

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN JARDÍN DE NIÑOS DE TIERRA NUEVA¹

RESTORATIVE PRACTICES FOR SCHOOL LIFE IN A KINDERGARTEN FROM “TIERRA NUEVA”

Jennifer Perfecto Acosta y María del Socorro Ramírez ²
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
México

RESUMEN

Las prácticas restaurativas refieren “un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones” (Pomar, 2013, p. 84). La mayor parte de aplicación de las prácticas restaurativas tiene un carácter proactivo porque pretende la mejora de la convivencia a través de la creación de comunidad y secundariamente abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales (Pomares y Vecina, 2013, p. 216). Las prácticas restaurativas tienen una estrecha relación con la convivencia pacífica, pues contribuyen al desarrollo de conductas cooperativas, comunicativas y afectivas. A pesar de ello, son escasos los estudios sobre el uso de las prácticas restaurativas para la convivencia escolar, concretamente en el nivel de preescolar desde una perspectiva proactiva. Por lo anterior la presente investigación tuvo como objetivo propiciar un clima de convivencia pacífica en el grupo de 2° de preescolar para que el alumnado interactuara de manera sana fortaleciendo la identidad personal y las relaciones Interpersonales. Se realizó un estudio de tipo formativo, en donde se analizó la efectividad de la aplicación de prácticas restaurativas como medio para propiciar un ambiente de convivencia pacífica. Se trabajó con doce niños de entre cuatro y cinco años de edad. Los resultados mostraron que se logró establecer un ambiente donde predominó la empatía, el diálogo y la escucha para la toma de decisiones y acuerdos y la expresión de sentimientos para el conocimiento y autorregulación de los mismos. Se discute acerca de la importancia de poner en práctica esta metodología. El estudio concluye que los resultados son congruentes con lo señalado por los autores.

ABSTRACT

The term restorative practices is defined as “a group of tools to prevent, detect, manage and resolve conflict situations in different areas, to improve relationships and strengthen emotional ties among people affected by these situations” (Pomar, 2013, p. 84). This study is important because “most of restorative practices application has a proactive character because it aims to improve coexistence through the creation of community and it also addresses conflict resolution by repairing the damage and restoring relationships.” (Pomar and Vecina, 2013, p. 216). The restorative practices are closely related to peaceful coexistence, as they contribute to the development of cooperative, communicative and emotional behaviors. However, there are no studies about the use of restorative practices in school life, particularly at the preschool level from a proactive perspective. Therefore this research aimed to give a peaceful coexistence environment in a 2nd grade preschool group so that the students interact in a healthy way, strengthening personal identity and interpersonal relationships. A study of educational type was made, where the effectiveness of the application of restorative practices was analyzed as a means to provide a peaceful coexistence environment. We worked with twelve children between four and five years old. The results showed that it was possible to establish an environment where empathy, dialogue and listening to the decisions and agreements and the expression of feelings for knowledge and self-regulation of them predominated. We discuss about the importance of implementing this methodology. This study concluded that the results are coherent with those reported by the authors.

PALABRAS CLAVE

Prácticas restaurativas, convivencia escolar, educación preescolar

KEY WORDS

Restorative practices, School life , Preschool Education

¹ Recibido el 14 de mayo y aceptado el 24 de mayo de 2016

² E-mail: jegap_1510@hotmail.com

De acuerdo a Castello, Wachtel, Wachtel, (2011) “las prácticas restaurativas son una ciencia para construir capital social y alcanzar disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativas” (p. 38). Pomar (2013) define las prácticas restaurativas como “un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial y comunitario) para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones” (p. 84). Para esta investigación las prácticas restaurativas se definen como un conjunto de técnicas con un enfoque proactivo y restaurativo orientadas a construir la convivencia comunitaria escolar, en donde se crean relaciones positivas a partir del desarrollo de competencias sociales y emocionales.

Las prácticas restaurativas contribuyen a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y garantizar un trato equitativo para ellos. Este tipo de prácticas abarca acciones que van desde actuaciones informales hasta formales. Las primeras son parte del quehacer cotidiano: incluyen: las declaraciones afectivas en las que se expresan los sentimientos de manera positiva, las preguntas afectivas para la reflexión de las personas sobre su comportamiento y la forma como ha afectado a otras personas. En un nivel un poco más formal están las reuniones restaurativas espontáneas, los grupos y los círculos. Finalmente, están las reuniones restaurativas que son prácticas más estructuradas, en las que se involucra a más personas y por tanto, requieren de mayor tiempo de preparación.

