancia a la cultura (macrosistema) como parte integral de los niños y niñas, a diferencia de otras modalidades educativas.

En términos de Bronfenbrenner, la cultura (macrosistema) es un entorno externo en el que el niño no participa directamente. Esta, es lo que une a las diferentes instituciones a través de los espacios en los que el niño participa o forma parte. Se debe tener en cuenta que las comunidades y las instituciones sociales son sistemas en donde se integra la cultura, y que tienen el poder de cambiar y ser cambiadas en las interacciones. También, estas tienen la capacidad de homogeneizar las rutinas diarias dentro del contexto mediante políticas, leyes y regulaciones políticas. Las personas se desenvuelven en diferentes contextos e interiorizan ciertos valores y prácticas culturales que inciden a lo largo de la vida: las personas pueden diversificar el entorno

en el que interactúan (Vélez, et al., 2017). Así, la comunidad educativa y la cultura se influyen y afectan de manera recíproca.

**1.2.6. Teoría ecológica del desarrollo humano aplicada en la escuela.** Como se ha mencionado con anterioridad, la escuela es el microsistema más importante en la vida del niño en edad preescolar, al igual que la familia. Ambos constituyen uno de los primeros mesosistemas en los que se desenvolverá, cada uno con una organización particular. A continuación, se enuncian las formas en las que la teoría tiene su aplicación dentro del contexto escolar (De Tejada, 2008), siendo especialmente beneficiosas para las interacciones maestro-alumno, lo cual puede impactar en toda la comunidad educativa. Cabe resaltar que estas acciones recaen en gran manera en la figura del docente al ser el principal agente en contacto con el alumno en el día a día.

- ✓ Las díadas (maestro/alumno) son necesarias y críticas para el desarrollo y promueven en el niño, a través de la interacción, la adquisición de habilidades y fomentan el concepto de interdependencia, importante para su desarrollo psicológico. Son una poderosa influencia en la motivación para el aprendizaje.
- ✓ En la díada se debe generar un apego emocional fuerte y duradero para estimular la participación del niño en actividades conjuntas cada vez más complejas, facilitando su aprendizaje y fomentando su desarrollo psicológico. Debe haber reciprocidad y equilibrio de poderes para una interacción adecuada.
- ✓ El docente debe comprender que tiene personas y no grupos, considerando sus procesos de desarrollo. También debe tener en cuenta sus condiciones individuales y comprender sus circunstancias afectivas, familiares, sociales y económicas. Esto le ayudará a entender las situaciones familiares que pueden

influir en su rendimiento y comportamiento en la escuela. Debe establecer una comunicación adecuada con la familia, sobre todo con el representante.

- ✓ Es importante generar gradualmente un equilibrio de poder a favor del alumno, lo que implica comprender más que imponer, llegar a acuerdos más que negociar. Se deben promover actitudes de independencia, autonomía e iniciativa para explorar el entorno y hacer partícipes a los alumnos en las tomas de decisiones.
- ✓ Idealmente, el mismo docente debería avanzar de grado con los alumnos para mantener vínculos regulares y permanentes con sus figuras significativas, lo cual es beneficioso para el desarrollo de los niños.
- ✓ El docente debe conocer las características de cada etapa de desarrollo, sobre todo la que están viviendo sus alumnos en el momento. Es necesario que se mantenga actualizado al respecto.
- ✓ El docente debe autoevaluar su relación con sus alumnos en cuanto al afecto, comunicación, disciplina y manejo del poder. Debe ser crítico de su práctica diaria. Lo importante de esto es que pueda fortalecer las relaciones débiles y optimice los vínculos con todos los alumnos, sin distinción.

Como se ha mencionado, desde la perspectiva ecológica, es esencial que el docente se interese en los aspectos afectivos y sociales, no sólo en los cognitivos; es decir, debe interesarse por la salud psicológica de sus alumnos. Así mismo, la escuela no debe priorizar sólo el aprendizaje y el avance académico para cumplir con los objetivos según el grado escolar, sino que debe fomentar la formación de habilidades para la vida. Esto puede contribuir a las experiencias afectivas, sociales y actitudinales de los niños en la escuela y en la conformación de la díada docente/alumno (De Tejada, 2008).

A manera de síntesis, se resalta la importancia de las habilidades sociales para el desarrollo integral de niñas y niños, destacando que la familia y la escuela desempeñan un rol central en las edades comprendidas en este trabajo, para favorecer dicho desarrollo. Para que esto suceda, no solo se requieren ambientes oportunos en ambos contextos, sino también interacciones adecuadas entre ellos para propiciar en conjunto el desarrollo en todas las áreas del ser humano. No obstante, se reitera que la escuela puede ser el contexto en el que las habilidades sociales deficitarias sean abordadas cuando los ambientes familiares no las hayan favorecido, ya que en ella los niños interactúan con sus pares y otros adultos durante todas sus actividades. Por ello, el presente trabajo se desarrolla en el contexto escolar, pero teniendo en cuenta el contexto familiar de procedencia de los niños y las niñas participantes, todo, dentro de la cultura en la que se encuentran ambos entornos.

## **2. Evaluación diagnóstica del problema**

### **2.1. Descripción del escenario y participantes**

Este trabajo se realizó en una comunidad rural ubicada al sur del estado de Yucatán, con una superficie de 261. 87 km<sup>2</sup> y 6 205 habitantes. El grado de marginación y rezago social municipal es alto; la población en pobreza extrema es de 2 143 (33.49%). Los HLI (maya) de cinco años o más es de 4, 563 (81%); y de cada 100 de estas personas, 13 no hablan español (606 en total). Las principales actividades económicas son la agricultura y la cría de bovinos y porcinos, así como el bordado a máquina y el bordado de punto de cruz. Actualmente muchas personas viajan a la capital del estado para trabajar, generalmente de albañiles en el caso de los hombres, y para realizar labores domésticas en el caso de las mujeres.

Las familias de la comunidad son cada vez más diversas, aunque sigue predominando el modelo de padre y madre (casados) con hijos (as). En la mayoría de los casos el hombre sigue teniendo el rol de proveedor, muchos trabajan fuera del poblado durante la semana y, por lo tanto, no se involucran en gran medida en el cuidado de los hijos; mientras que la mujer es quien se hace cargo de esto y debe estar al tanto de sus necesidades (personales, escolares, etc.), además de las labores del hogar, comúnmente también se dedican al bordado para apoyar a la economía familiar. Los fines de semana, los hombres regresan al poblado y suelen ingerir grandes cantidades de alcohol en compañía de otros hombres. Las mujeres que trabajan fuera del poblado son en su mayoría solteras o jefas de hogares monoparentales, y no tienen la misma conducta que los hombres en cuanto al consumo de alcohol.

En cuanto a educación, el 24.69% de la población de 15 años o más es analfabeta; mientras que el 70.14% de este mismo grupo de edad tiene educación básica incompleta. De los niños y niñas de 3 a 5 años, sólo el 47.1% asiste a la escuela (Instituto Nacional de Estadística y

Geografía [INEGI], 2011; Gobierno del Estado de Yucatán, s.f.; Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL], 2013). La comunidad cuenta con planteles desde Educación inicial hasta Bachillerato. Hoy en día, ha aumentado el número de jóvenes que tiene acceso a la educación superior, lo cual implica migrar a la capital o a los municipios relativamente cercanos que cuentan con estas instituciones. Sin embargo, muchas veces la falta de recursos es lo que limita la continuidad de la trayectoria académica, aunque exista el interés de hacerlo.

El plantel en el que se llevó a cabo el estudio fue un preescolar de educación indígena de la comunidad, el cual está conformado por tres grupos de tercer grado, tres de segundo y uno de primero. La matrícula total es de 192 alumnos inscritos; con una directora, seis maestras y un maestro; un maestro de educación física; dos intendentes; y cuatro señoras que apoyan en el área de la cocina. Las relaciones entre el personal suelen ser cordiales, aunque también reflejan falta de compañerismo y trabajo colaborativo; se cumple con las funciones docentes, pero puede observarse cierta falta de compromiso en algunas ocasiones. La institución recibe apoyo estatal de cajas de leche, que venden a las familias a un bajo costo. El nivel socioeconómico del alumnado y sus familias va de medio a bajo.

Es importante mencionar que a pesar de encontrarse en la segunda región que concentra el mayor número de niños, niñas y adolescentes HLI (la primera es la zona oriente, y juntas concentran al 73% de esta población) (UNICEF México, 2013), la mayoría del alumnado no lo es y se observa que en sus familias predomina el uso del español, igual que dentro del plantel a pesar de que la mayoría del personal es HLI; como ocurre en los grupos con los que se trabajó.

Para el estudio se consideraron dos grupos de tercer grado, conformados por 24 y 23 alumnos respectivamente, así como a las maestras y a los padres, madres o responsables del alumnado (de aquí en adelante, nombrados como PMoR). El tercer grupo no se incluyó porque

durante el curso hubo tres cambios de maestra y no se hubiera podido obtener una visión de la docente sobre los efectos del programa. Se puso énfasis en este grado porque, como se mencionó en apartados anteriores, representa el final de este nivel y es importante que se consoliden los objetivos para que estén listos para el siguiente. Además, las docentes han interactuado con los mismos alumnos desde el curso pasado, por lo que su conocimiento de ellos es mejor en comparación con las otras maestras, donde la mayoría del alumnado es de nuevo ingreso. El alumnado de ambos grupos es originario de la misma comunidad, así como las maestras. Tienen la oportunidad de interactuar fuera de la escuela en diversas actividades sociales y culturales. Las situaciones familiares de cada uno son variadas.

Ante este panorama, puede decirse que los factores económicos y socioculturales propios de la comunidad impactan de diferentes maneras en la configuración y funcionamiento de las familias y la escuela y, por lo tanto, en el desarrollo de los alumnos y su desenvolvimiento en ambos escenarios.

## **2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizados**

Esta investigación es de corte cuantitativo con algunas técnicas cualitativas, descriptivo y correlacional, ya que se pretende conocer y mejorar el estado de las habilidades sociales de los alumnos, y saber si guardan alguna relación con su clima familiar y las relaciones entre los niños; considerando, desde la teoría, los contextos escuela y familia, los actores implicados y sus percepciones. El diseño es cuasiexperimental debido a que la muestra no fue seleccionada aleatoriamente sino por conveniencia (los grupos estaban conformados al llegar al escenario). Se pretende realizar mediciones pretest-postest.

A continuación, se describen los instrumentos empleados.

**2.2.1. Escala de Habilidades Sociales en niños de 5 años.** Es una escala tipo Likert con versiones para tres, cuatro y cinco años, destinada a una población en situación de pobreza; diseñada por Lacunza, Castro y Contini (2009). La versión de cinco años está conformada por 16 ítems que buscan evaluar aspectos de la interacción social propias del momento evolutivo, específicamente las relacionadas con el establecimiento de relaciones sociales; hacer y recibir cumplidos y; expresión de amor, agrado y afecto (Caballo, 2010). Cuenta con tres opciones de respuesta y distintas puntuaciones: 1-Nunca (un punto), 2-Algunas veces (dos puntos), 3-Frecuentemente (tres puntos); la administración es individual y puede ser contestada por padres o cuidadores, con una duración de 10 minutos aproximadamente. En este caso, fue respondida por PMoR y las maestras, evaluando el comportamiento observado durante los últimos tres meses. Así, por cada alumno se obtuvieron dos evaluaciones (maestra y PMoR). El mayor puntaje obtenido indica una presencia superior de habilidades sociales (ver Apéndice 1).

Para elaborar los ítems se tomaron en cuenta indicadores de desarrollo psicosocial en edad preescolar, de acuerdo con varios autores (Barajas, De La Morena, Fuentes y González, 1997; Berger, 2004; Delval, 1994; Hoffman, París y Hall, 1995; Papalia, Wendkos Olds y Feldman, 2001, como se citó en Lacunza, Castro y Contini, 2009) y con docentes y expertos. Fue validada por el sistema de jueces por 10 profesionales con experiencia en psicología evolutiva y evaluación psicológica, conservando 16 de los 26 ítems iniciales y las instrucciones propuestas. Posteriormente, se analizó la confiabilidad interjueces, obteniendo un nivel de acuerdo superior al 83%. Y finalmente, se obtuvo un Alpha de Cronbach global de .86.

**2.2.2. Test Sociométrico.** Fue creada por Moreno (1954) y estudia las estructuras sociales a la luz de las atracciones y los rechazos manifestados en un grupo, es decir, la posición de los individuos dentro del grupo, abordando las problemáticas desde un punto de vista interno.

Se pide al sujeto que elija, dentro de su grupo, a quienes querría tener como compañeros, realizando sus elecciones libremente; así, se pueden visualizar las configuraciones sociales de un determinado grupo (Bautista, Casas, Pineda, Bezanilla, Renero y Silva, 2009).

Se aplicó este instrumento a los alumnos porque se parte de que las habilidades sociales permiten a las personas establecer relaciones sociales adecuadas; así, se podría explorar la manifestación estas habilidades entre ellos. Se estableció un criterio para elecciones y rechazos, y un límite de dos elecciones. Las decisiones se basaron en las características de la población (edad, tamaño del grupo) (Bezanilla y Miranda, 2019) (ver Apéndice 2).

En el formato también se agregaron dos preguntas sobre la percepción que los alumnos tienen de las habilidades sociales de sus compañeros, diferenciando a los que tienen mayores y menores habilidades. Las preguntas se establecieron con base en los reactivos de la escala de habilidades sociales, presentada anteriormente.

**2.2.3. Cuestionario.** Esta técnica se compone de un conjunto de preguntas (abiertas o cerradas) respecto a una o más variables y deben estar relacionadas con estas. Las preguntas cerradas tienen categorías u opciones de respuesta previamente determinadas; mientras que las abiertas no, por lo que el número de categorías puede ser grande y variar de acuerdo con la población a la que se aplique (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para los fines de este estudio, se decidió aplicar un cuestionario a PMoR sobre las conductas de niños y niñas. Se plantearon cuatro preguntas abiertas para determinar si perciben que el comportamiento de los alumnos influye en casa, si consideran que la escuela puede apoyarles al respecto y de qué forma (ver Apéndice 4).

**2.2.4. Escala de Clima Social Familiar (FES).** Esta escala fue creada por Moos y Moos en 1981, y adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra en 1989, con el propósito de conocer la

percepción de variables contextuales (familiares) que pueden estar influyendo en la conducta de un individuo. La escala completa consta de 90 reactivos con un formato de respuesta dicotómica (verdadero-falso), dividida en tres dimensiones que, a su vez, se subdividen en 10 subescalas (9 reactivos cada una). Las tres dimensiones son Desarrollo personal, Estabilidad y Relaciones (López, 2015). Esta última es la que interesa en el presente estudio y fue aplicada a PMoR.

La dimensión de Relaciones evalúa el grado de comunicación y libre expresión de la familia, así como la interacción conflictiva. Tiene 27 reactivos con tres subescalas: 1) cohesión, que se define como el grado de compromiso, ayuda y soporte familiar que proveen los miembros para uno y otro; 2) expresividad, que se refiere al grado en que se estimula a los miembros para que actúen abiertamente y expresen en forma directa sus opiniones y sentimientos, y 3) conflicto, que hace referencia al grado de expresiones de ira, agresiones y conflictos que se manifiestan entre sí. Esta dimensión ha demostrado que las puntuaciones obtenidas coinciden satisfactoriamente con otras de cuestionarios sobre el sistema familiar; y ha sido utilizada en numerosos estudios, incluso en México. Tiene una confiabilidad test-retest de .86 para cohesión, .85 para conflicto y .73 para expresividad (Moos, Moos y Trickett, 1989, como se citó en López, 2015); y de .85 en cohesión, .86 en conflicto y .80 en expresividad en las últimas investigaciones (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013, como se citó en Grupo Lisis, s.f.).

Se usaron los ítems de la validación de constructo en población mexicana de López (2015) (ver Apéndice 5). Se contó con reactivos directos (1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25 y 26 [Falso=1, Verdadero 2]) e invertidos (2, 4, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 23 y 27 [Verdadero=1, Falso=2]) (Grupo Lisis, s.f.).

**2.2.5. Entrevista.** Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra (s). A través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y

la construcción conjunta de significados respecto a un tema. Se emplean cuando el problema de estudio no es observable o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permiten obtener información personal detallada. Las semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador puede introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para este estudio, se entrevistó a las docentes para explorar su conocimiento con respecto al concepto de habilidades sociales y la forma (y el grado de eficacia) en que ellas consideran que fomentan el desarrollo de éstas en sus alumnos (ver Apéndice 3). También se empleó con los alumnos para conocer la percepción sobre su clima familiar (ver Apéndice 6); las preguntas se elaboraron partir de los ítems de la Escala FES y se agruparon de acuerdo con las subescalas. De las ocho preguntas, las primeras tres hacen referencia a la cohesión familiar, las siguientes dos a la expresividad, y las últimas tres al conflicto. Como criterio de calificación, se estableció que, al responder afirmativamente a dos de los cuestionamientos de cohesión y conflicto, se considerará que existe ese aspecto, y en expresividad, bastará con confirmar una de las preguntas.

### **2.3. Procedimiento**

Se dio a conocer la propuesta a la directora del plantel y posteriormente al personal docente. Algunas maestras se mostraron receptivas, argumentando que muchas de las situaciones que enfrentan con los alumnos tienen sus orígenes en lo que sucede en sus casas, sobre todo una de tercero con la que se trabajó. Después, se habló con las maestras de tercer grado para puntualizar los procedimientos implicados y conocer su disposición de participar en el estudio; y se firmaron los consentimientos informados y avisos de privacidad (ver Apéndice 8). Se les entregó la Escala de Habilidades Sociales para que respondieran por cada alumno y luego se realizaron las entrevistas con respecto al fomento de las habilidades sociales.

Se organizaron dos juntas, convocando a padres y madres de familia de tercer grado para presentar el estudio y realizar la recolección de datos. Se firmaron los consentimientos informados y avisos de privacidad (ver Apéndice 9). Respondieron la Escala de Habilidades Sociales con respecto a lo que observaban de sus hijos (como se recordará, es el mismo formato que se entregó a las maestras, obteniendo así dos evaluaciones por cada alumno), la Escala de Clima Social Familiar y el Cuestionario sobre las conductas de niños y niñas. Se dio apoyo individualizado a quien tuviera dificultades con la lectura y escritura. Después se aplicó el Test Sociométrico y la Entrevista de Clima Familiar a cada alumno participante. Aquellos padres y/o madres de familia que no asistieron a las juntas fueron citados posteriormente.

Se analizaron los datos a través del programa SPSS Statistics versión 20, análisis de contenido, y matrices sociométricas y sociogramas de acuerdo con Moreno y Arruga (Bezanilla y Miranda, 2019; Arruga, 1992). Finalmente, se integró la información para determinar con qué grupo se trabajaría, y se diseñó la intervención.

Se inició con la implementación del programa de intervención, pero tuvo que suspenderse debido a la contingencia por el Covid-19, de manera que sólo se pudieron llevar a cabo 12 sesiones de las 22 que se habían programado.

Con base en esto, se procedió a reportar los resultados de acuerdo con lo que se pudo realizar y con la información cualitativa que se fue obteniendo a lo largo del proceso por parte de los alumnos, las maestras y las madres y otras responsables de los alumnos que participaron (de aquí en adelante, nombradas como MyR), así como de las observaciones de la facilitadora. También obtuvieron comentarios de las maestras con respecto al programa de intervención, posterior a la suspensión de las actividades.

Por último, se llevó a cabo la discusión y las conclusiones, así como el planteamiento de las sugerencias y limitaciones para futuras investigaciones.

#### **2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica**

Participaron 45 alumnos de tercero, 23 niñas y 22 niños de 4 y 5 años, sus maestras y los tutores o responsables de ellos. Se descartó la participación de un alumno en cada grupo, por inasistencia y porque la madre no respondió los instrumentos otorgados, respectivamente.

Con base en ambos grupos, 39 de los tutores fueron las madres (86.7%), 1 padre (2.2%), 3 abuelas (6.7%) y 2 tías (4.4%). El 88.9% son amas de casa, 4.4% se dedican a la docencia (ambos del grupo 1), y el resto son estilista (grupo 1), intendente (grupo 1) y empleada (grupo 2) (2.2% cada una). Además, 43.2% tiene secundaria completa, 27.3% primaria, 9.1% ninguna, 9.1% estudiaron hasta el bachillerato, 6.8% licenciatura y el 4.5% T.S.U. Las edades van de 23 hasta 66 años. El 81.4% son casadas, 9.3% viven en unión libre, el 4.7% es soltera, una viuda y una separada (2.3% cada una). El número de hijos va desde 1 hasta 11.

A continuación, se presentan los resultados más significativos de cada instrumento de acuerdo con los objetivos de la investigación y después, la integración de los datos, por grupo.

**2.4.1. Escala de Habilidades Sociales.** Se obtuvo un Alpha de Cronbach diferenciando las respuestas de PMoR y de las docentes. En el primer caso, se obtuvo un alpha de .786, con una media de 38.04; y en el segundo fue de .905, con una media de 35.67.

En la siguiente tabla se muestran las medias de cada grupo, en función de las respuestas de PMoR y de las maestras; así como el porcentaje de calificaciones altas.

Tabla 1  
Medias y porcentajes de calificaciones altas

	Grupo 1	Grupo 2
Media de PMoR	37.35	38.77
Media de maestra	33.22	38.23
Porcentaje de PMoR que asignaron puntajes más altos que la maestra	82.61%	45.45%
Porcentaje de puntajes asignados por la maestra, más altos que PMoR	13.04%	50%
Coincidencia de puntaje de PMoR y maestras	4.35%	4.55%

Se observa que PMoR calificaron mejor que las maestras. El grupo 2 tuvo medias más altas y la obtenida de la docente sólo tiene una diferencia de .54 con respecto al de PMoR. En ambos grupos hubo una coincidencia en las calificaciones de PMoR y la maestra. Cabe mencionar que ambos grupos obtuvieron medias más altas que la media teórica ( $m=32$ ).

En la siguiente figura se muestran los puntajes totales de cada alumno, asignados por PMoR y las maestras, contrastando ambos grupos.

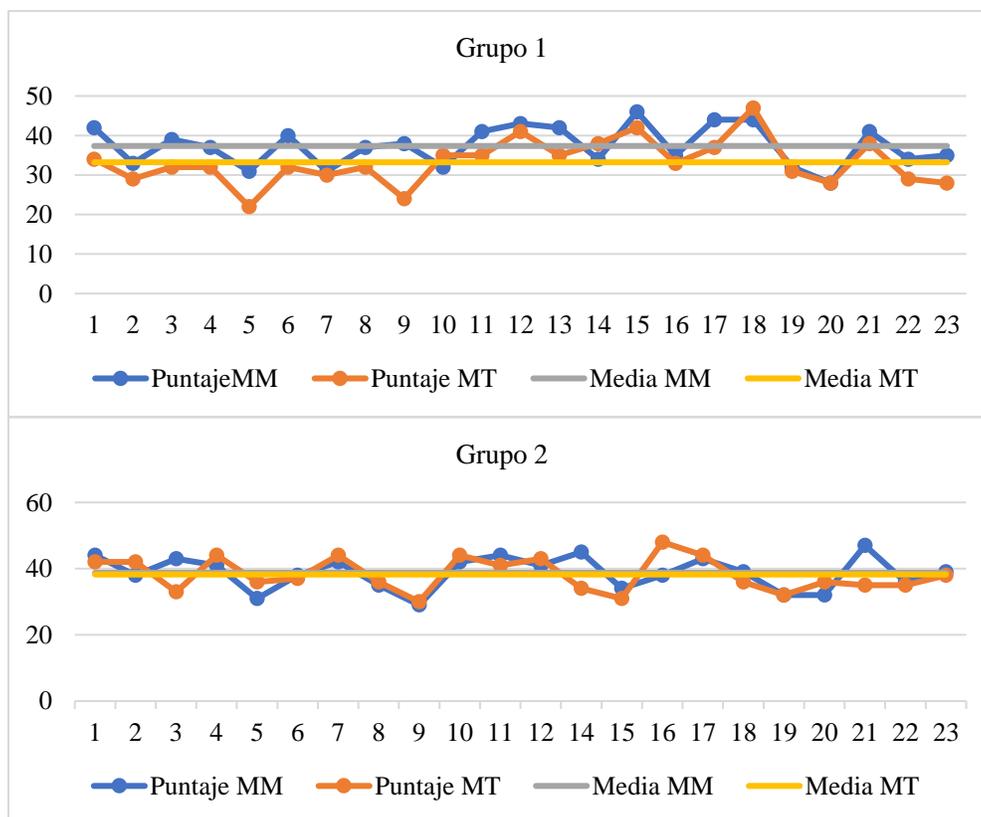


Figura 1. Puntaje total por alumno, asignado por PMoR y maestras, de ambos grupos.

En la figura también se evidencia que el grupo 2 obtuvo puntajes mayores, asignados tanto por PMoR como por la maestra; existiendo una tendencia a calificar a niñas y niños de manera bastante similar.

Por otra parte, con las medias se puede tener una visión más específica y determinar cuántos alumnos tienen puntajes inferiores y superiores, en función de la calificación dada por PMoR y maestras. Esto, se presenta enseguida en la tabla 2.

Tabla 2  
*Número de alumnos con puntaje inferior y superior, por grupo*

	Grupo 1		Grupo 2	
	Puntaje PMoR	Puntaje maestra	Puntaje PMoR	Puntaje maestra
Alumnos con puntaje superior	6	6	6	5
Alumnos con puntaje inferior	6	6	5	5

Con base en la Figura 1 y la Tabla 2, se señala que el grupo 1 tiene 9 alumnos (39.13%) con puntuaciones inferiores y tres coincidencias entre las calificaciones de PMoR y maestra (sujetos 2, 5 y 20); y 8 estudiantes (34.78%) con puntajes superiores, con cuatro coincidencias (sujetos, 12, 15, 17 y 18). En el grupo 2, son 7 alumnos (31.81%) con puntuaciones inferiores y tres coincidencias entre PMoR y maestra (sujetos 9, 15 y 19); mientras que con puntajes superiores son 10 alumnos (45.45%) y una coincidencia (sujeto 17). Con los sujetos 3 y 14, las puntuaciones son contradictorias; PMoR dieron puntajes altos y la maestra, puntajes bajos.

En la evaluación entre alumnos, el grupo 1 percibe a los sujetos 4 y 15 como aquellos con mejores habilidades sociales (cuatro menciones cada uno), y los sujetos 14, 16 y 18 como los que tienen menos (tres menciones). En el grupo 2, el sujeto 17 fue considerado con mayores habilidades sociales (cinco menciones), y el sujeto 10 con menores (ocho menciones). El grupo 2 obtuvo mayor número de menciones en ambos casos.

Finalmente, la tabla siguiente muestra los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias entre los sexos.

Tabla 3  
*Diferencias en las medias de ambos grupos, en función del sexo*

	Grupo 1		Grupo 2	
	Media PMoR	Media maestra	Media PMoR	Media maestra
Niñas	37.92	33.69	39.50	38.60
Niños	36.60	32.60	38.17	37.92
Significancia	.543	.660	.545	.760

Se observa que las niñas tienden a ser percibidas con mejores habilidades sociales que los niños. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

**2.4.2. Test Sociométrico.** Se elaboraron matrices sociométricas y se calcularon los índices de popularidad (Pop.) y antipatía (Ant.) de cada alumno. En la figura 2 se contrastan los resultados de ambos grupos.

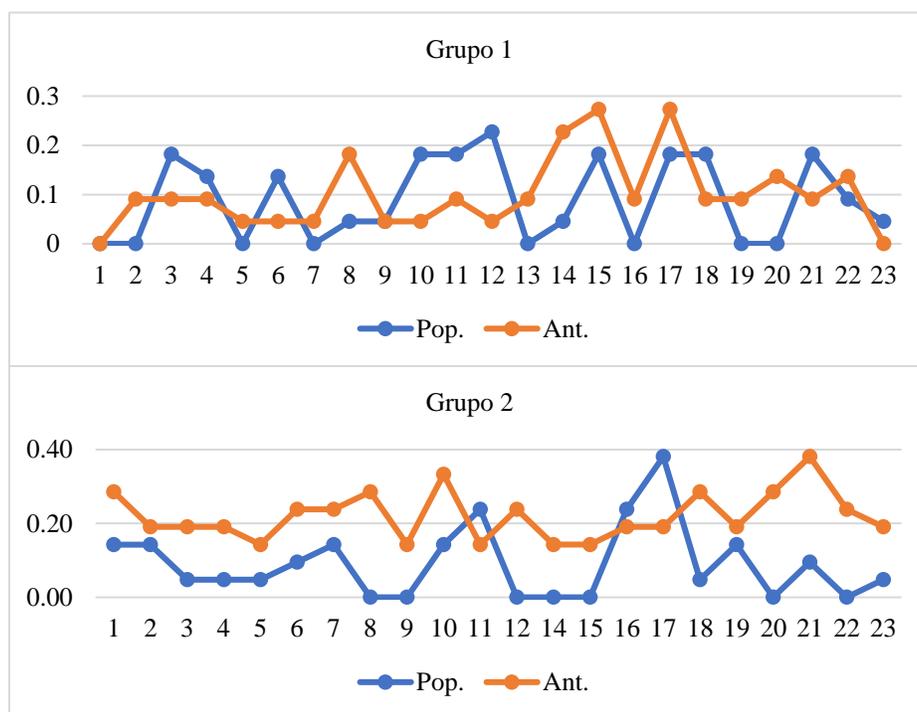


Figura 2. Índices de popularidad y antipatía por alumno, contrastando ambos grupos.

Puede observarse que en el grupo 1, las personas 1 y 5 no figuran dentro de las interacciones del grupo, la primera no fue mencionada en ningún sentido y la segunda no fue elegida, y sólo fue rechazada porque alguien rechazó a todos los de ese sexo. La participante 7 es la que asiste con mayor irregularidad, tampoco fue elegida y sólo fue rechazada una vez. La persona 12 puntuó como la más popular (.23) y la persona 14 como la más antipática (.23). En el grupo 2, todos fueron rechazados al menos en tres ocasiones. Tres personas (9, 14, 15) no fueron elegidas y sólo recibieron rechazos a consecuencia de que algunos rechazaron a todos los del sexo opuesto, es decir, no figuran dentro de las interacciones del grupo. En comparación con el grupo 1, se evidencia que los índices de antipatía son más elevados. La persona más popular fue la 17 (.38), y las más antipáticas fueron las personas 8 y 20 (.29 cada una); ambos puntajes, más altos que los del grupo 1.

A continuación, se presentan los sociogramas de los grupos, separando las elecciones (Figura 3) y los rechazos (Figura 4). En ambas figuras, los triángulos representan a los niños y los círculos a las niñas.

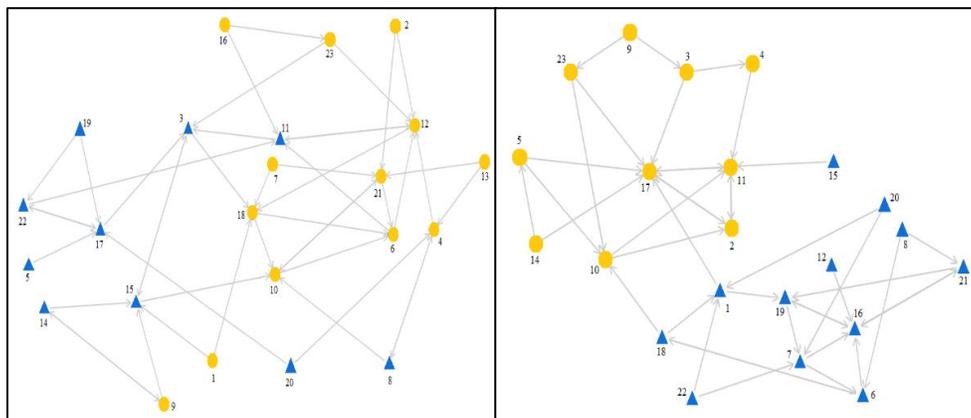


Figura 3. Sociogramas Grupo 1 y Grupo 2. Representación de elecciones.

Se calculó el índice de asociación (IA.) con base en las elecciones recíprocas, dando .26 para el grupo 1 y .22 para el grupo 2. El primero tiende más a la cohesión, aunque la diferencia

no es muy grande (.04) y ninguno se acerca en gran manera al 1 (puntaje ideal). En la Figura 3 se observa que hay una división evidente entre niños y niñas en el grupo 2; sólo tres niños eligieron a una niña, pero estas a ninguno. Las demás relaciones se dan en función del sexo, habiendo reciprocidad. En el grupo 1 existe cierta división, pero no muy marcada. Seis niños eligieron al menos a una niña, y siete de éstas eligieron al menos a un niño; se dieron tres relaciones recíprocas entre niños y niñas.

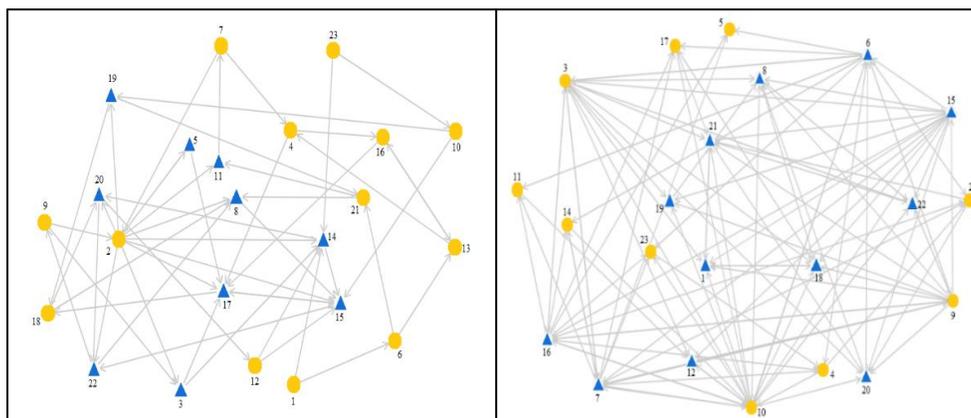


Figura 4. Sociogramas Grupo 1 y Grupo 2. Representación de rechazos.

El índice de disociación (ID.) se calculó en función de los rechazos recíprocos, siendo de .08 en el grupo 1 y de .59 en el grupo 2, es decir, éste tiende más a la desintegración al acercarse más al 1. La diferencia entre ambos es de .51, mucho mayor que la del IA. En la Figura 4 puede notarse que el grupo 2 se caracteriza por el mayor número de rechazos entre los miembros, incluso los recíprocos; seis personas rechazaron a todos los del sexo contrario (tres niñas y tres niños), y un niño rechazó a los demás niños. En el grupo 1 se dieron dos relaciones recíprocas de rechazo, sin relación con el sexo; y en el 2 son 13, entre niños, niñas y ambos sexos.

**2.4.3. Entrevista sobre el fomento de habilidades sociales.** Se encontró que ambas maestras tienen una idea general del concepto de habilidades sociales. La del grupo 1 menciona que es algo a desarrollar para poder relacionarse, comunicarse, interactuar y entenderse; dice que “sí se desarrolla”, como la empatía; y que de eso depende la estabilidad que se tenga en lo social

y emocional, que debe haber un equilibrio porque un aspecto afecta a los otros. La otra docente dijo que es la forma en que el niño se desarrolla con los demás, son las “habilidades que tiene el niño y las personas con los demás”; hay sociables y no sociales, “que puedes o no hablar con una persona”. Al preguntarles si dedican algún espacio para desarrollarlas en sus alumnos, la primera afirmó “creo que nos pasamos todo el día haciendo eso”, en cuanto a conducta, normas, reglas, ya que sin eso no hay aprendizaje; la segunda dijo que sí, aunque no esté en el plan dedica tiempo cuando los niños se acercan a ella, a veces ella lo hace aunque hay quienes rechazan esto.

Sin embargo, al hablar de estrategias para promoverlas, la mayoría se refieren al manejo de la disciplina, sobre todo en el grupo 2. Para el grupo 1, se menciona el uso juegos, cantos y “todo” cuando eran más pequeños, y ahora la reflexión, cuentos, videos y análisis. Es importante recordar que esta docente ha estado con la mayoría de sus alumnos desde primer grado; mientras que esto sucede con la del otro grupo desde segundo grado. Para el 2, actividades del plan y programa, combinando campos formativos y dedicar tiempo cuando se acercan a la maestra.

Las estrategias que han funcionado en el grupo 1 son los juegos y cantos cuando eran más pequeños, ahora la reflexión, análisis de casos y videos debido al nivel de comprensión, porque les gusta y no quieren perder su participación en esas actividades; y entre lo que no ha funcionado menciona “todo”, reglas y normas, los videos “medio” (para trabajar conductas) porque se distraen con los personajes, necesitan más guía y verlos más de una vez. En el grupo 2, las estrategias que han funcionado son el uso de dibujos/imágenes, que siempre “llevan” la fila los mismos alumnos (son activos pero autorregulados) y empezar el día con canciones, dice que “cuando se planea y sabes lo que vas a hacer, funciona, sino no”, improvisar suele ser perjudicial, además dice “a veces pienso que la paciencia ya se me gastó”; por otra parte lo que

no le ha funcionado es separar a los “grupitos” de niños y niñas e integrarlos, “hay quienes sí se cambian cuando les dices y otros no, pero no tarda y regresan a su lugar de siempre”.

Finalmente, ambas consideraron que les hace falta “algo” para promover estas habilidades. La del grupo 1 dijo “muchas cosas”, sobre todo el trabajo con las madres para que tomen conciencia y reflexionen sobre su responsabilidad de hacer algo ahora y no esperar más tarde, darles estrategias; dijo: “no sé si es bueno estar 3 años y verlos dentro y fuera, me frustra ahí y aquí igual”, esto alude a que, como se mencionó anteriormente, ha sido su maestra durante tres años y al ser de la misma comunidad tiene la oportunidad de verlos dentro y fuera de la escuela. Por su parte la del grupo 2 mencionó que más estrategias para saber cómo trabajarlas, poner dibujos de ejemplo sobre cómo deben hacer las cosas, “lo he pensado, pero no lo he hecho”. La maestra del grupo 1 enfatiza la necesidad del trabajo con las madres para el apoyo a lo que se hace en el aula, mientras que la del grupo 2 prioriza la integración entre los alumnos.

**2.4.4. Cuestionario sobre las conductas de niños y niñas.** Se realizó un análisis de contenido, se categorizaron las respuestas y posteriormente fueron cuantificadas. La siguiente tabla presenta los porcentajes obtenidos.

Tabla 4

*Análisis de contenido del cuestionario sobre conductas, con porcentajes y por grupo*

Categorías		Grupo 1	Grupo 2
Influencia del comportamiento en la familia	Positivamente	21.74%	31.82%
	Negativamente	21.74%	31.82%
	A veces positivo y a veces negativo	47.83%	36.36%
	Otras	8.70%	0%
Cómo puede cambiar el comportamiento	Hablando, explicando, diciendo	21.74%	63.64%
	Castigo y reflexión	13.04%	0%
	Ayudándole, con apoyo	8.70%	4.55%
	Etapas negativa previa, está/ha mejorado	8.70%	4.55%
	Haciendo la tarea en la escuela	8.70%	0%
	Reforzar y mejorar lo positivo	13.04%	0%
	Poniendo reglas y hablando de sus travesuras	4.35%	0%
	Enseñar qué hacer y qué no (que se porte mejor)	4.35%	4.55%

	Alejarse de personas violentas y hablarle, para que no imite	4.35%	0%
	Con comprensión y paciencia, sin pegar ni gritar	4.35%	0%
	A esta edad son así, cuando crecen entienden	0%	4.55%
	Cuando crecen empeoran, no obedecen a veces	0%	9.09%
	Conviviendo con otros niños de su edad	0%	9.09%
	Otras	8.70%	0%
Apoyo de la escuela	Sí	82.61%	90.91%
	Algunas veces	4.35%	4.55%
	Creo que sí, no sé	8.70%	0%
	Otras	4.35%	4.55%
Formas de apoyar de la escuela	Actividades y dinámicas	8.70%	0%
	Siguiendo las reglas, el niño y la responsable de él/ella (respetar y obedecer)	26.09%	4.55%
	Apoyo y convivencia con maestra y compañeros	34.78%	36.36%
	Explicando, platicando con ellos, hablándole	17.39%	31.82%
	Que la psicóloga hable con él/ella, que lo trate	4.35%	9.09%
	Con comprensión, paciencia, apoyo	0%	13.64%
	Otras	8.70%	4.55%

Como se observa en la Tabla 4, el mayor porcentaje de respuestas, tanto del grupo 1 (47.83%) como del 2 (36.36%), fue que el comportamiento de su hijo o hija influye positiva y negativamente en el clima familiar.

En las formas en que puede cambiar el comportamiento, las más mencionadas fueron hablarles a los niños y explicarles, enfatizando la acción verbal para corregir la conducta; cabe mencionar que en el grupo 2 cerca de dos tercios respondió esto (63.64%), mientras que en el otro sólo fueron cinco personas (21.74%). También se mencionó castigar y después reflexionar sobre sus acciones; reforzar y mejorar las conductas positivas que ya tienen; ayudándole y apoyando; haciendo la tarea en la escuela; que se tuvo una etapa negativa, pero ha mejorado; conviviendo con otros niños (puede ser positivo o negativo); quizá cuando crezcan empeore el comportamiento porque a veces no obedecen, entre otras. Más del 80% cree que la escuela puede ayudarles con el comportamiento de sus hijos, a través de la convivencia, el rol de la maestra, las reglas, animando al alumno y porque complementa la educación que se da en casa.

Finalmente, entre las formas en las que la escuela puede apoyar a las familias con el comportamiento de los alumnos, se señalaron en mayor medida aspectos como el apoyo y la convivencia con la maestra y los compañeros (34% en el grupo 1 y 36.36% en el grupo 2); de nuevo se mencionó el explicar y platicar con los niños, siendo el grupo 2 en donde se mencionó más veces (31.82%) en comparación con el 1 (17.39%); también se dijo que el niño y la responsable sigan las reglas (26.09% del grupo 1); con comprensión, paciencia y apoyo; que la psicóloga hable con ellos/que los trate; con actividades y dinámicas; entre otras.

