



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



✓
**LA FORMACIÓN VALORAL EN
EL NIÑO PREESCOLAR**

**Tesina para obtener el grado de
Licenciado en Educación Preescolar**

Estefana Zurita Rentería



a, Gto., noviembre de 1999



**UNIDAD 112
CELAYA, GTO.**

**LA FORMACIÓN VALORAL EN
EL NIÑO PREESCOLAR**

**Tesina para obtener el grado de
Licenciado en Educación Preescolar**

Estefana Zurita Rentería

Celaya, Gto., noviembre de 1999

RESERVA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

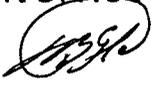
Celaya, Gto., 15 de enero del 2000.

C. PROFA. ESTÉFANA ZURITA RENTERÍA
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 formación de valores en el niño preescolar*", opción *Tesina*, a propuesta del jurado integrado por el Lic. Carlos Navarro Reyna como *Presidente*, por la Lic. Leticia Alba Rivera como *Secretaria* y por el Lic. Isaías Antonio Ruiz Avila como *Vocal*, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la institución.

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

ATENTAMENTE
SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN.


ING. JOSÉ LUIS ZEPEDA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 112
"Educar para transformar"



Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
II. REFERENCIA CONTEXTUAL	9
2.1 Comunidad	9
2.2 Contexto institucional	10
III. MARCO TEÓRICO	14
3.1 Visión curricular	16
3.2 Visión de la propuesta	18
3.3 Característica del aspecto socio-afectivo del niño preescolar	22
3.4 El desarrollo de la moral	26
3.4.1 El desarrollo del razonamiento moral	26
IV. LA ADQUISICIÓN DE VALORES	35
4.1 Los valores en el sistema educativo nacional	38
V. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	40
5.1 La función de la escuela	42
5.2 La función del maestro	44
5.3 La función del medio social	47
5.4 Fases previas al diseño e instrumentación de las estrategias didácticas	47
5.4.1 Diagnóstico	47
5.4.2 La naturaleza del programa	48
5.4.3 Participación activa del niño en el proceso de aprendizaje	48
5.4.4 Entorno para el desarrollo de las estrategias	49
5.4.5 Instrumentación de estrategias didácticas	52
CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	65

INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo nacional a finales del milenio: preservar en el individuo los valores que le dan identidad cultural y cohesión dentro de una sociedad, fomentando su capacidad de discernimiento crítico-reflexivo, ante los embates de los agentes educativos no formales (principalmente los medios de comunicación) que difunden una cultura materialista y de alineación que deforman en el ser humano su sentido de responsabilidad social.

Como educadora he visto, a lo largo de casi dos décadas de práctica docente, las transformaciones que en las actitudes individuales y formas de comportamiento colectivo se han presentado en la comunidad de Cortazar, Gto., sin duda influenciada por el papel activo que el conocimiento científico y tecnológico ha desarrollado en todas las actividades del ser humano. Esta modernidad, hacia la comunidad, no ha tocado los procesos productivos, ni las estructuras mentales, más bien su manifestación más evidente y desgraciadamente la que menos beneficios provocan, radica en los modos y modas que condicionan el comportamiento de los niños y jóvenes, en gran medida influenciada, tanto por los medios de comunicación (TV, cine, radio, etc.) como, por el proceso de aculturación provocado por el efecto-demonstración de quienes regresan a la localidad después de haber pasado una temporada como trabajadores indocumentados en los Estados Unidos de América.

En el contexto mundial nuestro tiempo se caracteriza por una incesante generación y difusión de información, la masificación de los sistemas educativos, la manipulación genética, la globalización de las economías, la

inteligencia artificial, etc. Grandes avances que, para una comunidad como la nuestra, aun son lejanas. Enorme es la tarea, y en ella la educación juega un rol principal, como elemento concientizador para erradicar la miseria, la desigualdad extrema, la explotación, la exageración, la depredación del ambiente y principalmente el deterioro de los valores y la deshumanización que del individuo hacen las sociedades de masas, donde el tener subordina al ser.

Dicen los psicoanalistas que "infancia es destino", por ser ésta la etapa que determina al ser humano en función de las vivencias, experiencias y circunstancias que lo acompañan en sus primeros años, de ahí que el proceso de socialización se inicie en el hogar, la familia, la escuela y la comunidad, con todo lo positivo o negativo que éste presente. Bajo este contexto quienes participamos, en el ámbito educativo, como eslabones del proceso formativo en el niño, tenemos la doble tarea de educar en y para el logro de los objetivos curriculares y fomentar el desarrollo de una moral autónoma que inhiba los embates de un entorno deformante, manipulador y represivo.

La educación en valores, parte de la necesidad de fomentar en el niño preescolar la capacidad de tomar decisiones por sí mismos y en este sentido se debe estimular el desarrollo de su autonomía. Entendiendo por autonomía no la rebeldía o la libertad absoluta que sólo considera el punto de vista propio sin tomar en consideración el punto de vista de otros.

Si bien al nacer y en sus primeros años el niño es egocéntrico al ingresar a la escuela e involucrarse con otros niños, al cambiar puntos de vista con los demás y al ordenarlos con el suyo propio, comienza a salir de su egocentricidad y a pensar en perspectivas ajenas a las suyas. En este sentido va desarrollando, de acuerdo con Piaget, una moral autónoma que les

permitirá tomar decisiones en función de establecer un juicio de valor sobre qué es lo mejor para él y los demás.

En cuanto a su estructuración formal, la tesina consta de tres grandes apartados, que en conjunto tratan de acercar al lector en la comprensión de como se lleva a cabo la interiorización de los valores en el niño y el papel que el sistema educativo observa en la formación valoral del educando. Aunque creo justo reconocer que lo modesto de este trabajo es insuficiente para entender de manera profunda la problemática que subyace en el proceso de la educación valoral.

En la primera parte, se enuncia el planteamiento del problema partiendo de supuesto que la asimilación de los valores proclamados en el artículo 3º. y profundamente fomentado por el sistema educativo nacional, es altamente cuestionada ante una realidad enmarcada por una profunda crisis de comportamiento social cuyos síntomas más evidentes son la transformación en la escala de valores, que subordinan lo ético o moral a lo puramente material. Bajo estas circunstancias se plantea el problema de cómo, en el nivel educativo preescolar, se pueden gestar las bases de una efectiva formación valoral. Asimismo se analiza de manera descriptiva el contexto institucional y comunal que caracteriza el espacio educativo donde desarrollo mi práctica docente, el cual, de manera fundamental, determina las actividades y aptitudes de los niños que asisten al Jardín de Niños "Gregorio Torres Quintero".

En el segundo capítulo se hace un recuento del referencial teórico-conceptual sobre el desarrollo valoral en el niño, delimitando al ámbito preescolar. Para ello se parte de la definición conceptual que sobre el razonamiento moral hace diferentes concepciones, tanto científicas como las del mero sentido común. Posteriormente se profundiza en los estudios que Piaget y Kohlberg realizan

en torno al desarrollo moral en el niño, mismos que en gran medida orientan las posibles respuestas, surgidas por el planteamiento del problema ¿cómo constituye el niño preescolar su escala de valores? Complementa éste marco teórico, el análisis del paradigma teórico que fundamenta el Programa de Preescolar (1992) de la SEP, y las reflexiones que sobre la educación para los valores en México realizaron recientemente pedagogos de la talla de Silvia Schmelkes, Pablo Latapí y otros.

Por último, el tercer capítulo describe una serie de estrategias didácticas que, a mi juicio, pueden contribuir a generar en el niño preescolar una educación moral que les permita desarrollar su capacidad para enfrentarse de forma libre y autónoma ante temas y situaciones problemáticas que les signifiquen un conflicto de valores. Bajo estas estrategias se pretende formar y orientar, al niño preescolar en circunstancias de libertad y autonomía en juicio y acción, esto es, en la formación del carácter o manera de ser y pensar propio alejando a los educandos de la transmisión acrítica y vertical, que privilegia la adquisición de un conjunto de normas de conducta sobre las cuales ellos no han tenido ninguna posibilidad de elección. El desarrollo de estas estrategias buscan que el niño pueda ofrecer soluciones que considere mejores y más justas con relación a su propia responsabilidad social y a su propia conciencia.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo enuncia la problemática que existe en torno a la formación moral del niño en el nivel preescolar. Para ello se parte de la contextualización de la práctica docente de un Jardín de Niños urbano de la ciudad de Cortazar, Gto., posteriormente se define el objeto de estudio, en este caso, la escasa responsabilidad de los agentes educativos en la formación ética y moral del niño, estableciéndose, por último, las líneas de investigación que a manera de estrategias didácticas pretenden superar dicha problemática.

Esta investigación parte de la siguiente hipótesis:

Si bien el marco normativo de la Educación Básica en México, establece como objetivo: la formación integral de la persona humana, esto es, una educación acompañada de una formación de valores ético-morales. En la realidad esta formación valoral escolar del niño se enfrenta a los valores vividos por la generalidad de los otros agentes educativos (familia y comunidad) que deforman o minimizan los valores preconizados por la educación formal.

En principio, entendemos como educación en los valores el desarrollo del sentido de responsabilidad personal del educando, ante su propia conciencia, ante los demás y ante la sociedad de la que forma parte, con objeto de que participe en el perfeccionamiento individual y social. Bajo este concepto suponemos que los valores proclamados en el ámbito educativo no encuentran una correspondencia directa y complementaria con los valores vividos de los agentes sociales.

Por lo anterior, observamos que existe una dicotomía entre los valores establecidos en el artículo 3º. Constitucional y la escala de valores prácticos

que el individuo ejerce en el ámbito social. Para ello, esta tesina parte del problema de que la formación de valores no únicamente es responsabilidad de las instituciones educativas, pues generalmente ésta se trunca dada la poca participación que sobre los mismos valores (bienestar económico, social y cultural; igualdad y fraternidad entre los hombres; amor a la patria, nacionalismo y defensa de la independencia; justicia y libertad; integridad de la familia y solidaridad internacional) tienen los otros agentes que participan - aunque de manera informal- en el proceso educativo (familia y comunidad).

Obviamente quienes ejercemos las actividades docentes también tenemos gran parte de culpa en ello, al no darle la importancia que, en la formación integral del niño, requiere el desarrollo de los valores. Dentro de las líneas de investigación o estrategias didácticas que pretendemos seguir para avanzar a una solución del problema planteado, una de ellas se orienta a integrar círculos de diálogos entre padres de familia, comunidad, educadores y educandos con el fin de difundir y promover la formación de valores que permitan fortalecer la educación ética o moral de todos estos agentes educativos.

Otra estrategia de solución en este sentido, es la de reformular la práctica docente para que existan entre educador y educando, un ejercicio sistemático de diálogo y discusión sobre las actitudes y conductas de los propios niños, de su familia y la sociedad frente a los valores, con objeto de estimular efectivamente la internalización de los valores en el niño preescolar.

Actualmente, y dada la experiencia docente de 18 años dentro de la comunidad, he podido comprobar el tránsito de una sociedad apegada a sus costumbres y a sus valores a otra donde los niños y jóvenes presentan un proceso progresivo de aculturación deformante al ser grandemente influenciados directamente por otros jóvenes que han emigrado hacia los

Estados Unidos, quienes al regresar traen consigo modas y actitudes (tatuajes, grafitis, adicciones a drogas, etc.) que chocan con las propias de la comunidad e indirectamente por los medios de comunicación que presentan de manera explícita o subliminal, modelos de vida ajenos a su realidad y que privilegian el bienestar material por sobre todas las cosas. Estas dos influencias, aunadas a la sistemática repetición de reglas de comportamiento que el adulto impone al niño, de alguna u otra manera afectan los valores y por tanto conciencia moral, individual y social.

