

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 142



**“LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMIA EN EL
PROCESO DE SOCIALIZACION DEL NIÑO
EN EDAD PREESCOLAR”.**

PROPUESTA PEDAGOGICA

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

P R E S E N T A

MARIA ALEJANDRA FERNANDEZ ALMARAZ

TLAQUEPAQUE, JAL., 1993.

PW 12-1X-97

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

TLAQUEPAQUE, JAL., a 17 de MARZO de 1993

C. PROFR. (A) MARIA ALEJANDRA FERNANDEZ ALMARAZ
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado:

"LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMIA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR".

Opción: PROPUESTA PEDAGOGICA

a propuesta del asesor C. Profr.(a) LUIS RENTERIA SAHAGUN

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 142
TLAQUEPAQUE

PROFR. JAIME L. CORDOVA NUREZ,
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.

CONSTANCIA DE TERMINACION DEL
TRABAJO DE INVESTIGACION.

Tlaquepaque, Jal., a 17 de MARZO de 1993

C. PROFR. (A) MARIA ALEJANDRA FERNANDEZ ALMARAZ

P R E S E N T E .

Después de haber analizado su trabajo intitulado: -
"LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMIA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION DEL NIÑO EN-
EDAD PREESCOLAR".

PROPUESTA PROPUESTA opción-
comunico a usted que lo estimo-
terminado, por lo tanto, puede ponerlo a consideración de la M.
Comisión de Titulación de la Unidad UPN, a fin de que, en caso-
de proceder, le sea otorgado el dictamen correspondiente.

ATENTAMENTE.

ASESOR: PROFR. (A)  LUIS RENTERIA SAHAGUN.

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conoci-
miento.

DEDICATORIA

A todos mis maestros
que ayudaron a mi formación,
y que de alguna manera
contribuyeron para la
realización del presente trabajo.

Y un especial agradecimiento al
Maestro Luis Rentería Sahagún.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
JUSTIFICACION.	6
CONTEXTO:	
A) SOCIAL	10
B) INSTITUCIONAL	12
C) GRUPAL	15
D) CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
E) GRAFICAS DE DIAGNOSTICO	27
HIPOTESIS	31
OBJETIVOS	32
MARCO TEORICO:	
A) DESARROLLO INFANTIL	33
B) EL PROCESO DE APRENDIZAJE	35
C) CARACTERISTICAS DEL NIVEL PREOPERATORIO	37
D) TEORIAS DEL APEGO	38
E) TIPOS DE APEGO Y SU INFLUENCIA SOCIAL	40
F) CAUSAS DE LA DEPENDENCIA	40
G) PATRONES DE DESARROLLO EN LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	41
H) LA AUTONOMIA EN LAS INTERACCIONES SOCIALES	42
ESTRATEGIA DIDACTICA:	
A) INTRODUCCION	44
B) OBJETIVOS	45
C) ABORDAJE TEORICO-METODOLOGICO	46

D) EVALUACION	50
INFORME DE LA APLICACION DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA:	
A) METODO DE INVESTIGACION	53
B) APLICACION METODOLOGICA	55
EXPOSICION DE RESULTADOS	64
A) TABLA DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS	65
B) HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS RELATIVAS	66
C) FORMULACION DE JUICIOS	67
 CONCLUSIONES	 73
 ANEXOS:	
1. HOJA DE REGISTRO DE EVALUACION TRANSVERSAL	75
2. CUADRO DE CONCENTRACION DE LOS ASPECTOS A OBSERVAR EN CADA UNO DE LOS EJES DE DESA- RROLLO	76
3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS PADRES DE FAMILIA	77
4. ESQUEMA DE OBSERVACION	79
5. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LAS EDUCADORAS	80
 CITAS BIBLIOGRAFICAS	 82
 BIBLIOGRAFIA	 83

I N T R O D U C C I O N

Dentro del marco de transformaciones que en México se pretenden, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. Los que trabajamos en el ámbito educativo debemos considerar como una necesidad apremiante la revaloración de nuestra labor docente para optimizar la educación que impartimos.

Mucho se ha hablado en el medio educativo, sobre los diversos problemas que aquejan al hecho pedagógico en nuestro país, desde las autoridades educativas, los planes y programas de estudio, la práctica docente, los métodos, etc. Sin embargo es el maestro el que puede advertir con precisión la problemática educativa, puesto que se proyecta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje; y es él, quien recuperando su papel protagónico puede coadyuvar a las soluciones requeridas partiendo de una autorreflexión y análisis de la cotidianidad de su práctica docente, sin detenerse en la repercusión de esta reflexión en todas las dimensiones de su labor.

Hablar de la práctica docente implica considerar las distintas dimensiones de este quehacer: la personal, el maestro como ser humano a partir de su trayectoria biográfica individual; la institucional, su historia profesional, laboral, realizada en la práctica docente; la social, revaloración de su acción profesional como una actividad que repercute en la sociedad y en donde pone en juego las convicciones

e ideología que conformen su código valoral y que determinan su postura frente a lo trascendental de su vida profesional y social; la interpersonal, que precisa las relaciones que establece el maestro con los distintos miembros de la comunidad escolar; y la pedagógica, todo lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma como cada maestro concreta el proceso educativo a partir del modelo pedagógico propio que ha interiorizado a lo largo de su profesión.

Cualquier problema que se detecta en el análisis de la práctica educativa cotidiana, cabe en alguna o todas las dimensiones, la cuales matizan las relaciones que se establecen entre: maestro alumno, autoridad-maestros, escuela-comunidad.

Todas estas relaciones son importantes, pero para los fines de este trabajo de investigación que se presenta, interesan fundamentalmente las de la educadora con los niños en el espacio del aula y de la escuela, pues determinan los niveles de organización y desarrollo del trabajo y la participación de los niños; por otro lado, esta relación educadora-alumnos es la que se considera como moderador de las relaciones interpersonales del grupo escolar.

El estudio que aquí se presenta, surgió de la evaluación que como docente realice del proceso de desarrollo individual y grupal, para reorientar mi labor y cumplir con la normatividad institucional. Tal valoración, implicó la detección de los comportamientos dependientes de algunos alumnos y su relación de acontecimiento con el grado y calidad de sus

interacciones sociales.

El currículum preescolar determina un énfasis particular a la atención del desarrollo de la autonomía, tomándola como elemento indispensable en el proceso de aprendizaje del niño.

Por lo expuesto anteriormente, se dio inicio a este trabajo para rescatar el valor de la autonomía y encauzarla a la energía innata del niño y a su necesidad afectiva de convivencia social.

¿Pero cómo determinar lo que implica satisfacer esa necesidad afectiva del niño en el ámbito preescolar?

Es necesario analizar la fuerza psicológica que poseemos con los niños en la relación pedagógica y el clima del ambiente grupal.

Generalmente se tiende a culpar a los niños por su deficiente desarrollo, pero reflexionemos por un momento en la educación que impartimos y deduciremos que es la misma educación tradicionalista y mecanizada que hemos recibido. En ocasiones algunos docentes pensamos que el ofrecerle al niño una serie de situaciones o recursos en la realización de su actividad, es lo necesario para que se origine su aprendizaje como por arte de magia, pero olvidamos el papel de guía y orientador que debemos aplicar en la relación pedagógica; y sobre todo, olvidamos las condiciones que son necesarias para crear un ambiente agradable y propicio en el que se dé el desarrollo del niño.

Por tal motivo, la realización de este documento, tiene la finalidad de presentar una alternativa, donde sea la educa-

dora la que apoyándose en el interés de socializar a sus alumnos en base a sus características afectivo-sociales, descubra la trascendencia directa de su acción docente en el desarrollo de la autonomía del niño, el que habrá de implicar en sus comportamientos de futuro adulto.

La autonomía y su contraparte, la dependencia, son elementos que se manifiestan en la actividad cotidiana del ser humano.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es el papel que juega el factor de la "dependencia" en el desarrollo de las relaciones interpersonales del niño en educación preescolar?

J U S T I F I C A C I O N

El Artículo Tercero Constitucional define los valores que deben realizarse en el proceso de formación del educando así como los principios bajo los que se constituye nuestra sociedad, marcando por lo tanto, un punto de encuentro entre desarrollo individual y social.

En efecto, el Artículo Tercero señala que la educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Por otra parte, señala la "Convivencia Humana" como la expresión social del desarrollo armónico, tendiendo hacia el bien común; por lo que puedo entender que un individuo con dificultad para convivir y relacionarse con los demás, no tiene un desarrollo armónico.

El Programa de Educación Preescolar es congruente a los principios constitucionales. Señala como meta general, el desarrollo integral del niño, y hace un énfasis especial en el respeto a sus necesidades e intereses, así como a su capacidad creadora de expresión y juego, para favorecer su proceso de socialización.

En la trayectoria de mi experiencia docente, he podido percibir cómo las educadoras realizamos nuestra labor de forma divergente a la propuesta del currículum preescolar.

El interés de este trabajo surge precisamente al confrontar estos principios curriculares con la realidad de la práctica docente. En ésta, las educadoras propiciamos las conductas dependientes e imponemos actividades que limitan la crea-

tividad del niño, incidiendo negativamente, esa falta de autonomía, en el lenguaje del niño y en su acción transformadora juego-trabajo, los que según argumenta Piaget "... son los medios que permiten al niño integrarse a su medio y relacionarse con su realidad física y social". (1)

De lo anterior podemos darnos cuenta que debemos propiciar el desarrollo de la autonomía del niño. Es decir, que los niños digan y hagan lo que realmente están convencidos de hacer, que no les imponamos una determinada manera de pensar, sino propiciar que los niños piensen y tomen decisiones por sí mismos; de esta forma los niños construirán sus valores y su conocimiento, respetando así su individualidad y sus diferencias.

En este sentido es necesario contemplar la atención a los aspectos del desarrollo en sus distintas dimensiones: física, afectiva, intelectual y social, ya que éstas se encuentran estrechamente relacionadas entre sí; de tal modo que el "atraso" de una puede explicarse con el grado de desarrollo alcanzado por otra. Así cuando un niño tiene problemas de relación con otros niños, de autoconfianza e iniciativa, también los tendrá en otros aspectos, por ejemplo: en la psicomotricidad, la lengua o el pensamiento lógico-matemático. Por el contrario, cuando un niño expresa autoconfianza, facilidad para relacionarse con los demás e iniciativa, tendrá mayor desarrollo en otros aspectos.

La teoría en la cual se sustenta el currículum preescolar, es la Psicogenética de Jean Piaget, quien al respecto

menciona: "las interacciones sociales y emocionales desempeñan un papel de primera importancia en la formación moral e intelectual del niño, ya que favorece el paso del pensamiento egocéntrico, hacia uno cada vez más flexible, creativo y comprensivo". (2)

Y esa interacción social, indiscutiblemente, es la que debemos propiciar en el ambiente preescolar para ayudar realmente al niño en su proceso de socialización. En su proceso de desarrollo el niño va construyendo una identidad personal a través de sus relaciones y diferencias con los otros. Paulatinamente va diferenciándose de los demás en un proceso de individualización progresiva, a través de identificaciones sucesivas con las personas a las que admira, quiere e imita.

El niño que hasta el momento ha vivido en su familia los primeros reconocimientos y afectos, búsquedas de identificación y lugar con respecto a los otros miembros, al llegar al Jardín de Niños enfrenta una situación social y afectiva diferente, con lo cual debe ampliar su mundo de relaciones y experiencias. Ahí tiene que aprender a compartir con otros niños esa relación privilegiada que tenía con los adultos en su familia. A su vez, el nuevo grupo de iguales le permitirá otros aprendizajes, y entre los más importantes: reconocerse como individuo y conformar una imagen de sí mismo al tiempo que desarrolla sentimientos de pertenencia e identificación con el grupo.

