



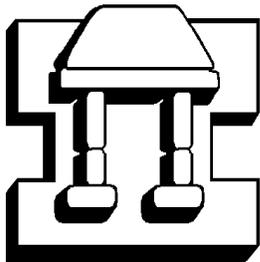
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**“VISUALIZANDO LA AGRESIÓN DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS PREESCOLARES”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
MÓNICA GUADALUPE RANGEL SANTIAGO

DIRECTOR DE TESIS:
GILBERTO PEREZ CAMPOS
MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
MARÍA ALEJANDRA SALGUERO VELAZQUEZ



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO, 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A DIOS

Que me dio la vida y con ella la oportunidad de disfrutar de cada amanecer.

EN ESPECIAL A MIS PADRES

Por haberme dado la oportunidad de formar parte de una familia que si me dieran a escoger, sin duda alguna, jamás cambiaría...

MAMI

Gracias por ser mi ejemplo de lucha y por las gotitas de miel que me has dado día con día.

PAPÁ

Gracias por demostrarme que con decisión, el rumbo de nuestra vida puede cambiar para bien. ¡Qué mejor ejemplo que Tú!

A MIS HERMANOS

Compañeros en la lucha y alegría. Mis ejemplos a seguir en diversas situaciones.

A JAVIER

Por darme la oportunidad simplemente...de ser mi inspiración.

A MI ASESOR GILBERTO PÉREZ CAMPOS

Por su paciente ayuda en la revisión y organización de este trabajo. Pero sobre todo por darme la oportunidad de trabajar y aprender un poco de lo mucho que sabe.

A MIS SINODALES MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ Y ALEJANDRA SALGUERO

Por brindarme de su tiempo y comentarios que enriquecieron mi trabajo.

ÍNDICE

DEDICATORIAS.

INTRODUCCIÓN.....1

METODOLOGÍA.....5

PRIMER BLOQUE DE OBSERVACIONES.....9

SEGUNDO BLOQUE DE OBSERVACIONES.....17

TERCER BLOQUE DE OBSERVACIONES.....22

ANÁLISIS GLOBAL DEL TERCER BLOQUE.....61

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....69

REFERENCIAS.....79

BIBLIOGRAFÍA.....80

APÉNDICES

RESUMEN

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación de corte etnográfico realizada en un jardín de niños. El objetivo general fue aprovechar mi experiencia y labor como educadora para examinar de manera cercana las interacciones agresivas que suceden entre los preescolares, a fin de darle un significado y explicación desde su propia perspectiva.

La investigación se realizó haciendo uso de estrategias metodológicas propias de la Etnografía, en donde asumí el papel de “observador participante” durante su propio contexto, la rutina de la clase. La información obtenida fue organizada y analizada en tres bloques de observación, que se llevaron a cabo en diferentes períodos de tiempo.

Los resultados encontrados permitieron concluir entre varias cosas, que las agresiones entre preescolares no implican frecuentemente un claro indicio de lastimar, puesto que pueden verse también, como momentos particulares de una secuencia de vida escolar; como momentos constructivos en donde los niños se enfrentan activamente a contradicciones (reglas no explícitas, etc.) o bien, como momentos organizativos que provocan la necesidad de encontrar estrategias para resolverlas. Así mismo, se concluyó que la causa de agresión más que encontrarse en el alumno, en su familia o en la educación que ha recibido, se encuentra vinculada al contexto, es decir, a las propias actividades que se desarrollan dentro del salón de clases.

INTRODUCCIÓN

¿ Por qué una investigación sobre agresión?

Mi interés por el estudio de la agresión proviene de mis experiencias como maestra de enseñanza preescolar. Tras varios años de ejercer me di cuenta de la problemática que generaba el que los preescolares, tanto en el patio de recreo como dentro del salón, participaran frecuentemente en interacciones que involucraban agresiones como patear, empujar, insultar, pellizcar. Aunado a lo anterior, las conversaciones mantenidas con las maestras del colegio me hicieron reafirmar esta necesidad, a raíz de que abordaban frecuentemente los problemas concernientes a las agresiones entre los niños y la problemática que generaban dentro del salón de clases.

¿Cuál es el problema que se plantea en esta investigación?

Aunque son muchas las explicaciones que se dan a los problemas de agresión, la mayoría sostiene que la causa de este tipo de conductas se encuentran dentro de la propia persona, lo cual provoca descripciones del alumno que suelen ser fijas, disposicionales o simples términos alusivos a rasgos de su personalidad, como por ejemplo, la etiqueta “niño agresivo”. Otra de las explicaciones incluye la educación recibida por el alumno en el seno familiar y se centra en aspectos concretos: padres separados, falta de uno de los padres, divorcio, desavenencias conyugales, etc. Los que emplean este tipo de explicación, olvidan el amplio abanico de posibilidades que tiene una familia para responder a esas situaciones y enfrentarse a ellas, ya que aún cuando la familia esté pasando por una situación difícil y sea la propia familia la que utilice esa situación para intentar justificar la conducta del niño, es necesario ser cautos al adoptar esto como la única o principal explicación.

Ahora bien, sin negar la importancia que puede tener las circunstancias de la vida familiar, para tener una mayor comprensión de la agresión que manifiesta el infante en la escuela habría que considerar que la conducta varía según la situación y tal variación es el resultado de la interacción entre la persona y la situación concreta. Por tanto, cuando se analiza la agresión desde esta perspectiva lo que se hace es una exploración de aquellas

características de la situación que más influyen sobre la opción de la conducta del individuo. Para los fines de este trabajo, por consiguiente, es necesario analizar las particularidades de la situación del aula, ya que es necesario entenderlas si lo que queremos es llegar a comprender la agresión que se genera en ella. Esta perspectiva se basa en gran parte, en el trabajo de Jackson P. (1968).

- Las aulas son lugares de mucha actividad

A lo largo del día, a los profesores se les pueden presentar mil interacciones distintas que pueden derivar en cansancio o estrés. Esta característica del trabajo del profesor pone de manifiesto que como los hechos ocurren de manera tan rápida, aprenden a valorarlos y a tomar decisiones también rápidas y poco reflexivas. Para los alumnos que están en un medio de tanta actividad, es evidente que la cantidad de atención que el profesor presta a cada uno de ellos a lo largo del día se reduce en la práctica a unos cuantos minutos y probablemente con frecuentes interrupciones. Los alumnos tienen que acostumbrarse a ser uno más, especialmente en lo que se refiere a la atención que les prestan los adultos y esto puede exigirles aprender a esperar.

- Las aulas son lugares públicos

En primer lugar, las aulas son lugares públicos en el sentido general de que son muchas las personas que tienen una opinión formada sobre ellas y sobre cómo deberían funcionar. En segundo lugar, las aulas son públicas en cuanto que normalmente la conducta del alumno y del profesor la pueden observar el resto de las personas allí presentes. Para el profesor, lo primero implica que se le puede considerar como el centro de las expectativas de una serie de personas: padres, compañeros de trabajo, director, alumnos. En el caso poco probable de que las diversas expectativas de todas estas personas coincidan, el profesor se sentirá apoyado en su trabajo, pero lo más probable es que existan desacuerdos y que el profesor caiga en un estado de tensión producido por el rol que desempeña. El carácter público de las aulas significa también que los alumnos se sienten examinados públicamente, tanto por su trabajo como por su conducta y adoptan frente a ello diversas estrategias para descubrir la respuesta que espera el profesor, para juzgar si el profesor está siendo o no justo en sus evaluaciones, etc.

- Lo que ocurre en el aula tiene un carácter pluridimensional

Esta afirmación nos recuerda que cada uno de los miembros de una clase se mueve por muy diversos intereses, objetivos y metas. La enseñanza y el aprendizaje, pese a ser el objetivo final, no son sino una dimensión más de lo que ocurre en el aula y de los procesos que allí se desarrollan. Para el profesor, esto implica que ha de hacer frente a hechos que tienen muy distintas dimensiones: conocer la materia, evaluar a los alumnos, dirigir grupos, dominar sus respuestas emocionales ante lo que ocurra en la clase, etc. Para los alumnos este medio pluridimensional significa que cuando intentan centrarse en lo que es su labor puramente académica tienen que hacer un importante esfuerzo selectivo para discriminar qué información es relevante y cuál no, especialmente cuando intentan identificar lo que pueden necesitar para realizar una determinada tarea.

- Cualquier cosa que ocurra en el aula aparece en forma simultánea con otras

Las múltiples tareas y dimensiones del aula no ocurren una a una, sino que se dan de forma simultánea, especialmente desde el punto de vista del profesor. Mientras que un alumno está inmerso en su trabajo, otro está terminando y otro necesita ayuda. Los profesores prestan atención a numerosos aspectos a un mismo tiempo: el ritmo de trabajo, la precisión de las intervenciones de los alumnos, el desarrollo de las discusiones, etc., al mismo tiempo que controlan los niveles de dedicación al trabajo, la conducta y otros hechos externos.

Para los maestros la simultaneidad tiene algunas implicaciones: en primer lugar es importante ejercitar la habilidad de ser capaz de controlar más de uno de estos aspectos al mismo tiempo, en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, los profesores pueden optar por prestar atención a unos aspectos y dejar de lado otros. La forma de llevar a cabo esta opción puede tener consecuencias decisivas y puede ser lo que marque la diferencia entre un estilo de enseñanza, que cree un clima de trabajo favorable y un estilo en donde el profesor parece estar dominado por los acontecimientos y da la sensación de estar siempre cambiando de opinión.

- Lo que ocurre en el aula es imprevisible

La escuela es un medio tan activo que es difícil predecir de forma precisa el curso de los acontecimientos. Los profesores le dan mucha importancia al ser capaces de predecir las respuestas que van a dar sus alumnos ante el trabajo, el ritmo que van a seguir y otros aspectos de su conducta. Además, la importancia de establecer rutinas en la vida del aula se puede ver como un intento por hacer que la situación sea previsible y por reducir la ambigüedad.

¿Qué ofrece esta investigación?

Supone en primera instancia la posibilidad de formar parte del mundo de los preescolares como observador y “participante”, a fin de entender la propia concepción del niño, sobre lo que comúnmente podría ser denominado por un adulto como “agresión”.

En segunda instancia ofrece la oportunidad de reflexionar sobre aquello que diversos autores han denominado como agresión, a fin de evitar dar una definición simple, única o sensacional a un tema que tiene múltiples facetas y que se manifiesta bajo formas también múltiples dentro de un ámbito tan complejo como es la escuela.

En tercer lugar, en este trabajo se hace un intento de entender “la agresión” infantil en la escuela vinculándola con ciertos aspectos (que se fueron descubriendo en el curso de la propia investigación) del propio contexto escolar. Se trata, sobre todo, de un esfuerzo por contextualizar la agresión.

Después de una revisión de diferentes definiciones sobre agresión, haré mención de algunas de ellas que a pesar de surgir desde hace ya varios años, continúan vigentes hasta nuestros días. Dollard y Miller (1939, citado en Melero, 1993) definen la agresión en cuanto a su fin de lesionar a otro organismo, Buss (1961, citado en Melero, 1993) matiza que se trata de respuestas que proporcionan estímulos nocivos a otro organismo. Berkowitz (1993) define la agresión como cualquier forma de conducta, tanto física como psicológica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien. Selg (1968, citado en Melero, 1993) aporta

algo a lo anterior, señalando que esta acción puede dirigirse contra el organismo en sí o contra un sustituto. Laplanche y Pontalis (1971, citado en Melero, 1993) añaden a lo anterior la necesaria intención de producir un daño a otra persona, destruirla, contrariarla o humillarla.

En las definiciones anteriores se puede observar que los diversos autores terminan reduciendo la agresión a la intención de lesionar, herir, humillar, etc., pero nada se dice acerca del contexto de tal ‘intención’. Por tanto, habría que considerar las características complejas de la situación con las que interactúa el individuo para comprender cómo y por qué opta por determinada conducta. Desde esta perspectiva, es necesario para mi investigación considerar el marco físico, la estructura social de la clase (cómo se agrupan los alumnos y cómo trabajan juntos), así como las habilidades que muestra el profesor para hacer frente a la clase, a fin de entender la agresión que se genera dentro del aula.

¿Cómo se encuentra organizada la investigación?

Una de las formas que me parece más clara de dar a conocer mi investigación es a través de organizar la información justamente en la forma en que se fue desarrollando, es decir, en tres bloques de observaciones que fueron realizados en diferentes momentos e interrumpidos por períodos de reflexión y análisis.

El primer bloque de observaciones muestra las hipótesis iniciales de mi trabajo de investigación, así como los primeros resultados que sugieren que la agresión se encuentra relacionada con la organización de las actividades escolares. El segundo bloque de observaciones reitera la influencia de la organización de las actividades y muestra de manera más específica las actividades en donde los pequeños se involucran con más frecuencia en interacciones agresivas. Finalmente, el tercer bloque de observaciones muestra algunos reajustes metodológicos que permitieron conocer más acerca de cómo se involucran en y visualizan la agresión los preescolares.

METODOLOGÍA

- **Contexto y población**

Este informe está basado en varios años de estudio etnográfico y se desarrolló a la par de mi labor como educadora dentro de un Colegio particular. La escuela en donde se realizó mi investigación es un centro que ofrece enseñanza a nivel Kinder, Pre-primaria y Primaria y cuenta con más de 25 años de experiencia en la educación infantil. Se encuentra ubicada en una colonia que tiene todos los servicios públicos como son alumbrado, agua potable, drenaje, alcantarillado y calles pavimentadas. Sus condiciones físicas como buena iluminación, ventilación adecuada y espacios apropiados para el trabajo y juego libre son avalados por una inspección minuciosa de la SEP. Cuenta con salón audiovisual, equipo de cómputo y departamento psicológico. Se imparten asignaturas de español e inglés en todos los niveles, educación musical, educación física y computación. Se realizan visitas culturales y recreativas.

Dentro de la organización de los espacios, el plantel tiene salones de 4x4m aproximadamente para cada grupo, además de una dirección, recepción, pequeña biblioteca, aula de maestros, salón de cantos y juegos, así como de computación; dos patios, uno pequeño en la entrada principal y otro más grande en la parte de atrás, en donde los niños practican su clase de educación física, realizan Honores a La Bandera y pueden jugar al aire libre en la hora de recreo.

En lo que se refiere al programa educativo que se lleva a cabo dentro del plantel, éste es posible catalogarlo dentro del modelo tradicional ya que en general el maestro cuenta con un conjunto de conocimientos, valores y normas que el preescolar debe aprender. La meta es que el niño cumpla con los objetivos que son definidos como propiciadores de su desarrollo integral. Para llevar a cabo lo anterior, se realiza una planeación anual que se va dosificando por semana, pero que en la práctica, no siempre se sigue al pie de la letra. La meta principal de los objetivos anuales, varía de acuerdo al grado en curso y aunque en cualquiera de ellos se consideran las tres esferas de desarrollo del niño: afectivo-social, psicomotora y cognitiva, sin lugar a dudas al área cognitiva se le da mayor prioridad.

“AREA COGNITIVA”

1ro. K:	2do. K:	Pre-primaria
<ul style="list-style-type: none"> ¬ Recortado, coloreado ¬ Visualización de vocales mayúsculas y minúsculas en letra cursiva ¬ Visualización de los números del 1 al 10. 	<ul style="list-style-type: none"> ¬ Recortado, coloreado ¬ Identificación y escritura de vocales minúsculas y mayúsculas en letra cursiva ¬ Identificación y escritura de la consonante “s” en letra cursiva ¬ Lectura y dictado de palabras con la consonante “s” ¬ Identificación y escritura de los números del 0 al 20. 	<ul style="list-style-type: none"> ¬ Recortado, coloreado ¬ Adquisición de la Lecto-escritura ¬ Identificación y escritura de números del 0 al 100 ¬ Operaciones: sumas y restas, solución de problemas.

El colegio es un centro conformado por personal docente (Directora general, administrador, maestros); ayudantes en general (cocinera, afanadores) y alumnado. En lo que concierne a infantes, asisten al jardín 52 niños: 11 en 1ro. K., 20 en 2do. K, 21 en Pre-primaria, que en general hacen un total de 28 niñas y 24 niños, cuyas edades varían entre los 3 y 5 ½ años.

- **Entrada al campo y colección de datos**

Mi trabajo inicial no requirió de un diseño extensivo previo al trabajo de campo. La estrategia e incluso su orientación cambiaron con relativa facilidad, de acuerdo con las necesidades requeridas por el proceso de investigación. Mi investigación pretendió estudiar el mundo de los preescolares, empleando procedimientos naturales como observaciones directas, anotaciones informales, etc. que permitirían aproximarme a los significados que guiaban sus comportamientos agresivos.

Durante el desarrollo del trabajo, incluí mi propio papel como educadora dentro del foco de investigación y exploté sistemáticamente mi participación como investigadora, ya que al mismo tiempo que cumplía como educadora, trataba de mantenerme atenta a cualquier

situación que pudiera relacionarse con mi investigación e incluso frecuentemente llegaba a formar parte de las interacciones agresivas entre los pequeños.

En un primer intento por conseguir información, me di a la tarea de iniciar con un período de conocimiento exploratorio (de aproximadamente dos semanas), que consistió en mantenerme atenta ante cualquier interacción agresiva entre los pequeños a fin de realizar ya sea en el momento o más tarde una descripción escrita de la secuencia. Cabe mencionar que por interacción agresiva entendí cualquier tipo de relación que establecían dos o más pequeños y que involucraba acciones como golpear, patear, escupir, pellizcar, burlarse, decir groserías, etc.

Traté de detenerme en la dinámica de cada secuencia de interacción agresiva, siguiendo su inicio, desarrollo y fin, a lo cual denominé más tarde episodio de interacción. Así pues, en cada uno de los episodios observados, no centré mi atención en el momento justo en que sucedían las conductas agresivas, sino que me esforcé en conocer el hilo conductor de la secuencia, los obstáculos que se oponían a su realización y sus modificaciones según la dinámica existente entre los niños. Una vez analizados los registros informales a los que hice mención, consideré algunas hipótesis iniciales que desde mi punto de vista daban cuenta de la agresión. La primera de ellas y la más importante, era la suposición de que los niños pasaban largo tiempo frente al televisor viendo "programas agresivos", puesto que en el momento de jugar hacían alusión a personajes de diferentes caricaturas, que se caracterizaban por luchar o pelear: "yo soy dragon ball," etc. La segunda, era que entre ellos habían aprendido a imitar bastante bien las conductas agresivas de los niños que frecuentemente pegaban a sus compañeros dentro del salón de clases: "te voy a dar fuerte como Jaime eh". La tercera involucraba a los padres, ya que había observado que cuando los recogían no tenían un control sobre los infantes e incluso pasaban desapercibidas actitudes groseras de su parte. Por ejemplo, Jaime observaba llegar a su mamá, le aventaba el cuaderno y se echaba a correr, mientras ella no le hacía el mínimo comentario, Ivan observaba llegar a su hermanito y comenzaba a pellizcarle los cachetes y pese a las indicaciones y amenazas de su mamá, "espérate, ya no molestes a tu hermano, ¡te dije que ya no lo molestaras Jaime!, ahorita que llegemos a la casa vas a ver ", no desistía.

En la primera y tercera hipótesis, consideré que las razones por las que los preescolares participaban en interacciones agresivas se encontraban totalmente ajenas al salón de clases como son los programas violentos de televisión y cuestiones que involucran su ambiente familiar. Mientras que en la segunda contemplé que son los mismos compañeros de grupo quienes fomentan este tipo de conductas.

A partir de este momento me di a la tarea de negociar la obtención del acceso a la información necesaria con la directora del Colegio, que realmente no significó un problema en el transcurso de mi investigación, ya que el formar parte del personal docente requirió únicamente de una explicación detallada sobre la investigación.

Así pues, llevé a cabo tres bloques de observaciones que fueron realizados en diferentes momentos de la rutina de la clase e interrumpidos por períodos de reflexión y análisis. Es importante mencionar, que durante el primer y segundo bloque confiaba tan solo en mi memoria para preservar los datos y aunque generalmente me daba a la tarea de transcribirlos de inmediato o bien de tomar las notas durante la interacción observada, segura estaba que no incluía la información completa. Por tanto, opté por emplear en el próximo bloque de observaciones, otra técnica (filmaciones) que al mismo tiempo que fuera más exacta disminuyera mi tensión entre continuar con la clase y escribir mis observaciones.

Antes de iniciar con las filmaciones se dio un proceso de redefinición, puesto que me vi en la necesidad de negociar abiertamente con la Directora del Colegio su aprobación para emplear ésta nueva forma de recopilar información, el sitio en dónde ubicar la cámara, así como el tiempo y momento de la filmación. Después de la negociación, los acuerdos fueron los siguientes: tiempo de filmación 20 minutos máximo por día, lugar de la filmación preferentemente el salón de clases, horario a mi criterio y ubicación de la cámara, la segunda repisa que se encontraba al fondo del salón, para evitar que los pequeños se percataran. Ya sobre la marcha, únicamente las condiciones de filmación

fueron modificadas en cuanto al horario, puesto que excluía el tiempo de trabajo en otra clase (inglés).

Inicialmente no se dio una selección estratégica de infantes a observar, simplemente se filmaba a aquellos que por la posición de la cámara quedaban enfocados en primera instancia, sin embargo ello cambió en el proceso, ya que solía cambiar de lugar y enfocar a los que consideraba habían sido filmados con menor frecuencia. Así mismo, las parejas filmadas se conformaban inicialmente por decisión espontánea, pero posteriormente las integré tomando como criterio su destreza y habilidades en la ejecución de la tarea (un niño hábil con otro menos hábil). Otro punto a destacar, es que durante este bloque de observaciones se incluyeron una serie de 30 actividades (*ver apéndice 1*) que en su mayoría eran planeadas con anticipación y tenían como objetivo principal involucrar a los pequeños en tareas que requerían para su realización del compartir espacio, material y esfuerzos para lograr un trabajo en común. La finalidad de esta serie de actividades era demostrar la vinculación entre las “agresiones” en el aula y ciertas características organizativas del contexto escolar.

Aunque inicialmente se había contemplado filmar consecutivamente, en muchas de las ocasiones se perdió continuidad, al no realizarse en días consecutivos y esto se debió a situaciones ajenas como suspensión de labores, actividades de último momento y visitas inesperadas.

Una vez que se cumplieron un total de 30 filmaciones, me di a la tarea de transcribirlas explícitamente y organizarlas eligiendo los episodios en donde se observaba interacción agresiva entre los pequeños, es decir alguna acción física como golpes, patadas, empujones o insultos verbales. Cabe mencionar que por episodio se entendía la secuencia de la interacción que daba inicio y terminaba en base a su involucración.

Al término de este tercer bloque de observaciones, se empleó también, como recurso de información, la aplicación de un cuestionario de cinco preguntas semi-estructuradas (*ver apéndice 2*), que fue aplicado a mamás del último grupo de preescolares que se registró,

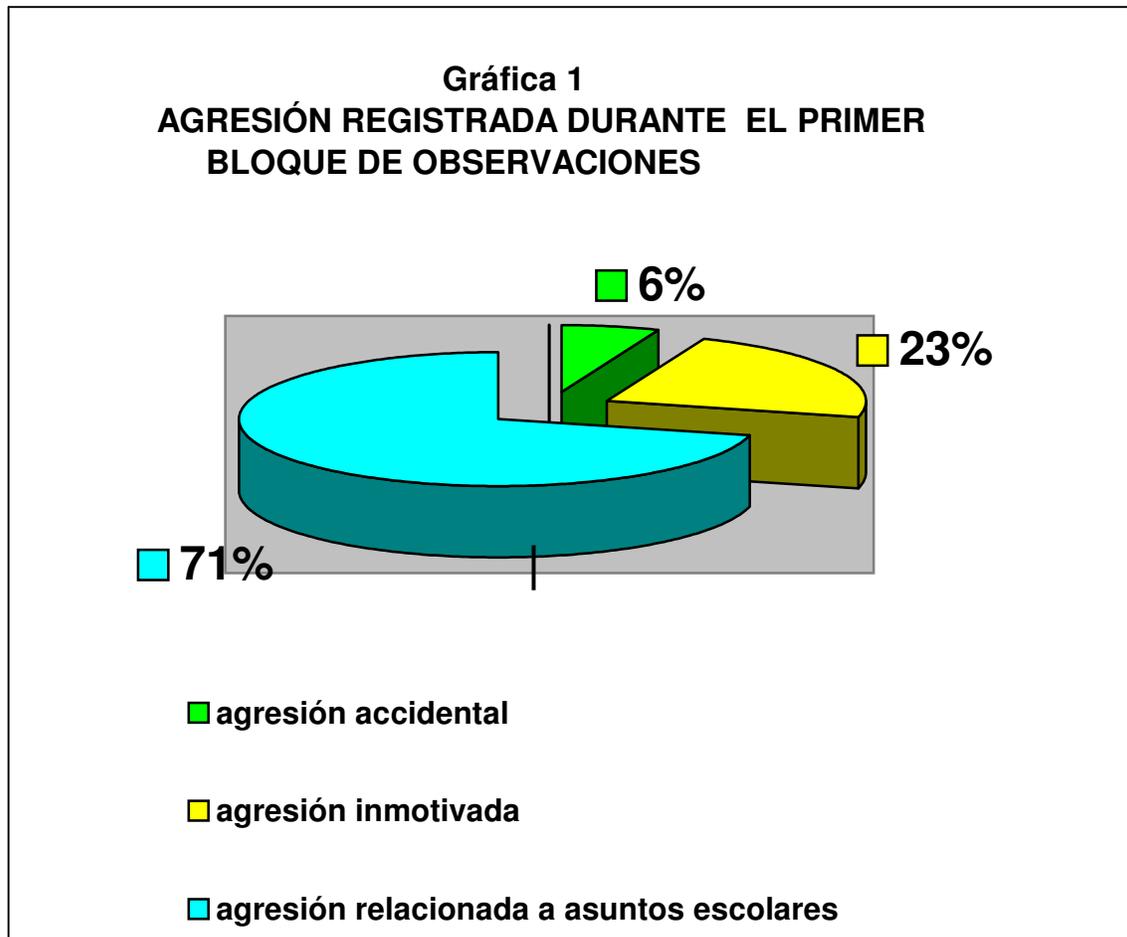
con la finalidad de observar si habían notado algún cambio en la actitud de sus hijos, que me hiciera suponer se encontraba relacionado a esta nueva forma de trabajo.

PRIMER BLOQUE DE OBSERVACIONES

Este primer bloque consistió en realizar una serie de registros de carácter general durante un lapso aproximado de dos meses, que básicamente consistían en descripciones más o menos concretas tanto del contexto como de las interacciones que se presentaban cuando algún pequeño realizaba algún tipo de conducta agresiva. Los 15 preescolares observados, 9 niños y 10 niñas, cursaban 2do. K., (grupo que se encontraba a mi cargo) y tenían una edad aproximada de 3-4 años.

En un principio las notas eran tomadas al mismo tiempo que se realizaba la observación participante, pero debido a que las oportunidades eran muy limitadas, posteriormente la mayoría de las notas se tomaban después de observar la interacción. Estas observaciones se realizaron a partir de la semana del 29 de marzo al 2 de abril, pero debido a que se atravesó el período vacacional de semana Santa (5-18 de abril) continuaron del 19 de abril al 7 de mayo del ciclo escolar 1998-1999. Cabe mencionar que registré un total de 61 episodios de interacción, que una vez organizados y analizados transformaron el desarrollo de mi investigación al anular las hipótesis iniciales y vislumbrar una serie de situaciones bajo las cuales había ocurrido agresión entre los preescolares.

La mayoría de las interacciones registradas involucraban en un porcentaje considerable (55%) acciones como pegar con algún objeto, pellizcar, patear, rasguñar, empujar, forcejear, pegar con las manos y verbalizar algunas expresiones como “¡es niña!” (dirigida a un niño), “¡cabeza de tonto!”, que terminaban en altercado. Tratando entonces, de ir más allá de las agresiones físicas como tal, me di a la tarea de observar con detenimiento la secuencia de cada interacción y así concluí en primera instancia que las interacciones agresivas se originaron bajo tres circunstancias: accidentalmente (6%), inmotivadamente (23%) y en relación a asuntos escolares, que fue la más frecuente, con un porcentaje de 71%. (*ver gráfica 1*).



Ahora, para tratar de explicar lo que ocurre en cada una de las circunstancias, mostraré algunas de las secuencias que ilustran claramente lo anterior y enseguida realizaré una interpretación de lo observado.

Inmotivadamente

Es decir las agresiones, se realizaban sin tener una causa o razón que aparentemente motivara a los pequeños a actuar de esta forma.

Ejemplo:

Fernando pasa cerca de Arturo y le pellizca el cachete

Arturo: “¡ah!”, mientras se soba

Fernando a Raúl (un compañero que se encuentra cerca) “¡oye no viste que le pellizqué el cachete a Arturo!” y comienza a reír

Raúl observa a Arturo

Arturo: “¡miss me pellizó Fernando!”

Fernando me observa y se va a sentar

No intervengo al respecto

(Observación del día 29/03/99)

Asistiendo a esta escena de interacción que parece bastante elemental, de manera apresurada y poco atenta llegué a la conclusión de que Fernando tenía el firme proyecto de lastimar a Arturo, pese a no tener una razón aparente, mientras que Arturo lejos de reaccionar de la misma manera optó por denunciarlo, pero no hay una respuesta e involucración de mi parte.