Además, si entendemos que la cultura es la integración de un sistema jerárquico o tabla de valores a través del cual un grupo humano se organiza, trabaja, comunica y expresa sus sentimientos, actitudes y creencias, observamos que, de seguir esta dinámica, se pone en entredicho la preservación y la transmisión de nuestra cultura a las generaciones posteriores, por ello, en esta tesina se plantea que la única forma de frenar este proceso de aculturación deformante es la de promover, efectivamente, los valores inherentes a la cultura a partir de la educación preescolar para que ésta continúe dentro de todo el sistema educativo nacional.

Bajo este escenario el problema planteado, objeto de investigación a desarrollar en la presente investigación, se enuncia de la siguiente manera:

“La formación valoral del niño en el nivel preescolar. Una alternativa pedagógica a un problema social”.

II. REFERENCIA CONTEXTUAL

2.1 COMUNIDAD

“La comunidad se considera como un núcleo social de población con unidad histórico-social, con autonomía y estabilidad relativo, cuyos miembros están unidos por una tradición y normas formadas en obediencias en las leyes objetivas del progreso”.¹ Teniendo en común que comparten un espacio, intereses, necesidades y costumbres.

Cortazar, es una comunidad típica del centro sur del Estado de Guanajuato, ubicada en la zona conocida como el Bajío, sus orígenes están relacionados con la agricultura, actividad preponderante en toda esta zona debido principalmente a los recursos hidráulicos que proporcionan dos ríos: el río Laja y el río Lerma; quienes han sido los benefactores directos de las tierras agrícolas de la zona, donde anteriormente se cultivó la caña de azúcar existiendo vestigios de algunas haciendas azucareras en las que se procesaba la caña, actualmente se cultivan una gran cantidad de hortalizas, como: el pepino, la lechuga, el jitomate, además de cereales como el trigo y el sorgo, etc. Alrededor de los años sesenta con la construcción de la presa Allende, en el municipio de San Miguel de Allende, Gto., el río Laja disminuyó su caudal, lo que a su vez determinó poco a poco un cambio en la actividad económica de la población, la que hasta entonces había sido prominentemente agrícola, se transformó paulatinamente en una economía terciaria, la proliferación del comercio y la incorporación de una gran parte de la población económicamente activa a la prestación de servicios. Actualmente el municipio

¹ Ricardo Pozos Arciniega. “El desarrollo de la comunidad”. *Escuela y comunidad. Antología*, UPN. México, 1990, p. 120.

cuenta aproximadamente con 85,000 habitantes, dentro de los cuales se cuenta con una pequeña comunidad de profesionistas: médicos, ingenieros, abogados, contadores, etc. La mayoría de ellos provenientes de familias de clase media, siendo esta pequeña comunidad la que proporciona y atiende las necesidades de la población en cuestión de salud, de construcción y de otras necesidades, el número de habitantes se ha incrementado con mayor velocidad en los últimos diez años, debido a la inmigración de familias procedentes de poblaciones y comunidades cercanas que, por falta de trabajo en sus lugares de origen, llegan a esta ciudad en busca de las oportunidades que en materia laboral ofrecen las numerosas industrias establecidas en el corredor industrial de los municipios de Celaya y Salamanca, habiendo desplazado de esta forma la tradicional actividad agrícola, por otra primordialmente comercial, de servicios e industria.

Este cambio en la estructura económica, ha tenido también importantes transformaciones en las costumbres y en las relaciones de los habitantes del lugar, producto del crecimiento desordenado de la ciudad que ha generado la proliferación de grupos marginados y algunos fenómenos de inseguridad y de violencia, sobre todo en las colonias alejadas del núcleo original, hechos que además se ha incrementado recientemente debido a las condiciones críticas de la economía actual, que incorpora al desempleo y a la falta de satisfactores básicos a gran parte de la población joven.

El Jardín de Niños en donde presto mis servicios, se encuentra ubicado al sureste de la ciudad en una colonia de la periferia, denominada Nueva Rosales. En esta zona se encuentran asentadas varias colonias, surgidas de forma irregular y violenta, ya que los primeros asentamientos se dieron producto de la invasión de terrenos de cultivo, de propiedad privada, razón por la cual estuvieron durante algunos años en litigios obligando a sus moradores

a vivir sin servicios de ningún tipo, hasta que el ayuntamiento adquirió la propiedad de estos terrenos para su regularización dotándolos de servicios básicos mediante la organización de los colonos, quienes fueron aportando cuotas moderadas para poder contar con servicio de energía eléctrica, agua, drenaje, pavimentación, etc., construyéndose también varios espacios educativos como preescolar, primaria, telesecundaria los cuales satisfacen las necesidades de la población infantil y juvenil por tener una preparación educativa.

Por estas razones, hablar en particular de la colonia Nueva Rosales en la que se encuentra ubicado el jardín de Niños "Gregorio Torres Quintero", es hablar de la problemática de toda esta zona, ya que el tener un origen similar, los problemas son compartidos y también las soluciones.

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

La escuela es una institución social e instrumento planeado para la enseñanza en donde se transmiten valores formativos, hábitos, normas sociales y de conducta, es en donde se lleva a cabo la práctica educativa, teniendo como objetivo particular, conducir, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, los contenidos y los procesos educativos son definidos por las características de la sociedad en que se encuentra.

Esta conceptualización general presenta ciertas características particulares en el Jardín de Niños "Gregorio Torres Quintero", donde llevo a cabo mi labor educativa. El cual es una institución de organización completa, existiendo cuatro grupos de tercer grado donde se atienden a niños de 4.5 años a 5.11 años, y dos grupos de primero y segundo grado, que atiende niños de 4 años a 4.4 años; haciendo un total de seis grupos. El personal se compone de una directora técnica, seis educadoras, un maestro de música y dos intendentes.

Los edificios escolares se encuentran en buenas condiciones; cuenta con una dirección, cinco aulas didácticas, un aula cocina (habitada actualmente como aula ocupada por un grupo); baños, área de juegos, dos pequeñas canchas de fut-bol y de basquet-bol; existen también áreas verdes. Las relaciones de trabajo que se dan entre todos los que aquí laboramos son buenas, ya que tratamos de formar un equipo de trabajo en torno a los objetivos y currícula institucionales, para que de esta manera podamos desempeñar mejor nuestra labor educativa.

En lo institucional, el énfasis que otorgamos a los procesos educativos, dentro de ellos al trabajo docente permite revalorar su función como sujetos, es decir, como individuos capaces de organizar y planear su trabajo dentro de las posibilidades que les permiten las condiciones materiales de la escuela. Esta alternativa de trabajo que al interior del jardín de Niños hemos concensado, en actuales circunstancias ha propiciado ciertas fricciones en los niveles superiores (supervisión-SEG) dado el marcado énfasis que ellos hacen en torno a considerar que la práctica docente debiera circunscribirse a la estricta observancia y cumplimiento de las normas oficiales y los reglamentos respectivos. A pesar de esto el trabajo desarrollado y los apoyos de los demás agentes educativos (familia y comunidad) permiten una relación respetuosa y responsable en el ámbito institucional.

En el Jardín de Niños se realizan diferentes actividades para el logro de lo establecido en los programas oficiales: el desarrollo integral físico, mental, emocional y social de los educandos, encausando el respeto mutuo y la adquisición de buenos hábitos, a través de la socialización del niño preescolar.

Paralelamente se organizan visitas a diferentes lugares para que el niño se de cuenta del trabajo que a su alrededor se realiza, esto permite que entre en

contacto directo con su medio. Cada lunes y en fechas cívicas se realizan honores a la bandera vinculándose el respeto hacia los símbolos patrios.

Las relaciones con los padres de familia, se establecen en función del trabajo que se va realizando con los niños, puesto que el desarrollo de las actividades educativas involucra a los padres de familia en los procesos que se realizan dentro del Jardín de Niños. En ocasiones se les invita a que asistan al centro educativo a que trabajen junto con sus hijos y desarrollen actividades dentro del aula, o que presencien algún festival, así como participar en algunas convivencias sociales.

También los padres de familia participan en el mejoramiento del edificio escolar y de las instalaciones del mismo a través de la Sociedad de Padres de Familia la cual recibe y administra los fondos originados por las cuotas que ellos mismos o los eventos sociales generan.

No ha sido fácil contar con la colaboración de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues ha sido necesario informarles de la utilidad y el alcance de la educación preescolar, para que a su vez proporcionen su ayuda y cooperación en las múltiples actividades pedagógicas y extraescolares. Aun así, Como directora del plantel he tratado de cuidar y cultivar buenas relaciones con la comunidad, pues sin su apoyo las necesidades materiales y las gestiones ante las autoridades no se lograrían. Además la imagen y la calidad educativa que se trata de ofrecer serían desconocidas si no fuera por el respaldo que significa la cantidad de población escolar asistente y el financiamiento de los padres de familia hacia el mejoramiento de la infraestructura y los proyectos escolares.

En síntesis las condiciones materiales del jardín de Niños y las relaciones que se establecen al interior con la comunidad escolar (autoridades, educadores,

educandos y asistentes) y, al exterior (familia y comunidad), sino optimas son lo suficientemente satisfactorias para el desarrollo de la función social de la escuela y para el cumplimiento responsable de quienes allí realizamos nuestra labor educativa.

III. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la investigación se fundamenta, por una parte en el paradigma de la epistemología genética (Piaget) que inspira los programas oficiales de educación preescolar y de los estudios que sobre el desarrollo moral realiza Kohlberg y otros autores, asimismo en los análisis e investigaciones que sobre la formación valoral en México se han realizado recientemente (Schmelkes, Latapí, Alvares). El marco teórico de la investigación está estructurado desde dos visiones: La primera parte del análisis de la concepción teórica que fundamenta el programa de preescolar y, la segunda, de la descripción y análisis del paradigma teórico a través del cual se pretende dar respuesta al problema (objeto de estudio), de esta investigación.

Variadas son las concepciones en torno al desarrollo del razonamiento moral, desde las estrictamente científicas hasta las de mero sentido común, dentro de las primeras destaca Piaget para quien la conducta tiene un elemento cognitivo y otro afectivo (o de energía), que actúan cuando el niño al relacionarse con los objetos o las personas percibe diferentes tipos de retroalimentación. En torno a las relaciones adulto-niño, señala que existen dos tipos de relación; una de coacción o represión, donde el adulto impone las reglas, normas y valores que considera deben respetar y obedecer los niños y, la otra de respeto mutuo o cooperación donde el adulto posibilita al niño a regular su conducta voluntariamente.

La primera retrasa el proceso constructivo del niño al impedir que interiorice los valores que el adulto promueve, aquí el niño condiciona su comportamiento a reglas externas, lo que Piaget denomina moral heterónoma; en la segunda,

se estimula la construcción valoral del niño al reprimir el adulto su carácter autoritario y devuelve el respeto del niño al permitirle elaborar, en parte, sus propias normas, valores y acciones, a este tipo de relaciones se le denomina moral "autónoma"

Para Kohlberg el niño lleva a cabo juicios morales a partir de un proceso de reflexión, que se inicia cuando el niño quiere dar respuesta a un conflicto de valores. Para él la formación valoral surge de la construcción cognitiva de la realidad social, la moralidad por tanto se estructura en la medida en que el ser humano se incorpora a los mecanismos sociales y a las relaciones que en la sociedad se establecen. Así, la comprensión que el individuo tenga de la sociedad implica un proceso interno de construcción cognitiva. Por ejemplo, en el niño preescolar la construcción valoral se realiza en función de las consecuencias que él considera traerá la acción: "tengo que hacer la tarea o sino me regañan".

