



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 042



**EL TALLER COMO ESTRATEGIA PARA EL
FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS
VALORES EN EL NIÑO PREESCOLAR**

MARÍA ESTHER CHABLÉ VALLE

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2009



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 042



**EL TALLER COMO ESTRATEGIA PARA EL
FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS
VALORES EN EL NIÑO PREESCOLAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE

P R E S E N T A:

MARÍA ESTHER CHABLÉ VALLE

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2009

DICTAMEN

DEDICATORIAS

A DIOS:

Por recordarme todos los días que para formar parte de algo importante hay que tener suficiente entereza de carácter, saber compartir las victorias al igual que los momentos de crecimiento, disciplina y expansión.

A MIS PADRES Y HERMANOS:

Porque cada uno a su manera me dan el mensaje de tener una mentalidad positiva, de aspirar a alcanzar una meta y de desempeñarme en ella aunque no la consiga, pero que al menos llegaré mas lejos que de no haberlo intentado.

Los amo.

A MIS MAESTROS:

Por conducirme a ser constante y perseverante, a caminar erguida hacia adelante y a mantener firme la valentía en las obras de todos los días en busca del ideal: Ser una profesional.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes.....	10
1.2 El problema.....	14
1.3 Justificación.....	16
1.4 Objetivo general.....	17
1.4.1 Objetivos específicos.....	17
1.5. Hipótesis.....	17
1.6. Delimitación.....	17
1.7. Contextualización.....	18
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Teoría Constructivista.....	24
2.1.1 Desarrollo del Niño, según Jean Piaget.....	38
2.1.2. El desarrollo del niño, según el enfoque de Vygotsky.....	45
2.2 La Formación Valoral.....	54
2.2.1 Concepto de valores.....	58
2.2.2 La importancia de los valores.....	64
2.2.3 El por qué de los valores.....	66
2.2.4 Clasificación de los valores.....	67
2.2.5 Características de los valores.....	70
2.3. Los Valores En El Currículo.....	72
2.4 Propósitos Del Nivel Preescolar.....	75
2.4.1 Fundamentos: Una educación preescolar de calidad para todos.....	78
2.4.2 Principios pedagógicos.....	83
2.4.3 Campos Formativos de Desarrollo.....	84
2.5 Intervención Pedagógica.....	88

2.5.1 Algunos conceptos de taller.....	88
2.5.2 Utilidad y necesidad del taller educativo.....	90
2.5.3 Objetivos Generales de los talleres.....	92
2.5.4 Principios Pedagógicos del taller.....	93
2.5.5 El taller educativo como estrategia.....	93

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de la investigación.....	96
3.2 Diseño de la investigación.....	97
3.3 Las variables.....	99
3.4 El diseño y elaboración del instrumento.....	99
3.5 Desarrollo del Plan de Trabajo.....	100

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados del pretest.....	119
4.2 Resultados del postest.....	131
4.3 Verificación de la hipótesis.....	155

CONCLUSIONES.....	156
--------------------------	------------

ANEXOS.....	158
--------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	182
--------------------------	------------

ÍNDICE DE ANEXOS

	Página
Anexo 1. Preparemos donas.....	159
Anexo 2. La joyería.....	162
Anexo 3. ¿Y tú quién eres? La diversidad nos identifica.....	164
Anexo 4. El juez.....	166
Anexo 5. Actores y actrices.....	167
Anexo 6. Hagamos masa de colores.....	169
Anexo 7. Escuela de detectives.....	171
Anexo 8. Preparemos pizza.....	173
Anexo 9. Cuadro comparativo (pretest-postest).....	175
Anexo 10. Fotos.....	177

INTRODUCCIÓN

Frecuentemente en los medios informativos encontramos situaciones que nos llevan a pensar que en nuestro mundo actual los principios y los valores se han ido quedando en el olvido. Este mundo globalizado con cambios políticos, sociales y económicos está influyendo en la formación de individuos que desconocemos cada día más.

El ser humano desde que nace está inmerso en un grupo social, la familia, pues es la primera institución donde se desenvuelve y va adquiriendo conocimientos, actitudes y valores, sumándose a ello el contexto y la cultura que se da en el lugar donde viven.

Por lo tanto, los contextos familiares y sociales son de gran diversidad de manera que no es posible establecer un patrón único de la influencia y los efectos que tienen en el desarrollo infantil.

La educación preescolar permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias, además de ser el espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los infantes.

Dada la importancia de lo mencionado, este trabajo se diseñó con el objetivo de proponer la estrategia del taller como medio que permita fortalecer los valores; se consideran cinco de ellos y son: responsabilidad, limpieza, honestidad, respeto y solidaridad. Esto para cumplir lo propuesto y que las docentes reflexionen sobre la importancia en seguir fomentando o desarrollando los valores dentro de su salón de clases ya que favorece el proceso de aprendizaje y la existencia de un buen ambiente escolar.

La estrategia de taller favorece el libre flujo de las subjetividades, humaniza y hace más honestos intelectualmente, da entrada al sentimiento, al pensamiento y a la

acción tanto en el enseñar como en el aprender. Las ventajas del taller están íntimamente relacionadas con su esencia, una instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales, con los conocimientos, las actitudes y las prácticas.

Este trabajo se fundamenta de la teoría constructivista que sustenta que el individuo obtiene el aprendizaje como un proceso en el cual se produce la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el sujeto como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo.

Esta investigación se articula en cuatro capítulos. En el primer capítulo se hace el Planteamiento del Problema donde se menciona el contexto donde se ubica la problemática, se justifica la existencia el trabajo de investigación y los antecedentes que dan validez a la existencia de ello siendo tan complejo en nuestra sociedad.