**2.4.5. Escala de Clima Social Familiar.** Después de recodificar ocho reactivos y eliminar seis, se alcanzó un Alpha de Cronbach de .705. La subescala de cohesión obtuvo una confiabilidad de .526; expresividad .426; y conflicto .497. Las medias grupales fueron de 37.61 para el primero y de 37.86 para el segundo. La siguiente tabla muestra las medias de las subescalas y el número de PMoR con puntuaciones inferiores y superiores.

Tabla 5  
*Medias y PMoR con puntaje inferior y superior, por subescala y grupo*

	Grupo 1			Grupo 2		
	Cohesión	Expresividad	Conflicto	Cohesión	Expresividad	Conflicto
Medias	12.65	12.04	12.91	13.14	12.05	12.68
PMoR con puntaje superior	15	11	10	10	9	6
PMor con puntaje inferior	8	7	6	6	8	5

En general, se percibe un clima familiar positivo; en menor medida la expresividad. El grupo 2 tiene medias más altas en cohesión ( $m=13.14$ ) y expresividad ( $m=12.05$ ) en comparación con el grupo 1, siendo la primera, la más alta de ambos; en expresividad tuvieron medias muy similares ( $m=12.04$  y  $m=12.05$ , respectivamente); y en conflicto, el grupo 1 obtuvo una media más alta ( $m=12.91$ ) que el grupo 2. Después de un análisis del número de participantes con puntuaciones altas y bajas de acuerdo con las subescalas y por grupo, puede

afirmarse que el grupo 2 obtuvo mejores resultados en la subescala de cohesión, y el grupo 1 en expresividad y conflicto. Cabe mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos, en puntaje global y por subescalas.

En un análisis cualitativo, en ambos grupos se expresan abiertamente las opiniones siempre que no se trate de sus sentimientos, ya que suelen guardárselos; y hay cierta falta de apoyo familiar. Manifiestan que hay unión, se apoyan y dedican atención a todos los miembros; comparten sus opiniones y problemas personales y tienen cuidado con lo que dicen; no discuten mucho ni se critican, no se pelean a golpes ni rompen nada, todos se esfuerzan por mantener la paz cuando hay algún desacuerdo, y no están enojados entre sí. En el grupo 2, el 54.5% dice que casi no se muestran los enojos, y suele haber conflictos por temas económicos como los pagos y la falta de dinero.

**2.4.6. Entrevista de clima familiar.** La información se analizó y cuantificó por subescala. En cohesión y expresividad, a mayor porcentaje de respuestas afirmativas en la entrevista, mayor clima familiar positivo; mientras que en conflicto, un clima adecuado reportaría un porcentaje bajo de respuestas positivas. Enseguida, se presenta una tabla con las respuestas afirmativas por subescala y sus porcentajes, por grupo.

Tabla 6  
*Análisis de contenido con porcentajes, por grupo*

Subescala	Afirmaciones*	Grupo 1	Grupo 2
Cohesión	2-3/3	95.66%	95.46%
	0-1/3	4.34%	4.55%
Expresividad	1-2/2	82.61%	95.46%
	0/2	17.39%	4.55%
Conflicto	2-3/3	47.83%	27.09%
	0-1/3	52.18%	71.94%

\*La primera fila en cada subescala, representa el rango de respuestas que confirma la presencia de ese aspecto en el clima de la familia, mientras que la fila de abajo denotaría la ausencia; esto, de acuerdo con los criterios de calificación presentados en la descripción del instrumento

Se observa que en el grupo 1, el 95.66% del alumnado percibe una alta cohesión familiar, el 82.61% dice que la expresividad es alta y el 52.18% expresó una baja presencia de conflictos. Mientras que en el grupo 2, hay alta cohesión y expresividad en el 95.46% de los casos, y un bajo nivel de conflicto en el 71.94%. En general, tienen una percepción positiva sobre su clima familiar, aunque menor en conflicto. Sin embargo, en el grupo 1 se evidencia una mejor cohesión en comparación con el grupo 2; y en éste, la expresividad y el conflicto, es más positiva.

La tabla siguiente muestra las categorías consideradas en el análisis de contenido y sus porcentajes correspondientes.

Tabla 7  
*Análisis de contenido de la entrevista de clima familiar, con porcentajes y por grupo*

Categorías		Grupo 1	Grupo 2	
Cohesión	Unión	Sí	73.91%	77.27%
		No	4.35%	4.55%
		A veces, no todos	21.74%	18.18%
	Ayuda familiar	Todos (mamá, papá, ambos)	78.26%	59.09%
		Sí, pero papá no	8.70%	0%
		Sí (otros)	13.04%	27.27%
		Yo	0%	9.09%
		No	0%	4.55%
	Dedicación de atención y tiempo	Mamá	8.70%	18.18%
		Papá	8.70%	18.18%
Ambos		34.78%	18.18%	
Otros		21.74%	27.27%	
Todos		17.39%	13.64%	
Expresividad	Se cuentan todo	Sí	73.91%	95.24%
		No	26.09%	4.76%
	Peleas por pagos y dinero	Sí	56.52%	27.27%
		No	43.48%	72.73%
	Expresión directa de sentimientos	Sí	82.61%	81.82%
		No	17.39%	18.18%
Conflicto	Peleas	Papá y mamá	26.09%	27.27%
		Otros	21.74%	40.91%
		Todos	30.43%	0%
		No	21.74%	31.82%
	Gritos	Sí	47.83%	59.09%
		No	52.17%	40.91%

Golpes	Papá a mamá	30.43%	18.18%
	Entre sí	8.70%	13.64%
	Nadie	60.87%	68.18%
Rompen cosas al pelear	Sí	30.43%	36.36%
	No	69.57%	63.64%
Están molestos entre sí	Sí	43.48%	33.33%
	A veces	13.04%	23.81%
	No	43.48%	42.86%
Se llevan bien aunque no estén de acuerdo	No se hablan (por mucho tiempo)	13.64%	19.05%
	No se hablan (por poco tiempo)	27.27%	19.05%
	No se dejan de hablar	59.09%	61.90%
Violencia como método de disciplina	Sí	43.48%	9.09%
	No	56.52%	90.91%

En lo más relevante de cohesión, el grupo 1 mencionó que su familia se lleva “bien, pero voy a tener otro hermanito”, “bien, no me pegan” y “bien, pero me tratan mal, mi papá pelea con mi mamá”. En ambos grupos, son los padres los que suelen ayudar más en casa (78.26% grupo 1 y 59.09% grupo 2), en dos casos del grupo 1 el padre no, también ayudan abuelitos, hermanos y todos; y en el grupo 2, abuelos, hermanitos, ellos mismos, tías, “sólo Dios”. Las personas que más ponen atención son mamá, papá o ambos (52.18% y 54.54%, respectivamente), una niña del grupo 1 dijo que los dos, pero no juntos, así mismo, mencionaron personas como hermanos, abuelitos, tíos; entre las actividades que comparten están jugar, platicar, trabajar-ayudar, leer, hacer la tarea y comer, y que les compren cosas. Una niña del grupo 1 dijo que juega sola en casa y otra, que le ponían atención cuando era más pequeña pero ahora ya no.

En expresividad, en el grupo 1 mencionaron frases como que en la familia “cuando platican se molestan mucho”, “casi no hablan” y “mamá platica mucho, papá no”. Se evidencia que 19 niños (82.61%) afirman que en su familia se expresan los sentimientos y 13 (56.52%) que se dan peleas por cuestiones de dinero. Mientras que en el grupo 2, 18 (81.82%) comentan que en casa se expresan los sentimientos y sólo seis (27.27%) dicen que se dan peleas por dinero.

En conflicto, en el grupo 1 la mayoría de las peleas se dan entre toda la familia y los padres (56.52%), y en el 2, entre miembros que no son los padres (40.91%). En ambos, cerca de la mitad menciona que en las peleas se gritan, pero no suelen romper cosas; y al menos la mitad dice que en casa están molestos entre sí o que a veces sucede. En el grupo 1 hay más presencia de padres que golpean a las mamás (siete) en comparación con el otro (cuatro); y se evidencia el uso de la violencia como método de disciplina en cerca de la mitad de las familias.

Adicionalmente, en el grupo 1, siete alumnos dicen que su padre se enoja más que su madre y tres cambiarían a sus familias si tuvieran la oportunidad (“porque sí”, “porque ellos me pegan”, “me gustaría que fuera feliz”). Entre lo que más les gusta de su familia está su mamá, papá, familia, algún familiar, “porque no se pelean”; y lo que menos les gusta es su papá (es malo, les pega, maltrata), que les pegan, sus papás se pelean, borrachos (en casa) o que no hay algo que no les guste. Entre las situaciones familiares que han generado inestabilidad están padres separados, agresión física grave contra la madre, cardiopatía en un alumno, menciones de que no quieren a su padre (2), alumnos que viven sólo con sus abuelos (en un caso, el abuelo tiene demencia senil) y dos madres embarazadas (uno de los niños solía ser hijo único y manifiesta conductas disruptivas y regresivas que se han relacionado con el embarazo y nacimiento de su hermanita).

En el grupo 2, cinco afirman que su padre se molesta con más frecuencia y tres dicen que su madre. Entre lo que más les gusta de su familia está su mamá, ambos padres, que estos no se pelean, que no le pegan ni regañan; y lo que menos les gusta es que una tía se ríe mucho de ella, que se pelean con su hermano, su papá (uno), que sus padres se pelean y que su papá esté borracho (uno). Cuatro alumnos cambiarían a su familia si se les diera otra (“mi mamá sí llora”, “sólo, porque me gustan otros señores”, “hacen bulla con bocina”, “quiero vivir con mi abuela”).

Entre las situaciones familiares que causan inestabilidad se están padres borrachos (cuatro), separación del padre (madre e hijos se fueron por maltrato), infidelidad de la madre, abandono del alumno por los padres dejándolo con la abuela/tía (los padres tienen otra familia e hijos).

**2.4.7. Correlación de los datos.** Se realizó la prueba de Spearman para determinar si existen correlaciones entre habilidades sociales, clima familiar y los índices de popularidad y antipatía. Esta información se presenta en las tablas siguientes, que contienen los datos divididos por grupo.

Tabla 8  
*Correlación entre variables en el grupo 1*

Variables	1	2	3	4	5
1 Habilidades sociales (PMoR)	---				
2 Habilidades sociales (docentes)	.713**	---			
3 Índice de Popularidad	.599**	.620**	---		
4 Índice de Antipatía	.137	.313	.159	---	
5 Clima Familiar	.162	.092	.043	.131	---

\*\*p<0.01

Como puede observarse, en este grupo se encontraron tres correlaciones: 1) entre las habilidades sociales percibidas por PMoR y las habilidades sociales percibidas por la maestra (t=.713, p=.000), 2) entre las habilidades sociales percibidas por PMoR y el índice de popularidad (t=.599, p=.003) y 3) entre las habilidades sociales percibidas por la docente y el índice de popularidad (t=.620, p=.002); todas son directas y van de moderadas a significativas.

Tabla 9  
*Correlación entre variables en el grupo 2*

Variables	1	2	3	4	5
1 Habilidades sociales (PMoR)	---				
2 Habilidades sociales (docentes)	.345	---			
3 Índice de Popularidad	.393	.591**	---		
4 Índice de Antipatía	.210	.254	.043	---	
5 Clima Familiar	-.171	.212	.098	.021	---

\*\*p<0.01

Por su parte, en este grupo se encontró una correlación entre las habilidades sociales percibidas por la docente y el índice de popularidad (t=.591, p=.004); directa y moderada.

Con base en lo encontrado en ambos grupos, puede afirmarse que a mayores habilidades sociales, mayor es el índice de popularidad; y a menores habilidades sociales, menor es el índice de popularidad.

No se encontraron correlaciones entre las habilidades sociales y el clima familiar; ni entre las habilidades sociales y el índice de antipatía.

**2.4.8. Conclusiones del diagnóstico.** En términos generales, el grupo 1 tuvo menor puntaje en habilidades sociales, sobre todo por parte de la maestra. Internamente, la diferencia entre la persona con más y menos habilidades sociales es de uno en el grupo 1 con cinco personas, dos en un extremo y tres en el otro; mientras que en el grupo 2 la diferencia es de tres y una sola persona en cada extremo. Llama la atención que en el grupo 2, la persona con menos habilidades sociales fue más mencionada que la persona con habilidades altas, lo que no ocurrió en el grupo 1. Cabe resaltar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas, aunque estas obtuvieron mejores calificaciones que los primeros.

Esto se relaciona con los resultados de la sociometría. Para el grupo 1 se obtuvieron correlaciones, entre el índice de popularidad y las habilidades sociales percibidas por PMoR y la maestra; y para el grupo 2, entre el índice de popularidad y las habilidades sociales percibidas por la maestra. Con base en estas correlaciones, puede afirmarse que el alumnado con mayores habilidades sociales será más elegido por sus compañeros para jugar; mientras que aquellos con menores habilidades serán menos elegidos. Sin embargo, la primera afirmación no se cumple en todos los casos, ya que hay alumnos que a pesar de tener puntajes superiores no fueron elegidos por sus compañeros, o fueron rechazados más veces de las que fueron elegidos; por otro lado, la segunda afirmación se cumple más, ya que los alumnos con puntajes inferiores sí fueron menos elegidos. Esto podría deberse a que las correlaciones obtenidas son de fuerza moderada.

Se debe tener en cuenta que en el grupo 1 hay niños que no figuran en las relaciones del grupo debido a su asistencia irregular, aspecto externo a las posibilidades del proyecto; incluso tuvieron dificultades para realizar sus elecciones al no conocer bien a sus compañeros ni sus nombres. Mientras que en el grupo 2, aquellos que se encuentran en la misma situación, asisten con más regularidad que los del otro grupo, de manera que se podrían obtener mejores efectos.

En cuanto a la promoción de estas habilidades, ambas maestras evidencian una idea general del concepto, pero al hablar de sus estrategias para desarrollarlas hacen más referencia a la disciplina y el control de grupo; una afirma que lo hace todo el día y la otra, que lo hace aunque no esté en el programa. La docente del grupo 1 resalta la necesidad del trabajo con las madres y la del grupo 2, la integración entre los alumnos. Se observa una falta de congruencia entre el conocimiento, el discurso y la práctica.

Por otra parte, en general, PMoR afirman que el comportamiento de su hijo en ocasiones influye en casa de manera positiva y otras de manera negativa (esto es más evidente en el grupo 1). La gran mayoría afirma que la escuela puede ayudarles con el comportamiento de su hijo/a, y entre las formas en las que puede hacerlo destacan las relacionadas con hablarle y explicarle al niño cómo debe comportarse adecuadamente para diferenciar entre lo bueno y lo malo; y que debe hacerse con paciencia y sin gritos, con actividades y convivencia. También dan lugar al papel que la maestra tiene en el logro de estos cambios positivos.

En cuanto al clima familiar, el grupo 1 obtuvo mejores resultados en las subescalas de expresividad y conflicto, mientras que el grupo 2 puntuó mejor en cohesión. Esto significa que en general, el primer grupo tiende a expresar en forma más directa sus opiniones y hay menos expresión de ira, agresiones y conflictos; y en el segundo grupo tiende a haber mayor

compromiso, ayuda y soporte familiar entre los miembros. Algo a destacar en ambos grupos, es la falta de expresividad en cuestiones emocionales y cierta falta de apoyo dentro de la familia.

Desde la percepción de los alumnos, el clima familiar es positivo en general, aunque hay niños que evidencian los conflictos existentes y declaran que eso no les gusta de su familia. Ambos grupos manifiestan una cohesión positiva y suelen ser las madres, padres o ambos, los que ponen más atención a los alumnos, lo cual es percibido por los niños, en su mayoría, a través del juego. Afirman que pueden expresar sus sentimientos. En el grupo 1 se observa una mayor tendencia al conflicto y conductas violentas, así como un mayor uso de la violencia como método de disciplina. Esto último resulta de interés porque contradice lo dicho por PMoR, quienes obtuvieron resultados positivos en esta subescala, muy probablemente a causa de la deseabilidad social, como se mencionó anteriormente. En el grupo 2, de todos los niños que dijeron que su padre golpea a su madre o que se golpean entre sí, ninguna de ellas lo confirmó en el instrumento; y en el grupo 1, de todos los niños que lo afirmaron sólo una de las madres lo hizo. Surge entonces la duda en cuanto a la veracidad de las respuestas de las madres en las cuestiones que tratan sobre la violencia intrafamiliar.

Esto también se refleja en lo relativo a las peleas por cuestiones de dinero, ya que en el grupo 1, 13 alumnos dicen que sí se dan pero sólo siete PMoR lo confirman; mientras que en el grupo 2, sólo seis niños dicen que sí y son 12 PMoR que lo afirman. Al respecto, quizá también haya influencia de la deseabilidad social, pero de igual forma, es posible que los alumnos no tengan acceso a este tipo de pláticas con los adultos.

Con base en la información anterior sobre el clima familiar, en la siguiente tabla se muestra la comparación entre la percepción de PMoR y los alumnos, de ambos grupos. Se enfatizan los participantes (PMoR o alumnos) que obtuvieron resultados positivos más altos.

Tabla 10

*Comparación del clima familiar percibido de PMoR y alumnos, por grupo*

Subescalas	Grupo 1		Grupo 2	
	PMoR	Alumnos	PMoR	Alumnos
Cohesión	×	✓	✓	×
Expresividad	✓	×	×	✓
Conflicto	✓	×	×	✓

Si bien, aunque existe una percepción positiva general, no hubo coincidencias entre puntajes altos de PMoR e hijos en ninguna subescala. Cabe mencionar que no se halló ninguna correlación entre las habilidades sociales y el clima familiar, en ningún grupo.

Con base en todo lo anterior, se concluye que el grupo 1 requiere un mayor desarrollo de habilidades sociales que puedan ser percibidas por PMoR y la maestra, así como reducir el número de sujetos con bajas habilidades sociales dentro del grupo. Además, se esperaría que al aumentar estas habilidades, las puntuaciones del índice de popularidad también lo hagan, implicando una mejora en las relaciones. Así mismo, sería beneficioso trabajar estas habilidades con el segundo grupo, ya que a pesar de tener puntuaciones más altas que el grupo 1 se evidenció una mayor desintegración grupal, sobre todo entre los sexos, lo cual podría abordarse a partir del fomento sus habilidades sociales.

Por otra parte, convendría sensibilizar a las docentes con respecto a su práctica diaria y las formas en las que pueden contribuir al desarrollo y refuerzo de las habilidades sociales de los alumnos, de manera que puedan observarse dentro y fuera del aula. Además, valdría la pena brindar a PMoR información y estrategias diversas de disciplina libres de violencia que no sólo impliquen hablar con los niños, ya que esto muchas veces no es suficiente, así como mayor comunicación familiar. Esto, con el objetivo de fomentar relaciones más afectivas en donde se promueva una mejor expresión y manejo emocional, contribuyendo a la transmisión de habilidades sociales a los niños a través del modelamiento de sus cuidadores.

### 3. Programa de intervención

#### 3.1. Fundamentación

Con base en el diagnóstico realizado, se desarrolló un programa basado en el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) que propone Caballo (2010), sin dejar de lado el enfoque de la Teoría ecológica del desarrollo humano; es decir, se buscó involucrar a los entornos y actores relacionados directamente con el alumnado y el desarrollo de sus habilidades sociales. De esa manera, se esperaba una mayor efectividad del programa, considerando el contexto cultural en el que se encuentra la población.

Se menciona que el EHS debe darse con independencia de las causas que originaron el problema. Más que eliminar conductas inadecuadas o disminuir los malestares que producen, se orienta al desarrollo de habilidades nuevas o conductas alternativas a las que la persona tiene, diversificando el repertorio de conductas adaptativas (Vived, 2011). Su esencia reside en que se busca aumentar las conductas adaptativas y prosociales de las personas, enseñándoles las habilidades necesarias para una interacción social exitosa, con el fin de alcanzar también la satisfacción interpersonal (Eisler, 1976; Kelly, 1982; Spence y Spence, 1980; Brown y Brown; como se citaron en Caballo, 2010). Este último autor también cita a Curran (1985) con respecto a las premisas que subyacen al EHS:

- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
- La falta de armonía personal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros, para clases específicas de encuentros sociales.

- Esos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
- Una vez aprendidos esos estilos y estrategias, mejorarán la competencia en situaciones específicas.
- La mejora de la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

Caballo (2010) menciona que el EHS es una combinación de procesos cuyo objetivo es incrementar la capacidad de la persona para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente apropiada; también se sostiene que un programa completo debe promover habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales. Además, afirma que el proceso del EHS debe implicar cuatro elementos de manera estructurada:

- 1) Entrenamiento en habilidades, donde se enseñen conductas específicas, se practiquen e integren en el repertorio conductual de la persona. Esto se encuadra principalmente dentro de la teoría del Aprendizaje Social, por lo que se utilizan procedimientos como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento, entre otros.
- 2) Reducción de la ansiedad en situaciones problemáticas. Aunque esto se consigue de forma indirecta.
- 3) Reestructuración cognitiva, intentando modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes del individuo. Esto también suele alcanzarse de manera indirecta.
- 4) Entrenamiento en solución de problemas, enseñando a la persona a evaluar la situación, procesar la información, generar posibles respuestas, seleccionar una y ejecutarla, de manera que aumenten las probabilidades de una conducta adecuada.

Estos elementos no tienen que seguir un orden estricto, ya que se entremezclan en el tiempo y pueden readaptarse y modificarse de diferentes maneras en función de las necesidades del individuo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el ambiente real de la persona puede entorpecer el cambio en el nivel de su competencia social.

Además, también debe tomarse en cuenta que ciertas variables de personalidad van a intervenir en la adquisición de las habilidades que se pretendan enseñar, o en sus posibles déficits (Lacunza y Contini, 2011).

La intervención diseñada estuvo basada en las puntuaciones obtenidas por el grupo 1 asignadas por la maestra, al ser las más bajas. Se plantearon 22 sesiones con dos actividades en cada una, y una duración de entre 40 a 50 minutos; dentro de la primera y última se consideraron la presentación y el cierre, dando un total de 42 actividades respecto al tema. Las sesiones se estructuraron de forma que antes del receso escolar se cubrieran los temas y al regreso, se trabajara con base en el repaso y retroalimentación de lo visto anteriormente. El número de sesiones destinadas para cada reactivo se determinó de la siguiente manera:

- 1) Se tomó la media de cada reactivo y se sacó la diferencia entre esta y la puntuación ideal (tres),
- 2) después, se sumaron todas las diferencias, y
- 3) finalmente, se realizó una regla de tres en donde la sumatoria de las diferencias era equivalente al número total de sesiones (22), multiplicando la diferencia de cada reactivo por el número total de sesiones y dividiendo entre la sumatoria total.

Cabe mencionar que en cada sesión se trabajaron y reforzaron varios aspectos, sin dejar de enfatizar el que correspondía a dicha sesión.

En la tabla que sigue a continuación se presenta el número de sesiones por cada reactivo de la escala empleada, considerados como los aspectos del entrenamiento.

Tabla 11  
*Reactivos y número de sesiones*

Reactivos	No. de sesiones
1-Sonríe y responde a otras personas cuando es oportuno	1.16
2-Saluda y se despide de las personas de un lugar conocido	1.42
3-Se presenta espontáneamente a otros niños y adultos	1.68
4-Hace “pequeños favores” a otros niños	1.35
5-Con otros niños muestra conductas de cortesía (utiliza frases como “por favor”, “gracias”, “perdón”)	1.48
6-Suele ser uno de los primeros en acercarse a otros niños que no conoce	1.68
7-Se une al juego de otros niños	1.16
8-Ayuda a un amigo cuando está en dificultades	1.35
9-Ayuda a otros niños en actividades y juegos	1.23
10-Inicia una conversación simple con otros niños	1.29
11-Cuando abandona a un grupo de niños los saluda cordialmente	1.42
12-Se une al diálogo y/o actividades que mantienen otros niños	1.48
13-Participa activamente en actividades y conversaciones con otros niños	1.35
14-Es amable con los adultos conocidos	1.42
15-Menciona halagos para sus padres u otros adultos	1.62
16-Puede mantener una conversación sencilla con un adulto	0.90

Con base en la clasificación que Caballo (2010) hace de las habilidades sociales, presentada en el apartado de “Marco Teórico”, se trabajó el establecimiento de relaciones sociales (iniciar, mantener y terminar conversaciones), que abarca 11 reactivos; hacer y recibir cumplidos, con un reactivo; y expresión de amor, agrado y afecto, con 4 reactivos. Esto, debido a que los ítems del instrumento no hacen referencia a todos los aspectos de dicha clasificación.

Finalmente, es importante comentar que las sesiones con los grupos buscaron ser dinámicas y de carácter lúdico; además, al pretender mejorar las relaciones grupales, sobre todo entre los sexos, dichos juegos priorizaban la cooperación e integración entre los alumnos, de manera que se diviertan y experimenten estas nuevas experiencias sin sentir alguna presión al hacerlo; todo, partiendo de que el juego puede potenciar la socialización, la comunicación y la cooperación con los pares (Garaigordobil, 2013).

### 3.2. Objetivos

**3.2.1. Objetivo general.** Promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de tercer grado de preescolar a través de un programa de intervención con un enfoque ecológico, involucrando a la escuela y la familia en el proceso.

**3.2.2. Objetivos específicos.** Mejorar la percepción de PMoR y la maestra con respecto a las habilidades sociales de los alumnos.

Mejorar las relaciones dentro del grupo a través del trabajo con las habilidades sociales de los alumnos.

Involucrar a la docente y a PMoR en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

Determinar si el involucramiento de la familia tiene influencia en la efectividad del programa dirigido a los alumnos.

### 3.3. Programa de intervención

Tomando como referencia los resultados del diagnóstico, en el programa de intervención se llevaron a cabo las acciones indicadas en la siguiente tabla.

Tabla 12

*Acciones de la intervención y población a la que van dirigidas, por grupo*

Acciones	Grupo 1	Grupo 2
Sesión con docentes para sensibilizar y motivar con respecto a la práctica, dando estrategias para desarrollar y reforzar las habilidades sociales de los alumnos.	×	×
Sesiones con PMoR sobre comunicación, disciplina y expresión de emociones, de manera que contribuyan a reforzar las habilidades sociales de los alumnos.	×	
Sesiones con los alumnos para promover y reforzar sus habilidades sociales, de manera que también mejoren las relaciones entre ellos.	×	×

**3.3.1. Cronograma.** Se presenta a continuación, una tabla con la distribución de las temáticas y sesiones del programa.

Tabla 13  
*Cronograma de las sesiones de intervención*

Sesión	Fecha	Temas	Participantes
1	5 de febrero	-Presentación; Sonreír y responder -Presentación, sensibilización y desarrollo de habilidades sociales	-Alumnos -Maestras
2	6 de febrero	Saludar y despedirse	Alumnos
3	12 de febrero	-Despedirse al dejar un lugar -Comunicación asertiva	-Alumnos -PMoR G. 1
4	13 de febrero	Saludar y despedirse, retroalimentación	Alumnos
5	18 de febrero	Iniciar interacciones con niños y adultos	Alumnos
6	19 de febrero	Iniciar interacciones con niños y adultos	Alumnos
7	26 de febrero	Ser amable	Alumnos
8	27 de febrero	Unirse al juego de otros niños	Alumnos
9	3 de marzo	-Iniciar conversaciones simples con otros niños -Manejo de emociones	-Alumnos -PMoR G. 1
10	4 de marzo	Unirse al diálogo/actividades que mantienen otros niños	Alumnos
11	11 de marzo	Participar activamente en actividades/conversaciones con otros niños	Alumnos
12	12 de marzo	Ayudar a otros niños en actividades y juegos	Alumnos
13	18 de marzo	Hacer favores a otros niños	Alumnos
14	19 de marzo	Ayudar a un amigo en dificultades	Alumnos
15	25 de marzo	Iniciar interacciones con niños y adultos; y ser amable con ellos	Alumnos
16	26 de marzo	-Ser amable con adultos conocidos -Retroalimentación	-Alumnos -Maestras
17	1 de abril	Mantener conversaciones sencillas con adultos	Alumnos
18	2 de abril	-Hacer cumplidos a adultos conocidos -Manejo positivo de la disciplina; Retroalimentación	-Alumnos -PMoR G. 1
19	22 de abril	Iniciar interacciones con niños y adultos	Alumnos
20	23 de abril	Hacer cumplidos a adultos conocidos	Alumnos
21	28 de abril	-Unirse al diálogo/actividades que mantienen otros niños -Cierre	-Alumnos -Maestras
22	29 de abril	-Ser amable; Cierre -Cierre	-Alumnos -PMoR G. 1

De manera general, la estructura de las sesiones fue iniciar retomando lo más significativo de la sesión anterior y si los alumnos habían puesto en práctica lo aprendido, para luego realizar las dos actividades correspondientes. La primera era la introducción y reflexión sobre el tema principal y, la segunda brindaba la oportunidad de ponerlo en práctica. Y al final, una reflexión acerca del tema, las actividades y la sesión, dejando la tarea de aplicar todo lo aprendido hasta el momento tanto en casa como en la escuela, y fuera de ambos lugares.

Las estrategias y actividades empleadas fueron los cuentos, su análisis y reflexión, retomándolos en otras sesiones para reforzar los aprendizajes. También se trabajó bastante con juegos cooperativos. Las actividades se realizaron de manera individual y por grupos, formándolos aleatoriamente, pero de manera gradual para que no percibieran las actividades como amenazantes y tuvieran más disposición para participar. Se hizo uso de reflexiones, videos, imágenes, el “micrófono de las participaciones”, el “círculo mágico”, el dibujo y la música; además de materiales como copias, computadora, bocina, hojas en blanco, etiquetas, marcadores, colores, crayolas, estambre, entre otros.

Es importante mencionar que se reforzaba a los alumnos por su participación en las actividades y los indicios de una apropiación progresiva de los aprendizajes esperados. Los reforzadores fueron en su mayoría sociales, pero también se hizo uso de estrellitas adhesivas y sellos de figuras animadas en algunas ocasiones.

Las sesiones con docentes y MyR fueron programadas en función del inicio y final del programa, así como una sesión de retroalimentación una semana antes de las vacaciones, y se tomaron en cuenta las actividades de la escuela y de las MyR, de manera que todas las partes tuvieran disponibilidad de participar sin perjuicios.

Las sesiones llevadas a cabo pueden consultarse en los Apéndices 10, 11 y 12.

## 4. Resultados de la intervención

### 4.1. Evaluación

**4.1.1. Contextualización.** Después de realizar las gestiones pertinentes, se acordó con las docentes que se trabajaría con los grupos dos veces a la semana durante 40 a 50 minutos, los miércoles y jueves. Con el grupo 1 se acordó trabajar después del recreo y con el 2 después de la rutina de activación, antes de iniciar sus actividades con la maestra.

Se inició la implementación del programa como estaba previsto. Se tuvieron que hacer algunas adaptaciones en tiempo y forma para llevar a cabo las sesiones debido a las diversas actividades que se realizaban en la escuela, aunque esto sucedió en pocas ocasiones. A pesar de esto, todas se llevaron a cabo de forma adecuada y como estaban planeadas.

Sin embargo, durante el fin de semana previo a la tercera semana de marzo del presente año las autoridades federales declararon el inicio de la contingencia por el Covid-19, y entre las primeras acciones que se llevaron a cabo estuvo la suspensión de las actividades escolares a partir de la cuarta semana, por lo que los planteles educativos cerrarían sus puertas. A su vez, las autoridades estatales adelantaron esta suspensión, de manera que no hubo retorno a las instituciones escolares. Además, después de algún tiempo se decretó que no habría regreso a las aulas hasta al próximo ciclo escolar, así que no sería posible volver al escenario para concluir con el programa.

Ante esta situación, sólo pudo implementarse la mitad de la intervención y no hubo posibilidad de realizar mediciones posteriores para determinar su efectividad en términos del pretest-posttest que se planteó al inicio de este trabajo. Sin embargo, se hicieron adaptaciones para dar cuenta de los logros alcanzados con las sesiones que pudieron llevarse a cabo, desde una perspectiva cualitativa.

**4.1.2. Alcances.** Debido a la situación descrita anteriormente, sólo pudieron llevarse a cabo 12 sesiones de febrero a marzo, aunque originalmente se habían programado 22 hasta el mes de abril. Como se mencionó, se contempló un tiempo de 40 a 50 minutos, dos veces a la semana con ambos grupos, y debido a las actividades de la escuela, en ocasiones se tuvo que ajustar el tiempo y las actividades para realizarlas.

Con las docentes sólo se llevó a cabo la sesión inicial y con las MyR se abordaron dos temas: comunicación y emociones. También se colocaron recursos visuales en la puerta del aula (saludos y despedidas, semáforo para autorregulación, pirámide de la comunicación) para que las MyR y la maestra tuvieran presente algunas de las cosas que se trabajaron con los niños y con ellas, de manera que las refuercen y practiquen.

A continuación, se describirán los principales alcances de la intervención, evaluados en términos cualitativos.

Fueron dos grupos los que se beneficiaron con el programa. En cuanto al grupo 1, se inició con 23 alumnos pero se dieron dos bajas, una por transferencia y la otra por cuestiones de salud, quedando así 21 alumnos en total. De estos, el 85.71% asistió entre el 75 y el 100% de las sesiones; de las tres restantes, una asistió el 66.67% del total, una el 58.33% y la última, con 8.33% (1 asistencia). Por su parte, en el grupo 2 se contó con 22 alumnos hasta el final del proceso. Con ellos hubo una asistencia más irregular, además, tres de las niñas no estuvieron presentes en las sesiones de febrero a causa de los ensayos del carnaval, ya que coincidían con el horario de las sesiones. De esta manera, en comparación con el primer grupo, el 50% asistió entre el 75 y el 91.67% de las sesiones; del resto, el 27.27% asistió entre el 58.33 y el 66.67% del total, el 18.18% estuvo el 41.67% y una persona se presentó al 33.33% (4 sesiones).

Durante el proceso las docentes compartían sus observaciones acerca de los alumnos, en las sesiones y fuera de ellas. Entre lo más significativo está que la del grupo 1 mencionó que con cada actividad se sorprendía un poco más de sus alumnos, ya que afirmaba que los conocía, que se llevaban bien entre ellos y que siempre jugaban juntos, lo que se contradijo un poco durante los juegos realizados, pero se le hizo ver que es parte importante de los cambios para saber lo que se tiene que trabajar o reforzar; también comentó que uno de los intendentales le dijo que su salón era el único que lo saludaba cada vez que entraba al salón; de igual forma, mencionaba que las sesiones les servían a los alumnos, pero que todavía les costaba un poco poner en práctica lo que se abordaba en ellas a pesar de que sí lo recordaban. La docente del grupo 2 mencionó específicamente a una alumna que no solía asistir con regularidad y que era bastante reservada en sus participaciones, que a raíz de las sesiones empezó a interactuar más con la maestra y se despedía afectuosamente de ella, cuando lo olvidaba incluso regresaba al salón después de haber salido; también dijo que durante las clases regulares, los alumnos recordaban las formas de relacionarse con sus compañeros que se habían trabajado, es decir, las verbalizaban y se las enunciaban a sus compañeros pero aún les costaba aplicarlas de manera constante.

En cuanto a las observaciones de la facilitadora, en ambos grupos se dio una mejora gradual en la forma de relacionarse entre los alumnos y se evidenció una mejor disposición para trabajar con compañeros con los que no acostumbraban a jugar; sin embargo, en general se observó una participación más activa por parte de los niños que de las niñas, incluso en ocasiones se ofrecían a participar en lugar de ellas, no obstante, no se les permitía para fomentar el desenvolvimiento de ellas. También se notaron algunos esfuerzos por poner en práctica lo que se trabajaba en las sesiones, pero coincidiendo con las maestras, aún les resultaba complicado hacerlo por sí mismos; por ejemplo, los niños les recordaban a sus compañeros que deberían

decir “por favor” cuando pidieran algo y “gracias”, cuando se les pedía que recordaran lo que se había trabajado en las actividades, y durante las mismas, podían mencionar con facilidad los saludos y las despedidas, respirar para calmarse, los aprendizajes de los cuentos, los colores de las emociones, etc., pero cuando se encontraban en situaciones en las que podrían emplear esa información, no solían hacerlo.

Pusieron en práctica aspectos que antes no hacían, como los saludos y despedidas; esto se observó sobre todo en el grupo 1 porque saludaban a todas las personas que se acercaban al salón y el grupo 2 sólo lo hacía con la facilitadora, y en ocasiones olvidaban hacerlo; esto fue gracias a que la docente del primer grupo se los recordaba con mucha frecuencia al inicio y después los reforzaba cuando lo hacían. Durante las reflexiones, los alumnos participaban con sus comentarios (unos más que otros); decían cómo podía servirles en casa lo que aprendían en la escuela y a pesar de la timidez, participaban cuando se les daba apoyo, al respecto, una alumna compartió con sinceridad que en ocasiones le daba vergüenza iniciar conversaciones (grupo 1). Cuando se trabajó con la emoción del miedo, ambos grupos compartieron miedos “superficiales”, es decir, hablaron de miedos a animales, que en algunos casos no podrían tener contacto con ellos; aunque en el grupo 1 la maestra se acercó a participar hablando del miedo de sus hijos a la oscuridad y a quedarse solos en casa, lo que propició que algunos mencionaron que también sienten esos miedos.

De manera más específica, se observó que al inicio del programa los niños del grupo 1 que no asistían con regularidad tenían dificultades para identificar a sus compañeros por sus nombres, así que se reforzó su integración con los demás y el recordar grupalmente los nombres de todos. Debido a que en este grupo las relaciones eran más equitativas desde el principio, no hubo grandes problemas para el trabajo en equipos formados aleatoriamente. Fue muy positivo

que incluso los alumnos que se mostraban más tímidos tuvieron disposición para participar en las actividades, por ejemplo: en una ocasión, un niño se negó a saludar a quien le había tocado, pero cuando a otra niña le tocó saludarlo a él sí se puso de pie para interactuar y cuando le tomaron la mano no opuso resistencia. Durante algunos juegos que se enfocan en la cooperación, se observaron algunas negativas para interactuar con los compañeros y compartir el material que se tenía; mientras que en otros, hubo personas/equipos que resaltaron por realizar la actividad de la mejor manera. En ambos casos, se hizo una reflexión con ellos para que fueran conscientes de sus acciones, ya sea para darles otra oportunidad de realizar la actividad o para reforzar las conductas positivas. Es importante mencionar que este grupo tendía a manifestar una mejor disciplina en comparación con el otro grupo, lo que pudo favorecer la realización de las sesiones y la participación de los alumnos.

En lo que respecta al grupo 2, se observó una presencia mayor de alumnos tímidos y que se les dificultaba interactuar con aquellos con los que no solían jugar (sobre todo con el sexo opuesto), principalmente en el caso de las niñas. Debido a esto, la integración del grupo fue más pausada y gradual, como en la formación de equipos. Por estas razones, fue muy satisfactorio ver que todos participaron en las actividades, salvo contadas excepciones, por ejemplo, en una ocasión una de las niñas se negó a sentarse en la mesa que le había tocado, al analizar la situación se dedujo que el hecho de haber sido la única niña en la mesa fue fundamental para su conducta, ya que en la penúltima sesión estuvo en un equipo de dos niñas y dos niños, siendo el que mejor realizó la actividad. Cuando se trabajó con el tema de las sonrisas, se percibió que la docente apreció las actividades y comentó “hace mucho que no las veo”, refiriéndose a las sonrisas de los alumnos. Hubo una buena acogida por parte del grupo, ya que a la entrada de la facilitadora siempre preguntaban “¿Qué vamos a hacer hoy?”. En las actividades que

involucraban conversar con otros, se observó poca fluidez y cierta resistencia, sobre todo cuando se trataba de hacerlo con el sexo opuesto, se les daba apoyo pero al dejarlos continuar por sí mismos no lo hacían, y algunos no lo hicieron a pesar del apoyo; aun así, todos seguían las instrucciones y permanecían junto a la otra persona. Las dificultades que se presentaron eran al inicio de las actividades, sea para integrarse con otros o para compartir material, pero una vez que empezaban a hacerlo la actividad era fluida, por ejemplo, una niña no quería compartir un aro con otra niña, la facilitadora le preguntó si podría compartirlo y accedió a hacerlo, por lo que se le agradeció. Al principio, la docente se involucraba más en las sesiones y eso contribuyó a que se desarrollaran adecuadamente.

Hubo dos ocasiones en las que la asistencia fue muy baja (12 y 13 alumnos respectivamente), así que se trabajó con todos al mismo tiempo, un día en cada salón. El alumnado del grupo 2 se mostró más cohibido para recibir a los otros niños, mientras que los del grupo 1 se mostraron más receptivos cuando los otros estuvieron en su salón; uno de ellos, de manera voluntaria los saludó y preguntó cómo se llaman; los del grupo 2 no quisieron hacer alguna pregunta y la facilitadora pidió que entre todos se presenten.

Entre las estrategias y actividades que fueron más significativas están el uso de los cuentos, que perduraron a lo largo de las sesiones, ya que eran evocados cuando se relacionaban con algún aspecto que se trabaja en otra sesión, como en el caso de las emociones: “convertirse en dragón cuando se enojan”, “quedarse sin letras como los monstruos que se enojaron” o hablar de las emociones en términos de los colores que se habían trabajado en el aula a través de un cuento; y se fomentaba que los alumnos respondieran a la pregunta “¿cómo están?” con algo más que la palabra “bien”, si bien, no todos respondían como se esperaba, el grupo 1 se caracterizó por recordarlo un poco mejor. El uso del juego también resultó beneficioso al generar

expectativas en los alumnos sobre lo que se haría en cada sesión, además, de esa forma los niños y las niñas empezaron a trabajar sus relaciones y practicar lo que se abordaba en las sesiones.