Lo que hay que destacar aquí, es que con demasiada frecuencia miraba solamente lo que consideraba como agresión entre los pequeños, sin ver las otras cosas que ocurrían antes o aún después de la interacción agresiva. Tal vez interacciones como estas contribuyen a mantener una definición de agresión centrada en “intenciones” consideradas al margen del contexto.

Accidentalmente

Es decir, las agresiones se dan por una combinación de circunstancias que no se pueden prevenir, o sea, suceden casualmente.

Ejemplo:

Jaime observa cómo sus compañeros paran las llantas y juegan a pasar por en medio de ellas sin tirarlas, se forma y cuando se agacha para pasar también por en medio...

Tadeo, que se encuentra jugando a atrapadas, pasa corriendo y sin querer lo empuja

Jaime se cae con todo y llanta, una vez que se levanta, lo observa bastante enojado y le comienza a dar puñetazos por donde puede

Tadeo se queda parado, con cara de asustado y no le contesta los golpes, tan solo se tapa la cara

Me paro del lugar en donde me encuentro sentada y le grito “¡Jaime, deja de pegarle a tu amigo!”, me dirijo hacia él y agrego, “qué no viste que fue un accidente, por

qué le pegas tan fuerte, ya viste cómo tiene de roja la cara, se va a sentar y ya no tiene recreo, porque tal parece que nada más sale a pelear”

Jaime se dirige a sentarse y pone cara triste

Cuando termino de regañar a Jaime y observo cómo se va a sentar, volteo a ver a Tadeo y observo que ya se ha ido a seguir jugando con otros compañeros. No comento más del asunto

(Observación del día 23/04/99)

Lo notable de esta interacción es que en varias ocasiones surgen entre los pequeños malentendidos que originan interacciones agresivas. En este caso en particular, Jaime asume como intencional la acción de Tadeo que lo hace caer y molesto le responde agresivamente. Tadeo que tampoco tiene una clara comprensión de lo que ocurre tan solo se protege y aunque no lo hizo intencionalmente parece asumir la responsabilidad de su acción, porque no intenta defenderse ni explicar que fue una casualidad el que lo empujara.

Aunque me involucro diciendo que se trató de un accidente, no hago nada para enseñar a los niños qué hacer en esas circunstancias. La agresión física termina con mi intervención que lejos de generar una comprensión de lo ocurrido, interrumpe tan solo el conflicto con un castigo para el agresor que se percibe más bien como el agredido. Lo anterior ejemplifica claramente que por un accidente puede desencadenarse una acción que sí pretende lastimar. En este caso, la intención de lastimar de Jaime está relacionada con una acción de Tadeo que accidentalmente lo golpea. Jaime asume que Tadeo lo hizo deliberadamente. Nótese que el énfasis en las intenciones, sin atender al contexto, produce problemas como este.

Sin embargo, existen algunas otras interacciones en donde se puede observar que independientemente de que los niños o niñas se propicien golpes, no expresan molestia sino más bien aceptación, disfrute y goce. Tal y como se muestra a continuación:

Iván después de darle una mordida a su paleta, le da uso como de espada, mientras emite algunos sonidos (shh, shh) y comienza a pegar en la paleta de Alfonso

Alfonso quita su paleta y comienza a pegarle también a la de Iván

Christian que se encuentra mirándolos, se acerca a Tadeo y también comienza a pegarle con el palo de su paleta en la cabeza

Tadeo comienza a reír

Iván y Alfonso al observar que Christian le está pegando a Tadeo, detienen su lucha, se acercan y

Alfonso le dice a Tadeo “toma amigo te presto una para que peles”

Tadeo: “¡sí amigo!, que yo te defenderé” y los cuatro continúan con su lucha de espadas

Molesta me dirijo hacia donde se encuentran y pregunto, “¿qué les dije, por qué no juegan mejor avión, al perrito policía o a otra cosa en donde no se peguen?, ya les he dicho que el recreo es para jugar y si no, se quedan parados”

Los cuatro se dirigen a deslizarse por la resbaladilla

(Observación del día 07/05/99)

Aquí sería importante destacar la perspectiva de los niños, en contraste con la mía. Mientras yo considero que los pequeños tienen la clara finalidad de lastimarse físicamente, la misma interacción significó para ellos tan solo un juego que inició de manera individual y después fue aceptado y continuado por sus compañeros. Así mismo, cabe mencionar la importancia que otorgan al hecho de que todos estén en las mismas condiciones de juego y esto lo podemos observar en el momento en que los iniciadores se detienen para ofrecerle una paleta a Tadeo, quién más tarde le dio la función simbólica de espada. Este es un caso en el que por los actos realizados el adulto asume que existe la intención de lastimar, cuando el propio comportamiento de los niños muestra que no se trata de eso sino más bien de un episodio de juego simbólico.

En relación a asuntos escolares

La mayoría de las agresiones físicas que realizan los preescolares surgen a partir de la organización de las actividades que se realizan dentro del aula. A menudo los tiempos de espera a los que se enfrentan los preescolares propician el surgimiento de interacciones agresivas. Por ejemplo, al hacer fila en espera de que se les revise o ponga el trabajo en su

cuaderno, durante el momento en que esperan el material necesario para emprender la actividad o bien en el momento en que se encuentran en espera de la indicación para dar inicio con la actividad, etc. Otro punto a destacar es que el mismo espacio de trabajo y el material en uso generan disputas entre los pequeños, así como cualquier tipo de intervención por parte de algún compañero.

A continuación presentaré un ejemplo en donde se muestra claramente una interacción agresiva como resultado de la apropiación del material.

Los niños se encuentran jugando individualmente con cubos...

Juan Carlos le dice a Iván, ‘mira tengo muchos y si ahorita les robamos, ¡tenemos así más!, ¡sale!’

Iván le responde ‘¡sale!’

Juan Carlos e Iván juntan su material, Juan Carlos se dirige con Jenny y al estar cerca de ella, le dice a Iván ‘¡ven!’

Iván va a donde se encuentra

Juan Carlos observa el momento en que se descuida Jenny, toma un cubo y se va corriendo a su lugar, Iván va detrás y ambos ríen

Jenny los observa y enojada le comenta a Fernanda (compañera de junto) ‘este Juan Carlos se robó nuestro cubo y se echó a correr con Iván, mira vamos y se los quitamos’

Fernanda ‘¡sí!, ahorita se los quitamos’

Ambas observan atentamente a los niños y esperan su descuido

Jenny ‘¡ya Fernanda vente!, no hagas ruido’

Fernanda la sigue y

Jenny es la que toma el cubo y se echa a correr

Fernanda va detrás, riendo nerviosamente

Juan Carlos se da cuenta inmediatamente y va tras de Jenny

Iván se da cuenta, también va tras ella

Juan Carlos alcanza a Jenny, forcejea y comienza a pegarle en las manos, hasta que gana el cubo finalmente

Miss: “ya te vi Juan Carlos, te vas a sentar y regresas el cubo”

Juan Carlos con cara de disgusto le regresa el cubo a Jenny

Jenny vuelve contenta a su lugar

Casi de inmediato, Juan Carlos intenta nuevamente quitarle el cubo a Jenny, pero

Jenny se lo arrebató y se echa a correr

Juan Carlos forcejea con ella, le pega con sus manos, en el estómago, la avienta y obtiene el cubo

Jenny se cae, se levanta enojada y le dice a Fernanda, “¡ya no te juntes con él!”

Fernanda “pues dile a la miss”

Jenny “¡miss Juan Carlos me volvió a quitar el cubo!”

Miss “Juan Carlos ¿otra vez?, ¡qué te dije!, ¡tú tienes bastantes cubos ya!, ¡regrésale el cubo a Jennifer!, y ya te vi como le estás pegando ¡eh!”

Juan Carlos “pues ella nos quitó un cubo”

Jenny “¡sí!, pero él fue primero”

Miss: “Juan Carlos, ¡regresas ese cubo!”

Juan Carlos una vez que le da el cubo, regresa muy enojado a su lugar y ya sentado le dice, “si te llevas te aguantas, ya te lo dije”

Jenny no contesta y se va sentar

(Observación del día 06/05/99)

En esta secuencia podríamos observar a simple vista que Juan Carlos intenta molestar a Jenny apropiándose por la fuerza de su material, pero si nos detenemos con más cuidado, podremos observar que más bien trata de dar inicio con una actividad que le parece bastante divertida y consiste en acumular materiales, como “suyos”. Desde el momento en que lo planea se le nota que disfruta y tal parece que también las niñas se emocionan cuando recuperan su material.

El problema parece surgir cuando el forcejeo deriva en agresión física por parte de Juan Carlos y es entonces cuando Jenny molesta, denuncia no los golpes, sino la apropiación de su material. Es decir, aquí la intención de Juan Carlos de lastimar a Jenny surge a partir de la apropiación y recuperación sucesiva de un material de trabajo que cada parte reclama como “propio”, pero que en sentido estricto no pertenece a ninguno. El surgimiento de tal

intención es inexplicable al margen de la ambigüedad propia de la situación del aula en cuanto a la “propiedad” de los materiales.

Segregación

Los niños se encuentran llegando apenas al salón de clases, mientras que yo los observo entrar desde el escritorio...

Rodrigo observa que César se sienta a su lado y le dice molesto “¡ay, tú no te puedes sentar aquí, siempre nos sigues! ¡vete!”

César enojado “¡tú cállate!”, le enseña la lengua y se va a sentar a otra mesa

Rodrigo lo observa alejarse y continúa platicando con sus compañeros

(Observación del día 27/04/99)

Lo que me parece importante destacar de este ejemplo es que Rodrigo se apropia de la mesa definiéndola como el lugar de “ellos”, entre los cuales no incluye a César, quien responde con desagrado, pero asume la segregación.

Al tratar aspectos de la organización de las actividades, observé también el sistema de apoyo que puede representar el maestro, al realizar un planteamiento explícito de reglas antes de iniciar con cualquier tipo de actividad. Sin embargo, esto no suele ocurrir en la práctica, ya que el profesor generalmente tiende a enunciar las reglas después de que ha transcurrido un conflicto: “están prohibidos los golpes”, “sabe que debe formarse”, “el recreo es para jugar”, “el niño que no quiera entrar a la clase se queda fuera y el que sí, se comporta”, “prohibido pegar”, “debes formarte si n empujar”, “aquí no venimos a jugar, aquí se trabaja”, “y a sabe que tiene que estar calladito trabajando”, etc. Por tanto, más que hablar de reglas explícitas dentro del salón, suelen manejarse reglas de interpretación, que deben ser comprendidas y puestas en práctica por los preescolares.

También es importante observar, que los episodios transcurren de manera tan rápida que en ocasiones el profesor se mantiene al margen de la dinámica conflictiva que se suscita entre los niños o bien con demasiada frecuencia simplemente la interrumpe con una indicación clara de continuar con la actividad académica, lo cual no propicia entre los pequeños una

comprensión de lo que ocurre y mucho menos muestra una alternativa de solución a sus conflictos. Así mismo, se observa claramente el desagrado que manifiestan los pequeños ante cualquier actitud de sus compañeros que pretenda evaluar su trabajo, incluso en ocasiones origina una interacción agresiva entre ellos.

Otro punto a destacar es que en muchas de las ocasiones entre el maestro y los pequeños no se llega a compartir una comprensión de lo que ocurre y especialmente interesantes son las situaciones en que esos malentendidos pasan desapercibidos para el maestro, los niños, o para ambos, con lo cual el conflicto trasciende o se agrava, independientemente de lo frecuente de este mismo tipo de interacciones. A continuación presentaré una larga secuencia de interacción que ejemplifica lo anterior.

Ejemplo:

Miss: “levante la mano el niño que conozca y que me quiera decir el nombre de alguna palabra que comience con la vocal e”

Lorel participa diciendo “enano”

Miss: “¡muy bien!”

Lucy: “estrella”

Miss: “muy bien, Jaime te toca”

Jaime: “la palabra abeja comienza con la e” (y antes de indicarle que estaba equivocado)

Iván que se encontraba sentado en la mesa de enfrente, se comenzó a reír y le dijo “¡no sabes!, ¡no sabes! esa comienza con la a, ¡no sabes!”

Jaime bastante enojado se paró de su silla, se dirigió a su lugar y le tiró un puñetazo, que tan solo lo alcanzó a rozar

Percatándome de lo ocurrido le dije a Jaime bastante molesta, “recuerda que ya te quedaste sin recreo por andar pegando, qué te pasa, sabes bien que están prohibidos los golpes en el salón...” y antes de que continuara

Jaime enojado se metió debajo de la mesa

Miss: “Jaime, por qué te metes debajo de la mesa, te sales por favor”

Jaime bastante molesto no salía

Miss: “como Jaime no me hace caso se me hace que yo tampoco se lo voy a hacer cuando él me pida algo, vamos a hacer de cuenta que Jaime ya no está y vamos a continuar trabajando niños; Jaime, tú decides el momento en que te quieras salir de ahí y comenzar a trabajar con nosotros”. Tratando de continuar con la clase, nuevamente pedí ejemplos de más palabras y aunque la mayoría continuaban con la actividad, también observaban por momentos a Jaime y cuchicheaban entre sus compañeros de mesa

Christian dirigiéndose a su compañero de al lado, le dijo “está de grosero, ¿verdad?”

Alfonso: “por eso ya no hay que jugar con él”

Christian asiente que sí

Jaime se quedaba observando a sus compañeros bastante molesto y cuando vio que ya nadie lo observaba al estar entretenidos en la clase, comenzó a pellizcarle los pies a Tadeo, Gonzalo y Karla por debajo de la mesa

Tadeo trataba de esquivar sus pellizcos y se reía mientras hacía gestos de burla y lo señalaba

Gonzalo se sobaba

Karla lo observaba y puso cara de que quería llorar

Tadeo lo acusó, “miss, Jaime nos está pellizcando muy feo”

Bastante molesta le indiqué que saliera inmediatamente de debajo de la mesa,

Jaime alzó los hombros negándose a salir

Intenté sacarlo, tomándolo de los brazos, pero se jaló, al percatarme que no podría sacarlo, continué trabajando y les indiqué a sus compañeros que no le hiciéramos caso

Por un momento seguimos con la actividad, pero

Jaime comenzó después a azotar la mesa

Lo ignoré y les indiqué a sus compañeros de mesa que se cambiaran a otra y lo dejáramos que siguiera haciendo berrinche

Jaime continuó tirando ahora la mesa y las sillas también

La mayoría de sus compañeros lo observaban espantados

Miss: “ya basta Jaime, como te estas portando bastante grosero y no puedo sacarte del salón porque estás muy pesado, voy a ir por Andrés para que te saque, porque no voy a permitirte ni una grosería más”

Jaime al observar que me dirigía a la puerta, se paró apresuradamente.

Como observé que se paró, pensé que ya había sido suficiente y ya no salí del salón Jaime cuando observó que ya no salí, tomó su cuaderno que se encontraban en la mesa cercana y lo tiró en el suelo

Miss: “mira Jaime, ya lo sé que estas muy enojado, pero tus amigos y yo no tenemos por qué aguantar tus groserías, si te empeñas en seguir no iras al próximo paseo, te voy a contar tres para que te sientes 1, 2, 3”. A continuación coloque su cuaderno sobre la mesa

Jaime nuevamente lo tiró

Christian: “miss, no te hizo caso y lo sigue tirando”

Alfonso: “sí miss”

Lucy: “ya sé, mejor déjale a su mamá que le dé siete nalgadas”

Jaime los observaba furioso

Miss: “vamos a hacer una cosa, ya no quiero que ni siquiera vean a Jaime y si sigue tirando su cuaderno, déjenlo es suyo y él sabrá si quiere tener un cuaderno bonito o no y tú Jaime por lo pronto no vas al paseo y llevas recado con tu mamá, tomen sus loncheras porque ya miss Adriana fue a abrir la puerta, y ahorita que venga su mamá me recuerdan de decirle que mañana no viene Jaime porque está de grosero”. Posteriormente ya que observé que la mayoría había tomado su lonchera, me dirigí a abrir la puerta y Jaime al darse cuenta que ya estaban las mamás en la puerta, recogió una silla y se sentó más tranquilo. Me entretuve entregando a los niños.

Jaime me miraba atento y cuando observó que ya no entregaba a nadie se acercó y me dijo, “mira ya sé qué me dejaste de tarea miss”

Miss: “ahora la enojada soy yo, vete a tu lugar, porque tienes recado”

Jaime se fue a sentar a la mesa en donde se encontraba Jenny, Lorel y Monse y comenzó a platicar con ellas.

(Observación del día 04/05/99)

En este episodio podemos preguntarnos cuáles son las razones que llevan a Jaime a comportarse agresivamente y sin duda afirmo que son varias. La primera de ellas se debe a que no existe una comprensión mínima tanto de mi parte como del resto de los niños, sobre el por qué de la actitud inicial de Jaime y esto influye de manera decisiva durante el transcurso de la interacción. La segunda razón se encuentra relacionada de manera directa en cómo me involucro, ya que lejos de hacerle un llamado de atención a Iván por la valoración en forma de burla que hace sobre la intervención de su compañero, tan solo se la hago a Jaime, lo que genera una gran molestia que expresa a través de meterse debajo de la mesa, pellizcar a sus compañeros, tirar mesa y sillas, aventar su cuaderno; pese a mis llamados de atención, amenazas e intentos por ignorarlo, no cede. Cabe mencionar que aunque trato de continuar con la actividad, los demás niños no pueden dejar de prestarle atención y hacer comentarios al respecto. Luego los mismos intentos de no hacerle caso inducen nuevas reacciones de Jaime.

Durante esta parte del proceso también se dio una situación de crucial importancia relativa al género, puesto que son las niñas las que presentan una menor participación en interacciones agresivas

Ejemplo:

Juan Carlos comienza a empujar a Verónica que se encuentra formada delante de él

Verónica me dice “miss me está empujando Juan Carlos!”

No comento al respecto

Sergio que se encuentra formado delante de Verónica reitera “¡a mi también!”

Juan Carlos: “tú cállate, chismoso no te metas!”, mientras continúa empujándola

Verónica: “¡miss!, sigue empujando y por su culpa estoy aplastando a Karla y Sergio”

Miss: “ya dejen de empujar que van a tirar los cuadernos, me voy a parar para ver quién es y por lo tanto se va a sentar sin calificarse”.

A continuación cesan de empujar.

(Observación del día 21/04/99)

En este ejemplo, me parece importante destacar que en la mayoría de los episodios agresivos en donde las pequeñas se ven involucradas, se debe a que son agredidas por sus compañeros y, tal como se observa, reaccionan generalmente denunciando al agresor. También cabe resaltar que a pesar de que la denuncia es específica, el llamado de atención es general y parece pasar por alto su denuncia.

Cuando los pequeños se ven involucrados en alguna interacción agresiva, generalmente no involucran al maestro a no ser que sean agredidos físicamente, denuncien el rompimiento de alguna regla por parte de algún compañero, se justifiquen por su manera de comportarse o bien busquen apoyo o aboguen por algún castigo.

Después de observar los episodios en donde el maestro se involucra, ya sea porque los niños le requieran o por iniciativa propia, en el desarrollo de una interacción agresiva, parece ser que generalmente hace un llamado de atención hacia todos los involucrados y por tanto no deslinda responsabilidades en cuanto al tipo de participación que asumieron (el que inicia o simplemente reacciona ante la agresión). Arriba hemos visto una ilustración de esto.

Aunque los resultados de este primer bloque, desechaban las hipótesis iniciales y por tanto sugerían que la conducta agresiva que manifestaban los preescolares podía estar más relacionada con la escuela en sí que con la televisión, la imitación o la educación recibida en su ambiente familiar, aún me encontraba muy lejos de dar cuenta de la complejidad del problema.

SEGUNDO BLOQUE DE OBSERVACIONES

Este bloque se requirió porque se acabó el año escolar y parecía necesario verificar el hallazgo de que la mayoría de los episodios agresivos se relacionaban con las actividades escolares. Al igual que durante el primer bloque, las observaciones tan solo se reducían a momentos de la interacción que daban inicio cuando se observaba cualquier conducta que podría considerarse como “agresiva” y por tanto no se veían las cosas que ocurrían antes o después de la interacción entre los pequeños.

Los registros continuaban siendo informales ya que no se tenía especificado tanto el tiempo como el horario de observación y transcripción de las interacciones. Nuevamente me di a la tarea de observar y describir cualquier tipo de comportamiento que podría denominarse como “agresivo”, resistiendo la tentación de participar en lo que ocurría.

En este bloque se observó a los nuevos preescolares que conformaban el grupo de 2°K. del siguiente ciclo escolar (1999-2000). Los 7 niños y 10 niñas observadas tenían una edad aproximada de 4-5 años. Se registraron un total de 112 episodios interactivos, en un lapso de cinco semanas consecutivas que dieron inicio del 20 de septiembre hasta el 22 de octubre, en donde por falta de tiempo, no se registró a diario.

Una vez analizadas las observaciones, los resultados en cuestiones relativas al género mostraron que las niñas incrementaron significativamente su participación (de 14% a 61%) durante los episodios agresivos, pero al igual que durante el primer bloque, se involucraron al ser agredidas.

Ejemplo:

Angel que se encuentra formado detrás de Lucero, la avienta mientras le dice “¡oye, yo iba aquí!”, y se forma delante de ella

Lucero: “¡no es cierto te metiste!”

Angel: “¡ya avanzó la fila!”

Lucero lo denuncia “¡Angel se metió!”

No me involucro y de reojo observo

Angel: “¡no es cierto!, ya avanzó la fila”

Lucero: “¡vete a tu lugar Angel!”

Angel molesto la avienta

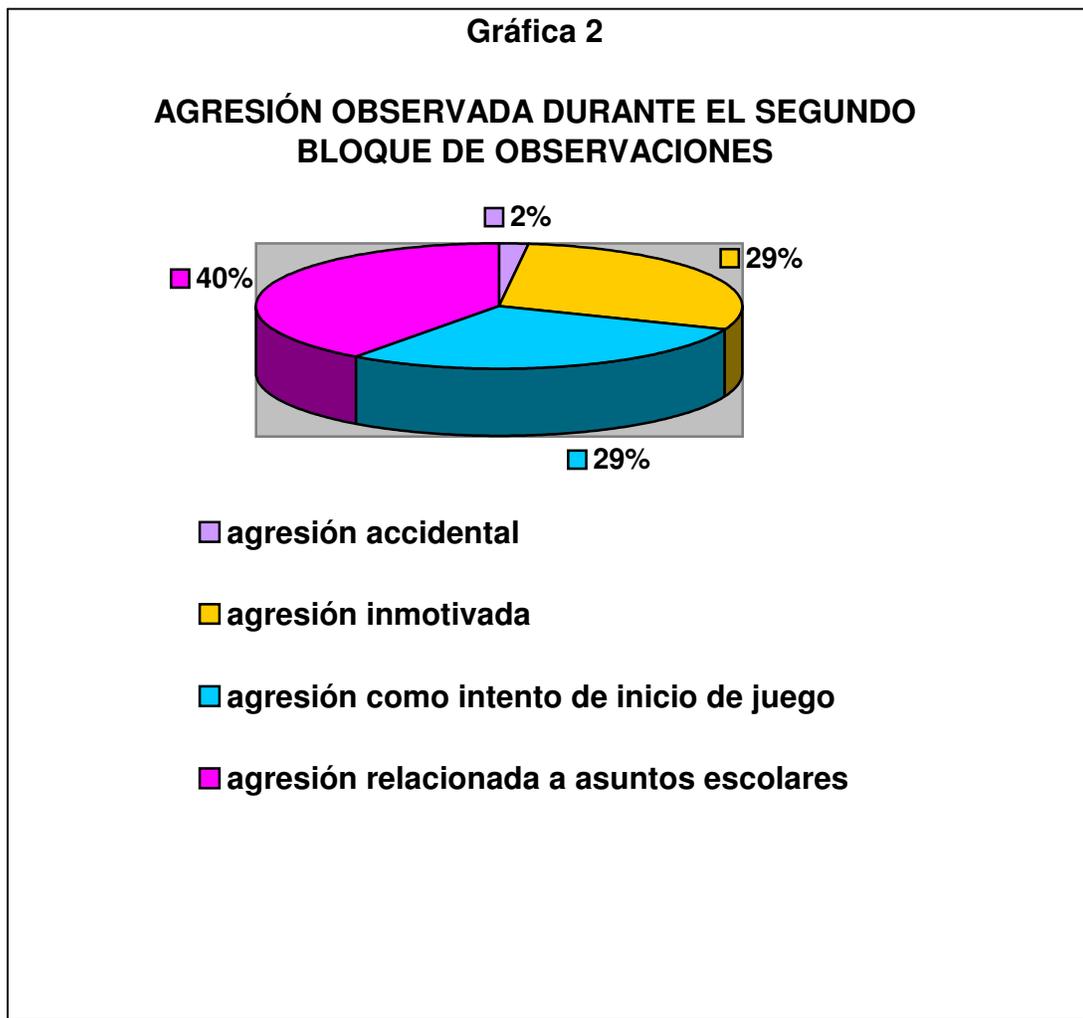
Miss: “Angel no avientes y los dos se forman bien”

Angel, desiste

(Observación del día 24/09/99)

Cabe mencionar que en algunas otras ocasiones las niñas fueron las agresoras o bien participaron indirectamente dando apoyo al agredido.

Ahora bien, del conjunto de episodios registrados, un 60% involucró agresión entre los infantes y nuevamente las observaciones sugirieron que algunas situaciones muy características de la dinámica que se genera dentro del aula influyen sobre las conductas agresivas de los preescolares. Así pues, las interacciones agresivas sucedieron accidentalmente (2%), inmotivadamente (29%) y en relación a asuntos escolares (que una vez más, fue la más frecuente con un porcentaje de 40%). Cabe mencionar que en un porcentaje considerable (29%) la agresión también sucedió como intento de inicio de juego. (*ver gráfica 2*)



Nuevamente las agresiones físicas que se originaron a partir de circunstancias que no se pudieron evitar, fueron las menos significativas y tan solo en un episodio el pegar de modo accidental originó la molestia y reacción de intentar lastimar. En las agresiones inmotivadas se observó un incremento significativo de interacciones, en donde no era posible vincular la conducta del niño con algún aspecto del contexto y por tanto se volvía difícil o imposible de entender (a menos que se atribuyera a una "naturaleza agresiva" del niño). En las agresiones relacionadas con asuntos escolares se reiteró, que la organización de las actividades dentro del aula tiene una influencia considerable y es necesario entenderla si lo que queremos es llegar a comprender las interacciones agresivas que se generan en ella. Lo

anterior es válido tanto respecto a la conducta de los alumnos como a la de los profesores, como veremos a continuación.

- **Influencia del profesor**

Tratando de examinar el papel que desempeñó el maestro a lo largo de las observaciones, merece la pena señalar que sus intervenciones se caracterizaron por interrumpir la interacción agresiva a fin de que los pequeños continuaran de inmediato con la actividad en curso, lo cual generaba con gran frecuencia que el tiempo de distracción se prolongara al atenuarse sólo momentáneamente el conflicto. Aunque esta forma de intervención del profesor da la pauta para que los niños resuelvan por cuenta propia los conflictos, no crea situaciones que provoquen el razonamiento y la búsqueda de soluciones propias y por tanto los niños no logran hacerlo. Nuevamente, el maestro maneja un conjunto de reglas que no hace explícitas sino hasta después de sucedido algún tipo de conflicto y han sido transgredidas (“no se vale pegar, etc.”). Finalmente, muchas de sus intervenciones ocurren de manera rápida y en muchas de las ocasiones son poco acertadas en términos de llamar la atención o castigar a los responsables.

- **Influencia de la dinámica de la clase**

En este punto voy a mencionar algunas características muy concretas de la rutina de la clase, por su posible influencia sobre las interacciones agresivas entre los pequeños. Una cuestión de vital importancia son todos aquellos momentos en que el pequeño hace fila para revisar su trabajo o bien para que se le ponga alguna actividad, ya que constituyen tiempo de espera que en muchas ocasiones se ve llenado con interacciones agresivas. Otro de los momentos es cuando se encuentran en espera del material que requieren para dar inicio con la actividad.

Cuando los preescolares se encuentran iniciando, desarrollando o finalizando cualquier tarea, surgen múltiples conflictos que en muchas ocasiones terminan convirtiéndose en episodios agresivos y de la misma manera sucede cuando algún compañero intenta acercarse a su lugar, tomar su material o bien observar simplemente.

El análisis de los episodios de este tipo me llevó a reconocer que la mayoría de las actividades se realizan de manera individual y, por consiguiente, en ningún momento se considera la posibilidad de compartir ya sea el material o puntos de vista con los demás. Por consiguiente, cualquier posible involucración de los demás es interpretada como intromisión que genera motivos de disputa entre ellos. Lo anterior supone que el planificar actividades requiere mucho más que limitarse a fijar objetivos y elegir un método de enseñanza, puesto que se trata también de considerar las actividades sociales, las formas de conducta de los alumnos, el ritmo de trabajo y los aspectos no académicos de la clase.

Ejemplo 1

Los niños se encuentran jugando de manera individual con material de construcción (cubos)...

Fany, que se encuentra cerca de Raúl, toma un cubo de su compañero

Raúl se percata y molesto forcejea tratando de quitárselo, mientras le dice “¡dámelo!, ¡dámelo!”

Fany logra ganárselo y lo avienta hacia otro lugar,

Raúl enojado le pega en la mano y se dirige por él

(Observación del día 27/09/99)

Ejemplo 2

Los niños se encuentran coloreando en el espacio asignado por la maestra

Manolo colorea en donde le toca hacerlo a Paola

Angel que lo observa le pega con la crayola en la mano, mientras le dice “¡no!, ¡ahí no!”