En el segundo capítulo, se presenta el Marco Teórico manejando ideas principales de la teoría constructivista, que sustentan cómo el individuo adquiere su aprendizaje, investigaciones de Piaget y Vygotsky, la formación valoral, los valores en el currículum, también se mencionan los propósitos del nivel preescolar e intervención pedagógica.

En el capítulo tres, se expone la metodología del trabajo de investigación, que presenta el tipo y diseño de investigación del estudio.

En el capítulo cuatro se presenta la sistematización de la información mediante gráficas e interpretaciones de los resultados obtenidos de la aplicación de la estrategia de taller.

Al final están las Conclusiones a las que se llegó y Sugerencias para considerar en próximas investigaciones y en el campo docente del nivel preescolar así como las referencias bibliográficas que se consultaron para la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La familia y la escuela, por su propia naturaleza y función social son los ámbitos en los que el niño desarrolla sus capacidades y construye un esquema de valores. Los docentes tienen la responsabilidad de transmitir valores con una intencionalidad específica, coherente y sistemática que permita a los niños y las niñas tomar conciencia de que toda acción humana está regida por valores que se manifiestan en conductas y actitudes; y la familia de cimentarlas a través de las pautas de conductas que esperan de sus hijos.

Este es un tema que ha despertado el interés en muchas investigaciones ya que se considera que es parte de los propósitos de la escuela y se ha descuidado grandemente dentro de ella así como en las familias. Se pueden mencionar algunas investigaciones realizadas en ámbitos diferentes sobre este tema:

Lourdes Ochoa Jurado en su propuesta de innovación de acción, *¿Cómo favorecer los valores morales en tercer año de preescolar?*, Chihuahua, Chih. Realizada en Septiembre de 2002, hace mención de la importancia de fomentar en los niños preescolares los valores morales porque se favorece el desarrollo emocional y está ligado con todos los aspectos integrales de la formación infantil y constituye un proceso continuo que parte en el hogar, luego en el medio social y posteriormente en el jardín de niños. Sencillamente porque los valores morales son adquiridos desde los primeros momentos de la vida del ser humano y constantemente son reforzados por las personas que lo rodean, dentro del jardín se pretende favorecerlos tomando en cuenta los conocimientos que posee, su propósito principal es que se desarrolle armónicamente como un ser social, crítico y reflexivo, dentro de su realidad social.

También Gabriela Moreno López en su proyecto de innovación de acción docente, *¿Cómo favorecer la formación de valores morales en los niños de educación preescolar?*, Chihuahua, Chih. Febrero de 2003 concluye que los valores dentro de la familia son cultivables y en la escuela es un deber cívico e institucional continuar con su formación porque se irán sembrando en las generaciones jóvenes y serán la base

de una sociedad bien integrada y con un acervo valoral que le permita permanecer en el tiempo.

De ahí la importancia de promover hábitos, actitudes y valores necesarios para que los niños desde su ingreso a la escuela sean encaminados hacia la participación y cooperación en forma positiva y correcta dentro de un marco de respeto. La escuela debe generar espacios para interpretar, reflexionar y analizar los distintos modelos de comportamiento que los alumnos reciben y desarrollen en ellos un pensamiento crítico para una elección responsable y el buen uso de su libertad.

Del mismo modo María del Carmen de los Reyes Mejía, en su tesina, “Algunos aspectos que influyen en la formación de valores de los preescolares en torno a la postura de J. Habermas”, México, DF. Marzo, 2003, concluye que la formación valoral da inicio a partir de los primeros años de vida, el niño convive, se relaciona e interactúa con los adultos, aprende reglas, normas y costumbres; estas situaciones y el rescate de la historia de los otros le han de permitir construir la historia propia, atravesando por procesos tales como la integración y construcción de su personalidad, de su identidad y de un conocimiento de sí mismo.

Formar en valores no debe verse y vivirse como un acto de imposición o de aceptación a ciegas de aquello que nos dictan las generaciones adultas, lo que ellos deciden que debe ser, sin que le permitan al individuo entender el por qué y el para qué de esos valores que decidimos con los cuales se van a formar tanto en la casa, en la escuela y en la sociedad en general.

La aportación de Flor Karina Hernández Payan, en su Proyecto de Intervención Pedagógica, “Cómo fomentar los valores: el respeto y la solidaridad en los niños de preescolar”, en Culiacán Rosales, Sinaloa, Octubre de 2005, enfatiza que los valores expresan lo que somos y están detrás de toda decisión y conducta de cada individuo; es porque son de suma importancia en nuestra cotidianidad. Es importante el apoyo de los padres de familia como principales formadores de valores en los alumnos, son ejemplos a seguir; los docentes deben brindar una educación en valores, es parte

esencial en la formación de la personalidad de cada individuo y se determina la conducta del mismo, siendo el contexto un factor determinante en la formación de valores en el educando.

Por tal razón en las edades tempranas son los padres y docentes los encargados de formar las conductas deseables orientadas por los valores y otras cualidades de la personalidad y corregir las conductas no aceptables según sus expectativas de valores, pero también se hace necesario conocer los comportamientos de los niños, cuáles consideran valiosos y cuáles rechazan en principio, esto nos dará una idea más cercana de cómo será su actuación en la práctica educativa o al menos nos dará pauta de la importancia atribuida por los docentes y padres a un conjunto de cualidades o defectos del comportamiento infantil.

En una Investigación realizada por la Secretaría de Educación de Guanajuato a través de su Dirección de Evaluación el Sistema Estatal de Evaluación de los Aprendizajes (SEEA) presenta un reporte ejecutivo de la evaluación de actitudes, ciclo 2001-2002, da a conocer que en el nivel preescolar la actitud global promedio fue de 4.20 y la dimensión con la actitud promedio fue en valores con 4.05; y concluye que “el hogar es la primera y más importante escuela de nuestros hijos. Las influencias y el ejemplo de los padres son un poder decisivo para la formación de su carácter”, deja abierta la reflexión con la interrogante ¿sobre qué valores se está construyendo el carácter de nuestros hijos?