Con las docentes se tuvo la sesión inicial, percibiendo una mayor participación por parte de la docente del grupo 2. Se trabajó el concepto de habilidades sociales y su rol en la promoción de estas en sus alumnos, ambas se mostraron receptivas y con disposición para trabajarlas; sin embargo, al final solían enfocarse en los “casos” que tenían en sus grupos de niños y niñas con situaciones familiares adversas, y la responsabilidad de las familias por ser el origen de dichas situaciones. A pesar de que hicieron mucho énfasis en la necesidad de atención psicológica individual para los alumnos (visión clínica), esto no correspondía a la responsabilidad de este trabajo, pero fue importante atender sus preocupaciones al respecto, para su bienestar y para el buen desarrollo del programa. Por otra parte, se buscó involucrar a ambas docentes en las sesiones con sus grupos. Al inicio del programa, la docente del grupo 2 se observó más participativa que la del grupo 1. Sin embargo, eventualmente la primera manifestaba que “aprovecharía el tiempo” para hacer sus pendientes, cuando se le invitaba a participar en una actividad lo hacía pero después regresaba a sus tareas. Por su parte, la segunda se mostraba un tanto seria en las sesiones (no sonreía, observaba con atención, no participaba) pero fueron pocas veces en las que trabajaba en sus deberes durante las mismas, no se involucraba activamente pero estaba atenta a lo que sucedía; cuando se le invitaba a integrarse en alguna actividad lo hacía pero permanecía con cierta seriedad; a pesar de esto, en una ocasión se acercó de manera voluntaria a compartir algunos comentarios cuando se trabajó con la emoción del miedo.

Uno de los mayores logros con las maestras fue hacerlas conscientes de los pequeños cambios positivos en los alumnos que las sesiones estaban promoviendo, así como la importancia de su refuerzo, sobre todo el hecho de que ellas mismas lo comentaran. Sin embargo, uno de los

mayores obstáculos fue precisamente la falta de refuerzo hacia los alumnos y que siguieran más enfocadas en el manejo de la disciplina, aunque ya se había tenido la sesión en la que se comentó qué son las habilidades sociales y la importancia de promoverlas; así mismo, se observó en la docente del grupo 2 una mayor distancia emocional manifiesta con sus alumnos y ciertas reservas en cuanto al aspecto de la expresión de emociones, en una ocasión se les pidió a los alumnos que identificaran el color su emoción en ese momento y un niño se colocó en “con amor”, después, la maestra comentó que fue el único que se ubicó ahí “pero no debió”.

En relación con las MyR, se logró que la mayoría asistiera a la segunda reunión (18 de 23). Además de los temas, se les compartió lo que se estaba trabajando con sus hijos y una de ellas comentó que ahora entendía un juego de su hijo en el que hablaba con su hermanita acerca de sus sentimientos y preguntaba cómo se sentía ese día, usando un pequeño artefacto que él construyó para representar los colores de las emociones (con base en el cuento “El monstruo de los colores”, trabajado en una de las sesiones). Algunas veces se acercaban a preguntar lo que se había trabajado con los niños cuando los recogían, ya que en ocasiones las sesiones acababan en esos momentos; y hubo quienes compartieron situaciones particulares de sus hijos, lo que se tomó en cuenta para abordarlas de manera grupal.

Posterior a la suspensión de las actividades, las docentes respondieron un cuestionario para evaluar el programa de intervención (ver Apéndice 7). Ambas consideran que sí se produjeron cambios a raíz de las sesiones que se llevaron a cabo; la docente del grupo 1 enfatiza un mejor control de las emociones de los niños y el uso de un vocabulario “muy por encima” del que normalmente utilizaban, y la otra maestra mencionó un cambio en el comportamiento y en las actividades con los demás, dentro y fuera del aula. Si el programa hubiera podido finalizarse, la primera menciona que se hubiera podido trabajar un poco más los problemas que los niños

traen de casa y darles herramientas para sobrellevarlas, aunque reconoce su capacidad para recordar lo que se trabajó: “nuestros niños tienen muy buena memoria, lo poco o mucho que haya dejado en ellos perdurará por mucho tiempo”; y la segunda mencionó el alcanzar los objetivos planteados y “ayudar a los niños con problemas”, dar información a las madres sobre el avance de sus hijos y dialogar sobre cómo finaliza el grupo, así como también que la facilitadora informara a la maestra sobre cómo se sintió con el grupo y con ella.

En cuanto a las actividades, la docente del grupo 1 comentó “me gustaron y aprendí de ellas como docente así como madre de familia”, dijo que puso en práctica algunas cosas para controlar situaciones difíciles y “de lo que más me llamó la atención fue el contestar e ir más haya [*sic*] del bien cuando se pregunta ¿cómo te sientes?”; y en lo relacionado con el desempeño de la facilitadora enfatizó la retroalimentación al final de las sesiones, el compartir las impresiones de ambas y el común acuerdo. La docente del grupo 2 mencionó que “fueron de suma importancia porque se notó el interés de los niños, su participación en el momento del desarrollo de la actividad”; en relación con la facilitadora mencionó que fue favorable por el conocimiento del grupo y la adaptación al ritmo de trabajo de los alumnos.

Se cuestionó a ambas sobre los aspectos que conservarían del programa, así como lo que podría mejorarse y lo que agregarían. Sus respuestas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 14

*Aspectos a conservar, mejorar y agregar del programa, según las docentes*

Aspectos	Docente grupo 1	Docente grupo 2
Conservar	Dinámicas	Que las escuelas tengan una psicóloga
	Actitud, responsabilidad y compromiso de la facilitadora	Atender a todos los grupos
Mejorar	Escuchar opiniones y dar sugerencias oportunas	Organizar los tiempos por grupo
	Tiempos más largos para realizar todas las actividades y evaluarlas	Conocer los problemas de los niños de otros grupos
		Tomar en cuenta a las escuelas
		Informar a los padres de familia sobre el programa

Agregar	Trabajo individualizado con los niños cuyas madres desean un diagnóstico, aunque sus hijos no tuvieran algún problema	Seleccionar los problemas especiales que se observen de cada niño Analizar a los grupos que presenten algún problema Concientizar a los padres de familia sobre la importancia del programa
---------	---	---

Se observa que en general, la docente del grupo 1 enfatiza cuestiones que se perciben como más cercanos a su experiencia y la necesidad de completar el programa para evaluar la efectividad de este; mientras que la segunda menciona aspectos más generales e incluso comenta el informar a los padres de familia sobre el programa y concientizarlos sobre su importancia, a pesar de que sí se llevó a cabo esta acción. Sin embargo, las dos coinciden en que agregarían la identificación de situaciones particulares de los alumnos para atenderlas individualmente.

Ambas afirman que realizarían las actividades si tuvieran la descripción de las sesiones. La docente del grupo 1 enfatiza que lo haría con su grupo actual y con los siguientes que tenga a su cargo, ya que observó cambios en el alumnado y las madres que asistían a las reuniones. Por su parte, la docente del grupo 2 dijo que lo haría, “pero con la ayuda de la facilitadora favorecería mejor la actividad y lograr el objetivo del grupo”.

**4.1.3. Reflexión final.** En términos generales, se observó una participación adecuada y activa de las personas involucradas en este programa de intervención, tanto de las niñas y los niños, como de las maestras y las MyR que se involucraron, lo cual fue determinante para alcanzar los logros obtenidos a pesar de que la contingencia por el Covid-19 interrumpió la implementación de la intervención.

En cuanto a los alumnos, se apreció una buena disposición para participar en las actividades propuestas, lo cual puede atribuirse también a que las actividades fueron planteadas de forma lúdica, de manera que el alumnado las recibió positivamente. Un aspecto a valorar es que a pesar de la timidez de algunos niños y niñas, siempre estuvieron dispuestos a realizar las

tareas y los juegos, salvo algunas excepciones, pero con cierto apoyo y respetando sus necesidades se lograba su involucramiento. Con esto fue posible una mejora gradual en la desinhibición de algunos.

Con respecto a las docentes, se evidenció cierta contradicción entre su discurso y su práctica, ya que decían comprender lo que son las habilidades sociales, su importancia y su rol en el fomento de estas, sin embargo, tenían dificultades para diferenciar entre el desarrollo de estas habilidades y el manejo de la disciplina, sobre todo la del grupo 2. También hablaban de la importancia del programa, pero no se observaba una constancia en su participación en las sesiones ni en el reforzamiento de los alumnos en sus progresos. A pesar de esto, se debe tener en cuenta que estuvieron en disposición de apoyar la realización del proyecto a lo largo del proceso. Si bien, quizá en un corto tiempo no fue posible modificar en gran medida sus ideas implícitas sobre la educación, las habilidades sociales y su práctica como maestras, era evidente que se preocupaban por sus alumnos y esperaban que la intervención apoyara en los aspectos que ellas consideraban importantes; de ahí que a pesar de sus actividades, respetaban los compromisos hechos con la facilitadora desde el inicio de este trabajo de investigación.

Por su parte, la mayoría de las MyR que participaron en las sesiones se mostraban un tanto inhibidas al principio, pero cuando se les preguntaba directamente sí participaban compartiendo opiniones o experiencias. No obstante, hubo madres de familia que eran más activas y respondían cuando las demás no lo hacían. Cabe mencionar que éstas son las que tenían una relación más cercana con la docente. A pesar de esto, siempre se sostuvo una relación de cordialidad y respeto con todas, de manera que tuvieron la confianza de acercarse a la facilitadora para comentar situaciones particulares de sus hijos y para preguntar acerca de las actividades que se realizaban con los alumnos cuando veían los materiales que se trabajaron.

Finalmente, debido a las circunstancias por las que la sociedad atraviesa actualmente (contingencia por el Covid-19 y fenómenos meteorológicos), es de mencionarse la importancia de contar con habilidades sociales y emocionales para hacer frente a las adversidades a las que se pueda estar expuesto, pero también a las interacciones que se dan día con día. Si se toman en cuenta los datos que se obtuvieron de los participantes en el diagnóstico, y de la comunidad en la que se encuentran, puede decirse que los elementos trabajados en las sesiones pueden contribuir a sobrellevar las situaciones que han tenido que vivir a raíz de las circunstancias mencionadas. Y al considerar que la interacción con la familia es un aspecto inevitable en la contingencia, tener habilidades sociales adecuadas resulta de gran utilidad, sobre todo si estas ocurren en un ambiente con presencia de elementos perjudiciales. Sin embargo, también es de esperar que debido al tiempo que ha pasado desde que se interrumpió la intervención, y que las situaciones adversas en contextos en desventaja dan paso a diversas manifestaciones negativas en las familias, quizá no sea el mejor escenario ni el momento en el que les resulte sencillo retomar y aplicar las cosas de las que habían empezado a apropiarse.

A pesar de esto, y de que se tuvo conocimiento de las realidades de violencia y diversas dificultades que viven varios de los alumnos en sus entornos familiares, también se tuvo constancia de la resiliencia de niños y niñas, así como de la preocupación de las madres por procurar el bienestar de sus hijos y sus familias, y su compromiso para lograrlo. Es de esperarse que, en estos momentos de vulnerabilidad emocional y necesidades básicas, sea complicado alcanzar un equilibrio en las diversas áreas de la vida (emocional, social, cognitiva, física), pero aun así es posible que lo mucho o poco de lo que se hayan apropiado los alumnos les ayude a enfrentar las condiciones desfavorables que puedan estar viviendo.

De manera más personal, el hecho de que la facilitadora perteneciera a la comunidad en cuestión y que haya estado inmersa en el escenario escolar en un trabajo previo, contribuyó a una mejor comprensión del contexto y conocimiento de los participantes, y a pesar de que las escalas no resultaron idóneas para la población las mediciones complementarias fueron de mucha utilidad para conocer la realidad desde la percepción de los participantes. Con esto, y desde la perspectiva ecológica, las actividades planteadas estuvieron pensadas para las características particulares de la población, tomando también referencias de las teorías del desarrollo y la cultura del lugar.

Aunado a esto, surge la reflexión sobre qué tan pertinente fue la intervención con alumnos, MyR y docentes en términos socioculturales; lo que también se relaciona con el rol de la facilitadora, quien introdujo cambios al presentarse al escenario y pretendió potenciar conductas más adaptativas desde la psicología. Al observar la dinámica de la escuela y que predomina el uso del español, se decidió seguir en esta línea de trabajo; sin embargo, aunque se buscó beneficiar a la población y se tomaron en cuenta aspectos del contexto al emplear situaciones de este, la intervención pudo haber sido más acorde con la ideología del lugar para que fuera más significativa, desde emplear cuentos/narraciones y juegos tradicionales mayas, utilizar y fomentar la lengua maya y contextualizar más las habilidades sociales desde la cosmovisión de la comunidad, por ejemplo. De esta manera también se contribuiría a la preservación de la cultura maya.

## 5. Discusión y conclusiones

### 5.1. Evaluación diagnóstica

Como se mencionó en el subapartado de “Conclusiones del diagnóstico”, los hallazgos más significativos llevaron a esperar que aumentaran los índices de popularidad al mismo tiempo que mejoraran las relaciones entre los alumnos. Esto, con base en las correlaciones encontradas entre las dos variables, ya que se ha demostrado que la popularidad de un niño que se encuentra en edad preescolar está en función de cómo emplea sus habilidades sociales con sus pares para iniciar amistades y mantenerlas, así como para resolver conflictos (Lacunza y Contini, 2011).

Se concluyó también que aquellos con habilidades sociales altas serían más elegidos por sus compañeros, lo cual no se cumplió en todos los casos, pero sí ocurrió que los que tenían puntajes inferiores fueron menos elegidos. Además de que las correlaciones encontradas son de fuerza moderada, también podría deberse a que la percepción de las docentes y PMoR y sus relaciones con los alumnos (adulto-niño), no son las mismas que pueden manifestarse entre pares (niño-niño). Al analizar las respuestas de los reactivos, se evidenció que ambos grupos demostraron más facilidad para relacionarse con los adultos que con sus pares; en el caso del grupo 1, las dificultades eran mayores para tomar la iniciativa de interactuar con otros, mientras que en el 2 se relacionaban con las conductas de cortesía con los demás, lo cual resulta significativo para comprender la desintegración de este grupo, sobre todo entre niños y niñas, situación que llevó a la decisión de intervenir también con estos alumnos.

Se ha mencionado que para lograr una verdadera y efectiva igualdad entre mujeres y hombres, es necesario iniciar desde la educación preescolar (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2018). Esta etapa es idónea para que niños y niñas asimilen pautas de conductas igualitarias porque a partir de los dos años, la construcción de los

roles sexuales se da a través de la observación, imitación y refuerzo. Además, durante la edad preescolar, se recibe una mayor influencia del entorno y se es más susceptible a caer en modelos estereotipados de roles sociales. Esto resulta de importancia si se tiene en cuenta que existen diversos tipos de violencia y que ésta no es un fenómeno aislado, sino que es influido por múltiples factores y se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, la promueve y/o la tolera. Aquí puede mencionarse la violencia en función del sexo, que cuando se normaliza puede potenciarse y alcanzar niveles destructivos o adquirir un “carácter endémico”. Así, el proceso educativo abre las posibilidades de des-aprender prejuicios, estereotipos y conductas agresivas, dando la oportunidad de aprender a tolerar y valorar las diferencias, y no sólo evitar la violencia sino resolver conflictos a través del diálogo y la negociación (Leñero Llaca, 2009).

Cabe resaltar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades sociales de niños y niñas. Sin embargo, hubo una tendencia a percibir a las niñas con mejores habilidades que los niños; lo que coincide con investigaciones en donde, si bien, no puede afirmarse que el sexo sea el factor que determine la existencia de algunas diferencias, a partir de los cinco años las niñas suelen puntuar mejor en el comportamiento social y bajos problemas de conducta, a diferencia de los niños. Es probable que la manifestación de mayor actividad, agresividad física, conducta exploratoria, y baja regulación emocional en los varones pueda contribuir a estas tendencias (Lacunza y Contini, 2009; Reyna y Brussino, 2015; Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

En general, las madres calificaron mejor a los alumnos en comparación con las maestras, sobre todo en el grupo 2, con una diferencia mínima entre puntajes, mientras que en el otro grupo fue más grande. Con base en las observaciones de los grupos, quizá la docente del grupo 1 fue mucho más crítica al momento de asignar los puntajes, a diferencia de la otra, que probablemente

fue más indulgente. En el primer grupo se tenía un mejor manejo de la disciplina y la docente tendía a ser bastante estricta en ello, además de ser la que demostró más preocupación por las situaciones familiares de sus alumnos, había una mejor relación entre los niños y disposición a interactuar con los que no solían hacerlo de manera natural; entre tanto, el segundo grupo era más activo (platicaban y se movían por el aula frecuentemente, incluso mientras la maestra daba la clase) y la docente empleaba gritos y llamadas de atención para disciplinar, había una desintegración evidente entre los alumnos y en ocasiones provocaba que se resistieran un poco a las actividades cuando se trataba de interactuar con personas con las que casi no lo hacían, sobre todo si eran del sexo opuesto. Es decir, con base en las dinámicas grupales se percibió que las maestras tendieron a posicionarse en los extremos, aunque esto no descarta que tomaran en cuenta las características que conocen de sus alumnos.

En ese sentido, a pesar de la insistencia de las docentes por responsabilizar a las familias sobre las conductas de los niños, es de valorarse que conocieran las situaciones familiares de cada uno y se preocuparan por ellos más allá de lo académico, como se sugiere desde la teoría ecológica en favor de la salud psicológica de los alumnos (De Tejada, 2008).

Cabe hacer mención de la correlación encontrada entre las habilidades sociales percibidas por PMoR y la maestra, en el grupo 1, la cual no esperaba encontrarse. De acuerdo con lo dicho en el párrafo anterior, esta quizá se deba a que las puntuaciones en este grupo fueron más realistas a diferencia del otro, en donde las calificaciones fueron bastante altas y muy similares.

Un dato interesante fue que dos niñas del grupo 2 tuvieron puntuaciones contradictorias, ya que sus madres les asignaron puntajes superiores y la maestra puntajes inferiores. Al analizar cada caso y observarlas en el aula, se concluyó que podría deberse a que son las niñas más

calladas y tímidas del salón, lo que pudo influir en la calificación de la maestra; mientras que en casa pudieran tener un comportamiento más desinhibido al sentir mayor seguridad.

En lo referente al rol docente, específicamente sobre la disciplina (como orden y control sobre los alumnos), se observó que buscaban motivar a niñas y niños a través de premios y castigos (sobre todo este) para controlar las conductas que ellas consideraban inapropiadas; se sabe que esto no tiene efectos a largo plazo porque lo que se pretende es recuperar el control de la situación, no que el alumno aprenda algo y se haga responsable de sus conductas (Mou, 2018; Grupo de Investigación Universitat Autònoma de Barcelona, 2016; Nelsen, 2009). Ante esto, desde la teoría ecológica se recomienda que gradualmente se genere un equilibrio de poder en favor del alumno y un apego emocional fuerte y duradero, implicando comprensión y llegar a acuerdos; promoviendo actitudes de independencia, autonomía e iniciativa, la participación para facilitar el aprendizaje y el fomento del desarrollo psicológico, así como reciprocidad e interacciones adecuadas (De Tejada, 2008).

Los PMoR reconocieron que la escuela puede contribuir en la modificación positiva de las conductas de sus hijos, sobre todo el papel que tiene la maestra y la convivencia con los compañeros. Las estrategias más mencionadas fueron hablar y explicarles cómo deben comportarse adecuadamente (sobre todo en el grupo 2), descuidando otros aspectos; pero fue interesante que algunas personas resaltarán que debe hacerse con comprensión y paciencia, sin pegarles ni gritarles, ideas fundamentales para un manejo positivo de la disciplina. Como menciona la SEP (2017), es esencial que los padres conozcan nuevas formas de educar porque muchas veces sólo cuentan con la experiencia que ellos han tenido en su desarrollo; además, en la escuela, implementar una pedagogía no violenta contribuiría a eliminar las prácticas de

maltrato y las relacionadas con el control de la conducta y el ejercicio del poder y dominio, promoviendo así la educación para la paz y los derechos humanos (Schmill, 2012).

Por otra parte, a pesar de que no se hallaron correlaciones con el clima familiar y que en general, se percibe un clima positivo en todos los casos, se encontró información relevante. En primer lugar, en ambos grupos destaca la falta de expresión en cuestiones emocionales y cierta falta de apoyo dentro de la familia. Esto resulta preocupante porque la familia es el contexto en el que se establecen los primeros vínculos afectivos y se aprenden las primeras cosas, derivadas de las prácticas cotidianas, contribuyendo o no a un desarrollo adecuado de la persona en ese y otros entornos (Mir, Batle y Hernández, 2009; Isaza y Henao, 2012), en este caso, con respecto a la expresión y el manejo de sus emociones.

Además, las madres que respondieron la escala negaron las peleas a golpes dentro de la familia (salvo una del grupo 1) y por cuestiones de dinero, mientras que los alumnos hablaron con más soltura al respecto. En la literatura se ha mencionado que el maltrato es un fenómeno cultural y muchas mujeres han aprendido a aceptar los patrones de conducta abusivos sin ser conscientes de ellos, negando el daño que sufren, justificándolos con ideas como proteger a sus hijos y mantener a la familia, e incluso culpándose a sí mismas por fracasar como mujeres y como madres; pueden pasar incluso años antes de ser conscientes de su situación y aún más, para buscar ayuda; entran en juego la ignorancia, la falta de información sobre sus derechos y de redes sociales que las apoyen, el estigma, el temor a las consecuencias, etc. (Expósito, 2011; INEGI, 2015). Así, es probable que la negación de golpes, gritos, peleas por dinero, etc., se deban a la deseabilidad social y otros aspectos como los mencionados, lo que también deja en evidencia la necesidad de juzgar la pertinencia de la escala utilizada, y que de no haberse realizado las entrevistas a los alumnos no se hubiera podido llegar a estas reflexiones.

Al mismo tiempo, niños y niñas manifestaron que también son golpeados cuando se portan mal, sobre todo por el padre, mencionándose más en el grupo 1. En este sentido, Nelsen (2009) aboga por lo que llama *disciplina positiva*, aquella que no es humillante para niños y adultos, basada en el respeto mutuo y la cooperación, siendo una de sus principales premisas la incorporación de la gentileza y la firmeza al mismo tiempo; su objetivo es que niños y adultos experimenten más alegría, armonía, cooperación, responsabilidad compartida, respeto mutuo y amor en sus vidas y en sus relaciones. Además, tiene la ventaja de que sus resultados son a largo plazo al propiciar un control interno y enfocarse en la búsqueda de soluciones más que en la aplicación de castigos, cuidando así la integridad de los involucrados. Si fuera posible trabajar desde un enfoque como este, la educación (en la escuela y en casa) sería de mayor calidad y beneficio para niños y adultos, y las relaciones entre ellos a través del tiempo.

## **5.2. Programa de intervención**

Como se ha indicado en el apartado de “Programa de intervención”, para este trabajo se planteó una intervención basada en el Entrenamiento en Habilidades Sociales propuesto por Caballo (2010). El programa se enfocó en el fomento de conductas nuevas o alternativas a las ya existentes, reforzando los progresos en lugar de penalizar aquellas que se opusieran a lo esperado, independientemente de sus orígenes, como sugiere la literatura (Vived, 2011).

Caballo afirma que el EHS se fundamenta principalmente en la Teoría del Aprendizaje Social, la cual sostiene que el aprendizaje es activo, a través del hacer o de la observación del desempeño de modelos (vicario), es decir, puede ocurrir sin que la persona realice la conducta en ese momento; y que se aprende también de las consecuencias de los actos (propios o del modelo) porque ayudan a determinar la precisión o lo apropiado de las conductas, las que tienen resultados exitosos se conservan y las que no, se modifican o eliminan (Schunk, 2012). En esta

intervención se fomentaron conductas a través de la combinación de la observación y el desempeño, y como menciona el mismo autor, los alumnos observaban a un modelo (facilitadora) explicar y demostrar las conductas esperadas, para luego ponerlas en práctica.

Dar estas oportunidades es positivo porque permite brindar retroalimentación correctiva al individuo para perfeccionar los aprendizajes, como se hizo con el alumnado. Esto va de la mano con que a esta edad los recuerdos conscientes son fugaces, a menos que se trate de algo con lo que estén muy familiarizados, que les haya causado una fuerte impresión o que haya participado activamente; “los preescolares recuerdan mejor las cosas que hicieron que las que sólo vieron” (Papalia, Feldman y Martorell, 2012, p.237). Además, desde las etnoteorías parentales yucatecas, los niños preescolares empiezan a *abrir su entendimiento* para comprender e interactuar con su entorno, y a pesar de ser algo innato, la enseñanza directa de habilidades sociales también contribuye a su despliegue (Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009; Cervera Montejano, 2008); así, los niños pueden ser reforzados o no para aumentar o eliminar ciertas conductas, acceder a experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales y aprender de lo que observan y experimentan (Caballo, 2010; Lacunza y Contini, 2011).

Siguiendo con la teoría de base de este trabajo (teoría ecológica) y al no encontrar correlaciones con la variable de clima familiar, se propuso involucrar sólo a PMoR de un grupo con el objetivo de continuar explorando su posible influencia en los cambios que se esperaban. Por otra parte, se plantearon sesiones con ambas docentes ante la importancia de su rol en la educación y formación de sus alumnos, sobre todo porque continuarán trabajando con niños y niñas de estas edades, atendiendo así al compromiso ético de contribuir con la formación de éstas en beneficio de la infancia y la educación.

En el trabajo con los alumnos, se debe recordar que las conductas referidas en los reactivos de la Escala de habilidades sociales fueron las metas a alcanzar, ya que estos pueden clasificarse de acuerdo con tres de las conductas que Caballo (2010) incluye en las habilidades sociales. Se dedicó más tiempo a las afirmaciones con puntajes bajos y se reforzaron varios aspectos en cada sesión a pesar de que se enfocaban a un tema en particular. Esto con el objetivo de consolidar los aprendizajes.

El juego fue una estrategia que predominó en la intervención, ya que cumple una función importante a esta edad y se ha demostrado que favorece el fortalecimiento de todos los dominios del desarrollo, el involucramiento con el entorno, el descubrimiento, la resolución de problemas y la preparación para sus roles en etapas posteriores (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Y tomando en cuenta la desintegración grupal que prevalecía, se optó por hacer uso de juegos cooperativos, los cuales tienen diversos beneficios para el desarrollo personal y social, entre los que destacan la reducción de conflictos intergrupos, la aceptación de los miembros del grupo, el aumento de las habilidades sociales y el desarrollo afectivo-emocional, en contraposición a los juegos de competencias (Garaigordobil, 2013); siendo positivo para las relaciones y su influencia en entornos primordiales como la familia y la escuela (Lacunza y Contini, 2011).

En cuanto a los alcances de la intervención, lo primero que se puede señalar es el tema de la asistencia a la escuela y, por tanto, a las sesiones. El grupo 1 tuvo una mejor asistencia en comparación con el grupo 2, por lo que se hubieran esperado mejores resultados para este grupo, ya que estar presente en todas o casi todas las actividades debiera contribuir a una mejor apropiación de los aprendizajes.

Sin embargo, se dio el caso de una niña que sólo asistió a una sesión. Su familia se compone por padre, madre y 11 hijos que viven con carencias, y la inasistencia es muy común;

esto evidencia que los padres no siempre cumplen con su responsabilidad como agentes primordiales en la educación de sus hijos, en este caso, para enviarlos a la escuela, ya que a estas edades la familia es quien posibilita el acceso a otros contextos (SEP, 2017; Monjas, 2002, como se citó en Lacunza, Castro y Contini, 2009), lo que puede deberse a las dificultades familiares, que no sean conscientes de lo relevante que es para sus hijos la educación (Lupton, 2005., Stevenson y Stingler, 1999, Eyzaguirre, 2004; Fullan y Stiegelbauer, 2003; Fullan, 2002, como se citó en Santana, 2010) u otras ideas de índole sociocultural; y es probable que esto también sea aplicable a otros casos cuya asistencia fue irregular. Esto escapa del control de las escuelas, así que a pesar de que ofrezcan oportunidades para aprender y compensar algunas desventajas, y satisfacer ciertas necesidades de niños provenientes de ambientes poco estimulantes (SEP, 2017), poco o nada se puede hacer si éstos no asisten con regularidad.

Un aspecto fundamental para el avance con los alumnos fue el respeto a sus ritmos de desarrollo y aprendizaje. Si bien, no puede afirmarse que se obtuvieron cambios significativos en comparación con los datos iniciales, sí puede concluirse que la información disponible indica mejorías en cuanto a la desinhibición en el grupo 1, y la disposición a interactuar con los demás en el grupo 2. En general, se observó una tendencia a recordar lo que se trabajó en las sesiones, pero con dificultades para ponerlo en práctica, lo que puede explicarse con el hecho de que se requieren más procesos que sólo comprender la información (García y Méndez, 2017), tales como mayor práctica real de las conductas meta, que los adultos a su alrededor tengan las competencias para fomentarles dichos comportamientos y desde luego, un mayor número de sesiones, entre otros. Vale la pena resaltar lo esencial de reforzar los logros alcanzados, ya que el sólo haber participado en las actividades no asegura el éxito social de los niños al existir variables de personalidad que pueden intervenir en la adquisición de habilidades o en los déficits

(Lacunza y Contini, 2011). Así mismo, se deben considerar aspectos del contexto, como la contingencia por el Covid-19 y los fenómenos meteorológicos ocurridos, que han impactado de una u otra forma en la vida del alumnado.

En lo respectivo a las maestras, se tuvo constancia de la dificultad que conlleva lograr cambios en las formas de pensar y trabajar sobre las habilidades sociales; parecen no darse cuenta del todo de su responsabilidad, de la necesidad de modificar ciertas prácticas e incongruencias en su quehacer cotidiano. Sobre esto, Pozo, et al. (2006, como se citó en López y Basto, 2010) hablan de las teorías implícitas, que son un conjunto de estados, contenidos y procesos mentales (inconscientes) que son base de la conducta e interacción social. Aunado a esto, se halla el sentido común de los profesores, que los llevan a actuar de determinadas maneras, sobre todo en situaciones imprevistas. Esto cobra importancia al analizar la coherencia y consistencia de las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Debe haber una integración entre las representaciones explícitas e implícitas para reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace (López y Basto, 2010), por lo que resulta fundamental hacer conscientes las teorías implícitas para modificarlas, y que la nueva información y estrategias tengan mejor pronóstico a largo plazo.

Puede decirse que la docente del grupo 1 logró percibir los cambios positivos que favorecía el programa y que ella está en posición de dar seguimiento a través del tiempo; mientras que la segunda manifestó mayor resistencia. Aun así, es de apreciarse que pudieran reconocer las mejorías, a pesar de que les costara reforzarlas y que mantuvieran la postura de que la atención individual era la solución. La maestra del grupo 1 dijo que aprendió de las actividades como maestra y madre, e incluso utilizó algunas cosas para controlar situaciones difíciles, lo que puede ser el inicio de algunas modificaciones a su práctica.

Por otra parte, se logró un buen involucramiento de MyR en las actividades planteadas para ellas, lo que pudo haber mejorado si continuaban las sesiones. Esto es relevante si se tiene en cuenta que la participación de los padres es esencial para el éxito de cualquier intervención en la escuela, el mantenimiento y la generalización de lo aprendido, porque al coordinarse con los docentes sobre cómo dar seguimiento en casa hay más posibilidades de consolidar los logros (Vived, 2011); y como afirma Bronfenbrenner (1979), los ambientes funcionan como sistemas, por lo que las acciones o cambios en un elemento influirán en los demás. A su vez, esto puede sustentarse en lo encontrado en el diagnóstico inicial, en donde PMoR manifestaron estar de acuerdo en que la escuela puede apoyarles con el comportamiento de sus hijos, reflejando actitudes positivas hacia la escuela, lo que promueve buenas relaciones con la esta. Sin embargo, es importante recalcar que para que se logre esta generalización de aprendizajes, ambos entornos deben estar en sintonía y se requiere precisar las acciones concretas a realizar en cada uno (moldeamiento y modelamiento), para integrarlas a la rutina cotidiana y que sean eficaces.

Las intervenciones psicológicas, como la presente, se suelen emplear para disminuir el malestar de algún trastorno psicológico y desarrollar los recursos y las fortalezas de las personas e incrementar su bienestar. Ya sea desde una visión psicopatológica o de promoción de la salud, el objetivo es la modificación de los comportamientos evaluados como disfuncionales (Lacunza, 2012). Sin embargo, vale la pena reflexionar sobre la pertinencia o correspondencia de lo que se fomenta, con la cosmovisión del contexto, en este caso, de una comunidad maya. Después de todo, las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural específico porque los patrones de comunicación son diferentes entre culturas e incluso dentro de la misma, además de las características individuales y la situación particular. Así mismo, las actividades, rutinas y

caminos apropiados para la edad, se definen culturalmente mediante la socialización en actividades cotidianas en las relaciones humanas (Caballo, 2010; Vélez, et. al., 2017).

Después de un análisis objetivo y personal de la intervención planteada, esta pudo haber sido más acorde con la ideología maya de las y los participantes, ya que a pesar de que el instrumento de habilidades sociales empleado fue diseñado para contextos de pobreza y con base en indicadores de desarrollo, no se consideraron en él aspectos socioculturales importantes de la comunidad. Esto también refleja la importancia del trabajo desde un enfoque interdisciplinario en el diseño de los programas, además de la interculturalidad, ya que esto permitiría un impacto más significativo al tomar en cuenta aspectos relevantes para los participantes y no quedarse sólo en elementos superficiales que pueden no tener sentido para ellos.

Cabe destacar que las docentes son originarias de la misma comunidad, y aunque esto pudiera ser un buen indicador para que comprendieran mejor las dinámicas socioculturales, se observó no es así. Manifestaban la búsqueda del cumplimiento de normas y parámetros de desarrollo educativo, como eficiencia terminal, permanencia y aprobación, lo que parecía motivar su quehacer y como los docentes de otros estudios, manifestaban su incomprensión y queja del ausentismo de sus alumnos y la aparente falta de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos (Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009). Puede decirse que aunque alumnos, PMoR y las docentes comparten el mismo origen cultural, éstas han recibido una formación limitada que se basa en teorías educativas y estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad cultural; esto también puede reflejar en cierta medida el hecho de que el estudio tuvo gran influencia de las teorías psicológicas, lo que dificultó considerar cuestiones socioculturales importantes a pesar de que la facilitadora perteneciera a la comunidad. Además, a pesar de que las docentes tienen el dominio de la lengua maya, no la utilizan ni la fomentan en

los alumnos, aunque sea su derecho; en el aula se da más prioridad a los conocimientos cognitivos, como aprender los números y la lectoescritura en español.

Las comunidades y las instituciones sociales son sistemas en donde se integra la cultura y tienen el poder de cambiar y ser cambiadas en las interacciones. Además, tienen la capacidad de homogeneizar las rutinas diarias del contexto mediante políticas, leyes y regulaciones políticas (Vélez, et al., 2017), lo cual puede observarse en la práctica de las docentes al enfocarse en una realidad que suele distar de la que viven los alumnos (Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009), pero que a final de cuentas, es la que domina. Entonces, las maestras pueden estar fungiendo como agentes socializadores que no promueven adecuadamente el desarrollo de la habilidad social con interculturalidad, tanto en sus relaciones entre ellas (no están siendo modelos adecuados) como las que promueven entre los alumnos, ya que como se ha mencionado, se tiende a buscar el control sobre las conductas de niños y niñas en lugar de fomentar su comprensión del entorno y su autorregulación, con base en la cultura en la que se encuentran.

Ante esto, sería importante reflexionar también acerca de la importancia que las docentes dan a la disciplina como la forma de controlar las conductas de los niños y que éstos sean obedientes. Surge entonces el cuestionamiento de si esto se debe a su formación en métodos tradicionales o a su origen cultural, en el que se da peso a que los niños desarrollen responsabilidad, sean respetuosos y se comporten correctamente (Euán Ramírez y Cervera Montejano, 2009), o quizá ambas se complementan para reforzar estas ideas.

Con estos aspectos mencionados sobre las docentes y su práctica, puede rescatarse la postura de la teoría ecológica acerca de que el niño y su entorno están en estrecha relación, de manera que si el ambiente no valora ciertas cuestiones y no las fomenta, él no las valorará ni las aprenderá a pesar de que esté en el plan de estudios (Hayes, O'Toole y Halpenny, 2017). En el

caso de la educación preescolar la prioridad está en la adquisición de aprendizajes sociales, más que académicos (SEP, 2017), y desde esta teoría, el docente debe interesarse también en los aspectos afectivos (De Tejada, 2008) y elementos culturales que deben tomarse en cuenta al tratarse de la modalidad indígena. Todo lo cual debe orientar las acciones en las escuelas.

Finalmente, tras una reflexión sobre la pertinencia de la Teoría ecológica de Bronfenbrenner con respecto a los propósitos de este trabajo, se puede decir que fomentó un proceso lo más integral posible, con ciertas limitaciones en cuanto a los tiempos y recursos. Permitió visualizar el desarrollo dentro de un contexto y no como algo aislado; lo que guarda relación con lo que mencionan las teorías de desarrollo humano sobre la influencia de la herencia y la maduración del organismo, así como del ambiente (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). De esta forma, se buscó considerar las diversas perspectivas de los actores involucrados sobre las variables medidas y tener una visión más completa de la situación. Sin embargo, con esto también se corrió el riesgo de contar con demasiada información diagnóstica en comparación con las posibilidades para intervenir, sobre todo en los aspectos que se relacionan indirectamente con las habilidades sociales.

Otro aspecto a resaltar es que, por las características de la investigación, no fue posible considerar todas las estructuras que la teoría plantea al no poder impactar directamente en ellas, sobre todo a corto plazo (exosistema y macrosistema). Aunque se valoraron aspectos que las conciernen, como la modalidad de educación indígena y la cultura, respectivamente. Aunque como ya se mencionó, pudieron tomarse acciones más acordes con la comunidad en cuestión para que las habilidades promovidas fueran más relevantes para los y las participantes.

Uno de los elementos más importantes de la teoría que sirvió de base en este estudio, fue el concepto de díada, en este caso, escuela-familia; logrando enfatizar la importancia de que

exista una relación de interdependencia entre dichos entornos para el desarrollo óptimo de las habilidades sociales de los alumnos (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1987). Además, por la etapa de desarrollo resulta beneficioso que haya armonía en ambos contextos y en las interacciones entre ellos, al ser de las primeras experiencias que los niños tienen en relación con el tránsito entre contextos (transición ecológica); pero sobre todo, es fundamental que se establezcan metas compartidas para que las acciones y los esfuerzos estén coordinados hacia el objetivo, con elementos concretos que puedan reforzarse tanto en la escuela como en casa.

El empleo de este sustento teórico también fue idóneo para plantear la necesidad de realizar la intervención no sólo con los alumnos sino también con las docentes y PMoR al relacionarse directamente con ellos en el día a día; mejorando así las probabilidades de obtener resultados exitosos en beneficio de todos los involucrados y aportar evidencia de la idoneidad de trabajar bajo una perspectiva ecológica, aunque esto último no fue posible al verse interrumpida la implementación del programa. No obstante, es de reconocerse que en lo alcanzado faltó una participación más estructurada y un mejor entrenamiento de docentes y PMoR en las habilidades que se abordaron con el alumnado, así como desarrollar sus competencias para fomentarlas y reforzarlas en los niños y las niñas; y en cuanto a estos, se observó la necesidad de una mayor práctica de conductas concretas en situaciones diversas y simuladas, a través del juego, para poder dar seguimiento al desarrollo adecuado y fortalecer las competencias.

### **5.3. Impacto esperado**

Posterior a la finalización de la intervención, se esperaba que en ambos grupos se diera un aumento en las puntuaciones obtenidas en los instrumentos que reportan el estado de sus habilidades sociales, contribuyendo a que también mejoraran las relaciones y la integración entre los grupos. Esto se pudo haber observado en una mayor disposición de los alumnos para

participar en las actividades con sus compañeros, independientemente del sexo y la frecuencia con la que suelen jugar con ellos o ellas, así como en una desinhibición progresiva de aquellos que tenían dificultades para desenvolverse con seguridad ante los demás. Así mismo, se esperaba que esto pudiera ser percibido por las docentes y PMoR, en el caso del grupo 1.

En relación con esto, también se tenía la expectativa de que las docentes pudieran hacer la distinción entre la disciplina y las habilidades sociales, que estuvieran más involucradas en las sesiones y el desarrollo de estas habilidades en sus alumnos, y sobre todo, que pudieran ser modelos de estas habilidades y reforzar los progresos de sus alumnos. En cuanto a las MyR que acudieron a las sesiones, se presuponía que su asistencia se mantuviera hasta el final, que pusieran en práctica algunas de las cosas trabajadas con ellas y en especial, que reforzaran lo que sus hijos adquirirían en la escuela con respecto a las temáticas abordadas.

Por otra parte, se esperaba que los resultados del grupo 1 fuera mejores en comparación con el grupo 2. Eso, debido a que las relaciones entre los alumnos del primer grupo fueron mejores desde el inicio, a diferencia del segundo, hubo una mejor disposición en la realización de las actividades y en éste, se contempló un mayor involucramiento de MyR con respecto a lo que se trabajaba con niños y niñas, además de las sesiones destinadas para ellas.

En relación con la asistencia registrada hasta el momento de la suspensión de las actividades, se esperaba que los alumnos y alumnas del grupo 1 obtuvieran mejores resultados que el otro grupo, ya que prácticamente todos estuvieron en más de la mitad de las sesiones, excepto una niña que sólo estuvo en una. Además, de haber concluido en tiempo y forma el programa a ese ritmo, las diferencias en los resultados pudieron haber sido más evidentes.

Sin embargo, a raíz de las circunstancias ocasionadas por la contingencia del Covid-19 y los fenómenos meteorológicos, los cambios esperados al finalizar las actividades no pudieron ser

observados, puesto que no fue posible finalizar el programa como se había previsto. Además, tampoco se pudieron evaluar los progresos logrados, más que durante el proceso.