Manolo colorea en donde se le indicó

Momento más tarde, en la misma situación...

Manolo colorea cerca de donde le toca colorear a Angel

Angel molesto, le pega con la crayola en las manos, mientras me dice “¡miss, está pintando en mi lugar!”

Miss: “Manolo, cada quien pinta en su espacio, y Angel, no se pega”

(Observación del día 06/10/99)

El último ejemplo sugiere que aunque los pequeños comparten un material en común, su participación en la tarea se encuentra perfectamente delimitada y especificada individualmente. Así mismo, existe al parecer un conocimiento compartido (entre los pequeños y el maestro), sobre no involucrarse en el trabajo de los demás y cualquier transgresión es motivo para responder con un golpe o denuncia por parte de los compañeros o llamado de atención de mi parte.

Una de las particularidades nuevas e interesantes que descubrí, fue que en ocasiones el desencadenamiento de la agresión física se encontró directamente relacionado con intentos de inicio de juego físico ó simbólico por parte de los pequeños. Pero, ¿qué ocurre cuando una conducta “agresiva” es parte de un intento de inicio de juego? En la práctica el pequeño tiene una intención, un proyecto firme de relacionarse con el otro a partir del juego físico, que puede o no verse concretado porque depende en gran medida de la forma en que se involucre su compañero de juego. A continuación mostraré una secuencia de interacción que ejemplifica una clara aceptación del compañero al que se le invita a iniciar el juego.

En su clase de inglés, los pequeños se encuentran mirando el dibujo que realiza la teacher en el pizarrón y observo que...

Raúl deja de ver al pizarrón y le jala el brazo a Fany

Fany se jala riendo

Raúl le jala con más fuerza el brazo

Fany se jala riendo

Raúl observa que la teacher voltea y deja de jalarle el brazo

Fany lo observa riendo

(Observación del día 11/10/99)

Si bien, existen momentos en que los pequeños se muestran dispuestos a involucrarse en el inicio de juego físico que propone algún compañero, también es claro que en ocasiones el juego no es aceptado y la interacción culmina o bien se transforma en una agresión que sí pretende lastimar. Lo que me hace pensar que para que el intento de inicio de juego sea aceptado como tal, los pequeños requieren de cierto apoyo por parte del contexto

(expresión corporal, tono de voz, etc.) para poder dar un sentido de juego a lo que en otro momento considerarían como agresión física.

Ejemplo:

Mientras los niños se encuentran en espera de que inicie la clase...

Manolo volteo a ver a César y le dice “¡mi papá me va a comprar una espada de Hércules!”, le da uso de espada a su mano y le pega en el estómago

César molesto, le pega también en el estómago

Ambos escuchan que la teacher comienza a dar las instrucciones y la observan atentos

(Observación del día 21/10/99)

Hasta el momento, el análisis de los dos bloques de observaciones me conducen a una serie de conclusiones que podrían resumirse de la siguiente manera: a) los factores que pueden dar cuenta de la agresión provienen en gran medida de la organización de las actividades que se generan dentro del aula, b) muchas de las conductas que podrían denominarse como “agresivas”, no son interpretadas de la misma manera por los pequeños, ya que en varias de las ocasiones se asumen como intentos de inicio de juego, c) el maestro se involucra generalmente para interrumpir tan solo la interacción agresiva y hace mención de las reglas después de sucedido algún conflicto, d) el trabajo se emprende de manera individual y todo intento de involucración ajena, es motivo de disputa, e) existen momentos muy particulares de la clase (como el hacer fila, etc.) en donde los pequeños suelen interactuar agresivamente.

Aunque los resultados muestran hasta el momento un mejor camino para entender la complejidad de las interacciones agresivas que suceden dentro del aula, es necesario entender mejor el hallazgo reiterado de que una buena proporción de los episodios agresivos estuvieran relacionados al parecer intrínsecamente con la forma de organización de las actividades académicas.

De ahí que mi investigación no se limitó a los anteriores bloques de observaciones, sino que fue complementada con un tercer bloque, en donde fueron modificados diferentes

elementos para conseguir avances considerables en la clarificación de las interacciones agresivas. Primeramente modifiqué la técnica de registrar mi información, ya que a través de mis notas de campo no siempre me era posible registrar exacta y detalladamente la información por las múltiples tareas que tenía que realizar (dar clase, estar al pendiente de su trabajo, calificar, etc.) al mismo tiempo. Por tanto decidí realizar filmaciones. De esta forma resolvería también el problema de la limitación temporal de las observaciones en los dos bloques previos.

En segundo lugar, me enfoqué en la organización de las actividades y con base en la información obtenida, decidí realizar algunas modificaciones basadas en el supuesto de que si los episodios agresivos en general estaban asociados a la forma de organizar las actividades en el aula, una buena estrategia metodológica para probarlo sería realizar cambios en determinados aspectos de la organización de las actividades y examinar las consecuencias sobre las formas de interacción que tenían lugar tanto entre los niños, como entre ellos y las maestras. Con base en el análisis previo decidí realizar las modificaciones siguientes: a) brindarles a los pequeños la oportunidad de trabajar conjuntamente, lo cual involucraba compartir tanto material como la actividad, b) rescatar la importancia de mencionar las reglas al inicio de emprender cualquier tipo de actividad y hacer énfasis en ello, c) modificar mi intervención durante las interacciones: reconociendo verbalmente a los pequeños (me alegro de que compartan las cosas, me alegro de que estén jugando de esta manera, etc.) cuando muestren una actitud colaboradora; no involucrándome en los conflictos a menos de que se trate de agresión física; en caso de alguna interacción agresiva involucrarme bajo tres circunstancias: dando órdenes directas “¡deja de pegar!, di lo que no te gusta”; dando alternativas de respuesta “cuando estés enojado simplemente aléjate del grupo, etc.”; realizando explicaciones “pegar duele” o bien empleando castigos como retirarse de la actividad en curso durante un tiempo, d) enseñarles a pedir las cosas “siempre debes pedir permiso antes de tomar algo”.

TERCER BLOQUE DE OBSERVACIONES

Este último bloque de observaciones surgió con base en la experiencia de los dos bloques anteriores y tal como se ha venido mencionando, se dieron algunos cambios. El primero de ellos consistió en emplear otra fuente para obtener información, el segundo consistió en modificar la forma de presentar el contexto (organización de las actividades) y el tercero en realizar un análisis diferente de los resultados.

La serie de 30 actividades que fueron filmadas se realizaron del 05 de noviembre del 2001 al 08 de marzo del 2002. Los 11 preescolares que participaron, 5 niños y 6 niñas, conformaban el grupo de 1° de K. y sus edades variaban entre 3-4 años aproximadamente. Estas actividades, combinaban tanto los objetivos institucionales del año como las conclusiones que había derivado de los dos bloques anteriores. También, requerían de compartir espacio, material y esfuerzos para lograr un trabajo en común. Cabe mencionar, que pese a haber sido planeadas en su mayoría con anticipación, no fueron realizadas de manera continua por causas inesperadas.

Después de concluir las filmaciones, decidí emprender su análisis a través de examinar el proceso por semanas, ya que esto me permitiría no dar por supuesto, entre muchas otras cosas, que todos los niños se iban a involucrar de la misma forma en esta nueva modalidad de trabajo, que el tipo de tareas en las que se concretaba eran equivalentes o que se iba a tratar de un proceso simple y acumulativo (es decir, sin “regresiones” sólo aumentando con el tiempo).

Así mismo, elegí ejemplificar algunas secuencias de interacción que podrían calificarse como más representativas en la evolución del proceso y finalmente traté de realizar una interpretación al respecto.

- **PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 6 al 10 DE NOVIEMBRE**

A partir de este momento, simultáneamente tengo que trabajar en una forma distinta de

realizar las actividades académicas y en establecer una nueva relación entre los preescolares (sobre todo en la solución de conflictos, pero no exclusivamente).

Si se considera que la planeación de actividades para esta primer semana de intervención fue la siguiente:

ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3
<p style="text-align: center;">MIÉRCOLES</p> <p>Proyectar película “aprendiendo a compartir”, posteriormente platicar acerca de lo que se vio haciendo énfasis en qué es compartir y cómo lo podemos hacer, dramatizar algunos ejemplos con muñecos guiñol, en donde los pequeños tendrán que identificar si se trata de un acto de compartir o no.</p> <p>Hablarles de las nuevas reglas que se llevarán a cabo: puedo compartir, puedo ayudar a mi compañero si me lo permite, puedo agradecerle su ayuda, puedo felicitarlo por su trabajo, etc.</p>	<p style="text-align: center;">JUEVES</p> <p>Pasar película titulada “aprendiendo a ayudar”, posteriormente de manera grupal platicar acerca de lo que se vio haciendo énfasis en cómo lo podemos hacer.</p> <p>Enseguida dramatizar algunos ejemplos con los mismos compañeros.</p>	<p style="text-align: center;">VIERNES</p> <p>Pasar película titulada “aprendiendo a ser agradecidos”, posteriormente de manera grupal platicar acerca de lo que se vio haciendo énfasis en diversas formas de agradecer, ir de visita a otro salón y comentarle a sus compañeros al respecto.</p>

Y que la finalidad de las proyecciones consistía básicamente en familiarizarlos con los términos “compartir”, “ayudar” y “agradecer”, así como mostrarles actitudes que de ser llevadas a la práctica facilitarían este tipo de trabajos, se podrá observar que el proceso resultó ser mucho más complejo de lo que yo misma imaginé. Tal y como se muestra a continuación...

Aunque hago énfasis al inicio de la primera actividad sobre lo divertido que resultaría el compartir y propongo la inclusión de nuevas reglas al trabajar (puedo compartir, puedo ayudar a mi compañero si me lo permite, puedo agradecerle su ayuda, puedo felicitarlo por su trabajo) en ningún momento específico qué es compartir y esto da la pauta para que inicialmente quede entendido como sinónimo de disposición a prestar su material.

En el momento en que trato de indagar qué saben acerca de compartir, me resulta claro que lejos de dar respuesta a mi pregunta, más bien sugieren materiales u otros objetos que podrían prestar: plastilina, juguetes, periódico; incluso después de la proyección cuando

nuevamente les pregunto ¿qué es compartir?, ¿cómo puedo compartir?, mencionan algunos materiales que podían prestarse y que son de uso frecuente dentro del aula: plastilina, libros, godetes, hojas, lápiz, colores y sillas. Cabe mencionar que Fernanda menciona que puede compartir lo que quiera, siempre y cuando así lo prefiera; Diana L. considera el no compartir como una falta y por tanto a quien no comparta, lo denunciará; Diana G. hace alusión de un ejemplo de compartir que sucedió en casa: “yo le compartí a Karen la pluma que me regaló mi mamá”. Lo anterior denota que son capaces de relacionar el compartir con objetos y situaciones diferentes del ambiente escolar.

En el momento en que inicio con una serie de dramatizaciones con títeres, en donde la primera consiste en representar una disputa que se origina a partir de que uno de ellos no quiere compartir el único pincel que tienen para trabajar y la segunda en simular que uno de ellos se muestra en desacuerdo por compartir las únicas tijeras que tienen para trabajar, los pequeños se enfrentan por primera vez ante una situación en donde tienen que identificar si se trata de compartir o no y es claro que son hábiles en diferenciar, pero cuando les pido su ayuda para cambiar el curso de la historia, no sucede lo mismo porque miran nula la posibilidad de compartir un solo objeto y por tanto, proponen en varias ocasiones incluir otro material o bien sugieren que alguno de ellos trabaje solo (por ejemplo, Diana L. dice “¡ya sé! que tengan dos pinceles” y Fernanda dice “¡yo ya pensé como!, primero que payasita se lo quede y que la mamá de payasín le compre otro). Cabe mencionar que después de realizar la última simulación en donde dos títeres comparten un godete con resistol, al realizar un trabajo que les dejó su maestra, les pregunto si se trató de un ejemplo de compartir, su respuesta es sí y los argumentos que dan son los siguientes:

Diana L: “sí, estaban compartiendo porque se lo acercaba y se lo acercaba”

Fernanda: “yo opino que estaban compartiendo porque el payasito le estaba acercando y le dijo que estaba bonito y estaba compartiendo”

Alejandro asiente que sí

Diana G. “ay sí, porque con las tijeras...¡ay yo no sabo!”

Jordi: “ujum”

(Observación del día 07/11/01)

Al término de la actividad les resultó claro que pueden compartir varias cosas que son de uso común dentro de la escuela, que ya habían mencionado: plastilina, pinceles, tijeras y luego agregan por iniciativa propia otros objetos que no se habían mencionado: “poquito lunch” y periódico

Durante la segunda filmación “aprendiendo a ayudar”, tampoco precisé a que me refería con el término ayudar y auxiliándome de una situación cotidiana traté de explicarlo y hacer mención de la importancia de contar con la aprobación del compañero al cual queremos ayudar, ya que esto contribuiría a no originar un conflicto: “Imagínense que a Diana L. se le cayeron papeles por estar rasgando, llega Fernanda vamos a suponer y recoge los papeles y Diana Laura se enoja “¡no Fernanda! ¿por qué estás recogiendo mis papeles?”, cuando lo único que hizo es ayudar, ¡ah! pero ahí pasó algo, ¡tenemos que aprender a ayudar!, no debemos ayudar por ayudar, hay cosas que no debemos de olvidar, por ejemplo, Fernanda le hubiera dicho a Diana Laura “¿te puedo ayudar?” y Diana Laura le hubiera dicho “¡sí!”, Fernanda le hubiera recogido los papeles y Diana Laura no se hubiera molestado. Debemos de aprender a ayudar, debemos de aprender cómo lo vamos a hacer”.

Antes y después de proyectar la filmación, les pregunto: ¿a qué podemos ayudar a nuestros amiguitos? y observo que algunas de sus respuestas se encuentran directamente relacionadas con la ejemplificación que realicé y con la película que observaron:

EJEMPLIFICACIÓN

Fernanda: “también puedes ayudar a levantar las cosas”

Miss: “amiguito se te cayó esto ¿te puedo ayudar?, toma.”

Itzel: “a traer las cosas que están tiradas de dulces”

Alejandro: “a recoger papelitos”

Jordi: “a recoger papelitos”

DESPUÉS DE VER LA PELÍCULA

Miss: “Diana Laura ¿qué aprendiste de la película?”

Diana Laura: “aprendí que debemos de cooperar y debemos de obedecer a nuestros papás y ayudar cuando se caen de la bicicleta”

Miss: “ver Jordi, ¿tú, qué aprendiste de la película?”

Jordi: “hay que ayudar a los demás”

Miss: “¿a ver Alejandra ¿tú, qué aprendiste de la película?”

Miss: “Aylin, ¿qué aprendiste?”

Aylin: “hicieron una casita”

Miss: “¿hicieron una casita? y ¿cómo la pudieron hacer?”

Diana Laura: “¿con piedra!”

Miss: “¿cooperando y ayudándose unos con otros!”

Fernanda: “¡sí! ¡con todas sus fuerzas!”

Y el resto, denota una clara confusión entre ayudar y compartir, que no aclaro. Tal y como se muestra...

ANTES DE LA FILMACIÓN

Diana G.: “pueden compartir”

Miss: “¿pueden compartir!”

Pero, “¿a qué puedo ayudarlos?”

Miss: “Alejandra ¿a qué puedo ayudarlos?”

Alejandra: “¿a compartir”

DESPUÉS DE LA FILMACION

Alejandra: “¿a compartir”

Miss: “¿compartiendo y cooperando”

Fernanda: “¡yo! ¡yo!, también pueden compartir dulces con otro, si tienen muchos le comparten muchos”

Alejandra: “pueden compartir dulces”

Miss: “¿pueden compartir dulces o juguetes o qué mi amor?”

Alejandra: “dulces”

Fernanda: ‘pueden compartir poquitos, porque si comen muchos los van a regañar o se pican los dientes’

Alejandra: ‘compartir las chamarras’

Itzel: ‘que hay que compartir chocolates’

Miss: ‘Diana ¿qué aprendiste de la película?’

Diana G. ‘a compartir’

(Observaciones del día 08/11/01)

Los pequeños se enganchan en el tema de compartir en donde yo incluso termino involucrándome al proponer que participen en situaciones que tienen como objetivo observar si comparten o no. De lo anterior detecto que en el primer grupo integrado por Fernanda, Diana L. y Luis, en donde la situación consistía en colocar diversos materiales en medio y pedirles que los compartieran, los pequeños antes de tomar algún material que se encuentra cerca de otro compañero, lo que hacen es pedírselo y una vez que acceden, tanto ellos como yo, damos por hecho que se ha compartido. Cuando de manera accidental un integrante tira material al suelo, sus compañeros le ayudan a recogerlo y no existe el menor percance, sin embargo en el momento en que algún compañero ajeno a su equipo intenta colaborar es segregado y aún así no desiste.

En el segundo equipo integrado por Diana G., Alejandro, Jordi e Itzel, en donde se presentó la misma situación, inicialmente el compartir se redujo a tomar cada quien un poco de material y simular trabajar individualmente en silencio. Cuando alguna compañera ajena al equipo se dirige hacia ellos preguntando si se puede sentar, Diana G. gustosa le indica que sí e incluso le acerca el material que eligió, dispuesta a compartírselo y la felicité, pero en el momento en que trata de tomar material que había elegido Jordi, se origina una disputa entre ambos, lo cual me hace pensar que el compartir lo han entendido como sinónimo de repartir el material y que una vez dividido el material, es interpretado como propiedad de quien lo tiene.

Cuando más adelante dejo material de juego en medio de Alejandro, Diana G., Alejandra, Jordi e Itzel y les indico que van a construir en equipo, observo que cada uno opta por

tomar un poco del que se encuentra en medio. Sin embargo al percatarse que Jordi tiene la mayor parte, Itzel muestra su desacuerdo denunciándolo con el resto del equipo, asegurando que les está robando y quitándole uno, pero en el momento en que les recuerdo que el material es de todos y juntos van a construir algo, ceden y comienzan a construir de manera individual. Lo anterior denota lo importante que les resulta que el material sea dividido o repartido equitativamente. Además, de que todos dan por supuesto que se trata de realizar individualmente la tarea. Más tarde Alejandra trata de apropiarse de un material de Fernanda y es denunciada, pero resulta interesante observar que en el momento en que le recuerdo que es para todos, ambas cambian su actitud.

Por segunda ocasión Alejandra trata de apropiarse de un material ajeno y nuevamente es denunciada, Luis compañero de junto observa lo que construye Diana y le dice “¿me das este?”, mientras lo toca, Diana mueve la cabeza para decirle que no. Luis le insiste “¿me das este?”, pero al no lograrlo trata de quitárselo, Diana lo impide y Luis desiste. Diana observa a Alejandra, le quita un material y se lo da a Alejandro, Alejandra trata de quitarle también uno a Diana y al no poder la acusa con Itzel y le dice “¡mi amiguita me quitó uno!”, Itzel “no debemos de quitar Diana”, quien la observa y le da uno, Alejandra insiste en tratar de quitárselo, hasta que lo logra, Diana molesta la denuncia “¡mira, me quitó uno!” y la cuestiono “¿qué vas a hacer Diana?”, observa el gusano que construyó Alejandro y lo toma, cuando se percata de que la observa Alejandra, lo aleja de ella. Lo anterior reitera que una vez repartidos, visualizan como suyos los objetos, que los pequeños cuando desean un material inicialmente lo piden “¿me lo prestas?”, pero al no obtenerlo, tratan de apropiárselo por la fuerza y esto conlleva a una disputa, que enuncian una regla “no debemos quitar el material” que no se aplica y que no aprovecho la denuncia que me hacen para mostrarles qué hacer.

Durante el transcurso de la tercera filmación “aprendiendo a ser agradecidos” hago alusión del tema, ejemplificando situaciones en donde los compañeros tratan de ayudar y lejos de agradecerles, es motivo de molestia, a continuación pido sugerencias de cómo podrían agradecer y denotan que no tienen idea de cómo hacerlo y confunden entre ser agradecidos y regalar algo:

Diana G.: “se me ocurre que ser agradecidos es cuando se caen del triciclo”

Fernanda: “puedo darle un regalo que me traiga Santa Claus o un puchi que tengo”

Itzel: “con un peso”

Luis: “con un peso”

Miss: “simplemente podríamos decirle gracias amiguito por tu ayuda.”

(Observación del día 09/11/01)

Después de transcurrida la película cuando pido voluntarios para que dramaticen cómo podemos agradecer, es claro que Diana L. y Fernanda simulan más bien una situación en donde se muestran dispuestas a compartir su juguete y por lo tanto el tema de agradecer pasa a segundo término, incluso en el momento en que finalizan su dramatización, les indico que se agradezcan su ayuda. Posteriormente, cuando nos dirigimos de visita a otro salón con la finalidad de mostrarles a los compañeros lo que han aprendido en el transcurso de estas tres actividades, observo que en el momento en que les pido que comenten cómo podemos compartir, básicamente comienzan a nombrar objetos que podrían compartir tanto dentro como fuera del salón.

Diana L.: “podemos compartir sillas con nuestros primos y con nuestros hermanos”

Diana G.: “podemos compartir mamá”

Miss: “¿qué más pueden compartir aquí en la escuela?”

Itzel: “compartir resistol”

Alejandra: “compartir con Plaza Césamo”

Luis: “plastilina”

Jordi: “plastilina”

Alejandra: “colores, lápices y también colores”

(Observación del día 09/11/01)

Cuando les pido que indiquen cómo agradecer la ayuda que nos brindan, solo Diana L. sugiere que diciéndole “¡gracias!” y terminamos con la misma dramatización que hicieron al inicio Diana L. y Fernanda.

RESUMEN DE LA SEMANA

Se hizo mención de nuevas reglas para aplicarse en el transcurso de esta nueva forma de trabajo: puedo compartir, puedo ayudar a mi compañero si me lo permite, puedo agradecerle su ayuda, puedo felicitarlo por su trabajo, etc. Cuando se introdujo el tema de compartir, en ningún momento se especificó el significado de este término y los pequeños tan solo tenían idea de algunas cosas que podían compartir. Después de transcurrida la película visualizan el querer como un condicionante para compartir y el no compartir como una falta.

Compartir queda entendido como sinónimo de disposición a prestar el material que es de uso común. Son hábiles para detectar si se trata de una dramatización en la que se comparte o no. Consideran nula la posibilidad de compartir un solo objeto.

No especifico qué es ayudar y a través de mencionar una situación cotidiana especifico un requisito para poder hacerlo: antes de brindar la ayuda, preguntar al compañero si acepta que se la demos. Se da una clara confusión entre compartir y ayudar, en donde yo termino involucrándome. Aceptan el compartir como sinónimo de repartirse el material, pero una vez que se reparte es considerado como propiedad de quien lo tiene.

- PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 13 AL 17 DE NOVIEMBRE

A partir de la segunda semana, las actividades compartidas son planeadas de la siguiente manera:

ACTIVIDAD 4	ACTIVIDAD 5	ACTIVIDAD 6	ACTIVIDAD 7
LUNES Colorear una figura humana del tamaño de una cartulina, en donde el material a compartir será la cartulina y crayolas.	MARTES Jugar a hacer magia con objetos de color verde en equipos de tres, es decir, un integrante sacará un objeto, mientras el resto adivinará cuáles han quedado dentro de la bolsa.	MIÉRCOLES En equipos de dos, modelar con plastilina una casa, empleando plastilina y una tabla en común.	JUEVES En equipos de dos colorear una casa utilizando material en común como son gises y resistol.

INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO			
Diana G. y Fernanda	Diana L., Alejandra e Itzel	Diana L. y Aylin Fernanda y Fabián	Alejandra y Aylin Diana L. y Jordi

Lo más relevante de la actividad # 4 es por una parte, la dificultad que mostró Diana al involucrarse en la tarea debido principalmente al desacuerdo que mostró desde un inicio en trabajar con la crayola más pequeña, detalle que podría considerarse a simple vista como mínimo, pero que muestra el énfasis que pone en las propiedades físicas del material a compartir y por otra, mi falta de acierto para involucrarme en los momentos de conflicto.

La interacción se desarrolló de la siguiente manera. Una vez que realicé una descripción clara acerca de la actividad a realizar, hice énfasis en que se trataba de un trabajo compartido en el que debían ponerse de acuerdo, realicé un modelamiento verbal de cómo organizarse, los motivé verbalmente a emprender un trabajo compartido y mencioné algunas reglas de lo que se vale y lo que no. Luego comencé a repartir el material de trabajo y observé que, enseguida, se suscitó el siguiente conflicto:

Fernanda toma la crayola más grande que dejé cerca de las dos

Diana G.: “¡esa es mía!”

Fernanda le acerca la crayola pequeña

Diana G. : (molesta), “¡es a no es mía!”

Miss: “es la crayola que nos tocó ¡sale!”

(Observación del día 13/11/01)

El ejemplo denota que la posibilidad de que se realice una actividad compartida requiere que la situación se vea como equitativa en principio y como no se cumplió esta condiciones motivo de enfado por parte de Diana.

Otro punto a destacar es lo difícil que les resulta compartir la hoja de trabajo a pesar de ser grande, ya que constantemente tratan de apropiársela y por tanto se origina una disputa entre ambas. Tal y como se muestra:

Diana G. toma la crayola pequeña y se pone a colorear el pie, pero como no se acomoda jala la figura.

Fernanda también la jala y pone su brazo para impedir que su compañera lo haga
Ambas colorean, pero después de un instante

Diana la jala hacia ella

Fernanda también: “¡ay, yo no puedo colorear!”

Diana: “¡yo tampoco!, ¡ay ya mira!” mientras trata de alcanzar los pies de la figura

Fernanda deja la figura sobre la mesa

Diana teniéndola un poco más cerca, comienza a colorear

(Observación del día 13/11/01)

No sólo para los niños resultó difícil empezar a cambiar su forma de relacionarse, también lo fue para mí, ya que durante los conflictos que se originaron, hago más énfasis en cuestionar “¿qué puedes hacer?” que en mostrarles otra alternativa de respuesta, hago comentarios como: “cuando trabajo, de preferencia no hablo” e intervengo para interrumpir o cuestionar en el momento de una disputa. Estas últimas acciones se encuentran relacionadas con mi forma de trabajo anterior y por lo tanto tan solo tienen como finalidad interrumpir de diversas maneras el conflicto, mientras que la primera deja a los niños solos la responsabilidad de resolver de otra manera el conflicto.

Durante la actividad #5 lo que se observa son problemas con el tipo de actividad a realizar, puesto que es obvio que no estaba claro en qué sentido habrían de compartir y se debe en gran medida al énfasis inicial que hice sobre la descripción de las propiedades físicas de los objetos y a la descripción que les pedí hicieran, de los objetos que metí dentro de la bolsa. Por otra parte, la tarea al parecer no se prestaba para ser realizada como actividad conjunta ya que generalmente los niños que no tenían la bolsa dejaban de participar observando a sus compañeros de junto y aunque me acerqué en algunas ocasiones a organizarlas y esto provocó que se involucraran, de nueva cuenta se distraían.

Durante esta actividad y hasta el momento, prácticamente los motivos que conllevan a un conflicto son los siguientes: a) la observación del trabajo que realizan por una compañera

ajena a su equipo, b) la apropiación del material en común y c) la invasión del espacio. Tal y como puede observarse...

- a) Fernanda (que es del equipo de al lado) se acerca a observar su trabajo
 Diana L.: (molesta) “¡tú eres del equipo de Alejandro!”
 Fernanda la observa
 Diana L. (molesta, la denuncia) “¡miss, esta María Fernanda se cambió!”
- b) Diana L. saca una sonaja y les pregunta “¿qué saqué?”
 Alejandra: “una sonaja” (enseguida intenta tocarla)
 Diana L. (molesta, la aleja) “¡no, es mía!” y enseguida la mete en la bolsa
 Itzel se entretiene observando al equipo de al lado
- c) Cuando Diana L. observa que Alejandra está a punto de sacar un objeto de la bolsa, se acerca
 Alejandra pone su mano tratando de impedirlo
 Diana L. la observa y trata de quitarle su mano
 Alejandra le pone su espalda para evitar que se acerque
 Diana L. trata de quitarla con sus manos
 Alejandra se zafa de sus manos
 Diana L.: “¡mira miss, no me deja!”
 Miss: “y ahora ¿qué vas a hacer?”
 Diana L. (la toma del brazo y le dice muy cerca del oído) “¡me das permiso amiguita!”
 Alejandra: no se quita
 Diana L. se pone al lado y se junta mucho a ella de manera que poco a poco la obliga a recorrerse e incluso se pone delante de ella

(Observaciones del día 14/11/01)

Durante la actividad #6 se observan actitudes nuevas tanto en los pequeños como en mí, que permitieron mejorar el desempeño en este tipo de tareas. A diferencia de las

actividades anteriores, en mi intervención inicial agregué más comentarios que tenían como finalidad inducirlos a compartir y realicé modelamientos verbales que les mostraron cómo planear la actividad.

En lo que respecta a los pequeños, aunque existió diversidad en cuanto a la interacción que se dio entre los equipos, en la interacción entre Alejandra y Aylin, basta tan solo con recordarles que es para las dos el material, para que una de ellas ceda su intento de apropiarse de él, así mismo se observa que ya comienzan a planear su trabajo antes de iniciarlo y que dividen de manera implícita su espacio. Cuando el material en uso (plastilina) no es equitativo entre ambas, nuevamente se origina un intento de disputa.