Antonia V. Pascual considera que una educación en los valores implica primeramente la superación de los límites y consideraciones que impone la cultura, dado que el medio ambiente cultural -incluidos los sistemas educativos- influye de manera inevitable en que los niños, adolescentes e incluso adultos, asimilen el modo de vida burgués, con la correspondiente estima y predominio de los valores del "tener" (dinero, consumo, confort, *status*, bienestar, seguridad, etc.), en esta perspectiva se encuentran atrapados millones de educandos, educadores y familias. Atiborrados también en este objetivo por los medios de comunicación de masas, que publicitan el éxito del individuo en función de los beneficios materiales que posee. Así la transformación de los valores de la sociedad de consumo son promovidos a través de la manipulación de las masas.

Skinner, desde la perspectiva de la psicología conductista, plantea que todo comportamiento tiene su origen en términos de los estímulos ambientales con la conducta, el individuo puede tener una serie de valores en función de su acondicionamiento mental. Así, la conducta va a estar regida por los estímulos del medio ambiente o las normas de comportamiento que la sociedad (como estímulo) promueva en el niño para prevenir sus formas o tipos de respuesta.

En torno a la conceptualización de la formación valoral destaca la del sentido común, que concibe que las ideas o razonamientos morales de los individuos son asimilados del medio, es decir, que los valores no son producto de la interiorización que de ellos se hace por el individuo, sino más bien son reglas que éste desarrolla inconscientemente por convencionalismos sociales y que emplea cuando requiere de ser aceptado en un grupo social; bajo este supuesto, el individuo no actúa en función de los dictados de conciencia, sino en función de los parámetros de comportamiento socialmente consensados.

3.1 VISIÓN CURRICULAR

El programa de Educación Preescolar (1992), se estructura teórica y metodológicamente desde cuatro vertientes (dimensiones): afectiva, social, intelectual y física. Considera al niño preescolar como un "ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias, (cuya) personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia individual y social, producto de las relaciones que establece con su familia y los miembros de su comunidad".²

Dentro de la vertiente (dimensión) afectiva se consideran como relaciones primarias, los afectos generados entre el niño y sus padres, hermanos y

² SEP. *Programa de Preescolar 1992.*

familiares, posteriormente al ingresar al jardín de niños, estas relaciones se amplían al interactuar con sus compañeros, maestros y los adultos de su comunidad. La calidad y frecuencia de estas relaciones afectivas determinan y modelan la autoestima, el autoconcepto y la autonomía del niño.

La vertiente social se refiere a la forma en que el niño, al interactuar con los miembros del grupo social al que pertenece recibe, adquiere e incorpora la cultura.

La interrelación social produce en el niño aprendizaje y adquisición de valores y conductas socialmente aprobadas. Esta interrelación, conceptualizada generalmente como socialización, permite al niño consolidarse como un sujeto activo, cognoscente, que interroga, verifica y comprueba, explorando la realidad en forma constante.

La vertiente intelectual define la construcción de conocimiento en el niño, a través del proceso cognitivo de equilibración progresiva entre la asimilación y acomodación. El conocimiento aquí no es un mero registro de información externa, sino que tiene su origen en las interacciones entre el sujeto y los objetos. El crecimiento intelectual se produce cuando el niño se adapta a situaciones nuevas.

Las nuevas estructuras cognitivas del niño parten de aprendizajes previos, de las experiencias que ha tenido las que sirven de piso para edificaciones posteriores.

La cuarta vertiente teórica del programa, es la física, que se refiere al dominio y control que el niño adquiere sobre sí mismo y el descubrimiento sobre las potencialidades motrices de su cuerpo. Asimismo, a través de sus movimientos descubre las relaciones espaciales y temporales, a partir de utilizar su cuerpo como punto de referencia y ubicación.

Cabe señalar que en preescolar, nuestra práctica docente desarrolla las actividades de estas cuatro dimensiones en forma globalizada, por medio de prácticas lúdicas, ya que por experiencia se considera que a través del juego el interés del niño en mayor y su participación espontánea y activa propicia su desarrollo cognitivo, al interactuar con objetos concretos, afectivos y sociales.

Asimismo, el trabajo grupal permite una progresiva socialización y autonomía en el niño, que como veremos más adelante son pilares para la formación valoral en el niño preescolar.

3.2 VISIÓN DE LA PROPUESTA

La concepción teórica de la investigación parte, en lo general, de los postulados de la epistemología genética de Piaget, como referente para comprender los mecanismos de adquisición y acrecentamiento de los conocimientos, así como de los estudios que sobre el desarrollo y la educación moral hace Kohlberg y, en lo particular, de la enseñanza constructivista, donde el propósito fundamental es conocer como se lleva a cabo la construcción de un pensamiento moral justo y autónomo en el niño.

Este sentido, el marco teórico de la investigación es, en esencia, correspondiente al paradigma teórico que fundamenta el Programa de Preescolar (1992), la única diferencia radica en el énfasis que sobre la formación valoral se desarrolla en la investigación, formación que en el Programa se supone implícita en las actividades desarrolladas por la currícula.

La primera dificultad teórica de tratar de cobijar esta investigación con la teoría de Piaget, radica en el hecho de que las investigaciones de Piaget no fueron sobre aprendizaje y su teoría no es una teoría de la enseñanza y menos (como es el objeto de esta investigación) sobre la formación valoral en la

infancia. Aunque al principio de su carrera, Piaget se interesó en los conceptos que de las reglas y otros sentimientos morales que tienen los niños.

Si bien, la importancia de su tesis radica en el carácter universal del desarrollo cognitivo y, fundamentalmente para este trabajo, porque analiza cómo influyen los aspectos afectivos y sociomorales en el desarrollo del pensamiento y razonamiento de los niños, además de profundizar en la comprensión de los diferentes tipos de relaciones adulto-niño, fundamentales para los fines de esta investigación.

De acuerdo a las etapas del desarrollo de la epistemología genética, mi práctica docente, como educadora, se realiza entre niños que se encuentran en la etapa preoperatoria (18 meses hasta 7 años de edad), en ésta el niño posee el lenguaje y es capaz de un pensamiento simbólico. Aquí el niño tiene una visión muy egocéntrica del mundo, no puede pensar de qué manera se observa o se piensa un objeto o situación desde el punto de vista de otra persona, por lo cual le cuesta trabajo adoptar la opinión de otro niño o adulto.

En la etapa preoperativa (de los 2 a los 7 años de edad), el niño evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera sensomotora y en el que manifiesta su "pensamiento" por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa. El niño es cada vez más capaz de representarse (pensar) internamente los acontecimientos y comienza a depender menos de las actividades sensomotoras normales para normar su conducta.

Entre los 2 y los 7 años, el pensamiento del niño se caracteriza por la aparición de nuevas aptitudes. En este capítulo se analizan algunas de las características más importantes del pensamiento preoperativo. En primer

lugar se presenta el desarrollo de habilidades de representación y el de la socialización de la conducta.

Por lo anterior, la piedra angular sobre la cual sustentamos el proceso constructivo de los valores en el niño preescolar, será el aspecto afectivo y social, pues consideramos que el aspecto cognitivo del proceso constructivo depende de lo afectivo, ya que sin interés no hay pensamiento.

El desarrollo de las estructuras cognoscitivas coincide con el de las estructuras afectivas. Como se ha visto, las reacciones del recién nacido son principalmente reflejas (como el llanto) y carecen de diferenciación. Con las diferenciaciones cognoscitivas iniciales, pueden observarse los primeros sentimientos adquiridos, los que guardan relación con las acciones del infante. En el segundo año de vida, se observan sentimientos de gusto y aversión y el afecto comienza a tener un papel en la selección y el rechazo de acciones. Durante la mayor parte de los primeros dos años, vierte su afecto en sí mismo y en sus actividades en esencia porque el niño pequeño aún no construye la noción cognoscitiva de que el mundo está compuesto de muchos objetos físicamente independientes, de los cuales él es uno. Esto, ocasiona que, durante el segundo año de vida, se presente la posibilidad de que vierta su afecto en otros objetos (otras personas) que no son él mismo, y que expresen por primera vez sentimientos de gusto y aversión por otros.

Al nacer, el niño no es social. Al principio nada de lo que hace tiene que ver con un verdadero intercambio social. Pero, al final del segundo año de vida, el niño llega a un grado de desarrollo en el que los verdaderos intercambios sociales son posibles.

El desarrollo cognoscitivo de la etapa sensomotora evoluciona a medida que el niño actúa sobre el medio. Las acciones del niño son espontáneas y la

motivación para realizar una acción particular es interna. Desde el principio operan la adaptación y la organización de la asimilación y el ajuste, lo que ocasiona un constante cambio cualitativo y cuantitativo en los esquemas. Puede observarse la manera en que el niño construye conocimientos a un nivel rudimentario y cómo trata de encontrarle sentido al mundo que lo rodea.

Para Piaget, los métodos tendientes a promover un proceso constructivo deben despertar el interés espontáneo del niño, por ello el reto para el docente es saber cómo llamar la atención y/o identificar el material o actividad que intrigue a los niños y les despierte una necesidad y un deseo de resolver algo, ya que los niños no se interesan espontáneamente en buscar la respuesta a una pregunta, a menos que tenga necesidad o deseo de saber. Si un programa no se preocupa por fomentar el desarrollo afectivo y moral, tampoco fomentará el desarrollo intelectual. Su opinión es que hasta los aspectos más intelectuales de la personalidad son inseparables de las relaciones emocionales y sociales. Por ello cualquier proceso educativo debe poner por delante el interés del niño, la preocupación del niño, la acción del niño más que el interés del maestro y la preocupación social e institucional hacia el niño.

De acuerdo con esta teoría, cada conducta tiene un elemento cognitivo y uno afectivo o de energía. Señala que el niño piensa en términos de conducta relativa a objetos y conducta relativa a personas.

Cuando el niño actúa sobre los objetos o cuando actúa sobre la gente recibe diferentes tipos de retroalimentación. La adaptación a los objetos se da por un sentimiento de obligación moral. El aspecto afectivo que interviene constantemente en el desarrollo intelectual es el elemento de interés, sin él -considera Piaget-, el niño nunca haría el esfuerzo constructivo. Sin interés en cosas novedosas, el niño nunca modificará su razonamiento, por ello el interés

desempeña una función regulatoria liberando o deteniendo la energía o iniciativa del niño por un objeto, persona o evento.

Por ello Piaget se refiere al elemento del interés como el "*combustible*" que hace avanzar el proceso constructivo.

Como señalábamos anteriormente, aparte de lo afectivo, las relaciones sociales juegan un papel fundamental en el proceso constructivo; la experimentación y el pensamiento activo no son solo un proceso individual sino que florece mejor dentro de un contexto social, el cual influye en todos los aspectos del desarrollo del niño.

El ámbito social, que Piaget anima se caracteriza por propiciar relaciones cooperativas entre maestros-niños y adulto-niños.

3.3 *CARACTERÍSTICA DEL ASPECTO SOCIO-AFECTIVO DEL NIÑO PREESCOLAR*

Los principios pedagógicos de la educación preescolar se apoyan en las especiales características psicológicas y sociales de la primera infancia.

Si toda educación ha de adaptarse al sujeto educando y a la realidad social que lo envuelve, en la edad preescolar, tal adaptación resulta aún más imprescindible.

El impacto que el niño recibe en los primeros años de su vida lo marca dejando una huella indeleble para toda su vida futura, esto ha sido demostrado suficientemente; por lo tanto la educadora ha de conocer profundamente los principios básicos que rigen el desarrollo y la conducta del niño en el periodo en el que esta atravesando a fin de no realizar ninguna acción que traiga consigo alterar el desarrollo natural del educando.

El niño desde su concepción hasta que alcanza la edad adulta, es un ser individualizado, destinado a crecer y desarrollar física, intelectual, afectiva, social y espiritualmente. Este desarrollo de maduración lo efectúa a través de lo que de una manera se han llamado etapas, periodos o estadios.

El periodo preoperacional es el que ocupa parte de este trabajo, explicando de alguna manera ciertas características del niño preescolar y como surge el razonamiento moral en esta etapa tan importante durante la vida del niño.