La convivencia tiene una estrecha relación con las prácticas restaurativas. A partir de éstas últimas se trabajan las relaciones caracterizadas por un conocimiento de los otros, por la cooperación, el respeto y la preocupación por su bienestar. Cuando hay algún daño hacia el otro, se genera conciencia del propio comportamiento que afecta negativamente a las personas con las que se relaciona, contribuyendo a la construcción de la comunidad (Castello, Wachtel, Wachtel, 2011) y la convivencia pacífica. En educación “la mayor parte de aplicación de las prácticas restaurativas tiene un carácter proactivo porque pretende la mejora de la convivencia a través de la creación de comunidad, y

secundariamente abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales” (Pomares y Vecina, 2013, p. 216).

Uno de los estudios sobre prácticas restaurativas en educación para mejorar la convivencia en los centros es el denominado “Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos”, publicada en el año 2014. Se trabajó con una metodología cualitativa en cuatro escuelas de Porto Alegre, a través de grupos de enfoque con 64 estudiantes y las entrevistas con 10 escuelas profesionales. Los resultados que presentan, muestran la satisfacción en relación con los círculos restaurativos, pero advierten su riesgo cuando esta práctica es paliativa o punitiva.

Otro de los trabajos que se relacionan con esta investigación, es el denominado “Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza”. En esta investigación se busca el desarrollo de una comunidad escolar y la cohesión social, mediante la introducción de un programa de prácticas restaurativas en el que participan 10 centros educativos. Este programa tiene como objetivo promover las relaciones positivas entre la comunidad educativa (familias, el personal docente, alumnos, etc.) y el resto de la población, a partir de un movimiento que comienza en primaria y secundaria, con la participación de otros servicios.

La convivencia escolar es uno de los pilares de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) y una de las cuatro prioridades de la educación básica establecidas por el Sistema Básico de Mejora en la Educación Básica. La importancia de su estudio lo encontramos en Fierro, Carbajal y Martínez (2010) quienes distinguen dos elementos centrales, su anclaje en lo cotidiano y la perspectiva de lo público, por ello la importancia de las interacciones diarias en la escuela y la formación para la actuación futura como ciudadanos.

Organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2010), aseguran que la calidad de la educación se expresa en entornos de aprendizaje caracterizados por el

respeto a las diferencias, la seguridad y la protección que favorezcan el desarrollo óptimo de las habilidades de los niños, niñas y adolescentes. La Ley General de Educación en sus artículos 7° y 42°, establece la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes, como recurso para favorecer los aprendizajes de los alumnos, y como un fin en sí misma para que los alumnos aprendan a convivir con los que se relaciona (2011).

En síntesis, el estudio de las prácticas restaurativas es esencial para valorar su impacto positivo en la convivencia en el nivel de preescolar. Los estudios recientes han demostrado que se fortalecen los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad y se vigoriza la convivencia entre ellos. Sin embargo faltan experiencias de este tipo de metodología y su correspondiente filosofía en el nivel de preescolar, así como la forma en que influye en la convivencia y aprendizaje de los alumnos. Esta investigación por lo tanto aporta al conocimiento didáctico para la educación de la convivencia escolar en el nivel de preescolar y el logro de los aprendizajes.

El desarrollo de estudios como el que se propone en esta investigación puede facilitar la solución del problema de convivencia escolar en el nivel de preescolar. De la misma manera el estudio es importante porque propone una metodología novedosa, ya que no se han identificado estudios de prácticas educativas en las que se integre el trabajo con círculos en el jardín de niños. Este estudio también elimina una laguna de conocimiento ya que hasta la fecha se han realizado más estudios para combatir la violencia, pero no como parte de una metodología para la educación de la convivencia y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO

El estudio que realizamos es una investigación formativa para la transformación de la práctica, que Restrepo (2004) considera como una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. En este tipo de investigación se busca desarrollar una mirada investigadora en el aula (Esteve, 2004) a través del uso de herramientas y estrategias básicas que contribuyen al análisis y reflexión sistemática de la práctica docente y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión.