En efecto, el niño aprende mucho a través de su relación con los otros niños; la interrelación que establece con sus

compañeros al realizar una actividad común, y el papel que le corresponde en esa dinámica de interrelaciones, le enseñará cómo comportarse en distintas situaciones.

El éxito de los niños, futuros adultos, estará fuertemente determinado por las características de su socialización más que por cualquier otro tipo de antecedente.

Lo anterior lo podemos identificar en lo que el sociólogo inglés, Maurice Levitas, argumenta: "El comportamiento social correcto del individuo en sus relaciones con los demás, respecto a sus hábitos de trabajo y en relación con el conocimiento que posee, es definitorio del éxito socialmente valorado". (3)

Tomando en consideración lo anterior, como fundamento que justifique este estudio, es de la mayor importancia recalcar que como educadora debo procurar la autonomía del niño.

C O N T E X T O S

A) Contexto Social.

La comunidad de Nextipac, Jalisco, está habitada por 4,000 habitantes. El pueblo está dividido por la carretera Jocotepec-Chapala.

El Lago de Chapala es por su proximidad, una fuente de recursos económicos, en donde la pesca juega un papel muy importante, sin embargo no es explotada en gran escala. No existen fuentes de trabajo necesarias, por lo que sus habitantes en su mayoría son albañiles; por ser éste un empleo de índole eventual, las familias son de escasos recursos económicos, lo que origina deficiencia en su alimentación, vestido, recreación y educación, situación que motiva a los matrimonios jóvenes a tomar conciencia de la necesidad de planificación familiar.

Existen dentro de la comunidad dos instituciones escolares: el Jardín de Niños y la Escuela Primaria; así como también una institución donde se brindan servicios médicos y sociales, y que promueve la mencionada planificación familiar.

Las viviendas son de espacios reducidos donde en la mayoría de los casos vive la familia consanguínea por la falta de recursos económicos que imposibilita a los nuevos matrimonios para adquirir vivienda propia.

Esta constitución familiar, implícita que su organización sea de tipo matriarcal, donde la autoridad fundamental recaerá en la abuela, quien es la que toma la mayor parte

de las decisiones respecto a la familia consanguínea y resta autoridad a los padres sobre la educación de sus hijos. De tal forma que esta organización legitima en el seno familiar, las conductas dependientes como idóneas para el beneficio común familiar, patrón de comportamiento que es introyectado en el niño. A la vez, ese despliegue de autoritarismo, ocasiona la sobreprotección infantil debido al temor de las madres por las recriminaciones ante lo que se podría considerar como "descuido" de su parte, motivo por el que tienden a privar al niño de la libre actividad y juego espontáneo, propiciando su heteronomía.

B) Contexto Institucional.

En lo que respecta al Jardín de Niños como institución escolar, pertenece al sistema federalizado y está clasificado como de organización completa: cuenta con 1 directora, 5 educadoras que atienden los grupos respectivos y 1 auxiliar de intendencia.

El aspecto físico del edificio y mobiliario escolar se encuentra en buen estado, pero las áreas son reducidas, por lo que limitan parcialmente el desarrollo de actividades recreativas, así como también la posibilidad del libre juego espontáneo de los alumnos que favorece el desarrollo de las relaciones interpersonales. No obstante, las pautas de organización del espacio físico y del tiempo, así como los controles efectivos sobre su uso, son las verdaderas limitantes de la práctica educativa. El patio escolar es un ejemplo de espacio potencial de trabajo docente, cuyo uso se encuentra condicionado a cierto tipo de actividades y ciertos horarios, donde administrativamente se prohíben los juegos de maduración durante las horas de clase y por la presión de los padres que prefieren ver que los alumnos trabajen dentro del aula, ignorando sus intereses lúdicos.

El plan normativo del nivel preescolar, determina algunos aspectos generales que deben regir la vida escolar de esta institución: cuál es el papel y tipo de relación laboral normativa de los integrantes del plantel con la inspectora, directora, entre educadoras, con los alumnos, e inclusive

administrativamente con los padres de familia. En los mismos términos se establecen algunas formas de trabajo pedagógico mediante alternativas metodológicas contextualizadas en el Programa de Educación Preescolar.

En la lógica propia de la realidad escolar, entran en juego otros factores que rebasan las normas oficiales y tienen su propia historicidad y determinación. Es decir, en la relación cotidiana, entre inspectora y educadoras, sucede que no se trata sólo de la relación laboral entre la autoridad administrativa y el trabajador subalterno como plantean las normas. En la realidad cotidiana la inspectora ejerce un doble papel: el de autoridad administrativa y el sindical, confrontación normativa que beneficia las relaciones personales y da flexibilidad al trabajo docente. El proceso de control efectivo que se ejerce sobre las educadoras da ciertos márgenes de autonomía para decidir prácticas propias, pero no da plena libertad por los mecanismos ideológicos propios del nivel de preescolar.

Entre otras cosas las educadoras nos apropiamos diferencialmente de las normas escolares, sea para legitimar acciones propias o para controlar acciones ajenas. Pero lo que resulta más notorio es que esa normatividad adquiere un segundo plano, ante la interacción entre la biografía personal de las educadoras y la construcción histórica de la escuela.

La relación de la escuela con los padres de familia es una regla establecida en la normatividad institucional, donde se asienta que los padres de familia no tendrán ingeren-

cia en los asuntos administrativos de la escuela. Sin embargo, en la realidad práctica, es ese precisamente el eje de relación entre ambos. Esto se da en la medida en que en la escuela, son las aportaciones económicas de los padres las que sostienen parte del financiamiento escolar. Se trata en este caso de una práctica contradictoria de relación entre la escuela y los padres, centrada en el aspecto administrativo y no en el proceso educativo, lo que propicia que los padres no contribuyan en gran medida a la formación de sus hijos.

Todos estos elementos mencionados, son los que condicionan la práctica docente que se realiza dentro del contexto institucional en que laboro; el cual, no le da prioridad a la Norma Oficial, por lo que deja de ser el elemento articulador de la práctica docente para tomar su lugar como uno más de los elementos que entran en juego en los procesos que constituyen la institución escolar.

C) Contexto Grupal.

La población preescolar del grupo a mi cargo está conformada por 30 niños, que en su mayoría cuentan con padres de bajo nivel socioeconómico, quienes en su afán de satisfacer las necesidades básicas familiares se olvidan de estimular el desarrollo de sus hijos y con quienes ejercen una disciplina autoritaria.

Mis alumnos presentan características peculiares como las siguientes:

EDAD: comprendida entre los 5 y 6 años.

ASPECTO FISICO: el parámetro de su peso es aproximadamente de 15 kilos, y su talla de 100 centímetros. No presentan gran fuerza muscular; sus desplazamientos corporales manifiestan agilidad en su coordinación motora-gruesa y menor precisión en su coordinación fina. Por su nivel socioeconómico familiar, tienen una nutrición deficiente; padecen parasitismo y pediculosis. Constantemente se enferman de infecciones estomacales, de la piel y vías respiratorias, lo que repercute en primera instancia en su frecuente inasistencia, y en algunos casos motiva la deserción escolar.

ASPECTO PSIQUICO: utilizan criterios de clasificación basándose en las propiedades físicas del objeto: forma, color y tamaño, sin usar la lógica ni aplicar la reversibilidad. Tienen dificultad de fluidez en sus representaciones orales, por lo que en ocasiones se apoyan en las acciones pero pueden comunicar sus experiencias de tal manera que los demás pueden

entenderlas. Algunos de los alumnos, en sus razonamientos, pasan de las premisas a las conclusiones sin emplear reglas deductivas o inductivas. Les cuesta dificultad colocarse en el punto de vista de otros niños. Su atención es por períodos cortos y en base al grado de su interés por lo que observa o escucha.

ASPECTO AFECTIVO-SOCIAL: en su mayoría, les gusta participar en el desarrollo de actividades como resultado de su gran energía y curiosidad, pero por su pensamiento egocéntrico les resulta difícil integrarse al trabajo en pequeños grupos. Sus intereses lúdicos motivan sus relaciones interpersonales, pero no aceptan con facilidad las reglas establecidas en los juegos. En sus acciones buscan la aprobación y dirección de la educadora.

D) Construcción del Objeto de Estudio.

A continuación se realiza una descripción de la manera en que se detectó el problema, así como los procedimientos utilizados para la construcción del objeto de estudio.

Dentro del plano normativo, les fue aplicada una evaluación transversal (*) a mis alumnos en el mes de octubre, con la finalidad de diagnosticar el nivel de desarrollo en el que se encontraban al iniciar el año escolar, y en base a ello, orientar la planeación del proceso educativo.

Esta evaluación me permitió detectar que había ocho niños que presentaban un problema en particular; es decir, estos alumnos dependían completamente de la educadora para realizar sus actividades, y a la vez, no establecían relaciones personales con sus demás compañeros del grupo.

Ante tal situación me dí a la tarea de emplear los siguientes procedimientos:

A) Identificar las circunstancias que originaban el problema.

Esto implicó la elaboración de la siguiente lista de hechos, o actitudes observadas en los alumnos, y las posibles explicaciones que podrían influir en el problema:

(*) Ver anexos 1 y 2.

HECHOS OBSERVADOS EN LOS ALUMNOS	POSIBLES EXPLICACIONES
1. Juegan solos.	a) Nuevo ingreso escolar.
2. Se sienten incapaces.	b) Alimentación deficiente.
3. Sólo confían en la educadora.	c) Grupo numeroso, edad heterogénea.
4. No encuentran la causalidad de los hechos.	d) Ambiente socio-familiar deficiente o limitante.
5. Tienen actitudes de inhibición.	e) Inasistencia frecuente.
6. No tienen diálogos espontáneos con compañeros.	f) Rechazo de compañeros.
7. Siempre esperan ayuda de la educadora.	g) Relación pedagógica deficiente: educadora-niños.
8. Sólo participan en actividades individuales dirigidas.	h) Escaso material didáctico.
9. No comparten materiales.	i) Estructura deficiente del edificio escolar.

B) En base al análisis crítico de ese concentrado, procuré hallar las relaciones que existían entre los mismos hechos, por una parte, y entre las explicaciones, por la otra, y finalmente relacionar aquéllos con éstas.

Los resultados generales del análisis de los hechos que consideré acertados, fueron: los niños se sienten incapaces, no encuentran la causalidad de los hechos, muestran actitudes de inhibición y dependencia, lo que impide su integración al grupo escolar.

Respecto a las supuestas explicaciones, se desecharon algunas, considerándose tan sólo: el ambiente socio-familiar y la relación pedagógica.

C) Posteriormente se intentó buscar datos para confirmar los hallazgos.

Para tal efecto, en primer término, se aplicó una entrevista semiestructurada a los padres de familia (*), donde se encontró que: utilizaban una disciplina autoritaria en la formación de sus hijos; los consideraban incapaces por su edad; en aras de "cuidarlos", no les permitían convivir con otros niños del vecindario; no valoraban sus actividades escolares.

Esto me hizo detectar una divergente socialización familiar en los niños y me indujo a considerar el análisis de mi actuación docente en dicho proceso de socialización.

Estimé necesario el efectuar una introspección objetiva de la cotidianeidad pedagógica en el grupo, de la que concluí que los padres de familia tenían una participación inicial en la problemática, pero lo más determinante en ello fue que mi labor docente reforzaba esa situación al impedir la libre actividad del niño, otorgándole consignas de comportamiento e instrucciones para elaborar actividades mecanizadas, sin encauzarlos a establecer relaciones sociales.