Al igual que el desarrollo cognitivo y afectivo, el desarrollo social se efectúa conforme el niño actúa e interactúa con el medio social. Así también el desarrollo afectivo va a la par con el desarrollo cognoscitivo. Cada niño construye su conocimiento social al relacionarse con los adultos y con otros niños. De la misma manera la afectividad desempeña un papel muy importante dentro del desarrollo social.

La familia es la primera involucrada dentro de este proceso ya que representa una fuente de seguridad y experiencia que le permitirán llegar a cristalizar en la adaptación que tenga en ese mundo social al cual pertenece. La familia juega el rol más importante dentro de la vida del niño preescolar.

En preescolar el aspecto afectivo-social adquiere relevancia, pues a partir de las relaciones que establece con otros sujetos y objetos significativos va estructurando su proceso psicológico, que van a determinar en él una manera de percibir, conocer y actuar frente al mundo.

Abordar el aspecto afectivo social del preescolar dentro de las instituciones educativas es caer en un proceso dinámico constante que se construye a medida que el niño se interrelaciona con otros niños y con la ideología que lo envuelve. La socio afectividad implica el que el niño manifieste emociones,

sensaciones y afecto y cómo las exprese al relacionarse con la familia, en su ámbito social y con sus compañeros del jardín de niños, etc.

Este proceso surge a partir de la separación que hay entre madre-hijo, por lo cual el niño adquiere o no la seguridad emocional, esto va a depender principalmente del modo en que la madre se relacione con su hijo; la forma de como le hable y de lo que le diga. Así como de las actitudes que tengan los demás adultos que lo rodean y que de alguna manera signifiquen algo en su vida.

La seguridad emocional se adquiere de los logros o aciertos que el niño va obteniendo por sí mismo desde pequeño; estos son parte del desarrollo de las habilidades básicas que el niño realiza cotidianamente como (pararse, acostarse, sentarse, hincarse, etc.) ya que esto de alguna manera la lleva a ser independiente y más seguro.

En la medida que este proceso va surgiendo, el niño llegará a concretar su individualidad lo cual le permitirá percibirse como una persona distinta a otros y adquirir su yo soy.

La construcción del proceso de socio-afectividad del niño es compleja, ya que toma forma en ir y venir entre el ser individual y el ser social; por ello, las manifestaciones socio-afectivas son diferentes en cada uno de los niños dentro del ámbito socio-cultural, por lo que no se puede hablar de un desarrollo socio-afectivo estandar en los niños preescolares. Así que lo que el niño llegue a ser en su vida adulta esta determinada por los factores económicos, políticos y culturales del grupo o sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos.

En el Jardín de Niños se privilegia el aprendizaje basado en la acción propia. Por ello el niño tiende a actuar permanentemente sobre su mundo: sobre los

hechos y los objetos que lo rodean. A través de su juego espontáneo el niño desarrolla su creatividad y su capacidad de acción y es uno de sus principales medios de expresión, conocimiento e integración social, esto permite que haga más sensible a las influencias de su medio ambiente social.

Su ingreso al Jardín de Niños es el inicio de una experiencia institucional extrafamiliar, aquí el aprendizaje se caracteriza por tener como base la acción propia del individuo y los juegos tendrán como base la integración social.

El juego es el medio privilegiado el cual le permite al niño interactuar con el mundo que le rodea, sacar su energía, expresar sus deseos, sus conflictos esto surge de manera voluntaria o espontánea, le resulta placentero y al mismo tiempo con el juego sea y recrea sus vivencias.

En la etapa preescolar no sólo es un entretenimiento para el niño, sino también una forma de expresión que le permiten al niño desarrollar sus potencialidades y establecer relaciones con otros niños de su misma edad, así como su entorno espacio temporal, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general en la estructuración del pensamiento.

El juego sirve como una especie de escuela dentro de las relaciones sociales, ya que disciplina aquellos con los cuales se comparte tomando acuerdos e interrelacionando entre el mismo grupo, comparten sentimientos, ideas, de alguna manera forma el sentido social.

Las actividades que la educadora sugiere al niño, tienen en su gran mayoría tendencia lúdica, ya que por este medio se involucra tanto físicamente como emocionalmente en los diversos juegos y actividades. Es por ello tan importante que la educadora recuerde que el objetivo del juego es el de producir una sensación de bienestar que el niño busca en su actuar diario, lo

cual también le permite llegar a tener un desarrollo en sus cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física.

El reto de la educadora, por lo tanto, estriba en estudiar y planear con detenimiento el tiempo que el niño pasa en la escuela, de forma que pueda integrarse en este tiempo a actividades donde el juego finalidad educativa, sino también juegos con diversión, con objetos o bien sin ellos, juegos para reír, para convivir con los compañeros y encontrar satisfacciones.

3.4 EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Si bien existe una variedad de teorías que pretenden explicar el desarrollo moral, en términos conceptuales se puede separar en dos grandes corrientes: la que considera que la moral es producto de una adaptación heterónoma (Durkheim, Freud, Skinner) y, otra, que la identificación como producto del proceso de construcción de un pensamiento autónomo (Piaget, Kohlberg).

La primera corriente, si bien es plural en sus tendencias, tiene elementos comunes que las hacen homogéneas en cierto sentido, destacando sus coincidencias en:

1º. Entender la formación moral como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad, como una interiorización de reglas culturales externas al individuo.

3.4.1 El desarrollo del razonamiento moral

Piaget realiza su trabajo más importante en esta área en su libro "*El juicio moral de los niños*" 1995, publicado originalmente en 1935. Donde estudió el desarrollo de los conceptos de las reglas del juego en los niños. Uno de los

juegos estudiados fue el de las canicas, porque tiene una estructura de reglas y era el juego favorito de los niños en aquel entonces.

Piaget descubrió, como se verá en capítulos posteriores, que la comprensión que los niños tienen de las reglas y de otros conceptos morales (engaño, mentira, justicia, por mencionar algunos) se desarrolla de manera parecida a la de los conceptos cognoscitivos y a la de otros conceptos afectivos, es decir que los conceptos morales se construyen.

Como es de esperar, durante el periodo sensomotor no hay indicios de comprensión de las reglas de los juegos o de otros conceptos morales. Durante los primeros años de vida, que con frecuencia se prolongan hasta el periodo preoperativo (entre los 2 y 7 años) del desarrollo cognoscitivo, los juegos, como las canicas, se juegan de acuerdo con los caprichos del niño. En este nivel los niños no comprenden ningún tipo de reglas; su juego no es una actividad social. Para el niño de la etapa sensomotora las canicas sólo son objetos para explorarse y poco más que esto, su gozo proviene de esta actividad.

Aunque el niño de dos años no ha comenzado a formarse conceptos morales, es evidente la existencia de un desarrollo de sentimientos afectivos, preferencias, gustos y aversiones, pues se están vinculando al ámbito social. En general, estas experiencias son necesarias para el desarrollo de los sentimientos morales y para el desarrollo afectivo posterior. De aquí en adelante, el mundo del niño sufrirá cada vez más la influencia de sus interacciones con otras personas.

Para Piaget existen dos tipos diferentes de relaciones adulto-niño, una de las cuales promueve y otra retrasa el proceso constructivo, algunos aspectos de ellos los mencionaremos a continuación:

a) Relación adulto-niño de coacción o represión. En ella el adulto establece las reglas, normas y valores que consideran necesarios que el niño haga, reproduciendo hábitos y comportamientos ya establecidos.

En esta relación el respeto se concibe de manera unilateral -del niño hacia el adulto- Así, las razones del niño para comportarse son externas a su propio razonamiento y sistemas de intereses y valores personales. Piaget llama a este tipo de relación "*heterónoma*", esto es, cuando los intereses y los valores del niño son gobernados por el adulto.

Bajo este esquema el niño es forzado a someterse a todo un conjunto de normas y valores y a razones que le son incomprensibles. Por ejemplo, la obligación de comer a cierta hora, lavarse los dientes antes de acostarse, no tocar algunos objetos delicados, no tocar ciertas partes de su cuerpo ni decir ciertas expresiones, etc., hacen sentir como algo externo y obligatorio, cuya iniciativa no puede razonarla internamente.

Dicha represión adulta tiene un efecto contrario en el niño, ya que fortalece en lugar de corregir su natural tendencia egocéntrica.

Cuando el niño es gobernado sistemáticamente por valores, ideas e intereses de otro, practica una sumisión silenciosa que lo puede conducir a una actitud pasiva, conformista y falta de voluntad tanto en su esfera moral como en la intelectual. El pensamiento de Piaget es claro al señalar que mientras los adultos estén preocupados en que el niño aprenda lo que los adultos quieren y obedezca sus normas y valores, el niño no estará motivado a cuestionar, analizar o examinar sus propias convicciones y construir sus propias razones para seguir normas y valores.

Por ello, Piaget concluye que el respetar reglas de otros a través de una moralidad de obediencia o deber nunca propiciará el tipo de reflexión

necesario para comprometerse a un conjunto de principios internos o autónomos de juicio moral. Advierte que la represión solo socializa la superficie de la conducta y de hecho refuerza la tendencia del niño a confiar únicamente en la regulación externa.

b) Relación adulto-niño de respeto mutuo o cooperación. Piaget llama este tipo de relación "*autónoma*", aquí el adulto devuelve el respeto del niño dándole la posibilidad de regular su conducta voluntariamente; es decir, el adulto es quien reprime su autoridad permitiendo al niño la posibilidad de elaborar al menos en parte, sus propias normas, valores y acciones.

En esta relación el adulto ayuda a abrirle el camino al niño para que desarrolle una mente capaz de pensar independiente y creativamente, a construir una personalidad propia y a desarrollar sentimientos morales que conduzcan a la reciprocidad en todo tipo de relación moral.

El método a través del cual se lleva a cabo la relación autónoma es el de cooperación, ya que coordina los sentimientos y el punto de vista propio como una conciencia de los sentimientos y perspectivas de otro. Cuando el adulto es capaz de respetar al niño como una persona con el derecho de ejercitar su voluntad, uno puede hablar sobre cierta igualdad psicológica en la relación.

Es importante señalar que Piaget, al hablar de una relación autónoma, no está pidiendo una libertad completa del niño hacia los adultos, sino simplemente sugiere que la represión o coacción sea minimizada a un grado práctico que no someta la capacidad y derechos del niño.

Por lo anterior es fundamental que, en preescolar, se fomente la habilidad para que el niño tome decisiones desde la primera infancia, ya que mientras más autonomía tenga más posibilidades tendrá de ser autónomo. En correspondencia con esto, las educadoras habremos de propiciar situaciones

para que un niño tome pequeñas decisiones, preguntando lo que él desea hacer. Por ejemplo: ¿dónde te gustaría sentarte a trabajar?, ¿con quién quieres trabajar?, ¿qué actividad o qué juego quieres que hagamos hoy?, con estos ejemplos de pequeñas decisiones, alentadas por el docente, el niño toma en cuenta las actividades de los demás, al decidir dónde se sentirá mejor o más agusto, bajo dichas circunstancias.

Más tarde el niño puede tomar decisiones más importantes, citaré algunos ejemplos: como qué ropa será más adecuada usar durante el día; si será mejor hacer el mandado antes o después de salir a jugar. El contenido específico de estas decisiones varía de lugar a lugar, de un grupo socioeconómico a otro. Sin embargo el principio general es el mismo. Los niños deben empezar a tomar decisiones pequeñas antes de ser capaces de manejar otras más importantes. Cuando los adultos ofrecen una opción a los niños, ésta debe ser real. No debemos ofrecer opciones si terminamos imponiendo nuestra decisión y poder de adulto para imponer nuestro criterio. Si no se ofrece una verdadera opción es mejor decirle desde el principio lo que se desea que haga.