En cuanto dejó la plastilina en medio de las dos:

Diana L. tan solo toma un poco

Aylin toma el resto

Diana L. (molesta), intenta quitarle la plastilina, mientras le dice “¡no toda la plastilina, no toda la plastilina!”

Aylin deja que tome más

Diana L. toma toda la bola de plastilina y tan solo le da una poca a Aylin

Aylin trata de obtener un poco más

Diana L. le da otro poco más, mientras le dice “¡también tengo poquita!”

Aylin: desiste

(Observación del día 15/11/01)

Una circunstancia nueva que da origen a otro conflicto es el hecho de que Aylin no tenga la misma habilidad manual que su compañera. Además que Diana L. tampoco asume la ocasión para enseñarle a su compañera. Tal y como puede observarse.

Mientras ambas trabajan por el espacio acordado implícitamente,

Aylin coloca en medio de la tabla un pedazo de plastilina

Diana L. molesta le dice “¡yo hago una vivienda!”

Aylin responde “ estoy haciendo una vivienda” y continúa colocando más plastilina

Diana L. (molesta), añade “eso, no es una vivienda”

Aylin: sí

Miss “¡muy bien! están haciendo una vivienda”

Ambas continúan colocando más plastilina en la tabla

(Observación del día 15/11/01)

En la pareja de Fernanda y Fabián se vislumbra claramente que el desagrado por trabajar con un compañero asignado juega un papel muy importante en el transcurso de su interacción y por consiguiente la mayor parte del tiempo no dieron muestras de realizar un trabajo en común. Fernanda molesta, se apropia inicialmente de la tabla y no la comparte a pesar de que le hago un comentario, coloco la tabla en medio, su compañero se la acerca y tomando un poco de plastilina comienza a realizar su trabajo de manera individual, más adelante percatándome de su misma actitud, le insisto en si está compartiendo, trato de convencerla de que lo haga, le argumento que es indispensable para que desarrollen un trabajo en común, nuevamente le insisto en que la comparta, de lo cual tan solo logro que le acerque un poco la tabla. Fabián lejos de involucrarse inicia una especie de juego simbólico con la plastilina, jugándola fuera de la tabla, por lo cual yo misma se la acerco, posteriormente continuando con su juego la voltea, lo cual origina una disputa y la apropiación de material por parte de cada uno, que cede gracias a que intervengo colocando la tabla y la plastilina en medio. En seguida se involucran en un juego físico que finaliza en cuanto les indico que entreguen su material. Fabián toma la tabla y la entrega, lo cual origina el disgusto de su compañera, que cede gracias a que se la devuelvo, mientras le indico que entre los dos le quiten la plastilina para que la entreguen. Como puede observarse, los conflictos que se presentaron se encuentran directamente relacionados con intentos de apropiación del material por parte de Fernanda.

Durante la actividad #7 es claro que mi intervención inicial que consistió básicamente en preguntar si saben compartir, realizar una simulación verbal de cómo ponerse de acuerdo en el espacio e incitarlos a que iniciaran con la planeación de su actividad, influyó de

manera decisiva en la interacción que inicia Alejandra con Aylin, ya que Alejandra trata de comenzar involucrando a su compañera en la planeación de la actividad.

Mis comentarios generales provocan un efecto directo en la actitud de los involucrados, quienes frecuentemente después de escucharlos cambian su actitud. En cuanto dejo el godete, se inicia una disputa entre ambas por tratar de acercárselo y cuando intervengo haciendo un comentario en general: “a ver qué niño es el que lo hace más bonito, van a compartir el resistol y les va a quedar más bonito que si lo hicieran solos”, Aylin desiste de apropiárselo. Cuando Alejandra nuevamente inicia la disputa intervengo haciendo otro comentario en general y una simulación verbal que provocan que Alejandra comparta el godete.

Mientras los observo trabajar hago algunos comentarios, que tienen como finalidad motivarlos a cada instante a emprender este tipo de tareas: “vamos a compartir, es más padre compartir, vamos a hablar, este trabajo lo vamos a poner en un periódico mural y le vamos a contar a todos que lo hicimos en equipo y nos quedó muy bonito”. Lo anterior provoca un efecto positivo en su interacción ya que ambas se muestran dispuestas a compartir todo su material a emplear estrategias como pedir permiso cuando le estorba el brazo de su compañera. Así mismo, se comienza a vislumbrar que tienen una idea más clara de cómo pedir las cosas y se puede observar en lo siguiente: Aylin denuncia que Alejandra no le quiere dar un gis, cuando en realidad ni siquiera se lo ha pedido y cuando le pregunto qué va a hacer, inmediatamente le dice: “¿me lo das por favor?”. Cabe mencionar que incluso Alejandra se encuentra muy al pendiente de la ayuda que solicito para algunos otros compañeros y sin dudarle se la brinda, aunque esto implique que comparta de su material.

En lo que concierne a la interacción entre Diana L. y Jordi, es claro que la desigualdad en cuanto habilidad se refiere no representó un obstáculo al desarrollar su tarea. A diferencia de lo que pasó entre Fernanda y Fabián, aquí sí pudieron trabajar bien. Al inicio de la interacción es evidente el desacuerdo que manifiesta Diana L. en trabajar con su compañero, sin embargo la mayor parte de la interacción transcurre de manera

satisfactoria, ambos se involucran en la actividad y comparten el material común. Lo anterior se debe en gran medida a que Diana funge como moderadora de la actividad, le da algunas sugerencias con respecto a la forma en cómo realice la actividad, lo felicita por su esfuerzo “¡te está quedando padre!”, etc.

El conflicto que se presentó se encuentra relacionado con el término de uno de los materiales a compartir (resistol), puesto que no saben cómo enfrentarlo juntos y se culpan mutuamente. Tampoco yo les sugiero cómo manejar la situación. Cuando Diana en algún momento pide en general si alguien le intercambia un gis, varios compañeros ajenos se encuentran ya dispuestos a hacerlo.

RESUMEN DE LA SEMANA

Al dar inicio con las actividades, se observa mi falta de acierto para involucrarme en los momentos de conflicto. Los pequeños comienzan a dar indicios de organizar verbalmente su tarea, empleando comentarios que yo misma expresé. La equidad del material es de suma importancia para los integrantes. El desagrado que manifiestan los pequeños al trabajar con algún compañero asignado dificulta la tarea en algunos casos, sin embargo, cuando no sucede así, se debe en gran medida a que alguno de ellos funge como moderador de la actividad y el otro lo acepta. Al parecer se dan acuerdos implícitos sobre el espacio a trabajar y esto facilita la ejecución de la tarea. Se observa al final, disposición a compartir incluso con los compañeros de otros equipos.

Los conflictos que se presentan, se encuentran directamente relacionados con el término de uno de los materiales a compartir o segregación de un compañero ajeno. Aunque se les diga a los niños que hagan una actividad conjunta, no basta para que la realicen, sobre todo si están en desacuerdo con su pareja.

- **PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 20 AL 24 DE NOVIEMBRE**

Las actividades planeadas para el transcurso de esta semana fueron las siguientes.

ACTIVIDAD 8	ACTIVIDAD 9
<p>MARTES Pintar en equipos de dos una choza con nescafé.</p>	<p>MIÉRCOLES Jugar en equipos de dos a realizar con plastilina un gusano corto y otro largo.</p>
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO	
Luis y Aylin Alejandra e Itzel	Itzel, Fernanda y Alejandra

En la actividad #8, se puede observar en general que me encuentro muy al pendiente de que realicen exactamente la actividad que les pedí y en cuanto observo que existe un mal entendido me apresuro a sacarlos de su confusión, cosa que no sucede en el momento en que se da un percance, tal vez porque no tengo la misma habilidad para involucrarme. Por ejemplo: Aylin entretenida en su trabajo mueve accidentalmente a Diana G. y esto provoca que se salga del contorno de la figura que pinta, Diana G. molesta, la denuncia, “ella me movió y yo me salí”, sin embargo, la respuesta que obtiene de mi parte es cuestionarla acerca de qué va a hacer y sin responderme, continúa con su trabajo. Por tanto, en ningún momento traté de hacerle entender que se trató de un accidente y no de algo intencional, como seguramente lo percibió.

Por otra parte, durante esta actividad fue bastante notorio que el tamaño de la hoja a compartir se redujera significativamente y aunque ello ocasiona intentos de apropiación, son retractados en el momento en que coloco la hoja en medio y les recuerdo que es para los dos. Así mismo, se observan actitudes nuevas que favorecen el desarrollo de la actividad, tales como: pedir la aprobación del compañero antes de pintar en el lugar que implícitamente le corresponde, tratar de convencerlo por iniciativa propia de que no se apropie del material en común, mostrar actitudes cordiales como pedir permiso cuando le estorba el paso y emplear estrategias como estirarse para alcanzar el resistol.

Otro punto interesante es que actitudes que anteriormente eran motivo de denuncias, son cambiadas por intentos de explicación, aunque no están aceptadas del todo: Luis Oscar observa que Alejandra tiende a pintar en un mismo lugar y le dice, “¿donde ya pintaste de café ya no porque se rompe tu hoja?”, Alejandra molesta con su comentario le responde “¡no, no, no!”. En las instrucciones iniciales añado un ingrediente nuevo que consiste en

realizar simulaciones para evidenciar la forma de agradecer la ayuda de su compañero: “gracias amiguito por acercarme el resistol, gracias por compartir conmigo”.

En el equipo integrado por Luis y Aylin, es evidente que ambos tratan de involucrarme en el momento en que se enfrentan ante un intento de apropiación del material por cualquiera de los dos, lo cual muestra que aún se encuentran en proceso de adquirir las habilidades necesarias para resolver sus conflictos. Cabe mencionar que mi intervención se concreta en recordarles que el material es para los dos, mientras lo coloco en medio.

En el equipo integrado por Alejandra e Itzel se observa que inicialmente aunque Alejandra se apropia del godete, no es motivo de disputa para su compañera y ambas comienzan a pintar por el espacio más cercano a ellas (Alejandra pinta generalmente por la parte de abajo, mientras que Itzel por arriba), sin embargo en el momento en que alguna pretende pasar el lugar acordado de manera implícita, antes busca la aprobación de su compañera: “¿amiguita te ayudo?”.

Durante la actividad #9, se observa que independientemente de que los pequeños inician con su actividad de la misma forma en que la simulé, no la concretan debido a que en ningún momento integran su trabajo y concluyen la tarea realizando un gusano de manera individual. Al parecer influye lo siguiente: en las simulaciones que realicé al inicio ejemplifico la ejecución de la tarea en dos partes, la primera en hacer una serie de bolitas de manera independiente y la segunda en juntarlas para construir el gusano y al parecer sólo les quedó clara la primera. Cuando me percaté que la tarea comienza a desviarse, opto por hacer una serie de comentarios generales, más que específicos (“¿quién ya terminó? sólo quiero un gusano largo por equipo ¡eh!”) que no surten efecto, y finalmente a que se involucren en una serie de juego simbólico y por tanto no les da tiempo de terminarla.

En las instrucciones iniciales, no realizo simulaciones de la forma en que podrían repartirse el material, más bien ejemplifico la forma en que podrían organizarse para realizar la tarea y pese a esto, observo que emplean una estrategia original que consiste en dejar el material en medio y tomar un poco conforme se vaya ocupando.

El motivo de conflicto que se observó se encuentra directamente relacionado con el intento de apropiación del material por parte de un compañero ajeno: Jordi compañero de junto, se apropia de una de las bolitas que había hecho Aylin y en respuesta, ella se la arrebató. A diferencia de lo que hacía antes, me involucro mostrándole una forma diferente de recuperar lo que les han quitado: ‘éstas son mías y no te las presto’.

RESUMEN DE LA SEMANA

Se observa que aunque el tamaño de la hoja a compartir se redujo significativamente (lo cual potencialmente podría haber ocasionado más conflicto), los intentos de apropiación del material cedieron por dos razones, la primera es gracias a mi intervención y la segunda a que comienzan a emplear nuevas estrategias, como la de estirarse para alcanzarlo en vez de molestarse y dar inicio a un conflicto.

Los pequeños mostraron de manera espontánea actitudes que propiciaron una actividad compartida: cuando alguno de los integrantes intenta trabajar en el espacio que implícitamente le corresponde a su compañero, pide su consentimiento, cuando alguno intenta apropiarse del material, el otro trata de convencerlo empleando comentarios que yo misma sugerí con anterioridad: ‘es para los dos’.

La actividad en conjunto no se dio en todos los casos, ya que algunos optaron por repartirse el material y trabajar individualmente, pero esto ocurrió con una tarea que se iniciaba individualmente y luego tenía que conjuntarse (actividad 9). En el momento en que se origina una disputa por intento de apropiación del material, les muestro alternativas de respuesta.

- **PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 27 AL 1ro. DE DICIEMBRE**

La planeación de actividades durante la semana fue la siguiente:

ACTIVIDAD 10	ACTIVIDAD 11
<p style="text-align: center;">LUNES</p> <p>En equipos de dos, identificar el material del color que les corresponda (rojo, amarillo, verde o azul) y colocarlo en el lugar que se les indique, posteriormente podrán jugar con él.</p>	<p style="text-align: center;">MARTES</p> <p>En equipos de tres, cada integrante deberá hacer un recorrido por cada una de las habitaciones dibujadas con gis en el piso (cocina, baño y recámara), con la finalidad de simular en cada una de ellas una acción que habitualmente se realiza ahí: lavarse, bañarse, dormir, comer, etc., mientras que el resto adivina tanto la habitación en que se encuentra, como la actividad que realiza.</p>
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO	
Jordi y Alejandro	Diana L., Itzel y Fernanda

Durante la actividad #10, de manera general se observa que el hecho de que los pequeños confundan las características físicas (color) de los objetos, entorpece la actividad. Sin embargo no es motivo de conflicto entre los integrantes del equipo y al parecer se debe en gran parte: a) a mi intervención, puesto que me encargo de reiterarle, al compañero en desventaja, las instrucciones a ejecutar y pido le ayuden, b) a la disposición que muestra su compañero en auxiliarlo y c) a que trabajan de manera independiente.

A partir de este momento comienzo a realizar simulaciones: “anda amiguito ¡aprisa!, hay que apurarnos para terminar mucho más rápido” que hacen hincapié en trabajar más aprisa durante la actividad. En el momento en que se da un intento de apropiación, me involucro para recordarles que el material es de los dos y cambian su actitud, más tarde cuando se da otro intento, basta con la intervención de una compañera ajena al equipo: “ño le quites a tu amigo, ¿no sabes compartir?”, para poner fin al conflicto.

No existe organización previa de la tarea y cuando juegan con el material reunido construyen de manera independiente, pero sin perder de vista lo que hace su compañero: Jordi observa lo que construye Alejandro y le pide que le construya uno igual, al no obtener respuesta insiste, pero Alejandro toma justo ese material que señaló Jordi y lo utiliza para

seguir construyendo, Jordi enseguida trata de involucrarlo en una especie de juego simbólico pero Alejandro muy entretenido en lo que construye no se involucra en su juego.

Posteriormente ambos dejan de construir, Alejandro se entretiene mirando a sus compañeros, mientras que Jordi se chupa el gafete, lo cual desencadena la participación de varios de sus compañeros que tratan de convencerlo de diversas maneras para que no continúe haciéndolo. Después de un momento nuevamente continúan construyendo de manera independiente y cuando Jordi trata de tomar un material que se encuentra cerca de Alejandro, éste se molesta, le dice “¡ya déjame!” y lo impide, Jordi desiste después de que una compañera le dice ‘no le quites a tu amiguito ¿no sabes compartir?’. Lo anterior muestra que son los mismos niños quienes regulan la situación.

En la actividad #11, se observó que la tarea les resultó bastante compleja de realizar y poco conveniente para realizarla de manera conjunta, ya que los pequeños no tenían la menor idea de qué acción dramatizar y por consiguiente me vi obligada a intervenir directamente para sugerirles cómo representar la acción y ya no fue posible que el resto del equipo se involucrara para adivinar de lo que se trataba.

RESUMEN DE LA SEMANA

Se observa dificultad aún para trabajar conjuntamente, es decir para que cada uno realice actividades individuales paralelas. Mi intento por tratar de que organizaran la tarea a través de simulaciones verbales, nuevamente no tuvo éxito. El hecho de que algún integrante no tenga la misma habilidad no fue motivo de conflicto, debido a mi intervención, a la de su compañero y a que trabajan de manera independiente, (aunque manteniéndose al tanto de lo que hacen uno y otro).

Bastó con recordar que el material era de los dos y a la intervención de una compañera ajena al equipo para poner fin a los intentos de apropiación del material que se dieron.

Cuando la actividad a realizar les resulta compleja, no la pueden llevar a cabo.

- PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 4 AL 8 DE DICIEMBRE

Filmación de la clase de inglés

La finalidad de filmar durante este momento la clase de inglés, consistió básicamente en observar cómo se relacionaban los pequeños en una situación donde la dinámica de la clase era diferente, comenzando porque el trabajo que realizaban los pequeños era claramente individual y la teacher se involucraba de manera diferente, sobre todo en los momentos de conflicto.

Así pues, la filmación me permitió detectar actitudes en los pequeños, nada frecuentes con anterioridad y que podrían ser considerados como posibles logros del proceso. Por ejemplo, acercaron por iniciativa propia el material a sus compañeros y agradecieron su ayuda...

Fernanda y Luis le piden a la teacher que les pase su bote de colores, pero como se encuentra muy ocupada, tan solo lo mueve de lugar

Diana L. que se encuentra atenta, toma los botes de ambos y se los lleva a su lugar

Fernanda: “gracias Diana”

Luis tan solo la observa

Fernanda: “¡los trajo Diana!”

Diana L. regresa a su lugar

Colaboran en sacar de su confusión a los que observan trabajar de manera equívoca:

Fernanda observa que su compañero trabaja con una crayola equivocada y le indica que tome la de color green

Luis cambia de crayola, pero no toma la que le indica

Fernanda le insiste “color ¡green!, ¡ésta!”, mientras se la muestra

Luis toma la crayola que le indicó su compañera y continúa trabajando

(Observaciones del día 08/12/01)

Sin embargo la situación se desarrolla de manera muy diferente en cuanto Fernanda le hace saber a Alejandra que trabaja con la crayola equivocada, ya que molesta mueve su cabeza indicando que no y aunque otros compañeros (Diana L. y Alejandro) le reiteran lo

anterior, sin hacerles el menor caso comienza a colorear. Pero más tarde, acerca su crayola a Fernanda y le dice “mira con ésta”, Fernanda sin percatarse realmente, mueve la cabeza indicándole que sí.

Otra actitud que llama mi atención es que los infantes se muestran, a diferencia de antes, más que dispuestos a enseñar su trabajo. Por ejemplo: Alejandra por iniciativa propia, deja parado su cuaderno a manera de que lo observe Fernanda, quien se acerca y después de mirarlo, le dice “¡así!”. A continuación, Alejandra también observa el trabajo de ella, mientras que Fernanda se lo va señalando.

Los pequeños denotan actitudes en donde se puede observar que lejos de criticar, también han ido aprendiendo poco a poco una nueva forma de valorar o calificar los trabajos de sus compañeros, tal y como lo muestra la actitud y comentario de Alejandra, quien al observar el trabajo de Alejandro, le dice “¡bien!”, mientras sonrío.

Otra situación que llama mi atención es la forma en que la teacher aborda la denuncia que le hace una pequeña, ya que es obvio que trata de entretenerse lo menos posible, que centrarse justamente en la denuncia...

Diana L., compañera ajena a la situación de disputa le denuncia: “bye miss este Jordí le está quitando los colores a Diana G.”

Teacher: “¡no!, ahorita se los vamos a poner” y enseguida se entretiene nuevamente

(Observación del día 08/12/01)

Finalmente se desencadena un conflicto por confusión, que da lugar a una agresión física: Alejandra creyendo que su compañera de al lado (Fernanda) toma su cuaderno, molesta la jala del cuello y le pellizca los cachetes, la teacher interviene haciéndole un llamado de atención “¡Ale!, ¿qué pasa?”, pero al percatarse que no deja de pellizcarla, se dirige a su lugar y le quita las manos de la cara de Fernanda, indaga lo que pasó al respecto y termina por hacerles un llamado de atención a ambas y pidiendo que ambas se den las manos. Una actitud posterior que denota una continuación de este incidente es que mientras a dos

compañeros les permite salir a tomar agua, cuando Alejandra le pide ir, le indica que se siente.

Anteriormente, en cada una de las actividades conjuntas son reiterativos los conflictos por apropiación de material, invasión del espacio y equidad del material. Sin embargo, conforme avanza el proceso se observa que no necesariamente determinan el surgimiento de un conflicto, ya que se observa que emplean nuevas estrategias que les permiten adaptarse mejor a esta forma de trabajo, incluso en otra clase donde la maestra no ha modificado la organización de las actividades.

- **PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 29 DE ENERO AL 2 DE FEBRERO**

Tras un largo período (aproximadamente de dos meses), en el que no se realizó filmación alguna, debido a un período vacacional y a una incapacidad de mi parte, la planeación de las actividades fue la siguiente:

ACTIVIDAD 12	ACTIVIDAD 13	ACTIVIDAD 14	ACTIVIDAD 15
<p>MARTES En equipos de tres integrantes pegar figuras de diferentes colores, dentro del círculo que corresponda.</p>	<p>MIÉRCOLES Jugar dominó de colores en equipos de cuatro.</p>	<p>JUEVES La actividad consistió que en equipos de tres integrantes remarcaran siguiendo la línea punteada de tres caminos diferentes.</p>	<p>VIERNES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes, puntearan con un punzón por el contorno de la figura de un pescado.</p>
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO			
Itzel, Diana L. y Luis	Fernanda, Aylin, Alejandro y Diana G.	Marcial, Fernanda y Aylin	Marcial y Alejandro

El actividad #12 muestra lo trascendentes que pueden ser los comentarios que realizo al inicio de la actividad, en el curso de la interacción entre los pequeños. Al inicio del actividad, considerando el gran intervalo de tiempo que había transcurrido entre una filmación y otra, elaboré más las instrucciones iniciales, es decir, mencioné que se trataba de un trabajo compartido, hice énfasis en las propiedades físicas del material, expliqué el

por qué se trataba de este tipo de trabajo, especifiqué el material a compartir, describí el desarrollo de la actividad, realicé algunas simulaciones de cómo organizar tanto la actividad como el material y finalmente, ejemplifiqué algunas acciones que entorpecen un trabajo compartido como es la actitud de apropiarse del material en común, más aún dramaticé una posible solución al respecto. De lo anterior, observo que en general Itzel, Diana L. y Luis se involucran en la actividad y adoptan la forma de organización que les modelé, ya que la manera en que se reparten tanto el material como el trabajo es la misma, e incluso algunas actitudes como acercarse el resistol por iniciativa propia y hacer comentarios como “¿me acercas el godete por favor?”, son muy similares.

También puede observarse, nuevamente, que el hecho de que no todos los integrantes cuenten con la misma habilidad al ejecutar la tarea, ya no determina el desencadenamiento de un conflicto y se debe básicamente a dos cosas: al papel regulador que juega alguno de ellos durante la interacción y a la aceptación que asumen el resto de los integrantes. Diana L. se encarga de asignarles a sus compañeros, tanto el material como la manera en que habrán de colaborar, además de vigilar constantemente que lo hagan de manera correcta. Itzel una vez que termina con su parte asignada, comienza a ayudarlo a Luis sin preguntarle y sin que él se oponga, una vez que terminan su parte esperan a que termine su compañera, pero después de un rato le brindan ayuda.

Así mismo, se visualiza que tienen una idea más clara de qué hacer, cuando lejos de darle una solución a su denuncia, los cuestiono: Diana L. observa que Luis se ensucia más de lo indicado y le dice que no lo haga; a continuación lo denuncia. En respuesta obtiene de mi parte un cuestionamiento “¿qué le puedes decir?” y Diana acertadamente le dice “recuerda que tan solo debemos ensuciarnos un dedo”.

Los percances que se presentaron se encuentran directamente relacionados con empujones accidentales, término de uno de los materiales a compartir e intento por parte de compañeros ajenos de cerciorarse si han terminado su trabajo. Cabe mencionar que éste último es un nuevo motivo de conflicto.

Se observa más disposición, aunque no en todos los integrantes, a compartir, independientemente de que pertenezcan al mismo equipo: Fernanda (integrante de otro equipo) observa que no tienen resistol y le pregunta a Diana “¿si quieres te lo presto?”, pero obtiene una negativa, Itzel aprovecha esta oportunidad para proponerle si les ayuda porque no han terminado, Fernanda acepta gustosa “¡les ayudo para que terminen más pronto!”, sin embargo en el momento en que comienza a colaborar, Diana L. la observa, molesta se lo arrebató y le dice “¡no!”, Fernanda regresa a su lugar.

Durante la actividad #13, a medida que avanza el proceso, puede observarse que tanto la apropiación del material, como la no repartición equitativa del mismo, en ocasiones dejan de ser motivo de conflicto entre ellos: en el momento en que le pido a Fernanda que reparta el material entre sus compañeros, no lo distribuye de la misma manera, sin embargo no hacen comentario alguno y continúan con su actividad.

Cuando la tarea no ha quedado clara para algunos integrantes, en un inicio se realiza debido al papel de mediadores que desempeñan algunos integrantes. Tal y como se observa:

Fernanda: “¿ahora a quién le va?”

Diana G. “¡te toca Aylin!”

Fernanda: “hay que ganar el juego”

Diana G. “¡Aylin te toca!”

Aylin: tan solo las observa

Fernanda: comienza a tomar algunas fichas de en medio

Diana G. “¡no!, le toca a Aylin”

Fernanda: “no, ya se acabó el juego”(y continúa tomando fichas)

Diana G., Alejandro y Aylin también toman fichas de en medio

(Observación del día 31/01/02)

Cuando observo que se desentienden de la actividad, soy yo la que los organizo, más no propicio que lo hagan entre sí y esto conlleva a que dejen de involucrarse en cuanto me alejo, incluso los integrantes que fungían como mediadores al inicio de la tarea. Tras varios intentos de intentar organizarlos continúan la actividad.

En el momento en que me denuncian un intento de apropiación de material, me involucro de la misma manera en que venía haciéndolo (cuestionándolos sobre lo que podrían hacer) y aunque no obtienen una alternativa de mi parte, optan espontáneamente por emplear la estrategia de pedir las cosas por favor y de esta manera las obtienen.

Durante la actividad #14 se detecta que cuando percibo la tarea a ejecutar como difícil de realizar, reitero en varias ocasiones cómo se va a desarrollar y cómo podrían organizarla. Al inicio de la actividad Fernanda y Aylin, observan a Marcial tratando de apropiarse del material y su actitud espontánea consiste en recordarle que van a compartir, quitarle el material y comenzar a repartir equitativamente, pero esto causa molestia por parte de él y que sus compañeras no lo incluyan al comenzar a organizar la actividad, hasta el momento en que les recuerdo que el material es para los tres.

Cuando Marcial nuevamente trata de apropiarse del material, se origina una disputa entre él y Fernanda que cede hasta que él desiste. A continuación comienza a participar en la realización de la tarea, sin respetar la organización que sus compañeras habían propuesto y son ellas las que terminan adaptándose a su propuesta de trabajo. Después de lo anterior, los tres comienzan a remarcar al mismo tiempo por lugares diferentes y por consiguiente se origina una situación difícil de manejar, ya que uno a otro se entorpece la actividad y ello origina molestias, denuncias “¡maestra, mira, no me deja pintar! ¡no me deja pintar el gusanito!” y falta de involucración por parte de un integrante.

Como se observa, el que se involucren en la actividad no denota que realicen un trabajo compartido, sin embargo las estrategias que emplean a continuación les permiten, finalizar la tarea con éxito: Fernanda comienza a regular la actividad, es decir, evalúa el trabajo de sus compañeros, les hace saber la forma correcta de hacerlo, se las muestra y no reinicia su actividad hasta cerciorarse que lo hacen tal y como se los indicó; sus compañeros dispuestos siguen las indicaciones e incluso le hacen saber cuando alguno de ellos se encuentra trabajando de manera incorrecta. Fernanda al no acomodarse para colorear, le pide a Marcial que le acerque la cartulina porque no alcanza y aunque entretenido en lo suyo no lo hace, ella se mueve de lugar. Cuando Marcial observa el trabajo que realiza

Aylin le indica que se está saliendo, pero ella no lo acepta y se enfrascan en una disputa verbal, Fernanda interviene diciéndoles “no se pelen por favor”, mientras continúa coloreando”, Marcial le explica que se salió de la rayita y Fernanda se ocupa en mostrarle a Aylin la forma correcta de hacerlo.

Una vez que Fernanda termina de realizar su parte de la tarea, me lo hace saber y se muestra en espera de la siguiente actividad, pero cuando le indico que hasta que termine su equipo, regresa a su lugar y nuevamente se dedica a observar y mostrarles la manera correcta de trabajar. Ya que todos terminan, por primera vez escucho que agradecen su ayuda espontáneamente: Fernanda regresa de entregar su trabajo y le dice a Aylin “gracias amiguita por compartir conmigo”.

Durante la actividad #15 se observa que aunque al inicio no existe discurso para la organización de la actividad, ambos la realizan de manera explícita en el transcurso de su interacción:

Alejandro le dice a su compañero, “hay que punzarle aquí amiguito”, (señalando fuera del pescado)

Marcial: “¡ahí no!”