(*) Ver anexo 3.

Todas estas circunstancias ayudaron a definir el problema, que es el objeto de estudio en esta investigación: el papel que juega el factor "dependencia" en el desarrollo de las relaciones interpersonales del niño de preescolar.

D) Para tratar de dar validez al problema planteado, como objeto de estudio, se realizaron dos actividades:

Una de ellas fue la investigación bibliográfica sobre las características y procesos de desarrollo del niño de preescolar, pretendiendo obtener con ello una visión integral del tema; cuya fundamentación se basó en los principales aportes del Enfoque Psicogenético de Jean Piaget. Dicha investigación se complementó con las aportaciones de otras teorías sobre el objeto de estudio, para no perderlo de vista como un aspecto más que conforma el proceso general de desarrollo del niño. Estas teorías fueron: la etológica, la teoría del aprendizaje social y la psicoanalítica.

Por otro lado, se llevó a cabo un estudio de campo para comparar la propuesta teórica con los procesos de desarrollo de 8 grupos de niños preescolares, mismos que conforman parte de la estructura poblacional de 4 planteles escolares. La selección de estos Jardines de Niños para su observación, no obedece a razones arbitrarias, sino que fue determinada por el previo análisis cualitativo que se realizó sobre el "Proyecto anual de trabajo" de las Directoras, de las 13 instituciones escolares que conforman la Zona Escolar; esto con la finalidad de encontrar similitud en las características

de la comunidad en la que se ubica cada plantel, lo que resultaba pertinente para partir de grupos escolares constituidos por alumnos provenientes de un mismo estrato social. Así mismo, por su devenir histórico, estas escuelas eran consideradas por las autoridades oficiales como las de mejor funcionamiento.

Cabe mencionar que el "Proyecto Anual de Trabajo", es un instrumento de registro donde se sistematiza el diagnóstico de características, la planeación y evaluación de actividades, tendientes a favorecer el desarrollo y mejoramiento del proceso educativo, del plantel y de la comunidad.

Para conocer el nivel de desarrollo de los alumnos, y detectar el grado de incidencia de la problemática planteada, también se utilizó como técnica el análisis cualitativo de los registros de Evaluación Transversal Diagnóstica, que se aplica normativamente a los alumnos en su carácter individual (*) y grupal.

Por medio del análisis de esta evaluación, se pudo constatar la interdependencia de incidencia de la Heteronomía del niño y su dificultad para interactuar socialmente.

Debido a lo extenso de la muestra, no es posible mostrar los resultados de la Evaluación Transversal en su dimensión individual, por lo que posteriormente en el apartado de "Gráficas de Diagnóstico" se anexa el Concentrado del Perfil de Desarrollo de cada uno de los grupos observados.

(*) Ver anexos 1 y 2.

Con el afán de encontrar en la práctica docente de las educadoras, indicios causales de estos resultados, se utilizó la "observación directa" de la participación natural de educadora y alumnos en su relación pedagógica, tomando como referencia los puntos de un Esquema de Observación (*) previamente elaborado.

En estas observaciones pude percatarme que, en la práctica docente, las educadoras expresaron un concepto implícito de desarrollo del niño, que lejos de ser integral es parcializado, porque favorecen con más énfasis el desarrollo de algún aspecto de la personalidad de sus alumnos; lo que les impide considerar las particularidades de cada niño y aplicar la metodología que propone el currículum oficial.

Por ejemplo, hubo 3 docentes que dieron relevancia a las actividades cognitivas, establecieron un orden rígido y dejaron de lado la creatividad, las demandas de los niños, sus apreciaciones, sus formas de apropiarse de los objetos y de relacionarse con ella o con los compañeros, matizando la función de su práctica docente sólo hacia el desarrollo del "pensamiento".

Por otra parte, 2 educadoras centraron la atención en relación con los niños, en la creatividad y espontaneidad, dejando de lado las actividades y momentos en que era posible invitarlos a reflexionar, para propiciar la estructuración de su pensamiento; es decir, se centraron más en favorecer

(*) Ver anexo 4.

el desarrollo "afectivo" y "creativo".

Dos de las educadoras dieron mayor tiempo a actividades como: educación física, utilización de materiales de construcción, plantillas, etc.; es decir, se centraron en actividades de tipo motriz, dando poca importancia a las que favorecen el desarrollo de aspectos como el lógico-matemático; el lenguaje, etc. Estas docentes se centraron predominantemente en el desarrollo "motor".

En general se observó que en la práctica, para la educadora resulta difícil visualizar al niño como un sujeto único y el desarrollo como un proceso integral, enfocándose sólo a un aspecto de desarrollo sin poder tener una perspectiva global. Sin embargo, esas actividades no son conscientes para la mayoría de las educadoras - según lo pude constatar posteriormente en la entrevista que les fue aplicada (*) -, sino que se dan de manera espontánea, producto tal vez de la rutina o de su experiencia y formación.

La concepción que las educadoras tienen de sí mismas, producto de sus vivencias, preparación académica y experiencias profesionales se reflejó en su práctica docente a través de las actitudes que adoptaron en las actividades didácticas y en las influencias que ejercieron en los niños. Por ejemplo, hubo educadoras que manifestaban la necesidad de que el grupo les prestara siempre atención, que los niños no murmuraran ni hicieran ruido y que para comenzar una actividad fuera

(*) Ver anexo 5.

ella quien determinara cuándo y cómo se debía hacer. El mensaje oculto que el niño recibió con estas actitudes es que no es digno de confianza, ni capaz de elegir una actividad por sí solo, lo que va en detrimento a su vez de su autoconcepto y autonomía.

Por el contrario, hubo minoría de educadoras que dieron oportunidad a los niños de comentar entre sí, de salir del salón, haciendo sentir al grupo que le tenían confianza. Ante esta actitud los niños parecieron responder al continuar realizando sus actividades sin caer en el desorden. En este caso, la educadora no se sintió amenazada por el ruido y sin ningún temor tomó en cuenta las sugerencias de los niños para realizar las actividades. Asimismo, pudo comprender y respetar que ellos hicieran las cosas a su manera; es decir, no sintió que su persona perdía valor ni autoridad por no ser ella quien dirigiera los "trabajos" de los niños.

En cada uno de los casos, se pone de relieve una concepción implícita del concepto de sí mismo, pero también del concepto de "niño" que la educadora ha derivado de su práctica. Ahora bien, conviene cuestionarse ¿qué conceptos de desarrollo pueden deducirse de ambos casos?

En el primero se está proyectando la visión de que el niño no tiene inquietudes; que tiene poca iniciativa y poca capacidad de decisión, por lo que el adulto tiene que moldearlo y guiarlo hacia lo que él considera que es lo mejor.

En el segundo caso, se pone de relieve la confianza en la autorregulación del comportamiento del niño; no es

necesario que la maestra esté presente imponiendo su autoridad para que el niño pueda interesarse en su trabajo y guardar un orden. La educadora no se siente amenazada porque los niños estén fuera de su lugar y puedan al mismo tiempo realizar su trabajo y hacer comentarios entre sí. La maestra confía en la propuesta de los niños y no teme retomarlas y desarrollarlas junto con ellos. También puede aceptar las producciones de ellos como un elemento que propicia el desarrollo.

Sin embargo cabe hacer mención que una misma educadora puede llevar a cabo distintos tipos de prácticas. Hubo quienes en su mismo grupo trataron de manera distinta a sus alumnos: a unos con mayor confianza, afecto y teniendo para con ellos mayor predilección, mientras que para otros pareciera que se transmite un mensaje de desconfianza y de rechazo.

Por otro lado en la investigación se detectó que entre los factores que influyen en el desarrollo del niño, que a su vez dependen en cierta medida de la educadora, se incluyen el uso y tipo de los materiales. Es decir, se observó que en los grupos donde existía mayor variedad y riqueza de los materiales, y en donde se les permitía la libre manipulación, los niños demostraban mayor creatividad en sus producciones e interés por experimentar.

De forma general se pudo concluir, que muchas educadoras pese a que pretenden el desarrollo del niño, son ellas las que propician la actividad dependiente del alumno, limitando con ello enormemente su participación activa, descalificando y negando su experiencia e inhibiendo sus interacciones socia-

les.

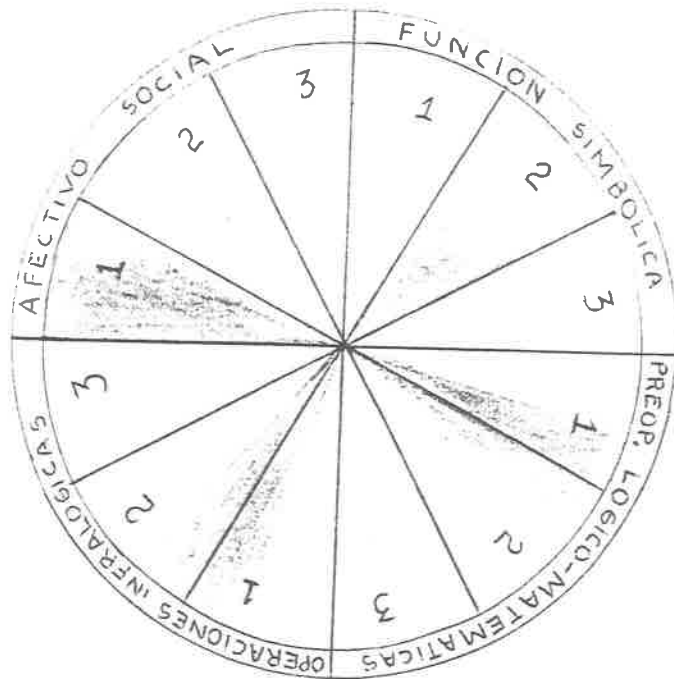
Por esta razón se consideró la necesidad de aplicar una entrevista semiestructurada a las educadoras (*) que fueron observadas, de donde se dedujo que la mayoría de ellas que niegan el ejercicio de la autonomía en su grupo, no tienen plena conciencia de ello. Es decir, aunque conocen curricularmente su importancia, desconocen pedagógicamente como favorecerla. Esto quizás se pueda explicar en términos de que pese a la calidad de la fundamentación teórica y metodológica que ofrece el Programa de Educación Preescolar, la presentación de su contenido está organizada en torno a las dimensiones que conforman el proceso general de desarrollo del niño, sin abordarse información explícita para la atención pedagógica de la autonomía del niño. Lo cual resulta difícil de interpretar y asimilar para la educadora, si no tuvo una adecuada formación académica y no se ha preocupado por su superación profesional.

De esta forma se recuperan los resultados de las investigaciones realizadas, con la finalidad de obtener elementos teórico-prácticos para vincularlos y de esta manera, generar una estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de la autonomía e interacciones sociales del niño en edad preescolar.

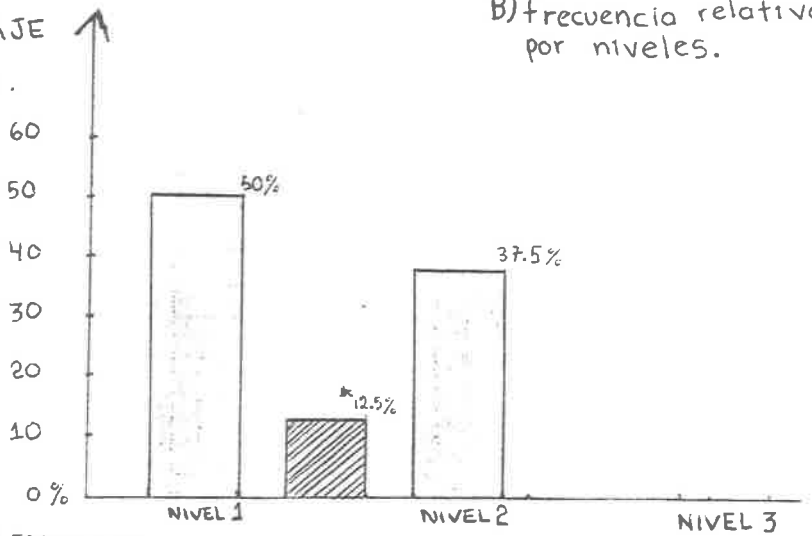
(*) Ver anexo 5.