El portafolio temático es la herramienta que utilizamos para el análisis y reflexión de la práctica y visibilizar las competencias profesionales e investigadoras. En él se concentran todos los materiales de la investigación, como: fotografías, trabajos de los niños, audios, videos, instrumentos de evaluación, entre otros “artefactos”; conceptualizados como objetos materiales y no materiales que de manera intencionada comunican información acerca de la cultura en el aula (Ramírez, 2014), y dan cuenta del proceso de crecimiento de alumnos y profesora durante un periodo de tiempo, en nuestro caso fue durante el ciclo escolar 2015-2016. El proceso cíclico de reflexión que se trabajó a través de las fases de construcción del portafolio temático, permitió la lucidez profesional para una mejora continua de la práctica y la construcción de conocimiento didáctico.

PARTICIPANTES

Se trabajó en un grupo de segundo año de educación preescolar, perteneciente a la cabecera municipal de Tierra Nueva San Luis Potosí, ubicado en una comunidad donde predominan las conductas no sociales. Los alumnos están inmersos en ambientes en donde se viven varios tipos de

violencia, desde la física, hasta la verbal y de género, por ello el interés por el fortalecimiento de la convivencia escolar.

PROCEDIMIENTO

Guiados por los principios y criterios generales del portafolio temático, fuimos transitando por sus diferentes fases para su construcción: definición del problema, diseño de actividades, colección y selección de evidencias, reflexión de la práctica con base en las evidencias y proyección.

Fase 1. Definición del problema. Tras analizar diversos instrumentos de la práctica docente como encuestas realizadas a padres de familia y alumnos, diarios de trabajo, videograbaciones, registros anecdóticos el diario de la educadora, se identificó una problemática recurrente que se vio como una necesidad atender. En este sentido, se definió la problemática de investigación relacionada con la convivencia escolar; asimismo, se determinaron los propósitos para mejorar el aprendizaje de los niños y las competencias docentes.

Fase 2. Diseño de la intervención. Se buscaron estrategias que permitieran llegar a la resolución del problema. Se diseñaron y aplicaron situaciones de aprendizaje que contribuyeran a la resolución del problema, las cuales se fueron perfeccionando y mejorando a partir de la reflexión personal y colectiva de la práctica.

Fase 3. Recolección y selección de evidencias: Se recolectaron y seleccionaron las evidencias (artefactos) de manera deliberada con base en la pregunta de investigación, mismas que se analizaron y ayudaron a reflexionar la intervención docente e identificar los efectos que las nuevas estrategias estaban produciendo en la resolución de la problemática y el logro de los objetivos.

Fase 4. Reflexión y análisis. En esta fase, se utilizó el ciclo reflexivo de Jhon Smyth como recurso metodológico, el cual consiste en: a) hacer una descripción narrativa de la práctica; b) Informar sobre

las teorías implícitas, los valores y concepciones que la sustentan; c) confrontar las experiencias, representaciones y creencias con las perspectivas de los pares y de las disciplinas teóricas; y d) reconstruir la práctica. En esta fase se trabajó la tutoría de sí para la reflexión personal de la intervención haciendo un análisis de los artefactos y de la práctica docente mediante pautas de análisis. Posteriormente se presentaron la experiencia docente con las evidencias seleccionadas a un equipo de colegas, para la tutoría entre pares, a partir de un protocolo de preguntas, retroalimentación cálida, fría y sugerencias.

Fase 5. Proyección. En esta fase nos planteamos una visión prospectiva, definimos una mirada hacia el futuro y definimos metas a partir de observar el portafolio en su conjunto. La mirada crítica de lo realizado permitió valorar las áreas de oportunidad, nivel de logro en la resolución del problema, los aprendizajes y conocimientos adquiridos, las preguntas sin respuesta para futuras investigaciones, los hallazgos en la investigación, sugerencias para mejorar el proceso, entre otros.