Por lo tanto educar en valores es un trabajo de siembra a través del ejemplo, la reflexión y la superación personal de cada uno de los integrantes de la institución educativa.

1.2 El problema

La familia es la primera comunidad en donde la infancia adquiere los valores y el uso adecuado de la libertad. Las relaciones personales y la estabilidad familiar son los

fundamentos de la libertad, de la seguridad y de la fraternidad, porque en el seno de la sociedad es la familia quien inicia a la vida social.

En la familia se enseñan los primeros valores, como la alegría, respeto, responsabilidad, generosidad, justicia, lealtad y autoestima, mismos que serán sustento para el hombre a lo largo de su vida en la sociedad.

Los valores familiares se establecen entre sus miembros a través de las relaciones personales que entrañan afinidad de sentimientos, de afecto e intereses, y se basan en el respeto mutuo de las personas, éstos son fuertes creencias personales acerca de lo que es importante y lo que no, lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto.

Cada familia tiene un código diferente de valores que tiene significado para ellos; a medida que los niños crecen y se desarrollan son expuestos a valores de otras personas en la escuela, parques o eventos sociales; al mismo tiempo pueden confundirse por la diferencia entre valores y los padres necesitan hablar acerca de ello y por qué son importantes estos aspectos particulares para toda la familia. Ellos deben ayudar a los niños a respetar los valores de otras personas.

Precisamente ese aspecto es lo que se hace visible en las instituciones escolares, donde el niño se encuentra en un lugar con pares de cultura diferente al suyo; sus valores deben influir en otros y ser visibles sus actitudes, por tal razón, es preciso reconocer que las familias han estado olvidando los valores. Aunado a los cambios sociales y económicos, como el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social, son situaciones que influyen en cómo los niños se desenvuelven en los salones y la manera en que establecen o mantienen una relación amistosa con sus compañeros.

Algunas veces se encuentran niños que no escuchan la opinión de sus compañeros, pero cuando ellos desean decir algo y les restan importancia surge la molestia, es que los niños sí quieren ser escuchados al opinar pero no desean oír a otros, esta y muchas otras situaciones evidencian las siguientes actitudes:

- No aceptan fácilmente el punto de vista de sus pares.
- La falta de cooperación en las actividades en equipo, cada niño ve por su trabajo sin importarle el resultado de los otros, ya que todos deben contribuir para un buen resultado de equipo.
- No se responsabilizan de sus materiales y útiles escolares.
- Pretenden ser atendidos como se les hace en casa.
- Mienten cuando golpean o agreden a algún niño, culpando a otro y no se hacen responsables de sus actos.
- Restan valor a los símbolos patrios.
- No aceptan la diversidad cultural de cada compañero.
- Exigen mayor atención individual.
- Dicen: no puedo, al realizar una actividad.
- No manifiestan el valor de la amistad.
- No valoran su propio esfuerzo.
- Se les dificulta reconocer sus cualidades y capacidades.

Por lo anteriormente mencionado se pretende saber, **¿Cuál es la eficacia de los talleres en el desarrollo de valores en los niños del nivel preescolar?**

1.3 Justificación

México es un país de múltiples culturas, entendidas como sistema de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres; pero que cada día que pasa las familias mexicanas van cambiando su forma de vivir y educar a sus miembros en la medida que la sociedad misma se va transformando; por eso el interés de esta investigación es cómo contribuir para lograr cambios positivos de actitud en los pequeños, motivarlos a tener una mejor conducta y orientarlos en su desarrollo y aprendizaje porque equivale a un proceso.

Dentro de ese proceso sistemático los agentes que influyen en la formación en valores está la familia, la escuela, el grupo de semejantes, los medios de comunicación, que

de manera explícita o tácita, los individuos que interactúan en estas instituciones se tienen que adaptar a la situación en que el país va pasando; las formas de vida de los individuos dependerá del medio social en donde se encuentren, actualmente la cultura de cada familia a tomado un sentido desigual a los años anteriores, por eso los docentes y padres de familia deben estar preparados para afrontar el tipo de niño que llega a los salones de clases.

Los días transcurren con nuevas ideas, nuevos inventos, investigaciones, el avance tecnológico dentro de nuestro mundo es cada vez necesario, los descubrimientos científicos han favorecido la medicina, la educación, la industria, el comercio, etc., pero todo este progreso ha estado repercutiendo en las familias desde cómo organizar el tiempo que se le dedica a la vida personal, en la forma en cómo se tratan a los hijos, cómo se les educa para relacionarse con las personas de su entorno social y hasta en cómo enfrentar problemas sin lastimar a nadie y luchar por las metas propuestas con esfuerzo, responsabilidad y honestidad.

Y es que todos los días en los medios masivos de comunicación (televisión, radio, periódico) se transmiten informes de individuos que no tienen respeto por la vida de los demás, porque la propia justicia es la ilegalidad de los que no tienen recursos económicos para aclarar un juicio, porque vemos en todos los ámbitos sociales personas que no tienen respeto por las cosas ajenas o por las personas mayores o sus padres, y se observa a grupos que se pelean por lo que no les corresponde, a los mismos miembros de las familias que rechazan sus obligaciones como padres, hijos, hermanos y todo ello es por la ausencia de valores.

Pero lo más preocupante en la actualidad es visualizar en los salones de clases a niños que están creciendo con una crisis de valores porque para convivir con nuestros iguales sólo necesitamos valorar la amistad y la cooperación, para aceptar nuestro origen mexicano es importante conocer y respetar los símbolos patrios, para triunfar no es necesario mentir, para ser tomados en cuenta por otros es necesario respetar la individualidad de los demás y aceptarlos tal y como son, y si se desea tener alguna pertenencia es preferible ganarlo con esfuerzo y dedicación, sin embargo, de todo lo

mencionado muy pocos lo poseen, tres de treinta niños que forman un grupo, aproximadamente.