GRAFICA DE RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EVALUACION TRANSVERSAL.

A) Perfil de desarrollo de la muestra : (1.5)



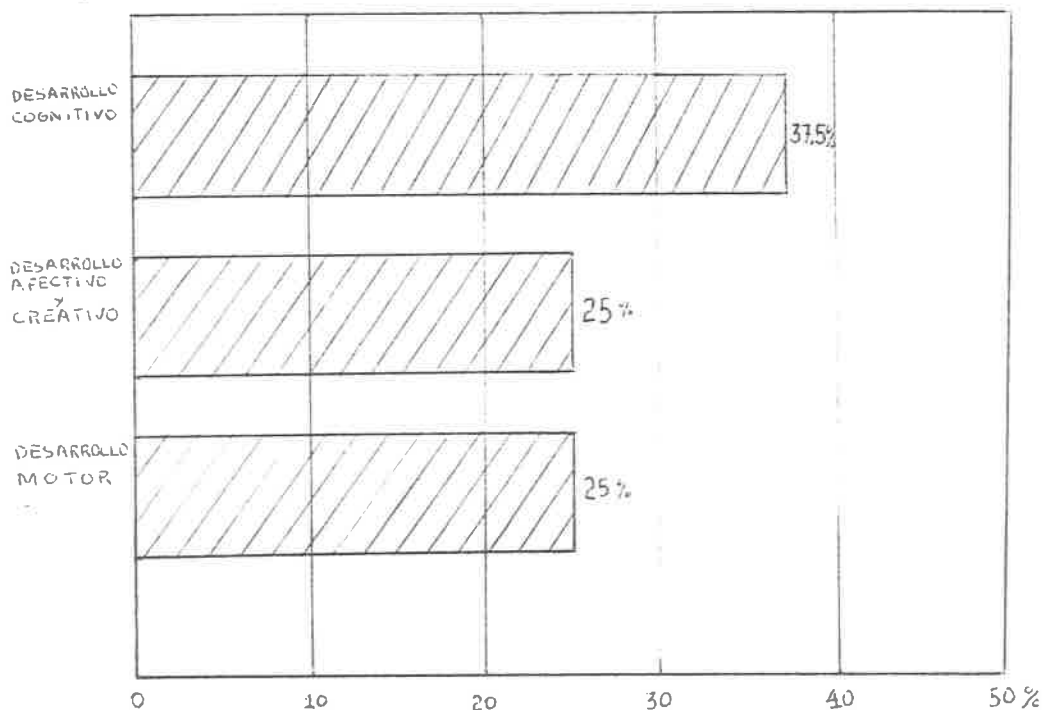
PORCENTAJE DE LA MUESTRA.



B) frecuencia relativa por niveles.

*ETAPA DE TRANSICION.

GRAFICA SOBRE LA ATENCION PARCIALIZADA DEL DESARROLLO INFANTIL.

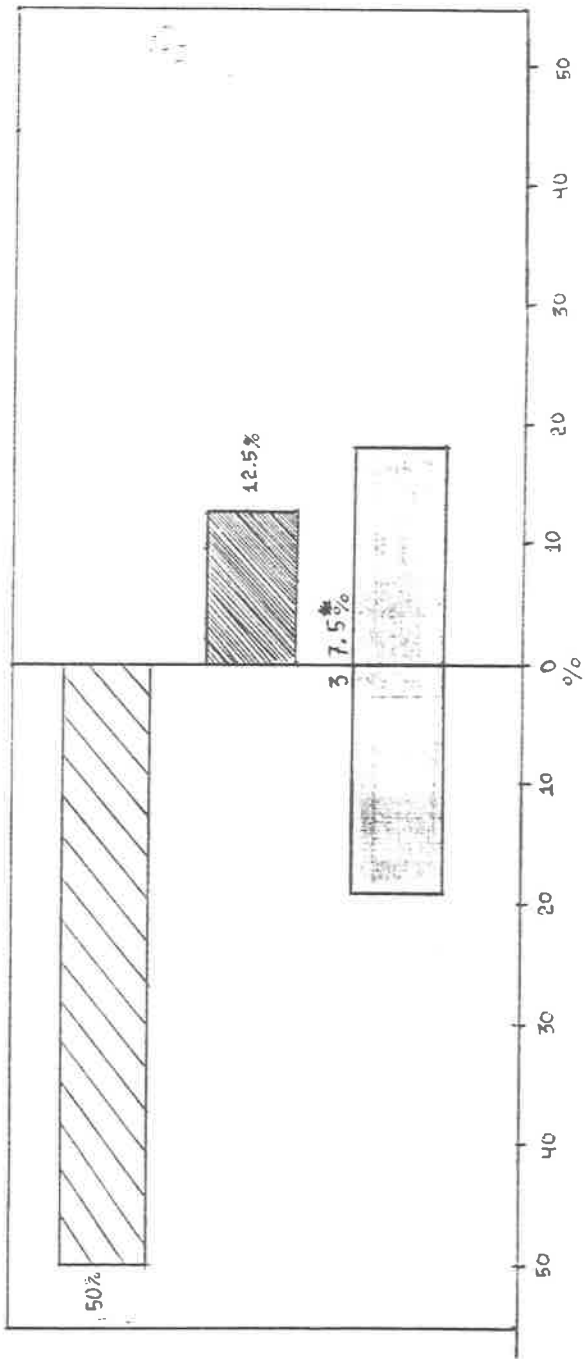


NOTA: Sólo una educadora (12,5%) favorece el desarrollo integral.

GRAFICA DE LA PRACTICA DOCENTE.

PRACTICA DOCENTE QUE FAVORECE LA AUTONOMIA.

PRACTICA DOCENTE QUE FAVORECE LA HETERONOMIA.



*PRACTICA DOCENTE DE ATENCION DIFERENCIAL PARA LOS ALUMNIOS.

H I P O T E S I S

Después de haber detectado la problemática en el desarrollo de mis alumnos, formulo las siguientes hipótesis al respecto:

1. ¿Cuando los niños en preescolar son dependientes, presentan mayor dificultad para relacionarse con otros niños y evolucionar en su desarrollo integral?
2. ¿La educadora que estimula el ejercicio de la autonomía dentro de su grupo escolar, posibilita el desarrollo interpersonal de sus alumnos?
3. ¿Cuando los padres de familia no interactúan plenamente con la educadora en el proceso educativo, los alumnos presentan mayor dificultad en su proceso de desarrollo?

O B J E T I V O S

Considerando la autonomía y su contraparte, la dependencia, son procesos que se manifiestan en el comportamiento social del niño en edad preescolar, en este trabajo me propongo alcanzar los siguientes objetivos:

1. Obtener algunos elementos teórico-prácticos que permitan a la educadora elaborar una estrategia didáctica que favorezca el desarrollo integral del niño a través de su práctica docente.
2. Realizar una investigación experimental que permita a la educadora, favorecer el proceso de socialización de sus alumnos, a través de implementar una estrategia didáctica basada en la autonomía del niño de preescolar.
3. Determinar la importancia de la autonomía en la socialización del niño, por medio del análisis de los resultados de la investigación experimental, lo que posibilitará en la educadora la formulación precisa de sus conclusiones.

M A R C O T E O R I C O

El enfoque Psicogenético.

Para reforzar el análisis del problema planteado, objeto de estudio, se presentan algunas referencias teóricas que servirán de base para abordarlo.

Difícilmente podría el docente identificar su lugar como parte importantísima del proceso educativo si no posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende.

Es por esto que tiene un peso determinante el enfoque psicogenético, elegido como opción teórica para fundamentar este trabajo, pues es el que nos brinda aportaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y sobre los mecanismos que permiten saber "como" aprende el niño y derivar de ello una alternativa pedagógica. Los temas que posteriormente se desarrollan están inmersos dentro de este enfoque psicológico.

A) Desarrollo Infantil.

Partiremos de establecer qué es el niño de preescolar. El niño es una unidad indisoluble constituida por aspectos distintos que pueden o no presentar diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus propias condiciones físicas, psicológicas y las influencias que haya recibido del medio ambiente. Por esta razón se considera al niño como una "unidad biopsicosocial".

Algunos aspectos relevantes sobre el desarrollo infantil, extraídos de la Teoría Psicogenética, se basan en las siguientes consideraciones:

1. El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.
2. Simultáneamente en el contacto de relaciones niño-niño, adulto-niño, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
3. En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las del nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana. Es importante destacar el hecho de que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales de su entorno vital.
5. Dentro del enfoque psicogenético no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño "desde afuera", antes bien, el papel de la educadora debe concebirse como orientador o guía para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de sus acciones y vaya enriqueciendo el conocimiento del mundo que lo rodea.

De allí la importancia de orientar la atención pedagógica sobre estas bases, con el fin de favorecer el desarrollo de los niños que en muchos casos han crecido en ambientes limitados en cuanto a oportunidades de juego, relaciones con otros niños y acciones sobre objetos variados.

B) El Proceso de Aprendizaje.

El enfoque psicogenético deriva una opción pedagógica acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje, la cual incorpora en su análisis no sólo los aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino cuál es el proceso interno que se va operando, cómo se va construyendo el conocimiento en la interacción del niño con su realidad.

Este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende, como una dinámica bidireccional S—O.

Para Piaget "...el desarrollo del pensamiento es una construcción continua que tiene como base la asimilación, acomodación y adaptación". (4)

Estas acciones mentales operan desde el punto de vista psicológico de la siguiente manera:

El niño conoce la realidad aplicando sobre ésta los "esquemas de conducta" que posee, por ellos "incorpora" los objetos; este proceso de incorporación se llama "asimilación mental".

Como resultado de sus experiencias, va perfeccionando

estos esquemas que se vuelven cada vez más complejos, mejor estructurados; la modificación en base a los resultados de la experiencia, se llama acomodación. Estos mecanismos mentales originan un estado de equilibrio: la adaptación.

A través de las experiencias que el niño va teniendo con los objetos de la realidad, construye progresivamente su conocimiento, el cual dependiendo de las fuentes de donde proviene, puede considerarse bajo 3 dimensiones: físico, lógico-matemático y social.

Sin dejar de reconocer una interdependencia entre las 3 dimensiones, nos avocaremos a la construcción del conocimiento social, por ser en ésta donde se centra nuestro interés teórico.

Es necesario considerar que este conocimiento se caracteriza por ser arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural establecido y tiene que aprenderse del marco social que rodea al niño.

Sucede igual con el aprendizaje de las reglas y valores sociales, que representan gran dificultad de asimilación para los niños, por la incongruencia de los diversos mensajes implícitos en la relación con los adultos.

Por lo tanto, "para que pueda desarrollarse la autonomía del niño, tanto en el plano intelectual como emocional, es imprescindible que se desenvuelva en un contexto de relaciones humanas favorables, de tal manera que pueda desarrollar su confianza en los demás, que dé seguridad a sus acciones y a las relaciones con sus iguales y con los adultos". (5)

C) Características del Nivel Preoperatorio.