RESULTADOS

Las prácticas restaurativas que se trabajaron en el grupo de tercer grado del Jardín de niños “Jonás E. Salk” tuvieron un carácter proactivo, considerando que el propósito de su implementación era “la mejora de la convivencia mediante la creación de comunidad y en segundo lugar abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales” (Pomar y Vecina, 2013, p. 2016). La perspectiva restaurativa se construyó día a día a través de diversas modalidades que facilitaban las estructuras de participación de los alumnos que permitían la interacción, el establecimiento de vínculos afectivos, se propiciaba el diálogo, la participación, la colaboración, el establecimiento de acuerdos y compromisos, la toma de decisiones y la reflexión de las acciones.

Introducción a las prácticas restaurativas en el aula

Al iniciar la intervención docente para mejorar la convivencia en el grupo de 2°. de preescolar, nos enfrentamos a diversos conflictos que se suscitaban entre los alumnos. En una de las actividades en las que se organizó al grupo en parejas para trabajar, dos alumnas empezaron a discutir entre ellas. De momento la intervención docente no fue la más adecuada, pues no ayudó a las niñas a mejorar la situación. Esto llevó a buscar otras alternativas. Se dialogó con las niñas en privado, y se les plantearon preguntas más estructuradas, pensadas en un corto lapso de tiempo. Y, aunque Yadira, una de las alumnas, seguía sin responder, ayudó a que las niñas aceptaran trabajar en pareja e incluso interactuar durante el recreo en donde estuvieron tomadas de la mano y riendo una con otra. La forma en que se intervino con ellas se observa en el siguiente registro:

Mtra.: ¿Qué fue lo que pasó?

Karla: Es que Yadira me aventó una cosilla

Mtra.: ¿una cosilla de qué?

Karla: una que estaba aquí (señalando el piso)

Mtra.: ¿tú le aventaste la basurita Yadi? (ella enfatiza con la cabeza que sí), ¿por qué se la aventaste?

Yadira no responde

Mtra.: ¿y cómo crees que se sintió Yadira ahorita que le dijiste que no querías trabajar con ella?

En eso interrumpen los alumnos abriendo la puerta, pero tras pedirles que esperen se retoma la pregunta

Karla responde: triste

Mtra.: ¿a ti te gustaría sentirte triste?

Karla responde con la cabeza que sí, repito la pregunta y sigue señalando que sí.

¿Qué podemos hacer para que ustedes vuelvan a ser amigas? yo las he visto que ustedes trabajan muy bonito juntas

Lo que observamos en este suceso es una práctica informal (dentro del espectro de las prácticas restaurativas) donde no hay una preparación previa de la reunión con las alumnas. La importancia de este diálogo radica en que da cuenta de la manera tan espontánea en que surgen situaciones que no se tienen previstas y que son parte de la vida cotidiana en las aulas, por lo que es necesario estar preparados para intervenir de la mejor manera.

Al analizar las preguntas para la mediación docente encontramos que: la primera interrogante, denota un cierto interés por indagar sobre lo ocurrido y un deseo de comprender lo sucedido. La segunda interrogante lleva a tratar de confrontar lo que dice una de las involucradas, con lo que pudiera decir la otra. Sin embargo, Yadira, la niña a la que se le acusa, se rehúsa a dar una respuesta. La pregunta: “por qué se la aventaste” muestra una adherencia de la docente a la niña que funge como víctima y un reclamo a la supuesta ofensora. Por otro lado, este tipo de preguntas, según Castello, Wachtel y Wachtet (2011) llevan a una falta de respuesta, porque generalmente las personas hacen las cosas sin una profunda reflexión. La tercera pregunta denota un interés de ayudar a las niñas a reflexionar sobre sus sentimientos, pero la única que habla es Karla. La pregunta que se hace al final está orientada a buscar soluciones, sin embargo no se les da a las niñas la autonomía para que sean ellas quienes decidan qué hacer, porque la docente se implica, en lugar de sólo dar seguimiento a lo acordado por las alumnas, como se propone en la metodología de prácticas restaurativas.