Se observan niños que están desanimados por sus actividades, no prestan atención cuando alguien expresa sus ideas o sentimientos, en general manifiestan actitudes que no contribuyen a propiciar un buen ambiente de trabajo y favorecer el aprendizaje, además a esta edad es propicio para fomentar en ellos la satisfacción al reconocer sus habilidades y capacidades así como la de sus compañeras y compañeros, también el comprender que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa; es la mejor edad para ayudarlo a adquirir valores y apoyarlos a que lo lleven a la práctica con sus iguales.

Los valores no se aprenden memorizando su enunciado o concepto, sino a través del ejemplo de los otros y la puesta en práctica en la vida cotidiana, en tal situación no desechamos el principal papel de la familia pero también del docente de este nivel, en el Jardín se desenvuelven los niños tal y como vienen de casa, pero también tienen la capacidad para adquirir experiencias positivas con el uso de estrategias didácticas para orientarlos a desarrollar los valores y se tenga un ambiente agradable tanto fuera como dentro de la institución.

Partiendo de esta situación tan preocupante para los docentes del nivel preescolar nace el interés por investigar en cómo se debe contribuir para ayudar a favorecer el desarrollo de valores en los niños, y qué estrategias aplicar para que los infantes se respeten, se acepten, se ayuden entre ellos, que aprendan a luchar por sus metas, que sean responsables por sus cosas y sus actos, que en general tengan una actitud que les permita crecer de manera afectiva, emocional e intelectual.

1.4 Objetivo General

El objetivo principal de este trabajo de investigación es el de lograr que los niños preescolares desarrollen valores.

1.4.1 Objetivos Específicos

Además del objetivo general con el desarrollo del presente trabajo se pretende:

- Aplicar varios talleres como estrategias didácticas para fortalecer los valores en los niños preescolares.
- Favorecer las competencias en los niños preescolares.

1.5 Hipótesis

Con base en la experiencia como docente de nivel preescolar se establece la siguiente hipótesis:

La aplicación de talleres como estrategia didáctica favorece el desarrollo de valores en los niños del nivel preescolar.

1.6 Delimitación Del Problema

Con el afán de analizar y rescatar elementos importantes de la práctica docente la problemática se presenta en un Jardín de Niños donde los infantes presentan actitudes impropias hacia los demás pero más para ellos ya que el poseer buenas actitudes conlleva a tener una mejor identidad personal, de ahí la propuesta de aplicar estrategias didácticas para desarrollar valores, ya que actualmente los familias mexicanas han sufrido transformaciones sociopolítico-económico y deportivo y que de alguna manera repercute en la formación de la personalidad de los niños.

El centro educativo donde se ubica nuestro objeto de estudio es el Jardín de Niños “Federico Froebel”, ubicado en calle 41 s/n fraccionamiento Las Brisas, entre 42 y 44, Cd. Del Carmen, Camp., con clave 04DJN0181C, fundado el 15 de septiembre de 1988; la escuela pertenece al sector 02 de Educación Preescolar y a la zona 15; está

integrado por una Directora, nueve educadoras frente a grupo, una de educación física y pertenece al programa de escuelas integradoras, se atienden a 260 niños divididos en 5 grupos de tercero y 4 de segundo grado.

Tiene un terreno con una superficie de 731.00 ms., y en infraestructura cuenta con 9 salones de clases, y una biblioteca, una dirección, una sala de música, plaza cívica, dos baños para niñas y dos para niños, posee una pequeña cocina y algunas áreas verdes donde se disfrutan de juegos recreativos para los pequeños.

En los alrededores del Jardín se encuentran algunas tiendas, una cancha de básquetbol, y casas particulares, los servicios públicos con que se cuenta son la luz eléctrica, agua potable, teléfono y drenaje.

La problemática se presenta en el grupo de tercero "C" que cuenta con 26 niños, de los cuales 13 son niños y 13 son niñas con edades de 5 años, provenientes en su mayoría de familias con nivel socioeconómico bajo y medio; las madres se ocupan de llevar a los niños al Jardín, desempeñan labores del hogar u otros trabajos fuera de casa, en estos casos los niños son recogidos a la hora de la salida de clases por las abuelitas, tías o parientes.

Este trabajo de investigación se realizó en el ciclo escolar 2008-2009, durante el mes de marzo y abril.

1.7 Contextualización

El Estado de Campeche es uno de los 31 estados de la República Mexicana. Su territorio equivale al 2.9% de la superficie del país, está ubicado en el sureste de la República Mexicana. Se localiza en el oeste de la península de Yucatán. Limita al noreste con el Estado de Yucatán, al oriente con Quintana Roo, al sureste con Belice, al poniente con el Golfo de México y al sur con el Estado de Tabasco y la República de Guatemala. Campeche tiene una superficie de 50 812 km, y una población de apenas 689 700 habitantes, lo que lo convierte en uno de los Estados más despoblados de

México. La capital del Estado es la ciudad de San Francisco de Campeche, declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO. Sus habitantes son llamados *campechanos*.

Campeche fue descubierto el 22 de marzo de 1517 en una expedición liderada por Francisco Hernández de Córdoba. Entre la tripulación se encontraban Bernal Díaz del Castillo y Antón de Alaminos. El nombre de **Campeche** se debe a que los nativos que encontraron los españoles, les dijeron que el sitio se llamaba **Cam Pech** este término literalmente significa "Serpiente-Garrapata", (o "lugar de serpientes y garrapatas"). Se interpreta como el lugar donde se adoraba a la boa. (La boa es un reptil que acepta como parásito a la garrapata y en los monumentos mayas encontraron los españoles enormes serpientes).