#### **5.4. Limitaciones y sugerencias**

Con base en el análisis del proceso que se llevó a cabo en este trabajo, es evidente que no estuvo exento de situaciones que obstaculizaron el desarrollo idóneo del mismo, lo que valdría la pena tomar en cuenta para futuras investigaciones relacionadas.

Entre las principales limitaciones, puede mencionarse la contingencia por el Covid-19 en primer lugar, ya que a raíz de ella se suspendieron inesperadamente todas las actividades que estaban en proceso sin posibilidad de retorno al escenario, y con esto, resultó fundamental haber llevado una bitácora a medida que se realizaban las sesiones, lo cual no se realizó sistemáticamente. Con esta interrupción también se vio limitada la posibilidad de realizar ajustes a las sesiones para considerar aún más los aspectos socioculturales propios de la comunidad, ya que se esperaba un retorno al escenario, pero no fue posible.

Dentro de estos aspectos es primordial destacar el uso de la lengua maya y una práctica que considere más los elementos de la interculturalidad, desde el principio del estudio. La omisión de estas cuestiones limitó el potencial de impacto que pudo haber tenido la intervención diseñada; desde la participación más activa de los niños y las niñas que sí tienen conocimiento de la lengua maya hasta el fomento de la misma como derecho del alumnado, y la significancia del programa en sus vidas.

Por otro lado, durante la implementación de la intervención se realizaron actividades en la escuela que no pudieron ser previstas en la calendarización inicial, de manera que tuvieron que hacerse ciertas adaptaciones para las sesiones; también se dieron asistencias irregulares por parte de algunos alumnos, lo que puede influir de diversas formas en los efectos del programa.

Se observó una falta de refuerzo por parte de las docentes pese a que mencionaban estar interesadas en el mejoramiento de las conductas de los alumnos, aunque quizá esto se deba a la falta de trabajo con ellas en sus teorías implícitas y la sensibilización sobre su rol. Aunado a que no se trabajaron con ellas sus habilidades para poner en práctica sus conocimientos al respecto, de manera que se facilitara la generalización de lo aprendido.

Y, por último, algo que se tuvo en cuenta desde el principio de este trabajo fue la necesidad de reportar resultados en periodos de tiempo establecidos, lo que impidió el empleo de procesos más idóneos, mediciones más precisas y/o un mejor impacto, en favor de acciones más prácticas para obtener resultados a corto plazo.

Por lo anterior, entre las sugerencias está llevar una bitácora para el registro sistemático de las sesiones. Esto puede facilitar el seguimiento de las conductas o habilidades que se vayan construyendo y precisar lo que debe trabajarse en las sesiones posteriores para su refuerzo. Contar con registros de observación pertinentes también permite realizar análisis funcionales de las conductas para determinar los elementos que facilitan o no las conductas que se enseñan.

Adicionalmente, se recomienda dedicar más sesiones con las docentes y PMoR. No sólo para abordar sus teorías implícitas y consolidar los conocimientos nuevos sino para fortalecer sus competencias en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y las niñas; de esa manera el impacto no quedaría en sólo saber qué debe hacerse sino en hacerlo adecuadamente.

Cabe mencionar que todo el programa puede (y debería) ser implementado no sólo como prevención de problemas en la escuela sino enfocándose en la promoción de conductas más positivas en la comunidad educativa. De igual manera, el mayor involucramiento de las docentes en la implementación de las sesiones sería fundamental, posiblemente compartiendo el rol de

facilitadora en ocasiones, para ir familiarizándolas con el manejo de este tipo de actividades y temáticas, y en el mejor de los casos, diseñar las sesiones junto con ellas.

Otro factor importante a considerar es la duración el programa de intervención, que debería ser más largo para obtener mejores resultados al desarrollar ampliamente las áreas a trabajar y tomar en cuenta que el ambiente real de las personas y las variables de personalidad pueden obstaculizar sus progresos (Lacunza y Contini, 2011); así podrían afianzarse las nuevas conductas y actitudes para que perduren a largo plazo, tanto en los alumnos como en las docentes y PMoR. Además, no debe olvidarse que el juego es una gran herramienta cuando se trabaja con estas edades, así como la importancia de respetar los ritmos de los alumnos y lo esencial de trabajar los mismos aspectos con docentes, PMoR y los alumnos, de esa manera se lograría una mayor sintonía en cuanto a los objetivos a alcanzar.

Finalmente, sería importante continuar con investigaciones referentes a las variables abordadas en este estudio para desarrollar o adaptar instrumentos a las características de las poblaciones indígenas, así como para validar culturalmente las habilidades sociales que son pertinentes y relevantes para ellas. De este modo, los datos serían más válidos y confiables, contando también con reactivos sensibles que reduzcan la influencia de la deseabilidad social. Además, las acciones deben ser más acordes con la cosmovisión de la comunidad, lo cual contribuiría a una intervención más pertinente para las personas y la preservación de la propia cultura y sus características, debiendo tomar en cuenta la lengua maya y el enfoque intercultural para no promover conductas que no sean apropiadas en el contexto, sin descuidar su empoderamiento.

### Referencias

- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Editorial Herder.
- Backhoff, E. (2018). La mala educación indígena mexicana. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/la-mala-educacion-indigena-mexicana>
- Bautista, E., Casas, E., Pineda, I., Bezanilla, J., Renero, L. y Silva, Y. (2009). Utilidad del sociograma como herramientas para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, (18). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2009000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000200010)
- Bezanilla, J. y Miranda, M. (2019). *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. Editorial Academia Española. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/332182211>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós Transiciones.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (3a. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2010). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S.A. de C.V.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>
- Carazas, J. (2018). *Clima Social familiar y habilidades sociales en estudiantes de las instituciones educativas UGEL N°05-San Juan de Lurigancho, 2018* (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22416/Carazas\\_QDTJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22416/Carazas_QDTJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrasco, C. (2016). *Habilidades sociales en preescolares: programa de intervención para su promoción con enfoque de psicología positiva* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Center of Developing Child Harvard University. (s.f.). El impacto de la adversidad durante la infancia sobre el desarrollo de los niños. Recuperado de <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-el-impacto-de-la-adversidad-durante-la-infancia-sobre-el-desarrollo-de-los-ninos/>
- Cervera Montejano, M. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. En Lizama Quijano, J. (Coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 57-88). México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Cervera Montejano, M. (2009). ¿Quién me cuida?: Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores. En Mansilla Lory, J. y Meza Peñaloza, A. (Ed.), *Estudios de antropología biológica. Volumen XIV* (pp. 547-565). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2018). La igualdad de género inicia desde la educación preescolar. Recuperado de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/la-igualdad-de-genero-inicia-desde-la-educacion-preescolar?idiom=es>

De Tejada, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Entretemas. Revista Venezolana de Investigación Educativa*, 9 (5), 55-72. Recuperado de <http://revistas.upel.digital/index.php/entretemas/article/view/1134>

Delors, J. (1996). “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Díaz, E. y Jáuregui, C. (2014). Clima Social Familiar y Habilidades Sociales en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa - Bagua Grande. *Revista PAIAN*, 5 (2). Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/97>

Euán Ramírez, R. y Cervera Montejano, M. (2009). Amarras lo que aprendes en la escuela y en la casa: etnoteorías parentales y rezago educativo. En Mijangos Noh, J. (Coord.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 167-186). Mérida, Yucatán, México: unas letras industria editorial.

Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y cuerpo*, 48, 20-25. Recuperado de <https://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] México. (2013). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán. Recuperado de

[http://www.yucatan.gob.mx/docs/blog/bl307ar3\\_964.pdf](http://www.yucatan.gob.mx/docs/blog/bl307ar3_964.pdf)

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] México. (2017). Informe Anual México 2017. Recuperado de <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>

Garaigordobil, M. (2013). Una propuesta de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de Educación Infantil. *Entre líneas: Revista especializada en psicomotricidad*, (31), 5-12.

Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/260115120\\_Una\\_propuesta\\_de\\_juego\\_cooperativo\\_y\\_creativo\\_para\\_ninos\\_y\\_ninas\\_de\\_Educacion\\_Infantil](https://www.researchgate.net/publication/260115120_Una_propuesta_de_juego_cooperativo_y_creativo_para_ninos_y_ninas_de_Educacion_Infantil)

García Ibáñez, J. (2014). Interculturalidad y Estereotipos en la clase de EL2. Memorias.

Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:93276761-1f27-41fb-9a163a998a5dc8a1/2014-bv-15-06garciaibanez-pdf.pdf>

García, A. y Méndez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (30), 151-164. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/2431/243150283009.pdf>

García, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20 (62). Recuperado de <http://www.scielo.org.3.1>.

[Fundamentaciónmx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352013000200008](http://Fundamentaciónmx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200008)

García, P., Batz, R., Pauley, D., Gibbons, J. y Ashdown, B. (2014). Niños buenos vs niños malos: etnoteorías de un grupo de madres guatemaltecas. *Interamerican Journal of*

- Psychology*, 48 (2), 183-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146005.pdf>
- García, P., Hernández, A., Parra, J. y Gomariz, A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38 (154). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lang=es)
- Gobierno del Estado de Yucatán. (s.f.). Municipios de Yucatán. Recuperado de [http://coespo.yucatan.gob.mx/general/31\\_Panorama\\_Yuc.pdf](http://coespo.yucatan.gob.mx/general/31_Panorama_Yuc.pdf)
- Grupo de Investigación Universitat Autònoma de Barcelona. (2016). La crianza desde la Psicología Individual de Alfred Adler. *AFIN*, (81), 1-13. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin\\_a2016m3n81iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2016m3n81iSPA.pdf)
- Grupo Lisis. (s.f.). Instrumentos y fichas 2013-2016. Clima Familiar-FES-: Dimensión de Relaciones Interpersonales. Recuperado de <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- Hampden-Thompson, G. y Galindo, C. (2016). School-Family Relationships, School Satisfaction and the Academic Achievement of Young People. *Educational Review*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/304571312\\_School-Family\\_Relationships\\_School\\_Satisfaction\\_and\\_the\\_Academic\\_Achievement\\_of\\_Young\\_People](https://www.researchgate.net/publication/304571312_School-Family_Relationships_School_Satisfaction_and_the_Academic_Achievement_of_Young_People)
- Hayes, N., O'Toole, L. y Halpenny, A. (2017). *Introducing Bronfenbrenner. A guide for practitioners and students in early years education*. Londres: Routledge
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta Edición). México, D.F.: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2011). Panorama sociodemográfico de Yucatán. México: INEGI. Recuperado de

[http://coespo.yucatan.gob.mx/general/31\\_Panorama\\_Yuc.pdf](http://coespo.yucatan.gob.mx/general/31_Panorama_Yuc.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). Panorama de violencia contra las mujeres en Yucatán. ENDIREH 2011. México: INEGI. Recuperado de

[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825053536.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825053536.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] y UNICEF. (2017). Breves del Panorama Educativo de la Población Indígena. Recuperado de

<https://www.inee.edu.mx/publicaciones-old/revista-red/videocapsulas/panorama-educativo-poblacion-indigena/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). Políticas para mejorar la educación indígena en México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento8-educacion-indigena.pdf>

Isaza, L. y Henao, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (15), 253-271.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147125259015.pdf>

Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, (14), 1. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005)

Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12, 63-84. DOI: <https://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>

- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545419006.pdf>
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Lacunza, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27 (1), 4-28. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239/233>
- Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21 (39). DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Leñero Llaca, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- López, G. y Guaimaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *IXAYA. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55. Recuperado de <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/IXA/article/view/6742/5822>

- López, M. (2015). Características psicométricas de la dimensión Relaciones de la Escala de Clima Familiar en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18 (3), 977-991. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi153e.pdf>
- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L. y Díaz, G. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13 (1), 109-128. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3740>
- Medina, J. (2017). *Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes universitarios de la universidad autónoma de Ica, 2017* (tesis de grado). Universidad Autónoma de Ica, Ica, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/151/1/JOSE%20LUIS%20MEDINA%20ACASIETE-CLIMA%20SOCIAL%20FAMILIAR%20HABILIDADES%20SOCIALES.pdf>
- Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 347-368. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=108847451&lang=es&site=ehost-live>
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (1), 44-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011415>

- Morales, D. (2000). *Relación del desarrollo cognoscitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza* (tesis de licenciatura). Universidad de Sonora, Sonora, México.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9 (1), 123- 136. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=41135844&lang=es&site=ehost-live>
- Moreno, J. (1954). *Sociometría y psicodrama*. Buenos Aires: Editorial Deucalión.
- Mou, J. (2018). Disciplina tradicional vs Disciplina positiva en las escuelas. Recuperado de <http://entornopositivo.com/beneficios-de-la-disciplina-positiva-para-los-maestros-las-escuelas-y-los-padres/>
- Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Estado de México, México: Empresas Ruz, S.A. de C.V. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO Santiago]. (2014). Convivencia escolar. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1572217838&id=id&accname=guest&checksum=96FCEAB1E1A27087CB7C8CF08EBB7283>

- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, (46), 57-65. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=112049540&lang=es&site=ehost-live>
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Pizarro, R. (2016). *Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en adolescentes trabajadores que asisten a dos escuelas públicas de lima metropolitana* (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/573/Relaci%C3%B3n%20entre%20el%20clima%20social%20familiar%20y%20habilidades%20sociales%20en%20adolescentes%20trabajadores%20que%20asisten%20a%20dos%20escuelas%20p%C3%BAblicas%20de%20Lima%20Metropolitana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyna, C. y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v18n2/v18n2a05.pdf>
- Rivera, R. y Cahuana, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en Psicología*, 30 (120), 85-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814>
- Santana, A. (2010). Relación familia escuela en contextos de pobreza. Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Revista CUHSO*, 20 (2), 81-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-V20N1-art322>

Schmill, V. (2012). *Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia.*

México, D.F.: Producciones Educación Aplicada.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje.* Una perspectiva educativa. México: Pearson.

Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]. (2013). Sistema de Apoyo para la Planeación del

PDZP (Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias). Recuperado de

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=31&mun=075>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.*

*Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y*

*sugerencias de evaluación.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada

desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental.

*Psicoespacios*, 12 (20), 173-197. Recuperado de

<http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/1046>

Valencia, L. y Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en

habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana en*

*Psicología*, 14 (1), 19-30. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/798/79822602003.pdf>

Vélez, N., Soto, J., Vizcarrondo, M., Vega, S. y García, C. (2017). Bronfenbrenner's

Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro.

*Perspectives on Psychological Science*, 12 (5), 900-910. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/321012999\\_Bronfenbrenner's\\_Bioecological\\_Theory\\_Revision](https://www.researchgate.net/publication/321012999_Bronfenbrenner's_Bioecological_Theory_Revision)

- Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R. y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31 (2), 207- 222. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v31n2/v31n2a03.pdf>
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Vizcaino, A. y Cruz, B. (2017). *Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de la institución educativa bilingüe – Awuajun*, 2016 (tesis de licenciatura). Universidad Católica Sedes Sapientiae, Nueva Cajamarca, Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/436/Vizcaino\\_Cruz\\_tesis\\_bachiller\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/436/Vizcaino_Cruz_tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Zambrano, C. y Almeida, E. (2017). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. *Revista Ciencia UNEMI*, 10 (25), 97-102. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/viewFile/635/502>

**Apéndices**

**Apéndice 1. Escala de Habilidades Sociales – 5 años**

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Responde: \_\_\_\_\_ Parentesco: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Número de hijos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa el (la) alumno (a) entre los hermanos: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

**De las siguientes afirmaciones señale cuál es la respuesta que mejor describe los comportamientos habituales de su niño o niña. Elija sólo una de las opciones indicadas.**

*Tenga en cuenta que para responder, debe considerar los comportamientos efectivos del niño, es decir, su COMPORTAMIENTO OBSERVABLE durante los últimos 3 meses. Evite las posibles interpretaciones o inferencias.*

Las opciones de respuesta son las siguientes:

1-NUNCA

2-ALGUNAS VECES

3-FRECUENTEMENTE

	1	2	3	Puntaje
1. Sonríe y responde a otras personas cuando es oportuno				
2. Saluda y se despide de las personas de un lugar conocido				
3. Se presenta espontáneamente a otros niños y adultos				
4. Hace “pequeños favores” a otros niños				
5. Con otros niños muestra conductas de cortesía (utiliza frases como “por favor”, “gracias”, “perdón”)				
6. Suele ser uno de los primeros en acercarse a otros niños que no conoce				
7. Se une al juego de otros niños				
8. Ayuda a un amigo cuando está en dificultades				
9. Ayuda a otros niños en actividades y juegos				
10. Inicia una conversación simple con otros niños				
11. Cuando abandona a un grupo de niños los saluda cordialmente				
12. Se une al diálogo y/o actividades que mantienen otros niños				
13. Participa activamente en actividades y conversaciones con otros niños				
14. Es amable con los adultos conocidos				
15. Menciona halagos para sus padres u otros adultos conocidos (ejemplo, la maestra)				
16. Puede mantener una conversación sencilla con un adulto				
			<b>Total</b>	

**Apéndice 2. Test Sociométrico**

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

**Responde las siguientes preguntas enlistando tus elecciones por orden de importancia, y dando las razones de tu elección. Sólo puedes elegir entre tus compañeros de salón.**

1. ¿Quién es tu mejor amigo o amiga para jugar? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿A quién no escogerías para jugar? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Quién de tus compañeros consideras que es un buen amigo (amable con sus compañeros y con los adultos, dice “por favor”, “gracias”, “perdón”, hace favores, ayuda a los demás)?

---

---

4. ¿Quién de tus compañeros consideras que NO es un buen amigo (amable con sus compañeros y con los adultos, dice “por favor”, “gracias”, “perdón”, hace favores, ayuda a los demás)?

---

---



**Apéndice 4. Cuestionario sobre las Conductas de niños y niñas**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**Responda las siguientes preguntas lo más sinceramente posible. Recuerde que sus respuestas son confidenciales.**

1. ¿Cómo cree que el comportamiento de su hijo (a) influye en su familia?

---

---

---

---

2. ¿Cómo cree que esto puede cambiar?

---

---

---

3. ¿Cree que la escuela puede ayudarle con eso?

---

---

---

4. ¿De qué manera?

---

---

---

---

**Apéndice 5. Escala de Clima Social Familiar**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

A continuación, se presentan algunas frases que describen situaciones que pueden ocurrir en la familia. Piensa si estas frases describen o no a tu familia y encierra con un círculo la **V (VERDADERO)** si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la **F (FALSO)** si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

Por ejemplo: *En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.*

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, encierra la **V**.

Si crees que esto no pasa en tu familia, marca la **F**.

Si es verdadera para unos miembros de la familia, pero no para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

Recuerda que lo importante es cómo **TÚ** ves a tu familia, no trates de imaginar cómo la ven otras personas o cómo te gustaría que fuera tu familia.

No existen respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que respondas lo más sinceramente posible de acuerdo con lo que **TÚ** ves de tu familia. Tus respuestas son confidenciales.

1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos unos a otros.	V	F
2. Los miembros de mi familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.	V	F
3. En nuestra familia discutimos mucho.	V	F
4. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".	V	F
5. En casa hablamos abiertamente de lo que opinamos o de lo que queremos.	V	F
6. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.	V	F
7. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	V	F
8. En mi familia es difícil "desahogarse" sin molestar a todo el mundo.	V	F
9. En mi familia a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	V	F
10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	V	F
11. En mi familia comentamos nuestros problemas personales.	V	F
12. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enojos.	V	F
13. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario.	V	F
14. En casa, si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.	V	F
15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	V	F

16. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	V	F
17. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.	V	F
18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	V	F
19. En mi familia hay poco espíritu de grupo.	V	F
20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.	V	F
21. Si en la familia hay algún desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	V	F
22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.	V	F
23. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.	V	F
24. Los miembros de la familia estamos enojados unos con otros.	V	F
25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros.	V	F
26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	V	F
27. En mi familia creemos que no se consigue mucho gritando.	V	F

### Apéndice 6. Entrevista de Clima Familiar

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

#### Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se llevan en tu familia? (unión)
2. ¿En tu familia se ayudan entre todos? (por voluntad)
3. ¿Consideras que en tu familia te dedican mucha atención y tiempo?
4. ¿Crees que en tu familia se habla de todo? (se cuentan todo, dicen lo que piensan, de habla abiertamente de dinero y pagos)
5. ¿En tu familia siempre dicen cómo se sienten? (tristes, molestos, felices, enfermos)
6. ¿En tu familia se pelean mucho? (por qué cosas se pelean más, se dicen cosas, se gritan, se golpean, golpean y/o rompen cosas) ¿Quiénes?
7. ¿En tu familia están molestos unos con otros? (demuestran cuando están molestos)
8. ¿En tu familia tratan de llevarse bien, aunque no estén de acuerdo en algo?

**Apéndice 7. Cuestionario Evaluación docente sobre el Programa de intervención**

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

**A continuación, se presentan algunas preguntas acerca del programa de intervención realizado en su grupo con el objetivo de mejorar las habilidades sociales de los alumnos. Por favor, responda lo más amplia y sinceramente posible, ya que será fundamental para determinar la efectividad de dicho programa. Recuerde que sus respuestas son confidenciales.**

1. Desde su punto de vista, ¿considera que las sesiones produjeron algún cambio en las habilidades sociales de los alumnos? ¿De qué tipo? Describa.
2. Por favor, escriba sus comentarios con respecto a las actividades que se realizaron en las sesiones.
3. Si tiene alguna observación con respecto al desempeño de la facilitadora en las sesiones, por favor descríbalas en este apartado.
4. Si el programa hubiera podido finalizar de la forma en la que estaba planeado, ¿cuáles cree que hubieran sido sus efectos? (para usted, alumnos, madres de familia, etc.)
5. Mencione los aspectos que considere que deberían conservarse/mantenerse para futuras aplicaciones del programa
6. Mencione los aspectos que podrían mejorarse para futuras aplicaciones del programa.
7. Mencione qué cosas agregaría para futuras aplicaciones del programa.
8. Si usted tuviera la descripción de las sesiones, ¿considera que realizaría las actividades con su grupo?
9. Si tiene alguna otra observación o comentario, por favor descríbalos (s) en este apartado.

**Apéndice 8. Consentimiento informado y aviso de privacidad (docentes)**

Teabo, Yucatán a \_\_\_\_\_ del 2019.

**Consentimiento informado y Aviso de privacidad**

Yo, \_\_\_\_\_, docente a cargo del grupo \_\_\_\_\_ de la escuela \_\_\_\_\_. Manifiesto que he recibido toda la información necesaria, de forma clara, comprensible y satisfactoria sobre el propósito de este estudio y los procedimientos a realizar con motivo del mismo; haciéndome saber las implicaciones que este tiene para mi rol como docente.

Así mismo, expreso mi conocimiento sobre el manejo confidencial que se hará de mis datos, es decir, que no serán compartidos con ninguna organización o persona ajena a la investigación, haciendo uso de ellos exclusivamente para fines de formación de la investigadora, que se me han informado. De igual manera, estoy al tanto de la obligación del cumplimiento de un ejercicio ético por parte de la investigadora en cuanto al uso y resguardo de mi información y el material obtenido durante el estudio.

Declaro que conozco mi derecho a retirarme del estudio y revocar este consentimiento en cualquier momento dentro del proceso si así lo deseo, previo informe a la responsable del proyecto.

Al firmar este documento, expreso mi libre voluntad y consentimiento para participar en el estudio, colaborando con los procedimientos necesarios desde el inicio hasta la conclusión de este; los cuales me han sido informados.

ATENTAMENTE

---

**Apéndice 9. Consentimiento informado y aviso de privacidad (PMoR)**

Teabo, Yucatán a \_\_\_\_\_ del 2019.

**Consentimiento informado y Aviso de privacidad**

Yo, madre/padre de familia del \_\_\_\_\_, manifiesto que he recibido toda la información necesaria, de forma clara, comprensible y satisfactoria sobre el propósito de este estudio y los procedimientos a realizar con motivo del mismo; haciéndome saber las implicaciones que este tiene para mí y mi hijo (a).

Así mismo, expreso mi conocimiento sobre el manejo confidencial que se hará de mis datos y los de mi hijo (a), es decir, que no serán compartidos con ninguna organización o persona ajena a la investigación, haciendo uso de ellos exclusivamente para fines de formación de la investigadora, que se me han informado. De igual manera, estoy al tanto de la obligación del cumplimiento de un ejercicio ético por parte de la investigadora en cuanto al uso y resguardo de nuestra información y el material obtenido durante el estudio.

Declaro que conozco mi derecho a retirarme del estudio junto con mi hijo (a) y revocar este consentimiento en cualquier momento dentro del proceso si así lo deseo, previo informe a la responsable del proyecto.

Al firmar este documento, expreso mi libre voluntad y consentimiento para participar en el estudio, al igual que mi hijo. Asimismo, acepto que ambos colaboremos con los procedimientos necesarios desde el inicio hasta la conclusión de este, los cuales me han sido informados; uno de ellos consistente en la grabación de audio de una entrevista que se realizará a los alumnos.

**Lista de nombres y firmas de madres/padres de familia de tercer grado**

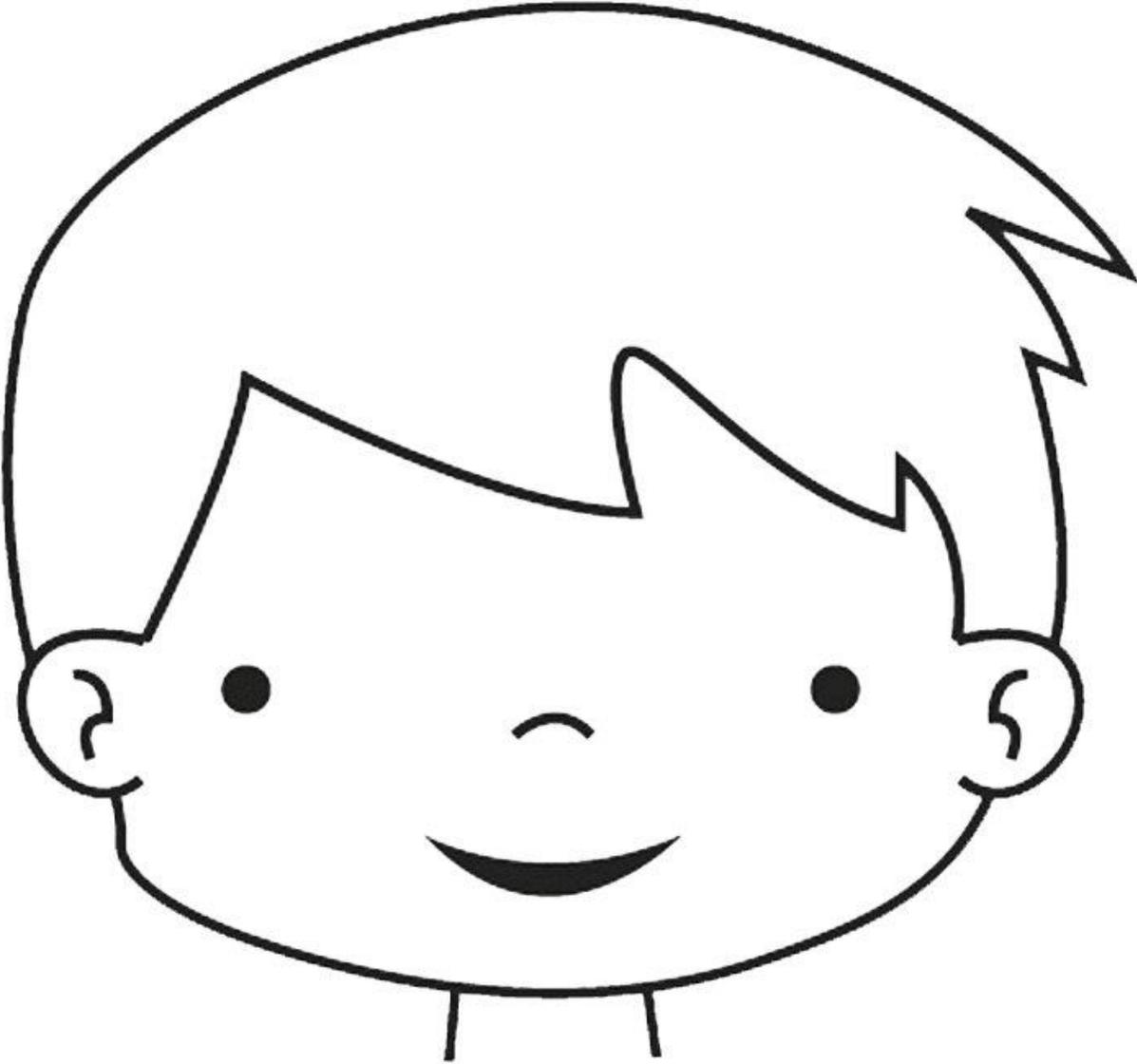
	<b>Nombre del alumno</b>	<b>Nombre de la Madre/Padre</b>	<b>Firma</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			

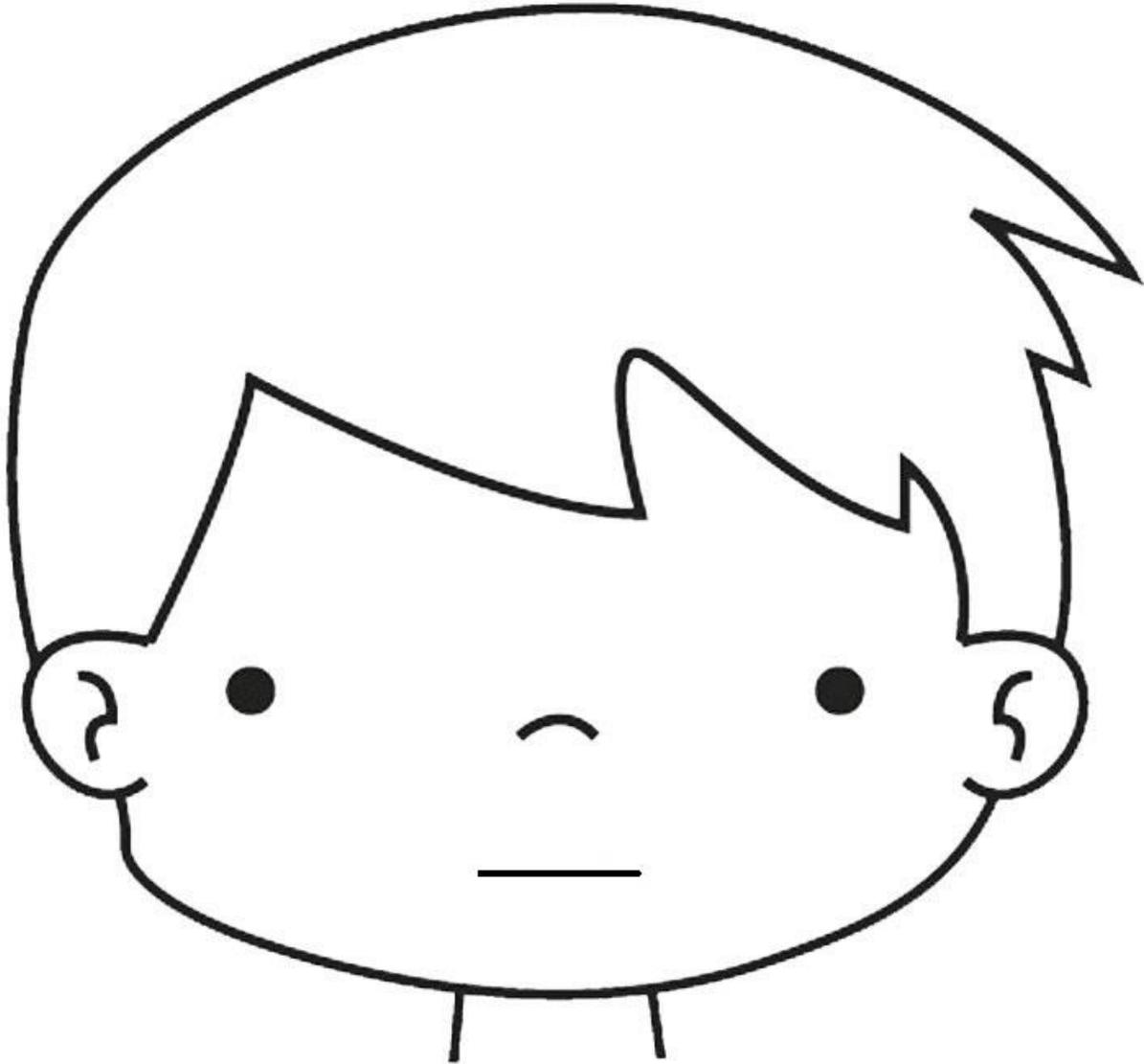
### Apéndice 10. Programa de intervención con alumnos

#### Sesión 1

<b>Objetivo</b>	Dar a conocer a los alumnos el programa que se llevará cabo; y fomentar el valor de las sonrisas como una forma apropiada de iniciar el establecimiento de relaciones sociales positivas.
<b>Actividad 1</b>	Bienvenida y presentación
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La facilitadora se presentará con los alumnos, les platicará el objetivo de las sesiones y en qué consistirán. Posteriormente resolverá las dudas que puedan surgir, asegurándose de que todo quede claro.</p> <p>La telaraña: Se formará un círculo (junto con la maestra y la facilitadora) y se sentarán en el piso. Se explicará a los alumnos que se trata de un “círculo mágico”, en donde se puede hablar con confianza de cosas importantes y todos serán escuchados, por lo que debe haber respeto y esperar el turno para hablar mientras se escucha a los demás; para esto, se manejará un micrófono, de manera que sólo quien lo tenga puede tomar la palabra dentro del círculo. Se comentará que se hará una gran telaraña con una bola de estambre, lo cual ayudará a conocerse un poco más. La facilitadora iniciará poniendo el ejemplo, tomará el extremo del estambre, dirá su nombre y contará un poco más de ella o permitirá que se le hagan preguntas; después dirá “quiero conocer mejor a ...” y lanzará la bola sin soltar la punta, el niño o niña la atrapará, dirá su nombre y tendrá que presentarse, o se le apoyará haciéndole algunas preguntas. Después dirá también “quiero conocer a ...” y lanzará de nuevo la bola. Se fomentará que la bola se lance a compañeros que no estén sentados junto a ellos y/o aquellos con los que casi no interactúen. Se seguirá la misma dinámica hasta que todos se hayan presentado.</p> <p>La facilitadora hará énfasis en que todos estamos conectados, no sólo por la telaraña sino porque convivimos casi todos los días y ellos han sido compañeros por 3 años, lo cual hace que compartan muchas cosas; relacionará esta actividad con el objetivo de las sesiones. Finalmente, la telaraña se desenredará lanzando la bola en sentido contrario, hasta llegar de nuevo con la facilitadora.</p>
<b>Recursos</b>	Bola de estambre
<b>Actividad 2</b>	Sonreír y responder (1)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	Se colocarán dos imágenes en la pizarra, una con expresión sonriente y la otra no, entonces la facilitadora preguntará “¿cuál es la diferencia entre estas dos caras? ¿cuál les gusta más? ¿por qué?”. Después de recibir algunos comentarios, enfatizará la sonrisa y su importancia dentro de las relaciones sociales.

	<p>Luego se harán las siguientes preguntas: ¿a todos les gusta las sonrisas? ¿por qué? ¿cuándo sonrían ustedes? ¿para qué sirve? ¿creen que nos vemos mejor así? ¿por qué? ¿qué piensan/sienten cuando una persona les sonrío? ¿y qué piensan/sienten cuando alguien no les sonrío? ¿y si quieren mucho a esa persona?</p> <p>A continuación, se les dirá que escucharán una parte de un programa de radio en donde se habla de por qué debemos sonrío (“Al sonrío”); después, se pedirá que comenten lo que entendieron de la canción. Se enfatizará que sonrío ayuda a hacer amigos, a que estemos felices, a que los demás se sientan bien, etc. La facilitadora actuará un ejemplo con ayuda de la maestra (diferencia entre saludar y responder o no con una sonrisa).</p> <p>Los alumnos se pondrán de pie y mientras se pone música, caminarán/bailarán por el salón. Cuando se detenga, ellos también lo harán y deberán sonrío a la persona o personas que estén cerca de ellos; esta dinámica se hará algunas veces, procurando que todos sonrío entre sí.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo?</p> <p><u>Tarea:</u> sonrío más en la escuela (compañeros, maestras, personal), en la casa y con las personas que conocen</p>
<b>Recursos</b>	<p>Hojas con cara sonrío y otra seria, pizarra, cinta adhesiva, canción:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h6t1dFIqMP4&amp;list=PL-qjtq-c-bm3uvW2CkAvjBZxhTAKP9O7Z&amp;index=14">https://www.youtube.com/watch?v=h6t1dFIqMP4&amp;list=PL-qjtq-c-bm3uvW2CkAvjBZxhTAKP9O7Z&amp;index=14</a>,  música, bocina.</p>





## Sesión 2

<b>Objetivo</b>	Fomentar en los alumnos la práctica de saludar y despedirse de otros niños y adultos cuando llegan a un lugar y cuando se retiran de él.
<b>Actividad 1</b>	Saludar y despedirse (2)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se repasará la información que se trabajó en la sesión anterior y se pedirá que compartan sus experiencias con la tarea que se les dejó. Después, se presentará a los alumnos el video de un niño saludando a los pasajeros de un avión y se les preguntará: ¿qué opinan del video? ¿qué hacía el niño? ¿qué hacían las demás personas? ¿cómo creen que se sentía el niño? ¿y las personas a las que saludó? ¿creen que se puedan hacer amigos? ¿y si no los hubiera saludado? ¿creen que se despidió de ellos cuando se fue?</p> <p>Seguidamente, se les hará reflexionar en torno a si ellos tienen este tipo de conducta con las demás personas (saludar y despedirse; conozcan a la persona o no). ¿En qué nos ayuda hacer este tipo de cosas? ¿Por qué a veces no lo hacemos? ¿Qué pasa si no saludamos o no respondemos? (como con las sonrisas)</p> <p>Después de escuchar las respuestas, la facilitadora pedirá la participación voluntaria de un niño y una niña. Con apoyo, representarán dos situaciones, una en la que se cruzan y se saludan, y otra en la que no se hablan. Después preguntará: ¿cómo te sentiste cuando te saludó? ¿y cuando no lo hizo? ¿por qué crees? ¿qué te gustó más? Y también ¿cómo te sentiste cuando saludaste a tu amigo? ¿y cuando no lo hiciste? ¿por qué? ¿qué te gustó más hacer?</p> <p>Finalmente, se hará énfasis en la importancia de saludar cuando se llega a un lugar o ves a alguien que conoces, y despedirse cuando hay que irse. Se pedirá a los alumnos que hagan un resumen con sus palabras, fomentando que todos participen.</p>
<b>Recursos</b>	Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=M80bzN1EBBg">https://www.youtube.com/watch?v=M80bzN1EBBg</a> ,
<b>Actividad 2</b>	Saludo y me despido
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Mediante una lluvia de ideas, el grupo se pondrá de acuerdo para elegir algunas formas en las que pueden saludar a sus compañeros y maestra cuando lleguen a la escuela y cuando se vayan a casa. Se tomará nota en la pizarra.</p> <p>Posteriormente, se dará un trozo de papel a cada alumno para que escriba su nombre, lo arrugarán y todos formarán un círculo. A la cuenta de 3 aventarán su papel al centro, cada quién tomará uno y regresará a su lugar en el círculo. Por turnos, abrirán el papel y con apoyo, leerán el nombre de la persona que les tocó; y de manera voluntaria, uno por uno deberá acercarse para saludarla de la manera que gusten hacerlo (verbal, con un abrazo, apretón de manos, sonrisa, etc.), podrán elegir entre las opciones que se discutieron previamente. Finalmente, se relacionará esta</p>

	<p>actividad con la familia, ya que se podrá poner en práctica también en casa y con las personas que conocen fuera de ella y de la escuela; fomentando que se comprometan a hacerlo todos los días.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir sonriendo; saludar y despedirse (compañeros, maestras, personal de la escuela; familia; conocidos).</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador de pizarra, hojas de papel, lápices

### Sesión 3

<b>Objetivo</b>	Fomentar en los alumnos el despedirse de un lugar cuando se retiran, como parte importante del mantenimiento de relaciones sociales positivas con los demás.
-----------------	--

<b>Actividad 1</b>	La importancia de despedirse al dejar un lugar (11)
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se repasará la información que se trabajó en la sesión anterior y se pedirá que compartan sus experiencias con la tarea que se les dejó. ¿La hicieron? ¿Cómo les fue? ¿Alguien les hizo algún comentario/se dio cuenta de que estaban siendo educados? Sentados en forma de círculo, se les preguntará si ellos se despiden al dejar un lugar y cómo lo hacen, ¿de cuántas formas podemos despedirnos de las personas? Se fomentará que todo el alumnado participe. A continuación, se les preguntará si alguna vez han quedado encerrados en algún lugar y cómo los encontraron; con base en sus respuestas, se introducirá el cuento de “<i>El saludo</i>”:</p> <p><i>“Juan trabajaba en una planta distribuidora de carne. Un día, terminando su horario de trabajo, fue a uno de los refrigeradores para inspeccionar algo; en ese momento se cerró la puerta, se bajó el seguro y quedó atrapado dentro. Aunque golpeó la puerta fuertemente y comenzó a gritar, nadie pudo escucharlo. La mayoría de los trabajadores habían partido a sus casas, y fuera del refrigerador era imposible escuchar lo que ocurría dentro. Cinco horas después, y al borde de la muerte, alguien abrió la puerta. Era el guardia de seguridad que entró y lo rescató. Juan preguntó a su salvador cómo se le ocurrió abrir esa puerta si no era parte de su rutina de trabajo, y él le explicó:</i></p> <p><i>- Llevo trabajando en ésta empresa 35 años; cientos de trabajadores entran a la planta cada día, pero tú eres el único que me saluda en la mañana y se despide de mí en las tardes. El resto de los trabajadores me tratan como si fuera invisible. Hoy, como todos los días, me dijiste tu simple "Hola" a la entrada, pero nunca escuché el "Hasta mañana". Espero por ese "Hola" y ese "Hasta mañana" todos los días. Para ti yo soy alguien, y eso me levanta cada día. Cuando no oí tu despedida, supe que algo te había pasado... Te busqué y te encontré!!”</i></p> <p>Se reflexionará sobre sus impresiones del cuento: ¿qué les pareció? ¿por qué fue importante que Juan saludara y se despidiera del guardia todos los días? ¿qué hubiera pasado si él no hubiera hecho eso? ¿cómo se sentía el guardia cuando Juan lo tomaba en cuenta? ¿qué dijo el guardia de los demás trabajadores? ¿creen que si a esos trabajadores les hubiera pasado lo que a Juan, el guardia sabría que les pasó algo? ¿quién nos recibe a nosotros en la escuela, y en</p>