La línea teórica psicogenética organiza las características del desarrollo infantil en los siguientes períodos o etapas:

- Período sensoriomotriz.
- Período preoperacional.
- Período de las operaciones concretas.
- Período de las operaciones formales.

De acuerdo con la psicología genética, el niño de preescolar se encuentra ubicado en el período preoperacional, que es el período de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento.

En este período el niño enfrenta la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que ya había adquirido en el plano de las acciones. Aquí el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva.

Como manifestaciones de egocentrismo, Piaget argumenta las siguientes características de pensamiento:

- El animismo, o sea la tendencia de concebir las cosas como dotadas de vida.
- El artificialismo, o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino.
- El realismo, cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado como tales.

Estas manifestaciones del pensamiento se caracterizan por la asimilación deformada de la realidad.

Otra de las características del pensamiento infantil es el sincretismo. Es decir, la tendencia espontánea a captar las cosas por medio de un acto general de percepción: "...el niño capta por totalidades confusas que para él tienen un significado. Esta primera percepción, se va perfeccionando en la medida que analiza esas totalidades y descubre sus elementos y relaciones; la percepción se hace analítica y luego sintética y totalizadora". (6)

D) Teorías del Apego.

Entre las teorías que analizan el apego o dependencia del niño, hay algunas muy conocidas como la teoría del aprendizaje social, la freudiana, la etológica y la del desarrollo cognoscitivo. En general, cada una de ellas trata distintos aspectos.

La teoría etológica o el estudio del comportamiento animal, contribuye a ello al explicar que desde el nacimiento el niño posee comportamientos de apego a su repertorio.

Los teóricos del aprendizaje social explican el temprano apego a la madre, a quien se asocia a muchos refuerzos positivos, considerando las respuestas como aprendidas.

La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud da énfasis a la cualidad instintiva del apego por ser éste una manifestación de los instintos sexuales del niño. El instinto sexual,

según Freud, está dirigido a varios objetos en una secuencia fija durante la vida del individuo y en cada etapa la energía sexual está concentrada en una sola parte del cuerpo. Las etapas que menciona son: la etapa oral (del nacimiento al primer año), la etapa anal (de los 2 a los 3 años), la etapa fálica (de los 3 a los 5 años), la etapa de latencia (de los 5 a los 12 años) y la etapa genital (de los 12 a los 18 años).

En base a lo anterior el niño preescolar se ubica en la etapa fálica, en la que ocurre el conflicto de Edipo; el hecho es que el niño de 4 años tiene una especie de apego sexual hacia la madre y ve al padre como un rival sexual y un ser poderoso y amenazador. Este conflicto se resuelve con la represión de los sentimientos por la madre y con la identificación con el padre. Este proceso no es muy claro, en lo que respecta a las niñas, en la argumentación de Freud; su apego afectivo original es también para la madre, mientras que el niño cambia el objeto de su apego hacia el padre y sigue queriendo a la madre; la niña tiene que cambiar su amor al padre pero sigue apegada a la madre. Por lo que la interpretación psicoanalítica no es convincente.

La teoría del desarrollo cognoscitivo explica que cualquier comportamiento de un niño es una función del nivel del desarrollo que ha alcanzado. Una derivación ilustrativa de este principio aplicada al apego es la que dice que un niño no puede desarrollar un apego específico hasta que no haya discriminado o reconocido a una persona determinada,

lo que sugiere el paralelismo entre el desarrollo cognoscitivo y el del patrón de apego.

E) Tipos de Apego y su Influencia Social.

En lo que respecta a la clasificación de conductas dependientes, Hartup W. opina que hay dos grupos: el primer patrón de apego, es el de estar cerca de las personas y depender de ellas; el segundo, los niños sólo buscan la aprobación de sus actividades y la atención de los demás. Estos últimos necesitan reforzar su autoestima con la opinión de otras personas, lo que les permite pasar de un apego específico a un apego generalizado y establecer relaciones recíprocas.

F) Causas de la Dependencia.

Se han establecido los efectos de la heteronomía en el marco de interacción social del niño, pero ¿cuál es el motivo de que persiste esa dependencia?

Al respecto, Mary Ainsworth estima en coincidencia con Skinner, que los niños a quienes se les ha recompensado por un comportamiento de dependencia (obediencia) han reforzado su permanencia; y aquellos niños que se les castiga por esa misma conducta, se muestran después menos dependientes. En otras palabras, se trata del condicionamiento operante, que consiste en aprender a dar una respuesta ante un estímulo determinado, donde las conductas son reforzadas mediante

un proceso de recompensa o de sanción.

Los padres y maestros empleamos constantemente con el niño los principios del condicionamiento operante, sea que lo llamemos así o no. Elogiamos al niño cuando hace algo de nuestro agrado y se le reprende o sanciona cuando hace algo que nos desagrada.

De esta forma la acción del niño está condicionada a la voluntad de los adultos, con lo que propiciamos su dependencia y obstruimos el desarrollo de su autonomía.

G) Patrones de Desarrollo en las Relaciones con los Compañeros.

Las investigaciones sobre la heteronomía sugieren que cuando se estimula la autonomía, se origina un cambio importante de enfoque en los niños que va de los adultos hacia los compañeros como sus principales objetos de interacción, lo que debe suceder entre los 2 y los 5 años de edad del niño.

En esta edad se considera que debe aumentar la cantidad de interacción con los compañeros; cierta clase de interacción cambia hacia un juego más cooperativo y se aleja del juego paralelo; los niños empiezan a tener relaciones recíprocas, elogiándose entre ellos, compartiendo juguetes, cediendo cuando el otro niño pide o exige algo. En general, las relaciones de los niños empiezan a tomar características que antes sólo se habían visto en las relaciones con los

adultos, incluyendo cierto apego aparente hacia otros niños.

Todas las características de desarrollo mencionadas son las que se dan en un proceso normal; lo que fundamenta nuestro interés de ayudar a los alumnos que no han podido alcanzarlas.

H) La Autonomía en las Interacciones Sociales.

Como se mencionó con anterioridad, generalmente encontramos el uso de la presión o la coacción en la relación adulto-niño, por lo que el niño no puede regular su propia conducta de manera voluntaria. Desde este punto de vista se busca la participación del niño entendiéndola como sometimiento al adulto. La cooperación social para Piaget se refiere a una cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se da alrededor de algo que en esencia interesa al niño.

La autonomía para cooperar es uno de los aspectos que pedagógicamente deben ser favorecidos en el desarrollo del niño, ya que según argumenta Piaget, además de promover su seguridad en las participaciones que realiza, le permite que se desenvuelva con sinceridad y convicción y favorece también su desarrollo intelectual.

En la cooperación del niño con otros niños, en el trabajo de pequeños grupos, cuando se enfrentan a un problema común que hay que resolver, se está promoviendo una descentración por parte del niño, es decir, intenta reconocer que hay otras

formas de pensar y de ver las cosas diferentes a la suya con las que tiene que coordinarse en torno a algo que realiza de manera autónoma y voluntaria. El colaborar de manera autónoma, es una conducta a la que el niño puede acceder de forma voluntaria, si surge de su interés y de una necesidad interna, lo cual puede darse en un ambiente de respeto y no de coacción, en un marco de igualdad entre niños y adultos y entre los mismos niños, en donde no surjan relaciones de "poder" del adulto sobre los niños a través de imposiciones arbitrarias o sanciones.

E S T R A T E G I A D I D A C T I C A

A) Introducción.

El desarrollo de esta estrategia, intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y escolar en que se han formado muchos de nuestros alumnos, y que limitaron sus oportunidades de juego, de relaciones con otros niños y sus acciones sobre objetos variados.

El enfoque psicogenético elegido como opción teórica para fundamentar esta estrategia, nos permitirá orientar la atención pedagógica del proceso de autonomía en el niño, con el fin de favorecer el desarrollo de sus relaciones interpersonales.

Para tal efecto, el valor de la cooperación es muy importante en las actividades. Se plantea en esta alternativa que los niños trabajen por equipos e incluso, si así lo prefieren, que desarrollen una actividad individual, pero todas sus acciones estarán siempre dirigidas a alcanzar un fin común. Por esto se considera que los niños aprenderán a apreciarse y a apreciar a los demás como miembros importantes y necesarios dentro de su grupo.

Con lo anterior no se desconoce la existencia de otras formas de trabajo, pero considero que la alternativa que aquí presento, es una de las más acordes, tanto con la teoría psicogenética, como con la práctica cotidiana del nivel pre-escolar: el método de "Situaciones" como estructura operativa de la estrategia.

B) Objetivos.

Los objetivos que a continuación se plantean, implican en alto grado las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad e iniciativa, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad.

1. Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y la educadora y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.
2. Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista.

C) Abordaje Teórico - Metodológico.

Sabemos que el desarrollo individual y social del niño preescolar sólo es posible en la medida que éste tenga experiencias y enfrentamientos con el ambiente físico, afectivo y social que le rodea. Esto supone encontrar una forma de organizar el trabajo cotidiano que dé la oportunidad al niño de obtener esas experiencias en un contexto espontáneo, natural y significativo para él.

Existen numerosas actividades que son de por sí interesantes y significativas para el niño: dibujar, cantar, escuchar cuentos, etc., que siempre han resultado atractivos para los niños, puesto que responden a las características psicológicas de su momento evolutivo, y presentan además de manera natural, experiencias, retos y problemas que resolver a través de lo cual el niño va avanzando progresivamente en su desarrollo.

Sin embargo, la riqueza de estas actividades pueden ser desaprovechadas si la organización de las mismas no es significativa para el niño. Los niños pueden por indicación de su educadora recortar por recortar, y ejecutar una serie de actividades aisladas sin tener clara la finalidad del trabajo que realiza.

Por tal motivo para la presente estrategia se propone el método de "Situaciones Didácticas" con la finalidad de aprovechar las actividades propias del Jardín de Niños y organizarlas en torno a una finalidad clara para él, en la

que tenga la posibilidad de prever el resultado y utilidad de su trabajo.

Cualquier oportunidad para planear actividades interesantes para el niño y que propicien experiencias conectadas con su realidad pueden por lo tanto, construir una "situación", sin olvidar el recurso esencial del juego. El permitir y propiciar que el niño realice actividades interesantes y consentido para él, es el medio más natural y útil para que obtenga autonomía en sus experiencias del entorno físico y social, y para que intente relaciones interpersonales con los niños y adultos que le rodean; en fin, para el desarrollo total de su personalidad.

Lo primero que se propone como punto esencial es promover en cada niño, un cierto grado de seguridad para expresar sus experiencias y poder así conocer verdaderamente aquello que le interesa, procurando a la vez y paulatinamente, que los niños se escuchen unos a otros, que tomen conciencia del punto de vista de sus compañeros y no sólo el suyo, ya que dado el carácter egocéntrico que caracteriza la etapa psicológica por la que atraviesa el niño preescolar es común que al principio sea difícil llegar a un acuerdo grupal, acerca de aquello que "vamos a hacer".

La intención socializadora de la presente Estrategia Didáctica, nos lleva a la necesidad de encauzar progresivamente el trabajo individual del niño hacia las finalidades colectivas del grupo. Por esta razón se propone la realización de actividades que tengan su culminación en un beneficio

grupal en el cual cada miembro colabore individualmente. El desarrollo individual del niño será básico para sustentar su desarrollo social, no puede por lo tanto sacrificarse el primero por el segundo.