Los círculos proactivos, una práctica constante en el aula

Los círculos proactivos “son herramientas prácticas y efectivas para promover un clima positivo en la escuela y en el aula” (Castello, Wachtel, Wachtet, 2011). El uso de círculos proactivos los autores sugieren trabajarlos antes de que ocurran los problemas. Después de tener mayores elementos teóricos como docentes investigadoras, para trabajar los círculos proactivos, los integramos como una herramienta más entre otras actividades permanentes para fomentar la convivencia pacífica. Iniciamos

con la práctica de los círculos considerándolos como un recurso potente para favorecer la convivencia pacífica, que es uno de los propósitos de esta investigación.

Al implementar el trabajo con los círculos en el aula, los conceptualizábamos como un espacio para que los niños expresaran sus inquietudes y así evitar la violencia de todo tipo. Posteriormente, los círculos proactivos los entendimos como un espacio en el que docente y alumnos generan un momento propicio para dialogar, conocerse y aprender juntos. Los temas de conversación eran diversos y tenían un propósito de acuerdo a las competencias y aprendizajes esperados que se pretendían favorecer. Los círculos al inicio de la clase, ayudaban a que los niños socializaran sus conocimientos previos, también servían para expresar los estados de ánimo o dialogar sobre temas del ámbito familiar de cada uno. Al final de la clase compartíamos lo aprendido a lo largo del día o expresábamos cómo nos habíamos sentido en la clase o trabajo en el equipo.

Los círculos se trabajaban antes de iniciar las actividades planeadas o al final del día para hacer un balance de los aprendizajes adquiridos. Para conformar el círculo nos sentábamos en el piso o en sillas, y una vez conformado, los alumnos guardaban silencio y se preparaban para escuchar la propuesta temática que la docente había preparado para dialogar. La consigna para iniciar la conversación era muy clara: *sólo quienes tienen el objeto de conversación son los que hablan, mientras que los demás escuchamos*. En las primeras ocasiones la participación la iniciaba la docente, según el tema de diálogo, posteriormente se le daba la palabra al grupo y la docente era quien concluía. La conversación iniciaba, con el alumno que tuviera el objeto de conversación. Éste circulaba de forma secuencial, ya fuera a la derecha o a la izquierda, aunque la mayoría de las veces se decidía que fuera a la derecha. Cuando uno de los niños no quería hablar, se respetaba su decisión y aunque la docente lo invitaba a que lo hiciera nunca se le obligó.

Una situación en particular que vale la pena resaltar, es aquella en la que una alumna (Danira) logró hablar y expresar sus sentimientos, cosa que antes no hacía. La niña se mostró emocionada desde el

momento en que su compañera Karla estaba hablando. Cuando se le dio el objeto de conversación, Danira compartió una anécdota familiar que le causó mucha gracia, pues no dejaba de reír. Era la primera vez que la niña expresaba sus sentimientos de esa manera y se le veía segura y libre para hablar. El comentario de la niña fue:

Yo me siento feliz, porque yo en mi casa estaba haciendo dibujos y coloreando y luego que mi hermanita se pone a brincar y se andaba cayendo de la cama. (El grupo se ríe junto con ella) y luego se sienta en una silla y se quiere caer (se vuelven a reír) y luego que se acuesta en una cama se quiere caer y mi hermanito la olió y dijo huele a champú (riéndose).

Aunque la niña ya comenzaba a compartir anécdotas en el círculo de conversación, la diferencia en esta situación es que se le veía con una actitud de apertura y seguridad al participar. Desde entonces, la intervención de la niña sobresalía por lo extenso de su participación, y el placer por compartir experiencias que le parecían divertidas. Con esta situación, nos dimos cuenta que los círculos proactivos estaban ayudando a mejorar la autoestima de los niños, porque se sentían aceptados por los pares; además de fortalecer la equidad e inclusión en el grupo, donde todos los niños tenían las mismas oportunidades para desarrollarse, como era el caso de Danira, una niña que la mayoría de las ocasiones permanecía callada y sin participar. También se iban fortaleciendo los procesos de conocimiento, de comprensión y valoración de los integrantes del grupo, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; se dio la participación plena, abierta y constructiva (Furman, como se citó en Fierro, Lizardi y Tapia, 2013).