Si bien todas las educadoras nos preocupamos por propiciar un aprendizaje adecuado respecto a las reglas y las disciplinas que deben de prevalecer en una institución educativa, para poder desarrollar la autonomía de nuestros alumnos quizá llegaríamos a la conclusión que lo que se ha hecho es alienar al alumno a una disciplina estricta y metiéndola a un molde dentro de instituciones autoritarias, donde todo el control lo tiene el maestro y el alumno. Ha sufrido deterioro en cuanto al desarrollo de esa autonomía.

Piaget nos ofrece una teoría científica con la que se puede reconceptualizar nuestra labor como educadoras.

Partiendo desde la perspectiva de la autonomía moral para pasar a la autonomía intelectual, donde se demuestran que las materias académicas pueden ser enseñadas de manera distinta donde el objeto primordial es lograr que el niño tenga un desarrollo más amplio dentro de su propia autonomía. Por ejemplo, si se enseña alguna materia como la ciencia por el mero hecho de enseñar como tal, con teorías y conceptos actualizados donde no toma en cuenta si su enseñanza realmente tiene algún sentido para lo que el niño desea aprender. En cambio si esta enseñanza sobre ciencia y tiene la finalidad de intentar desarrollar la autonomía, se buscará la forma de que el alumno encuentre y de respuesta inmediata a sus propios cuestionamientos mediante una serie de razonamiento críticos, experimentos y confrontando sus propias respuestas, le encontrará sentido a lo que esta aprendiendo sobre estas actividades.

El que el niño alcance su propia autonomía significa ser crítico y analítico sobre sus propias ideas, así como el que tome en cuenta el punto de vista de otros, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

La autonomía significa, en el amplio sentido de la palabra, ser gobernados por uno mismo, mientras que la heteronomía es el de ser gobernado por algún otro.

En otro orden de ideas, tanto los maestros, como en general los adultos solemos imponer nuestra autoridad de manera inmediata a través de la represión física o moral; el sentido común avala cierta dosis de violencia al considerarla inherente a la naturaleza o condición humana. Por ello, piaget fue suficientemente realista para decir que en la vida de un niño es imposible evitar las sanciones. También hizo una diferenciación importante entre sanciones por reciprocidad y por castigo, ya que la relación entre una mentira y un postre es absolutamente arbitraria. Cuando se le dice que no podemos

creer lo que dice o ha dicho, es un ejemplo de sanción de reciprocidad. Las sanciones por reciprocidad se vinculan con las conductas que directamente queremos evitar o sancionar con la perspectiva del adulto, tiene por objeto orientar y motivar al niño a construir reglas de conducta mediante la coordinación de puntos de vista (entre el adulto y el niño).

Piaget analiza seis tipos de sanciones por reciprocidad:

1°. Exclusión temporal o permanente; es aquella en la que se le permite al niño formar su propio juicio moral sobre sus acciones, ofreciendo la posibilidad de construir por sí mismo la regla de ser considerado con los demás.

2°. Tipo de sanción por reciprocidad es dirigirse a la consecuencia directa y material de acción. Cuando el niño comprende los puntos de vista de otros y al coordinarlos con su propia perspectiva puede el niño construirse la regla de jugar sin hacer trampa.

3°. Esta sanción pretende privar al niño del objeto del que ha abusado, al principio se restringe al niño de hacer uso de los objetos de los cuales no sabe manipular, para más tarde de acuerdo a su comportamiento se le permite hacerlo, esto se hace con el propósito de fomentar la autonomía y reforzar la regla.

4°. El cuarto tipo de sanción Piaget la presenta con muchas dudas: imponerle al niño el castigo que el mismo aplicó, aunque esta sanción puede llegar a provocar una guerra de venganza y agravación. Por lo que en este tipo de sanción es fundamental que el niño observe el punto de vista de los demás, de lo contrario no funciona. Por ejemplo, si un niño pequeño (2-3 años) muerde a otro sin la menor idea de que eso provoca dolor, es necesario que el niño experimente lo que es el dolor para que evite provocarlo. Esta sanción Piaget

la expuso con muchas dudas y reservas por la posibilidad de generar acciones de revanchismo.

5°. El quinto tipo de sanción es la indemnización, es aquel donde el niño responsable de un daño puede ver el punto de vista de la víctima y es estimulado a resarcir el daño bajo circunstancias similares. Por ejemplo, si un niño preescolar llora porque su compañero de mesa le dañó su trabajo, el niño responsable del daño debe ver el punto de vista del compañero a quien dañó. Ante esto la educadora puede preguntar "¿te gustaría ayudarme a componerlo?" Con ello induce al niño a reparar su daño.. Este ejemplo permite posteriormente que en situaciones similares la maestra diga "¿qué tienes que hacer?"

6°. El sexto tipo de sanción radica en una simple expresión de desagrado o desaprobación por parte de la maestra (adulto). La mueca de reprobación provoca la construcción autónoma de una regla de conducta en el niño, esto tiene efectos más positivos en el reprimir verbal o corporalmente al niño ante ciertos actos, pues refuerza (el adulto) su posición de agente moral heterónoma. Por ejemplo, si un niño rompe un vaso, internamente se siente mal, situación que agravamos con un castigo innecesario por parte de nosotros (adulto). El simple hecho de gesticular hará que el niño sea más cuidadoso en el futuro.

En todas las sanciones por reciprocidad que se han mencionado, Piaget consideró que pueda rápidamente degenerar en castigos sino existe una relación de respeto y de afecto mutuo entre el niño y el adulto, en nuestro caso, entre el niño preescolar y la educadora. Es importante recalcar que un ambiente de respeto, confianza y afecto es el mejor marco para el desarrollo de una moral autónoma del niño y la materia prima esencial para la construcción de un individuo solidario, creativo e íntegro.

Por lo anterior, una regla de oro a observar, tanto en la sociedad como en el aula, es que en la medida en que el niño sienta el respeto por su forma de ser, pensar y sentir, respetará la forma en que piensa y siente el adulto (maestro).

IV. LA ADQUISICIÓN DE VALORES

Como hemos venido estudiando, la teoría de Piaget en torno a la adquisición de los valores morales en los niños, difiere de otras teorías tradicionales y de sentido común.

De las tradicionales, porque éstas creen que el niño va adquiriendo su escala de valores a través de la internalización que hace con contexto en que vive. Consideran que el niño absorbe del medio sus valores morales y los interioriza.

Sobre el sentido común, una gran cantidad de adultos argumenta que su comportamiento individual o social es "bueno" porque desde niños fueron castigados cuando se portaban mal y sus padres los orientaron (principalmente con represión) sobre el "buen" camino.

Constance Kamii¹ señala que hay gran diferencia entre el "buen" comportamiento es algo fácilmente observable, no así el juicio. Por ejemplo, podemos elegir decir la verdad por miedo de ser descubiertos, o por estar convencidos de que la confianza mutua es la única forma en que queremos relacionarnos con los demás. El primero es un ejemplo de moralidad heterónoma y, el segundo puede parecer lo mismo superficialmente, pero es un ejemplo de moral autónoma.

Si bien, en el caso del juicio moral, Piaget plantea la necesidad de observar sistemáticamente los juegos de los niños como por ejemplo, el de las canicas o en nuestro contexto el de las "escondidas", en los cuales ellos organizan a partir de ciertas reglas. Las actividades lúdicas en preescolar son altamente

¹ Constance Kamii. *"La autonomía como finalidad de la educación"*. Edit. Universidad de Chicago, 1985, p. 13

enriquecedoras de experiencias, dado que en su mayoría son los niños con su creatividad y espontaneidad quienes establecen sus propias normas y formas de comportamiento sin intervención o arbitraje de los adultos.

En contraposición a estas tesis que estudian cómo se desarrolla el razonamiento moral desde una perspectiva científica (Piaget y Kohlbert), otras teorías admiten que las ideas o creencias morales de los individuos eran tomadas de su medio, es decir, de los valores de los padres, de la escuela y de otros agentes socializadores. Hasta la fecha existe la creencia generalizada de que los valores se adquieren por convencionalismos sociales.

Para Skinner (ver Ciencia y Conducta Humana), todo fenómeno de conducta puede ser explicado en términos de relaciones funcionales de los estímulos ambientales con la conducta, esta afirmación que anteponía al comportamiento el acondicionamiento mental del individuo, es la piedra angular del enfoque de la corriente de la psicología conductista.

Quien teóricamente se acerca al planteamiento de Piaget es Kohlberg, quien enfatiza "la construcción cognitiva de la realidad social", esto es, entiende que la moralidad es la forma en que el individuo se introduce en los mecanismos de la sociedad y de las relaciones que en ella se establecen. Así, la comprensión que el individuo tiene de la sociedad implica un proceso interno de construcción cognitiva. Para él la educación moral debe orientarse no a los contenidos, sino hacia una mejor comprensión del mundo social al que había de enfrentar el alumno.

Para Kohlberg el fracaso de la educación moral radica en el énfasis que se da al enseñar doctrinas y/o asignaturas morales (contenidos) que privilegian la comprensión de la moralidad en términos de contenidos formales y de racionalidad, menospreciando el interés de los alumnos que requieren de la

moral como una serie de estrategias prácticas para solucionar problemas que involucren juicios morales.

La propuesta educativa de Kohlberg (que se pretende instrumentar en las estrategias didácticas de este trabajo), parte de que el educador promueva una situación para discutir y “solucionar” problemas morales. El procedimiento implica la descripción de un dilema moral, para que los alumnos lo analicen y construyan una “solución” hipotética a partir de las experiencias personales. Considera que un juicio moral es un proceso de reflexión que el niño realiza para dar respuesta a una situación que ha provocado un conflicto de valores. La secuencia del desarrollo moral se estructura subdivididos en tres estadios:

1°. PRECONVENCIONAL (0-9 años). Se determina por la obediencia y el castigo. La valoración moral se realiza en función de las consecuencias físicas de la acción (“tengo que hacer mi tarea o sino me regañan”).

2°. CONVENCIONAL (9-16 años). Actuar de acuerdo con lo que las personas socialmente cercanas esperan (“la maestra dice que me porto bien”). Comienza a aparecer diferentes puntos de vista sobre los fenómenos.

3°. POSTCONVENCIONAL (16 años en adelante). Se reconoce la diversidad de opiniones y valores según el grupo social o cultural al que pertenece. Ocasionalmente el punto de vista legal o moral están en conflicto.

Kohlberg considera primordial la postura del maestro como promotor de una visión de identificar problemas morales que involucran al grupo a la discusión y decisiones democráticas. Es este sentido la escuela debe preparar al estudiante como ciudadano apto para participar en la sociedad. No debe restringirse el papel de la escuela como la de promotora de sentimientos personales hacía familiares y amigos. Su rol es de preparar al alumno como ciudadano, para vivir y transformar la sociedad a través de la lealtad a un grupo o comunidad.

El supuesto Kohlberg es que el estudiante lleve a cabo una construcción cognitiva que le permita interiorizar e identificar los valores de una comunidad o grupo, que opera para beneficio mutuo y bajo reglas y procedimientos consensuales que todos han decidido y aceptado. De lograr esto, las posiciones sociales, económicas y políticas de una comunidad o grupo serán por motivación, lo que facilita el logro de sus propósitos, metas y expectativas.

4.1 LOS VALORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

En torno a la educación en los valores en el contexto de la escuela mexicana, el análisis parte de los valores que promueve la educación con base a los derivados del Artículo 3°. Constitucional, donde se destacan entre otros: la dignidad de la persona, la libertad de creencias, la igualdad y fraternidad de los hombres, la democracia como sistema de vida, el amor a la patria, el nacionalismo, la justicia, la integridad de la familia y la solidaridad internacional.