Campeche pertenecía al territorio de Yucatán y cuando la República de Yucatán declaró su independencia de México, Campeche fue la segunda ciudad en importancia de la república Yucateca.

El sábado 16 de septiembre de 1899 se presentó el Himno Campechano en el Teatro Francisco de Paula Toro (Hoy Teatro de la Ciudad).

Su geografía es de una extensión territorial de 89 345 km² a temperatura (media) 23,6 °C.

Su División Político-Administrativa es de once Municipios: Calakmul, Calkiní, Campeche, Candelaria, Carmen, Champotón, Escárcega, Hecelchakán, Hopelchén, Palizada y Tenabo.

Demográficamente cuenta con 7 547 30 habitantes, con un promedio de edad de 24 años y una tasa de crecimiento anual de 1.46 %, la población de la capital es de 216,900; de habla indígena de 89,000 y la que no habla español es de 3,140.

Su economía es de PIB estatal: 4,999 mdd. Distribución del PIB: Industria 59.5%, Servicios 37%, Agricultura 3.5%. De enero a noviembre de 2006, las regiones marinas Suroeste y Noreste de la Sonda de Campeche aportaron dos millones 843 mil barriles diarios de crudo, el 83.7 % de petróleo crudo nacional.

En Infraestructura cuenta con 6 Puertos marítimos, 2 Aeropuertos, 16 Estaciones de radio y 11 Estaciones de TV.

Periódicos locales “Tribuna”, “El Sur de Campeche”, “Novedades de Campeche”, “Crónica”, “Expreso”, “La I”, “NOTICIAS PARA MI” y “Carmen HOY” que es el único periódico editado en Ciudad del Carmen.

El Municipio de El Carmen está situado al suroeste del estado de Campeche y de la península de Yucatán, México. Dentro del mismo se localiza La Isla del Carmen, la cual está situada a 18.63°N, 91.83°O, colinda con la Laguna de Términos en la costa sur del Golfo de México. El nombre de Laguna de Términos se debe a que los españoles que descubrieron la isla en 1518 creyeron que la laguna separaba de tierra firme lo que se creía entonces era la Isla de Yucatán. La Laguna es alimentada por ríos que contribuyen a la existencia de un importante y rico ecosistema tropical.

Ciudad del Carmen cuenta con una población de 154 197 habitantes (2005). Es también la cabecera municipal del Municipio de El Carmen, Campeche, México, el cual es rico en recursos forestales y pesqueros. La flora y fauna está constituida de diversas especies de plantas tropicales, aves y animales marinos así como mamíferos acuáticos tales como delfines.

La Ciudad es también conocida como La Perla del Golfo e Isla de Tris. La población es predominantemente católica y mestiza, mezcla de las culturas maya y española. Recientemente el auge económico del petróleo ha atraído a miembros de otros grupos étnicos y religiosos de diversas partes de México e incluso del extranjero. Estos grupos se han incorporado a la creciente actividad económica y comercial de Ciudad del Carmen.

A fines del mes de julio de cada año Ciudad del Carmen se convierte en el epicentro regional de festividades sociales, culturales y religiosas. La Feria de Julio celebra a la Virgen del Carmen, la cual se cree es protectora y patrona de la Isla. Estas festividades se han realizado desde que la ciudad adoptó el nombre de Carmen, en el siglo XVIII.

El centro de estudios con mayor influencia en Ciudad del Carmen es la Universidad Autónoma del Carmen, cuyos antecedentes se remontan al Liceo Carmelita. Esta es una de las dos Universidades más importantes del estado de Campeche. El Instituto de Ciencias del Mar y Limnología de la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con una estación de monitoreo e investigación en la Isla del Carmen. Otro centro de estudios con menor afluencia es el CESS. El municipio de El Carmen, cuenta con la Universidad Tecnológica de Campeche en la península de Atasta.

Ciudad del Carmen cuenta también con escuelas de educación preescolar, primaria pública y privada. Un ejemplo es la Escuela Central Juan B. Caldera, así nombrada en honor del educador carmelita Juan Bautista Caldera Inurreta, nacido a fines del siglo XIX. Otra escuela primaria conocida es la Escuela Maestros Carmelitas. Cuenta con nivel Secundaria, tanto público como privado. Una de ellas, es la Escuela Secundaria Federal No. 5, que tuvo su sede originalmente en las instalaciones de lo que constituyera antes el Liceo Carmelita. Así como el Instituto del Carmen que abarca nivel primario y secundario.

A nivel preparatorio, cuenta con varias instituciones de carácter público; destacando la preparatoria de la Universidad Autónoma del Carmen, conocida como Campus II. Así mismo, cuenta con instituciones privadas como el Colegio Morelos, Colegio Americano Gipsy (ambos incorporados a la UNAM.), la preparatoria Nueva Generación (incorporada a la UNACAR), la Escuela de Computación del Golfo. También otro lugar de importancia es el Liceo Carmelita, el cual ha sido destinado como parte de los edificios de la Universidad Autónoma de Carmen.

Dada su ubicación entre la Laguna de Términos y el complejo Cantarell ambas zonas son ricas en recursos pesqueros, el eje principal de la economía carmelita hasta fines de los '80s fue la explotación de diversas especies marinas, especialmente del camarón. La subsiguiente explotación petrolera ha beneficiado notablemente la economía de la ciudad y de México aunque también ha contribuido a un incontrolado crecimiento urbano que amenaza al frágil ecosistema de la Isla y sus alrededores.