Los círculos no estaban produciendo el mismo efecto en todos los niños. Tal era el caso de Alex, quien se mostraba renuente a participar, y aunque ya tomaba el objeto en sus manos, parecía no estar listo para expresarse. Sus compañeros en ocasiones querían brincar su turno y cederlo al siguiente, pero la maestra insistió en que lo tomaran en cuenta, pues confiaba en que tarde o temprano, el niño aceptaría compartir sus sentimientos. Jares (2006) señala que es importante evitar medidas de

exclusión, ya que existen niños que requieren que se les dé una mano y quien mejor que el maestro para realizarlo. Así mismo señala que sería peor para ellos utilizar una forma de castigo o amonestarlos, más bien debemos demostrarles que nosotros como sus maestros apostamos por ellos. Esta situación nos llevó a preguntarnos como docente investigadoras: ¿Qué otras estrategias innovadoras podemos utilizar para que Alex se sienta con la seguridad de participar?, ¿será correcto que nos conformemos con que el niño sólo tome el objeto entre sus manos?, ¿realmente estaremos poniendo en práctica la inclusión y democracia en el aula al actuar así con él? Las respuestas a estas preguntas las fuimos encontrando en el diálogo con las colegas de coautoría y la consulta constante de la literatura profesional.

En otra ocasión los niños estuvieron expresando sus sentimientos en el círculo. La mayoría de ellos dijo estar “feliz” y la razón del porqué lo estaba. Sólo una niña expresó que se sentía triste, situación que sorprendió a algunos de sus compañeros. Al conocer lo sentimientos de la niña, se decidió hablar con el grupo para mejorar la situación: *Hay una de nuestras compañeras que se siente triste. Les propongo que todos la apoyemos brindándole un abrazo que la haga sentir mejor.* Este acto agradó mucho a los alumnos, quienes por turnos se dispusieron a darle el abrazo a Yuridia, que a la vez respondía con una sonrisa.

En los círculos, el objeto de conversación jugaba una función de mediador, el cual regulaba la participación de los miembros del círculo. Cada integrante sabía el rol que debía desempeñar: si tenía el objeto, su función era la de hablar, si no lo tenía, debía escuchar activamente. De esta manera, todos los alumnos se sentían incluidos en la clase. Al inicio se utilizaba como objeto de conversación algún material del salón, posteriormente se incorporaron dos objetos que eran significativos para el grupo. Uno de ellos era la flor de papel que regaló una alumna a la maestra y que atrajo la atención de los alumnos por el material que estaba hecha. Otro objeto de conversación era una pelota azul con la que jugaban fútbol los alumnos en recreo.

A través de los círculos los niños mejoraron su escucha activa, entendida como “un conjunto de técnicas que consiste no sólo en escuchar a la otra persona, sino también en sentirse escuchado. Para escuchar activamente es necesario tener una actitud corporal de atención (Barbeito y Careita, 2009, p. 206). También lograron ser más expresivos en relación con sus emociones y puntos de vista, fueron más empáticos con las situaciones que compartían entre sí; mejoraron su expresión oral, sobre todo los que tenían más dificultad para expresarse frente a sus compañeros. En el caso de dos alumnas, ellas encontraron en el círculo esa confianza y hasta el placer por expresar lo que pensaban o sentían. El respeto de turnos y el sentido de pertenencia son otros de los elementos que se fueron fortaleciendo a la par con la construcción de comunidad y de convivencia pacífica.

El uso de los círculos no sólo contribuyó al aprendizaje de la convivencia, sino al aprendizaje de los demás campos formativos que integran el Programa de Educación Preescolar de la SEP. Los niños lograron tener más apertura para interactuar con todos sus compañeros, sin utilizar algún tipo de violencia o agresión, lo que propició que se dieran situaciones de andamiaje en la construcción del conocimiento. Así mismo ayudó al trabajo cooperativo en donde los niños tomaron acuerdos y decisiones acerca de cómo trabajar con sus pares, contribuyendo a la vez al desarrollo de su autonomía.

Expresar los sentimientos para fortalecer la empatía

Uno de los retos para la construcción de la convivencia es el desarrollo socioemocional en los niños, lo cual se había detectado como una debilidad. Para ello se implementaron diversas modalidades de trabajo, además de los círculos proactivos, en donde los niños pudieran expresar sus sentimientos y ponerles un nombre.