Alejandro: “es por aquí”, (mientras recorre con su punzón el contorno del pescado)

Marcial: “mejor por aquí”, (señalando el contorno de la cola del pescado)

Alejandro continúa deslizando su punzón por el contorno del pescado

(Observación del día 02/01/02)

Más tarde, aunque se hayan puesto de acuerdo explícitamente, es claro que no lo pueden explicar cuando lo requiero y más aún, mi intervención hace que se culpen y argumenten algo que no corresponde con lo que estaba pasando antes: Sin tener idea de lo que ocurre en este momento, me involucro para decirle a Alejandro que voy a observar cómo trabajan de manera compartida, sin responderme continúa deslizando su punzón por el contorno del pescado y le digo “ahí solo estás participando tú y deben participar los dos ¿qué vas a hacer?” y tan solo me observa, entonces me dirijo a Marcial y le digo “quiero verte

trabajando Marcial”, quien tratando de justificarse me responde que no lo deja trabajar y les recuerdo que ese pescado es para los dos.

Al igual que en las actividades anteriores, se observa que no necesariamente el material debe permanecer en medio al emprender el trabajo. Cuando de manera accidental Alejandro al levantar su punzón le rosa la mano a su compañero, preocupado le dice “¿te piqué amiguito?”, pero al no obtener ninguna respuesta, continúa trabajando. Es claro que la mayor parte del tiempo, ambos tratan de acomodarse para compartir la hoja, incluso en el momento en que les resulta casi imposible estorbarse uno al otro.

A diferencia de la actividad 14, existe aquí monitoreo mutuo de la actividad, ya que Alejandro al observar que deja de trabajar su compañero, lo involucra diciéndole “mira por acá amiguito, ya vamos a terminar”, mientras le señala en donde puntear. Marcial puntea por el lugar que le indica y cuando Alejandro observa que han terminado me lo hace saber, los felicito, le doy la siguiente actividad y le recuerdo que debe compartir con su compañero.

A pesar de haber trabajado muy bien durante esta primer parte de la actividad, al continuar, empiezan una serie de problemas que no pueden resolverlos por ellos mismos. Tal y como puede observarse: Alejandro trata de colocar el material en medio de los dos, pero Marcial de inmediato se lo acerca y rehusa a dárselo, Alejandro trata de convencerlo a través de explicarle que va a colocar la otra hoja, colocar la hoja encima, decirle que él tenía ese, acercárselo por la fuerza, pero Marcial no desiste y comienza un forcejeo entre ambos, que cede hasta que me acerco a colocar la tabla justo en medio de los dos.

Cabe mencionar, que la molestia de ambos se refleja en su trabajo, pero después de mi intervención, ellos pueden regularse a sí mismos: Alejandro casi se encima sobre Marcial, quien lo denuncia y enseguida lo empuja tratando de recorrerlo por la fuerza, Alejandro pone resistencia y me involucro pidiéndoles que se organicen para que puedan realizar juntos el trabajo, lo cual surte efecto en la actitud de ambos, ya que inmediatamente comienzan a organizar el lugar por dónde trabajar y posteriormente continúan. Marcial al

sentir su espacio para trabajar tan reducido, deja de involucrarse recostándose nuevamente sobre la mesa y cuando se incorpora le dice a Alejandro “ya no te quiero porque no me dejas”, Alejandro lo observa sorprendido y Marcial insiste “comper amiguito”, Alejandro puntea en otro lugar a manera de no entorpecerlo mucho y ambos continúan . Marcial deja de involucrarse y se entretiene mirando la aguja de su punzón, enseguida se la enseña a Alejandro y le dice “mira amiguito este tiene una aguja”, Alejandro le muestra la suya también y les digo “oigan, oigan estos niños ya no está trabajando”, lo cual surte efecto inmediato tan solo en Alejandro quien continúa con su actividad, después de un momento Marcial también lo hace. Ambos continúan punteando por lugares diferentes y en cuanto alguno de ellos propone hacerlo por algún lugar específico, su compañero sigue su instrucción, cabe mencionar que en cuanto Alejandro observa que nuevamente se entretiene su compañero, le dice “mira te voy ganando ¡eh!”; enseguida retoma su actividad respondiendo “te gano yo, ¡mira! yo le voy haciendo por la rayita”. En cuanto me acerco a observar su trabajo y escucho la forma en que se organizan, los felicito “¡ay! ¡qué bonito están trabajando!”; Alejandro añade que están trabajando los dos y enseguida acerca la hoja hacia él y comienzan a puntear. En general ambos puntean y por momentos se distraen observando a los niños que ya han terminado, Alejandro observa que han terminado, se lo hace saber a su compañero y se dirige al escritorio, una vez que le recojo la hoja, le pido que me entregue su material, pero al tratar de tomar también el que ocupó su compañero, Marcial se muestra molesto, lo impide y es él quien lo entrega, en cuanto les pido que se agradezcan su ayuda, ambos se dicen “¡gracias amiguito!”.

RESUMEN DE LA SEMANA

Mi intervención, después de un largo receso, fue muy reiterativa sobre esta nueva forma de trabajo y esto influyó de manera decisiva en su organización. Por primera vez escucho que al final de un actividad, un integrante les agradece su ayuda espontáneamente. Aunque al inicio no existió discurso para la organización de la actividad, en la actividad #15, los pequeños se organizan de manera explícita, pero no son capaces de explicarlo cuando lo requiero e incluso mi intervención hace que se culpen y argumenten algo que no corresponde.

Nuevamente se observa que la falta de habilidad no desencadena necesariamente un conflicto. Ante mis cuestionamientos “¿qué puedes hacer?”, ya tienen una idea más clara de qué responder. Se dan percances por accidente, término de alguno de los materiales e intento de involucración de un compañero ajeno y no obstante, muestran más disposición (aunque no todos) a compartir el material, incluso con compañeros de otros equipos.

En ocasiones tanto la falta de equidad en el material, como su apropiación dejan de ser motivo de conflicto. Emplean nuevas estrategias para obtener las cosas: pidiéndolas por favor y tratando de convencer al compañero “es para los dos”. El papel de moderador de algún integrante influye para que la tarea se realice con éxito. Se observa que agradecen de manera espontánea su ayuda y existe una organización explícita de la actividad, pero no son capaces de explicarla. Pese a haber trabajado bien en una actividad, al cambiar a otra surgen problemas que no son capaces de resolver hasta que me involucro. Al parecer aún no se les ocurre organizarse explícitamente para la devolución del material, ya que esto generó un motivo de disputa.

- **PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 5 AL 9 DE FEBRERO**

La planeación de la actividad fue la siguiente:

ACTIVIDAD 16	ACTIVIDAD 17	ACTIVIDAD 18	ACTIVIDAD 19
<p>MARTES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes cada uno, compitieran al armar un rompecabezas de la figura humana (niño-niña).</p>	<p>MIÉRCOLES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes pintaran con acuarela una cartulina.</p>	<p>JUEVES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes eligieran bolitas pequeñas para ensartarlas dentro de la figura que se encontraba dibujada en su tabla correspondiente.</p>	<p>VIERNES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes tapizaran con papelitos rojos un corazón.</p>
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO			
Diana L. e Itzel Jordi y Aylin (parejas asignadas)	Alejandra y Marcial	Itzel y Luis (pareja asignada)	Alejandro y Fabián

Durante la actividad #16, a diferencia de todas las actividades planeadas con anterioridad, ésta incluye que los equipos compitan entre sí, por tanto el compartir se ha convertido en un medio que se requiere para poder ganar en la ejecución de la tarea.

En el equipo integrado por Diana L. e Itzel se observa que aunque no planearon su actividad, ambas se involucran activamente en la tarea, se ayudan y lejos de enfadarse porque en ocasiones una a otra entorpece su trabajo, simplemente buscan una posición más cómoda. Durante esta actividad me involucro haciéndoles algunas indicaciones que les permitan terminar más rápido y de esta manera puedan ganar. Cabe mencionar que no sólo yo las incito a competir, sino también las niñas que fungen como espectadoras lo asumen así, al comenzar a gritar “¡qué ganen las niñas! ¡qué ganen las niñas!”. Por otra parte, también destaca la participación del equipo contrario, quienes colaboran con las primeras que terminan, a pesar de que se dio competencia entre ambos. Una vez que terminan les pido que se agradezcan su ayuda y Diana es la única que lo hace.

En el equipo integrado por Jordi y Aylin es claro que no sólo no trabajaron en común, debido a que en ningún momento se interesaron por lo que hacía el otro, sino que tampoco entendieron las reglas de la actividad ya que frecuentemente pegaron las piezas en el lugar equivocado y por lo tanto el objetivo de la tarea no lo pudieron realizar. Mi participación durante la actividad consistió básicamente en realizar un comentario con la finalidad de hacer que Jordi participara y hacer una serie de indicaciones que contribuirían a ayudarlos a organizarse, pero que desde luego no se llevaron a cabo de la manera indicada. Cabe mencionar que al final de la interacción se desencadena una disputa entre Jordi y Luis (integrantes de equipos contrarios), debido a que Jordi, confundido, supone que Luis tomó un material que le pertenece y trata de obtenerlo por la fuerza, dando como resultado que se rompa el material y aunque es Luis el único que trata de reparar el daño, finalmente el llamado de atención y cuestionamiento tan solo es para él. Como resultado de lo anterior, doy por terminada la actividad sin aclarar el conflicto y la finalidad de la actividad.

Durante la actividad #17, como en algunos otros casos, hago énfasis para convencerlos que compartir es divertido, bonito, etc., en vez de confiar en que la experiencia de compartir lo

haga. En el momento en que les pido que simulen pintar, no verbalizan un acuerdo, pero cada uno pinta por un extremo, lo cual muestra que también se da un acuerdo implícito y obvio, aunque se trate de una simulación al inicio. En el momento en que un compañero ajeno (Luis) se acerca a simular pintar por el mismo lugar por dónde lo hace Marcial, no le hace caso y se aleja, a diferencia de su compañera quien al percatarse que Luis pinta en su trabajo en dos ocasiones, la primera vez molesta le dice “¡no!” y durante la segunda lo empuja, lo cual muestra que el proceso de compartir, no se da de la misma manera en todos los pequeños. Otro ejemplo de lo anterior se origina, cuando Alejandra observa que Aylin (compañera ajena) toma de su pintura, molesta le grita “¡ahí, ah!” y Aylin desiste. Fernanda toma pintura de su godete y Alejandra molesta dice “¡ah! ¡ah!”, le recuerdo que hable en el lugar de gritar, pero tampoco le doy una sugerencia.

Una vez que tienen su material de trabajo completo, continúan con la misma estrategia de pintar cada uno por un extremo, hasta el momento en que les indico que se apuren porque nos vamos a ir y pintan aprisa por todos los lugares en donde hace falta, independientemente de que se trate de su espacio acordado o no.

Al percatarme que han terminado, les pido que entreguen su trabajo y material, pero Alejandra no desea dar por terminada su actividad y por lo tanto se rehusa a entregarlo, lo cual genera a su vez que Marcial alegue la propiedad del material, pero cuando continúan la actividad, de inmediato terminan el conflicto y colaboran juntos. Cabe mencionar que una compañera ajena (Fernanda), al terminar su trabajo, ofrece compartir su material con este equipo, pero antes de obtener una respuesta, Alejandra la involucra en un tipo de juego, así mismo en el momento en que se entorpecen el trabajo, lejos de molestarse optan por decir “me das permiso amiguita”

Durante la actividad #18, en las instrucciones iniciales dejo en claro que la actividad requiere tanto de compartir como de competir y por tanto reitero en la importancia de trabajar conjuntamente para ganar. Tras varias actividades de no hacerlo, nuevamente menciono algunas frases que se valen decir “qué bien estás trabajando”, “si no alcanzas el godete te lo acerco”, etc. y durante la interacción expreso comentarios en general que

básicamente son del estilo siguiente “¡ya vi que compartieron mucho más bonito, no se pegaron mucho!”, como si el compartir fuera sinónimo de no pelear.

Los pequeños se muestran accesibles a mostrar su trabajo a compañeros ajenos a su equipo, no hay disputa por la posición de la tabla, ni por el espacio de trabajo y ello se debe a las estrategias que emplean como pedir permiso y reacomodarse. Así mismo existen varios intentos por parte de Luis, de acordar verbalmente sobre la organización de la actividad y tratar de involucrar a su compañera para que conjuntamente se coordinen en resolver la tarea, sin embargo Itzel tan solo por momentos le presta atención, ya que apresurada realiza la actividad.

Aunque la pequeña tiene más habilidad para realizar la tarea, no duda en brindarle ayuda a su compañero en el momento que la requiere y Luis tampoco en aceptarla, por lo tanto con su actitud denotan llegar a acuerdos verbales y de acción. Al final colaboran a guardar el material sin que haya conflicto, incluso también le ayudan al equipo de junto a entregar su material.

Durante la actividad #19 se observa que conforme avanza el proceso surgen nuevas formas de enfrentar el intento de apropiación del material. Por ejemplo, Alejandro trata de apropiarse del material y basta con que su compañero Fabián le recuerde que es para los dos, para que lo acerque y se origine una especie de juego o broma entre ambos.

Por otra parte, combinan negociación verbal al pedirse y acercarse mutuamente el godete y organización implícita de la actividad, puesto que cada integrante pega papeles por el espacio que le queda más cercano.

Más tarde, es claro que realizan lo que no pudieron resolver verbalmente en la discusión de la película “aprendiendo a compartir”...

Alejandro se acerca el resistol y una vez que lo desocupa, se lo acerca a su compañero

Fabián toma un poco y se lo regresa

Alejandro lo ocupa y se lo acerca

Fabián toma un poco y se lo acerca

Lo anterior denota que comparten el godete por turnos

(Observación del día 09/02/02)

En el momento en que se termina uno de los materiales se origina un forcejeo entre ambos y por tanto, tal parece que los pequeños no conciben que también pueden ponerse de acuerdo para resolver el problema de la carencia de uno de los materiales y lo que se produce es competencia. Pero una vez que el material está en la mesa, se termina el conflicto (aunque luego, por otras razones, ya no continúan trabajando de modo continuo)...

Fabián al dirigirse por más, se encuentra con la negativa de Alejandro y se lo arrebató, Fabián lo espera de regreso e intenta quitárselo, pero Alejandro lo impide, mientras trata de convencerlo “espérate amiguito”.

(Observación del día 09/02/02)

Se muestran dispuestos a compartir su material con compañeros ajenos a su equipo: Fabián en varias ocasiones comparte espontáneamente material con sus compañeras de junto (Alejandra y Aylin) y Alejandro no duda en pedirle ayuda a Diana G. en el momento en que se acerca a comentarles que ya ganaron.

A partir de este momento es claro que ya no hago explícita una forma posible de organizar la actividad y tan solo les menciono que es importante que lo hagan. Después de dar las indicaciones previas a la tarea, en donde hago alusión a emprender una actividad muy divertida, porque se trata de compartir, les recuerdo que en el transcurso del día ya hemos realizado otras en las que lo han hecho, describo el desarrollo de la actividad, especifico el material a compartir y algunas frases que se podrían decir, así como algunas actitudes que podrían hacer, los incito a competir, nuevamente insisto en lo que se podría decir y hacer, Diana L. se involucra proponiendo una forma de organizar la actividad...

Diana L. propone, “¿o qué tal miss, un cachito acá, un cachito aquí?”

Miss: “un cachito acá, un cachito aquí, ustedes se van a organizar y le van a pegar a este corazón papelititos de qué color, rojo, O.K. comienzo rápidamente, a pasar por cada equipo a repartirles un corazón para los dos”.

(Observación del día 09/02/02)

RESUMEN DE LA SEMANA

A estas alturas del proceso aún se presentan dificultades como desinterés por el trabajo del otro y falta de escucha sobre cómo organizarse, incluso si la tarea es sencilla. Así mismo se observa disputa por intento de apropiación del material, aunque todo parta de una confusión.

El compartir se visualiza como sinónimo de competir en equipo. Mis intervenciones tienen que ver más con indicaciones de que trabajen más rápido. Existió variedad en la interacción, ya que mientras algunos integrantes colaboran de manera conjunta, otros, por falta de habilidades y atención, no trabajan en común. El proceso de compartir, no se da en todos los pequeños de la misma manera, ya que el mismo tipo de intervenciones por parte de un compañero ajeno, es motivo de conflicto e incluso agresión para unos y para otros no. Se dan acuerdos implícitos en la organización de la tarea, que cuando son pasados por alto, no ocasionan conflictos. Existe disposición a compartir material con compañeros ajenos al equipo. Compartir también lo expreso como sinónimo de no pegar.

Nuevamente la devolución del material es causa de conflicto, al no organizar la forma ni el momento de entrega. Se observa una situación que había ocurrido previamente y es que el término de algún material desencadena un conflicto.

- **PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 12 AL 16 DE FEBRERO**

Durante esta semana la planeación de las actividades fue la siguiente:

ACTIVIDAD 20	ACTIVIDAD 21
<p style="text-align: center;">MARTES</p> <p>La actividad consiste en que compitan con otro equipo (de dos integrantes cada uno) para pegar las prendas de vestir a la figura que les corresponde</p>	<p style="text-align: center;">JUEVES</p> <p>La actividad consistió que en equipos de cinco integrantes ya sea de niños o de niñas eligieran de entre varias prendas de vestir solo aquellas que le correspondían a la figura asignada (niño-niña) y las llevaran junto a ella.</p>
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO	
<p>Alejandro y Luis Marcial y Jordi Itzel y Diana L.</p>	<p>Diana L., Diana G., Fernanda, Alejandra y Aylin Jordi, Alejandro, Marcial, Luis y Fabián (asignados)</p>

Durante la actividad #20, inicialmente comento que van a realizar una actividad bonita porque trata de compartir, describo el desarrollo de la misma y agrego que se trata también de competir (genéricamente), enseguida les pido que elijan a su compañero de juego (no hay discurso para la organización).

Aquí el compartir se visualiza como un medio para ganar y no como un fin en sí mismo y se observa en la pareja integrada por Alejandro y Luis que ambos, a través de sus acciones (“Luis le detiene el gorro, mientras su compañero le pone masquin”) y de sus comentarios (“vamos a ganar” “ya vamos a terminar”), se visualizan como equipo y trabajan de manera activa pegando las piezas, incluso al momento de entregar el material participan los dos. Durante la interacción tan solo me involucro al final para felicitarlos por lo rápido que lo han hecho, ya que son los primeros en terminar y por lo tanto le ganan al equipo contrario.

En la pareja integrada por Marcial y Jordi se observa que ambos se involucran activamente en pegar las piezas. Al observar su falta de habilidad, me involucro indicándoles que trabajen rápido, ayudando a Jordi a ponerle masquin a una pieza, diciéndole en dónde va y felicitándolos por lo bien que lo han realizado. Sus compañeras del equipo contrario son las que ganan, y antes de que terminen por completo la tarea, les pido que me entreguen el material, pero a punto de terminar Jordi inicia una especie de juego, en el que su compañero no se involucra y por lo tanto desiste.

En el equipo integrado por Diana L. e Itzel se observa que ambas trabajan activamente pegando las piezas y se organizan empleando una estrategia diferente a los equipos anteriores (a través de turnos secuenciales) es decir, Diana espera a que Itzel termine de pegar una pieza y enseguida pega otra, Itzel espera a que termine Diana L. y enseguida pega otra, así sucesivamente.

En ninguno de los tres casos existe una organización explícita y sin embargo, cada pareja adopta una estrategia diferente que les permite involucrarse y tratar de terminar lo más rápidamente posible la tarea. Mi atención se enfoca en actitudes competitivas e incluso los felicito y motivo a trabajar rápido durante esta misma actividad: “¡trabajen rápido! ¡trabajen rápido!, ¡los felicito por lo bien y rápido que están trabajando!”.

Durante la actividad #21, lo más relevante que se observa al inicio es que nuevamente hago alusión a emprender una actividad muy divertida, porque se trata de compartir, asigno a los integrantes basándome en su género y no hago discurso para la organización.

En la interacción que efectuaron las niñas, el compartir se entendió como colaboración de todas. Durante el desarrollo de su actividad, al parecer se dio una mezcla entre...

- a) organización implícita: apresuradas tomaban diferentes prendas
- b) regulación explícita: Fernanda les dice “le faltan los calcetines”, y Diana G. encuentra uno y lo lleva, Aylin toma un suéter y lo pone sobre la mesa, pero Diana L. al observar que es de niño le dice “¡no, el suéter no!”
- c) intervención reguladora de mi parte, ya que en el momento en que me preguntan algo, intervengo para que decidan, en lugar de que fuera un problema a resolver entre ellas (Diana G “¿qué es esto?”, le respondo “una blusa”; Diana L. “¿ésta miss?”, le indico con mi dedo que no).

En el equipo integrado por los niños se detecta que a pesar de tener la ventaja de haber observado a sus compañeras, parece que no la aprovechan ya que tan solo algunos se involucran y el resto olvida el objetivo de la actividad, ya sea tratando de propiciar alguna especie de juego físico o bien tratando de vestir al muñeco. Cuando me percató que ya no

hay más prendas de niño, les pregunto si terminaron, pero no obtengo respuesta y doy por terminada la actividad, todos regresan a su lugar.

RESUMEN DE LA SEMANA

Aunque las actividades requieren tanto de compartir, como de competir, es claro que ambas finalidades no son excluyentes, ya que la actividad requiere de inicio que los participantes se involucren lo más rápidamente posible, para finalizar la tarea y obtener un resultado final que es ganar. Las actividades requieren de competir genéricamente. Se observa una forma diferente de organización en cada equipo que repercute directamente en el tiempo de terminación de la tarea.

En la actividad #21 observo que las niñas trabajan de manera conjunta, mientras que la mayoría de los niños a pesar de tener la ventaja de haber observado a sus compañeras se desvían de la finalidad de la tarea y se entretienen haciendo otras cosas que no se indicaron.

- PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 19 AL 23 DE FEBRERO

ACTIVIDAD 22	ACTIVIDAD 23
<p>MARTES</p> <p>En equipos de dos, pegar bolitas de papel rojo, dentro de un corazón y por tanto compartir la hoja, resistol y papelitos rojos.</p>	<p>VIERNES</p> <p>En equipos de diverso número de integrantes, caminar por encima de una lámina con diferentes figuras, mientras suena la música y pararse al momento de dejar de escucharla.</p>
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO	
<p>Jordi y Fernanda</p> <p>(pareja asignada)</p>	<p>Diana L., Diana G., Fernanda, Alejandra y Aylin Jordi, Alejandro, Marcial, Luis y Fabián Fabián, Jordi, Alejandra, Aylin, y Diana G. (equipos asignados)</p>

En la actividad # 22 se puede observar que no existe discurso para la organización de la tarea e inmediatamente se dan las instrucciones de cómo realizarla. A diferencia de lo que ocurrió en la actividad #7, donde se dio un desacuerdo al inicio, pero el trabajo se realizó

sin problemas, durante esta actividad, es claro que desde el principio existe molestia por trabajar conjuntamente y durante el transcurso, ninguno de los dos usa las estrategias de negociación, lo cual da como resultado que la ejecución de la tarea se realice sin éxito y que se originen una serie de conflictos que incluso toman forma de agresiones físicas con escalamiento, pese a que los veo y trato que colaboren.

Al informarle a Fernanda que trabajará con Jordi se rehusa poniendo cara de molestia y exponiendo una excusa, a pesar de que se ha observado que puede trabajar muy bien con otros compañeros. Trato de convencerla a través de algunos comentarios que surten efecto momentáneamente. Jordi en cuanto dejo parte del material en medio se lo apropia y aunque le recuerdo que es para los dos, no se lo acerca a su compañera, Fernanda en respuesta también se lo arrebató y por consiguiente se inicia una disputa que cede por un momento en cuanto Jordi la escucha denunciarlo, pero casi inmediatamente vuelve a originarse, puesto que insiste en apropiársela, sin hacer caso a una segunda denuncia de parte de Fernanda, me acerco a dejar otro material, mientras les recuerdo que deben compartirlo y ahora es Fernanda quien se apropia de él. Jordi en respuesta le acerca un poco la hoja de trabajo y Fernanda aprovecha para tratar de acercársela aún más, Jordi la denuncia y me acerco tan solo a cuestionarlos acerca de qué pueden hacer. Fernanda aunque le pide que se la acerque por favor, se encuentra con su negativa y opta por acercar su silla, pero Jordi se la acerca aún más, lo cual da origen a una nueva disputa en donde Fernanda resulta ahora la vencedora, Jordi molesto deja caer unas bolitas sobre la hoja y su compañera se las quita, Jordi le avienta algunas bolitas en el cuerpo, al observarlo me involucro indicándoles que no han desarrollado su trabajo en la forma que les pedí y que lo hagan de manera compartida (entre los dos).

Lo anterior no surte efecto, ya que Fernanda también le avienta bolitas y esto da origen a una “guerra” de bolitas entre los dos, incluso cuando cae una en el resistol, Fernanda molesta se la embarra a Jordi, a continuación me involucro comentando “vamos a ver cómo se ponen de acuerdo”, pero no cambia la situación, hasta que pregunto cómo están trabajando, Fernanda lo que hace es denunciarme que le está aventando papelitos, pero antes de que termine, Jordi le avienta uno más y nuevamente se origina la “guerra” y cede

hasta que me acerco a ellos y molesta les digo ‘los papeles no son para aventarse, son para pegarse, qué van a hacer’ y me alejo. Enseguida Fernanda inicia su actividad, mientras Jordi se entretiene quitándose el resistol. Al observarlo le indico que quiero verlo trabajar y se involucra, al observar que se estira demasiado para alcanzar el godete, cuestiono a Fernanda ‘¿crees que alcance ahí, qué puedes hacer?’, sin responderme le acerca la hoja, Jordi se la acerca aún más y después de que lo cuestiono de la misma forma, se la acerca un poco, Fernanda en cuanto me ocupo, se la acerca un poco más y al observarla les pregunto ‘¿se pusieron de acuerdo los dos?’ y lo que hace es recorrer su silla para acercarse a Jordi, quien más adelante le pide resistol por favor, pero no se lo acerca, en respuesta mete el dedo y comienza a embarrarlo por la hoja y Fernanda molesta le indica que no lo haga de esa manera, mientras lo limpia, su compañero se estira para alcanzar el resistol, pero se lo impide y desiste, a continuación sonriendo le avienta nuevamente papelitos y Fernanda molesta grita ‘¡ay!’ Me involucro pidiéndole que le explique la forma de trabajar y lo hace, sin embargo Jordi se entretiene quitándose el resistol, mientras ella continúa tratando de involucrarse le pido que le acerque la hoja, pero no surte efecto, hasta que más tarde lo cuestiono ‘¿cómo va su equipo, lo están haciendo bien?’. Aunque se involucra lo hace en forma equivocada y Fernanda termina por trabajar de la misma manera, enseguida me acerco, tanto para indicarles la forma correcta de hacerlo como para hacerle un llamado de atención a Jordi.

Una vez que me alejo, se entretiene quitándose el resistol, pero en cuanto me escucha comentar que ya nos vamos, continúa aunque trabajando en forma incorrecta hasta el momento en que me escucha hablar sobre la forma correcta de hacerlo. Más tarde cuando un compañero ajeno (Alejandro) los incita a competir, Fernanda se involucra y asegura que serán ellos los que ganarán. Enseguida les indico que el equipo que va a ganar es el que trabaje más aprisa, Fernanda se apresura y trata de involucrar a su compañero, quien lo hace tan solo por un momento, después de que le insisto que le ayude. A partir de este momento es claro que Fernanda se involucra rápidamente, mientras que su compañero se muestra indiferente y ocupado en quitarse el resistol y aunque lo incito a ganarle a sus compañeros, le pido a Fernanda que le diga algo para que colabore, lo amenazo con que no saldrá a lavarse las manos, le indico que trabaje, ‘te vas a quedar conmigo hasta que

termines”, etc. nada surte efecto prolongado. Cuando Fernanda se dirige al equipo de junto a decirles que les van ganando recibe un intento de agresión física por parte de Aylin, que logra esquivar. Incluso al final existe disputa entre ambos, ya que Fabián se dirige a entregarme el godete, aunque Fernanda se encuentre pegando los últimos papeles, lo que origina que trate de quitárselo y por consiguiente dé por terminada su actividad.

Durante la actividad #23 les recuerdo que esta actividad de caminar por una lámina mientras suena la música y detenerse cuando pare, ya la habíamos realizado, pero en vista de que no sabían hablar y compartir, sucedió que se empujaron y pelearon (“no, yo gané esa figura amiguita”) y me vi obligada a parar el juego. A continuación reitero el desarrollo de la actividad y simulo algunos comentarios que podrían decirse en el momento de pararse en un mismo lugar, finalizo comentando que van a compartir y a hablar, ya que de lo contrario no va a resultar el juego.