En 1979 la explosión de la plataforma petrolera Ixtoc y el consecuente derrame de petróleo en el Golfo de México ocuparon los titulares de periódicos mexicanos y extranjeros. La Isla del Carmen actualmente atraviesa por una fase de rápida deforestación con el fin de atender a las crecientes demandas de construcción urbana no planificada.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 La Teoría Constructivista

El constructivismo es una postura de cambio. El cambio solo se puede lograr con un estado de insatisfacción respecto a las concepciones existentes dependiendo del autor y la teoría subyacente, a este fenómeno se le llama desequilibración cognitiva, disonancia cognitiva (Martín, 1997) o crisis cognitiva. La disonancia ocurre cuando una persona tiene dos actitudes o cogniciones que se contradicen, situación que genera en el estudiante una motivación a reducir dicha discrepancia a través de la investigación, la reflexión y, en general, el crecimiento cognitivo (Feldmen, 1997)

La esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona misma. A través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir, formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro. Son amplias y complicadas las representaciones organizadas de experiencias previas, relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

"Al cognoscitivismo le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento y para explicarlo puede, y de hecho acude a múltiples enfoques, uno de ellos es el de procesamiento de la información; y cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) del sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones en el sujeto que conoce." (Ferreiro, 1996:25).

El Cognoscitivismo es, de manera simplificada, el proceso independiente de decodificación de significados que conducen a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permiten la libertad de pensamiento, la

investigación y el aprendizaje continúa en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender. De aquí entonces se desprende el paradigma del Constructivismo, un marco global de referencia para el crecimiento y desarrollo personal. (Ferreiro, 1996).

En el paradigma Constructivista, el alumno es quien aprende involucrándose con otros aprendientes durante el proceso de construcción del conocimiento (construcción social), tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos.

Existen dos posturas básicas: el constructivismo biológico que enfatiza la interpretación y regulación del conocimiento por parte de quien aprende, y el constructivismo social, que examina el impacto de la interacción social y de las instituciones sociales en el desarrollo. Por lo tanto, entre sus perspectivas para el desarrollo está:

- Considerar lo que logra internamente el estudiante.
- Reconocer que el alumno es el elemento más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conceptualizar el aprendizaje en términos de la construcción de la persona.
- Proveer actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad del estudiante para construir un significado a partir de la experiencia.
- Informar a los estudiantes que deben ser activos en su proceso de aprendizaje.
- Abocarse a mantener la información en el almacén de largo plazo.

- **Los profesores y la concepción constructivista**

La concepción constructivista se debe de entender como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación escolar e integra todo un conjunto de aportaciones de diversas teorías que tienen como denominador común los principios del constructivismo. Esta concepción de la educación, no hay que tomarla

como recetas, sino más bien como postulados que permitan, dentro de lo posible, diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza.

Dentro de esta tarea, los principales responsables son los profesores, los cuales necesitan para el desempeño de sus funciones asistirse de determinados referentes que justifiquen y fundamenten su actuación, puesto que en su trabajo manejan situaciones de enseñanza-aprendizaje cuya valoración es dificultosa debido al gran número de variables y situaciones con las que se debe de contar. Es por eso que los profesores deben poseer marcos explicativos que les permitan interpretar, analizar e intervenir en la realidad. Necesitan estas teorías para poder contar con los referentes adecuados a la hora de poder contextualizar y priorizar metas y finalidades, planificar sus actuaciones, analizar sus desarrollos y, si hace falta, modificarlos para que se adecúe a los resultados que se esperan; por todo esto, es de esperar, que dichas teorías serán adecuadas o bien en función de que puedan o no ofrecernos alguna explicación acerca de las interrogantes que se nos plantearán a lo largo de nuestra acción educativa, o en la medida en que nos permita articular diversas respuestas dentro de un marco coherente.

La educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución que también es social, la escuela. Esto obliga, por una parte, a realizar una lectura social de fenómenos como el aprendizaje, y por otra parte se necesita realizar una explicación de cómo afecta dicho aprendizaje al desarrollo humano, entendiéndolo como un proceso de enriquecimiento cultural personal. Por esto necesitamos teorías que no opongan cultura, aprendizaje, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada y que además expliquen cómo todo ello se produce dentro del marco espacial de la escuela. Esto es lo que pretende la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Esta concepción del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, entendiéndolo como un desarrollo global, lo que supone que se debe incluir tanto las capacidades de índole personal, social, de relación

interpersonal, motrices como las cognitivas. Esto significa concebir el aprendizaje no como una reproducción de la realidad, sino como una integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya se poseen, con una determinada estructura y organización, la cual variamos al establecer los nuevos nudos y relaciones, en cada aprendizaje que realizamos. Esta construcción si bien la realiza el alumno y es obra suya, necesita de un elemento externo que garantice que la construcción realizada por él sea correcta y que de alguna manera lo “obligue” a realizarla.

Este elemento externo al proceso pero de vital importancia para su consecución es el maestro, entendido como el orientador y el promotor de la construcción que debe de realizar el alumno. En definitiva la concepción constructivista asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados que estén de acuerdo con los contenidos que figuran en el currículum escolar. Esta construcción implica, por un lado una aportación activa y global por parte del alumno y por otro una guía por parte del profesor que actúa de mediador entre el niño y la cultura.

La concepción constructivista ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma para planificar y encauzar el proceso de enseñanza y además le proporciona algunos criterios o indicadores que le permiten llegar a comprender lo que ocurre en el aula y le permitan corregir o cambiar el rumbo de los acontecimientos. Por último, en lo referente al cómo llevar a cabo esta exploración, se puede decir que existen infinidad de métodos contrastados por años de experiencia y que cada profesor tiene simpatía o usa los que él cree que le proporcionan la información más fiable. El constructivismo cognitivo se caracteriza por no contemplar el subjetivismo humano en el proceso de construcción de la realidad.

Uno de los principales problemas del constructivismo, fundamentado en el modelo piagetiano y en las posteriores versiones cognitivistas sobre la adquisición del conocimiento, es que se fundamenta en el modelo del idealismo kantiano. Éste da primacía a las estructuras mentales racionales y abstractas a expensas de una

subjetividad histórica y socialmente constituida que la persona utiliza en el proceso de razonamiento.