Entre las estrategias utilizadas está el diálogo en parejas formadas con el criterio “niños que no interactúan entre sí”. Los temas de diálogo variaban según el contenido de la clase. Por ejemplo, en

una ocasión dialogaron acerca de una situación que hubieran vivido de acuerdo al sentimiento que la docente les asignó en la clase. En otro momento, los organizó en parejas para pintar en los caballetes una figura que expresara el sentimiento que les había tocado. Al terminar de pintar, debían contar un suceso en el cual habían experimentado la emoción que les tocó representar en la pintura. Posteriormente se les solicitó que se dibujaron mutuamente y tomaran acuerdos, dialogaran acerca de qué colores podrían utilizar y opinaran cómo era que querían que su compañero los pintara. Esto pudo hacerlo la mayoría de las parejas, una de ellas fue la de Vianney y Alex:

Vianney dirigiéndose a Alex: Te puse la ropa azul

Alex: a ver (asomándose a la pintura)

Vianney: ¿te gusta azul?

Alex: ¡mm-mm! refiriéndose a que no

Vianney: ¿Cuál color te gusta?

Alex le señala uno de los que tienen en la mesa

Continúan pintando por unos instantes, momentos después Vianney le pregunta ¿me estás haciendo feliz? Y Alex mueve la cabeza señalando que no.

En el registro se aprecia cómo los niños establecen el diálogo al trabajar en parejas, toman en cuenta la opinión de sus compañeros y se empieza a fortalecer la empatía, elementos que son necesarios para que se dé una convivencia pacífica en el aula. En esa situación se evidencia también el fortalecimiento del trabajo en parejas. Los niños habían ido estableciendo diálogos con otros, que por lo general no lo hacían, tal era el caso de Vianney y Alex, quienes pocas ocasiones interactuaban entre sí en el aula o el recreo.

Al respecto, Vernon y Alvarado (2014) señalan que:

Al aprender a dialogar los niños desarrollan otras capacidades complementarias, como aprender a escuchar, esperar su turno para hablar, ordenar secuencias de hechos, negociar, observar el tono y los gestos del otro para evaluar sus intenciones y su estado de ánimo, identificar problemas o fuentes de conflicto y proponer soluciones, mostrar acuerdos y desacuerdos, ceder y negociar, describir objetos, personas, situaciones y sentimientos y hacer contribuciones nuevas frente a un tema. (p.49)

A la par del diálogo se fue fortaleciendo la toma de acuerdos, la escucha y la empatía, lo que favoreció el ambiente de convivencia al tomar en cuenta la opinión de todos los alumnos, lo que hacía que se sintieran aceptados e incluidos. De acuerdo a Shaffer y Kipp (2007) “la empatía influye más en el altruismo una vez que el niño deduce mejor el punto de vista de los otros (asunción de papeles) y conoce las causas de sus emociones, causas que le ayudan a compadecerse por los que sufren o necesitan ayuda” (p.563). En las actividades organizadas en parejas varios de los niños manifestaron que dialogaron para establecer acuerdos acerca de lo que cada uno iba a realizar y quién de ellos iniciaría, además se apoyaban entre sí para lograr la tarea que se les había encomendado.

En otra situación se pidió a los niños que expresaran la emoción que vivieron durante el trabajo con su equipo en la Feria de las matemáticas. Se les recordó el nombre de algunas emociones a través de los dibujos de caritas que estaban pegados en el pizarrón. Se les dio una hoja en donde venían las caritas con varias expresiones y ellos debían colorear la que más se acercara a la emoción que sentían. Al terminar de colorear, se pidió a los alumnos que dieran a conocer al grupo la carita que eligieron y la emoción que representaba. Vianney comentó: *¡me sentí sorprendida porque hice mi trabajo bien!*; mientras que Adrián comentó: *¡Me sentí triste porque Vianney quería de serpientes y yo el de boliche!*

La expresión de las emociones fue un avance en el fortalecimiento de la convivencia pacífica. En otro momento, los niños expresaban que se sentían “bien” o “bonito”, y en esta ocasión se observó cómo ellos fueron más conscientes de sus sentimientos. La importancia de las emociones dentro de las prácticas restaurativas es clave para desarrollar la empatía y construir ambiente de convivencia pacífica. Los niños aprendieron a identificar sus sentimientos de manera paulatina hasta llegar a autorregularlos con el firme propósito de convivir de manera armónica y pacífica con sus iguales.