Por esta razón se sugiere que al inicio del año escolar, se dé mayor oportunidad al niño para elegir y planear sus actividades individuales, a partir de lo cual pueda llevarse a cabo un proceso espontáneo de acceso al trabajo en equipo y al trabajo grupal.

La participación del grupo en la elección y planeación de la situación, debe contemplar no sólo el "qué se va a hacer" y "para qué", sino también el "cómo", "cuándo" y "con qué" se va a llevar a cabo.

El trabajo a través de las "Situaciones didácticas" requiere una participación muy activa y consciente por parte de la Educadora. Es ella en primer lugar la que debe proveer al niño dentro del aula escolar de un parámetro de seguridad y estabilidad emocional, pues es ella en primera instancia quien deberá organizar el ambiente físico y afectivo del niño, durante su estancia en la escuela.

La educadora como miembro del grupo, debe también expresar su opinión y sugerir actividades. Debemos recordar que el niño se vale de sus experiencias anteriores para expresarse y actuar, pero también requiere constantemente de nuevas experiencias del ambiente, las cuales puede la educadora proporcionarlas. Por ello se propone que la educadora dé a conocer a los niños las diferentes actividades que pueden

realizarse en el Jardín de Niños, que les muestre materiales y la forma de utilizarlos, que sugiera técnicas de expresión gráfica y plástica, que le enseñe juegos, etc., y le ofrezca diferentes y variadas alternativas de actividades.

Animar al niño a actuar y tener iniciativa para organizar sus actividades, no quiere decir que deba dejársele solo para que haga lo que quiera. La educadora puede y debe marcar un límite a la libertad de los niños, basado en un marco de respeto hacia las personas que lo rodean, promoviendo la generación y acatamiento de normas grupales, a fin de no caer en un activismo desordenado que lejos de ayudar al niño más le provoca inseguridad.

La educadora debe además propiciar la participación de todos los niños, principalmente de aquellos que son tímidos e inseguros. El trabajo participativo mal encauzado, se presta a que sólo algunos niños del grupo sean los que propongan y decidan lo que se va a hacer y los demás se ajusten a eso. Esto es lo que de ninguna manera se busca en una verdadera organización grupal. Es importante propiciar que todos los niños expresen sus ideas, como procurar que se escuchen entre ellos.

Finalmente, cabe hacer notar, que el trabajo a través de "Situaciones", al sustentarse en elementos concretos de la realidad del niño, lleva una importante conexión con el ambiente social que rodea al Jardín de Niños, en donde padres y miembros de la comunidad son elementos significativos, por lo que es necesario promover cotidianamente acciones

donde éstos tengan la oportunidad de participar y apoyar a la educadora para enriquecer el trabajo del Jardín de Niños.

Cabe reiterar que en esta estrategia didáctica no se proponen actividades específicas, pues la forma como se favorece el desarrollo de la Autonomía del niño no depende de éstas, sino del marco de relaciones humanas dentro del ambiente escolar.

Por lo tanto es necesario mencionar que para apoyar positivamente el desarrollo del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustenta sus adquisiciones en otros planos: cognoscitivo, físico y social.

Ese respeto, al cual el niño tiene derecho, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente, piensa y desea, lo que lo hace merecedor de una atención personal en el marco del trabajo colectivo. Con base en ello, y durante su participación en todas las actividades, la educadora deberá favorecer todas sus expresiones de Autonomía, aquello que lo lleve a ser cada vez más autosuficiente, y a tener seguridad y confianza en sí mismo y en los demás; asimismo, a su incorporación gradual a diferentes formas de cooperación.

D) Evaluación.

La forma como se concibe la evaluación en esta propuesta

responde de manera congruente a los principios teóricos y operativos señalados con anterioridad; consiste por lo tanto en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo. Esto significa ir ajustando la planeación de "Situaciones", de acuerdo a las necesidades del niño que se vayan manifestando en la práctica.

Por lo mismo, esta forma de considerar la evaluación atiende al desarrollo de procesos que se manifiestan en la forma como el niño crea, comete errores, resuelve problemas, se relaciona con sus semejantes, etcétera. En suma, se incorporan aspectos objetivos y subjetivos que intervienen en la evaluación y que no pueden dissociarse.

La evaluación, tal como se propone, se realizará a través de dos procedimientos: la evaluación permanente y la evaluación transversal. La primera, consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cotidianamente, así como también la autoevaluación y coevaluación que realizan, cada niño y el grupo en general, respecto al desarrollo de una "situación".

La evaluación Transversal (*), consiste en un registro del proceso de desarrollo que se llevará a cabo en dos momentos del año escolar, y que se basa en gran parte, en las

(*) Ver anexo 1.

observaciones de la evaluación permanente.

Los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada uno de los ejes de desarrollo (*) que conforman las características del niño en edad preescolar.

Los dos momentos de esta evaluación son: la evaluación diagnóstica que se realiza en el mes de octubre, y la evaluación terminal en el mes de mayo.

(*) Ver anexo 2.

I N F O R M E D E L A
A P L I C A C I O N D E
L A E S T R A T E G I A
D I D A C T I C A

A) Método de Investigación.

Con la finalidad de obtener información confiable sobre la aplicación de la Estrategia Didáctica, fue necesario proceder con método. El tomar como camino la improvisación, el azar y la casualidad, seguramente me hubiera conducido a conocimientos deficientes y de baja calidad sobre "el papel que juega la Autonomía en la interacción social del niño preescolar".

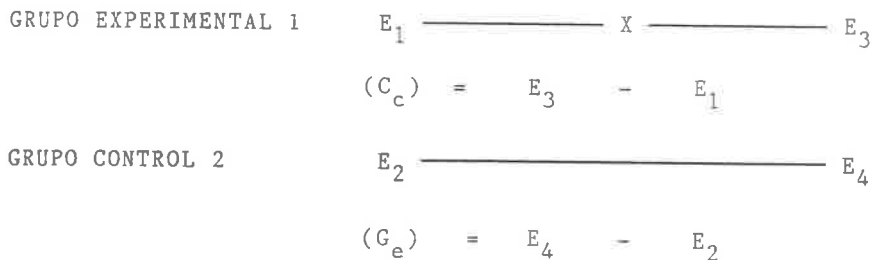
Realizar esta investigación, presentaba una particular dificultad por tratarse de un estudio del desarrollo: se pretendía estudiar los cambios internos del niño a partir de sus nuevos comportamientos visibles. Para tal efecto se consideró acertado seleccionar el método "experimental" que en Psicología Social, se aplica al estudio del hombre en general, a la búsqueda de acciones mutuas entre su comportamiento y la situación.

Este método consiste en que se manipule deliberadamente algún aspecto del ambiente, o la variable estímulo del problema para provocar una reacción y se determina el efecto de lo que se ha hecho.

Con este método el control situacional debe ser muy riguroso, por lo que para esta investigación resultaba difícil su estricta aplicabilidad, pues no se podían controlar todas las variables que intervienen en la vida del niño. Por tal motivo se aplicó en su modalidad de "Cuasi-experimento", en el ambiente natural escolar donde se desenvuelve

el alumno.

El diseño experimental a seguir en la investigación fue el denominado "Grupo de Control Pretest-Postest", el cual se presenta a continuación;:



SIMBOLOGIA:

E = Evaluación

X = Tratamiento

G = Ganancia relativa

— = Tiempo

1,2,3,4,c,e = Subíndices de secuencia.

El empleo de este diseño tuvo la finalidad de ejercer un control más completo de la investigación. Como no podía eliminar las influencias tales como la historia y la maduración de los niños en observación, escogí este diseño para suprimir los efectos que éstas pudieran ejercer sobre los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica; es

decir, se estableció un grupo de referencia o de "control" que estuviera sometido a ellas de la misma manera que el grupo experimental. En este caso, ambos grupos estuvieron expuestos al efecto ejercido por dichas influencias.

Solo en este sentido puedo argumentar que si el grupo experimental mostró más ganancia relativa que el grupo de control, entonces el tratamiento aplicado, en base al ejercicio de la autonomía del niño, es la causa de la diferencia.

El tipo de evaluación que se aplicó en este diseño fue la Evaluación Transversal, propuesta en la Estrategia Didáctica.

B) Aplicación Metodológica.

Los procedimientos que se utilizaron en la aplicación metodológica se presentan en las siguientes fases:

- A) Evaluación inicial.
- B) Aplicación de Tratamiento o Estrategia Didáctica.
- C) Evaluación Terminal.

140757

INVESTIGACION EXPERIMENTAL

A) Evaluación Inicial:

La presente investigación se realizó en el Jardín de Niños "Itzcoatl" de la comunidad de Nextipac, Jal., en mi grupo escolar de 3er. grado conformado por 30 alumnos. De los cuales, 8 niños en lo particular, se les detectaron problemas de interacción social, motivo por el cual pasaron a ser el objeto central de este estudio.

Con el fin de dar un seguimiento a la investigación en base al diseño "Grupo de Control Pretest-Postest", se procedió a formar el grupo experimental y el grupo de control.

El grupo experimental quedó integrado por los 8 alumnos a mi cargo, en quienes primeramente se detectó la problemática, y de quienes ya se tenía una evaluación diagnóstica de su desarrollo aplicada en el mes de octubre.

El grupo de control, formado también por ocho niños, fue seleccionado como resultado de la observación directa del comportamiento de los alumnos del otro grupo paralelo de tercer grado. En este grupo también se efectuó una evaluación transversal diagnóstica para confirmar la similitud de características de desarrollo con las del grupo experimental.

A continuación se presenta el Concentrado de la Evaluación Transversal Diagnóstica y un cuadro de Datos en el que se precisan por un lado las características de desarrollo presentadas en los alumnos de ambos grupos, y en otro apartado

las que se pretendieron lograr con el tratamiento aplicado al grupo experimental. Las cuales fueron extraídas de los niveles de madurez del eje de desarrollo afectivo-social. (*)

(*) Ver anexo 2.

DIAGNOSTICO DE CARACTERISTICAS DE DESARROLLO (nivel 1)**CARACTERISTICAS DE DESARROLLO A LOGRAR (nivel 3)**

FORMA DE JUEGO:

Prefieren jugar solos, hablan sólo con la educadora y en ocasiones para sí mismos.

FORMA DE JUEGO:

Se integran con facilidad al juego con diferentes niños, proponiendo y asumiendo reglas que se determinen.

AUTONOMIA:

Casi siempre esperan o buscan ayuda.

AUTONOMIA:

Tomen la iniciativa con frecuencia; pregunten, comenten, opinen y hagan valer sus opiniones.

COOPERACION Y PARTICIPACION:

Sólo participan en actividades individuales y comparten poco sus materiales.

COOPERACION Y PARTICIPACION:

Cooperan y se comunican fluidamente en los diferentes momentos del desarrollo de las actividades.

B) Aplicación de la Estrategia Didáctica:

Como parte del diseño experimental presentado, en lo que específicamente se delimita como "tratamiento", es donde se inserta la metodología que se empleó en el proceso educativo. La cual estuvo conformada por los principios generales de la Teoría Psicogenética, mismos que se trató de traducir en respuestas operativas para la práctica educativa y que constituyeron lineamientos para el trabajo docente, las formas de trabajo de los niños y el ambiente educativo en su conjunto.

Esto requirió implementar las siguientes consideraciones de orden metodológico:

1. Utilizar el método de "Situaciones" como estructura operativa didáctica, con el fin de responder al principio de globalización y respetar la característica sincrética del pensamiento infantil. Trabajar por "situaciones" es planear juegos y actividades, englobados en un tema, que responden a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.
2. Definir las "situaciones" a partir de fuentes de experiencia del niño, que aportaron elementos significativos relacionados con su medio natural y social.
3. Organizar el desarrollo de las actividades de tal manera que favorecieran formas de cooperación e interacción entre los niños, y con los espacios y materiales.
4. Considerar la organización y ambientación del aula, en

áreas de juego-trabajo, como recursos flexibles, tanto de las "Situaciones" como para juegos libres.