En el equipo conformado por las niñas observo que en un primer juego, Diana G. es la primera en verbalizar “yo aquí (mientras se para en un lugar específico), Fernanda agrega “yo acá”, Aylin se percata que quedó parada en el mismo lugar que Alejandra y mientras la quita, le dice “yo iba aquí” y su compañera acepta sin decir nada. En un segundo juego observo disposición y flexibilidad en su actitud ya que en el momento en que se percatan que se han parado en un mismo sitio, alguna toma la iniciativa de cambiarse de lugar. En un tercer juego, Diana L al detenerse empuja accidentalmente a Aylin, que a su vez le pega a Diana G. (“¡auch!”) y sin embargo tan solo se soban pero no devuelven la agresión accidental y felicito su actitud. En un cuarto juego Aylin se percata que se ha parado en el mismo sitio que Alejandra, ahora es ella quien la quita y sin decir nada se para en la figura de junto. En un quinto juego Aylin camina en sentido contrario a sus compañeras y aunque entorpece la circulación, no es motivo de conflicto, cuando dejo de sonar el pandero observo que Fernanda e Itzel quedaron paradas en un mismo sitio y al recordarles que no pueden hacerlo, Itzel trata de convencerla, pero Fernanda no acepta, nuevamente las cuestiono acerca de qué van a hacer, Itzel le reitera a su compañera que ella se quedó ahí, pero Fernanda le responde de la misma manera, a continuación dos compañeras Diana G. y Fernanda se involucran aportando una posible solución, las cuestiono nuevamente e

Itzel opta por cambiarse de lugar. En un sexto juego Alejandra e Itzel quedan en un mismo lugar y les recuerdo que no pueden hacerlo, Alejandra me responde “aquí voy” e Itzel si n decir nada se pasa a la figura de junto y hago pública su acción.

Vale la pena resaltar que prácticamente no hay intento de negociar verbalmente quién se cambia de lugar y que yo les hago ver cuando dos quedaron juntas, en vez de que ellas mismas se dieran cuenta, lo cual parece significar que la colaboración es limitada.

En el equipo de los niños, se observan actitudes muy específicas que al inicio del proceso eran causa de conflicto, pero que ahora no lo desencadenan. Por ejemplo: Fabián y Marcial se quedan parados en la misma figura y deciden cambiar de lugar por iniciativa propia, cuando accidentalmente chocan entre sí, sin hacer el menor caso, apresurados buscan la figura en dónde parase, cuando Jordi observa que Alejandro se paró en la misma figura, molesto trata de quitarlo “¡hey!”, Alejandro sin decir algo se cambia de lugar.

En el equipo integrado por Fabián, Jordi, Alejandra, Aylin, y Diana G, se observan dos situaciones importantes: las agresiones que se originan son de las niñas hacia los niños, quienes no responden de la misma manera y mi intervención ante una agresión consiste en cuestionar y hacer comentarios.

Fabián camina en sentido contrario y aunque entorpece, no es motivo de conflicto. Más tarde se da lugar a dos agresiones físicas, la primera de ellas por parte de Aylin quien al percatarse que Marcial se para junto a ella, molesta comienza a empujarlo y la segunda por parte de Diana G. cuando observa que Fabián pisa parte de la misma figura en la que se paró y molesta lo avienta. Mi intervención durante la primera agresión consistió básicamente en cuestionarla acerca de qué le va a decir y una vez que responde “vete para allí”, le recuerdo que se habla, no se avienta; en el segundo caso me involucro a partir de la denuncia que me expresa el agredido y lo que hago es cuestionarlo acerca de qué podría decirle y una vez que responde “ho me empujes amiguita”, reitero su comentario y me alejo.

RESUMEN DE LA SEMANA

Existe un claro disgusto de participar con un compañero asignado y esto origina que la tarea se obstaculice e incluso se den agresiones físicas, que trato de controlar a través de un llamado de atención. Otro hecho que constituyó motivo de agresión física fue cuando Fernanda le expresa al equipo de junto que les va ganado. Cuando el compartir en una tarea requirió de negociar verbalmente, prácticamente no hubo intento de acordar quién se cambiaba de lugar, ya que soy yo quien les hago ver que quedaron juntas (en vez de que ellas mismas se dieran cuenta) y por ende su colaboración es limitada. Cuando se dan agresiones físicas por accidente, la reacción de sus compañeros no es la misma.

- PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 26 DE FEBRERO AL 2 DE MARZO

ACTIVIDAD 24	ACTIVIDAD 25	ACTIVIDAD 26
LUNES	JUEVES	VIERNES
La actividad consistió que en equipos de dos integrantes ensartaran en un hilo, que tenía en cada extremo una aguja, bolitas de diferentes colores.	La actividad consiste en realizar una seriación con material didáctico (cubos), tomando en cuenta su color (amarillo-azul).	La actividad consiste en que los pequeños, en equipos de dos integrantes, vayan seriando círculos de dos colores diferentes y los peguen siguiendo dos líneas trazada previamente (larga y corta).
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO		
Diana L. y Fernanda	Alejandro y Fabián	Diana G. y Marcial

Durante la actividad #24 el compartir se reduce a repartir el material y contribuir en la tarea. En las instrucciones iniciales, al igual que en los actividades anteriores, no existe discurso para la organización de la actividad y hago énfasis en competir, más que en compartir.

Al inicio de la interacción entre Diana L. y Fernanda, se observa un problema derivado de que no todos tenían el material desde el inicio, ya que Jordi intenta apropiarse de un material pero Fernanda se lo impide y cede. Cuando Diana L. escucha mi indicación de

no iniciar con la actividad aún, evita que Fernanda continúe realizándola, aunque ella lo hace a continuación. Cuando me involucro haciendo énfasis en las frases que se vale decir “aprisa amiguito lo estás haciendo muy bien”, “amiguito lo estás haciendo muy bien” etc., observo una actitud de compartir por parte de un compañero de junto (Alejandro) quien saca algunas bolitas de su godete y las mete en el de ellas. Ambas expresan comentarios y actitudes que favorecen una actividad compartida: Diana L. le dice a su compañera que se apure, y en cuanto observa que requiere de su ayuda se la brinda y Fernanda se muestra dispuesta a recibirla. Realizo una felicitación en general por lo bien que están compartiendo y comento un ejemplo de no compartir que observé en otro salón. Cuando Fernanda se acerca el godete para tomar más bolitas, Diana L. lo sujeta y lo acerca hacia sí, pero después de un momento repara su actitud e incluso le dice “amiguita si quieres yo te lo paso”, mientras lo coloca en medio, Fernanda se lo agradece y de esta forma deja de estirarse para alcanzarlo. Cuando Diana L. le pide que le acerque el godete por favor, ya que se encuentra muy cerca de Fernanda, ésta sin dudarlo lo coloca en medio.

En el momento en que les indico que voy a ver quién hace más larga la tira de bolitas, ambas expresan un comentario en donde se visualizan como equipo: “vamos a hacer una tira muy larga de bolitas”, “sí, vamos a hacerla” y continúan con su trabajo. Alejandro, compañero de junto en varias ocasiones trata de aliarse con Fernanda para competir contra otros equipos y surte efecto, ya que ella lo expresa “vamos a ganarle a ese equipo de enfrente” y acelera el ritmo de su trabajo. Cabe mencionar que también se ve involucrada su compañera Diana L. En cuanto terminan me lo hacen saber: “ya las metimos”, “ya terminamos”, les pregunto si les gustó el juego, me responden que sí y se ocupan de sacar y meter las bolitas dentro del godete, pero les indico que reinicien la actividad y lo hacen. A continuación se origina una disputa por confusión, ya que Diana L. da por hecho que su compañero de junto (Alejandro) toma un poco de su material y molesta lo cuestiona, toma bolitas de su godete, Alejandro también del de ella, Diana va tras él tratando de quitárselas, pero es denunciada por Jordi (compañero de Alejandro) a quien cuestiono sobre qué le va a decir y una vez que le expresa que no le quite su material, Diana se justifica diciendo que Alejandro estaba de travieso con ellas. Cabe mencionar que momentos más tarde Jordi y Alejandro por iniciativa propia le comparten de su material a sus compañeras. A

continuación Fernanda trata de involucrar a su compañera en un juego simbólico, mientras que Diana trata de convencerla que trabaje, hasta el momento en que me acerco a pedirle que continúe con su actividad y a ensartarle su aguja.

Cuando les pregunto si les parece divertida la actividad, me responden que sí y cuando pregunto acerca de lo que podrían decirles a sus compañeros al finalizarla, ambas tienen muy presente cómo hacerlo: “gracias por jugar conmigo” “amiguita hermosa” y las felicito. Alejandro las incita nuevamente a competir, ambas lo aceptan y trabajan aprisa, en seguida se da una consecuencia de que la actividad se defina en parte como competencia ya que Alejandro en el momento en que termina se los hace saber y Fernanda molesta le dice “eres un bebé”. Diana L. le muestra su trabajo, mientras le dice “¿qué es esto?” pero accidentalmente suelta el hilo y se salen varias bolitas, Alejandro trata de ayudarlas, sin embargo no lo aceptan y más bien consideran su actitud como intento de apropiarse de su material. Cuando intervengo es para cuestionarlas acerca de lo que podrían decirle y aunque Fernanda le pide que les regrese su material por favor, no surte efecto; tratando de convencerlo agrego “Alejandro, no tomes las cosas, allá hay más”, pero tampoco hay cambio en su actitud. Fernanda toma un material de su godete y lo ensarta en su hilo. Alejandro después de un momento toma otra y se la da. A continuación ambas se involucran en la actividad y en el momento en que Diana observa que Alejandro tomó la bolita que le había dejado sobre la mesa a su compañera, molesta se la quita y la ayuda a ensartarla. Cabe mencionar que frecuentemente se están comentando que van ganando. Finalmente cuando les indico que agradezcan su ayuda, ambas lo hacen.

Durante la actividad #25, nuevamente se observa la falta de argumento para organizar la actividad y al igual que en actividades anteriores, se muestra que el no tener la misma habilidad para realizar la tarea no es motivo de disputa.

En esta pareja de trabajo se observa que Alejandro funge como moderador, ya que le indica cómo realizar su trabajo (“no, ahí”, “ahora tú aquí”, “no, va este”, etc.) y Fabián sin objeción alguna lo hace, lo cual contribuye de manera inicial a que se de una actividad compartida.

Más adelante se da un percance que es originado a partir de un mal entendido de mi parte, cuando equivocadamente creo que Fabián tomó un cubo perteneciente a otro equipo, y le llamo la atención, mi comentario provoca la reacción de Alejandra, que molesta trata de quitarle el cubo y cede hasta que le pido que regrese a su lugar. Enseguida reinician la actividad, pero la interrumpen cuando observan que Jordi (integrante del equipo al que aparentemente les quitó el cubo) molesto les quita el cubo, mientras les dice que era suyo. Alejandro responde que no es cierto, pero tratando de convencerlo le comento que hace rato su compañero les quitó uno y le indico a Fabián que se los deje. Después de un instante continúan básicamente siguiendo la misma dinámica: Alejandro le indica a su compañero cómo trabajar, mientras que éste asume lo que le indica.

Cuando me percató que han transformado la tarea establecida por apilar y hacer dos filas de diferente color, les recuerdo la actividad original e intentan realizarla, sin embargo no resulta y les pido que lo deshagan. Fabián comienza a deshacerlo, Alejandro le indica “¡no, no!”, pero termina por ayudarlo y aunque trata de apropiarse de la mayor parte del material, casi de inmediato cambia de actitud e inicia la actividad colocando la primera pieza, Fabián lo continúa hasta el momento en que observo que no lo realizan de manera correcta y les pido que inicien nuevamente. Me acerco a organizarlos de manera directa, cuando me percató que trabajan de manera alternativa y correcta, los felicito y me alejo. Una vez que terminan, les indico en varias ocasiones más, que inicien nuevamente y aunque inicialmente los ayudo a organizarse, ambos continúan divertidos colaborando de manera alternada la actividad. Cuando por alguna razón Fabián se desentiende, su compañero se encarga de involucrarlo por medio de comentarios que incluso hacen alusión a la competencia y que surten un efecto inmediato en él: “¡amiguito coopera para que le ganemos a ese equipo!”. En el momento en que observo que realizan de manera incorrecta la tarea, me involucro para organizarlos y siguiendo mis indicaciones continúan. Más tarde Fabián da inicio con un tipo de juego en el que terminan por involucrarse ambos y origina que la tarea nuevamente se transforme, tratando de que retomen su trabajo les recuerdo la actividad inicial, pero tan solo surte efecto inmediato en Alejandro, quien reinicia la actividad. Fabián después de un momento también continúa, siguiendo las indicaciones que le da su compañero. Cabe mencionar que en el momento en que no toma

el cubo que le indicó Alejandro, éste se lo quita, abraza el material a manera de impedir que tome cualquier otro, enseguida le da uno y le indica el lugar en donde habrá de colocarlo, Fabián lo hace y ambos continúan trabajando alternativamente. Al final, siguiendo mi instrucción, Alejandro es el único que agradece su ayuda.

Tal vez haya que señalar este último caso de “apropiación” como un recurso para evitar que siguieran equivocándose, como ya lo habían hecho varias veces. (Tampoco Fabián protesta ante esa “apropiación”).

El conflicto que se presentó fue en el momento en que Jordi, compañero ajeno, trata de colaborar en la entrega de su material y Alejandro molesto, trata de evitarlo, jalándolo de su bata, pero no logra impedirlo y cambia su actitud cuando dirigiéndome a Jordi le digo que pregunte si le puede ayudar, ya que incluso le indica el lugar en el que debe ponerlos.

Durante la actividad #26 se observa que ambos colaboran en la tarea la mayor parte del tiempo, pero es obvio que el resistol seco que les quedó en sus manos fue un gran distractor en el transcurso de la misma. También se vio inmiscuida la competencia, incluso en ocasiones fungió como detonador para que aceleren su ritmo de trabajo.

Inicialmente Marcial trata de apropiarse de un material y su compañera reacciona de la misma manera, me involucro recordándoles que es para los dos y ceden. En el momento en que termino de repartirles el material, Marcial se muestra dispuesto a que su compañera inicie y luego continúa él, cuando por algún momento llega a distraerse es tratando de limpiarse el resistol, pero su compañera lo involucra de alguna manera: “te toca”, “te va amiguito”, etc. Es claro que Diana asumió la dirección de la tarea y su compañero se dejó guiar por ella, ya que generalmente trata de organizarla, de evaluar el trabajo que desempeña su compañero y de indicarle la forma correcta de hacerlo, mientras que Marcial sigue sus indicaciones e incluso pregunta si lo está haciendo bien. Cuando un compañero ajeno los incita a competir, es aceptado por ambos y aceleran su ritmo de trabajo, hasta el momento en que ambos se entretienen quitándose el resistol. A continuación me involucro indicándoles que continúen con su trabajo, pero no surte efecto hasta que los incito a

competir. Diana apresurada reinicia la actividad y aunque trata de convencer a su compañero de diversas formas: “vamos a ganarle al equipo de enfrente”, “te va”, “pégalo aquí”, “te toca amiguito”, “yo te lo pego” etc., no logra que se involucre de la misma manera que lo venía haciendo. Cabe mencionar que también intervengo indicándole que continúe con su actividad y que coopere pero tampoco surte efecto, hasta que le menciono que iban ganando y ya tendrá oportunidad de irse a lavar las manos. Cuando se involucra otra vez de manera activa, terminan más aprisa la tarea y aunque observan que les ha ganado el equipo contra el que competían, tratan de competir contra otro. Al final ambos se agradecen su ayuda siguiendo mi instrucción.

RESUMEN DE LA SEMANA

Durante esta semana, nuevamente hago énfasis en competir, más que en compartir. Se observa disposición a compartir material con compañeros ajenos, pero no a permitir que por sí mismos se apropien de él. Cuando se llegan a observar intentos de apropiación del material, espontáneamente cambian su actitud colocándolo en medio, mientras expresan “amiguita, si quieres te lo paso”, así mismo agradecen por sí solos esta acción.

Comienzan a aliarse entre equipos para ganarles a otros. Tienen en claro cómo agradecer la ayuda a su compañero: “¡gracias amiguito por compartir conmigo!”, pero no la ponen en práctica. Se observa una agresión verbal (“eres un bebé”) como consecuencia de que la actividad se defina en parte como competencia. La falta de habilidad en la realización de las tareas no fue un motivo de conflicto y se debió en gran parte a que uno de ellos reguló la actividad. En general trabajan de manera compartida, aunque en ocasiones lo hagan transformando la tarea establecida. Tal parece que el hecho de ganar, los motiva a incrementar su ritmo de trabajo y mantenerse más al tanto del desempeño de su compañero. El resistol seco en sus manos, funge como distractor en el transcurso de la actividad

- PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 5 DE MARZO AL 9 DE MARZO

ACTIVIDAD 27		ACTIVIDAD 28	ACTIVIDAD 29	ACTIVIDAD 30
LUNES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes, remarcaran tres líneas previamente trazadas, con la finalidad de unir a cada animalito con el correspondiente (de la granja con el de la granja, doméstico con doméstico y acuático con acuático).	MARTES Filmación de la clase de inglés	MIÉRCOLES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes, previamente asignados, pegaran sopa dentro de dos círculos (gusanos), ya sea mucha ó poca, dependiendo de la que se les asigne pegar en cada círculo. Filmación de la clase de inglés	JUEVES La actividad consistió que en equipos de dos integrantes realizaran una seriación por color, empleando bolitas de plástico de dos colores diferentes (rojas y verdes) que serán ensartadas en una tablita con perforaciones.	VIERNES La actividad consistió en jugar en equipos de dos integrantes memorama de animales.
INTEGRANTES DE EQUIPO DE TRABAJO				
Marcial y Luis		Jordi y Alejandro (pareja asignada)	Diana L. y Luis (pareja asignada)	Fernanda y Alejandra

Al inicio de la actividad #27 describo el desarrollo de la actividad, les menciono que deben organizar su trabajo antes de iniciarlo y comienzo a hacer énfasis en finalizar la actividad agradeciendo la ayuda que nos brinda el compañero al trabajar.

En la pareja integrada por Marcial y Luis se observa que de inicio emplean una estrategia de trabajo diferente a la especificada por mí durante las instrucciones ya que lejos de comenzar a trabajar en el ejercicio de arriba, lo hacen en el de en medio, más tarde en el de abajo, etc. sin seguir un orden, pero participando conjuntamente y llegando a la misma finalidad. Marcial se acerca la cartulina, mientras le dice a su compañero “amiguito, yo primero” y Luis complaciente acepta “amiguito tú primero”. Ambos trabajan activamente y al pendiente de que el otro participe, aunque remarcando en ocasiones de izquierda a derecha e iniciando por abajo, en lugar de por arriba cómo se había especificado.

Cuando por alguna razón se distraen de la actividad, me involucro preguntando si están trabajando y nuevamente la retoman. Diana L. (compañera de junto) al observar el orden de su trabajo los denuncia y aunque les muestro la forma correcta de hacerlo, continúan

trabajando de la misma manera; al percatarme, les especifico aún más la forma correcta. Marcial toma la crayola y una vez que remarca como le indiqué, le dice a su compañero que es su turno, Luis remarca sin seguir mi indicación y aunque le insisto, no lo hace. Marcial nuevamente remarca correctamente. Luis, después de las indicaciones precisas que le doy, lo hace como se lo pido. Antes de alejarme intervengo mucho para que se organicen, pero luego trato de que ellos lo hagan solos y sí logran hacerlo a partir de una pequeña intervención mía: “ahora organicense solos”. Es claro que a Marcial le resulta ya más clara la actividad y se muestra atento al desempeño de su compañero, incluso cuando lo ve distraído trata de llamar su atención indicándole que es su turno, mientras que Luis se muestra accesible y dispuesto a seguir sus indicaciones. Aunque ambos, después de un instante retoman su forma de trabajo anterior, es decir siguiendo otro orden y remarcando incluso a un mismo tiempo, no les ocasiona ningún problema y llegan a la misma finalidad (remarcar siguiendo la línea punteada).

Aquí, vale la pena mencionar que independientemente de que el desarrollo de la actividad se especifique en un inicio y se intervenga constantemente tratando de que se lleve a cabo de la manera estipulada, los pequeños optan por seguir vías alternas para lograr un mismo resultado, tal y como se observó

FILMACIÓN DE LA CLASE DE INGLÉS

Los puntos a destacar durante la filmación de esta clase se resumen en lo siguiente:

Cuando se origina una disputa entre Diana L. y Fernanda por la hoja de trabajo, ellas mismas la terminan: Diana L. “èsta yo la gané”, Fernanda inmediatamente se dirige por otra.

Cuando realizan su actividad denotan que han aprendido una forma diferente de obtener lo que desean, aunque no se podría generalizar a todos los casos: Fernanda, al percatarse que no tiene una crayola roja pregunta quién puede prestarle una y no obteniendo respuesta, se dirige con la teacher a que se la de. A diferencia de lo anterior Marcial y Alejandro tratan de tomar una crayola del bote de Diana L. , quien molesta grita, mientras trata de

impedirlo; la teacher le llama la atención a Alejandro, quien se justifica diciendo que no tiene una y se la da para que continúe con su actividad.

Se observa un apoyo mutuo entre algunas compañeras (Diana L., Diana G., Fernanda e Itzel), quienes frecuentemente se preguntan si van bien, se piden crayolas e incluso las ofrecen: “¿quién no tiene verdes?”. A partir de la petición que hace Diana L. “¿quién tiene una crayola amarilla?”, Diana G. se da cuenta que tiene dos de otro color y espontáneamente la ofrece. Jordi confundido asegura que Diana G. le quitó una crayola, la denuncia y la teacher sin indagar se la recoge, independientemente que la niña argumente que ella tenía dos.

Más tarde se pueden notar actitudes que también tienen que ver con la nueva forma de trabajo: Diana L., Fernanda, Itzel, Diana G. y Alejandra mientras trabajan de manera individual, frecuentemente se preguntan de qué color van las frutas, ofrecen su ayuda (“te ayudo amiguita”), se prestan crayolas entre sí y una vez que las regresan, expresan su agradecimiento espontáneamente. Cuando Diana G. tira sin percatarse su hoja, lejos de molestarse al no verla, pregunta quién se la llevó y aunque todas la miran sin responder, Fernanda simplemente la recoge y se la entrega. Aunque es trabajo individual, se encuentran muy al pendiente del trabajo de las demás e incluso se vislumbra un tanto de competencia. Al final de la actividad se da una agresión espontánea por parte de Jordi, al empujar a Diana L., quien lo denuncia y comienza a llorar, la teacher al escucharla indaga al respecto y Marcial, compañero de junto, le indica que Jordi la aventó y obtiene como consecuencia un castigo (quedarse parado) y un llamado de atención. Itzel y Fernanda ante la agresión se alían con Diana L. e incluso proponen una forma de manifestarle su descontento: no jugar con él.

Durante la actividad #28, se observa que Jordi inicia tratando de organizar la actividad de una manera diferente a la que yo les propuse, es decir le propone a su compañero que en lugar de pegar la sopa dentro de los círculos, la peguen alrededor y Alejandro se involucra. Posteriormente es éste quien regula el inicio de la actividad y Jordi lo acepta, pero en el

momento en que trata de cambiarla, Alejandro se lo impide y le indica la forma de hacerlo.

Una vez que termino de repartir el material, Alejandro trata de impedir que su compañero tome material, pero en cuanto me escucha decir en general que van a compartir y hacer énfasis en mi propuesta de organización, desiste y ambos trabajan.

A continuación se observa que a pesar de que trabajan activamente, cuando el resistol se seca en sus manos, funge como una fuerza distractora principalmente en uno de los integrantes (Jordi) y aunque intervengo llamándole la atención, advirtiéndole, cuestionándolo y hasta amenazándolo con comernos su choco-roll, reincide en varias ocasiones. Cuando Fernanda y Luis se acercan para decirles que les van a ganar, su comentario hace que reinicien con la actividad, pero ya en un segundo intento: ‘les vamos a ganar’ por parte de Fernanda, Jordi la agrede físicamente, tal vez como una consecuencia posible de que sea competencia, enseguida me involucro diciéndole ‘ay qué feo’ y se justifica diciendo que intentaba quitarle el material y trato de aclararle que no era su intención.

Cuando trabajan se encuentran a la expectativa de quién va ganando y esto hace que se mantengan en la tarea, en el momento en que Alejandro se da cuenta de que Jordi no realiza la actividad como se las pedí, lo denuncia, pero siguiendo mi sugerencia le indica la forma correcta de hacerlo y la modifica tan solo por un momento y pese a que Alejandro le indica nuevamente la forma correcta, no lo hace. Me acerco a revisar su trabajo y les indico cómo terminarlo, sin embargo se distraen frecuentemente a causa del resistol seco que tienen pegado en las manos. Casi al final, se da una segunda agresión física de Jordi hacia Itzel, cuando le dice que le van ganando: le avienta el resistol seco que se quita de las manos, le embarra en su cara lo que tiene aún y la despeina un poco y ella en respuesta lo amenaza con no jugar con él. Ambos finalizan su actividad trabajando de manera conjunta, aunque distrayéndose frecuentemente con el resistol que tienen en sus manos y retomándola en el momento en que les indico que se apuren a trabajar.

Durante la actividad #29 se observa que ya no se dan simulaciones de ningún tipo, tan solo se menciona la importancia de compartir y ponerse de acuerdo. Durante la interacción, se observa que el hecho de que su compañero no tenga la misma habilidad entorpece su actividad, ya que independientemente de que Diana L. modere la actividad y su compañero realice lo que le indica, se desespera y al final, molesta, le realiza el trabajo.

Al observar Diana que su compañero no puede realizar la tarea, lo hace por él y además lo justifica, cuando me lo hace saber le sugiero que le muestre la forma de hacerlo, porque un trabajo compartido requiere de la participación de los dos, sin embargo no surte efecto ya que continúa haciéndoselo, incluso en algunas ocasiones de mala manera. Luis al parecer no sintió su actitud como exclusión, sino como ayuda y en el momento en que se percata que han terminado, me lo hace saber “ya acabamos”. Cuando les pregunto si compartieron, responden que sí. Les indico que otra vez inicien la actividad y es Diana quien lo hace primero. Aunque le da la pauta a su compañero para que intervenga, se impacienta al observar que no puede y opta por hacerlo ella misma sin darle el tiempo necesario, a continuación le dice que tome otra bolita y le muestra la forma en qué puede hacerlo y lo ayuda, pero al no lograrlo, se impacienta y lo hace por sí sola. Más tarde, Luis en otro intento logra meter ya la bolita y ambos colaboran a partir de este momento de manera alternativa; cuando él se distrae es su compañera quien le indica su turno. Una vez que terminan, me lo hacen saber y les indico por dónde continúen. Diana es quien inicia de nuevo y su compañero sin objeción alguna la continúa. Cuando equivocadamente trata de poner una bolita, su compañera, molesta, le indica el lugar correcto, sin embargo esto no interfiere con el desarrollo de su actividad ya que trabajan alternativamente. Siguiendo mi instrucción, una vez que terminan se agradecen su ayuda.

Durante el actividad # 30, es poco perceptible lo que en realidad se compartió. En la interacción que se dió, Alejandra mostró actitudes más frecuentes de colaborar en equipo al tratar de convencer a su compañera de que no se apropiara del material y tratar constantemente de intentar participar en la tarea, mientras que Fernanda trató de ser quien iniciara y continuara la actividad y esto provocó el desinterés de su compañera.

En el momento en que dejo el material en medio, Fernanda se lo acerca y Alejandra reacciona de la misma manera, pero su compañera se lo impide (“¡no!”), tratando de interrumpir la disputa les hago una indicación “comienzan a hacer la sopa”. Alejandra trata de convencerla, pero Fernanda se resiste a compartirlas. Cuando trata de tomar las cartas, nuevamente se lo impide, argumentando que es ella quien hará la sopa, enseguida me involucro sugiriéndole que la convenza y no se lo imponga. Fernanda, repitiendo lo que acabo de decir, comienza a repartir las cartas y le indica que las mueva, pero Alejandra comienza a mostrarse desinteresada y aunque le insiste, no logra obtener su respuesta, a continuación pregunto quién va a tirar primero y ambas responden “yo”, sin embargo es Fernanda quien se acerca todas las cartas e inicia, mientras que Alejandra se distrae mirando a sus compañeros de junto. Su compañera aprovecha esta oportunidad para hacer trampa y no respetar sus turnos.

Ambas se encuentran al pendiente de lo que realizan los demás, cuando Diana G. grita “ya tengo dos pares”, Fernanda responde que ella también. Alejandra trata de involucrarse y comienza a voltear las cartas, pero su compañera se lo impide y desiste. En una nueva partida Fernanda inicia otra vez y al observar que no hace par, le indica que es su turno, pero no obtiene respuesta, enseguida me acerco a organizarlas y por lo tanto ambas se involucran, pero en el momento en que me alejo Fernanda aprovecha los constantes descuidos de su compañera para hacer trampa.

En cuanto se acaban las cartas y por supuesto es Fernanda quien gana el juego, les indico que reinicien otra vez. Alejandra sugiere que ella iniciará, pero se encuentra con la denuncia de su compañera que asegura le robó sus cartas, mientras intenta quitárselas, me involucro diciéndole que ya ganó e inicien el juego, pero no aclaro su confusión. Alejandra le quita la mitad de las cartas a su compañera, quien molesta le dice que están haciendo primero la sopa y poco a poco se las acerca, cuando Alejandra intenta tirar primero, nuevamente quiere iniciar Fernanda y se lo impide, Alejandra molesta la observa, pero luego se involucra y accede a que lo haga. Fernanda continúa haciendo trampa y al percatarme, me acerco tratando de organizar la partida, pero en cuanto me alejo y les indico que nuevamente la inicien, se da una disputa por ver quién hace la sopa

y aunque Alejandra argumenta que ella ya la hizo muchas veces, su compañera responde que van a compartirla, sin embargo es Fernanda quien nuevamente inicia y aprovecha el descuido de Alejandra para hacer trampa. Cuando Alejandra no espera su turno se adelanta, Fernanda trata de quitarle las cartas y al no lograrlo, desiste, mientras le dice que ella las había ganado. Alejandra responde que es ella quien las había ganado. Les indico que reinicien, Fernanda hace la sopa tan solo con las cuatro que tiene, Alejandra después de un momento coloca las que tiene sobre la mesa, Fernanda le quita una, Alejandra poco a poco las junta con las de su compañera, pero antes de que inicien el juego, les indico que recojan el material y se agradezcan su ayuda y es Fernanda quien lo hace tan solo.