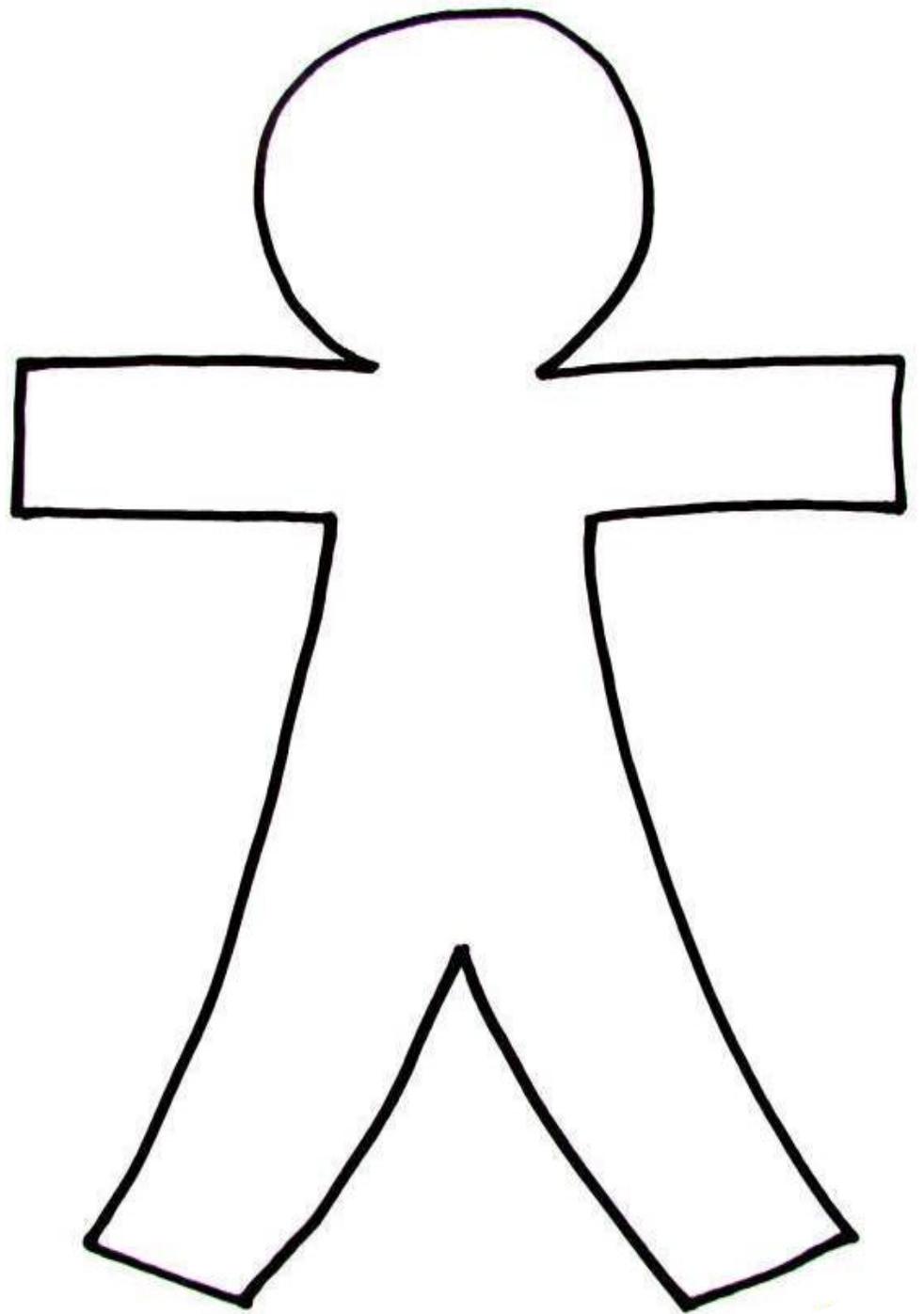
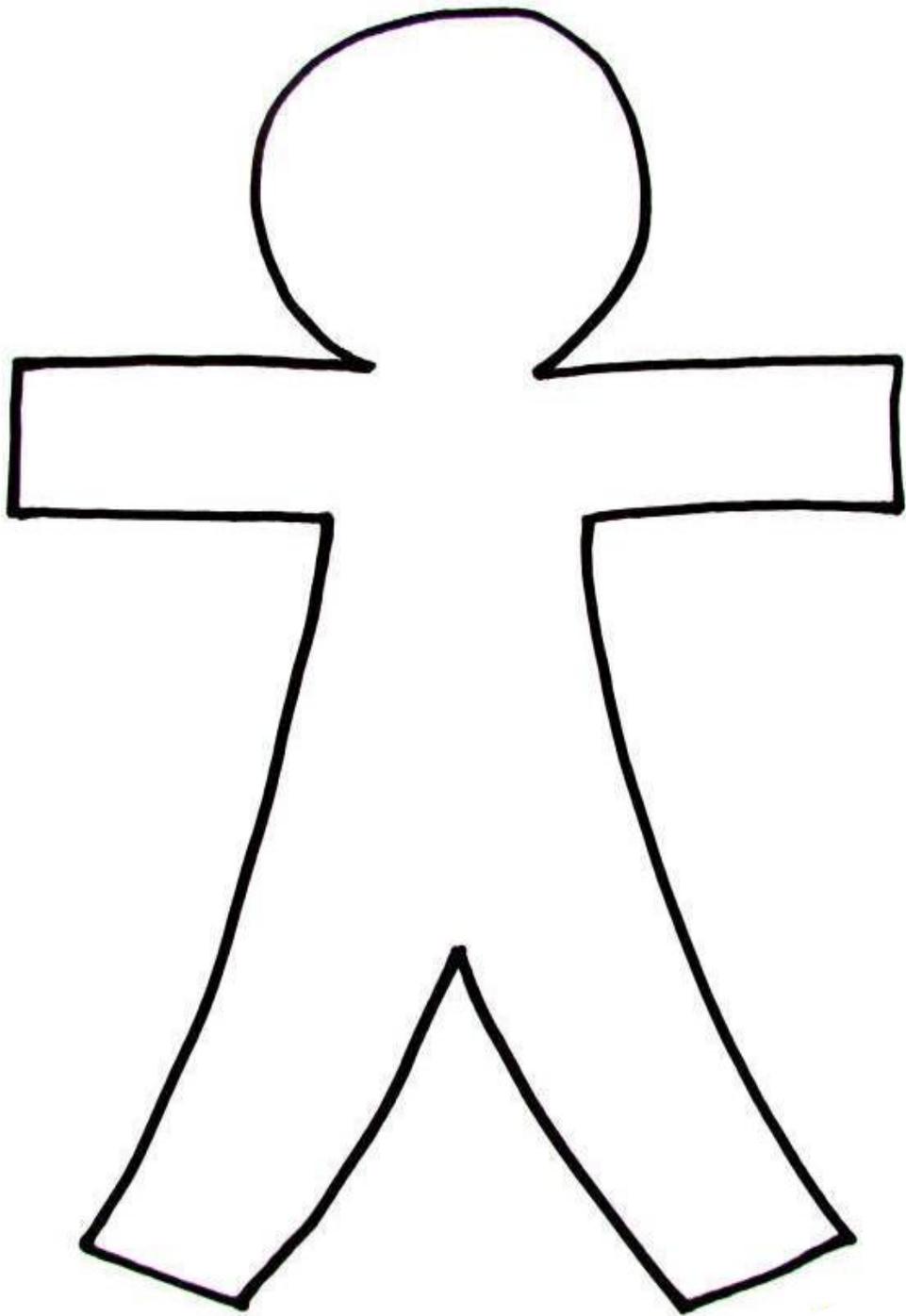
	<p>el salón? ¿siempre saludamos y nos despedimos? “Despedirnos siempre que nos vamos también ayuda a que nuestros amigos nos tengan más en cuenta”. “Cuando no lo hacemos, la maestra puede tener dificultades para saber si llegamos o si ya nos fuimos, porque no avisamos y se puede preocupar; pero no sólo a la maestra, sino que también hay que saludar a doña M., quien es la primera que nos recibe en la escuela”. Se les dará una hoja en blanco, escribirán sus nombres y se dibujarán llegando a la escuela y el momento en el que saludan a doña M., quien también es parte importante de la escuela; además de recordar la importancia de saludar a todas las personas que conocen. Se pondrá un tendedero en una de las paredes y conforme vayan terminando sus dibujos, estos se colocarán en el tendedero para que todos puedan verlos y finalmente, los que deseen pueden explicar su trabajo a los demás.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Cuento: <a href="http://cuentojo.blogspot.com/2013/03/el-saludo.html">http://cuentojo.blogspot.com/2013/03/el-saludo.html</a>, hojas en blanco, lápices, borradores, crayolas o colores, cordel, pinzas</p>

<b>Actividad 2</b>	¿Quién se fue?
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Con base en lo anterior se dirá a los alumnos que se comprobará la importancia de despedirse de los demás. A continuación, se pedirá a los alumnos que se pongan de pie y se distribuyan por el aula; se les explicará que se les vendarán los ojos y la facilitadora pondrá música para que puedan moverse de su lugar o en el mismo mientras ella toca el hombro a dos niños, los cuales se quitarán los paliacates y se esconderán en silencio, después se detendrá la música, todos se quitarán la venda y la facilitadora preguntará “¿quién se fue?”, los alumnos deberán identificar quiénes se han escondido. Este ejercicio se repetirá algunas veces. Después se dará la indicación de que la actividad se repetirá, pero ahora los que se escondan deberán decirles adiós a sus compañeros; se hará algunas veces más, hasta que a todos les haya tocado esconderse.</p> <p>Se reflexionará sobre la importancia de despedirse de las personas cuando se abandona un lugar: ¿cuándo fue más fácil saber quiénes se fueron? ¿por qué? cuando se despedían, ¿ayudaban a que los reconozcamos? “si las personas no se despiden es más difícil saber que ya se fueron, aunque sean nuestros amigos” ¿ustedes se despiden de sus compañeros y maestra cuando se van de la escuela? ¿se despiden de su familia cuando salen? ¿cómo lo hacen? Se hará una lluvia de ideas para determinar algunas formas en las que pueden despedirse de sus compañeros, maestra, familia, y otras personas que conocen. ¿Cómo se van a despedir de la maestra hoy? ¿y de sus compañeros? Se pedirá a cada niño que comparta su respuesta a estas dos preguntas.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo?</p> <p><u>Tarea:</u> despedirse de la maestra y sus compañeros como lo han dicho; seguir sonriendo; saludar al llegar a la escuela y despedirse al irse (especialmente con compañeros, maestra e intendente que los recibe).</p>
<b>Recursos</b>	Música, bocina, paliacates

## Sesión 4

<b>Objetivo</b>	Repasar la información trabajada en las sesiones anteriores y reforzar en los alumnos la práctica de los aprendizajes adquiridos previamente.
<b>Actividad 1</b>	Saludar y despedirse: retroalimentación (2-11)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se repasará la información que se trabajó en las sesiones anteriores y se pedirá que compartan sus experiencias con las tareas que se les dejó. ¿Las hicieron todos los días de la semana? ¿En casa y en la escuela? ¿Ustedes creen que eso puede ayudarles a hacer amigos y a llevarse mejor con su familia y con la maestra?</p> <p>Después se les preguntará ¿los animales también se saludarán y despedirán de otros animales? Debe ser así, vamos a intentarlo. Se formarán equipos de 3 personas, asignándoles números del 1 al 3, luego los 1 se reunirán con los 1, y así con los 2 y los 3. A cada equipo se le dirá que representarán a un animalito (vaca, pollito, perro, pato, gato, gallo, oveja y cochino) y deberán emitir el sonido de dicho animal para que todos lo identifiquen y les quede claro el animalito que les tocó; se les vendarán los ojos y serán distribuidos por el aula. Entonces se les dirá que deberán andar “a cuatro patas” mientras emiten su sonido para buscar a sus compañeros; y cuando se encuentren con otros animalitos que no sean sus compañeros, deberán sonreírles, saludarlos y despedirse de ellos cuando sigan su camino. Después se reflexionará acerca de la actividad: ¿fue difícil encontrar a sus compañeros? ¿cómo se sintieron cuando los encontraron? ¿cómo se sintieron mientras los buscaban? ¿sonrieron y saludaron a los que cruzaban? ¿cómo lo hicieron? ¿las sonrisas se contagian? ¿saludaron a sus compañeros cuando los encontraron? ¿cómo?</p>
<b>Recursos</b>	Paliacates, salón amplio
<b>Actividad 2</b>	Mi sonrisa
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Sentados en forma de círculo en el suelo, se pedirá a los alumnos que recuerden por qué es importante sonreír, cuáles son los beneficios y a qué nos ayuda. Después se les contará el cuento “<i>La cara perfecta</i>” de Pedro Pablo Sacristán:</p> <p><i>“Había una vez un muñeco de papel que no tenía cara. Estaba perfectamente recortado y pintado por todo el cuerpo, excepto por la cara. Pero tenía un lápiz, así que podía elegir qué tipo de cara iba a tener ¡Qué suerte! Por eso pasaba el día preguntando a quien se encontraba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cómo es una cara perfecta?</i></li> <li>- <i>Una que tenga un gran pico - respondieron los pájaros.</i></li> <li>- <i>No. No, que no tenga pico -dijeron los árboles-. La cara perfecta está llena de hojas.</i></li> <li>- <i>Olvida el pico y las hojas -interrumpieron las flores- Si quieres una cara perfecta, tú llénala de colores.</i></li> </ul> <p><i>Y así, todos los que encontró, fueran animales, ríos o montañas, le animaron a llenar su cara con sus propias formas y colores. Pero cuando el muñeco se dibujó pico, hojas, colores, pelo, arena y mil cosas más, resultó que a ninguno le gustó aquella cara ¡Y ya no podía borrarla!</i></p>

	<p><i>Y pensando en la oportunidad que había perdido de tener una cara perfecta, el muñeco pasaba los días llorando.</i>  <i>- Yo solo quería una cara que le gustara a todo el mundo- decía-. Y mira qué desastre.</i>  <i>Un día, una nubecita escuchó sus quejas y se acercó a hablar con él: - ¡Hola, muñeco! Creo que puedo ayudarte. Como soy una nube y no tengo forma, puedo poner la cara que quieras ¿Qué te parece si voy cambiando de cara hasta encontrar una que te guste? Seguro que podemos arreglarte un poco.</i>  <i>Al muñeco le encantó la idea, y la nube hizo para él todo tipo de caras. Pero ninguna era lo suficientemente perfecta.</i>  <i>- No importa- dijo el muñeco al despedirse- has sido una amiga estupenda. Y le dio un abrazo tan grande, que la nube sonrió de extremo a extremo, feliz por haber ayudado. Entonces, en ese momento, el muñeco dijo:</i>  <i>- ¡Esa! ¡Esa es la cara que quiero! ¡Es una cara perfecta!</i>  <i>- ¿Cuál dices? - preguntó la nube extrañada - Pero si ahora no he hecho nada...</i>  <i>- Que sí, que sí. Es esa que pones cuando te doy una abrazo... ¡O te hago cosquillas! ¡Mira!</i>  <i>La nube se dio por fin cuenta de que se refería a su gran sonrisa. Y juntos tomaron el lápiz para dibujar al muñeco de papel una sonrisa enorme que pasara diez veces por encima de picos, pelos, colores y hojas.</i>  <i>Y, efectivamente, aquella cara era la única que gustaba a todo el mundo, porque tenía el ingrediente secreto de las caras perfectas: una gran sonrisa que no se borraba jamás.”</i></p> <p>A continuación, se reflexionará sobre sus impresiones del cuento, ¿qué les pareció? ¿por qué creen que el muñeco quería tener una cara perfecta? ¿por qué los animales le dijeron cosas diferentes? ¿lo hicieron por maldad? ¿cuál es la cara perfecta para ustedes? ¿creen que el muñeco tuvo razón al decir que la cara perfecta es con una sonrisa? ¿el muñeco habrá hecho muchos amigos con su cara sonriente? ¿creen que saludaba y se despedía de amigos y familia? Mientras se termina la reflexión, la facilitadora pegará en la frente de cada niño un círculo de diferente color (rojo, verde, amarillo, azul), luego les explicará que se va a realizar una actividad y que se asignarán grupos al azar, por lo que es importante que se compartan los materiales que se les darán; entonces se les pedirá que se sienten alrededor de la mesa que en el centro tiene un círculo del mismo color que les tocó.</p> <p>Cuando estén listos, se les entregará un muñeco de papel en blanco y deberán escribir su nombre detrás. Su tarea será decorarlo como gusten y ponerle una cara perfecta. “Imagínense que ese muñequito son ustedes, pónganse una cara perfecta para que estén felices”. Se les darán crayolas, pueden utilizar sus lápices para dibujar, y otros materiales para que puedan decorarlo.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿cómo se sintieron haciendo la actividad? ¿ustedes creen que así como al muñeco, podemos poner sonrisas en la cara de los demás? ¿cómo?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir sonriendo, a uno mismo y a los demás; saludar y despedirse de las personas.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>Cuento: <a href="https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-cara-perfecta">https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-cara-perfecta</a>, muñecos de papel, crayolas, lápices borradores, tijeras, hojas de colores, pegamento, estambre, etc.</p>



## Sesión 5

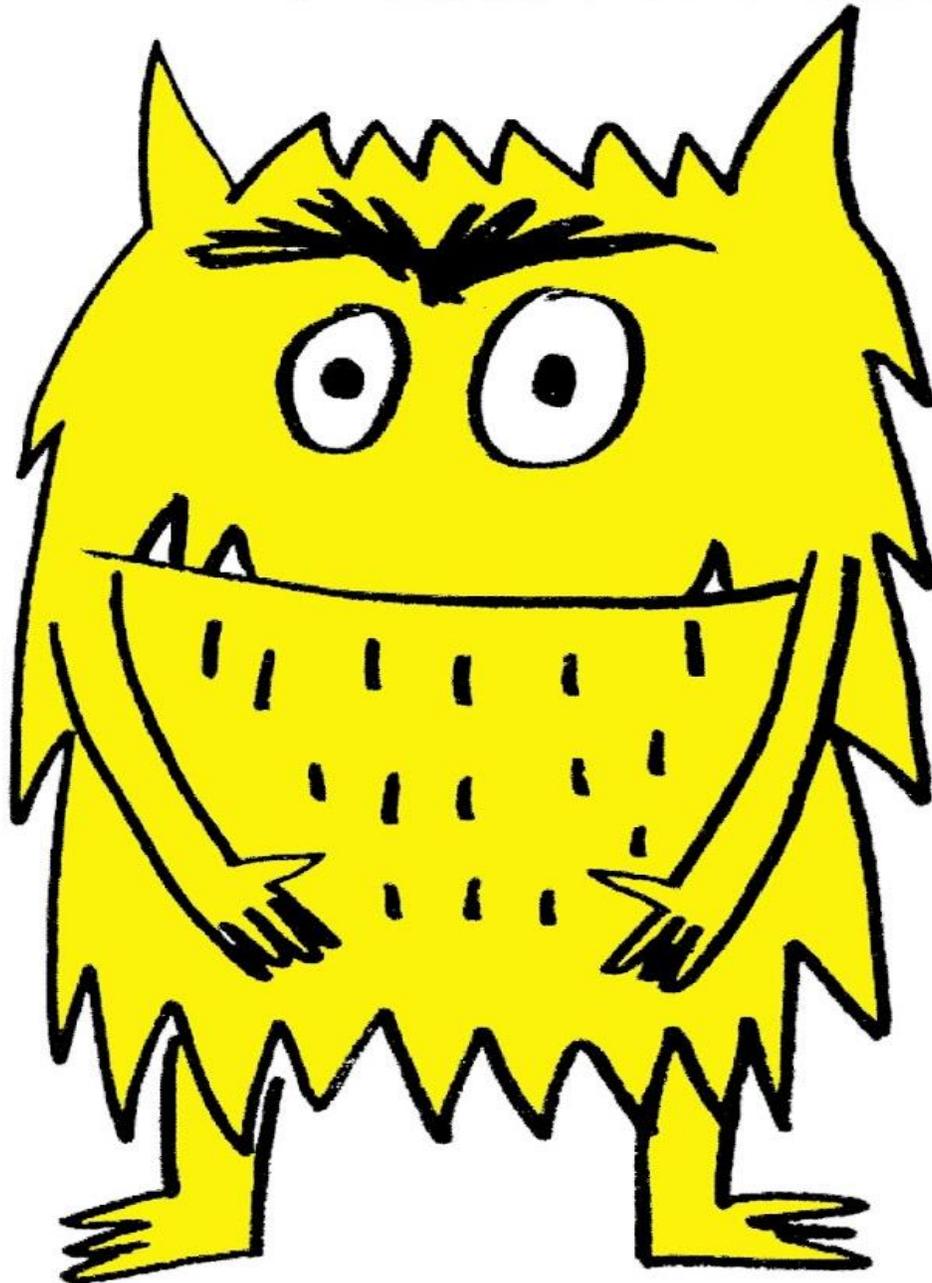
<b>Objetivo</b>	Fomentar la reflexión sobre la iniciativa de acercarse a otros para interactuar con ellos y los beneficios de esto para sus relaciones; trabajando las emociones que implica y la importancia de vencer el miedo que puede experimentarse.
<b>Actividad 1</b>	Las emociones y las interacciones con los demás (3, 6)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará recordando los aprendizajes de las sesiones anteriores y se fomentará que todos los alumnos participen. Se formará el círculo mágico y se repasará el objetivo de éste, así como las normas; también se manejará el “micrófono de las participaciones”, el cual se le dará al alumno que quiera participar, mientras los demás escuchan.</p> <p>Seguidamente, se les preguntará si cuando hacen amigos son los primeros en acercarse a ellos o esperan a que los demás lo hagan, ¿por qué pasa esto? Se fomentará la participación de todos. Se reflexionará sobre que esta falta de iniciativa también se ve en situaciones como cuando se quiere entrar al juego de otros niños, para prestar cosas que necesito en las tareas, para pedirle cosas a la maestra o para platicar con ella, etc.; y también en casa, como para platicar con mamá o decirle a papá que lo quiero, contarles las cosas que hacemos o que nos pasan en la escuela, etc. ¿Qué otras cosas nos dan miedo hacer? Se fomentará la participación de todos. ¿Qué sentimos cuando jugamos con nuestros amigos? ¿Y cuando no nos dejan jugar?</p> <p>“<i>El monstruo de los colores</i>”, cuento de Anna Llenas: Se comentará que aquello que sentimos se llaman emociones. ¿Qué son? La facilitadora complementará la información que los alumnos aporten para dar una explicación.</p> <p>Seguidamente, se comentará que las emociones puede ser representada por un color y empezará a contar el cuento. La primera imagen será de un monstruo de varios colores y se explicará que muchas veces así es como estamos y nos sentimos confundidos; después se irán colocando las demás de una en una y se irá comentando cómo es cada una de las emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alegría: amarillo; es contagiosa, ríes, saltas, bailas, juegas, quieres compartir tu alegría con los demás.</li> <li>-Tristeza: azul; muchas veces estás extrañando algo o a alguien, te escondes, quieres estar solo, no tienes ganas de hacer nada</li> <li>-Enojo: rojo; arde al rojo vivo, es como el fuego y difícil de apagar, piensas que algo ha sido injusto, quieres desquitar tu enojo con las demás personas.</li> <li>-Miedo: negro; a veces es cobarde, quieres esconderte y huir sin que nadie te vea, te vuelves pequeño, piensas que no podrás hacer lo que se te pide, no confías en ti.</li> <li>-Calma: verde; tranquila como los árboles, ligera como una hoja, respiras poco a poco y profundamente, te sientes en paz.</li> <li>-Amor: rosa; ¿Qué es el amor? ¿Cómo se siente? ¿Por qué o quiénes lo sentimos?</li> </ul>

	<p>¿Cómo nos sentimos hoy? Debajo de cada imagen se colocará una hoja de papel del color de la emoción, a cada alumno se le dará una etiqueta con su nombre y se indicará que pasen a pegarla en la hoja que represente su emoción en ese momento. Se hará énfasis en que no está mal decir cómo nos sentimos, porque eso puede ayudarnos y las demás personas se enteran de cómo estamos y también pueden ayudarnos si lo necesitamos.</p> <p>Se reflexionará que muchas veces sentimos más de una emoción al mismo tiempo y es importante saber cuáles son y ordenarlas para que funcionen bien. Cuando queremos hacer cosas nuevas como hacer amigos nuevos, por ejemplo, sentimos miedo. ¿El miedo es malo? ¿Puede ayudarnos en algo? ¿Es normal sentir miedo? ¿Cuándo sí podemos tener miedo y cuando no es lo mejor? Se fomentará que todos participen y la facilitadora complementará la información. El secreto para vencer el miedo es calmarnos antes de hacer eso que nos asusta.</p>
<b>Recursos</b>	Micrófono, cuento: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI">https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI</a> , hojas con monstruos de colores, pizarra, cinta adhesiva, hojas de colores, etiquetas con nombres

<b>Actividad 2</b>	Venciendo el miedo, aumentando la valentía
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se numerarán las mesas del 1 al 4; se asignarán a los alumnos con los mismos números, procurando que compartan mesa con aquellos con los que no suelen convivir. Seguidamente, se les dará el dibujo del monstruo que tiene miedo y se les pedirá que lo colorean del color que le corresponde, escribirán sus nombres.</p> <p>Cuando hayan terminado se les pedirá de nuevo formar el círculo mágico. Se explicará que esos dibujos representan los miedos que tienen cuando quieren hacer algo nuevo, como hacer nuevos amigos, pedir cosas a los demás, jugar con sus compañeros, etc.</p> <p>Se presentará la “Caja de la valentía”, en la cual se ponen los miedos para que podamos ser más valientes y hacer cosas que sean difíciles o nos den miedo. Cada uno deberá doblar su dibujo y por turnos pasarán a depositarlo en la caja, diciendo el miedo que quieren dejar y/o lo que les gustaría poder hacer sin miedo, con el micrófono, se apoyará cuestionando sobre esto a quien lo necesite.</p> <p>La facilitadora comentará que este es un paso importante para ser más valientes y que ahora se podrán aprender otras formas de que aumente.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿cómo se sintieron haciendo la actividad? ¿creen que es suficiente con lo que hemos hecho para ya no sentir miedo? Recuerden que sería muy bueno vencer el miedo y ser quienes se acerquen a otras personas, ya sea para ser sus amigos, para contarles algo o pedir lo que necesiten o quieran, en su caso.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido; cuando les de miedo hacer algo y crean que no van a poder, recordar que ya nos hemos deshecho de esa emoción.</p>
<b>Recursos</b>	Hojas con dibujo de monstruo del miedo, crayolas, mesas, sillas, caja de la valentía, micrófono.



Emoción: ALEGRÍA



Color: AMARILLO

Emoción: TRISTEZA



Color: AZUL

Emoción: RABIA



Color: ROJO

# Emoción: Miedo



Color: Negro

Emoción: CALMA



color: VERDE

# Emoción: AMOR



Color: **ROSA**

# Emoción: Miedo



Color: Negro

## Sesión 6

<b>Objetivo</b>	Propiciar en los alumnos la práctica de la respiración/relajación como apoyo para el inicio de interacciones con otros niños y adultos que conoce.
<b>Actividad 1</b>	Relajarse ante de iniciar interacciones con niños y adultos (3, 6)
<b>Tiempo</b>	15 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará recordando los aprendizajes de las sesiones anteriores, sobre todo la última, y se fomentará que todos los alumnos participen, haciendo uso del micrófono de las participaciones. Se formará el círculo mágico y se repasará el objetivo de éste, así como las normas; se mencionará que en esta ocasión, en el círculo mágico podremos relajarnos/calmarnos (relación con las emociones de la sesión anterior) antes de hacer la actividad.</p> <p>Técnica de relajación: Sentados en el suelo formando un círculo, se les pedirá que se acuesten boca arriba sin moverse de su lugar. A continuación, se les dirá que nos relajaremos antes de jugar, de manera que nuestra valentía crezca (se recordarán las emociones del miedo y la calma y se colocarán en la pizarra, mencionando que la segunda ayuda a la primera, “aunque nos hemos deshecho de nuestros miedos, es importante siempre ayudarnos a que no regresen”). Deberán cerrar los ojos y poner sus manos sobre su abdomen; la facilitadora pondrá música relajante a un volumen lo suficientemente bajo para que los niños puedan escuchar las instrucciones. “Respira profundamente por la nariz mientras inflas la ‘pancita’: 1, 2, 3, siente como se levantan tus manos; y ahora sopla por la boca para desinflar la ‘pancita’: 1, 2, 3, siente como tus manos se mueven hacia abajo”. Se seguirá esta dinámica al menos durante un minuto. Después se les dirá que pongan las manos a sus costados con las palmas hacia arriba y seguirán respirando de la misma manera: “respiramos: 1, 2, 3; soplamos: 1, 2, 3”. Finalmente, se les dirá que aún no se levanten, primero deberán abrir sus ojos lentamente, y a la cuenta de 3 (lento), ya podrán sentarse de nuevo en “cámara lenta”.</p> <p>¿Cómo se sienten? ¿Para qué hicimos esto? ¿En qué nos puede ayudar? “Cuando tengamos que hacer algo que nos da miedo, ya que sea que estemos acostados, sentados o de pie, podemos poner las manos en la pancita y empezar a respirar contando hasta 3; funciona muy bien si podemos hacerlo”.</p>
<b>Recursos</b>	Música relajante, bocina
<b>Actividad 2</b>	Cebolla caliente
<b>Tiempo</b>	35 minutos
<b>Desarrollo</b>	En círculo, sentados en el suelo y al ritmo de la música, los niños se irán pasando una bola con varias capas de papel. Antes de iniciar el juego, se les explicará que en la capa final habrá una sorpresa que puede hacer feliz a uno o a todos (serán chocolates, y al que le toque esa capa deberá decidir si se queda con todos o los comparte con los demás). Cada capa tendrá preguntas o acciones que los niños tendrán que responder/hacer, por ejemplo: cuando

	<p>quieres jugar con un (os) amigo (s), ¿cómo les pides que te dejen jugar?; saluda a __; dale un abrazo a la maestra, elige a alguien con el que casi no juegas para saludarlo de mano; ¿qué harías si tu mejor amigo no quiere jugar a lo que tú quieres?; sal del salón, imagina que estás llegando y saluda a la maestra y a todos tus compañeros; etc. Antes de leer lo que dice cada capa, se les recordará la técnica de relajación antes de responder o realizar lo que les tocó; se recordará especialmente a aquellos que lo necesiten.</p> <p>Cuando llegue a la capa final, se les dirá cuál es la sorpresa y el alumno al que le tocó deberá decidir qué hacer; dejando claro que si decide quedarse con la sorpresa, los demás deberemos respetar su decisión. La facilitadora llevará chocolates extra en caso de que el alumno decida conservar la sorpresa, de manera que aún así pueda darle a los demás; si el alumno decide compartirlos, se le dará la bolsa para que sea él/ella quien los reparta, fomentando que todos le den las gracias cuando dé su respuesta y cuando les entregue un chocolate; finalmente, se le pedirá que entre todos le den un abrazo de agradecimiento.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿cómo se sintieron haciendo la actividad? Al alumno que le tocó la última capa, ¿por qué tomo esa decisión? A los demás, ¿cómo se sintieron con la decisión de su compañero?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido; ser valientes para hacer cosas que nos pueden dar miedo, como ser los primeros en acercarnos a otras personas para conocerlas, hablarles, jugar, etc.</p>
<b>Recursos</b>	Bola de papel con acciones/preguntas escritas, imagen de chocolates, música, bocina, chocolates

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS/ACCIONES (se tomaron como base los aprendizajes esperados de las sesiones previas a esta; se pueden agregar o eliminar preguntas/acciones)**

Saluda a: \_\_\_\_\_

Dale un abrazo a la maestra.

Elige a alguien con el/la que casi no juegas, y salúdalo (a) de mano.

¿Qué harías si tu mejor amigo (a) no quiere jugar a lo que tú quieres?

Cuando quieres jugar con un amigo (os), ¿cómo les pides que te dejen jugar?

Sal del salón, imagina que estás llegando y saluda a la maestra y a tus compañeros.

Dile algo bonito a la maestra.

Saluda a un niño.

Dile algo bonito a un amigo.

Saluda a una niña.

Elige a alguien con el que casi no juegas y sonríele.

Imagina que te vas, despídete de todos.

Elige a un amigo (a) y dale un abrazo

Cuando vas a dormir, ¿cómo te despides de tu familia?

¿Cómo es una cara perfecta?

Elige a alguien con el que casi ni juegas y dale un abrazo.

¿Cuál es la emoción que debemos vencer para hacer cosas nuevas?

¿Cómo invitas a alguien a jugar?

¿Cómo pides prestado algo que necesitas?

¿Qué podemos hacer cuando sentimos miedo de hacer algo?

Abraza a una niña.

Escoge a alguien con quien casi no juegas y cámbiate de lugar junto a él o ella.

Abraza a un niño.

Cuando conoces a alguien, ¿cómo puedes empezar a platicar con él/ella?



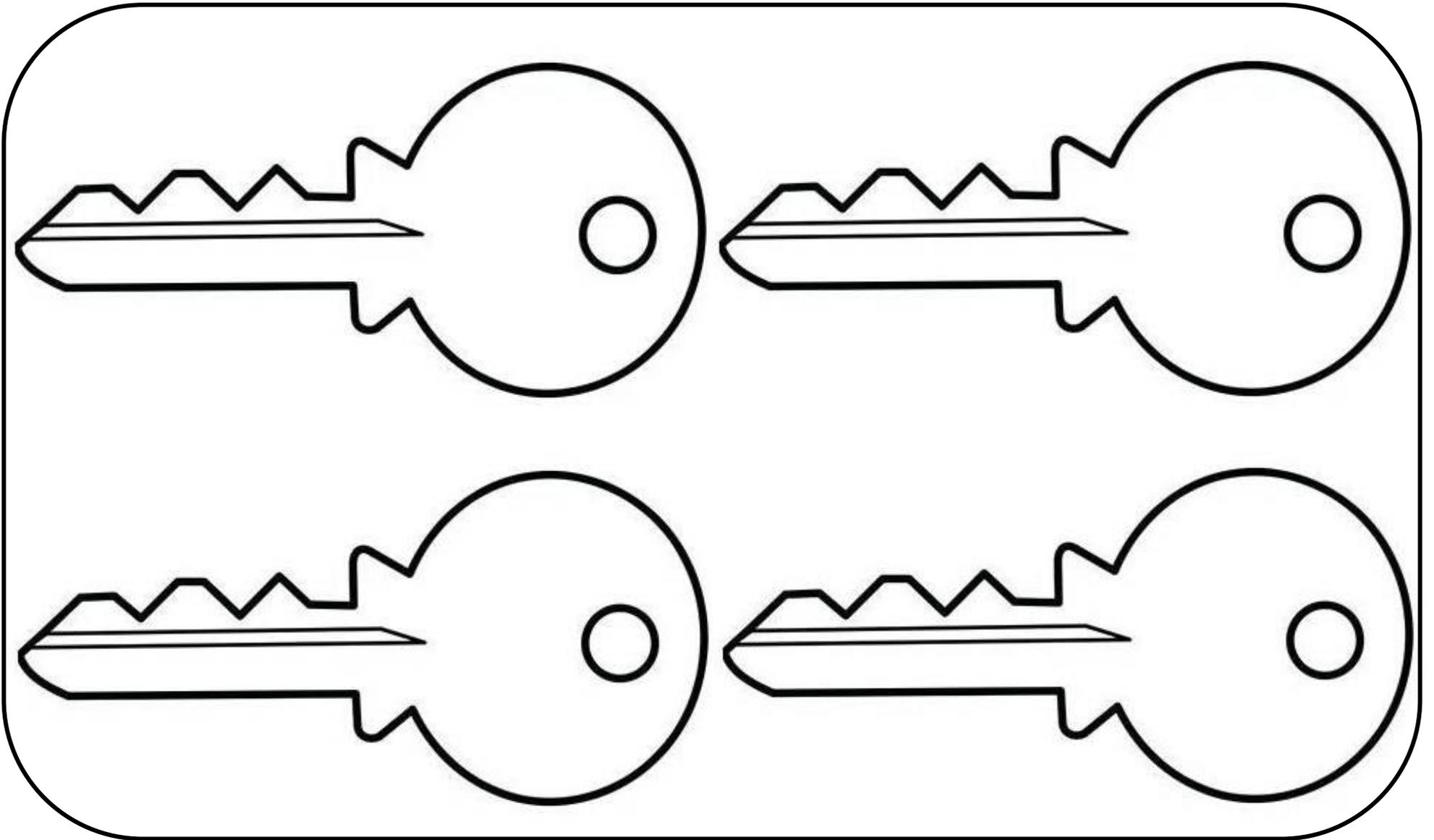
## Sesión 7

<b>Objetivo</b>	Promover que los alumnos practiquen la cortesía entre ellos y con los adultos, a través de palabras como “por favor”, “gracias”, “perdón”, etc.
<b>Actividad 1</b>	Ser amable (5)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión haciendo un repaso de las actividades y los aprendizajes anteriores, fomentado que todo el alumnado participe. La facilitadora complementará la información y enfatizará lo que haya faltado. Seguidamente preguntará ¿qué es ser amable? ¿ustedes son amables? ¿cómo sabemos que alguien es amable? ¿ustedes hacen esas cosas? A continuación, se contará al cuento “<i>Don Porfavor</i>” de Pedro Pablo Sacristán:</p> <p><i>“Don Porfavor es un duendecillo que gran magia sabe hacer. Vive en boca de los niños y de sus papás también. Él se divierte jugando y tras la lengua se esconde de diente en diente, saltando por nuestras boquitas corre. Es rápido como un rayo y un poquito vanidoso Por eso, cuando lo llamo, siempre viene presuroso Y es tan grande su alegría al oír su nombre al viento que me regala su magia como un agradecimiento. Así lo que haya pedido poco antes de nombrarle aparecerá cumplido sin que tenga que esforzarme. Muchos no quieren llamarlo, o se ponen a dar gritos, o lo hacen enfadados. Y así, él no está a gustito. Y entonces piensa el buen duende, “¿qué boca tan aburrida!, pensaba quedarme siempre ¡pero me voy enseguida!” Don Porfavor huye entonces, dejando solito al niño; irá a buscar otras bocas que le traten con cariño. Por suerte hay niños más listos que cuando piensan nombrarle recuerdan que hay que decirlo ¡con la sonrisa más grande! Aprende bien la lección: no te enfades ni des gritos; si este cuento te gustó con gusto te lo repito. ¡Y con muchísimo amor! Pero pon la cara alegre y acordándote del duende pídemelo POR FAVOR.”</i></p> <p>Después del cuento se reflexionará: ¿cuál es la magia de don Porfavor? ¿creen que esto es verdad? ¿por qué? ¿todo lo que pidamos “por favor” debe hacerse? ¿por qué? ¿qué cosas podemos pedir “por favor”? ¿qué cosas no tendrían que cumplirse aunque pidamos “por favor”?</p> <p>Además de “por favor”, ¿qué otras palabras mágicas hay? Éstas son como llaves, las llaves abren puertas y las palabras mágicas nos ayudan a abrir corazones.</p> <p>Se determinarán otras palabras mágicas mediante una lluvia de ideas, y después se elegirán las más importantes (por ejemplo: gracias, con permiso, buenos días, hasta luego, etc.). Se colocarán en la pizarra imágenes de llaves, en donde se escribirán estas palabras. ¿Cuál es la magia de cada una? ¿Nos hace sentir alguna emoción? ¿Esto es bueno? ¿Por qué es importante usarlas?</p>
<b>Recursos</b>	Cuento: <a href="https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/don-porfavor">https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/don-porfavor</a> , pizarra, imágenes de llaves, imanes, marcadores