Tal y como señala Sampson (1981), esto explica que el constructivismo relacionado con el enfoque cognitivista que tiene sus raíces en el pensamiento piagetiano, preste una atención preferente a las construcciones mentales que ocurren "en la cabeza" de los sujetos y muy poca "a los intereses materiales, las prácticas sociales o las propiedades objetivas de la situación" en que el individuo se encuentra. Pero los constructivistas piagetianos podrían argumentar que esta crítica es infundada porque el aprendizaje se produce, sobre todo en el período sensoriomotriz, mediante una regulación dialéctica entre la realidad y la construcción de la mente, entre la asimilación y la acomodación. Sin embargo, esta dialéctica no se mantiene y, como señala Wozniak (1974), en los siguientes períodos, la idea piagetiana del sujeto activo cobra mayor preeminencia a expensas de la acción del entorno. Las consecuencias de esta asunción son importantes para la educación escolar.

Si nos preguntamos, ¿qué es lo que se construye en la escuela? y ¿qué conocimiento se representa en esta construcción?, la respuesta última sería que son representaciones abstractas y ubicadas en "la mente". Esto implica que lo que se construye es histórico, libre de valores, y que las representaciones son significativamente universales y pueden ser modeladas en términos de formalizaciones matemáticas. Si tal y como señala Sampson (1981), para la visión cognitivista los objetos de la realidad son vistos como productos de las operaciones cognitivas individuales más que como productos social e históricamente establecidos, habría que preguntarse: ¿A qué intereses sirve la perspectiva cognitiva del desarrollo cuando se define en términos de la habilidad de pensar racionalmente sobre los problemas apartándolos de su vinculación a una práctica social e histórica? (idem).

La respuesta a esta pregunta habría que plantearla en términos de que la perspectiva cognitiva, al poner énfasis en la actividad mental de tipo interno: planificar, decidir, pensar, organizar, reconciliar y transformar conflictos y contradicciones "dentro de la cabeza", tiende a mostrarse impotente y distante (pues se sitúa desde el mundo de la

psicología) a la hora de favorecer y producir cambios en el mundo social. Al sustituir pensamiento por acción, transformaciones mentales por transformaciones reales, el cognoscitivismo cubre con un velo las referencias y las bases de la vida social y relega el potencial individual al mundo interior de una gimnasia mental. Sampson, (op. Cit.).

- **Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos**

Antes de empezar a inculcar nuevos conocimientos en nuestros alumnos, lo profesores nos preguntamos ¿con qué base cuentan?, ¿con qué conocimientos ya adquiridos puedo contar? La concepción constructivista señala tres aspectos básicos que nos ayudan a responder a estas cuestiones, tres aspectos que se encuentra íntimamente relacionados y que determinan lo que se denomina el estado inicial de los alumnos, su punto de partida en el momento de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primero de estos elementos lo compone, tal y como se ha señalado anteriormente la disposición para llevar cabo el aprendizaje que se les plantea. Disposición o enfoque que depende del grado de equilibrio personal del alumno, de su autoimagen y autoestima, de su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de sus experiencias anteriores de aprendizaje, etc.

El segundo de los factores son las capacidades, instrumentos, habilidades y estrategias generales que son capaces de utilizar para llevar a cabo el proceso, habilidades o capacidades que pueden ser de tipo cognitivo, material, sensorial, motriz, etc. Y por último, los conocimientos previos que poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos que abarcan tanto experiencias e informaciones sobre los propios contenidos similares o cercanos. Es este último elemento, desde el punto de vista constructivista, el más importante que supone la primera piedra del edificio que se ha de construir, la base sobre la cual se apoyarán los nuevos conocimientos y el punto de partida, sin el cual no se podrían producir las nuevas adquisiciones.

Estos conocimientos previos, según la teoría constructivista, se articulan en forma de esquemas, los cuales se definen como: “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll, 1983). De esta definición se desprende que los alumnos, según en qué momento y dependiendo de las circunstancias vividas, poseen una cantidad variable de esquemas que indican visiones diferentes de parcelas de la realidad. La cuestión que se presenta acto seguido es: ¿De dónde provienen estos esquemas de conocimiento? El origen es indudablemente muy variado y puede provenir de diferentes entornos o medios (familia, amigos, escuela, etc.), de diversas fuentes de información (radio, TV, cine, lectura, etc.) y de sus propias experiencias personales sobre parcelas de realidad a las que tiene fácil acceso.

Todo esto hace que los esquemas que posean los alumnos, no solo se caractericen por la cantidad de información que contienen, sino que también hay que tener en cuenta su grado de organización interna y su coherencia entre dichos conocimientos y sobretodo hay que tener presente de una manera especial que los elementos que los componen pueden tener una validez distinta, es decir, pueden ser más o menos adecuados a la realidad a la que se refieren.

El interés de la concepción constructivista por las cuestiones relativas al estado inicial de los alumnos proviene en buena medida por la afirmación realizada acerca de su papel en los procesos educativos, lo que significa que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; hay que averiguarlo y enseñarle en consecuencia (Ausubel, Novak y Hanesian citados por Coll, 1983).

La cuestión que se plantea se refiere a la profundidad a la que se debe llegar dentro de los conocimientos que tiene el alumno, y la respuesta parece obvia, no es necesario conocer todo que posee, parece lógico pensar que lo primero que tendremos que indagar es sus conocimientos sobre el tema en cuestión en el que se basará el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque si bien esto es lo primero que se debe hacer, también no es lo único, debiendo de indagarse los objetivos concretos que

se persiguen en relación con dichos contenidos y sobretodo el tipo de aprendizaje que pretendemos que alcancen los alumnos.