Estos valores implícitos en los programas de educación básica, se orientan a desarrollarse en los niños, para ello, se parte de la forma en que estos pueden inducir no sólo entre los niños sino también en los docentes. Pues como lo

señala Silvia Schmelkes² “La formación valoral debe ser una preocupación básica nacional ... ésta formación no puede ser prescriptiva, por el contrario tiene que favorecer en el alumno procesos de autodescubrimiento hábitos de reflexión y disponibilidad a la discusión y al diálogo, de manera tal que cada persona logra asimilar por cuenta propia, los valores fundamentales”.

² Silvia Schmelkes. *Política Educativa y los marcos normativos*. UPN, México 1991, p. 57.

V. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Para los fines de esta tesis entendemos como estrategia didáctica una serie de actividades concatenadas, para desarrollar habilidades en el niño a través de la transmisión y asimilación de los elementos culturales. Tradicionalmente, los valores se consideraban implícitos al transmitir los contenidos curriculares. Se suponía que los maestros al transmitir los contenidos curriculares, fomentaban con ello los valores. La crisis que entorno a los comportamientos que observan los individuos en las sociedades industriales nos dan pruebas para documentar el desengaño entre contenido escolar y formación valoral, ambos elementos que no siempre el educando asimila conjuntamente, dado que el primero (contenido) genera aptitudes hacia el desarrollo de ciertas actividades y, el segundo (valores) provoca actitudes hacia el desarrollo de conductas sociales generalmente consensuales.

Ante la descomposición que enfrentan las sociedades en diferentes partes del mundo, de la cual no se puede abstraer la sociedad mexicana, estos supuestos que consideran a la educación como formadora de valores "per se" se ponen en entredicho y hace necesario reconsiderar el papel de la escuela como transmisora de valores.

Variados y complejos son los elementos que intervienen en el desarrollo valoral del individuo cuya adquisición, interiorización y vivencialidad no dependen de la enunciación y repetición machacona y memorística, sino que se interiorizan y se adoptan conjuntamente con los sentimientos y experiencias que esa persona haya tenido con ese valor, esto es, de su proceso de valoración.

En este apartado de la tesina, en principio, analizamos el contexto que rodea al niño en sus primeros años en la escuela, para ello se parte del análisis de las tres vertientes que enfrenta el niño en el proceso educativo (la escuela, los maestros y el medio social) presentar una serie de actividades programadas para desarrollarse en preescolar. Estas actividades denominadas estrategias didácticas, rescatan las experiencias que a lo largo de 18 años como educadora he podido comprobar como motivantes e interesantes para los niños en cuanto a la identificación y clarificación de valores en preescolar, por otra parte se hace un recuento de estrategias desarrolladas en algunas partes del mundo en torno a la educación en valores, dentro de las cuales se incorporan las diseñadas por Amnistía Internacional en cuanto a los Derechos Humanos de las Niñas y los Niños.

Además el desarrollo de las estrategias didácticas retoma el espíritu el Método de Proyectos del Programa de Preescolar, al vincularse con los intereses, necesidades y características de los niños, dejando que ellos establezcan, en muchos de ellas, la organización y las reglas a seguir. Entendemos que una educación orientada en los valores es una educación centrada en el ser humano, pues el hombre esta llamado a actuar dentro de un marco de valores. Hoy día la educación en todos los niveles pretende privilegiar sobre todo el conocimiento científico y la preparación hacia ciertas especialidades, sin importarles los fines de la ciencia ni de la profesión. Los valores o la moral, curricularmente encasillada en asignaturas como la ética se considera como una materia más dentro de la currícula, sin articularla a las demás asignaturas como un eje metodológico que permita entender los fines del individuo en el desarrollo sociocultural y económico de los pueblos. La preparación del individuo se vincula más estrechamente a su satisfacción material (el tener) marginando su desarrollo humano (el ser).

Dentro de las estrategias que más adelante se enuncian, se considera de manera especial el desarrollo de la participación activa del niño preescolar para construir, aunque de manera elemental una educación orientada a la formación de individuos para una sociedad solidaria, humanizada, implica la formación de ciudadanos que tengan actitudes de participación crítica y reflexiva para juzgar las estructuras prevalecientes (económicas y de poder), y así avanzar hacia una realidad sólo imaginada en los postulados constitucionales de nuestro país.

Así, la formación de valores como la libertad, la democracia, la paz, la solidaridad y la participación como los establecidos en el artículo 3º. de nuestra Constitución Política (de 1917), poner en entredicho a la educación nacional si los confrontamos con la realidad y experiencia vivida por la sociedad mexicana durante este siglo. Esta paradoja entre los valores vividos y las tesis constitucionales, hacen necesario replantear la educación valoral con objeto de pensar en nuevos enfoques educativos, en que los valores de la persona y de la comunidad sean finalidades y objetivos realmente alcanzables; esquemas que tomen en cuenta los valores que se generan en la misma institución escolar.

5.1 LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

La educación es un hecho social y como tal todo proceso educativo tiene una enorme responsabilidad con la sociedad entera, por ello, para comprender la dimensión que la escuela tiene en la formación de valores, es importante analizar las perspectivas sociológicas de la educación, dentro de las cuales podemos destacar las siguientes:

- La perspectiva funcionalista. Basada en la teoría de Durkheim, analiza la función de la educación, en el contexto social; en el cual la educación consiste

en socializar al ser humano, es decir moldear al ser "asocial" que por naturaleza poseemos, para conformar uno nuevo, social y moral.

Para Durkheim la educación es vista como funcional al sistema y es concebida bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución. Como acción, la educación trabaja como agente externo, transmisor de un conocimiento que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él: como proceso, porque se ejerce cotidianamente y de forma permanente, y como institución porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos y programas que conforman el sistema educativo que se refleja de lo que quiere de él la estructura social.

- La perspectiva estructural-funcionalista. Tiene como punto de partida el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación integración. La escuela y la familia son vista como elementos de un conjunto sociocultural que responde a la función de estabilidad normativa. Es decir, la estructura educativa permite al individuo la obtención de *status* y la asignación de roles futuros.

Para lo estructural-funcionalistas, ir participando en la vida social consiste en una progresiva adquisición de status y su correspondiente representación de roles, lo cual implica que aquellos autores potenciales deben irse adiestrando para ello a través de un proceso educativo (formal o informal).

Para esta corriente la escuela es concebida no sólo como un medio para lograr la movilidad social, sino que ésta debe ser funcional al sistema, es decir, deberá adecuarse a las necesidades de la estructura productiva.

Además otra función, además de las anteriores, es que la escuela permite el control social que obliga coercitivamente a la aceptación de una ideología o moral colectiva que produce o reproduce un orden específico.

- Perspectiva de la teoría de la reproducción se posa en el pensamiento marxista y considera que la educación es un instrumento de una formación históricamente determinada. La educación se inserta dentro del proceso de la lucha de clases, en el ámbito de la superestructura, considerándola como un aparato ideológico del Estado cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes, es decir contribuir en la permanencia del sistema capitalista. Esta perspectiva coincide con Durkheim y con la estructura-funcionalista al señalar que la función principal de la educación es la de socializar al ser humano, pero difiere de ellas, explicando que ésta socialización se da sobre la base de reproducir una sociedad clasista.

Se denomina a la escuela porque la institución como los programas educativos que en ella se imparten juegan un papel decisivo en la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales simbólicos; y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuos y de sociedad, así como seleccionar y controlar los programas y los medios por los cuales la educación se imparte.

Así la definición de modelo sociales y educativos llevan implícitos la imposición del saber burgués, moldeando en función de sus intereses el modelo de individuo y de sociedad.

5.2 LA FUNCIÓN DEL MESTRO

Antes de avanzar hacia la presentación de las estrategias es conveniente detenernos para comprender cual ha sido nuestro rol como educadores, dado que la instrumentación de estas estrategias, parte de reformular el papel del maestro, evitando que la práctica docente se oriente en el uso y abuso de comportamientos propios de la didáctica tradicional, en la cual el alumno no tiene opción alguno en la selección inicial de los temas ni en el desarrollo de

las actividades siguientes, donde la clase se limita a los objetivos y los temas señalados por el maestro y su efectividad se subordina a un sistema de premios y castigos.

Este trabajo sin pretender ser original, parte de la necesidad de que la educadora en el Jardín de Niños pueda crear un ambiente en el que el niño se interese por explorar, estudiar y descubrir los temas que se adecuen a sus intereses, en este caso se parte de que el niño preescolar se "de cuenta" a través de actividades y juegos de algunas preconociones de valores. Así, el papel del maestro es apoyar al niño a identificar el proceso de aprendizaje como un medio para satisfacer sus propios intereses y necesidades.

En las estrategias que se mencionan, posteriormente, el maestro ya no es un mero intermediario entre el contenido de los programas y lo que es apreciado. Sino que dispone de la posibilidad de realizar decisiones sobre las opciones y restricciones que ofrecen los niños.

Aunque a menudo creemos que, por el mero hecho de preguntar al niño que tema o actividad desea desarrollar, ellos responderán libremente de acuerdo a sus preferencias o intereses. Cuando en realidad sus respuestas son reflejo del medio ambiente en que viven, con un alto grado de influencia de la comunidad, los medios de comunicación, las modas, la publicidad, etc.

Este esquema de trabajo "nos ofrece dos salidas: una consistiría en pensar que aunque demos libertad al niño para escoger lo que le interesa, la presión social es tan fuerte que acaba formulando como intereses propios lo que la sociedad quiere de él, y así parece imposible superar o vencer el peso de esta presión, otra salida consistiría en pensar que admitiendo que el niño esta inmerso en un mar de fuertes presiones, podemos enseñarle a discernir qué es lo que realmente le interesa de entre todo cuanto le rodea.

La primera postura nos lleva a criticar el sistema como no válido y a perpetuarlo, por cuanto nuestra respuesta es pasiva y nada hace por modificarlo; mientras que la segunda postura propone hacer de la libertad un proceso de aprendizaje para su obtención, y para poder vencer con ellas las influencias que recibimos del medio.

En esta tesis nos inclinamos por desarrollar la segunda postura, ofreciendo a los niños un abanico más o menos amplio para que puedan escoger y argumentar lo que les interesa. Por ejemplo, la maestra en un primer momento induce a los niños a los bloques temáticos del programa que estudiará el grupo (por ejemplo: las actividades relacionadas con la naturaleza). en los niveles siguientes, conjuntamente con los niños puede coordinar las opciones que cada niño quiere estudiar (los animales, la tierra, los árboles, el clima, etc.). Así, en un primer momento se realiza una reflexión individual y luego de grupo, para definir todo lo que queremos saber sobre el tema de la naturaleza.

Aquí la decisión del maestro sobre que bloques de juegos o actividades a desarrollar por parte de los niños, depende del diagnóstico de lo que es más beneficioso para el grupo, de acuerdo a la planeación escolar. Esto permite a la educadora establecer el paralelismo y la correspondencia entre los intereses del niño (grupo) y los contenidos del Programa de Preescolar.

Al dejar a los niños que definan los temas de acuerdo a sus intereses, no implica abandonar los contenidos del programa de preescolar, ni subordinar nuestra práctica docente a la cotidianeidad, sino propone que el maestro armonice el contenido del programa a los intereses de los niños, controlando y organizando la clase en función a la motivación y el interés de los niños para aprender.

5.3 LA FUNCIÓN DEL MEDIO SOCIAL

El desarrollo del niño no puede ser ajeno a las estructuras sociales en las que se desenvuelve, su proceso de socialización en términos afectivos, cognitivos o prácticos no es independiente al medio social en que vive. El medio es, de acuerdo con H. Eallon, el "conjunto más o menos duradero de circunstancias en que transcurre la existencia de los individuos".

La socialización en primer término, suele mostrarse como un proceso de aculturación, donde se lleva a cabo una constante transformación de formas de conducta "primarias" en función a los esquemas propuestos por los medios sociales en los cuales se haya inmerso el niño. Estos esquemas o modelos culturales se expresan en el conjunto de instituciones educativas, económicas, políticas, ideológicas, etc., que la sociedad edifica y que actúan sobre el individuo según su ubicación de clase, su acceso a ellas y su tiempo histórico.