DISCUSIÓN

De manera general en el estudio se puede observar que el trabajo con prácticas restaurativas ayuda en gran medida a que se propicie un ambiente de convivencia pacífica, la interacción entre iguales y con el maestro progresa en gran medida, pues llegan a desarrollar un vínculo afectivo positivo. Los involucrados desarrollan habilidades sociales como el diálogo, la escucha y la empatía. Llama la atención cómo se fomenta un sentido de pertenencia en donde todos los niños se sienten involucrados, buscando erradicar conductas que lleguen a lastimar al resto de sus compañeros.

Se aprecia que el trabajo con el círculo proactivo permite que los niños expresen sus emociones y sientan la necesidad y seguridad de compartirles a sus compañeros anécdotas personales que influyen en las mismas. Además resalta el hecho que a la par de la escucha activa, los niños manifiestan valores como el respeto, la amistad y apoyo mutuo.

Los resultados son congruentes con los encontrados en la literatura, específicamente coinciden en el sentido de que los alumnos establecen relaciones positivas entre sí, todos tienen la oportunidad de expresarse y de conocerse, de defender su punto de vista, llegar a acuerdos para la mejora de la interacción entre los integrantes del grupo, escucharse y retroalimentarse entre sí, y sobre todo crear una comunidad donde todos se sienten parte del grupo erradicando con ello conductas violentas.

Es probable que los resultados obtenidos puedan ser atribuidos a la metodología utilizada durante la investigación, a la variación de modalidades de intervención en donde siempre se priorizó la convivencia pacífica, sin dejar el componente epistemológico de la práctica. Durante el trabajo cotidiano siempre estuvieron presentes los círculos proactivos, la realización de declaraciones afectivas positivas a los alumnos, la concertación de acuerdos para la resolución de conflictos a través de las propuestas de los alumnos, haciendo énfasis en el diálogo y escucha grupal. Así mismo, la cantidad de alumnos y las variaciones a la organización grupal permitieron que los niños aceptaran a la diversidad presentada en el aula, accediendo a trabajar con cada uno de sus compañeros, dándose la oportunidad de conocerlos y de establecer lazos de amistad entre sí.

La actitud de apertura docente al escuchar las necesidades de los niños y buscar que ellos sintieran esa seguridad para desenvolverse en el aula, adecuando las estrategias que consideraba adecuadas puede ser otro de los factores que propiciaron los resultados presentados. La precisión de los observables para la evaluación ayudaba a que se siguiera la linealidad de lo que se quería potenciar en los alumnos, no desvariando en la presentación de los resultados.

Sería conveniente desarrollar para futuras investigaciones el estudio con mayor detenimiento la forma como las prácticas restaurativas influyen en la obtención de aprendizajes de los diferentes campos formativos, en la que se utilizará otra población, por ejemplo una mayor cantidad de alumnos.

REFERENCIAS

- Barbeito, C y Caireta, M. (2009). *Juegos de paz. Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. Madrid: Catarata.
- Castello, B., Wachtel, J. Wachtel, T. (2011b). *Círculos Restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo la Comunidad y Mejorando el Aprendizaje*. Perú: COCOSAMI, S.A.

- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/ Horsori (cuadernos de Educación, 44)
- Fierro C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (2ª reimpresión). México: SM.
- Fierro, Lizardi y Tapia (2013). Convivencia Escolar, Un tema emergente de investigación en México, en Furlan, Alfredo y Spitzer, Terry (Coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid: Ed. Grão.
- *Ley General de Educación*.2011. México.
- Pomar (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 76 (27,1) (2013), 83-99
- Pomares y Vecina (2013). *Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza*. *Educació i Cultura* (2013), 24 213-224.
- Ramírez Vallejo, M. d. (2014). La investigación formativa: su materialización en los programas de maestría con orientación profesional. En M. d. Ramírez Vallejo, & O. F. Hernández, *La investigación formativa retos y experiencias en la profesionalización docente*. San Luis Potosí: Porrúa
- Restrepo (2004). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de junio de 2015 de http://rieoei.org/inv_edu12.htm
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Cengage Learning.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. México: INEE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago: Autor.