RESUMEN DE LA SEMANA

Hago énfasis en que terminen la actividad agradeciéndole la ayuda a su compañero. Trabajan compartidamente, empleando una estrategia diferente a la mencionada por mí y sin embargo llegan a la misma finalidad. En el transcurso de la actividad, uno de los integrantes funge como regulador de la tarea. Ante un intento de apropiación, cambian de actitud en el momento en que intervengo, o bien son ellos quienes espontáneamente tratan de resolver el conflicto a través de convencer a su compañero “ésta yo la gané” o bien tratando de obtenerlo por otro medio “¿quién puede prestarme una?, teacher, ¿me das una?” Independientemente de que en la clase de inglés se trabaje de manera individual, se observa apoyo entre los compañeros, disposición a prestarse el material y monitoreo de la actividad.

Una de las agresiones físicas que se registra se da de manera espontánea, otra se da por confusión y la tercera en respuesta a que les hacen burla porque les van ganando. Durante la realización de la actividad, el resistol seco que les ha quedado en sus manos, funge como distractor. La falta de habilidades por parte de algún compañero, sí entorpece la tarea. Cuando algún integrante muestra actitudes de querer regular por completo la actividad, se observan tanto dificultades en el transcurso de la actividad como apatía y falta de involucración de su compañero.

En ocasiones el niño que regulaba la actividad restringía la participación de su compañero, con menos habilidad, para evitar que se equivocara.

ANÁLISIS GLOBAL DEL TERCER BLOQUE

En general, “la agresión” disminuyó en frecuencia (aunque no desapareció) y en particular, pudo verse que muchas circunstancias que en los primeros bloques de observaciones suscitaban conductas agresivas (en términos de su intención de lastimar, humillar, etc.) aquí dejaron de hacerlo, lo cual es una demostración de la dependencia contextual de dichas intenciones.

En el transcurso de este proceso, se observa que a medida que los preescolares se van involucrando en esta nueva propuesta de trabajo, construyen diversos significados de “compartir”. Así mismo, es claro que no todos los niños lograron establecer el mismo nivel de involucración en las tareas, ya que algunos fueron capaces de colaborar en el trabajo mostrando disposición a compartir tanto el material, como el espacio y proponiendo estrategias de organización en donde el punto de vista del otro era importante, mientras que otros se encargaron de regular la actividad y algunos otros se limitaban a seguir las indicaciones de sus compañeros. El resto trabajó individualmente pese a estar juntos y compartir supuestamente una actividad en común. Cuando los pequeños conversaban sobre la organización de la tarea era más probable que se involucraran activamente y por tanto que la culminaran con más rapidez, a diferencia de las interacciones en las que el punto de vista del otro no se consideraba.

Cabe mencionar que el mismo nivel de involucración también fue variando a lo largo del proceso, ya que surgieron cambios dentro de una misma actividad. Por ejemplo: los pequeños pese a haberse mostrado bastante colaboradores al inicio de la actividad, al continuar con la misma y enfrentarse a una serie de situaciones que no eran capaces de resolver (término de alguno de los materiales a compartir, entrega del material de trabajo, etc.) se iniciaban en ocasiones conflictos o agresiones. Esto demuestra que la construcción de nuevos significados de las actividades del aula tenía que realizarse gradualmente y en la misma práctica. Con todo, los nuevos significados no “eliminaron” los precedentes, aunque si hubo cambios importantes.

Al dar inicio con esta nueva propuesta de trabajo, tanto los pequeños como yo no teníamos una idea clara acerca de lo que significaba el término de “compartir” y es a lo largo del proceso que se fue definiendo de la siguiente forma:

- Compartir como disposición a prestar el material de uso común

Al inicio, aunque hago énfasis en compartir y en lo divertido que resulta, no especifico a qué me refiero con este término y queda entendido como sinónimo de disposición a prestar el material de uso común. Esto es aceptado por los pequeños, siempre y cuando exista más de un material para compartir, ya que de lo contrario miran nula la posibilidad de repartirlo. Así mismo, es claro que tienen muy pocas ideas sobre qué compartir y comienzan a aceptar la posibilidad de compartir el material que es de uso frecuente dentro del salón: resistol, sillas, etc., pero poco a poco van descubriendo que pueden compartir otras cosas, que incluso nada tienen que ver con los materiales que se ocupan dentro del salón: juguetes con mi hermana, sillas con mis primos, etc.

En general podría decirse que por primera vez comienzan a mirar la posibilidad de compartir su material de trabajo, pero aún no saben cómo lograrlo.

- Compartir como sinónimo de repartirse el material de trabajo

Una vez que muestran disposición a repartirse el material, cada integrante toma un poco y comienza a trabajar de manera independiente con la idea muy clara de que una vez repartido es propiedad de quien lo tiene y, por tanto, cualquier intento de apropiación será motivo de conflicto.

- Compartir es igual a repartirse equitativamente el material entre los integrantes.

Hasta el momento, parece que la posibilidad de que se realice una actividad compartida requiere que se establezca como condición previa la equidad del material (en cantidad y calidad), ya que de lo contrario es muy probable que se origine un conflicto entre los integrantes.

También se muestran renuentes a compartir material con algún compañero ajeno al equipo

y por tanto cualquier intento de intervención o apropiación es motivo de denuncia o segregación

- Compartir es igual a involucrarse en la actividad

Independientemente de que los pequeños se muestren más dispuestos a repartirse el material, el proceso avanza y tal parece que ahora se requiere que todos los integrantes se involucren en realizar la actividad, ya que de lo contrario la tarea se considera como “actividad no compartida”.

- Compartir es igual a participar en la planeación de la actividad durante su desarrollo

Es importante comentar que al realizar una tarea conjunta, la planeación de la misma juega un papel muy importante, ya que muchas veces se parte de esto para que todos los integrantes del equipo se involucren.

Inicialmente la actividad se comienza a planear de manera implícita y esto se refleja en el momento en que cada integrante comienza a trabajar tan solo por un espacio determinado de la hoja y cuando por alguna razón intenta rebasarlo, antes pide la aprobación de su compañero. Cuando los pequeños ya son capaces de comenzar a planear su actividad de manera explícita: “aquí va el techo de la casa”, “hay que punzarle por aquí amigo”, “mejor por aquí”, etc., no son capaces de explicar cómo lo hicieron.

Cuando los pequeños comienzan a dar indicios de organizarse de manera verbal, inician empleando comentarios muy similares o iguales a los que yo misma verbalicé momentos antes. Más tarde, por sí solos muestran una forma diferente de organización, ya que trabajan a través de turnos secuenciales, es decir, uno colabora por un momento y después continúa el otro y así sucesivamente.

- Compartir es igual a no pelear

En algún momento del proceso, expreso comentarios que muestran que doy por hecho que han compartido si no manifiestan disputa alguna: “ya vi que compartieron mucho más

bonito, ¡no se pegaron!” y los pequeños, tal parece, se sienten motivados a involucrarse en la producción de este tipo de episodios de interacción y frecuentemente expresan que han compartido al no pelear.

- Compartir es igual a tratar de negociar

Cuando considero fundamental que los pequeños negocien de manera verbal un mismo espacio (“yo gané aquí primer o amiguito”, “yo voy aquí”, etc.) para que la tarea se realice con éxito, vale la pena resaltar que inicialmente no hay intentos de verbalizar y negociar cualquier situación de su parte, pero conforme se avanza en el proceso, se comienza a observar, aunque no de manera lineal, que las disputas van cambiando por intentos de negociar (“amiguito yo aquí y tú aquí”, etc.)

- Compartir es igual a competir en equipo, contra otro equipo

A la mitad del proceso surge un nuevo factor llamado “competencia” que forma parte importante en esta nueva forma de trabajo, tanto, que incluso el compartir se convierte en un medio que se requiere para poder ganar en la ejecución de la tarea y no en una finalidad como tal. Cabe mencionar que a partir de este momento, mis intervenciones tienen más que ver con dar indicaciones que les permitan incrementar su ritmo de trabajo.

Tal parece que añadiendo este nuevo ingrediente llamado “competencia”, tanto su ritmo de trabajo, como el monitoreo del papel que desempeña su compañero se incrementan notoriamente. Por tanto, los integrantes se involucran más con la finalidad de ganar, que de crear algo en común. Cabe mencionar que casi al final del proceso, puede observarse que incluso comienzan a aliarse entre equipos para ganarles a otros.

La diversidad de significados de “compartir” fue surgiendo en la misma práctica y no hubiera sido posible identificarlos de antemano o anticiparlos. Más importante que esto, fue la demostración de que en la medida en que se iban elaborando estos significados en la práctica, se iban produciendo cambios en la conducta de los niños porque bajo los nuevos contextos así construidos ya no tenía sentido que ciertos sucesos desencadenaran la intención de lastimar a alguien.

FACTORES QUE INTERVIENEN DE MANERA DIRECTA EN LA INTERACCIÓN ENTRE LOS PEQUEÑOS

Existen varios factores contextuales que en un momento determinado pueden influir de manera trascendente en el curso de la interacción entre los preescolares que pueden cambiar el curso de la misma: mi intervención, la tarea en sí misma, el tipo de material a compartir y el nivel de colaboración de los integrantes.

- **MI INTERVENCIÓN**

Mi intervención durante las actividades, constituye un factor decisivo en la interacción que se da entre los pequeños y en muchas ocasiones marca la pauta para que avancen en el proceso. Al principio, mi participación se resume en describirles la actividad y motivarlos a compartir, pero sobre la marcha me veo involucrada por los mismos pequeños a intervenir en los momentos de conflicto y lo hago de la siguiente manera: a) interrumpiendo la actividad, a través de una serie de comentarios que tienen mucho que ver con mi forma de trabajo anterior “cuando trabajo de preferencia no hablo”, “los felicito”, “¡qué bien lo están haciendo!; b) tratando de convencerlos para que cambien de actitud “trabaja con esa crayola”; c) cuestionándolos acerca de qué pueden hacer para resolver su conflicto, etc .

Sin lugar a dudas el tipo de intervenciones que realizo en un primer momento, no contribuyen a darles alternativas de solución a sus conflictos y, por tanto, pareciera que doy por hecho que cuentan con la información y habilidades necesarias para resolverlos.

Cuando más tarde empleo otra serie de estrategias como: d) realizar una serie de simulaciones verbales y de acción en donde muestro alternativas de solución; e) reconocer públicamente actitudes compartidas, etc., me percató que los pequeños, por sí mismos, comienzan a aplicarlas en el desarrollo de su ejecución y por tanto su interacción transcurre con un mayor éxito.

Si bien es cierto que mi intervención en ocasiones modela actitudes que llevadas a la

práctica facilitan el trabajo compartido, también es cierto que muchas de ellas lejos de contribuir, pueden incluso confundir a los pequeños que no muestran disposición a compartir: ¡los felicito por lo bien que han compartido todos, durante el día!, etc.

La manera en cómo me involucro ante una agresión física, básicamente consiste en lo siguiente: a) cuestionar qué van a hacer al respecto, b) llamar su atención por medio de comentarios, más bien relacionados con la actividad y c) mostrando alternativas de respuesta.

Cuando se dan golpes por accidente, los pequeños tienden a sobarse y atentos tratan de observar qué pasó, pero en ningún momento intentan regresarlo. Este cambio es muy significativo porque muestra que la atribución al otro de la intención de lastimar no es espontánea o natural sino que también está condicionada contextualmente.

- LA TAREA EN SÍ MISMA

Otro factor que interviene de manera decisiva es la tarea en sí misma, ya que se observó que difícilmente se lleva a cabo cuando: a) resulta muy compleja o b) no se presta para ser realizada como actividad conjunta, puesto que los pequeños dejan de participar y se distraen muy fácilmente. Cuando a pesar de lo anterior, la tarea se realiza con éxito, influyen dos factores de manera decisiva: 1) el papel de mediadores que desempeñan algunos integrantes y 2) mis constantes intervenciones.

Cabe mencionar que también la forma en que comprendían la tarea, la definición que cada uno tenía acerca de compartir y la perspectiva desde la que se acercaban a ella influía en el tipo de interacción que establecían.

- EL TIPO DE MATERIAL

Un factor más, se encuentra relacionado de manera directa con el tipo de material a emplear para realizar la actividad. Por ejemplo, cuando el resistol se seca en sus manos, se distraen constantemente tratando de quitárselo y esto ocasiona que la tarea se obstaculice.

- **NIVEL DE COLABORACIÓN DE LOS INTEGRANTES**

Otro factor que influye para que la tarea no se desarrolle con éxito, es cuando algún compañero muestra actitudes de querer decidir, intervenir y realizar por completo la actividad, ya que esto no permite que el resto se involucre y por tanto, el interés por resolver conjuntamente la tarea se comienza a perder.

Cuando se inicia con la tarea, alguno de los integrantes, generalmente el más hábil en la interacción, asume el papel regulador de la actividad concentrándose en guiar más que en proponer alternativas de organización, pero cuando el resto de los compañeros se manifiesta en desacuerdo se propician algunas disputas o bien alianzas entre ellos que tienen como finalidad defender sus propios puntos de vista. Al inicio los pequeños se preocupan por la autoría del trabajo y después de una intensa colaboración, simplemente declaran que han resuelto juntos la tarea

En general podría decirse que es importante en la realización de la tarea conocer hasta qué punto los integrantes visualizan realmente la actividad como conjunta y establecen una base común desde la que pueden actuar, ya que en mucho depende su participación a lo largo de la interacción.

CONFLICTOS

Independientemente de que se supondría que mi participación podría aportar el apoyo necesario para solucionar un conflicto, es claro que mis participaciones iniciales contribuyeron en gran medida sólo a interrumpir y no a solucionar el conflicto. Pero conforme transcurrió el proceso se detectó que los pequeños, una vez que observaron y aprendieron otras formas de resolver los conflictos, éstos se presentaban con mucha menor frecuencia. Las agresiones físicas que se registraron fueron realmente pocas y algunas de ellas se originaron de manera ‘espontánea’, o tras por confusión y otras más en respuesta a una burla.

Es claro que el proceso mediante el que diversos participantes intervienen para construir un episodio con ciertas características, no fue lineal, puesto que varió desde el inicio hasta el

final de esta nueva propuesta de trabajo, incluso los pequeños manifestaron actitudes diferentes durante un mismo episodio.

Por ejemplo:

Alejandra y Marcial que forman parte de un mismo equipo de trabajo, se encuentran pintando cuando...

Luis integrante del equipo de junto, comienza a pintar por donde lo hace Marcial

Marcial lo observa y sin hacerle el menor caso, continúa pintando

Alejandra mira lo que hace Luis y comienza a reír

Luis después de un instante continúa pintando en el trabajo que le corresponde

Más tarde, mientras Alejandra y Marcial continúan con la misma actividad...

Marcial observa que se ensució y se dirige con la miss a que le limpie la mano

Luis nuevamente, se acerca sonriendo y comienza a pintar en la cartulina de ellos, mientras canta “¡vamos a limpiar, a limpiar, a limpiar!”

Alejandra lo observa y molesta le dice “¡no!”

Luis se va y

Alejandra continúa pintando

Marcial regresa y continúa pintando

Luis nuevamente se acerca y pinta en la cartulina de ellos

Alejandra al observarlo, molesta grita “¡ah!” y lo empuja

Luis insiste en pintar y en este momento intervengo preguntándole a Alejandra

Miss: “¿qué voy a hacer?”

Alejandra tan solo me observa

Luis en cuanto me escucha regresa a su lugar

Enseguida, me entretengo atendiendo a otro alumno que me solicita ayuda

(Observación del día 07/02/02)

Al inicio los conflictos se relacionaron de manera directa con intentos de apropiación del material en común y espacio, desagrado por trabajar con determinado compañero, término

de uno de los materiales a compartir y segregación de un compañero ajeno. A continuación describo cada uno de estos tipos de conflicto.

- Intentos de apropiación del material en común

Cuando los pequeños, por las condiciones que requiere la actividad, se ven en la necesidad de compartirse el material, inicialmente optan por tomar un poco del que se encuentra en medio y comienzan a trabajar de manera independiente. Posteriormente optan por repartírselo entre los integrantes, pero cuando las condiciones del material a compartir cambian y, a diferencia de repartirse varios objetos, la tarea requiere que compartan sólo uno, su reacción inmediata es la de tratar de mantener lo más cerca posible el material en común y por tanto es casi seguro que se origine una disputa, hasta que paulatinamente adoptan estrategias como: acercarse al material en caso de que su compañero intente apropiárselo, pedirle que se lo acerque por favor, etc., que les permiten involucrarse más satisfactoriamente.

El conflicto al inicio consiste básicamente en un forcejeo entre los integrantes, que tiene como finalidad recuperar el material, pero conforme pasa el tiempo, este forcejeo se cambia por una serie de comentarios: “este material es para los dos”, “dámelo por favor” que tratan más bien de convencer al compañero de que desista su intento de apropiación. Conforme avanza el proceso, se observan dos cosas muy importantes al respecto, la primera de ellas es cuando su atención se concentra más en la realización de la tarea que en la repartición del material, tanto la equidad como los intentos de apropiación del mismo comienzan a dejar de ser motivos de conflicto y la segunda es que se muestran dispuestos a compartir material, incluso con compañeros ajenos a su equipo, pero no a permitir que ellos se lo apropien por sí mismos.

- Intentos de apropiación del espacio en común

Cuando se requiere que los integrantes compartan tan solo un material, resulta necesario que trabajen cerca uno del otro y frecuentemente esto trae como consecuencia que surjan una serie de disputas respecto del espacio. Sin embargo, en el momento en que comienzan a adoptar estrategias como recordar que el material es de todos, tratar de convencer a su

compañero de que se lo acerque, acordar de manera implícita y explícita el espacio a trabajar, etc. se involucran más satisfactoriamente.

- Desagrado por trabajar con determinado compañero.

El desagrado que manifiestan los pequeños al trabajar con algún compañero (que básicamente se origina a partir de su falta de habilidad), obstaculiza el transcurso de la interacción. Sin embargo, cuando se emplean estrategias de negociación en donde alguno de los integrantes funge como regulador de la tarea y el otro asume las instrucciones que se le dan, el trabajo se desarrolla con éxito aunque alguno no sea muy hábil.

- Término de uno de los materiales a compartir.

Inicialmente sucede que cuando se termina alguno de los materiales a compartir, se origina algún conflicto entre los pequeños, debido a que no conciben que también se pueden poner de acuerdo para resolver esta situación de carencia, y se responsabilizan mutuamente por el término de alguno de los materiales. Sin embargo, a medida que avanzan en el proceso comienzan a expresar algunas posibles soluciones escuchadas con anterioridad de mi parte (pídele más a la miss, etc.) y por tanto deja de ser motivo de disputa.

- Segregación de un compañero ajeno.

La mayoría de los conflictos que se presentan al principio se encuentran relacionados con la molestia que les causa el simple hecho de que algún compañero de otro equipo o mesa se acerque a mirar su trabajo. Sin embargo, más tarde se observa que incluso son ellos quienes por iniciativa propia muestran su trabajo. Ya al final se observa disposición a compartir incluso de su material, con los compañeros de otros equipos.

Finalmente, al término de esta nueva propuesta se observa de manera general en los pequeños básicamente tres cosas: a) más disposición a compartir tanto el material, como espacio de trabajo b) una mayor apertura a la actitud crítica por parte de sus compañeros y c) una mayor concentración en la solución de la tarea, ya que en el momento en que alguien perdía temporalmente el interés, su compañero se encargaba de motivarlo, presionarlo o

bien de continuar simplemente con la realización de la tarea. Cabe mencionar que estas consecuencias de cambio también se pudieron observar durante la clase de inglés, independientemente de que los pequeños participaran en tareas claramente individuales, ya que mostraron actitudes de apoyo hacia sus compañeros, disposición a prestarse el material, monitoreo de la actividad y apertura para recibir y hacer valoraciones del trabajo en curso.

CUESTIONARIO APLICADO A PADRES

En lo que respecta a los resultados del cuestionario aplicado a los padres de los niños filmados durante este último bloque, éstos informaron que el 72% considera que los infantes mostraron una mayor disposición a compartir sus juguetes, colores, dulces, etc. con las personas que les rodean en casa (primos, hermanos y amigos). Así mismo, la ventaja que observaron de esta mejor disposición fue que sus tareas y juegos transcurrieron más agradablemente, es decir, sin tantas peleas.

Finalmente comentaron que las estrategias que los preescolares siguen cuando observan que no comparten a su alrededor son: a)recordarles que en su escuela la miss les dice que es importante compartir, b)pedirles que compartan, c)quejarse, d)actuar de la misma forma, e)forzarlos a compartir. Lo anterior muestra que tienen más opciones de respuesta para enfrentar en casa las contradicciones y resolverlas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Una de las perspectivas teóricas que más influencia ha tenido sobre mi análisis es la de Watkins & Wagner (1991) ya que en su trabajo de investigación sobre la disciplina escolar, manifiestan desacuerdo en darle una explicación al tema recurriendo a las características personales del alumno y a aspectos ajenos a la escuela y más bien consideran que la disciplina podría comenzar a mirarse y entenderse a través de observar el contexto en el que se produce, es decir a nivel del aula. Por tanto, sería necesario observar la situación que en ella se da, comprender el marco físico, la estructura social y otras características no tan obvias a fin de entender la conducta del alumno y del profesor en ese contexto. Esto es precisamente lo que demuestran los resultados que he expuesto.

Sin duda, las interacciones en las que se ha venido involucrando el pequeño antes de acudir a un centro institucionalizado como es el Jardín de niños son significativamente diferentes. Zamora (1996) aunque no trabaja con preescolares en su investigación, caracteriza la cultura de una Casa de Cuidado Diario y del Hogar de origen y distingue analíticamente una de otra. Entre varias de sus observaciones, asegura que dentro de la Casa de Cuidado Diario los niños tienden a evaluar constantemente los productos de otros; así mismo son comunes los episodios de cooperación espontánea y los juegos colectivos. En el hogar las actividades tienden más bien a la individualización. La dinámica de los juegos adquiere otras características puesto que la madre los organiza y finaliza con una clara explicitación.

En el Centro de Cuidado Infantil se explicitan claramente las normas bajo las cuales la conducta de los niños deben guiarse. Esto quiere decir que muchas de las situaciones, incluido el comportamiento, estaban regidas por normas que si bien no eran inflexibles, sí resultaban firmes. Mientras que en Hogar, pese a los intentos de la madre por modificar actitudes, era común que los pequeños se resistieran con más frecuencia.

Lo anterior, me permite reflexionar sobre lo complicado que puede resultarles adaptarse a las demandas que requiere la vida de grupo, puesto que su nuevo contexto de trabajo implica directrices diferentes que impulsan la capacidad de dirigirse por sí mismo, controlar

las decisiones que lo afectan cotidianamente, apropiarse de su educación, etc. Aunque cabe mencionar, que lo anterior, resulta ser todo un proceso, que en muchas de las ocasiones no se alcanza en su totalidad.

Edwards & Mercer (1988) consideran que el pensamiento y la comprensión humana tienen su base en la comunicación y en las relaciones humanas. El saber y el pensamiento no tienen sólo que ver con cómo piensan los individuos, sino que son intrínsecamente sociales y culturales. Su trabajo se centra, por tanto, en lo que llaman “conocimiento compartido” y observa cómo éste se construye a través de la actividad y el discurso conjunto. Sus planteamientos sobre cómo se desarrolla la comprensión en el aula, muestran que mediante el discurso y la acción conjunta dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior. Los mensajes abiertos, las cosas que realmente se dicen, son sólo una pequeña parte del conjunto de la comunicación. El “contexto” es básicamente un fenómeno mental. Las cosas se hacen contextuales sólo cuando se hace referencia a ellas, se suponen o se insinúan en la comunicación. El mismo acto de nombrar las cosas o de suponer comprensiones compartidas de las mismas, convierte, para los comunicantes, su realidad en una realidad social y conceptual más que de simple existencia física en el mundo de alrededor. El contexto es el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso.

Con la aplicación de estos principios se fomentará que el profesor preste atención a la calidad de la comunicación que establece con los pequeños y elimine varios malentendidos que con frecuencia pasa desapercibidos y que surgen durante la rutina de la clase. Gran parte de lo anterior se puede observar cuando el profesor da por hecho que los alumnos han comprendido las normas y rutinas que rigen la vida del aula, sin antes haberlas comunicado explícitamente. Así mismo, sus planteamientos me permiten mostrar la complejidad del significado de trabajar en forma compartida, al observar en mi investigación que la acción y el discurso entre los pequeños y el maestro no aseguraron el establecimiento de una comprensión común sobre cómo involucrarse en actividades compartidas. Ahora, los resultados muestran que no sólo hubo retrocesos en el proceso sino gradualmente se entendieron diferentes formas de compartir y de seguir la tarea o actividad en curso, lo que

parece indicar que no hay una forma “general” de entenderlo, sino muchas posibilidades específicas que implican formas más complejas de organizar la actividad, no sólo en su desarrollo sino también en su planeación, evaluación final, etc.

La educación preescolar es una forma de trabajo que se deriva de cómo se entiende al niño: su desarrollo, sus necesidades, su ambiente, etc. y existen diversas formas de entender y llevar a cabo la educación preescolar. Rogoff (1996) distingue tres modelos de enseñanza-aprendizaje, en donde la diferencia entre uno y otro radica en la forma en cómo ocurre el aprendizaje y en cómo son observadas y asumidas las responsabilidades de los participantes.

En el primer modelo (dirigido por el adulto) se considera que el aprendizaje se genera a partir de la transmisión y la instrucción de los adultos, por tanto son concebidos como los transmisores únicos del conocimiento y los pequeños pasan a ser simples receptores del mismo. Aquí el conocimiento es brindado por un experto y lo importante no es qué hacen los niños, sino el cómo lo hacen. En el segundo modelo (dirigido por el niño) considera el aprendizaje como un producto de adquisición y por tanto son los niños quienes construyen sus propios conocimientos y se responsabilizan de la adquisición de sus aprendizajes. El tercer modelo (comunidad de aprendizaje) reemplaza a los anteriores y considera al aprendizaje como un proceso de transformación de la participación, en el cual la responsabilidad y la autonomía son deseados por ambas partes (maestros y alumnos). Aquí el aprendizaje es adquirido a partir de la involucración de maestros y alumnos, mas padres expertos que proveen liderazgo y guía en el proceso; todos los participantes son activos, nadie tiene toda la responsabilidad y nadie es pasivo. Los niños acogen un papel activo manejando su aprendizaje en coordinación con adultos que también contribuyen en la dirección de la actividad. Así pues, lejos de existir un maestro tratando de manejar y dirigir la palabra a los estudiantes, la organización implica un funcionamiento comunal que involucra incluso a padres de familia que, al igual que todos, alternan responsabilidades en el sistema. El tipo de participación de todos los involucrados origina que los estudiantes adquieran no sólo aprendizajes programados dentro del salón, sino que incluso lleven a la práctica actividades con propósitos claramente comunales. En este modelo, se trata de

fomentar un sistema cooperativo, en donde cada quien funge como su propio modelador, por tanto esta propuesta permite que el niño experimente la importancia de mantener orden por sí mismo, lejos de seguir por fuerza la petición hecha por el maestro. La comunidad de aprendizaje se basa en una consideración del aprendizaje en términos de la transformación de la participación y concibe la idea de compartir responsabilidad para aprender, entre varios participantes (niños, adultos, comunidad). La educación es concebida como un proceso social, partiendo de la idea de que las personas que lo integran forman parte de un grupo comunal y ninguno de ellos tiene toda la responsabilidad para saber o dirigir al grupo y tampoco ninguno asume un papel pasivo por definición. Los niños y los adultos conjuntamente son activos en estructurar tareas compartidas y por tanto los adultos proveen liderazgo, en vez de controlar todas las interacciones en el aula. Una característica más del modelo es que brinda oportunidades para que a través de un trabajo en conjunto se logre un resultado, lejos de actitudes competitivas o puramente individuales. Los pequeños al aprender cosas que realmente son de su interés, se responsabilizan de su aprendizaje y por tanto los regañones, castigos, amenazas, etc. quedan obsoletos. El aprendizaje cooperativo ocurre a todo lo largo del programa entero con los niños, quienes trabajan en cooperación con otros niños o bien con adultos.

Como se observa, los dos primeros modelos definen las necesidades del niño sin tomar en cuenta las condiciones de vida en las que se desarrolla. En el primero las necesidades se entienden como un ajuste a un sistema para poder funcionar en él y en el segundo, las necesidades se plantean desde el mismo niño, desde el interior de sus procesos cognoscitivos. Pero en ninguno de los dos se parte de las necesidades básicas del desarrollo del niño: salud, vivienda, seguridad social, identidad cultural, etc. Ahora, si trato de vincular estos planteamientos con los resultados de mi propia investigación, asumo que el modelo dirigido por el adulto al que hace mención, es el que más se acerca al tipo de trabajo que se emprende en el Colegio en que realicé mis observaciones, ya que en general se caracteriza porque el maestro se maneja con un conjunto de conocimientos, normas y valores que el niño de preescolar debe aprender. Lo que constituye un factor que impide a los pequeños construir por sí mismos sus propios conocimientos. Por tanto, no es de extrañarse que en el momento en que se genera algún conflicto, automáticamente recurran

al maestro en busca de solución y sea él quien enseguida se involucre tratando de interrumpirlo o resolverlo, sin antes darles la oportunidad de que ellos generen sus propias observaciones, reflexiones o soluciones al respecto. Cabe mencionar que mi propuesta de cambio estaba circunscrita por el modelo imperante en la escuela como institución.