5. Incorporar progresivamente a los niños en la planeación, organización, realización y evaluación del trabajo, lo cual implicó distintas formas de participación: individual, en equipos y colectiva.
6. Respetar el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones.
7. Dar un lugar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño durante las actividades cotidianas, como fuente de experiencias para su auto-aprendizaje y desarrollo en general.
8. Considerar la función docente como guía, promotor y coordinador del proceso educativo.
9. Realizar la evaluación desde un punto de vista cualitativo, como un proceso permanente para obtener información del desarrollo de actividades, logros y obstáculos.

El tratamiento aplicado al grupo experimental, con estas consideraciones metodológicas en las que se dio énfasis a la autonomía del niño, tuvo una duración de noviembre a mayo dentro del ciclo escolar. Mientras que el grupo de control continuó con el mismo tipo de aprendizaje, que cabe hacer notar, estaba basado en una pedagogía tradicionalista.

En esta fase, se utilizó como técnica la observación intensiva del desarrollo de los alumnos; para ayudarme en la retención de observaciones que juzgué significativas usé

un cuadernillo en el que hice registros individuales anotando los hechos sobresalientes de la conducta del niño; por ejemplo cuando pudo resolver por sí mismo un problema y que antes había demostrado una mayor dependencia en ese sentido, cuando descubrió algo que le había pasado desapercibido, cuando pudo opinar sobre sus compañeros, cuando tuvo una regresión en relación con sus avances anteriores, etcétera. Este procedimiento permitió ir reorientando el proceso educativo.

C) Evaluación Terminal.

Como último procedimiento del diseño experimental aplicado, se efectuó en el mes de mayo una evaluación terminal, tanto al grupo experimental como al grupo de control, para determinar sus logros de desarrollo y conocer las diferencias entre ambos grupos. Contando con esta información, se convocó a reunión a los padres de familia para conversar sobre los avances y dificultades de los niños, así como para entregarles una síntesis descriptiva de esa evaluación, para que el docente del nivel primario orientara sus acciones. A continuación muestro el concentrado de la evaluación transversal terminal.

E X P O S I C I O N D E R E S U L T A D O S

EXPOSICION DE RESULTADOS

Después de haber realizado la investigación, contamos con datos tangibles cuyo análisis e interpretación, me dieron respuesta a las incógnitas implícitas en la hipótesis sometida a experimentación.

Por lo tanto para analizar dicha información, previamente fue ordenada y se resumieron los datos a una forma inteligible e interpretable, con el sentido de que se puedan fácilmente comprender.

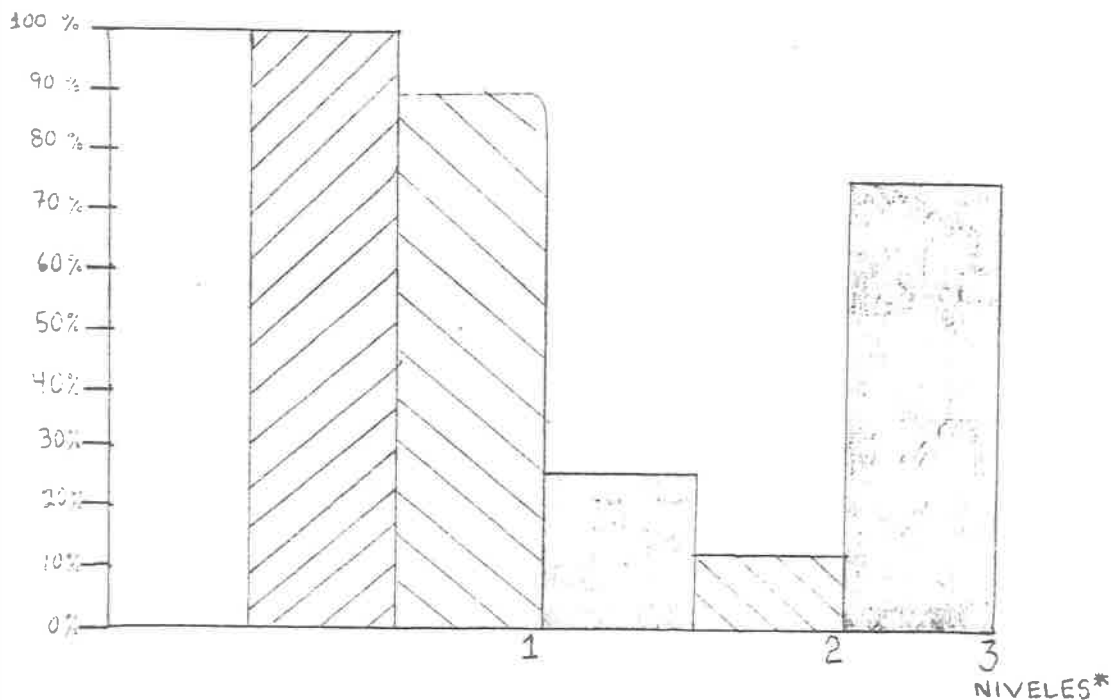
La exposición de los resultados, así organizados, los presento a continuación en una "tabla de frecuencias" que se complementa con un "histograma"; así como también, se describen los resultados obtenidos en el proceso educativo y la participación de los padres de familia en ello.

A) TABLA DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS





NIVELES DE DESARROLLO AFECT.SOC.*	EVALUACION DIAGNOSTICAL		EVALUACION TERMINAL	
	Frecuencia Gpo.Exper.	Frecuencia Gpo.Control	Frecuencia Gpo.Exper.	Frecuencia Gpo.Control
NIVEL 1	8 niños	8 niños		7 niños
NIVEL 2			2 niños	1 niño
NIVEL 3			6 niños	
TOTALES	8 niños	8 niños	8 niños	8 niños

(*) Ver anexo 2.

B) HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS RELATIVAS



S I M B O L O G I A :

-  EVALUACION DIAGNOSTICA GPC. EXPERIMENTAL
-  EVALUACION DIAGNOSTICA GPC. CONTROL
-  EVALUACION TERMINAL GPC. EXPERIMENTAL
-  EVALUACION TERMINAL GPC. CONTROL

* Ver anexo 2 cuadro de ejes de desarrollo (afect.soc.)

C) Formulación de Juicios.

La "Tabla de distribución de frecuencias" y el "Histograma" presentados, nos proporcionan una visión general acerca del proceso de desarrollo afectivo-social, tanto del grupo de control como del experimental.

En este sentido, los resultados expuestos me demuestran que del grupo control, sólo un alumno tuvo progresos en su desarrollo. Este grupo no estuvo expuesto a un "tratamiento" estímulo, por lo que la evolución de este niño puede ser explicada por dos alternativas, que quizás interactuaron al unísono: la maduración y la historia del niño.

La maduración, la podemos entender como los patrones internos de cambios, que inician desde la concepción y terminan hasta la muerte del individuo.

Pero son raros los casos de maduración pura, pues en ocasiones el programa de maduración se retrasa o adelanta por las fuerzas del medio ambiente, y es ahí donde se inserta la historia del niño.

La teoría psicogenética resalta la impotencia del medio ambiente en el desarrollo del niño, por lo que me hace considerar la posibilidad de que a este alumno se le haya estimulado en su autonomía dentro de su ambiente sociofamiliar, reflejándose eso en la evolución de sus interacciones sociales.

De tal forma que puedo deducir que el desarrollo aludido es producto tanto de las características internas del niño

como de las influencias ambientales, pero no de la acción docente puesto que ésta estuvo basada en una pedagogía tradicionalista.

En esta práctica se manifestaron las actitudes autoritarias de la educadora y se implantaron actividades mecanicistas a los alumnos.

Lo anterior nos refleja una de las consecuencias más serias a las que nos conduce el enfoque tradicionalista. Esto es, a otorgarle al niño un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, donde no puede regular de forma voluntaria su propia conducta, formando con ello alumnos dependientes, con una inseguridad y desconfianza en sus capacidades y en la relación con las demás personas, por lo que no son capaces de interactuar socialmente de forma natural y espontánea.

La gravedad de esa falta de atención docente de la afectividad del niño, de sus emociones, intereses y necesidades, se puede sustentar en lo que Piaget señala: "Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo-sociales tienen un papel prioritario, ya que si el niño no tiene un equilibrio emocional, su desarrollo general se verá entorpecido". (7)

En lo que respecta al grupo experimental, nos podemos percatar del sustancial avance de los alumnos en su desarrollo, entendiéndolo como respuesta al tratamiento aplicado.

Nótese en el "Histograma" que dos de los alumnos sólo lograron la transición al segundo nivel de desarrollo. Esto se puede explicar en términos de interferencia al tratamiento,

por la influencia determinante del medio familiar.

Es decir, que durante el proceso experimental se contempló la necesidad de brindar orientación a las madres de familia sobre la impotencia de su acción socializante en el desarrollo de sus hijos, misma orientación que las madres de estos dos niños aludidos no recibieron debido a que trabajan fuera del hogar para contribuir al sostenimiento familiar.

Con esta situación particular, nos queda clara la necesidad de que la escuela y los padres, mantengan una estrecha vinculación en la educación del niño.

La colaboración de los padres en el trabajo educativo resultó muy valiosa al estar conscientes de lo que se pretendía y de los avances y dificultades en el desarrollo de sus hijos, lo que se detectó a través de la evaluación permanente.

Otra forma de mantener la comunicación constante entre el hogar y la escuela, consistió en tener un cuaderno para cada niño donde los padres anotaban brevemente cada semana, las actividades y experiencias del niño durante los fines de semana. Esta actividad, además de resultarme útil para conocer mejor las vivencias de mis alumnos, propició un mayor interés de los padres por el trabajo escolar.

Interpretando la tabla de distribución de frecuencias y el histograma presentados, puedo decir que los alumnos del grupo experimental lograron establecer relaciones interpersonales, efectivas y satisfactorias, con el grupo de compañeros: manifestándose esto en la factilidad con que se integran al juego con diferentes niños, proponiendo y asumiendo

do las reglas que se determinan; accediendo a su participación individual, en equipos y colectiva, en los diferentes momentos del desarrollo de las actividades educativas; al entablar diálogos explícitos con sus compañeros, en donde toman en cuenta el punto de vista del interlocutor y el suyo propio.

El hecho de haber logrado que los alumnos ampliaran el marco de sus interacciones sociales, lo podemos interpretar como resultado de haber favorecido en el niño la autonomía o capacidad para tomar decisiones y llevarlas a la práctica, al elegir libremente las actividades, materiales y compañeros con quienes trabajar, así como el tiempo y espacio en el que se llevarían a cabo. De tal forma que los niños se comprometieron con los acuerdos establecidos y se respetaron entre sí, propiciando la responsabilidad y el compromiso de hacer las cosas por convicción propia y no por imposición.

Cabe mencionar que para lograr que los alumnos fueran independientes, entre otras cosas, se les permitió libertad para formular sus propias hipótesis, y aunque en ocasiones eran erróneas se les dejó que ellos mismos lo comprobaran. De lo contrario se hubieran sentido inseguros de sí mismos, pues no comprenderían por qué no era correcto su propio modo de hacerlo. Al tener libertad de experimentar, el objeto les demostró a los niños la contradicción, y al entenderla, no se sintieron inseguros. Pues como argumenta Piaget: "...el niño tiene derecho a equivocarse, sin los errores él no sabe lo que no hay que hacer". (8)

En las actividades nunca se perdió de vista la sociali-

zación, ya que las interacciones y la cooperación entre los niños era mi objetivo a lograr, además de que son de importancia primordial para el desarrollo afectivo. Aunque en un primer momento los niños en estudio, preferían actuar solos, paulatinamente se fueron integrando para comunicarse sus éxitos, imitarse y comparar sus descubrimientos dando sugerencias y soluciones a los problemas que se presentaron.