Este proceso de aculturación, en el cual la ideología y los valores de una sociedad se significan y reproducen en el individuo, suponer que las formas de conducta del adulto, tienen su fundamento en lo aprendido durante los primeros años de su vida.

5.4 FASES PREVIAS AL DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Para poder conciliar el contenido del Programa de Preescolar con los intereses de los niños, proponemos las siguientes etapas:

5.4.1 Diagnóstico

Que el docente considere no sólo el contexto socioeconómico del alumno, sino también el medio ambiente (ecosistema) en el que vive, esto a fin de elaborar un diagnóstico lo más apegado a la realidad en la que está inmerso el alumno.

Este diagnóstico es fundamental porque como señalábamos en el marco teórico-metodológico la construcción del conocimiento en el niño parte de su participación activa al explorar el entorno educativo. Entonces, en la medida en que el docente entienda la realidad en la que vive, el niño tendrá más opciones para adecuar los programas educativos de preescolar a los intereses y necesidades de los niños.

5.4.2 La naturaleza del programa

El análisis de los bloques de juegos y actividades en el Jardín de Niños que propone el programa de preescolar, le permite al docente comprender las cuatro dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) del desarrollo del niño en este periodo, la comprensión del método globalizador del programa constituye la fuente de información básica sobre la cual el docente puede incidir la participación activa del alumno.

El análisis de los contenidos del programa permite determinar el nivel evolutivo en términos de la distancia entre experiencia y aprendizaje, es decir, la necesidad de experiencia directa la capacidad de aprovechar experiencias de otro en el aprendizaje.

5.4.3 Participación activa del niño en el proceso de aprendizaje

El niño participa toda vez que tiene interés por descubrir algo, en consecuencia la consideración de los intereses y necesidades del niño presentan un aspecto primordial para el desarrollo del programa educativo. Por ejemplo, si los bloques de juegos y actividades propuestas por el Programa de Preescolar, el niño las considera relevante, su participación será activa, y lo será más si estos se extienden a otros aspectos de la vida del niño fuera del aula.

Además si como señalábamos anteriormente, el punto de partida de las actividades consistirá en situar al niño ante un abanico de posibilidades para que pueda escoger los temas a desarrollar en función de sus intereses. Para llegar a esta selección induciremos el aprendizaje de lo que es un proceso democrático, utilizando diversos sistemas de votación, cuidando que el voto vaya acompañado de una argumentación para fomentar en el niño el razonamiento y su autonomía.

5.4.4 Entorno para el desarrollo de las estrategias

Las estrategias propuestas, en correspondencia con el marco teórico, están en contra de los excesos de la autoridad y de la norma y en favor de la autonomía y la libertad del niño. Aunque consideramos que la libertad sin dirección en preescolar es vacía e incomprensible y que los valores no elegidos personalmente por el niño no llegan a interiorizarse, y por tanto no llegan a tener significación ni efectividad en su vida. Por ello, las estrategias que aquí se proponen pretenden ubicarse en el entorno en que viven los niños es la comunidad de Cortazar, Gto., pues es indispensable no perder de vista que las determinaciones de los valores-objetivos de la educación tienen que hacerse en el contexto de la cultura y de las necesidades concretas de la sociedad, a las cuales la educación debe dar respuesta.

El objetivo fundamental de las estrategias didácticas que enseguida se mencionarán, es que el niño preescolar vaya clarificando una serie de valores para que tome conocimiento de él mismo y se de cuenta de que es lo que realmente aprecia, elige y quiere. No se trata de enseñarle un determinado sistema de valores, sino de desarrollar en él el proceso psíquico de valoración.

Lo anterior propone superar las prácticas educativas y familiares donde predomina la transmisión de conocimientos y normas de conducta, en prejuicio

de los procesos de diálogo, reflexión y libre elección. Generalmente los niños son manipulados y obligados a “comerciar” con su cariño para lograr el afecto y aceptación de los adultos, frases como “si no haces esto o aquello, no te quiero”; “si haces tu tarea, te compro esto”; “si me acompañas te regalo un...”; “si te portas bien en la escuela, te doy un peso”, etc. Todas estas prácticas muy arraigadas tanto en los maestros, como entre los padres de familia, hacen que el niño en desarrollo se vaya alejando de su propia experiencia valoral y que de un modo inconsciente aprenda a responder a las necesidades y sugerencias de los demás (moral heterónoma) y no de las propias (moral autónoma). O a que su comportamiento este precedido por ciertos estímulos, generalmente de tipo material o monetario, que condicionan las respuestas y los “afectos” de los niños al chantaje o estímulo material ofrecido por los adultos.

“La metodología de la clarificación de valores consiste, precisamente, en realizar actividades en las cuales los individuos pueden experimentar y ejercitarse en las distintas fases del proceso de valoraciones respecto a distintos valores”.*

A nivel preescolar se requiere que los niños, como toda persona, lleve a cabo experiencias que favorezcan su libertad, su creatividad, su originalidad y su naturalidad, así como actividades que estimulen su participación y comunicación, la responsabilidad y las consecuencias de sus actos.

La estrategia de inducir a los niños en la formación valoral, parte de que la educadora induzca a que los niños comenten cosas del ambiente donde viven o señalen algo sobre sí mismos o los demás compañeros para que surja la

* Pascual Marina, Antonia V. *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Narcea, Ediciones, Madrid 1988. p. 36.

comunicación entre los niños y sobre sus intereses comunes, la educadora proponga elecciones o conductas.

La educadora trabajará con grupos de diez niños como máximo, en sesiones de diez minutos aproximadamente. Puede trabajar con cada grupo dos, tres días a la semana, o bien todos los días. Esto depende del número total de niños en la clase y de las posibilidades de organizar la atención a los niños que no están trabajando en el grupo.

El trabajo se realiza en círculo. La educadora decide la forma de iniciar la actividad, el modo de hacer las preguntas, a cuántos niños pregunta en cada caso, cuándo es el momento de sugerirles o proponerles algo.

Al realizar la actividad, la educadora tendrá presentes las condiciones básicas que los niños deben cumplir para estar en el grupo:

- Todos los niños escucharán al que está hablando.
- Cuando un niño esté hablando, no interrumpirle. Quien desee hablar, levantará la mano.
- Conviene que todos los niños participen; que ninguno acapare el tiempo con sus intervenciones, largas o continuas.
- Los niños se mantendrán sentados y atentos. Si un niño está inquieto, se le invita a que ese día no esté en el grupo.

En momentos oportunos, la educadora recordará suavemente aquella condición que sea necesario recordar para mantener el clima de respeto y confianza propicio para la comunicación.

5.4.5 Instrumentación de estrategias didácticas

Estrategia No. 1

Temas y situaciones para que lo niños hagan ejercicios de “darse cuenta”, como punto de partida para aprender procesos de valoración*

Objetivos:

- Que el niño exprese con espontaneidad sus ideas, sentimientos y vivencias, comunicándose verbalmente a través de dibujos o mímica.
- Que el niño construya prenociones sobre valores y que clarifique una serie de valores en función de lo que aprecia, elige y quiere.

Actividades:

- La educadora pondrá a consideración de los niños los siguientes temas para que ellos elijan varios de ellos y desarrollen la forma de exponerlo, ya sea a través de participaciones individuales o grupales o por medio de dibujos, sobre los cuales cada uno dará su interpretación al dibujo que realizó.
- El tiempo destinado a cada tema será de 20 minutos y se considera que esta primera estrategia podrá desarrollarse durante 5 días dentro de los cuales se destinarán 2 horas diarias.

Estrategia No. 2

Temas en torno a las cosas del ambiente y a los sentimientos suscitados por ellas.

* *Ibidem.* p. 62.

1. Qué cosas tengo yo en mi casa.
2. Qué cosas tengo en mi casa que me gustan más.
3. Qué cosas tengo en mi casa que no me gustan.
4. Qué cosas he visto en la calle que me gustan.
5. Qué cosas he visto en la calle que no me gustan.
6. Qué cosas me ponen triste.
7. Qué cosas me ponen contento.
8. Qué cosas me gusta comer.
9. Qué cosa no me gusta comer.
10. Dónde no me gusta ir.
11. Qué programa de televisión me gusta.
12. A qué me gusta jugar.
13. Qué juego no me gusta.
14. Qué me gusta de Cortazar.
15. Qué no me gusta de Cortazar.

Estrategia No.3

Temas en torno a las personas cercanas, a la relación con ellas y a los sentimientos que producen.

Actividades:

- La educadora en el friso o en una cartulina dibujará un árbol genealógico para que el niño identifique sus ascendentes y exprese los sentimientos que le producen y el tipo de relación con ellas.
- Que la educadora al cuestionar a los niños sobre el tema, centre su atención hacia los comportamientos y experiencias que al niño le causan admiración o deseo de imitación. Por ejemplo, la valoración al trabajo, al trato amistoso, al afecto hacia ellos, etc.
- Propiciar en el niño la "búsqueda" de alternativas ante experiencias desagradables y/o dolorosas. Por ejemplo, ante casos de violencia intrafamiliar, preguntarles cómo les gustaría ser tratados; ante la indiferencia de los adultos como pueden lograr su atención; provocar la exteriorización de sus gustos y desagrados ante situaciones representadas por ellos mismos en una especie de teatro o con muñecos de guiñol.
- Este tipo de actividades tendrán la misma calendarización que la anterior.

16. Qué personas viven en mi casa.

17. Con qué personas de mi casa me gusta más estar.

18. Cuántas abuelitas tengo.

19. Cuántos abuelitos tengo.

20. Cuántos tíos tengo.
21. Cuántos primos tengo.
22. A qué casa me gusta más ir.
23. Con quién me gusta jugar.
24. A qué persona me gusta ir a ver.
25. A qué persona no me gusta ver.
26. A qué persona quiero yo mucho.
27. Quiénes son mis amigos en la clase.
28. Con qué niños de la clase me gusta jugar mucho en el recreo.
29. En qué trabaja mi papá.
30. En qué trabaja mi mamá.
31. Qué hace mi papá por mí.
32. Qué hace mi mamá por mí.
33. Qué le doy a mi papá.
34. Qué le doy a mi mamá.
35. Qué puedo hacer yo cuando veo un niño pobre.
36. Con quién me gusta hablar.
- 37. Qué me enseña la maestra.**

Estrategia No. 4

Temas en torno a los propios sentimientos, deseos, conductas, cualidades:

Actividades:

- La educadora por medio de actividades lúdicas donde todos participen, preguntará sobre sus emociones y sensaciones en torno al juego y los juguetes. Tratando de fomentar, en ellos, la importancia de compartir, agrupar, disfrutar con sus compañeros el juego y los juguetes.
- La educadora estimulará, con escenificaciones, la expresión de los sentimientos y deseos que los niños tienen hacia las personas que los rodean y hacia sus participaciones en la escuela y la familia.
- La maestra solicitará a los niños que dibujen sus deseos hacia sus padres, la escuela y su maestra, lo que a su vez permitirá comprender, en parte, sus intereses y sentimientos.
- Este tipo de temas permiten reforzar en el niño su habilidad de tomar pequeñas decisiones, al inducirlo a cuestionarse en "como se siente" cuando cumple con ciertas obligaciones, lo que fomenta también su moral autónoma.

La educadora puede utilizar algún material para realizar actividades. Por ejemplo, si lleva tres juguetes, puede proponer que los niños se den cuenta de cuál de ellos les gusta más. Después puede ejercitarlos en la elección, haciendo que se levanten y se coloquen junto al juguete que más les gusta. Puede hacer esto mismo con colores, pósters, objetos, tareas, juegos. Esto dará variedad y animación a las actividades.