Ahora, considerando que dentro del salón de clases se da esta asimetría de poder entre maestro y alumno lo que hice con la modificación en la organización de las actividades implicaba, en cierto modo, tratar de favorecer la responsabilidad y la autonomía de los niños, a través de realizar un pequeño cambio en una parte del curriculum de la escuela. Al final del proceso se lograron observar actitudes de responsabilidad y autonomía entre ellos y esto se relacionó a su vez con la disminución de interacciones agresivas, aunque no hubo un cambio total.

En el modelo dirigido por el adulto, a manera de ilustración, pareciera que el curriculum es la manera de producción y el estudiante es la materia prima que se transforma en un producto acabado y útil bajo el control de un técnico altamente experto. Por consiguiente es muy fácil comprender que lo que importa en la institución escolar es el cumplimiento de sus objetivos, los contenidos de los programas, la preservación del orden, etc. que son impuestos por los órganos de poder que controlan el sistema educativo. Así que, habrá de comenzarse a trabajar desde la misma programación del aprendizaje, si es que se quieren lograr cambios en las actitudes de los pequeños. Por ejemplo, recuerdo lo difícil que me resultó trabajar simultáneamente en una forma distinta de realizar las actividades académicas (individual y en común) y no sólo eso, ya que también me involucré en tratar de establecer una nueva relación entre los pequeños y sin duda me absorbía mucho más tiempo del planeado para llevar a cabo otras actividades. Sin embargo, si esta nueva propuesta de trabajo, lejos de ser el resultado de un cambio aislado, formara parte de un proyecto de toda la escuela, tendría otras experiencias de compartir y de encontrar alternativas (modelo de la comunidad de aprendizaje).

Al inicio del ciclo escolar lo que nos queda más claro es la forma en que habremos de desarrollar las habilidades cognitivas de los pequeños, pero no sucede así en lo que

concierno a su desarrollo social, en donde en muchos de los casos damos por hecho con nuestras actitudes que el niño cuenta con un conocimiento previo de cómo enfrentarse a una situación totalmente novedosa para él. Por tanto, si se pretende comprender un poco más de la complejidad que ocurre al interior del aula es necesario que el mismo maestro adquiera un conocimiento previo sobre el desarrollo social del pequeño. Corsaro, W. (1981) habla acerca de actividades que podrían ser consideradas rutinarias y que sin duda se encuentran inmersas en la interacción social que se establece entre los pequeños. Para denominar así a ese tipo de conductas considera necesario cumplir con las siguientes características: que sean comunales, previsibles y adaptables. En este tipo de conductas los niños sienten tener algún control sobre sus vidas haciendo algo que les gusta hacer conjuntamente, lejos del control de los adultos (por ejemplo: correr en círculos). Con mucha frecuencia emergen durante los tiempos de espera y sin duda constituyen una parte fundamental en el desarrollo social del pequeño. Corsaro para poder visualizar la importancia que ejercen las conductas “de rutina” en el desarrollo social del niño, llevó a cabo dos largos estudios etnográficos en jardines de infancia, el primero en Estados Unidos y el segundo en Italia. Los datos obtenidos en esa investigación requirieron del análisis preliminar de rutinas de juego y un análisis detallado que compara los datos obtenidos en los dos países. La rutina que se seleccionó fue representativa de todas las que ocurrieron. La protección del espacio interactivo (espacio y amistad): ésta actitud, constituye una tendencia recurrente y previsible de los niños preescolares a reclamar la propiedad sobre las áreas de juego en las cuales los acontecimientos interactivos emergen, como un intento de proteger su actividad y espacio de la involucración de otros niños.

La rutina normalmente implica dos fases: en la primera de ellas los niños discuten sobre lo que harán y eventualmente hacen una reclamación específica del espacio de juego, después requieren del movimiento físico de objetos así como de describir sus actividades. En algunos casos también puede incluirse un debate anticipado sobre la entrada de otros niños.

La segunda fase de la rutina implica intentos activos de proteger el contexto de juego e interacción de la intrusión de otros niños.

Tratando de dar respuesta a la interrogante ¿por qué que ocurre esta rutina?, Corsaro considera que el hecho de que los pequeños defiendan su espacio denota un claro ejemplo de su deseo de continuar compartiendo la experiencia interactiva ya en curso, pero que debido a que están en proceso de desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para comunicarse, realizan ese tipo de conductas. Esta interpretación contrasta con lo que podría pensar un adulto: los pequeños defienden su espacio de interacción como resultado de actitudes poco cooperativas o egoístas.

Tratando de dar respuesta a su segunda interrogante ¿cuál es el significado de esta rutina para el desarrollo social de los niños?, considera que definitivamente la protección de su espacio interactivo puede tener un efecto importante en el desarrollo social de los niños y basta con tener presente lo siguiente: cuando llegan al jardín descubren que las concepciones de propiedad, posesión y uso compartido que han obtenido a partir de sus experiencias en familia, no son compatibles con las demandas interactivas de este nuevo contexto (la escuela). Por ejemplo: en la casa la propiedad es más tangible y seguramente tienen una idea clara de a quién pertenecen los objetos; en caso de que los objetos sean de uso común (televisión), son los adultos quienes controlan su uso; cuando el pequeño tiene una visita, recibe instrucciones de compartir, pero este uso compartido es temporal y la apropiación real de los objetos nunca es desafiada.

En el jardín de infancia las cosas son diferentes: los juguetes y los materiales educativos son de todos y pertenecen a la escuela, su uso depende de negociaciones para la posesión temporal, durante la cual los materiales son compartidos entre dos o más niños; de ahí sus intentos de apropiarse de los objetos y proteger el juego en contra de las intrusiones de otros. Por tanto el jardín de niños es un ambiente ideal para su desarrollo, ya que es ahí donde aprenderán a iniciar y construir acontecimientos interactivos que les permitirán poner en práctica un sinnúmero de nuevas habilidades sociales.

Hay un segundo proceso en la rutina de su espacio interactivo que está relacionado con las concepciones que tienen los niños sobre el uso compartido y la amistad. Como parte de su experiencia en casa, los niños hacen amistades con los pequeños que tienen más trato y a

menudo son designadas por los adultos, por tanto tienden a asociar la amistad y el uso compartido con ellos. En contraste, en la escuela preescolar el compartir y la amistad está a menudo relacionada con sus intentos de generar y proteger acontecimientos interactivos compartidos. El concepto de amistad ya no es visto simplemente como una etiqueta aplicada a niños específicos, sino que es transformado en actividades compartidas. La mayoría de niños a menudo usa el término "amigo" para marcar esta experiencia compartida y para proteger el espacio interactivo, sin que ello implique que no quiera entablar amistad alguna con el resto. Como resultado de las experiencias en la escuela y la participación en esta rutina en particular, los niños comienzan a ver que la amistad es más que una etiqueta y tiene que ver con compartir experiencias interactivas y proteger lo que es compartido de otros.

Coincidiendo con Corsaro, mis resultados permiten reiterar que los pequeños aprovechan dentro del salón de clases cualquier espacio en donde hay períodos de transición entre las actividades programadas, para llevar a cabo conductas que podrían considerarse tal y como él las denomina de "rutina", ya que simplemente juegan o realizan lo que les gusta hacer en conjunto, lejos del control de los adultos. Así mismo, tienden a proteger su espacio interactivo de juego y trabajo, inicialmente a través de disputas, agresiones y finalmente a través de negociaciones verbales. Sobre todo, muestran una gran dificultad para construir un significado diferente del que traen de casa sobre la propiedad de los objetos de uso colectivo, puesto que asumen con facilidad que las tareas escolares son individuales y excluyentes, lo cual acarrea un conflicto. Finalmente también muestran dificultad para construir una forma de trabajar que sea "permeable" a diversas modalidades de intervención de los demás niños, que en parte se debe al sentido de propiedad que asumen.

Coincidiendo con los resultados de mi investigación Stamback, M. (1984) después de realizar una serie de observaciones de momentos conflictuales en donde pequeños de entre 12 y 24 meses participaban en una mañana de guardería, observó entre varias cosas más, que los pequeños no aparecen como "vasos vacíos" que los adultos tendrían que llenar indicándoles conocimientos. Todas las secuencias presentadas demostraron que son portadores de preguntas y preocupaciones que saben manifestar y cuyas respuestas les gusta

buscar por sí mismos. Tampoco se puede calificar a los niños como portadores de conflictos o de agresividad. A ninguno de ellos puede aplicársele la etiqueta de “niño agresivo”. Todos pueden verse enfrentados a otro cuando un obstáculo surge en la realización de sus proyectos, pero entonces los conflictos resultan reveladores de la forma en que los proyectos de unos se articulan con los de los otros.

Conforme iba avanzando en el análisis de mis resultados, recuerdo claramente que en alguna ocasión pensé que tal vez la solución a la agresión que presentaban los pequeños dentro del salón de clases se podía solucionar con la ejercitación de habilidades sociales en los preescolares y al leer la investigación de Pérez (1999), me resulta interesante observar que a partir de las metas que organizan su trabajo educativo: solución de problemas, creatividad, independencia, responsabilidad, autoestima, criticidad y solidaridad, se podrían generar actividades que propicien en los pequeños una participación más activa en su proceso de socialización. Otro punto a destacar, es que su programa considera también la posibilidad de integrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual desde mi punto de vista constituye una posibilidad para generar el aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela (lo cual coincide también con el planteamiento de Rogoff expuesto arriba).

Pérez (1999) también considera que existen tres grandes mitos dentro de la educación, que son compartidos por padres de familia e incluso por los maestros. Si me enfoco al primer mito (la sabiduría) que consiste en creer que un niño que dice más cosas sabe más que el que no las dice o bien, que lo que más importa es la cantidad y no la calidad de lo que aprenden, se podrá observar, que sus palabras son verdad en la práctica, puesto que se hace más énfasis en cubrir con todo un programa institucional, independientemente de evaluar si realmente el alumno lo ha aprendido o no. Recuerdo lo difícil que resultó trabajar al mismo tiempo, tanto con el programa institucional como con mi nueva propuesta de trabajo. El segundo mito (el orden), que consiste en creer que un preescolar es bueno si mantiene el orden, me hace recordar que parte de mi insistencia por interrumpir un conflicto se encontraba directamente relacionada con la finalidad de mantener el orden en todo momento y, por consiguiente, en no llamar la atención de las autoridades del plantel. Lo

anterior, originó un conflicto de intereses en mi persona, puesto que como profesora debía mantener el orden, la disciplina, la convivencia y como observadora escudriñar la interacción, analizar la participación de los actores, seguir el proceso, atender al resultado, etc.

El tercer mito (el activismo) que consiste en creer que entre más se hace más se aprende, me hace reiterar que sucede durante la práctica, ya que tanto la institución como los mismos padres de familia ejercen presión cuando las actividades que realizaron los niños no se ven plasmadas de manera concreta.

Retomando los mitos anteriores, de manera muy personal puedo decir que ninguno de ellos se pudo erradicar, pero si cambiar de algún modo, al conocer estas tres grandes trampas que se dan en la educación preescolar. Si me refiero en especial al mito de la sabiduría, se pudo observar que mi atención se enfocó ahora en tratar que los pequeños comprendieran y no tan solo repitieran o memorizaran lo aprendido. En lo que respecta al mito del orden, comencé por dejar de pretender imponer un orden impecable, que sin duda se reflejó en la socialización de los pequeños. Finalmente en lo que al mito del activismo se refiere, el número de actividades a realizar a diario se redujeron en cantidad, pero incrementaron en calidad, al ser compartidas.

Bertely, M. (1985) aborda los juegos y comportamientos espontáneos en niños preescolares (persecuciones, provocaciones, luchas amigables) y llega a la conclusión de que éstos emergen bajo un contexto claramente afectivo al propiciarse tan solo entre compañeros cercanos (amigos). La comprensión de su planteamiento me permite reiterar que en muchos de los intentos de juego que iniciaban los pequeños, frecuentemente involucraban a algún compañero afectivamente cercano y, tal como ella lo describe, el tipo de comunicación que se establecía, implicaba toda una serie de expresiones corporales, miradas “traviesas”, carreritas”, acercamientos y alejamientos repentinos, sonrisas, ruidos, que les permitía entrar en un proceso ascendente de excitación, sofocación, participación y goce, pero cuando los pequeños no respondían a la provocación, el contexto afectivo terminaba y por tanto el inicio de juego se quedaba simplemente en intento.

En el momento en que aborda la forma en que el contexto afectivo es vivido por las niñas preescolares dentro de un salón de clases, afirma que asumen formas afectivas caracterizadas por la ternura y la delicadeza. Así, las expresiones corporales sugieren movimientos suaves, placidez y relajación facial y corporal. El juego se establece en un clima de tranquilidad en donde la igualdad y simetría entre las participantes es representada por la ausencia de elementos dominantes y dominados. Por tanto se observa resistencia a las interacciones bruscas. En mi análisis pude observar que el nuevo significado de la propiedad de los objetos vuelve más difícil para los niños tener claro quién es su amigo y cómo relacionarse con él, así mismo, los inicios de juego físico o representativo que empleaban “lucha” podían producir, entonces, consecuencias diversas en términos del tipo de interacción que desarrollaba (juego divertido, indiferencia, molestia). Por otra parte, las niñas en muchas de las ocasiones iniciaban un juego físico con escalamiento que podía terminar incluso en interacción agresiva.

Assaél & Neumann (1989) realizaron un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas que se dan a niños de primaria, con la finalidad de conocer los factores que estarían favoreciendo el fracaso escolar en los niños provenientes de sectores populares. A partir de sus hallazgos pudieron detectar que los procesos que se dan al interior de la escuela explican en gran medida la deserción temprana o el bajo rendimiento de muchos de los niños. En su investigación, mostraron inicialmente las herramientas conceptuales y metodológicas con las que abordaron los procesos internos de la escuela, posteriormente ordenaron el material recogido a través de las observaciones de la cotidianidad escolar y de las entrevistas realizadas a los distintos actores sociales de la escuela. Finalmente mostraron la manera en cómo éstos factores y procesos contribuyen a la conformación del clima emocional en el aula con su incidencia en el rendimiento escolar.

Aunque Assaél & Neumann (1989) enfocan su estudio etnográfico en tratar de conocer los factores que estarían favoreciendo el fracaso escolar en niños de primaria, provenientes de sectores populares, el apartado que escriben acerca de la socialización y disciplina que se da dentro del aula es de mucho interés por la siguiente razón: observan que los

profesores tratan de mantener la disciplina dentro del salón a través de la formación de hábitos, valores y normas y, por tanto, destinan gran parte de su tiempo a reafirmar este tipo de actitudes. Sin embargo, como se puede observar en mi análisis, lo anterior no resulta suficiente en la práctica, puesto que lo que generan es una forma particular de disciplina en donde los niños siempre tienen que estar siendo regulados por el maestro, pero como éste no puede prestar atención a todo lo que hacen todos los niños, deja pasar muchas cosas, sólo interrumpe los conflictos o “perturbaciones” del curso de las actividades, llama la atención o castiga en forma indiscriminada, etc. En pocas palabras los niños aprenden que alguien (el maestro) los tiene que regular, pero que esa intervención es en buena medida irregular o asistemática. Así, que me parece importante que el mismo maestro sea capaz de reflexionar sobre su propia intervención, a fin de permitirle al pequeño desarrollar un espacio de mayor participación en donde pueda consolidarse de un modo autónomo, crítico, independiente, capaz de manejarse a sí mismo y de solucionar problemas. La idea anterior, sustenta algunos de los resultados obtenidos en mi investigación, puesto que el cambio en la organización de las actividades, propició inicialmente que los preescolares fueran a “acusar” con la maestra, alguna situación conflictiva, pero poco a poco se fue observando en general, un mejor manejo de los problemas mediante una negociación entre ellos mismos.

Siguiendo un poco más los argumentos de Assaél & Neumann sobre la forma común en que transcurre la clase y la importancia de mantener el orden, podremos observar que existen muy pocos momentos en donde los pequeños tienen la oportunidad de interactuar entre sí, ya que generalmente se encuentran a expensas de lo que indique el maestro, pero pese a ello, no pierden oportunidad para comentar, realizar juegos simbólicos, físicos, etc., durante los momentos de espera. Sobre la importancia de mantener el orden dentro del salón de clases, puedo reiterar que los llamados de atención que realiza el profesor dentro del aula generalmente tienen la intención de mantener silencio y para muestra, basta con recordar la regla “cuando trabajo no hablo”, que enunciaba con gran frecuencia al inicio de mi investigación y que sin duda es bastante recurrida por los maestros que se adecuan a un sistema en donde la preservación del orden es fundamental.

Si me baso en su argumento ‘El proceso de aprendizaje está centrado en el profesor, así como las normas que rigen el comportamiento de los niños dentro del salón, más aún raramente son explícitas y en pocas ocasiones van acompañadas de alguna justificación. Es así como el niño generalmente logra conocer dichas normas sólo en la medida en que recibe sanciones al no cumplirlas’ (op. cit., pag. 43), descubro a partir de mi experiencia que efectivamente, rara vez se le deja en claro al pequeño qué se puede y qué no se puede hacer.

Por tanto, es en la medida en que se le hacen llamados de atención, se le castiga, etc. que va comprendiendo y aprendiendo. Recuerdo que anteriormente, hasta después del surgimiento de alguna conducta agresiva, enunciaba la regla ‘no se pega’.

Assaél & Neumann encuentran que las sanciones más utilizadas por los maestros parecen ser llamar la atención, retar, usar la ironía y descalificar, que muestran claramente a un maestro regulador del alumno. A diferencia de lo anterior, con el cambio en la organización del trabajo, traté en primer lugar de hacer pública cualquier situación conflictiva, a fin de propiciar la auto-regulación, que finalmente logró darse, aunque no completamente, gracias también a la participación de otros niños en cierto momento de la interacción.

Un planteamiento que me parece interesante es el siguiente: ‘las sanciones en ocasiones aparecen como producto del desánimo e irritación cuando no se logra el control del curso’ (op.cit., pag.52). Estoy totalmente de acuerdo: en los momentos en que me sentía atareada y surgía algún conflicto, me involucraba llamando la atención o castigando injustamente, ya que mi objetivo no era resolver el conflicto sino terminarlo. Cuando hace mención de que una de las formas comúnmente utilizadas para controlar la disciplina es el recurrir a la competencia entre alumnos, reflexiono acerca de que muchos de los comentarios que contribuyeron a que los niños realizaran trabajos compartidos, justamente radicaron en recurrir a la competencia entre ellos: ¡qué bonito está trabajando este equipo!, ¡muy bien, Diana L. está compartiendo con su compañera!, ¡Marcial y Alejandro están compartiendo!, etc. y la verdad dieron buenos resultados, ya que otros pequeños trataban de actuar de la misma forma. De lo anterior me queda la duda si realmente experimentaron la importancia

que el compartir tenía para desarrollar su tarea conjunta o bien, si cambiaron su actitud simplemente por el placer de competir.

Hasta el momento, he adoptado una perspectiva que hace hincapié en que la agresión no puede ser definida sin referirnos al salón de clases, que es el contexto en que se produce, por tanto se ha centrado en realizar un análisis del mismo. Desde esta perspectiva, se han discutido los efectos contraproducentes de ciertos patrones escolares que tienen que ver con métodos rígidos de enseñanza en donde existe muy poca implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Así mismo se ha observado que aspectos organizativos como la distribución de espacios de trabajo, material, intervención del maestro y actividades inciden en la agresión que se genera entre los preescolares. Por tanto habrá que enfocar la atención en la planeación de actividades a fin de propiciar aquellas que fomenten trabajos grupales.

Mis resultados demuestran que una vez que se llevó a la práctica la nueva organización de las actividades, las interacciones agresivas ya no sucedieron de igual manera. Los conflictos y agresiones entre los niños fueron menos frecuentes y cuando algunos se producían, ya no se les asociaba de manera inmediata a un claro intento de lastimar, sino que se les reubicaba dentro de la dinámica global del aula y más bien se le enfocaba como signo de intercambio y dificultad. En efecto, como he tratado de mostrarlo en muchas de las ocasiones, las disputas y agresiones entre niños significaban muy a menudo un deseo de intercambio (ya sea de juego, opiniones, etc.) con el otro. Cuando asistimos a momentos más duros ¿acaso no se trataba frecuentemente de intentos mal abordados, por tratar de continuar con la actividad en curso?. Al final del proceso de esta nueva propuesta, se observó que en el momento en que se encontraron dificultades para emprender la tarea, fueron más capaces de inventar estrategias que les permitieran superarlas y proseguir con ella. Pero la vida de grupo no siempre transcurrió con esta misma dinámica, a veces las agresiones fueron más numerosas, prolongadas o violentas.

Así, queda demostrado, por una parte, que enfrentarse a interacciones agresivas en el aula no significa siempre centrarse en los alumnos, en su familia o en la educación recibida y que las agresiones entre preescolares no implican frecuentemente un claro indicio de

lastimar. Así pues, las agresiones entre los pequeños pueden verse también, como momentos particulares de una secuencia de vida escolar; como momentos constructivos en donde los niños se enfrentan activamente a contradicciones (reglas no explícitas, etc.) o bien, como momentos organizativos que provocan la necesidad de encontrar estrategias para resolverlas. Pero no hay que olvidar que las interacciones agresivas están estrechamente vinculadas a la vida del grupo en su totalidad. Como ya lo he señalado, la influencia de las situaciones sobre el comportamiento de los niños es determinante y la relación de los adultos con ellos desempeña un papel primordial.

De aquí, que esta investigación pretenda vincular el problema de la agresión a los propios profesores a fin de hacerlos conscientes, entre varias cosas, del papel que juegan las estrategias e intervenciones que ponen en práctica cuando sucede una interacción agresiva entre los preescolares, pues los resultados demuestran que dependiendo de la forma en que se involucren pueden prevenir, resolver, aminorar o incluso maximizar una misma interacción agresiva. Así mismo es esencial que enfoquen su atención en la dinámica de su clase, a fin de que implementen organizaciones de trabajo que le permitan al pequeño autorregular su propio comportamiento a través de una participación más activa en el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS

- Assaél & Neumann (1989). *El clima emocional en el aula: un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: PIIIE
- Berkowitz, L. (1993). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brower
- Bertely, M. (1985) *La realidad emocional y sensual en la familia y en el jardín de niños*. Tesis de maestría, CINVESTAV del IPN, DIE, México.
- Cazden B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. México: Paidós
- Corsaro, W. (1981) “Entering the child’s world: research strategies for field entry and data collection in a preschool setting”, Etnography and language in educational settings, edited by J. Green & C. Wallat (Norwood, N.J.: Ablex). 117-146.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- Jackson P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Melero (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. España: Siglo veintiuno.
- Pérez, J. (1999) *Nezahualpilli: educación preescolar comunitaria*. México: Centro de estudios educativos.

- Rogoff, B. and Eugene, M. (1996). “Models of teaching and learning: Participation in a community of learners”, The handbook of education and human development, edited by Olson & N.Torrance (Oxford, Uk:Blackwell), 388-414.
- Stamback, M. (1984) *Los bebés entre ellos: descubrir, jugar e inventar juntos*.
Barcelona: Gedisa
- Watkins C. & Wagner P. (1991): *La disciplina escolar: propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós



APÉNDICES

Apéndice 1

“PLANEACIÓN POR SEMANA DEL TERCER BLOQUE DE OBSERVACIONES”

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 6 AL 10 DE NOVIEMBRE		
Miércoles	Jueves	Viernes
<p>Pasar película titulada aprendiendo a compartir. En forma grupal platicar acerca de lo que se vio haciendo énfasis en qué es compartir y cómo lo podemos hacer. Dramatizar algunos ejemplos con muñecos guiñol, en donde los pequeños tendrán que adivinar si se trata de un acto de compartir o no. Comentar sobre las nuevas reglas que a partir de este momento se llevarán a cabo y estarán escritas en cartulina: puedo compartir, puedo ayudar a mi compañero si me lo permite, puedo agradecerle su ayuda, puedo felicitarlo por su trabajo.</p>	<p>Pasar película titulada aprendiendo a ayudar En grupo platicar acerca de lo que se vio haciendo énfasis en cómo podemos ayudar Dramatizar algunos ejemplos con los mismos compañeros.</p>	<p>Pasar película titulada aprendiendo a ser agradecidos De manera grupal platicar acerca de lo que se vio haciendo énfasis en diversas formas de agradecer Visitar a compañeros de otro grupo y comentarles sobre cómo ser agradecidos.</p>

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 13 AL 17 DE NOVIEMBRE			
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
<p>Colorear una figura humana del tamaño de una cartulina, en donde el material a compartir será la cartulina y crayolas.</p>	<p>Jugar a hacer magia con objetos de color verde en equipos de tres, es decir, un integrante sacará un objeto, mientras el resto adivinará cuáles han quedado dentro de la bolsa.</p>	<p>En equipos de dos, modelar con plastilina una casa, empleando plastilina y una tabla en común.</p>	<p>En equipos de dos colorear una casa utilizando material en común como son gises y resistol.</p>

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 20 AL 24 DE NOVIEMBRE	
Martes	Miércoles
<p>Pintar en equipos de dos una choza con nescafé.</p>	<p>Jugar en equipos de dos a realizar con plastilina un gusano corto y otro largo.</p>

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 27 AL 1° DE DICIEMBRE

Lunes	Martes
En equipos de dos identificar el material del color que les corresponda (rojo, amarillo, verde o azul) y colocarlo en el lugar que se les indique, posteriormente podrán jugar con él.	En equipos de tres, cada integrante deberá hacer un recorrido por cada una de las habitaciones dibujadas con gis en el piso (cocina, baño y recámara), con la finalidad de simular en cada una de ellas una acción que habitualmente se realiza ahí: lavarse, bañarse, dormir, comer, etc., mientras que el resto adivina tanto la habitación en que se encuentra, como la actividad que realiza.

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 4 AL 8 DE DICIEMBRE

Viernes
Filmación de la clase de inglés

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 29 DE ENERO AL 2 DE FEBRERO

Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
En equipos de tres integrantes pegar figuras de diferentes colores, dentro del círculo que corresponda	Jugar dominó de colores en equipos de cuatro.	La actividad consistió que en equipos de tres integrantes remarcaran siguiendo la línea punteada de tres caminos diferentes.	La actividad consistió que en equipos de dos integrantes, puntearan con un punzón por el contorno de la figura de un pescado.

◆ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 5 AL 9 DE FEBRERO

Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
La actividad consistió que en equipos de dos integrantes cada uno, compitieran al armar un rompecabezas de la figura humana (niño-niña).	La actividad consistió que en equipos de dos integrantes pintaran con acuarela una cartulina.	La actividad consistió que en equipos de dos integrantes eligieran bolitas pequeñas para ensartarlas dentro de la figura que se encontraba dibujada en su tabla correspondiente.	La actividad consistió que en equipos de dos integrantes tapizaran con papelitos rojos un corazón.

♦ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 12 AL 16 DE FEBRERO

Martes	Jueves
La actividad consiste en que compitan con otro equipo (de dos integrantes cada uno) para pegar las prendas de vestir a la figura que les corresponde	La actividad consistió que en equipos de cinco integrantes ya sea de niños o de niñas eligieran de entre varias prendas de vestir solo aquellas que le correspondían a la figura asignada (niño-niña) y las llevaran junto a ella.

♦ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 19 AL 23 DE FEBRERO

Martes	Viernes
En equipos de dos, pegar bolitas de papel rojo, dentro de un corazón y por tanto compartir la hoja, resistol y papelitos rojos	En equipos de diverso número de integrantes, caminar por encima de una lámina con diferentes figuras, mientras suena la música y pararse al momento de dejar de escucharla.

♦ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 26 DE FEBRERO 2 DE MARZO

Lunes	Jueves	Viernes
La actividad consistió que en equipos de dos integrantes ensartaran en un hilo que tenía en cada extremo una aguja, bolitas de diferentes colores.	La actividad consiste en realizar una seriación con material didáctico (cubos), tomando en cuenta su color (amarillo-azul).	La actividad consiste en que los pequeños, en equipos de dos integrantes, vayan seriando círculos de dos colores diferentes y los peguen siguiendo dos líneas trazada previamente (larga y corta).

♦ PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 5 AL 9 DE MARZO

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
La actividad consistió que en equipos de dos integrantes, remarcaran tres líneas previamente trazadas, con la finalidad de unir a cada animalito con el correspondiente (de la granja con el de la granja, doméstico con doméstico y acuático con acuático).	Filmación de la clase de inglés	La actividad consistió que en equipos de dos integrantes, previamente asignados, pegaran sopa dentro de dos círculos (gusanos), ya sea mucha ó poca, dependiendo de la que se les asigne pegar en cada círculo. Filmación de la clase de inglés	La actividad consistió que en equipos de dos integrantes realizaran una seriación por color, empleando bolitas de plástico de dos colores diferentes (rojas y verdes) que serán ensartadas en una tablita con perforaciones.	La actividad consistió en jugar en equipos de dos integrantes memorama de animales.