<b>Actividad 2</b>	Pedir perdón
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>¿Cuándo pedimos perdón? ¿Alguna vez alguien les ha pedido perdón? ¿Ustedes lo han hecho siempre que deben? ¿Por qué es importante hacerlo? ¿Cómo sabemos que debemos pedirle perdón a alguien? ¿Es fácil hacer eso? ¿Qué nos puede ayudar?</p> <p>Se relacionará la última pregunta con las emociones. “A veces podemos sentirnos enojados por la situación, pero es necesario que pidamos perdón; es que importante calmarnos para poder pensar (recordar la relajación y su relajación con el enojo y la calma, se pegarán en la pizarra); sino, después podemos sentirnos tristes por lo que haya pasado”. Se contará el cuento “<i>Un Halloween diferente</i>” de Pedro Pablo Sacristán:</p> <p><i>“Hace mucho tiempo, la mayoría de los monstruos eran seres simpáticos y golosos, tontorrones y peludos que vivían felizmente en su monstruoso mundo. Hablaban y jugaban con los niños y les contaban cuentos por las noches. Pero un día, algunos monstruos tuvieron una gran discusión por un caramelo, y uno se enfadó tanto que sus furiosos gritos hubieran asustado a cualquiera. Y entre todos los que quedaron terriblemente asustados, las letras más miedosas, como la L, la T y la D, salieron corriendo de aquel lugar. Como no dejaron de gritar, las demás letras también huyeron de allí, y cada vez se entendían menos las palabras de los monstruos. Finalmente, sólo se quedaron unas pocas letras valientes, como la G y la R, de forma que en el mundo de los monstruos no había forma de encontrar letras para conseguir decir algo distinto de “GRRR!!!”, “AAAARG!!!” u “BUUUUH!!!”. A partir de aquello, cada vez que iban a visitar a alguno de sus amigos los niños, terminaban asustándoles; y con el tiempo, se extendió la idea de que los monstruos eran seres terribles que sólo pensaban en comernos y asustarnos.</i></p> <p><i>Un día, una niña que paseaba por el mundo de los monstruos buscando su pelota, encontró escondidas bajo unas hojas a todas las letras, que vivían allí dominadas por el miedo. La niña, muy preocupada, decidió hacerse cargo de ellas y cuidarlas, y se las llevó a casa. Aquella era una niña especial, pues aún conservaba un amigo monstruo muy listo y simpático, que al ver que nada de lo que decía salía como quería, decidió hacerse pasar por mudo, así que nunca asustó a nadie y hablaba con la niña utilizando gestos. Cuando aquella noche fue a visitar a su amiga y encontró las letras, se alegró tanto que le pidió que se las dejara para poder hablar, y por primera vez la niña oyó la dulce voz del monstruo.</i></p> <p><i>Juntos se propusieron recuperar las voces de los demás monstruos, y uno tras otro los fueron visitando a todos, dejándoles las letras para que pudieran volver a decir cosas agradables. Los monstruos, agradecidos, les entregaban las mejores golosinas que guardaban en sus casas, y así, finalmente, fueron a ver a aquel primer monstruo gruñón que organizó la discusión. Estaba ya muy viejecito, pero al ver las letras, dio un salto tan grande de alegría que casi se le saltan los huesos. Y mirando con ternura las asustadas letras, escogió las justas para decir “perdón”. Debía llevar esperando años aquel momento, porque enseguida animó a todos a entrar en su casa, donde todo estaba preparado para grandísima fiesta, llena de monstruos, golosinas y caramelos. Como que las que se hacen en Halloween hoy día; qué coincidencia, ¿verdad?”</i></p> <p>Posteriormente: ¿qué opinan del cuento? ¿ustedes creen que cuando nos enojamos las letras se asustan y se van? ¿cómo actúan las personas molestas (adultos y niños; balbuceos, llantos, gritos)? ¿utilizan palabras siempre? ¿a</p>

	<p>ustedes se les han ido las letras? ¿qué opinan del monstruo viejecito, que lo primero que dijo fue “perdón”? ¿cuál fue la magia que tuvo con esa palabra?</p> <p>A continuación, se preguntará de qué formas se puede pedir perdón (recordando relajación) y la facilitadora complementará las ideas. Finalmente, se asignarán mesas a cada uno y se les entregará una hoja con llaves, en las que deberán escribir las palabras mágicas trabajadas y se les pedirá que coloquen la hoja en un lugar de su casa en el que sea visible para la familia. Durante el trabajo, se fomentará que interactúen sólo con sus compañeros de mesa para favorecer el orden en el aula. “Este es momento de una actividad, así que solo trabajaremos con los compañeros de la mesa en la que estoy. Esto no significa que dejaré de ser amigo de otros niños, ya que hay momentos para otras actividades como jugar”.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿por qué es importante pedir perdón? ¿cuándo es necesario hacerlo? ¿cuándo no es necesario? ¿con qué emoción se relacionaría el pedir “por favor”?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido; ser valientes para hacer cosas que nos pueden dar miedo y para pedir perdón, utilizar las palabras mágicas en la escuela y en la casa.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Monstruos del enojo, la calma y la tristeza, cinta adhesiva, pizarra, cuento:  <a href="https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/un-halloween-diferente">https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/un-halloween-diferente</a>, hojas con llaves, plumones, colores</p>

## MIS PALABRAS MÁGICAS



## Sesión 8

<b>Objetivo</b>	Promover en los alumnos la iniciativa de acercarse a otros niños y solicitar unirse al juego que mantienen, de una forma adecuada a la situación, así como manejar sus emociones ante las posibles respuestas negativas.
<b>Actividad 1</b>	Unirse al juego de otros niños (7)
<b>Tiempo</b>	15 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión preguntando al alumnado si recuerdan qué cosas han aprendido durante las actividades previas, así como también si han estado haciendo las tareas que se les han marcado. ¿Cómo las han hecho? ¿En dónde? ¿Con quiénes? ¿Cómo se han sentido? ¿Pudieron hacerlo al primer intento? A lo mejor a veces se nos olvida lo que hemos aprendido y no podemos practicarlo ¿Qué les ha dado más trabajo?</p> <p>Se iniciará una conversación acerca de cuando quieren integrarse al juego de otros niños. ¿Juegan a lo que los niños ya están jugando o quieren que cambien de juego? ¿Por qué es importante no querer obligarlos a cambiar de juego? ¿Les pido que me dejen jugar o espero a que me inviten?</p> <p>Se proyectará el video de “<i>La historia del niño que no tenía amigos</i>”. A continuación, se reflexionará sobre la historia: ¿a ustedes les ha pasado algo parecido? (querer jugar con otros niños pero sentir miedo de tomar la iniciativa) ¿cómo se sentía el niño cuando iba al parque? ¿por qué creen? ¿cómo se sentirían ustedes? ¿qué hacía falta para vencer su miedo? ¿ustedes han podido hacerlo? Por otra parte, cuando ven a otros niños que están solos, ¿los invitan a jugar? ¿por qué? ¿podría ser más divertido? ¿cómo creen que se sentiría ese niño? ¿y qué pasa si ese niño no quiere jugar? Es bueno que inviten a alguien a jugar, y si no quiere, no significa que dejaremos de hacerlo.</p>
<b>Recursos</b>	Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tg1VEAgKNuI">https://www.youtube.com/watch?v=Tg1VEAgKNuI</a> , proyector, computadora, bocina.
<b>Actividad 2</b>	El semáforo
<b>Tiempo</b>	35 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se mencionará a los alumnos que además de la técnica de respiración para relajarse, también existe una que se llama el semáforo; la cual puede ayudarnos a vencer el miedo y/o el enojo para ser más valientes y hacer amigos. Se colocará en la pizarra la imagen de un semáforo y se preguntará/explicará la función de éste en la vida cotidiana, y lo que significa cada color, debiendo seguir tres pasos. Primero: ROJO, detener la conducta y el pensamiento y respirar, evitando respuestas impulsivas; segundo: NARANJA, analizar la situación, pensar en varias opciones de conducta y pensamiento, y determinar cuál es la mejor (puede cerrar los ojos con ambos colores); tercero: VERDE, una vez hecha la elección, se procede a llevarla a cabo y después analizar los resultados. Luego, se pedirá un ejemplo de la vida cotidiana para poner en práctica los pasos, de manera conjunta. Se pedirán dos voluntarios para representar cada situación, mientras los demás repasan los pasos y dan alternativas de solución.</p> <p>Por ejemplo (podrán actuarse situaciones que los alumnos sugieran):</p>

	<p><i>Si me dicen que no puedo jugar...</i>  <i>Si me da miedo preguntar si puedo jugar...</i>  <i>Si no quieren jugar a lo que yo quiero...</i>  <i>Si en el grupo está un niño con el que no quiero jugar...</i>  <i>Si mi mejor amigo (a) no quiere jugar conmigo...</i></p> <p>Finalmente, se les dará una hoja dividida a la mitad: del lado izquierdo un niño jugando solo y del lado derecho un grupo de niños jugando. Los alumnos deberán colorear el dibujo que represente la forma en la que creen que deberían jugar durante el recreo. Trabajarán en las mesas y se fomentará que compartan materiales y se apoyen de los compañeros de sus mesas.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Debemos ser valientes para unirnos a los juegos de otros niños, de lo contrario podríamos perdernos de cosas divertidas y de hacer amigos nuevos.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido; ser valientes para hacer cosas que nos pueden dar miedo, pedir perdón y unirse al juego de otros niños, utilizar las palabras mágicas en la escuela y en la casa.</p>
<b>Recursos</b>	Semáforo de fomi, silicón, pistolita

### Sesión 9

<b>Objetivo</b>	Fomentar que los alumnos empiecen a tomar la iniciativa para iniciar conversaciones con otros niños, así como el manejo de sus emociones para poder hacerlo.
<b>Actividad 1</b>	Iniciar conversaciones con otros niños (10)
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión conversando con los alumnos acerca de lo que se ha estado trabajando con las actividades y si han estado poniendo en práctica los aprendizajes. ¿Quiénes lo han estado haciendo? ¿En qué lugares? ¿Con qué personas? ¿Han estado contando en casa lo que están aprendiendo en las sesiones? En caso de que esto último no se esté haciendo, se fomentará que empiecen a hacerlo.</p> <p>Seguidamente se hablará de la comunicación: ¿qué es? ¿para qué sirve? ¿cuándo nos comunicamos? La facilitadora complementará las respuestas de los alumnos, enfatizando la comunicación verbal (conversaciones), y se les presentará en la pizarra el esquema de la comunicación, limitándose al emisor, receptor y el mensaje. Después presentará los estilos de comunicación con analogías, pegando imágenes en la pizarra:</p> <p><i>Pasivo-tortuga:</i> tranquila, tímida, le da vergüenza decir lo que piensa, hace lo que los demás le dicen con tal de no discutir con nadie (presta su lápiz aunque lo necesite), se esconde en su caparazón cuando le dicen algo, no se defiende ni dice lo que piensa o siente</p>

	<p><i>Agresivo-dragón:</i> saca fuego por la boca, grita cuando habla, no escucha a los demás y quiere que todo se haga como quiere, insulta. Relación con los monstruos de Halloween a los que se les fueron las letras.</p> <p><i>Asertivo-persona:</i> utilizan palabras, si esta molesto se calma primero y luego habla, respeta a los demás, escucha cuando le dicen algo y entiende cuando alguien no quiere platicar o jugar, no lastima a los demás y defiende sus derechos cuando tiene que hacerlo</p> <p>¿Cuál es estos somos la mayoría de las veces? ¿Es correcto? ¿Cuál es el mejor? ¿Con cuál es más bonito platicar y jugar? ¿Quién de estos es el más valiente? ¿Por qué? Se explicará que el más adecuado es el asertivo, pero hay ocasiones en las que los otros pueden ayudarnos, dando ejemplos de esto y fomentando que ellos compartan otros. ¿Cómo creen que le hace cada uno para empezar a platicar con alguien? También se relacionarán estos estilos con las emociones (colocadas en la pizarra). ¿Cómo se sentirá el dragón (enojo), la tortuga (miedo, tristeza) y la persona (calma, alegría)? ¿Qué debería hacer el dragón y la tortuga para comunicarse mejor? Se recordarán y practicarán las técnicas de respiración y del semáforo, las cuales nos ayudan a estar en calma (monstruo verde).</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador para pintarrón, imágenes de dragón, tortuga y persona, imanes, cinta adhesiva, imágenes de los monstruos de colores, semáforo

<b>Actividad 2</b>	Sillas giratorias
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Con base en lo anterior, se fomentará que entre todos se haga una lluvia de ideas con frases que se pueden utilizar para iniciar una conversación como ‘persona’-asertiva, se tomará nota en la pizarra y se repasará cada una. Se buscará que todos participen. Después, la facilitadora pegará un círculo de color en la frente de niños y niñas (amarillo, verde, rojo, azul), de manera que haya igual número de alumnos para cada color. Mientras los niños permanecen sentados en el suelo, ella colocará las sillas de la siguiente manera: con base en el número de alumnos, la mitad de las sillas formarán un círculo con el respaldo al centro, luego colocará una silla frente a cada una de estas. Seguidamente, se indicará a los alumnos con rojo y amarillo que se sienten en las sillas del centro y los otros colores en las demás. “Ahora vamos a conversar”. Se repasarán de nuevo las frases que se trabajaron recientemente. 1) Se dará la instrucción de que a la cuenta de 3, los del centro deberán iniciar la conversación con una de las frases o alguna otra que se les ocurra, y el compañero de enfrente deberá responder para poder conversar; se dará 1 minuto para su plática. Finalizado el tiempo, se pedirá a los alumnos de fuera que se muevan un lugar a la derecha. 2) Ahora, la instrucción será que los de fuera iniciarán la conversación; también se dará 1 minuto para platicar. Al terminar, los del centro se moverán un lugar a la izquierda. Se seguirá esta dinámica hasta que todos regresen a su lugar original. Antes de iniciar cada ronda, se practicará dos veces la técnica de respiración para que se relajen.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Les gustó más iniciar la conversación o seguirla? ¿Por qué? Debemos ser</p>

	<p>valientes para acercarnos a alguien para platicar y hacer amigos; no olvidar respirar antes de hacerlo; y buscar siempre comunicarnos como 'persona', ser asertivos.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); acercarnos a los adultos en casa para platicar con ellos de forma asertiva sobre lo que hicieron y aprendieron en la escuela ese día (todos los días).</p>
<b>Recursos</b>	Sillas, círculos de colores (amarillo, verde, rojo, azul), pizarra, marcadores, borrador para pintarrón







## Sesión 10

<b>Objetivo</b>	Promover que los alumnos sean capaces de unirse a las actividades de otros niños, adaptándose a la situación en la que se encuentran.
<b>Actividad 1</b>	Unirse al diálogo/actividades de otros niños (12)
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La sesión iniciará con el repaso de las actividades anteriores y preguntando a los alumnos sobre lo que platicaron con sus familias, si fueron dragones, tortugas o personas, y cómo se sintieron. ¿Fue fácil? ¿Los adultos querían platicar? Sentados en el círculo mágico, se retomará “<i>La historia del niño que no tenía amigos</i>” (sesión 8) y la reflexión al respecto. ¿Recuerdan la historia? ¿Por qué el niño no tenía amigos? ¿Qué lección aprendió el niño para que pueda tener amigos? ¿Están poniendo en práctica lo que aprendimos ese día? “Nos hemos despedido de nuestros miedos, y nos estamos esforzando para que no vuelvan; así podemos divertirnos y hacer muchos amigos”.</p> <p>A continuación, se preguntará a los alumnos si han jugado “pájaros y nidos”, en caso de que sí, se permitirá que entre todos den una explicación de cuál es la dinámica del juego, y la facilitadora sólo dará indicaciones específicas como no empujar y que es importante que podamos jugar entre todos, no importa si no acostumbramos a jugar con algunas personas, lo importante es divertirse. En caso de que el juego no se conozca, la facilitadora dará la explicación. “Este juego es para valientes porque a veces nos toca hacer equipo con personas con las que casi no hablamos; sin embargo, nosotros estamos aprendiendo a ser valientes y vamos a divertirnos”. Se harán dos ensayos del juego y se comenzará, recordando que no se escoge con quien hacer equipo, sino que “todos jugamos con todos”. La facilitadora practicará la técnica de respiración antes de cada indicación del juego (“pájaros”, “nidos” o “pájaros y nidos”) para fomentar la calma y disposición de los alumnos para integrarse con todos.</p> <p>¿Les gustó el juego? ¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil jugar con las personas con las que casi no lo hago? ¿Les ayudó respirar para que puedan hacerlo? “A mí me parece que fueron muy valientes y me gustó ver cómo jugaron todos juntos y se divertieron. Así es cuando podemos acercarnos a los demás para platicar o jugar con ellos; de esta manera, no nos pasará lo mismo que al niño que no tenía amigos”.</p>
<b>Recursos</b>	Ninguno
<b>Actividad 2</b>	Buscando casa
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	Con base en lo anterior, se anunciará a los alumnos que se hará un juego en el que tendrán que participar con todos sus compañeros, con los que juegan y con los que no; lo importante es que puedan unirse con todos y practicar lo que se trabajó antes. Si todos ‘ganan’ el juego, se le dará un premio al grupo, así que tienen que trabajar juntos.

	<p>Se colocarán aros en el suelo en función del número de niños. Se pondrá música y los alumnos se moverán por el aula mientras bailan, sin pisar los aros. Cuando la música se detenga y la facilitadora diga “casa”, todos deberán entrar a un aro; esto se repetirá algunas veces. Después se quitará la mitad de los aros, así que los que se queden sin casa deberán pedirle al vecino (“vecino es el que está junto a mí”) que les deje pasar a su casa, utilizando las palabras mágicas de las llaves (pegadas en la pizarra) porque sino no podrán entrar, “acuérdense que debemos hablar como ‘personas’ y no como dragones ni tortugas”; no se puede empujar al que ya esté adentro. Se irá repitiendo esto hasta que sólo quede una cuarta parte de los aros; de manera que deberán compartir el aro con algunos niños más y ayudarse para que todos puedan estar dentro. No se trata de hacerlo rápido para ganarle a los demás, sino que se haga de forma amable para que puedan ganar todos y conseguir el premio.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Se ayudaron entre todos para poder estar dentro del aro? “Cuando todos se ayudan, todos ganan y se siente bien jugar juntos porque puede ser más divertido, esto puede hacerse también en el recreo y en el trabajo dentro del salón. No tengo que esperar a que me inviten a platicar o jugar, yo puedo acercarme a los demás. Si me da trabajo, sólo hay que acordarse de respirar”.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); acercarnos a los adultos en casa para platicar con ellos de forma asertiva sobre lo que hicieron y aprendieron en la escuela ese día (todos los días).</p>
<b>Recursos</b>	Aros, música, bocina, chocolates, llaves con palabras mágicas, imanes

### Sesión 11

<b>Objetivo</b>	Propiciar que los alumnos participen de manera activa en actividades y conversaciones junto con otros niños, fomentando la integración del grupo y la reflexión sobre la importancia de que todos se involucren.
<b>Actividad 1</b>	Participar activamente (13)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La facilitadora empezará la sesión pidiendo a los alumnos que compartan lo que más les ha gustado de las sesiones hasta ahora y por qué, así como las cosas que no les han gustado. Después preguntará si han aprendido algo y si están haciendo las tareas de casa, pidiendo que recuerden cuáles son. Se reforzarán las prácticas en casa y se animará a que continúen haciéndolo y/o que recuerden hacerlo todos los días.</p> <p>A continuación, se les preguntará si a ellos les gusta jugar y platicar con sus amigos y compañeros del salón. Cuando otros niños o niñas están platicando o jugando, ¿les gusta más platicar o sólo escuchar? ¿también juegan o sólo se quedan mirando? ¿por qué? ¿Por qué es importante que todos podamos jugar y platicar con los demás? Se enfatizará que de esa manera podemos decir lo que pensamos o lo que queremos, opinar si el juego nos gusta o no, para que el juego y las pláticas sean divertidas para todos.</p>

	<p>Seguidamente, se les dirá a los alumnos que se contará el cuento “<i>Noche de fantasmas</i>” de la Dra. Martha Caraveo Pacheco, y se necesitará la ayuda de todos. Se explicará que se dividirán los personajes y cada vez que la narradora (facilitadora) mencione uno se deberá hacer el sonido que le corresponda (todos harán ‘fantasma’ y ‘relámpago’). Podrán elegir el personaje de su agrado y la facilitadora se asegurará que el número de niños por personaje sea equitativo, de manera que todos tengan participación en el cuento, se les pedirá que se sienten en grupitos dependiendo del personaje que eligieron y que estén atentos; cuando estén listos, se procederá a narrar el cuento.</p> <p><i>“NOCHE DE FANTASMAS (todos: uuuhhhhh)</i>  <i>“En una noche tenebrosa, por las calles de la ciudad anda un carruaje el cual va con mucha rapidez. Los caballos (tacatán, tacatán, tacatán) presurosos, van llevando dentro a una señorita tímida (aaaahhh).</i>  <i>De pronto, unos relámpagos iluminan la noche (todos: praaaaannn). Los caballos se asustan (iiiihhhh), pero siguen su loca carrera, y la señorita tímida (aaahhhh) se agarra fuertemente dentro del carruaje. De repente, unos perros aúllan (auuuuuhh), porque han visto pasar a unos murciélagos (chiiiiii) como huyendo de algo.</i>  <i>Los caballos (tacatán, tacatán, tacatán) siguen con rapidez su camino, y se cruzan por la calle unas serpientes (ssssssss). Los caballos se asustan (iiiihhhh), y tratan de detenerse, pero sólo se hacen a un lado, y en eso unos gatos maúllan (miaaaauuuhh) en un tejado anunciando que algo va a suceder.</i>  <i>La señorita tímida (aaaahhhhh) está asustada porque el carruaje va a toda velocidad. En eso un hombre alto (uhhmm) pide que se detenga el carruaje. Y sube presuroso. Se sienta junto a la señorita tímida (aaahhh). La noche está muy oscura, todos están asustados en ese lugar. Dentro del carruaje la señorita tímida (aaahhh), no sabe qué hacer porque el sonido de los gatos (miaaaauuuh), de los perros (guaaaauuu), los murciélagos (chiiiiii), de las serpientes (ssssss) la tienen muy asustada; y cuando un relámpago ilumina al carruaje (praaaaannn), la señorita tímida (aaaahhhhh) mira a ver al hombre alto (uuhhhhmmm), para decirle que tiene miedo. Y lo que mira le asusta; la señorita tímida se desmaya (aaahhh), porque el hombre alto: ¡es un fantasma!</i>  <i>TODOS: ¡UUUHHHMMM!”.</i>”</p> <p>¿Les gustó el cuento? ¿Se divirtieron? ¿Cómo se sintieron al hacer el sonido que les tocó? ¿Qué hubiera pasado si alguien no hubiera participado? ¿Es difícil participar con todos? ¿Qué podemos hacer si empezamos a sentir vergüenza o miedo para participar? Se puede retomar las técnicas de respiración y el semáforo. ¿Cómo podemos ayudarle a alguien que le cuesta trabajo participar?</p>
<b>Recursos</b>	Cuento

<b>Actividad 2</b>	Dibujos cooperativos
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Con un marcador a base de agua, la facilitadora pondrá un número del 1 al 4 en la mano de cada alumno, después pegará una etiqueta con un número (del 1 al 4) en cada mesa para identificar el lugar que le corresponde a cada uno. Una vez que todos estén sentados se les dará una hoja en blanco y se les pedirá que saquen su lápiz y su borrador, y escriban su nombre. La consigna será que cuando la facilitadora indique, empezará a dibujar en el lado contrario de donde escribieron su nombre y cuando pida que se detengan tendrán que hacerlo (30 segundos aproximadamente), entonces, deberán pasar su hoja a su compañero de la derecha; se seguirá esta dinámica será la misma hasta que la hoja llegue a su dueño. Se les dejarán en claro que es importante ver el dibujo del compañero y seguir dibujando, buscando que quede “bonito” porque los demás también estarán dibujando en su hoja, y la intención es que entre todos hagan que los dibujos queden lo mejor posible respetando el trabajo de los demás. A continuación, se les dará unos minutos para coloreen sus dibujos. Conforme vayan terminando, los dibujos se irán colocando en un cordel con pinzas para que todos puedan verlos, asegurándose de que los dibujos de los equipos queden juntos.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que se sienten en el suelo frente a los dibujos, mirarlos y reflexionar: ¿cómo se sintieron haciendo la actividad? ¿les gustó? ¿por qué? ¿les gustó dibujar en las hojas de los compañeros? ¿les gustó que los demás dibujen en sus hojas? ¿cómo quedaron los dibujos? ¿todos participaron? ¿por qué es importante que todos participen cuando están platicando o jugando? Cuando alguien es tímido/a, ¿cómo podemos ayudarle a que participe con los demás? ¿qué pasa si no quiere? ¿dejamos de invitarle?</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); dejar que todos participen cuando hacen tarea, platican o juega, y ayudar a las personas que sean tímidas.</p>
<b>Recursos</b>	Marcador, etiquetas, hojas en blanco, lápices, borradores, colores o crayolas, mesas, cordel, pinzas, cinta adhesiva

### Sesión 12

<b>Objetivo</b>	Fomentar en los alumnos la voluntad de ayudar a los demás durante las actividades y los juegos que realizan en conjunto, reflexionando sobre la importancia de hacerlo.
<b>Actividad 1</b>	Ayudar a otros niños en actividades y juegos (9)
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	Se iniciará la sesión preguntando a los alumnos si recuerdan todo lo que han aprendido hasta ahora y si lo están practicando en sus casas, o enseñándoselo a alguien más. Se dedicará unos momentos para fomentar que todos los alumnos participen con apoyo del micrófono de las participaciones. Se reforzarán las prácticas en casa y se animará a que continúen haciéndolo y/o que recuerden hacerlo todos los días.

	<p>Se comentará a los alumnos que el día de hoy se hablará de la importancia de ayudar a los demás. ¿Cuándo necesitamos que nos ayuden? ¿Pedimos ayuda? ¿Cómo se siente cuando alguien nos ayuda a hacer algo que no podemos hacer solos? (porque es difícil, no sabemos hacerlo, nos da miedo, para ganar un juego, etc.). ¿Cómo se siente cuando alguien no quiere ayudarnos? ¿Cómo sabemos que alguien necesita ayuda? (podemos preguntarle, y si quiere que le ayudemos). ¿Ayudamos a los demás cuando lo necesitan y podemos hacerlo? ¿Siempre hay que hacerlo? ¿Cuándo le hago la tarea a alguien o pido las cosas por él, le estoy ayudando? ¿Por qué es importante ayudarnos? ¿Podemos necesitar ayuda y ayudarnos cuando estamos jugando? La facilitadora hará un resumen de todos los comentarios que se hayan hecho, resaltando las ideas más importantes.</p> <p>El globo no toca el suelo: La facilitadora explicará que todos jugarán juntos y se divertirán. Inflará un globo y le pedirá a uno de los alumnos que empiece a jugar, golpeará el globo hacia arriba y no dejar que caiga al suelo. Después invitará a otra persona y se añadirá un globo más. Poco a poco se irán agregando los demás y el número de globos será aproximadamente un tercio de los participantes. La indicación será que los globos no pueden tocar el suelo y deberán compartirlos para que todos puedan jugar, no pueden permanecer jugando un solo globo sin dejar que otro también lo haga; además de jugar con precaución para cuidar a los compañeros. Para finalizar irá mencionando el nombre de los alumnos para vayan sentándose de nuevo, hasta que haya dicho el nombre de todos. Después se reflexionará sobre si les gustó el juego, cómo se sintieron y si se divertieron. ¿Sería diferente si cada uno tuviera un globo? ¿Por qué? ¿Sería menos divertido? ¿Será que se caería más rápido el globo? Se enfatizará la idea de que al compartir y ayudarse en los juegos todos ganan, ya que de tener su propio globo nadie los ayudaría porque cada uno estaría cuidando el suyo y quizá perderían más rápido.</p>
<b>Recursos</b>	Globos (7-8 globos aproximadamente)

<b>Actividad 2</b>	Saquitos de arroz
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Los alumnos se pondrán de pie, se distribuirán por toda el aula y a cada uno se le dará un saquito de arroz, el cual deberán colocarse en la cabeza; se les indicará que deben cuidarlo mucho para que no se caiga, ya que si se cae no se podrán mover. La facilitadora pondrá música y ellos deberán moverse y bailar por todo el espacio con su saquito de arroz en la cabeza. Si el saquito cae al suelo, el niño deberá quedarse “congelado” en la posición corporal en la que se encontraba en ese momento y otro compañero, sin perder su saquito, debe recogerlo y ponerlo de nuevo en la cabeza de su compañero para “descongelarlo” y que pueda seguir jugando. El objetivo del juego es que los alumnos se ayuden entre sí para que se mantengan en el juego.</p> <p>Después del juego, todos se sentarán en el suelo formando el círculo mágico. ¿Fue difícil moverse y bailar con el saquito en la cabeza? ¿Ayudaron a sus compañeros congelados? ¿Cómo se sintieron al ayudar al otro? ¿Y cómo se sintieron cuando alguien los ayudó a ustedes? ¿Alguna vez estuvieron congelados y nadie los descongelaba? ¿Cómo</p>

	<p>se sintieron en esas ocasiones? ¿Qué hubiera pasado si no se ayudaban entre ustedes? ¿El juego hubiera sido igual si sólo una persona hubiera ganado? ¿Sería igual de divertido?</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Se ayudaron entre todos para divertirse y ganar? “Cuando todos se ayudan, todos ganan y se siente bien jugar todos juntos porque puede ser más divertido, esto puede hacerse también en el recreo y en el trabajo dentro del salón”.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir poniendo en práctica lo aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); ayudar a nuestros compañeros para que los juegos sean más divertidos.</p>
<b>Recursos</b>	Saquitos con arroz, música, bocinas, lugar amplio

### Sesión 13

<b>Objetivo</b>	Fomentar que los alumnos tomen la iniciativa para hacer favores a otros niños cuando perciban una necesidad; así como reflexionar sobre la reciprocidad que puede generar y los beneficios sobre sus relaciones.
-----------------	--

<b>Actividad 1</b>	Hacer favores a otros niños (4)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La sesión iniciará con un repaso de las actividades y aprendizajes de la sesión anterior. Se fomentará que todo el alumnado participe; reforzando las ideas relacionadas con los objetivos que se tenían y complementando otras en caso de ser necesario.</p> <p>Seguidamente, se enlazarán esas ideas con los objetivos de la presente sesión. ¿Qué significa hacer un favor? ¿Ayudamos/hacemos favores a los demás cuando no estamos jugando o haciendo alguna tarea dentro del salón? ¿Han recibido ayuda de los demás alguna vez? ¿Cuándo, cómo fue? Se pedirá a alguien que comparta alguna experiencia que recuerde, la facilitadora también compartirá una experiencia que no se relacione con el juego o con las tareas académicas. ¿Alguna vez han necesitado que los ayuden, pero nadie lo hizo? ¿Cómo se sintieron? ¿Alguna vez han visto a alguien que necesita ayuda y no la ayudaron? ¿Cómo creen que se sintió? ¿Es justo que pidamos ayuda y nos ayuden, pero que nosotros no ayudemos a los demás? A continuación, se les contará el cuento de “<i>La paloma y la hormiga</i>” de Estefanía Esteban:</p> <p><i>“Obligada por la sed, una hormiga bajó a un arroyo; arrastrada por la corriente, se encontró a punto de morir ahogada. Una paloma que se encontraba en una rama cercana observó la emergencia; desprendiendo del árbol una ramita, la arrojó a la corriente, montó encima a la hormiga y la salvó. La hormiga, muy agradecida, aseguró a su nueva amiga que si tenía ocasión le devolvería el favor, aunque siendo tan pequeña no sabía cómo podría serle útil a la paloma.</i>”</p>

	<p><i>Al poco tiempo, un cazador de pájaros se alistó para cazar a la paloma. La hormiga, que se encontraba cerca, al ver la emergencia lo picó en el talón haciéndole soltar su arma.</i></p> <p><i>El instante fue aprovechado por la paloma para levantar el vuelo, y así la hormiga pudo devolver el favor a su amiga.</i></p> <p><i>Si conoces alguna otra fábula para niños y quieres compartirla con nosotros y los demás padres, estaremos encantados de recibirla.”</i></p> <p>Después, se hará una reflexión con los alumnos: ¿qué les pareció el cuento? ¿qué hizo la paloma? ¿la hormiga se lo pidió? Entonces, ¿por qué creen que la paloma lo hizo? ¿cómo se sintió la hormiga, y la paloma? ¿qué hubiera pasado si la paloma no hubiera ayudado a la hormiga? ¿qué creen que nos trata de enseñar el cuento? Que cuando somos buenos amigos y ayudamos a los demás, ellos también estarán dispuestos a ayudarnos cuando lo necesitemos; aunque sean pequeños, como nosotros, podemos ayudar a la maestra o a nuestros papás; por ejemplo, ¿los niños de primero será que puedan ayudarnos alguna vez? No se debe subestimar a los niños pequeños, como ustedes, también pueden ayudar. ¿Qué pasa cuando alguien no ayuda a los demás? ¿Tampoco debemos ayudarlo? No importa si una persona no lo hace, también debemos ayudarlo para que vaya aprendiendo que es algo bueno y se siente bien hacerlo. También es importante que seamos valientes para decirle a las personas que necesitamos ayuda, a lo mejor sí están dispuestos a ayudarnos, pero no saben que lo necesitamos. No está mal pedir ayuda. ¿Debemos exigir que nos devuelvan los favores? Debemos ayudar a las personas sin esperar algo a cambio, el pago es saber que hemos hecho algo bueno por alguien. Es como hacer una cadena de favores: yo ayudo a una persona y esta, a otra, así nos vamos ayudando todos, a lo mejor así se nos puede regresar el favor algún día sin tener que pedírselo a la persona a quien ayudamos, es la magia de hacer favores.</p>
<b>Recursos</b>	Cuento: <a href="https://www.guiainfantil.com/1375/fabulas-para-ninos-la-paloma-y-la-hormiga.html">https://www.guiainfantil.com/1375/fabulas-para-ninos-la-paloma-y-la-hormiga.html</a>

<b>Actividad 2</b>	Paseo por el lago encantado
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se dirá que vamos a jugar un juego que nos hace mejores amigos porque nos permite practicar el ayudar a los demás. La facilitadora comentará que iremos de paseo por un lago encantado, mientras coloca los aros de manera que queden separados lo suficiente como para que no sea tan fácil llegar al siguiente. Los aros representarán piedras que sobresalen del lago y nadie puede pisar fuera de ellas porque si alguien se cae se le congelará el corazón. Si esto pasa, la persona quedará congelada en ese lugar y no podrá moverse, hasta que alguien se acerque y, sin salirse del aro, quiera rescatarlo: deberá darle un abrazo para que el corazón se le descongele y ya no esté encantado. El objetivo del juego es que no haya jugadores encantados. Se pondrá música de fondo para amenizar el momento del juego. La facilitadora y la docente del grupo monitoreará el juego para verificar que se lleve a cabo de forma adecuada.</p> <p>Después, se formará un círculo para reflexionar sobre lo acontecido: ¿qué les pareció el juego? ¿qué fue lo que más les gustó? ¿se divirtieron? ¿ayudaron a alguien? ¿alguna vez necesitaron que los ayuden a ustedes? ¿recibieron</p>

	<p>ayuda? ¿cómo se sintieron? ¿fue fácil ayudar a sus compañeros para ayudarlos? ¿por qué? ¿por qué creen que un abrazo sirve para descongelar el corazón? ¿qué pasa cuando el corazón de una persona está congelado?</p> <p>¿Cómo podemos saber cuándo debemos ayudar a alguien? ¿Esta bien si le preguntamos si quiere que le ayudemos? ¿Qué pasa si me dice que no? ¿Ya no lo vuelvo a ofrecer ayuda? ¿A qué personas hay que ayudar? ¿Hay que decir gracias cuando alguien me hace un favor? ¿Por qué? ¿Qué pasa si no me dicen gracias cuando hago un favor?</p> <p>Es importante recordar que hacerle la tarea a los demás o pedir las cosas por él/ella no es ayudarle porque así no puede aprender a hacer las cosas como es debido.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Se ayudaron entre todos?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando todo lo que han aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); ayudar a nuestros compañeros y amigos, no sólo en los juegos sino cada vez que lo necesiten.</p> <p>Finalmente, se darán hojas en blanco para que cada quien dibuje lo que más les gustó del juego; asignando las mesas en las que trabajarán los alumnos e irá pasando con cada uno para escuchar sus comentarios.</p>
<b>Recursos</b>	Aros, música, bocina, hojas en blanco, lápices, tajadores, borradores, colores o crayolas, mesas y sillas

### Sesión 14

<b>Objetivo</b>	Fomentar la reflexión en los alumnos sobre la importancia de ofrecer ayuda a sus compañeros al percibir una necesidad y cómo esto contribuye al establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas.
<b>Actividad 1</b>	Ayudar a un amigo en dificultades (8)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La facilitadora iniciará la sesión enlistando los aprendizajes que se han dado en las sesiones anteriores y pedirá a los alumnos que le ayuden a hacerlo. También enlistarán las actividades/juegos que han hecho.</p> <p>A continuación, enfatizará lo visto en las últimas dos sesiones (ayudar y hacer favores). ¿Cuándo podemos ayudar o hacer favores a los demás? Se fomentará que los alumnos den ejemplos y la facilitadora dará otras ideas que no hayan sido nombradas; no sólo se debe ayudar a los demás durante los juegos o en las tareas sino también en otras situaciones como cuando están tristes, por ejemplo. Debemos recordar que los favores se hacen a todas las personas, aunque no nos lo hayan pedido; nosotros podemos ofrecer la ayuda, sin esperar algún pago a cambio (dulces, que nos hagan un favor a nosotros, etc.).</p> <p>Entonces se les contará el cuento de “<i>El gigante generoso</i>” de Eva María Rodríguez:</p>

*“Había una vez un gigante que vivía oculto en una casa construida dentro de una cueva en una gran montaña. Con mucho esmero, el gigante había puesto un suelo de madera para igualar el piso y había construido una fachada con ventanas y una gran puerta para aislarse del frío en invierno y evitar que nadie invadiera su hogar.*

*Durante el invierno, el gigante no podía salir de su casa debido a la nieve. Por eso, durante la primavera y el verano el gigante se dedicaba a recoger granos, frutos y hierbas y las almacenaba para pasar el invierno. También recogía leña para calentarse y compraba leche para hacer queso.*

*Una día de primavera, cuando el gigante llegó a casa, descubrió unos pequeños agujeros en el suelo de madera. El gigante observó y vio que una familia de ratones se había instalado bajo su suelo. El gigante no le dio importancia, y siguió a lo suyo, como siempre.*

*Al día siguiente, al llegar a casa, observó que el saco que usaba tenía un pequeño agujero por el que se iban cayendo algunos frutos y granos. El gigante no le dio mucha importancia. Vacío el saco, lo cosió y volvió a bajar a por más.*

*Pero al día siguiente, cuando regresaba, descubrió que el agujero estaba ahí de nuevo. Lo volvió a coser, pero al día siguiente volvió a pasar lo mismo.*

*Así estuvo varios días hasta que descubrió que los ratones hacían el agujero cuando él dejaba el saco en el suelo para abrir la puerta y así coger los frutos que se caían al suelo.*

*-¡Ay, picarones! -dijo el gigante-. Si no me volvéis a romper el saco os dejaré un puñado de frutos para vosotros cada vez que traiga uno. Cuando al día siguiente el gigante comprobó que su saco no estaba roto cumplió su palabra y dejó un gran puñado de frutos en el suelo. En cuanto el gigante se escondió, los ratones cogieron lo que les había dado y se escondieron de nuevo.*

*En otra ocasión, el gigante observó que las migas de pan y restos del queso que caían al suelo desaparecían en cuanto se levantaba de la mesa para ir a buscar algo con que limpiarlos. El gigante no le dio importancia y siguió como siempre.*

*Pero un día vio que los muchos de los quesos que almacenaba estaban mordisqueados. Y era una lástima, porque así los quesos se estropearían antes. El pan también estaba mordido y había muchos agujeros.*

*-¡Ay, picarones! -dijo el gigante-. Si no volvéis a mordisquear mis quesos y mi pan os cortaré unos trocitos para vosotros todos los días. En cuanto los ratones vieron que el gigante dejar trozos de pan y de queso junto a las migas de su almuerzo no volvieron a mordisquear la comida del gigante.*

*Finalmente llegó el invierno. El gigante seguía dejando los restos de comida a los ratones y le ponía un poco más para que no pasaran hambre. Pero ese año fue mucho más largo de lo habitual, y el gigante empezó a quedarse sin comida.*

*Los ratones, al darse cuenta de que el gigante les dejaba menos comida, salieron a ver qué pasaba. Entonces descubrieron que la despensa estaba casi vacía.*

*Los ratones, preocupados por su amigo el gigante, decidieron ayudarlo para que no muriera de hambre. Y así, todas las noches, los ratones salían de su escondite y subían a la mesa del gigante frutos, granos y trocitos de queso y de pan que habían almacenado gracias a la generosidad del gigante.*

*El gigante se sintió muy afortunado de tener tan buenos compañeros. Y así siguieron conviviendo por muchos años.”*

Seguidamente, se reflexionará sobre el cuento: ¿qué les pareció el cuento? ¿qué hizo el gigante? ¿estuvo bien? ¿por qué? ¿y los ratones? ¿qué pasó cuando el gigante se empezó a quedar sin comida? ¿por qué los ratones hicieron eso? ¿qué piensan de eso? Al principio, los ratones estaban en una situación difícil y el gigante les ayudó; después, el gigante es quien tenía problemas, pero aun así no dejó de compartir su comida con sus amigos, por eso, los ratones le ayudaron al final; de esa manera, se hicieron más amigos y todos pudieron vivir tranquilos y con comida. ¿Compartir

	también es ayudar? ¿por qué? Aquí en el salón, ¿cómo podemos compartir con los demás para ayudarlos? A veces nuestros amigos están en dificultades porque no trajeron su lápiz, colores u otro material que se necesita, ahí es cuando necesitan que les ayude alguien; además, la maestra no siempre tiene material para prestarle a todos al mismo tiempo ¿Y con los demás niños de la escuela?
<b>Recursos</b>	Cuento: <a href="http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-gigante-generoso">http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-gigante-generoso</a>