Los niños al desenvolverse en un ambiente educativo en el que se propició el respeto, la democracia y la libertad, participaron en forma crítica, reflexiva, creativa y autónoma. Ese ambiente agradable y seguro permitió al niño tener experiencias a partir de su movilidad física, con los objetos de conocimiento y la interacción social con otros niños.

La autonomía de los niños para elegir sus propias formas de organización dentro del ambiente escolar, constituyó un aprendizaje social tan importante como el de los contenidos temáticos.

La eliminación de mi autoritarismo como educadora, permitió que la organización grupal procediera de los mismos niños. Según Piaget esta organización social, al igual que la intelectual, no es innata sino que constituye un potencial que evoluciona en interacción con el medio ambiente, y que la educación puede inhibir si la asumimos enteramente las educadoras, recurriendo al autoritarismo y a la represión; o que puede por el contrario, desarrollarse mediante un aprendizaje propio y natural en cada alumno.

En base a todas las interpretaciones expuestas, he podido

confirmar que la autonomía como proceso individual debe ser favorecido por la educadora, para que se desarrollen las relaciones interpersonales entre sus alumnos como naturaleza colectiva; así como también que el factor dependencia juega un papel limitante en dicho proceso de socialización.

Por ello estimo que la teoría psicogenética, considerada en este trabajo, no nos ofrece tan solo un instrumento de análisis y conocimiento del desarrollo de las facultades intelectuales del niño, sino que puede aplicarse al estudio de todo tipo de aprendizaje. Pero es necesario contemplarla con una actitud abierta, imprescindible en toda educadora si quiere brindar a sus alumnos la posibilidad de enjuiciar libremente con autonomía el entorno que le rodea y no imponerle sus propios puntos de vista necesariamente limitados, que impiden el intercambio y cooperación entre los niños, inhibiendo sus interacciones sociales.

C O N C L U S I O N E S

Después de haber analizado el desarrollo de la investigación y los resultados obtenidos de ésta, puedo concluir de forma precisa que:

Una posición rígida y autoritaria por parte de la educadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, niega la participación activa del niño y hace que éste dependa de la acción directiva de la educadora. Lo que conduce al niño a actitudes de sumisión, limita el desarrollo de sus potencialidades, el desarrollo de un sentido crítico y, en suma, bloquea su avance hacia el logro de su autonomía.

La educadora debe desempeñar su función como orientadora y guía del proceso de formación de los niños, apoyándose en el conocimiento de sus características psicológicas, a fin de que planifique de manera sistemática, las actividades que se van a realizar para atender las exigencias del desarrollo del niño.

Si al niño se le indica constantemente qué es lo que debe hacer, negándole toda posibilidad de tomar decisiones, difícilmente se sentirá seguro e independiente, porque actuará siempre conforme al criterio de otros y dudará de sus propias capacidades. Si por el contrario, se le permite elegir y decidir sobre sus acciones, aprenderá a manejarse cada vez más autónomamente.

Para favorecer el proceso de desarrollo interpersonal en el niño, es necesario incitarlo a que participe con auto-

nomía en la planeación y organización de las actividades, que pregunte, comente y exprese sus opiniones sobre los problemas que se presenten, que coopere en el desempeño de tareas comunes y que coordine sus puntos de vista con sus compañeros para encontrar soluciones.

Para favorecer al máximo la comunicación entre los niños, se debe recurrir a un uso abierto y libre del espacio y materiales, que deben estar a disposición de los niños para presentarles un campo de posibilidades de acción en el que se dé el intercambio colectivo y facilite la construcción de relaciones sociales a través de los momentos de grupo.

Los padres de familia colaboran más eficazmente y con sentido para ellos, cuando están conscientes de lo que se pretende con el trabajo del Jardín de Niños. Por ello, la educadora debe llevar a cabo pláticas individuales o juntas periódicas con los padres, en las cuales se refieran los propósitos que se persiguen con las actividades en general.

A N E X O S

NOMBRE DEL NIÑO		
EDAD	GRADO	AÑO LECTIVO
NOMBRE DE LA EDUCADORA		
JARDIN DE NIÑOS		SECTOR

AFECTIVO SOCIAL	EV. DIAG.			EV. TERM.		
	NIVELES			NIVELES		
	1	2	3	1	2	3
FORMA DE JUEGO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
AUTONOMÍA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FUNCIÓN SIMBÓLICA	NIVELES			NIVELES		
	NIVELES			NIVELES		
	1	2	3	1	2	3
EXPRESIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUEGO SIMBÓLICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LENGUAJE ORAL:						
-CÓMO HABLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-CÓMO SE COMUNICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LENGUAJE ESCRITO (LECTURA):						
-DÓNDE SE LEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-FUNCIÓN DE LOS TEXTOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-COMPRESIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE SONIDOS Y GRAFÍAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LENGUAJE ESCRITO (ESCRITURA):						
-ESCRITURA DE LAS LETRAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREOPERACIONES LOGICO-MATEMÁTICAS	NIVELES			NIVELES		
	NIVELES			NIVELES		
	1	2	3	1	2	3
CLASIFICACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SERIACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONSERVACIÓN DE NÚMERO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OPERACIONES INFRALÓGICAS	NIVELES			NIVELES		
	NIVELES			NIVELES		
	1	2	3	1	2	3
ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL EN QUE SE ENCUENTRA PREDOMINANTEMENTE EL NIÑO:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ASPECTOS QUE REQUIEREN MAYOR ATENCIÓN:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. EVALUACIÓN

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
A LOS PADRES DE FAMILIA
(Anexo 3)

1. ¿Qué importancia considera Ud. que tiene el Jardín de Niños en la educación de su hijo?
2. ¿Fue difícil la separación madre-hijo cuando el niño ingresó al Jardín de Niños?
3. ¿Notó algún cambio en el niño después de su ingreso al plantel?
4. ¿Actualmente le gusta a su hijo asistir a la escuela?
5. Cuando el niño le muestra sus trabajos escolares ¿qué le dice y qué hace con ellos?
6. ¿Qué importancia considera que tienen los padres en la educación de sus hijos?
7. ¿Cuáles problemas tiene Ud. en la educación de su hijo?
8. ¿Cuál cree que sea el origen de esos problemas?
9. ¿Qué solución les ha dado?
10. ¿Qué cualidades cree que tiene su hijo?
11. ¿Qué acciones le disgustan de su hijo?
12. ¿Qué importancia tiene que su hijo sea obediente?
13. ¿Cómo y cuándo utiliza el castigo?
14. ¿Qué ventajas tiene?
15. ¿Cree que alguno de sus hijos es más listo que otro?
16. ¿Es afectuosa con sus hijos? ¿Cómo se los demuestra?
17. ¿Cuánto tiempo dedica Ud. para jugar con su hijo?
18. ¿Considera Ud. que es importante que su niño juegue y conviva con otros niños del vecindario?

19. ¿Considera usted importante darle libertad al niño para que tome sus propias decisiones relativas a sus juegos y actividades familiares?
20. ¿Qué tareas familiares realiza el niño en su casa?

ESQUEMA DE OBSERVACION DEL PROCESO EDUCATIVO

(ANEXO 4)

- Posibilidades que tiene el niño de ser autosuficiente en cuestiones básicas que tengan que ver con su persona, sus juegos y las actividades que realiza.
- Formas como reconoce y expresa sus gustos, intereses y deseos, en relación con otros niños y adultos, o durante las distintas actividades.
- Formas de expresiones y representaciones originales que implican transformaciones de los materiales y distintas maneras de inventar juegos y actividades.
- Formas de relación que tiene con otros niños durante el tiempo de juego libre y en el trabajo por equipos.
- Formas de relación con el docente durante las actividades y en otros momentos.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LAS EDUCADORAS

(ANEXO 5)

1. ¿Cómo ven tus alumnos al Jardín de Niños? ¿Qué es para ellos?
2. ¿Cómo autocalificas tu práctica docente?
3. ¿Qué opinas del Programa de Educación Preescolar?
4. ¿Por qué elegiste tu profesión?
5. ¿Cómo son los padres de tus alumnos?
6. ¿Cómo te relacionas con ellos?
7. ¿Qué significa para los padres el Jardín de Niños?
8. ¿Cómo es el medio ambiente familiar y social de tus alumnos?
9. ¿Hay cambios en los niños después de que han faltado a la escuela?
10. ¿Cuáles son las mejores características de tu mejor alumno?
11. ¿Cómo se relacionan entre ellos tus alumnos?
12. ¿Cómo se relacionan contigo?
13. ¿Cuáles son los principales problemas de tus alumnos?
14. ¿Cuál crees que sea el origen de esos problemas?
15. ¿Qué soluciones les has dado?
16. ¿Eres afectuosa con tus alumnos? ¿Cómo se los demuestras?
17. ¿Qué haces cuando un niño se aísla?
18. ¿Cuál es la función del recreo?
19. ¿En qué momento juegas con los niños?
20. ¿Tratas igual a todos tus alumnos?

21. ¿Qué importancia tiene que los niños aprendan a obedecer?
22. ¿Cómo estimulas la creatividad del niño?
23. ¿Es importante que los niños sigan un modelo en su trabajo manual?
24. ¿Los niños son capaces de manejar los materiales correctamente sin instrucciones?
25. ¿Qué haces cuando un niño realiza algo diferente a lo que tú le pediste que hiciera?
26. ¿Por qué los niños preguntan siempre si ya pueden empezar?
27. ¿Cómo y cuándo utilizas el castigo?
28. ¿Qué ventajas tiene?

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. U.P.N. "Teorías del Aprendizaje". p. 224
2. S.E.P. "Programas de Educación Preescolar". Libro 1. p. 21.
3. Bárcena Andrea. "Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños". Ediciones Océano. p. 20.
4. U.P.N. "Teorías del Aprendizaje". p. 361.
5. Obras maestras del pensamiento contemporáneo. "Piaget, seis Estudios de Psicología". p. 53.
6. Castro Amato Laura. "Centros de interés renovados". p. 51.
7. S.E.P. "Programa de Educación Preescolar". Libro 1. p. 21.
8. U.P.N. "La Matemática en la Escuela I". p. 247.

B I B L I O G R A F I A

Bárcena Andrea. "Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños". Ediciones Océano, S.A.

Bee Helen. "Desarrollo del Niño". Editorial Diana, S.A.

García Manzano Emilia. "Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar". Aconcagua Ediciones y Publicaciones, S.A.

Meneses Morales Ernesto. "Educar Comprendiendo al Niño". Editorial Trillas.

Mory Fernando. "Enseñanza Individual y Trabajo por Equipos". Editorial Kapelusz.

Newman y Newman. "Manual de Psicología Infantil". Vol. 2 Ediciones Ciencia y Técnica, S.A.

Obras maestras del pensamiento contemporáneo. "Jean Piaget, seis estudios de Psicología". Editorial Planeta, S.A.

S.E.P. "Organización y ambientación del jardín de niños". 1991.

S.E.P. "Apuntes sobre el desarrollo infantil".

U.P.N. "Técnicas y recursos de la Investigación V".

U.P.N. "Teorías del Aprendizaje".