38. Cómo me siento cuando estoy jugando.
39. Cómo me siento después de jugar.
40. Cómo me siento cuando otros niños juegan y yo no.
41. Cómo me siento cuando me regalan un juguete.
42. Qué quiero hacer esta tarde.
43. Cómo me siento cuando hago lo que dice la maestra.
44. Cómo me siento cuando no hago lo que dice la maestra.
45. Cómo me siento cuando hago bien mis trabajos.
46. Cómo me siento después que he ayudado a mi mamá.
47. Cómo me siento después de hacer mis tareas.
48. Cómo me siento cuando me regaña mi mamá.
49. Qué deseo para mi papá.
50. Qué deseo para mi mamá.
51. Qué deseo para mi maestra.
52. Cómo me siento cuando estoy solo.
53. Qué cosa me da miedo.
54. Qué hago cuando un niño me pega.
55. Cómo me siento cuando yo pego a un niño.
56. Cómo me porto en la escuela.

57. Cómo me porto en mi casa.

58. Quién me quiere a mí mucho.

59. A quién quiero yo mucho.

Otra alternativa para interiorizar en las conductas, deseos, intereses y sentimientos de los niños es que estas tres estrategias se desarrollen de manera integral, a través de cuestionamientos directos: por parte de la educadora, por lo cual se destinará un hora por cada niño.

EVALUACIÓN

El propósito de formular estas preguntas a cada uno de los niños es el de provocar su interiorización e identificar sus esquemas valorales. Para ello, la educadora al interrogar a los alumnos, les ayudará a que expresen y comuniquen lo que sienten, manteniendo un clima de libertad, respecto y confianza hacia el niño. Asimismo puede solicitarle un dibujo con relación al tema de que se trate, para que al finalizarlo exprese lo plasmado en grafías y signos. Ello con objeto de que la educadora profundice sobre los valores plasmados por el niño en el dibujo.

Estrategia No. 5

Hago lo que quiero o lo que quiere la maestra.

Esta estrategia más que destinada a los educandos, la incluí con el propósito de propiciar una reflexión

Objetivos:

- Concientizar al docente sobre el respeto a la libre creatividad y espontaneidad del niño.

- Fomentar en el niño preescolar la imaginación y la expresión artística.

Cuento: El niño pequeño*

Una vez un niño pequeño fue a la escuela. Era bastante pequeño y era una escuela muy grande, pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior estaba feliz y la escuela ya no le parecía tan grande.

Una mañana cuando había estado durante un tiempo en la escuela la maestra dijo: 'Hoy vamos a hacer dibujos'. 'Qué bien', pensaba el niño, le gustaba hacer dibujos. Podía hacerlos de todas clases: tigres, pollos, vacas, trenes y barcos. Sacó su caja de crayolas y empezó a dibujar. Pero la maestra dijo: '¡Esperen! Aún no es tiempo de empezar'. Y esperó a que todos estuvieran listos. 'Ahora', dijo la maestra, 'vamos a dibujar flores' '¡Qué bien!', pensó el niño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer flores muy bellas con sus crayolas rojas, naranjas y azules. Pero la maestra dijo: '¡Yo les enseñaré como, esperen!' Y era roja con el tallo verde. 'Ahora', dijo la maestra, 'pueden empezar'.

El niño miró la flor que había hecho la maestra, y luego vio la que él había pintado. Le gustaba más la suya más no lo dijo. Sólo volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra. Era roja con el tallo verde.

Otro día la maestra dijo: 'Hoy vamos a hacer trabajos de plastilina'. '¡Que bien!' pensó el pequeño. Le gustaba la plastilina. Podía hacer toda clase de cosas con ella: víboras, hombres de nieve, ratones, carros, camiones. Empezó a estirar y a revolver su bola de plastilina. Pero la maestra dijo: '¡Esperen, aún no es tiempo de empezar!' Y esperó a que todos estuvieran

* Tomado de "La Zanahoria". Amnistía Internacional, 1997, pp. 81-82.

listos. 'Ahora', dijo la maestra, 'vamos a hacer un plato'. '¡Que bien!', pensó el pequeño. Le gustaba hacer platos y comenzó a hacerlos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo: '¡Esperen, yo les enseñaré como! Y les mostró como hacer un sólo plato hondo.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar, a ver y hacer cosas iguales a las de la maestra, y no hacía más de él sólo.

Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra casa en otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior a su salón. El primer día que tuvo que ir ahí la maestra dijo: 'Hoy vamos a hacer un dibujo'. 'Muy bien', pensó el niño, y esperó a que la maestra le dijera. Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba por el salón.

Cuando llegó con él dijo: "¿No quieres hacer un dibujo?. Sí contestó el pequeño y preguntó ¿Qué vamos a hacer? No sé, hasta que lo hagas, dijo la maestra, si todos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores ¿cómo sabría quien hizo que y cuál? No se, contestó el niño y empezó a hacer una flor roja con tallo verde.

Estrategia No. 6

Juegos de afirmación

Objetivos:

- Estimular en el niño los valores de autoestima y confianza.
- Fomentar el sentimiento de grupo en el niño y los valores de solidaridad y cooperación.

Abrazos musicales

Se trata de saltar al compás de una música, abrazándose a un número progresivo de compañeros, hasta llegar a un gran abrazo final. Sirve para favorecer el sentimiento de grupo, desde una acogida positiva a todos. A partir de los cuatro años. Con una música alegre los participantes danzan por el salón o el patio. Cuando la música se detiene, cada persona abraza a otra. La música continúa y los participantes vuelven a bailar con su compañero. La siguiente vez que la música se detiene, se abrazan tres personas. El abrazo se va haciendo cada vez mayor, hasta llegar a un gran abrazo final.

Estrategia No. 7

La espiral

Objetivo:

- Propiciar la integración del grupo favoreciendo sus sentimientos solidarios.

Se trata de ir enroscándose todo el grupo, para favorecer el sentimiento de grupo, la acogida, el contacto de los participantes y la coordinación de los movimientos. Serán movimientos suaves y no muy rápidos, no oprimir en exceso. El grupo forma una larga cadena, tomados por las manos, el niño que esta en el extremo comienza a girar sobre sí mismo, mientras que el resto de la cadena gira en sentido contrario. Así, hasta que queden apretados con un fuerte abrazo.

Para que exista mayor posibilidad de desarrollar la espiral con éxito, se propone que ésta se lleva a cabo en el patio del Jardín de Niños, o en el espacio de mayor dimensión de la escuela.

CONCLUSIONES

Pretender establecer un marco valoral externo sobre el cual educar es de sí una labor imposible pues estos son reflejos de la interiorización que de ellos haga el individuo, ya que como señalábamos al principio de este trabajo los valores son toda vez que el ser humano así lo considere. Es decir, los valores como producto histórico-cultural responde **al valor que el individuo dentro de esa sociedad les otorgue.**

Por lo anterior a lo largo de toda la investigación partimos de que la educación en valores, logrará su finalidad toda vez que fomente en el niño preescolar la capacidad para que tome decisiones por sí mismo y por ello la educación debe facilitar estrategias didácticas que permitan estimular el desarrollo de su autonomía.

En México, la educación valoral enfrenta una dicotomía caracterizada, por un lado, por el marco normativo de la Educación Básica que en su pilar fundamental el Artículo 3°. Constitucional, establece como objetivo: la formación integral de la persona humana, esto es, una educación acompañada de una formación de valores ético-morales, el cual contrasta, por otro lado, con una realidad que el Estado no ha podido transformar, donde el niño se encuentra atrapado por un sinnúmero de agentes educativos informales, principalmente el entorno y los medios de comunicación, que deforman, minimizan o excluyen los valores preconizados por la educación formal.

Un prerequisite para quien intenta, en su práctica docente, la formación de valores es que los sienta y los viva pues el mejor ejemplo de la enseñanza es la congruencia entre lo que se dice con lo que se hace, ninguna autoridad

moral podemos ejercer con nuestros alumnos si la integridad que proponemos en nuestro ejercicio cotidiano la hacemos letra muerta.

Otra estrategia en la formación valoral es el ejercicio sistemático de diálogo y consenso sobre lo que se tratará en clase, para ello es necesario involucrar a la familia, la comunidad y la institución escolar sobre la responsabilidad conjunta de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, si bien existe una variedad de teorías que pretenden explicar el desarrollo moral, en términos conceptuales se pueden separar dos grandes corrientes. Las que consideran que la moral es producto de una adaptación heterónoma (Durkheim, Freud, Skinner) y, las que la identifican como producto de un proceso de construcción de un pensamiento autónomo (Piaget, Kohlberg).

En este trabajo, siguiendo los planteamientos de Piaget y Kohlberg, la formación valoral se entiende desde la perspectiva de orientar al niño hacia la autonomía moral que le permita avanzar hacia la autonomía intelectual, para que sean, estas, las herramientas para que el niño encuentre sentido a lo que esta aprendiendo, que sienta respeto por su forma de ser, pensar y sentir, respetando con ello la forma en que piensa y siente el adulto.

Autores como Kohlberg señalan que el fracaso de la educación moral radica en el énfasis que se le da a la enseñanza de asignaturas morales (contenidos) que privilegian la comprensión de la moralidad en términos de contenidos formales y de racionalidad, menospreciando ejercicios o actividades lúdicas que permitan solucionar problemas vivenciales que desarrollen e involucren sus juicios morales.

Ante la descomposición que enfrenta actualmente la sociedad mexicana los supuestos que consideran a la educación como formadora de valores son

puestos en entredicho y se hace necesario y urgente reconsiderar el papel de la escuela como transmisora de valores y el rol del maestro como figura o imagen de autoridad moral que permita a los niños un referente de credibilidad sobre los valores fomentados en el aula.

Esta tesina no pretende reformas en el marco de los planes y programas en preescolar, sino más bien parte de las potencialidades que el Método de Proyectos del Programa de Preescolar tienen para desarrollar actividades que incidan en la formación de valores en los niños de ese grado, al vincularse con los intereses, necesidades y características de los alumnos. Así mismo, parto de la necesidad de replantear entre las conciencias de las compañeras educadoras la importancia de la educación valoral, y de que los valores de nuestros alumnos y de la comunidad sean finalidades y objetivos alcanzables.

BIBLIOGRAFÍA

- AMNISTÍA INTERNACIONAL. "*La Zanahoria*". Manual de Educación en Derechos Humanos. México, 1997.
- De VRIES, RETHA. *La integración de la teoría de Piaget*. UPN. México, 1985.
- ENCICLOPEDIA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA. "La escuela como institución social". Tomo 2. Edit. Planeta, S.A., 1988.
- FERREIRO, Emilia. "*Introducción a la epistemología genética*". Edit. Laia. Madrid, 1980.
- KAMII, Constance. "*La autonomía como finalidad de la educación*". Edit. Universidad de Chicago, 1985.
- KOHLBERG, Lawrence. "Estadios morales y moralización", en: *Infancia y aprendizaje*, Núm. 18, 1982.
- PALACIOS, Jesús. "*La educación por la acción*". Edit. Laia. Madrid, 1980.
- PASCUAL, Marina Antonio V. *Clasificación de valores y desarrollo humano*. Edit. Narcea. Madrid, 1988.
- RODRÍGUEZ, Beatriz. "*El proceso mental espontáneo en el niño en el ámbito escolar*". UPN. México, 1985.
- SAAL, F. "*La epistemología de Jean Piaget*". Edit. Siglo XXI. México, 1980.
- SCHMELKES, Silvia. "*Política educativa y los marcos normativos*". UPN. México, 1994.

SEP. *Programa de Educación Preescolar 1992*. México, 1992.

SKINNER. "*Ciencia y conducta humana*"

UPN. *Revista Pedagogía, Vol. II, No. 6*. México, 1996.

WICKENS, David. "*La teoría de Piaget: un modelo para sistemas educativos abiertos*". UPN. México, 1985.