<b>Actividad 2</b>	¿Qué es un abrazo?
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Todos se pondrán de pie y formarán un círculo. La facilitadora comentará que en ocasiones la mejor forma de ayudar a alguien es dándole un abrazo, ¿por qué será? ¿Cuándo una persona necesita un abrazo? A veces las personas están tristes y con un abrazo se sienten mejor, o a también pueden estar muy felices y sería una bonita forma de compartir su alegría y ser felices con ellos; pero sigue siendo importante respetar si la persona no quiere recibir un abrazo en ese momento. La facilitadora comentará que le gustaría ver si todos saben qué es un abrazo y si todos saben regalar uno. Ella iniciará preguntando al niño o niña de la derecha “¿sabes qué es un abrazo?”, a lo que le deberán responder “no, no lo sé”, y ella responderá de nuevo “esto es un abrazo” dándole un fuerte abrazo; esta persona deberá seguir el mismo diálogo con la persona a su derecha iniciando como lo hizo la facilitadora. La dinámica acaba cuando la persona a la izquierda de la facilitadora le dé un abrazo.</p> <p>Después se reflexionará: ¿qué les pareció la actividad? ¿fue más fácil dar el abrazo, recibirlo, ambas? ¿abrazan mucho? ¿a quién abrazan más? ¿por qué? Los abrazos son regalos muy importantes, por eso a veces hay que entender que alguien no quiera dárselos a cualquier persona, sobre todo si no la conoce; es mejor sólo dárselos a gente que conocemos y en quienes confiamos porque sabemos que esas personas nos cuidan siempre. Además, no a todos les gustan, o puede ser que les cuesta mucho trabajo; eso también debemos respetarlo y algo que nos puede ayudar es preguntarle si podemos darle un abrazo o dejar de hacerlo cuando nos lo pidan; y no hay que sentirnos mal por eso, al contrario, debemos sentirnos bien porque ahora ya sabemos que no le gustan mucho y lo conocemos mejor.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? También podemos ayudar a nuestros amigos fuera de la escuela, cuando los vemos en la calle o en el parque; si es una situación en que pueda lastimarse, quizá lo mejor sea pedir ayuda, pero aún así le estaremos ayudando.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando todo lo que han aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); ayudar a nuestros compañeros y amigos, no sólo en los juegos sino cada vez que lo necesiten.</p> <p>Finalmente, se darán hojas en blanco para que se dibujen dándole un abrazo a una persona, la que quieran; asignando las mesas en las que trabajarán los alumnos e irá pasando con cada uno para escuchar sus comentarios.</p>
<b>Recursos</b>	Hojas en blanco, lápices, tajadores, borradores, colores o crayolas, mesas y sillas

## Sesión 15

<b>Objetivo</b>	Fomentar la iniciativa de los alumnos para acercarse a otros niños y adultos e iniciar interacciones con ellos, manteniendo conductas de amabilidad y escucha.
<b>Actividad 1</b>	Iniciar interacciones con niños y adultos; y ser amable con ellos (3 ,6, 14)
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión repasando lo visto en sesiones anteriores, fomentado que todo el alumnado participe. Se recordará que todas las actividades que se han hecho hasta ahora están pensadas para que seamos podamos ser buenos amigos (abrazos, ayudar a los demás, etc.). La facilitadora complementará la información y después enfatizará la importancia de saber escuchar a los demás, que ya se había trabajado un poco en sesiones anteriores y también da muestra de que somos amables con ellos, sobre todos los adultos porque muchas veces no lo hacemos. ¿A ustedes les gusta que los demás les escuchen? ¿cómo se sienten cuando quieren decir algo y no les escuchan? ¿ustedes escuchan a los demás cuando les hablan? ¿a sus amigos? ¿ponen atención a la maestra y a los adultos en casa? ¿será que escuchamos más a nuestros amigos o a los adultos? ¿por qué? ¿por qué será que los adultos a veces nos dicen que no hagamos algunas cosas (correr, subir a la mesa, decir groserías, etc.)?</p> <p>A continuación, se les preguntará si alguna vez han jugado teléfono descompuesto. En caso de que así sea, se permitirá que los alumnos expliquen la dinámica, de lo contrario, la facilitadora comentará que este teléfono descompuesto es un poco diferente, pero busca lo mismo, saber si sabemos comunicarnos y escuchar a los demás, o en su caso, ayudarnos a mejorar en esto. Se distribuirá a los alumnos por todo el salón y se les indicará que la facilitadora le dirá una frase corta al oído a un alumno, de manera que los demás no puedan escucharlo; después éste tendrá que ir con la persona que quiera, decirle al oído la misma frase que escuchó y luego se sentará en el suelo; entonces esa persona deberá hacer lo mismo. Sólo se puede decir la frase dos veces, ya que si nos tardamos en esta actividad, no podremos hacer la siguiente. Se pedirá que no elijan a las personas con las que suelen jugar mucho sino aquellas con las que casi no lo hacen, moviéndose por todo el salón y no precisamente con los que estén muy cerca de ellos. Para hacer esto un poco más complicado, se pondrá de fondo un audio con niños haciendo ruido, platicando, jugando, a manera de barrera para la comunicación (se iniciará con volumen bajo y luego se irá aumentando gradualmente). Al llegar con el último niño, se pausará el audio y se le pedirá que diga la frase que le dijeron para verificar si llegó correctamente o no. Se hará la misma dinámica una o dos veces más. Luego se reflexionará al respecto, ¿cómo se sintieron cuando le hablaban a los demás, pero había mucho ruido? ¿el ruido ayudaba a que los demás nos entiendan? ¿les gustó? ¿alguna vez hay ruido así en el salón en sus casas? ¿qué pasa cuando eso ocurre? Se reflexionará sobre las situaciones que pueden darse en el salón y en casa: a medida que el ruido aumenta la comunicación ya no es buena, y si nosotros somos parte del ruido significa que no estamos escuchando a los demás ni siendo amables con ellos (maestra o los adultos en casa), además de que esto hace más lenta la actividad y</p>

	perjudica a todo lo demás que se tiene que hacer (otras actividades o juegos). Recordando cómo se sintieron, ¿cómo creen que se siente la maestra cuando esto pasa en el salón y no la escuchan? ¿Cómo creen que se siente mamá, papá, abuelitos cuando no los escuchamos? ¿Les gustaría sentirse así? ¿Qué otras cosas pueden hacer que no escuchemos o no seamos amables con las personas adultas (barreras)? ¿Cómo podemos evitar que esas cosas pasen? Recordemos que hay tiempo para hacer todo lo que nos toca y es importante respetar esos tiempos. Se enfatizará los beneficios para sus relaciones con los adultos: más cariño, respeto al tiempo de juego, más amigos, más felicidad, etc.
<b>Recursos</b>	Audio: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-oIueF-UYmg">https://www.youtube.com/watch?v=-oIueF-UYmg</a> y <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e4TwxJkOt4s">https://www.youtube.com/watch?v=e4TwxJkOt4s</a> , bocina

<b>Actividad 2</b>	Abrazos musicales
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Con base en lo anterior, la facilitadora mencionará que los abrazos también son para los valientes, porque a veces cuando no somos amables o no escuchamos a los compañeros, amigos o adultos, podemos pedirles disculpas con un abrazo; así que es importante que practiquemos porque podemos equivocarnos u olvidarnos de ser amables, pero lo importante es recordarlo y disculparnos si lo hacemos. Si bien, la sesión anterior se empezó a hacerlo, ahora lo haremos con abrazos musicales, ¿qué creen que vamos a hacer? Después de escuchar algunas ideas, se explicará al grupo la dinámica. Todos se pondrán de pie y la facilitadora dará la instrucción de que al iniciar la música deberán bailar mientras se mueven por todo el salón, y cuando se detenga la música deberán abrazar al compañero que tengan cerca. Es importante recalcar que no está permitido abrazar siempre a la misma persona. Al reiniciar la música, reiniciará también el baile. Antes de iniciar, respiraremos algunas veces para estar relajados/calmados. Luego de repetir la dinámica algunas veces más, se les dirá que ahora los abrazos crecerán; así que cuando la música pare la facilitadora dirá “abrazos de 3”, “abrazos de 5”, etc., verificando en cada ocasión que los grupos sean de la cantidad dicha. La última vez se dirá el número de participantes que hayan asistido ese día para que el abrazo sea de todos. Después se hará un círculo en el suelo para comentar las impresiones del juego. ¿Les gustó el juego? ¿Qué parte les gustó más? ¿abrazaron a todos sus compañeros? ¿cómo se sintieron? ¿les dio pena, miedo? ¿cómo lograron vencerlo? <u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Recordemos que los abrazos se regalan a las personas que conocemos y queremos, porque son algo importante.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando todo lo que han aprendido (sonreír, saludar, ser amables, etc.); ayudar a nuestros compañeros y amigos, no sólo en los juegos sino cada vez que lo necesiten.</p> <p>Finalmente, se darán hojas en blanco para que se dibujen dándole un abrazo al adulto que más quieran, y a quien se comprometan a escuchar mejor de ahora en adelante; se asignarán las mesas en las que trabajarán los alumnos y la facilitadora irá pasando con cada uno para escuchar sus comentarios.</p>
<b>Recursos</b>	Música, bocina, hojas en blanco, lápices, tajadores, borradores, colores o crayolas, mesas y sillas

## Sesión 16

<b>Objetivo</b>	Propiciar la reflexión en los niños sobre la importancia de ser amables con los adultos que conoce, resaltando los beneficios que esto tiene para su relación con ellos.
<b>Actividad 1</b>	Ser amable con adultos conocidos (14)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se repasarán las actividades y aprendizajes de la sesión anterior para recuperar esas experiencias. ¿Qué es ser amable? ¿Cómo sabemos que una persona es amable? ¿Por qué es bueno/en qué ayuda ser amable con los adultos? (mejora la relación, ellos también serán más amables, etc.). Nombren a los adultos que quieren mucho; si queremos ser más amables con ellos, ¿qué podemos hacer y mejorar para ser más amables con ellos? (p. e. abrazar, no gritar, obedecer, decir por favor, decir gracias, etc.). La facilitadora hará una lista en la pizarra con las propuestas de los alumnos, procurando plasmar cada idea en una palabra o en frase corta. ¿Cuáles hacemos con más frecuencia? ¿Cuáles casi no hacemos? La amabilidad está en las acciones que hacemos todos los días y nos ayudan a que la relación con nuestros amigos, mamás, papás, maestras, familia, crezca, como los jardines. ¿Quién tiene un jardín? ¿Cómo son? ¿Qué hay en ellos? ¿Qué tiene que pasar que las flores crezcan? ¿De qué forma puede regarse? ¿Qué pasa si lo descuidamos? ¿Podemos rescatarlo y que vuelva a ser bonito? ¿Cómo? La amabilidad puede ser igual a lo que ocurre en los jardines, las gotitas de agua que riegan las flores son como las acciones de amabilidad que hacemos, ayudan a que las flores crezcan, que son como los adultos a los que queremos y la relación que tenemos con ellos. Vamos a hacer nuestro propio jardín</p> <p>Se le dará a cada alumno una flor blanca en la que deberán dibujar a un adulto que quieren mucho y con el que quieren ser más amables cada día (pueden elegir a alguien con el que casi no son amables y quieren mejorar de ahora en adelante). Pueden colorear su dibujo y la flor; al acabar, se les dará el tallo de su flor para que la peguen en él.</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador para pintarrón, flores blancas, lápices, tajadores, borradores, colores o crayolas, tallos verdes, pegamento en barra.
<b>Actividad 2</b>	El jardín de la amabilidad
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Cuando todos tengan listas sus flores, la facilitadora irá preguntando cómo es un jardín para construir el del salón: con pasto, sol (para dar calor, luz y ayudar a que las plantas crezcan), nubes; después se comentará que las flores de nuestro jardín serán los adultos que queremos mucho y que también no quieren, esas personas a las que dibujaron. De uno en uno pasarán a la pizarra y pegarán sus flores, acomodándolas en el paso que ya ha sido colocado. “Qué bonito nuestro jardín. ¿Ahora qué necesitamos para que nuestras bonitas flores crezcan y sean cada vez más bonitas? Recuerden que un jardín tiene que cuidarse mucho y con mucho amor”. Entonces se recordará que hay diferentes</p>

	<p>formas para que las flores sean regadas y crezcan. Vamos a imaginar que estas nubes dejan caer gotitas de lluvia, pero esas gotitas son especiales porque son gotitas de amabilidad, lo que hará más bonito a nuestro jardín. La facilitadora escribirá en las nubes la palabra “Amabilidad”. Se repasarán las ideas que dieron al principio sobre las acciones que se pueden hacer para ser más amables y se les pedirá que elijan una para que se comprometan a hacerla con su flor. A cada quien se le dará una gotita de lluvia (gotita de hoja azul), en la que escribirá la acción que escogió. Después, de uno en uno pasarán al frente, dirá qué acción se compromete a hacer y pegarán la gotita sobre su flor, como si estuviera cayendo sobre ella.</p> <p>¿Cómo quedó nuestro jardín? ¿Creen que crezca muy bonito? ¿Qué tenemos que hacer para que eso suceda? Es importante recordar cumplir con nuestro compromiso, de lo contrario nuestra flor puede crecer más lento que las demás. Podrán llevarse su flor y gotita para pegarla en algún lugar de casa que les permita recordar su compromiso. Al finalizar la jornada, se invitará a PMoR que se presenten a la hora de la salida, a ver el jardín y se les explicará lo trabajado, solicitándoles que refuercen este compromiso de los niños y que ellas también pudieran realizar esta acción para con ellos; además de ayudarles a colocar sus trabajos en algún lugar visible para todos en casa.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? En casa tenemos un jardín familiar; la magia de las gotitas de amabilidad es que la misma gotita puede regar a más de una flor, así que también hay que comprometernos a practicar nuestra acción con toda la familia.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando lo que han aprendido (sonreír, saludar, ser amables, ayudar y hacer favores, etc.); cumplir con nuestro compromiso de ser más amables con la persona de nuestra flor y todo el jardín de casa; en la escuela, con todos los adultos para que todos puedan ver que estamos cumpliendo; e incluso con otros adultos que conozcamos. Se pedirá para la siguiente sesión, que traigan una foto o un dibujo de un momento que hayan disfrutado mucho con su familia, que les haya hecho muy feliz (viaje, fiesta, celebración, comida, etc.).</p>
<b>Recursos</b>	Flores con tallo, pizarra, cinta adhesiva, pasto, sol, nubes, marcador, gotitas, plumones

### Sesión 17

<b>Objetivo</b>	Fomentar en los alumnos la práctica de mantener conversaciones con las personas que conviven cotidianamente, sobre todo con los adultos; enfatizando la importancia de este hábito.
<b>Actividad 1</b>	Cómo mantener conversaciones sencillas con otros (16) con adultos
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	Se iniciará la sesión preguntando si se ha cumplido con las tareas de la sesión anterior: practicar todo lo aprendido, en especial mejorar la amabilidad con la persona que escogieron; y haber traído una foto o un dibujo con su familia, de un momento que les haya hecho muy feliz. Se reforzará el cumplimiento. En caso de que algunos no hayan llevado la

	<p>foto o el dibujo, se les dará unos minutos para que hagan su dibujo al inicio de la siguiente actividad, de manera que permanezcan atentos en la primera.</p> <p>Con base en sus comentarios acerca de cómo les fue con sus acciones amables, se le dirá a los alumnos que es importante hacerlo porque ayuda a llevarse mejor con los adultos. ¿Por qué sería importante llevarse bien con ellos? ¿Cómo se siente cuando nos peleamos mucho con ellos? Algo que también ayuda es platicar con ellos. ¿Qué es platicar o conversar? La facilitadora complementará la información. Las conversaciones se parecen a las entrevistas, podemos empezar como si jugáramos a entrevistar a las personas con las que queremos platicar más. ¿Qué es una entrevista? ¿Qué se necesita para hacer una? (entrevistador, entrevistado, micrófono, tema, preguntas, etc.). Se propondrá hacer un juego de entrevistas, como en los programas de televisión, ¿han visto alguno? Se permitirá que den algunos ejemplos. Se enseñará un micrófono que servirá para hacer las entrevistas, las sillas se acomodarán en círculo y una será colocada al frente. ¿Qué falta? Las preguntas. ¿Cómo saber qué podemos preguntar? Es importante elegir un tema/algo de qué platicar. En nuestro caso, las fotografías serán el tema: la familia, la convivencia, los momentos felices en familia. A través de una lluvia de ideas, los alumnos harán propuestas de preguntas que se podrían hacer al entrevistado y la facilitadora tomará nota de ellas.</p> <p>Se recordará a los alumnos que ya se ha hablado de la comunicación, la importancia de escuchar, los estilos de comunicación (dragón, tortuga, persona), sobre saludar y despedirse, sonreír, etc.; y todo esto es importante para que las pláticas sean agradables para todos. Además, hacer estas cosas demuestra que queremos a las personas con las que hablamos, como los adultos que viven con nosotros.</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador para pintarrón, micrófono, sillas

<b>Actividad 2</b>	Entrevistas
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Después de los acuerdos anteriores, se les pedirá que entreguen sus fotos y dibujos a la facilitadora y se sienten en sus lugares. Ella elegirá alguna de las fotos y el dueño pasará a una de las sillas del frente para que sea el entrevistado. Se indicará que a cada niño/a se le podrán hacer de 3 a 4 preguntas para conversar con él/ella acerca del momento que representa la foto; todos deberán participar al menos dos veces. Entonces se iniciará presentando al alumno y se le pedirá que muestre la foto, luego se pedirá que levante la mano la persona que quiera iniciar con las preguntas y se le dará el micrófono, así que sólo esa persona podrá hablar. Además de las preguntas, también se pueden hacer comentarios con respecto al tema. Se seguirá esta dinámica para que todos puedan pasar a enseñar su foto/dibujo; durante la primera, se dará oportunidad de hacer su dibujo a aquellos que no los llevaron desde casa. En caso de que sea necesario, se podrá reducir el número de preguntas/comentarios. La facilitadora cerrará cada entrevista y apoyará a aquellos que tengan dificultades, ya sea para hacer preguntas o para responderlas. También se les recordará que</p>

	<p>pueden apoyarse de la lista de preguntas que se hizo al inicio, aunque pueden preguntar o comentar algo que se les ocurra en ese momento.</p> <p>Finalmente, se agradecerá a todos por haber querido compartir algo de sus familias con todo el grupo y por haber participado en el juego, venciendo la timidez o el miedo, y respetando el turno de todos sus compañeros.</p> <p>Recuerden que esto fue una forma de practicar cómo podemos platicar con las personas adultas de nuestra familia, pero también con otros conocidos, y con otros niños. Es importante porque nos ayuda a llevarnos mejor con todos.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo?</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando lo que han aprendido (sonreír, saludar, ser amables, ayudar y hacer favores, ser amables, etc.); platicar un ratito todos los días con los adultos en casa.</p>
<b>Recursos</b>	Micrófono, sillas, fotos/dibujos

### Sesión 18

<b>Objetivo</b>	Desarrollar en los alumnos la habilidad de verbalizar los aspectos positivos de las personas adultas con las que convive diariamente.
-----------------	---

<b>Actividad 1</b>	Hacer cumplidos a adultos conocidos (15)
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión recordando que en las últimas ocasiones se ha estado hablando de cómo nos llevamos con las personas adultas, por qué es importante que la relación sea buena y cómo podemos mejorarla, qué podemos hacer nosotros. ¿Hicieron la tarea? ¿Han estado platicando con ellos? Se escucharán las experiencias, reforzando los logros y hablando de lo que puede mejorar.</p> <p>El día de hoy se hablará de los adultos importantes para nosotros y por qué lo son. ¿Les dicen cosas bonitas? ¿Les dicen que los quieren? ¿Qué les gusta de ellos? ¿Qué cosas hacen muy bien? ¿Se los dicen? ¿Por qué? ¿Cómo se sentirán ellos si se los dijéramos? ¿Cómo se sienten ustedes cuando se los dicen? Cuando le decimos a las personas cosas bonitas, se puede contagiar y los demás pueden empezar a decírnoslas también. ¿Qué es decir cosas bonitas o hacer cumplidos? ¿Debe hacerse todo el tiempo? ¿Es una obligación hacerlo? ¿Debo sentirme mal si no me las dicen a mí? No es una obligación hacer cumplidos a los demás, y debe ser algo sincero, de lo contrario no valdrían.</p> <p>Se colocará una tela de color negro sobre la pizarra, simulando el cielo nocturno, cuando se ven mejor las estrellas. ¿Qué son las estrellas? ¿Cómo son? (bonitas, brillan, etc.) ¿Sabían que las personas son como las estrellas? ¿Por qué será? (tienen cosas buenas, brillan cuando hacen algo bien, son buenas haciendo muchas cosas, tienen sonrisas muy bonitas, etc.). El día de hoy hablaremos de nuestras estrellas.</p> <p>A cada uno se le dará una estrella de cartulina amarilla, en medio deberán dibujar a la persona adulta que más quieran y pensar en una o dos cosas que les gusten de ella y/o algo que hagan muy bien. La maestra y la facilitadora apoyarán</p>

	<p>para escribir esto en la parte de atrás de la estrella. Después, cada uno pasará al frente, dirá quién es su estrella y las cosas positivas que tiene esa persona, lo que más les gusta; entonces con apoyo de un alfiler de seguridad se colocará la estrella en el “cielo”.</p> <p>¿Qué les parece nuestro cielo? ¿Cómo se ve con todas nuestras estrellas? Todas las estrellas brillan mucho, tienen muchas cosas buenas y bonitas aunque sólo hemos dicho unas pocas. A veces las propias estrellas no se dan cuenta de lo bonitas que son, por eso sería muy bueno decírselos de vez en cuando. Algunas estrellas piensan que sólo ellas son así de buenas y bonitas, pero hay que recordar que todas tienen cosas buenas.</p>
<b>Recursos</b>	Estrellas, lápices, tajadores, borradores, colores y crayolas, plumones, tela negra

<b>Actividad 2</b>	Decir gracias
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Después de hablar de las cosas buenas de nuestras estrellas, se preguntará si esas cosas que hacen bien las comparten con ellos (quererlos, abrazarlos, darles de comer, cantarles, jugar con ellos, etc.). ¿Les gusta que ellas hagan eso con/por ustedes? ¿Y alguna vez les dan las gracias por eso? También es importante hacerlo.</p> <p>En una lluvia de ideas, se escribirán en la pizarra algunas ideas de por qué quieren dar gracias a esas personas. Se procurará que las ideas sean frases cortas. Se escribirá en la pizarra “Gracias por:” y se enlistarán las ideas.</p> <p>Después se dará la mitad de una hoja en blanco a los niños para que escriban en ella lo que quieran agradecer a su estrella. La hoja tendrá escrito “De:” y “Para:”, en donde ellos deberán completar la información; y después escribirán su agradecimiento. Se les dirá que después de la actividad, se les dará unos sobres para que pongan sus hojas a manera de carta para que puedan entregársela a su persona-estrella. De manera voluntaria, todos los alumnos compartirán para quién es su agradecimiento, lo que escribieron y por qué agradecen aquello (porque les hace feliz, les ayuda a crecer, cuidan de ellos, etc.).</p> <p>¿Cómo se sintieron con la actividad? ¿Cómo se sintieron cuando dijeron lo que les gusta de esas personas? ¿Cómo creen que se van a sentir esas personas cuando lean lo que escribieron para ellos? ¿Y ustedes? Si sienten que les da pena, recuerden que pueden respirar o recordar el semáforo para que les ayude a ser valientes y poder hacerlo. Quizá sea bueno acompañar ese momento con un abrazo para demostrarles más cariño.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Cuando nace de nuestro corazón, es bueno decirle a las personas las cosas que nos gustan de ellas y/o las cosas que hacen bien; incluso echarles porras cuando se esfuerzan por hacer algo, a lo mejor no les sale del todo bien pero podemos animarlas a que lo sigan intentando.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando lo que han aprendido (sonreír, saludar, ser amables, ayudar y hacer favores, ser amables, etc.); entregar el sobre a la persona que eligieron como su estrella, pueden darle también la estrella que dibujaron.</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador para pintarrón, hojas, lápices, borradores, sobres

## Sesión 19

<b>Objetivo</b>	Reforzar la seguridad de los alumnos para ser los primeros en iniciar interacciones con otros niños y adultos.
<b>Actividad 1</b>	Iniciar interacciones con niños y adultos (3,6)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión recordando el cuento del monstruo de los colores, con apoyo de las imágenes del monstruo en sus diferentes colores. Se repasará qué emoción representa cada color y se les pedirá que compartan cómo se sienten el día de hoy. También se hará esto con las técnicas de respiración y el semáforo, trabajadas en sesiones anteriores (6 y 8); ¿en qué nos ayudan estas? ¿cuándo podemos usarlas?</p> <p>Se practicará una nueva técnica: el globo. Todos se sentarán en círculo en una posición cómoda, pondrán uno de sus puños cerca de sus labios imaginando que agarran un globo grande, entonces inhalarán profundamente (inflando el abdomen) y soplarán fuerte y profundamente como si quisieran inflar ese globo grande. Se hará varias veces hasta que puedan hacerlo solos. ¿En qué momentos nos pueden servir hacer esto? ¿Con qué emoción? (miedo, vergüenza, enojo, etc.).</p> <p>A continuación, se hará un juego que consiste en que todos se pondrán de pie, levantará ambas manos y se acercarán entre todos, de manera que queden muy juntitos. Cerrarán los ojos, tomarán dos manos al azar y no podrán soltarlas, entonces abrirán los ojos. La facilitadora explicará que este juego requiere de mucha paciencia y trabajo en equipo, porque ahora el reto será desenredarse y formar un círculo sin soltarse de las manos, sino todo el grupo perdería el premio que se tiene para ellos. El grupo empezará a desenredarse con apoyo de la facilitadora y la maestra de grupo; fomentando cada ciertos minutos que se practique alguna de las técnicas de relajación más adecuada para ese momento, de manera que los alumnos puedan autorregularse.</p> <p>¿Cómo se sintieron en el juego? ¿En algún momento sintieron enojo, miedo o quizá desesperación? ¿Creen que las técnicas que hemos aprendido ayudaron? Recuerden que es importante tranquilizarnos para poder terminar alguna tarea o juego y hacerlo bien.</p>
<b>Recursos</b>	Imágenes del monstruo de los colores, semáforo
<b>Actividad 2</b>	¿Qué haces?
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Con base en la reflexión anterior, se dirá a los alumnos que se hará otro juego en el que deberán ser valientes para que todos puedan divertirse y cumplir con los retos.</p> <p>Se formará un círculo y la facilitadora se pondrá en medio. La indicación será que el primer niño deberá acercarse y preguntarle “¿qué haces?” a lo que ella deberá decir alguna acción que él/ella deberá representar, por ejemplo: “comiendo una manzana” (saltando, corriendo, bailando, planchando, bañándome, comiendo, etc.); entonces ella se</p>

	<p>integrará al círculo y el alumno quedará en el centro para hacer la representación. Después, el alumno a la derecha de la facilitadora iniciará con la misma dinámica. El juego acaba cuando todos los alumnos hayan pasado por ambos roles. Se dará un aplauso a cada alumno cuando realice la actividad, de modo que se reconozca su valentía. También se dará apoyo a las personas que lo requieran, ya sea para pensar en alguna actividad o representarla. Se fomentará el uso de las técnicas de relajación cuando sea necesario.</p> <p>¿Qué les pareció la actividad? ¿Cómo se sintieron cuando tuvieron que hacer la representación? ¿Pensaron en sus compañeros cuando dijeron las acciones (que no sean muy difíciles o que les cause mucha vergüenza, etc.)? ¿Hay alguna representación que ustedes no hubieran querido hacer? ¿Por qué? ¿Cómo se hubieran sentido si alguien les decía algo que no hubieran querido hacer por ningún motivo? Es importante pensar en nuestros amigos y cuidar de ellos, pensar en cómo se van a sentir con las cosas que nosotros hagamos, les digamos o les pidamos que hagan.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Recuerden que todo lo que hemos hecho y aprendido puede ayudarnos a que seamos buenos amigos, eso hará que nos llevemos mejor con nuestros amigos y familias, niños y adultos.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando todo lo que aprendieron en las sesiones (sonreír, saludar y despedirse, ser mable, decir las palabras mágicas, etc.).</p>
<b>Recursos</b>	Ninguno

### Sesión 20

<b>Objetivo</b>	Reforzar la valoración de las cualidades y el trabajo de los adultos con base en la comparación entre sus habilidades y las dificultades a las que se enfrentan.
-----------------	--

<b>Actividad 1</b>	Hacer cumplidos a adultos conocidos (15)
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La sesión iniciará con un repaso sobre las sesiones que trataron acerca de hablar de las cosas buenas que los adultos tienen y hacen, así como la importancia de decírselos a ellos mismos. ¿Recuerdan qué hicimos? ¿qué aprendimos? ¿Les dijeron a esas personas lo que compartieron en el salón? ¿Cómo fue?</p> <p>¿Alguna vez se enojan o pelean con sus papás? ¿Cuándo ocurre esto? ¿Les gusta que papá o mamá les compren algo y se los lleven a casa? ¿O que les compren algo cuando ustedes los acompañan a la tienda? ¿Siempre lo hacen? ¿Cómo se sienten cuando pasa eso? ¿Qué ocurre cuando no les llevan nada? ¿Cómo se sienten? Vamos a conocer la historia de Dámaris, una niña a la que su papá le llevaba algo a casa cuando volvía del trabajo. ¿A ustedes les gustaría que sus papás hicieran eso? A continuación, se les contará el cuento “<i>Hay mejores cosas que los dulces</i>” (anónimo):</p>

	<p><i>“Cada tarde, don Juan como todos los días llegaba apurado a su casa para ver a su niña. Dámaris tenía 5 años y era la hija única y la princesa de papá. Dámaris estaba acostumbrada a recibir un regalo todos los días. Al oír cerrarse la puerta por las tardes, ella lo dejaba todo y corría a los brazos de su padre. Pero un día el papá apurado como siempre olvidó en su oficina un riquísimo chocolate que había prometido llevarle a Dámaris. Era el favorito de la niña y sólo se compraba en un lugar especial. Cuando llegó a casa, las manos del papá estaban vacías. Sólo llegaba con un gran abrazo y muchos, pero muchos besos, lo que a la niña no le hizo gracia y no le dio el beso y el abrazo acostumbrado a su papá. La mamá, que observaba todo desde la cocina, se preocupó al ver la escena y pensó que era necesario conversar después del almuerzo con su hija. Cuando la niña estuvo más tranquila la mamá se acercó a la biblioteca donde la pequeña leía sus cuentos favoritos y con voz suave le dijo: «Dámaris, tu papá está muy triste. Entiendo que te hayas acostumbrado a recibir regalos todos los días, pero lo más importante no es que tengas algo material como regalo. Lo mejor de todo es el amor que tu papá siente por ti. Creo que debes acercarte y hablar con él». La niña se dio cuenta de que su mamá tenía mucha razón. El papá trabajaba mucho y muy cansado se quedó dormido. La niña aprovechó para acercarse despacito. Iba con su muñeco favorito y una hoja de papel algo arrugado y con muchos dibujos. De pronto don Juan despertó y al ver a su princesa tan cerca de él, sonrió y la abrazó. Dámaris, se colgó del cuello de su padre y le dijo: «Papito, perdóname por haberte despertado y por actuar como lo hice. Tú siempre eres bueno conmigo y ahora yo te daré un regalo. Te traje mi oso y una carta. El padre al borde de las lágrimas, agarró el oso y leyó el papel que decía: «Papito querido, yo no tengo dinero, pero hoy quiero regalarte lo mejor que tengo y entregarte todo mi corazón. Te amo papito». El papá apretó a su niña, y la abrazó muy fuerte. Nunca más le importó a Dámaris si su papá le regalaba algo o no. Era muy feliz sabiendo que contaba con un padre tan bueno y amoroso.”</i></p> <p>¿Qué opinan del cuento? ¿Qué piensan sobre lo que hizo Dámaris? ¿Cómo creen que se sintió su papá cuando ella no quiso darle un beso y un abrazo? ¿Creen que lo que le dijo su mamá fue correcto? ¿Cómo creen que se sintió? ¿Qué hizo la niña después? ¿Qué hubieran hecho ustedes? ¿Creen que ella solía decirle a su papá cosas bonitas? ¿Qué cosas creen que pudiera decirle?</p> <p>¿Qué hacen ustedes cuando sus papás o mamás no les llevan nada cuando llegan a casa? ¿Hacen los mismo que Dámaris? ¿Se enojan con sus papás? ¿Cómo creen que se sienten? Además de hablar con sus papás sobre las cosas buenas que tiene y hacen, sería un bueno agradecerles lo que hacen por nosotros y pedir perdón cuando hacemos algo parecido a lo que hizo Dámaris, eso los hace sentir mal, tristes y quizá enojados; eso no ayuda a llevarnos bien.</p>
<b>Recursos</b>	Cuento: <a href="https://xn--cuentoscortosparanios-ubc.org/hay-mejores-cosas-que-los-dulces/">https://xn--cuentoscortosparanios-ubc.org/hay-mejores-cosas-que-los-dulces/</a>
<b>Actividad 2</b>	¿De qué están hechos los adultos?
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	Con base en lo anterior, se les dirá que ahora veremos de qué están hechos los adultos. ¿De qué creen que están hechos? La facilitadora pegará en la pizarra un papel bond en el que tendrá dibujada la silueta de una persona adulta. Preguntará, ¿cómo son? Y las ideas las escribirá en la parte de arriba. ¿Qué cosas buenas tienen? ¿Qué cosas saben hacer muy bien? Tomará nota del lado izquierdo. ¿Qué cosas difíciles tienen que hacer como adultos? Se escribirán del lado derecho.

	<p>¿Los niños tienen que hacer las cosas difíciles que los adultos hacen? ¿Por qué? ¿Cómo se sentirán los adultos haciendo esas cosas difíciles? ¿Les gustará? ¿Por qué tienen que hacerlo ellos? Quizá a veces se cansan, por eso en ocasiones están un poco molestos o nos regañan con mucha facilidad. Pero a pesar de todo, también hacen muchas cosas buenas por nosotros. ¿Qué cosas serían? Creo que sería muy bueno que fuéramos agradecidos con ellos porque hacen muchas cosas por nosotros y tener el valor de decirles las cosas bonitas que tienen y hacen.</p> <p>Se les dará una hoja en blanco con el dibujo de una silueta de adulto, y dividida por la mitad. Deberán elegir a un adulto a quien quieran mucho para decirle cosas bonitas y dibujarla dentro de la silueta. En la primera parte dibujarán las cosas difíciles que esa persona tiene que hacer, y en la otra, las cosas buenas que hace y por las que quieran decirle gracias.</p> <p>Se les dará unos minutos para que realicen este trabajo y a medida que terminen se irán pegando en la pizarra para que todos puedan ver el de los demás. En plenaria, cada quien compartirá su trabajo diciendo a quién eligió y algunas cosas difíciles que hace, las cosas que hace bien y por qué quiere dar las gracias</p> <p>Es importante que lo que acaban de compartir con sus compañeros también lo han con la persona que eligieron, de manera que ella sepan que valoramos las cosas que hacen por nosotros.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Recuerden que todo lo que hemos hecho y aprendido puede ayudarnos a que seamos buenos amigos, eso hará que nos llevemos mejor con nuestros amigos y familias, niños y adultos.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando todo lo que aprendieron en las sesiones (sonreír, saludar y despedirse, ser mable, decir las palabras mágicas, etc.).</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, papel bond con silueta, plumones, hojas en blanco con siluetas, lápices, borradores, colores o crayolas

### Sesión 21

<b>Objetivo</b>	Reforzar la capacidad de adaptación de los alumnos para favorecer su integración a las actividades que mantienen otros niños.
<b>Actividad 1</b>	Unirse al diálogo/actividades que mantienen otros niños (12)
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	Se iniciará la sesión repasando la información y los aprendizajes de las sesiones en las que se trabajó con el cuento del monstruo de los colores (con apoyo de las imágenes del monstruo), y con las técnicas de respiración, el semáforo y el globo (6, 8 y 19). ¿En qué nos pueden ayudar? ¿cuándo podemos usarlas? ¿Con qué emoción se puede utilizar? (miedo, vergüenza, enojo, etc.) ¿La han utilizado? Se fomentará que compartan algún ejemplo de esto.

	<p>Recordemos que a veces nos puede dar vergüenza o miedo unírnos a otros niños que ya están jugando o platicando de algo, es cuando podemos usar estas técnicas para que estemos calmados, ser valientes y entonces poder uniros a ellos. Nosotros hemos practicado esto, así que podremos hacerlo, pero es normal que podamos necesitarlas de nuevo. Se indicará que entre todos vamos a crear cuentos a partir de un recorte de los que la facilitadora habrá llevado al aula (animales de la granja, estrellas, unos niños, una familia, etc.), así que todos deberán poner mucha atención. Todos formarán un círculo y la facilitadora sacará una imagen de una cajita con varias de ellas, con base en él inventará el nombre del cuento e iniciará la historia, luego le dirá al niño o niña de la derecha que continúe el cuento, y así sucesivamente hasta que el último niño tenga que ponerle fin a la historia. Se harán dos o tres cuentos de esta manera, iniciando con diferentes niños. En la primera, la facilitadora puede ir haciendo un resumen conforme se den las participaciones para que los alumnos se vayan familiarizando con la dinámica. Se apoyará a aquellos que tengan dificultades para generar ideas que continúen con la historia del momento.</p> <p>¿Qué les pareció la actividad? ¿Qué historia les gustó más? ¿Fue difícil estar atentos a la elaboración de la historia?  ¿Fue difícil continuar con ella cuando fue su turno? ¿Qué sentimientos tuvieron cuando fue su turno para participar?  ¿Cómo se sintieron con la actividad?</p>
<b>Recursos</b>	Imágenes, caja

<b>Actividad 2</b>	Juego de mímica
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Para continuar practicando la iniciativa de unirse a los juegos/actividades de otros, se preguntará a los alumnos si saben qué es la mímica. Se escucharán sus comentarios y se complementará la información en caso de ser necesario. Se enseñará a los alumnos una cajita en la que la facilitadora tendrá varios papelitos que indican algún animal, medio de transporte, etc., que puedan ser representados a través de gestos, movimientos, posturas, y otros; quedará prohibido emitir algún sonido. La indicación será que cada uno pasará, tomará un papelito y representará lo que les tocó. El grupo ganará un premio si adivina más de la mitad de las respuestas.</p> <p>Todos deberán pasar pero se fomentará que no esperen a que la facilitadora los nombre sino que ellos pidan el turno. Se dará apoyo a aquellos que lo necesiten, ya sea para animarse a pasar, leer el papelito, tener alguna idea de cómo hacer la representación e incluso hacerla.</p> <p>La facilitadora llevará la cuenta de los aciertos en la pizarra. También fomentará el uso de las técnicas de relajación cada ciertos minutos para mantener la calma en el grupo y en caso de que alguien necesitara hacer uso de ellas.</p> <p>¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Fue difícil participar de manera voluntaria? ¿Cómo se sintieron cuando lo hicieron? ¿Se divirtieron? ¿Animaron a alguien para que pudiera pasar?</p> <p>Recuerden que a algunas personas les da miedo o pena tomar la iniciativa para acercarse a los demás, eso no está mal pero es bueno ayudarlos a hacerlo; eso también lo hacen los buenos amigos.</p>

	<p><b>Reflexión:</b> ¿qué les gustó de la sesión? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Recuerden que todo lo que hemos hecho y aprendido puede ayudarnos a que seamos buenos amigos, eso hará que nos llevemos mejor con nuestros amigos y familias, niños y adultos.</p> <p>Se comentará a los alumnos que la siguiente sesión será la última del programa.</p> <p><b>Tarea:</b> seguir practicando todo lo que aprendieron en las sesiones (sonreír, saludar y despedirse, ser mable, decir las palabras mágicas, etc.).</p>
<b>Recursos</b>	Cajita, papelitos, pizarra, marcador, borrador para pintarrón

### Sesión 22

<b>Objetivo</b>	Reforzar la cortesía como una práctica diaria a través del reconocimiento de las cualidades positivas de los demás; así como cerrar el programa con una retroalimentación y agradeciendo la participación de todos.
-----------------	---

<b>Actividad 1</b>	Ser amable con palabras (5)
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión recordando que el día de hoy será la última sesión que tendremos del programa. ¿Recuerdan qué hemos estado aprendiendo? ¿Pueden decirme para qué nos servirá/ayudará? Se fomentará que todos participen.</p> <p>Después se les dirá a los alumnos que se sienten en el suelo formando un círculo y luego podrá cambiar de lugar a algunos si es necesario, de manera que el grupo quede más integrado (no por grupitos, o con quienes más juega, etc.).</p> <p>“Como hoy es el último día, me gustaría hacer con ustedes una actividad de buenos amigos, hemos estado trabajando en ello así que sé que todos lo harán bien y lo disfrutaremos todos. Ya hemos hecho una actividad parecida a esta, así que eso también ayudará”. Se trata de pensar en las cosas buenas que tienen los demás, decirles cosas bonitas, las cosas que hacen bien, lo que nos gusta de ellos, por qué creemos que son buenos amigos, por qué nos caen bien, etc. Lo hemos hecho para los adultos que queremos, ahora lo haremos con nuestros amigos y compañeros del salón.</p> <p>La facilitadora mostrará unos lentes de plástico grandes y llamativos, que presentará como los “lentes positivos”. Cuando las personas se ponen estos lentes les ayuda a ver las cosas buenas y positivas de los demás y del mundo, olvidando lo negativo. Cada uno tendrá su turno de ponérselos; al hacerlo, deberán mirar al compañero de la derecha y decirle algunas cosas positivas de él/ella. La facilitadora apoyará a aquellos a los que tengan dificultades.</p> <p>Se reflexionará sobre cómo se sintieron con la actividad, si les dio pena decirle algo a los demás o cuando les dijeron a ellos, cómo se sintieron en esos momentos, si fue fácil o no, si se habían dado cuenta de que tienen las cosas positivas que les dijeron, etc.</p> <p>Recuerden que es bueno que algunas veces podamos decirle a nuestros compañeros y amigos las cosas buenas que tienen o hacen, y lo mucho que los queremos. Eso también nos hace buenos amigos y que nos llevemos mejor con los demás. Después, a cada uno se le dará una versión de los lentes positivos. Cuiden muy bien de ellos, cada vez que lo</p>

	necesiten pueden ponérselos para que les ayude a ver las cosas de una manera más positiva: cuando estas triste, enojado, cuando la tarea se te hace difícil, si te peleaste con tu amigo, si te regañaron, etc.
<b>Recursos</b>	Lentes positivos, versión de los lentes positivos para los alumnos
<b>Actividad 2</b>	Cierre del programa
<b>Tiempo</b>	20 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Para finalizar, la facilitadora explicará que ha traído un regalo sorpresa en agradecimiento a la participación de todos; así que junto irán descubriendo de qué se trata. Al ritmo de la música, los alumnos se irán pasando la sorpresa (caja de regalo) y cuando se detenga, la persona que se quedó con ella tendrá que desenvolverlo...para descubrir que hay otra caja dentro. Se seguirá esta dinámica hasta que lleguen a la caja final (5-6 envolturas), y quien la encuentre será el encargado/a de repartir el regalo a todos (chocolates).</p> <p>La facilitadora agradecerá a niños y niñas su participación y buena disposición en las sesiones, pidiendo que no dejen de practicar lo que han aprendido, tanto en casa como en la escuela y los lugares a los que vayan.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿qué les gustó de las sesiones? ¿qué no les gustó? ¿qué aprendimos? ¿cómo y dónde vamos a practicarlo? Recuerden que todo lo que hicimos y aprendimos nos puede ayudar a que seamos buenos amigos, eso hará que nos llevemos mejor con nuestros amigos y familias, niños y adultos.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir practicando todo lo que aprendieron en las sesiones (sonreír, saludar y despedirse, ser mable, decir las palabras mágicas, etc.).</p>
<b>Recursos</b>	Chocolates envueltos dentro de varias cajas, música, bocina

### Apéndice 11. Sesiones realizadas con docentes

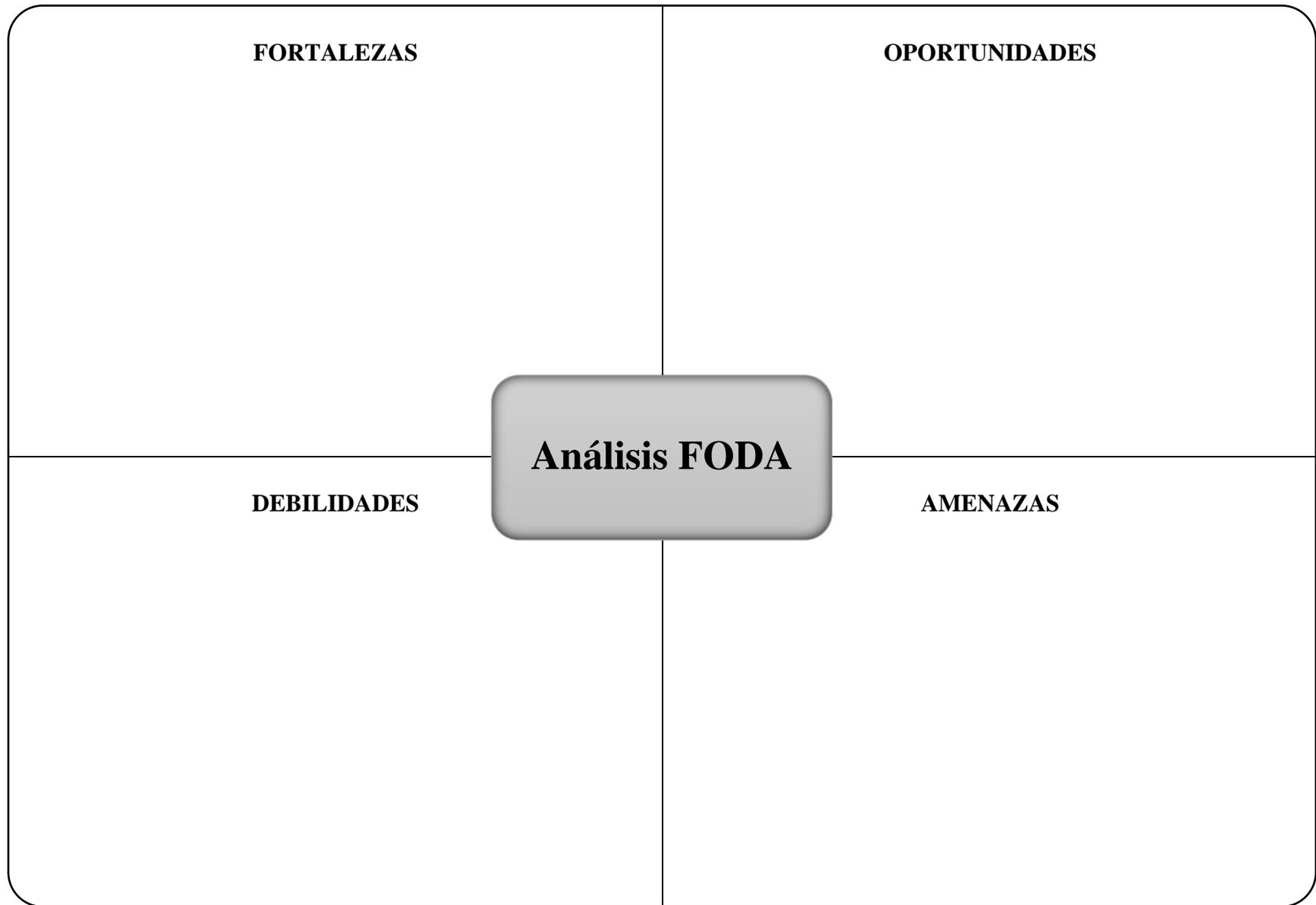
#### Sesión 1

<b>Objetivo</b>	Sensibilizar a las maestras con respecto a su práctica diaria en la escuela, hacerlas conscientes de los elementos que la favorecen y dificultan, y presentar el programa de intervención que se llevará a cabo.
-----------------	--

<b>Actividad 1</b>	Sensibilización
<b>Tiempo</b>	45 minutos
<b>Desarrollo</b>	Se iniciará la sesión presentando a las docentes el video del “Circo de la mariposa”. Posteriormente se les pedirá sus impresiones; se mencionarán los resultados obtenidos que enfatizan su rol como docente en el desarrollo de los alumnos. ¿Qué representa el circo? ¿el dueño? ¿el personaje y los demás del circo? ¿el dueño podía resolver la situación del personaje? ¿cómo considera su proceder? ¿cree que resolvió la situación? ¿cómo se relacionan el circo y los personajes con la escuela? Se hará una integración de esto. ¿Los docentes dejan algún tipo de legado en sus alumnos y sus familias? ¿Cuál es el que ustedes dejan en cada generación? ( <i>no tienen que expresar su respuesta si no lo desean, pero sí reflexionar</i> ) ¿Cómo las familias perciben su trabajo y el apoyo que esto representa? ¿Creen que cumplen con las expectativas de las familias con respecto a su trabajo? ¿Cumplen sus expectativas propias? Seguidamente se presentarán diapositivas para reflexionar acerca del objetivo de la educación en México, lo que se entiende por habilidades sociales y cómo creen que esto se observa en la escuela. ¿Esto forma parte del programa de la SEP? De igual manera, se dará una breve explicación de la teoría ecológica de Bronfenbrenner para discutir sobre la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo de los alumnos, la responsabilidad que tiene cada entorno y la importancia de una relación positiva entre ellos. Se discutirá la forma en que las habilidades sociales se trabajan durante el día (y durante el curso escolar): cuánto tiempo se le dedica a cada área de desarrollo, y si esto es adecuado.
<b>Recursos</b>	Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RvhXXTGfoRI">https://www.youtube.com/watch?v=RvhXXTGfoRI</a> , computadora, bocina, presentación PPT

<b>Actividad 2</b>	Análisis FODA
<b>Tiempo</b>	15 minutos
<b>Desarrollo</b>	Para realizar una buena labor diaria, específicamente con relación al desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, ¿qué es lo que se necesita? Y de todo eso, ¿con qué cuentan y/o qué les hace falta? Se les entregará una hoja con un esquema de FODA; preguntando si alguna vez han trabajado con esto y se les explicará en qué consiste o aclararán dudas. Se dará unos minutos para que completen el esquema y después compartirlo. Si desean pueden mencionar sus respuestas o comentar de manera general lo que reflexionaron sobre lo que favorece o no su práctica. Se pedirá que tengan en cuenta esto, para la siguiente actividad.
<b>Recursos</b>	Hojas con esquema FODA, lapiceros

<b>Actividad 3</b>	Presentación del programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales
<b>Tiempo</b>	10 minutos
<b>Desarrollo</b>	Se entregará y explicará el cronograma de las sesiones programadas para la intervención, qué se busca con ellas y la forma en que se manejarán las sesiones. Se hará énfasis en lo que se espera que las docentes refuercen durante el período de intervención y que se les recordará al término de la segunda sesión semanal (que también puede servirles con sus futuros grupos). Se hará énfasis en la importancia del modelaje y el refuerzo para el desarrollo y seguimiento de estas habilidades. Se resolverán las dudas que pudieran surgir al respecto.
<b>Recursos</b>	Copias de cronograma



**Cronograma Programa para el desarrollo de habilidades sociales en preescolar**

<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Temas</b>	<b>Participantes</b>
1	5 de febrero	-Presentación; Sonreír y responder <i>-Presentación, sensibilización y desarrollo de habilidades sociales</i>	-Alumnos -Maestras
2	6 de febrero	Saludar y despedirse	Alumnos
3	12 de febrero	-Despedirse al dejar un lugar <i>-Comunicación asertiva</i>	-Alumnos -PMoR G. 1
4	13 de febrero	Saludar y despedirse, retroalimentación	Alumnos
5	18 de febrero	Iniciar interacciones con niños y adultos	Alumnos
6	19 de febrero	Iniciar interacciones con niños y adultos	-Alumnos
7	26 de febrero	Ser amable	Alumnos
8	27 de febrero	Unirse al juego de otros niños	Alumnos
9	3 de marzo	-Iniciar conversaciones simples con otros niños <i>-Manejo de emociones</i>	-Alumnos -PMoR G. 1
10	4 de marzo	Unirse al diálogo/actividades que mantienen otros niños	Alumnos
11	11 de marzo	Participar activamente en actividades/conversaciones con otros niños	Alumnos
12	12 de marzo	Ayudar a otros niños en actividades y juegos	Alumnos
13	18 de marzo	Hacer favores a otros niños	Alumnos
14	19 de marzo	-Ayudar a un amigo en dificultades	-Alumnos
15	25 de marzo	Iniciar interacciones con niños y adultos; y ser amable con ellos	Alumnos
16	26 de marzo	-Ser amable con adultos conocidos <i>-Retroalimentación</i>	-Alumnos -Maestras
17	1 de abril	Mantener conversaciones sencillas con adultos	Alumnos
18	2 de abril	-Hacer cumplidos a adultos conocidos <i>-Manejo positivo de disciplina; Retroalimentación</i>	-Alumnos -PMoR G. 1
19	22 de abril	Iniciar interacciones con niños y adultos	Alumnos
20	23 de abril	Hacer cumplidos a adultos conocidos	Alumnos
21	28 de abril	Unirse al diálogo/actividades que mantienen otros niños	Alumnos
22	29 de abril	-Ser amable; Cierre <i>-Cierre</i>	-Alumnos -PMoR G. 1

**Sesión 2**

<b>Objetivo</b>	Realizar una retroalimentación bidireccional con las maestras de grupo con respecto a las sesiones llevadas a cabo hasta el momento, de manera que puedan discutirse los avances, aspectos a mejorar, elementos que consideren que les ha sido de utilidad y demás observaciones.
<b>Actividad</b>	Retroalimentación
<b>Tiempo</b>	40-50 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Previamente, se pedirá a las docentes que tengan a la mano su formato FODA y el cronograma que se les entregó desde el inicio del programa de intervención. La facilitadora también llevará una copia de la escala de habilidades sociales empleada en el pre-test.</p> <p>Se pedirá a las docentes que compartan sus comentarios y observaciones con respecto a los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con base en los reactivos de la escala, ¿ha notado algún avance/mejora en su grupo con respecto a sus habilidades sociales previas?</li> <li>• ¿Qué aspectos cree que hacen falta mejorar en cuanto al programa? ¿Qué elementos considera que deben ser reforzados con el grupo?</li> <li>• Con base en su formato FODA, ¿considera que algo del programa le ha sido de utilidad con su grupo? ¿considera que algo del programa puede serle de utilidad con sus futuros grupos? ¿hay algo del programa que le gustaría repasar para utilizarlo posteriormente?</li> <li>• Observaciones</li> </ul> <p>La facilitadora tomará nota de los comentarios y aclarará las dudas que puedan surgir.</p> <p>¿Con base en el cronograma, hay alguna observación o modificación que deseen comentar?</p> <p>Se hará un recordatorio de lo que se espera que ellas refuercen en el aula con los alumnos.</p> <p>Finalmente, se agradecerán el apoyo, la disposición y las facilidades brindadas hasta ahora, dejando clara la disposición de discutir cualquier aspecto del programa que se requiera; así como el tiempo dedicado a esta sesión.</p>
<b>Recursos</b>	Libreta de apuntes, plumas, cronograma, formatos FODA, escala de habilidades sociales

## Sesión 3

<b>Objetivo</b>	Conocer las impresiones de las docentes con respecto al programa de intervención, así como los aspectos más significativos para ellas y su práctica.
<b>Actividad</b>	Cierre
<b>Tiempo</b>	50-60 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Previamente, se pedirá a las docentes que tengan a la mano su formato FODA y la facilitadora llevará una copia de la escala de habilidades sociales empleada en el pre-test.</p> <p>Se pedirá a las docentes que compartan sus comentarios y observaciones con respecto a los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con base en los reactivos de la escala, ¿notó algún avance/mejora en su grupo con respecto a sus habilidades sociales previas?</li> <li>• ¿Qué aspectos cree que podrían mejorarse del programa para futuras aplicaciones? ¿Considera que algo faltó?</li> <li>• Con base en su formato FODA, ¿considera que algo del programa le fue de utilidad para usted y su práctica? ¿considera que algo del programa puede serle de utilidad con sus futuros grupos?</li> <li>• Observaciones/sugerencias</li> </ul> <p>La facilitadora tomará nota de los comentarios y aclarará las dudas que puedan surgir. Después proyectará los videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ (1) “¿Cuál es la actitud de un buen maestro?”. ¿Coincide lo que dicen los niños? ¿Qué creen que sus alumnos dirían si les preguntáramos?</li> <li>➤ (2) “¿Qué maestro marcó tu vida?”. ¿Recuerdan cómo era el suyo? ¿Qué impacto tuvo en sus vidas? ¿Su práctica es como la de ese maestro?</li> <li>➤ (3) “Un buen maestro sabe que en todo ser humano hay grandeza”. Este es un hecho real, ¿con qué frecuencia creen que suceda algo así? ¿han pensado el impacto que los docentes tienen en la vida de sus alumnos? ¿con cuánta frecuencia ocurre lo contrario a la historia?</li> </ul> <p>Se discutirán las impresiones de las docentes a medida que se proyecte cada video, reflexionando sobre su experiencia como alumnas y docentes, así como el papel que tienen en la vida de sus alumnos, presentes y futuros. Se entregará a cada docente, una copia del manual elaborado con base en el programa de intervención. Finalmente, se agradecerá el apoyo, la disposición y las facilidades brindadas durante el programa de intervención, así como el tiempo dedicado a esta sesión; invitándolas poner en práctica lo que haya sido de utilidad para ellas.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Formatos FODA, escala de habilidades sociales, libreta de apuntes, plumas, videos:</p> <p>(1)<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3NJ2KHw094E">https://www.youtube.com/watch?v=3NJ2KHw094E</a>,</p> <p>(2)<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qbaibRWuruQ&amp;list=RDCMUCYFQetpa1HSoUMKFII99rCA&amp;index=10">https://www.youtube.com/watch?v=qbaibRWuruQ&amp;list=RDCMUCYFQetpa1HSoUMKFII99rCA&amp;index=10</a> y</p> <p>(3)<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fYSXb2n8Q5I">https://www.youtube.com/watch?v=fYSXb2n8Q5I</a>, computadora, bocina, manuales</p>

**Apéndice 12. Sesiones realizadas con MyR****Sesión 1**

<b>Objetivo</b>	Dar a conocer los elementos de la comunicación y fomentar la reflexión sobre las formas en que suelen comunicarse con sus familias, de manera que puedan identificar las barreras y empezar a comunicarse de forma asertiva.
<b>Actividad 1</b>	Esquema y barreras de la comunicación
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>La facilitadora iniciará la sesión presentándose, así como la secuencia de los talleres que se impartirán, y que con esto se busca también reforzar lo que se trabajará con sus hijos, comentando brevemente sobre eso. Seguidamente, pedirá a MyR que piensen en cómo ven a sus hijos cuando tengan 20 años, aventará un peluche a una de ellas para que responda la pregunta; hará lo mismo con algunas más. Se reflexionará sobre qué se necesita para que esas ideas se cumplan y qué están haciendo para contribuir a ello (no tienen que compartir lo último). Se relacionará esto con la comunicación y la forma en que se realiza en casa. A continuación, se pedirá una voluntaria para que comparta una situación que le esté preocupando un poco pero que pueda ser contado y manejado frente a todo el grupo; se le pedirá que salga del salón un momento y se solicitará la participación de otras 6 voluntarias. Se colocarán 7 sillas en forma de círculo en medio del aula, en donde se sentarán. A cada una se le dará un rol para desempeñar mientras escucha la situación de la voluntaria 1. Los roles serán los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tranquilizadora: “no pasa nada”, “todo saldrá bien”, “ya pasará”, “hay personas en peor situación”, etc.</li> <li>2. Consejera: “deberías...”, “yo en tu lugar...”, “¿ya intentaste...?”, etc.</li> <li>3. Experimentada: cuenta situaciones similares que ha vivido, suele interrumpir.</li> <li>4. Desinteresada: mira su teléfono, realiza otras actividades, no escucha pero finge que lo hace.</li> <li>5. Preocupada: expresa sus miedos al respecto, negativa, pensamientos fatalistas.</li> <li>6. Escucha activa: hace silencio para escuchar, pregunta para aclarar, demuestra interés (no verbal), etc.</li> </ol> <p>La voluntaria 1 entrará al salón, y se integrará al círculo. Contará su situación y las demás actuarán de acuerdo con sus roles. Cuando la conversación acabe, se reflexionará sobre la actividad: cómo se sintió la voluntaria 1, cómo se sintió con respecto a cada persona; las otras voluntarias revelarán sus roles a la primera y también compartirán cómo se sintieron con su rol. La facilitadora relacionará la actividad con las formas en las que se suelen comunicar las personas y lo que esto produce en las familias. ¿Cuál es su estilo para comunicarse? ¿Cómo creen que esto hace sentir a sus hijos? ¿De qué forma puede mejorarse la comunicación en la familia?</p> <p>Entonces, se iniciará una breve exposición sobre el esquema básico de la comunicación, relacionándolo con la actividad. ¿Qué es la comunicación? La facilitadora complementará la información con base en las respuestas dadas por las MyR. Posteriormente, presentará el esquema en la pizarra dando una explicación de cada elemento a medida que los menciona. Luego se hablará de las barreras. ¿Qué son y cuáles hay? ¿cuáles serían en el caso de la actividad?</p>

	¿a cuáles nos enfrentamos en familia? ¿qué ocasionan? ¿qué puede hacerse para vencerlas? “Lo primero es ser consciente de ellas”. Después se hará una lluvia de ideas para generar algunas estrategias que pudieran usarse. Ellas elegirán las que consideren que pueden usar en casa. ¿Hay barreras en la comunicación con la escuela? Reflexionar sobre la importancia de esto por la responsabilidad compartida con respecto al desarrollo de los niños.
<b>Recursos</b>	Peluche, papelitos con los roles, sillas, pizarra, marcadores y borrador para pizarra

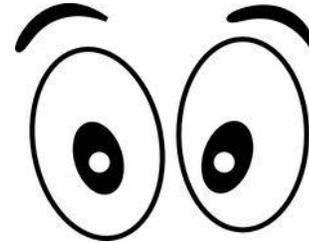
<b>Actividad 2</b>	Comunicación asertiva
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>“A pesar de que siempre nos expresamos y comunicamos, no significa que lo hacemos bien”. Se hablará de la comunicación verbal y no verbal, y posteriormente se presentarán los de estilos de comunicación: pasivo (tortuga), asertivo y agresivo (dragón). Se dará un ejemplo de cada uno de ellos y lo que implican, relacionándolo con la actividad anterior. ¿Cuál es el mejor? “Si bien, el asertivo se considera el adecuado, hay situaciones en las que los otros pueden tener sentido”. ¿Cuál es el nuestro? Tips para ser asertivos/as (se anotarán en la pizarra):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centrarse en la persona que habla.</li> <li>2. Mantener contacto visual.</li> <li>3. Procurar no interrumpir.</li> <li>4. Reflejar los sentimientos (implica saber identificarlos).</li> <li>5. No dominar la conversación (relación con el punto 1).</li> <li>6. No abusar de tu posición: no invalidar los argumentos de los demás sólo por tener el poder para hacerlo.</li> </ol> <p>¿Hicieron esto las personas que escuchaban en la actividad anterior? ¿Suelen practicar esto con sus hijos, parejas, familias? ¿Cuáles pueden ser los obstáculos? “Ser asertivo requiere tiempo y esfuerzo; quizá al principio los demás estén extrañados e incluso se resistan un poco: lo importante es que no se rindan”. También se presentará una pirámide que representa los aspectos importantes en la comunicación: 1) oídos para escuchar, 2) ojos para observar, 3) gestos para apoyar, 4) boca para hablar. ¿Por qué están en ese orden? Se colocará una copia en la puerta del salón.</p> <p><u>Reflexión:</u> “Somos modelos para los niños”. ¿Cómo comunicamos las cosas a nuestros hijos? ...para hacer la tarea, cuando les piden que se porten bien, quieren que sean limpios, etc. ¿Nos ponemos en su lugar? ¿cómo se comunican ellos? ¿eso se toma en cuenta? “Imaginen cómo se sienten cuando les hablan de la forma en la que suelen hacerlo... ¿cómo se sentirían si les hablaran así?” ¿Suelen poner en práctica lo que le piden a sus hijos? De lo contrario, carece de sentido.</p> <p><u>Tarea:</u> tomarse al menos de 15 a 20 minutos al día para platicar/jugar/convivir con sus hijos/as, en un momento en que ambos estén libres, o cuando el niño esté jugando pueden integrarse, no ser directivos; además, practicar la comunicación asertiva durante ese tiempo.</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador de pizarra, pirámide de la comunicación.

## ¿CÓMO DEBO COMUNICARME?

Oídos para escuchar



Ojos para observar



Gestos para apoyar



Boca para hablar



## Sesión 2

<b>Objetivo</b>	Fomentar la reflexión sobre la importancia de identificar y manejar adecuadamente las emociones propias y de los demás, promoviendo estas prácticas en beneficio del desarrollo de los alumnos y sus familias.
<b>Actividad 1</b>	Identificación de emociones
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión preguntando cómo les fue con la tarea de la semana pasada y se reforzarán los logros alcanzados. Se les preguntará cómo creen que se relacionan las emociones con las expectativas de sus hijos a los 20 años (sesión anterior), reflexionando sobre ello, y se dará una explicación breve y básica de las emociones. Se colocarán en la pizarra unas hojas con expresiones faciales que indican las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa); así como también otras imágenes de un monstruo de diferentes colores representado las emociones (amarillo, alegría; azul, tristeza; rojo, enojo; negro, miedo; verde, calma; rosa, amor). Se les contará el cuento del monstruo de los colores, y se explicará la forma en que se trabajó con sus hijos. Se les preguntará con cuáles se identifican el día de hoy y luego se reflexionará sobre cuántas emociones se experimentan en el día a día, la forma en que sucede (por separado o mezcladas), los beneficios de saber identificarlas y, que emoción y expresión no son lo mismo. Luego, se contará el siguiente cuento:</p> <p><i>La Tristeza y la Furia (Jorge Bucay)</i>  <i>En un reino encantado donde los hombres nunca pueden llegar, o quizás donde los hombres transitan eternamente sin darse cuenta...  En un reino mágico, donde las cosas no tangibles, se vuelven concretas...  Había una vez... un estanque maravilloso.  Era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente...  Hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse haciéndose mutua compañía, la tristeza y la furia.  Las dos se quitaron sus vestimentas y desnudas las dos entraron al estanque.  La furia, apurada (como siempre está la furia), urgida -sin saber por qué- se bañó rápidamente y más rápidamente aun, salió del agua...  Pero la furia es ciega, o por lo menos no distingue claramente la realidad, así que, desnuda y apurada, se puso, al salir, la primera ropa que encontró...  Y sucedió que esa ropa no era la suya, sino la de la tristeza...  Y así vestida de tristeza, la furia se fue.  Muy calma, y muy serena, dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está, la tristeza terminó su baño y sin ningún apuro (o mejor dicho, sin conciencia del paso del tiempo), con pereza y lentamente, salió del estanque.  En la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba.  Como todos sabemos, si hay algo que a la tristeza no le gusta es quedar al desnudo, así que se puso la única ropa que había junto al estanque, la ropa de la furia.</i></p>

	<p><i>Cuentan que desde entonces, muchas veces uno se encuentra con la furia, ciega, cruel, terrible y enfadada, pero si nos damos el tiempo de mirar bien, encontramos que esta furia que vemos es sólo un disfraz, y que detrás del disfraz de la furia, en realidad... está escondida la tristeza.</i></p> <p>Se pedirá que compartan sus impresiones, qué entendieron y si creen lo dicho de la furia y la tristeza. ¿Cómo se expresan las emociones? ¿Se hace de la misma manera? ¿Por qué? ¿Cuáles son las formas correctas? La facilitadora dará una breve explicación del cuento en caso de que queden dudas al respecto, dando ejemplos para aclararlo. Por último: ¿qué problemas genera un mal manejo de las emociones? ¿sabemos manejarlas y expresarlas adecuadamente? “Esto puede contribuir a una mejor comunicación porque nos permitiría identificar nuestras emociones e incluso las de los demás, de manera que podemos reflejárselas”. Por ejemplo: “en este momento estoy muy frustrada por lo que pasó y creo que no es el mejor momento para hablar, por favor dame unos minutos”, o “veo que ahora te sientes enojado, creo que sería mejor tomarnos unos minutos para que te sientas más tranquilo para platicar”. Se pedirán algunos ejemplos de situaciones cotidianas para practicar esta acción.</p>
<b>Recursos</b>	Hojas con emociones, imágenes del monstruo de los colores, pizarra, cinta adhesiva, cuento

<b>Actividad 2</b>	Manejo de emociones
<b>Tiempo</b>	30 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>¿Por qué es importante saber manejar nuestras emociones? (autorregulación, modelos para los hijos). Analogía de la pelota: las emociones de los niños son como un pelota que nos avientan con fuerza porque no saben medir sus fuerzas, ¿cómo las recibimos y devolvemos nosotros? Podemos ser como superficies duras y planas: la pelota rebota con fuerza; como el agua: se crean ondas que se expanden y la pelota puede hundirse; o podemos atrapar la pelota y regresarla al niño de una manera que pueda atraparla (nos adaptamos a él/ella). Es importante ponerse en el lugar del niño, ¿alguna vez lo han hecho? Por ejemplo, en algunas situaciones que viven en la escuela, ¿pueden recordar cómo se sentían cuando ustedes acudían a la escuela? Se pondrá la frase “사랑해” (sarangje-te amo, en coreano) y se les pedirá que la lean, cuando no puedan hacerlo se les dirá que se trata del idioma coreano; se les dirá el sonido de cada símbolo y se les pedirá que lean la palabra, dándoles ánimo cuando lo intenten o no puedan hacerlo, se les corregirá y pedirá que lo repitan varias veces hasta que puedan pronunciar lo que esta escrito y su significado; después se les dirá que de tarea, deberán hacer una plana para que la aprendan y que si no lo hacen y no lo aprenden, estarán castigadas sin salir a pasear y sin hacer lo que les gusta...¿cómo se sintieron o cómo se sentirían si la amenaza fuera real? ¿les gustó esa sensación? “Eso es un aproximado de lo que sus hijos sienten cuando se les exige algo que no saben hacer; el aprendizaje es un proceso que requiere tiempo y paciencia para ver resultados; habrán muchas equivocaciones (como cuando se aprender a andar en bicicleta) y los niños necesitan apoyo en cada una de ellas, por lo que es importante que sus familias puedan dárselo (modelar el manejo de emociones)”.</p>

	<p>El semáforo: Se colocará en la pizarra la imagen de un semáforo y se preguntará/explicará la función de éste en la vida cotidiana, y lo que significa cada color. Se comentará a las MyR que puede ser utilizado como una estrategia para el manejo de las emociones negativas como el enojo, beneficiando la relación con sus hijos y familias. Primero: ROJO, detener la conducta y el pensamiento y respirar, evitando respuestas impulsivas; segundo: ÁMBAR, analizar la situación, pensar en varias opciones de conducta y pensamiento, y determinar cuál es la mejor (puede cerrar los ojos con ambos colores); tercero: VERDE, una vez hecha la elección, se procede a llevarla a cabo y después analizar los resultados. Luego, se pedirá un ejemplo de la vida cotidiana para poner en práctica los pasos, de manera conjunta. Con base en lo anterior, se dará una breve explicación de lo que se ha trabajado con sus hijos en el programa de intervención, y lo que se espera que se refuerce en casa. Después, se pegará la hoja en la puerta del salón para que PMoR tengan acceso ella todos los días.</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿Cómo se relaciona lo que deseo para mi hijo con las emociones? ¿Servirían estos pasos? Con esto, se evitaría herir a los hijos, dañar las relaciones familiares y expresar las emociones de manera positiva (autocuidado).</p> <p><u>Tarea:</u> identificar y nombrar sus emociones; recordar los colores del semáforo y seguir los pasos cuando se necesite. Finalmente, se les dará un pedazo de hoja en blanco, se les preguntará cuáles son sus características (limpia, blanca, lisa, etc.), después se les pedirá que la arruguen bien, “recuerden cuando su hijo les ha hecho enojar por algo” y cuando todas lo hayan hecho, se les solicitará que la regresen a su estado original. Se les dará un minutos para que lo hagan. ¿Pudieron dejar la hoja como estaba inicialmente? ¿Con un poco más de tiempo se podría? Evidentemente no. Se les dirá que esa hoja representa a sus hijos, y todo lo que pueden hacer o decir como MyR (y padres) quedará en sus hijos como una marca positiva o negativa, por lo que es importante tener esto en cuenta y esforzarse por manejar las emociones propias; de esa manera, sus hijos aprenderán a manejar las suyas. Estas marcas también se dan en función de la forma en la que los niños reciben educación y disciplina. “Los niños no son el futuro, sino los adultos, ya que somos quienes forman y educan a los niños: disciplinar no es lo mismo que educar”.</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador para pizarra, semáforo, hojas en blanco













## Sesión 3

<b>Objetivo</b>	Promover el manejo positivo de la disciplina dando a conocer los beneficios de este enfoque, los aspectos implicados y algunas estrategias para llevarla a cabo.
<b>Actividad 1</b>	Disciplina vs educación
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión preguntando su experiencia con la tarea de casa y se reforzarán los logros alcanzados, relacionándolos con el tema del día. Seguidamente, se proyectarán dos videos en donde dos niños están “haciendo berrinche”. Luego se preguntará qué opinan de ellos: ¿son graciosos? ¿qué opinan de las acciones de los padres? ¿han experimentado estas situaciones en su vida diaria? ¿cómo las han manejado? ¿creen que pudo haber sido mejor?</p> <p>A continuación, se iniciará una breve explicación de la diferencia entre disciplina y educación, ¿qué entienden por cada uno de los conceptos? A través de una lluvia de ideas, se irá construyendo la definición de cada concepto y la facilitadora complementará la información; de igual manera se hará para determinar las diferencias entre conceptos.</p> <p><i>Educación:</i> proceso de formación para desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que se pertenece; a través de diferentes estrategias.</p> <p><i>Disciplina:</i> cierto orden y organización, límites, lo que se espera de la persona, autorregulación a mediano-largo plazo, no es sinónimo de control, promueve la resolución de problemas.</p> <p>¿Cuál sería la diferencia? La disciplina forma parte de la educación, esta última es más general.</p> <p>Se evidenciará el hecho de que todos estamos sujetos a la disciplina que la sociedad estipula (leyes, normas sociales, religión, familia, valores, etc.). “La disciplina es una constante a lo largo de la vida”. ¿Qué pasa si vamos en contra de la ley? ¿Se perdonan las faltas si se hace un berrinche? “No, así no son las cosas en la realidad, pero lo niños pequeños aún no saben esto, y aunque sea difícil de aprender y enseñar, es necesario que lo comprendan”.</p> <p>¿Cómo creen que los niños de los videos serán a sus 20 años? ¿Desearían eso para sus hijos?</p> <p>¿Cómo se relaciona todo esto con lo que ya se ha hablado en sesiones anteriores? Se fomentará que todas participen y la facilitadora complementará la información. Se hará un repaso de la información en caso de ser necesario.</p> <p>Con base en lo anterior, se explicará brevemente lo que se ha estado trabajando con sus hijos en el programa de intervención y los aspectos que se espera que ellas refuercen en casa.</p>
<b>Recursos</b>	Computadora, proyector, pantalla, bocina, videos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FEvs5ao66hs">https://www.youtube.com/watch?v=FEvs5ao66hs</a> y <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1weFCN4RTfw">https://www.youtube.com/watch?v=1weFCN4RTfw</a>

<b>Actividad 2</b>	Manejo positivo de la disciplina
<b>Tiempo</b>	25 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se dibujará en la pizarra la silueta de una persona y se les preguntará a las MyR ¿cómo es un niño disciplinado? Se pondrán a su disposición algunos marcadores para que ellas anoten algunas descripciones alrededor de la silueta. Después se preguntará ¿sus hijos poseen estas características? Las que deseen pueden compartir sus respuestas. Además, ¿qué creen que ha hecho que esto sea así? ¿Cómo educan a sus hijos? Las respuestas serán voluntarias. Con base en la actividad anterior, ¿a qué suele darse más prioridad (educación, disciplina)? ¿esto es correcto? Ambos conceptos se complementan, al ser la educación algo más amplio; sin embargo, se darán algunas estrategias para manejar la disciplina de una manera más positiva. “¿Ustedes hacen lo que les piden a sus hijos? Recuerden que son modelos para sus hijos”.</p> <p>Se presentará y explicará un esquema con los elementos importantes para el manejo positivo de la disciplina:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar metas a largo plazo (cómo ven a sus hijos con 20 años)</li> <li>Proporcionar calidez y estructura (firmeza y gentileza implican dignidad, respeto, cooperación, control interno, motivación, conexión)</li> <li>Comprender cómo los niños piensan y sienten</li> <li>Solucionar problemas</li> </ol> <p>También es importante tener en cuenta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cuidado con lo que funciona: <i>Castigo</i> (consecuencias: 4R; resentimiento, revancha, rebeldía, retraimiento), <i>ganarles</i> a los niños vs <i>ganarse</i> a los niños.</li> <li>“¿De dónde sacamos la loca idea de que para hacer que los niños se porten mejor, primero debemos hacerlos sentirse peor?”</li> <li>Las 3 “R” de la Recuperación: reconocer (cometí un error), reconciliar (lo siento), resolver (trabajemos juntos en una solución).</li> <li>Identificar motivación: llamar la atención, yo siempre gano, la revancha, soy incapaz de hacer las cosas bien.</li> </ol> <p>A un lado de la primera silueta, se dibujará la silueta de una mamá y les pedirá que con la misma dinámica, anoten características que debería tener una mamá perfecta.</p> <p>¿Ustedes poseen estas características? ¿Qué les haría falta? ¿Qué están haciendo al respecto? ¿Esto se relaciona con los deseos que tiene para sus hijos a los 20 años?</p> <p>Se proyectará el video “<i>La mamá perfecta</i>”. Posteriormente, se pedirá a las MyR que compartan sus impresiones, cómo se sintieron, qué pensaron. ¿Lo que mencionaron como características de perfección, lo dijeron las mamás del video? ¿Esperaban que los niños tuvieran esa reacción? ¿Qué creen que sus hijos dirían si les preguntaran lo mismo que a esos niños (qué cambiarían de su mamá)? ¿Coincidiría con lo mismo que ustedes quisieran cambiar? “A pesar que no hay perfección, es importante siempre buscar ser mejores; los hijos siempre amarán a sus madres aunque a</p>

	<p>veces no les guste del todo cómo son, pero es necesario sentir que también los aman. Los grandes cambios siempre empiezan por lo más pequeño”.</p> <p><u>Reflexión:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La conducta disruptiva aumentará cuando los cambios positivos empiecen.</li> <li>2. Lo que hacemos nunca es tan importante como la forma en que lo hacemos.</li> <li>3. Es importante ver los errores como oportunidades para aprender.</li> <li>4. A veces tenemos que aprender la misma cosa varias veces.</li> <li>5. El inicio del cambio siempre causará asombro en los demás, quizá a veces se resistan a él.</li> </ol> <p>La disciplina y educación empieza por nosotros; es importante la comunicación entre mamá y papá; educación no sólo es disciplina; es importante el equilibrio entre el afecto y la firmeza (firmeza sin afecto=autoritarismo, afecto sin firmeza=permissividad); aceptación incondicional.</p> <p><u>Tarea:</u> seguir dedicando tiempo a sus hijos; poner en práctica todo lo que ha sido significativo para su familia; no desistir si se encuentran con obstáculos para mejorar las relaciones en su familia. Reforzar en casa lo que se ha trabajado con los alumnos.</p>
<b>Recursos</b>	Pizarra, marcadores, borrador de pizarra, tarjetas guía con puntos importantes, video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0z4dhbyTqj4">https://www.youtube.com/watch?v=0z4dhbyTqj4</a> , computadora, proyector, pantalla, bocina

#### Sesión 4

<b>Objetivo</b>	Cerrar el programa de intervención con las MyR, así como dar a conocer los aspectos trabajados con los alumnos y conocer las impresiones de las MyR al respecto.
<b>Actividad</b>	Cierre
<b>Tiempo</b>	40-60 minutos
<b>Desarrollo</b>	<p>Se iniciará la sesión preguntando a las asistentes cómo les fue con las tareas que se dejaron para la casa. Se reforzarán los logros y/o esfuerzos y se animará a que no dejen de hacerlo, o en su caso, a que empiecen a hacerlo.</p> <p>Se enfatizará que el tiempo que dediquen a los niños es importante, así como la figuras que ellas representan para los niños, ¿cómo creen que ellos las ven? Recuerden que ellos las aman por sobre todo, ¿recuerdan el video de la mamá perfecta?, pero todos los días se debe buscar dar estabilidad a los niños, ¿cómo creen que esto se transmite?</p> <p>Se escucharán sus comentarios y luego se proyectará el cuento “<i>Mi madre es rara</i>” de Rachna Gilmore. Luego se hará una breve reflexión al respecto: ¿qué les pareció el cuento? ¿creen que tiene bases reales? ¿qué dirían sus hijos del cuento? ¿cómo creen que sus hijos las ven en el día a día? ¿cómo creen que entienden/sienten los cambios de humor que observan en casa? ¿cómo los manejan ustedes? Se fomentará que todas participen y que relacionen sus pensamientos con la información que se ha trabajado en las sesiones anteriores.</p>

Retomando la idea del modelaje para los niños, se comentará sobre la importancia de fomentar la autonomía de los hijos y su relación con la etapa de desarrollo en la que se encuentran, además de lo relevante de esto para el futuro. Seguidamente, se contará el cuento “*El elefante encadenado*” de Jorge Bucay:

*“Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.*

*Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir.*

*El misterio sigue pareciéndome evidente.*

*¿Qué lo sujeta entonces? ¿Por qué no huye?*

*Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces a un maestro, un padre o un tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado.*

*Hice entonces la pregunta obvia: «Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?».*

*No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo, olvidé el misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa pregunta alguna vez.*

*Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta:*

*El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.*

*Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él.*

*Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro...*

*Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.*

*Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede.*

*Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer.*

*Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo.*

*Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza...*

*Todos somos un poco como el elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos pensando que «no podemos» hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Hicimos entonces lo mismo que el elefante, y grabamos en nuestra memoria este mensaje: No puedo, no puedo y nunca podré.*

*Hemos crecido llevando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y por eso nunca más volvimos a intentar liberarnos de la estaca.*

*Cuando, a veces, sentimos los grilletes y hacemos sonar las cadenas, miramos de reojo la estaca y pensamos:*

*No puedo y nunca podré.”*

Se reflexionará sobre el cuento: ¿qué opinan de él? ¿cómo creen que se relaciona con sus niños? Si atamos a los niños, ¿cómo sería su futuro? ¿de qué manera podemos ayudarles a que sean más autónomos?

	<p>Posteriormente, se comentará a las MyR todo lo que se trabajó con sus hijos, con apoyo de los materiales utilizados y proyectando fotos de las actividades que se hicieron.</p> <p>Se fomentará que compartan sus impresiones y observaciones de sus hijos, fuera de la escuela.</p> <p>¿Creen que puedan darle seguimiento a esto en casa? ¿De qué manera se les ocurre que pueden hacerlo?</p> <p><u>Reflexión:</u> ¿consideran que lo trabajado les puede ser de utilidad? ¿qué fue lo más significativo? ¿cómo y dónde pueden ponerlo en práctica? ¿qué fue lo más importante en relación con sus hijos? ¿se comprometen a algo a partir de ahora? ¿qué medidas consideran que deben/pueden tomar para que puedan cumplir lo que se proponen? Recuerden que lo importante es la firmeza y el amor, no sólo con los niños sino también para con ustedes.</p> <p>Finalmente, se agradecerá y reconocerá a las MyR por su participación en las sesiones</p> <p><u>Tarea:</u> continuar reforzando el trabajo con los niños, poner en práctica lo que ellas han aprendido, dedicar tiempo de calidad a los niños y trabajar en una relación positiva con la escuela, no sólo actualmente sino con las que siguen.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NB_KMekI2Zo">https://www.youtube.com/watch?v=NB_KMekI2Zo</a>, computadora, proyector, pantalla, bocina, cuento:  <a href="https://eiregarcia-psicologa.files.wordpress.com/2015/10/el-elefante-encadenado_jorge-bucay.pdf">https://eiregarcia-psicologa.files.wordpress.com/2015/10/el-elefante-encadenado_jorge-bucay.pdf</a></p>