Con frecuencia los profesores se quejan de que los alumnos no tienen los conocimientos previos necesarios ni suficientes para poder ayudarles a alcanzar o aprender los nuevos contenidos y esto sucede porque no tiene en cuenta que la construcción del conocimiento es un proceso progresivo, no de todo o nada, sino de grado, lo que significa que no es que no posean los conocimientos previos, sino lo que ocurre es que los tienen mal organizados, sean contradictorios o tengan ideas previas erróneas, al menos así ocurre en la mayoría de las veces.

Puede ocurrir, sin embargo, que sea verdad que no posean estos conocimientos previos, nuestra misión, teniendo en cuenta la concepción constructivista sería de proveerlos antes de continuar avanzando, pues de lo contrario lo normal es que los alumnos enfoquen su manera de aprendizaje en el enfoque superficial y realicen un aprendizaje memorístico, poco significativo y que en caso de que intenten realizar un aprendizaje más profundo lo “enganchen” con conocimientos previos que ellos suponen que están relacionados, aunque realmente no lo estén.

Todo esto nos lleva a plantearnos el problema de qué, cuándo y cómo explorar y evaluar los conocimientos previos de nuestros alumnos. En cuanto al qué explorar se esbozan dos indicaciones de tipo general que deben concretarse y matizarse en función del nivel y del momento temporal en que se realice la exploración. La primera indicación hace referencia a indagar sobre los conocimientos previos que sean necesarios para poder abordar el aprendizaje de los nuevos contenidos. Ahora bien, la determinación de estos conocimientos pertinentes no es algo que deba de realizarse fuera del ámbito concreto en que debe de desarrollarse nuestra tarea.

La segunda se refiere a nuestros objetivos respecto al nuevo contenido y a las actividades que planteamos, con relación a ellos son los que acaban definiendo los esquemas que los alumnos van a tener que actualizar y movilizar ante la nueva

situación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, un recurso útil para decidir qué conocimientos previos exploramos es la propia experiencia docente.

En cuanto al cuándo, es decir, en qué momentos es necesario la realización de la exploración y evaluación de los conocimientos previos, tenemos, en una primera aproximación, una respuesta obvia y simple: “siempre que lo consideremos necesario y útil para llevar a cabo nuestra labor”. Lo que significa utilizar tanto técnicas de muestreo a lo largo del curso, como a principio del mismo o si se cree conveniente al principio de cada unidad o tema.

- **Antecedentes de la psicología y la educación: Kohlberg y el desarrollo moral cognitivo**

La Psicología Educativa reconoce tres dominios en el ser humano: el cognitivo, el psicomotor y el afectivo. La Psicología cognitiva se centra en los procesos mentales internos y el desarrollo cognitivo es el proceso por el que los individuos adquieren complejas formas de pensamiento y de resolución de problemas.

Los grandes aportes de la teoría cognitiva en la educación de valores en nuestra época se sostienen de Jean Piaget y de las modificaciones posteriores hechas por Lawrence Kohlberg; quienes sustentan que hay seis etapas o estadios en el desarrollo moral de una persona, sin embargo, la mayor parte de los adultos llega sólo a la tercera o cuarta etapa, en ellas el educando toma un papel activo en su propio desarrollo moral, mediante técnicas o estrategias apropiadas se le hace progresar a través de las diferentes etapas de su desarrollo.

Para saber en qué estadio de desarrollo moral se encuentra una persona se presenta un dilema ético y se clasifican las respuestas posibles dentro de cada etapa de desarrollo moral. Lo que define la etapa en que una persona se encuentra es el razonamiento que justifica la respuesta, no la respuesta en sí.

La educación moral, según este enfoque, busca consolidar la etapa en que el niño o joven se encuentra, para luego hacerlo progresar a la siguiente mediante técnicas de desequilibrio y asimilaciones.

En el enfoque de Nel Noddings (1984), sobre apoyo y cuidado sostiene que Piaget y Kohlberg están orientados en la personalidad masculina privilegiando la justicia y la racionalidad, sin embargo, Noddings tiene una postura feminista, y sostiene la creación de un ambiente de apoyo y solidaridad en la escuela para promover valores que trasciendan a la generosidad.

La hipótesis central de este enfoque es: “Cuidar y ser cuidado son necesidades fundamentales del ser humano”, porque las fortalezas e intereses de los niños deben ser desarrolladas en un ambiente de cooperación.

La educación en valores debe producir personas morales, pero más importante aun, deben ser morales en sus propósitos, políticas y medios.

- **Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje.**

Hoy en día nadie duda de que en el aprendizaje, además de los aspectos formales intervienen también los de tipo afectivo y relacional, que no se construyen de forma espontánea, ni al margen de las otras capacidades que intenta desarrollar el niño. Por ello el resultado de estas relaciones también nos afecta de forma global, lo que significa que en las situaciones de enseñanza son algo más que la posibilidad de construir significados acerca de contenidos concretos, existe también una vertiente de construcción de conceptos emocionales o relacionales.

Cuando hablamos de atribuir significado, hablamos de un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo y que nos conduce a revisar y reorganizar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido del

aprendizaje, como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo. Este proceso de cambio se supone animado por un interés, una motivación, un fin que lo promueve y obliga, en cierta medida, a la realización del cambio estructural a nivel cognitivo.

En este cambio, denominado aprendizaje, intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional, solo hay que observar la función que desempeña el éxito o el fracaso en el intento de aprender algo nuevo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima), y en general en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal. A pesar de conocer esto, hay que reconocer que hoy en día aun no tenemos suficientes datos para saber con precisión cómo interactúan lo afectivo y lo cognitivo en las situaciones enseñanza-aprendizaje, ni cómo potenciar su interacción.

A lo largo de la historia de la educación, se le ha dedicado más tiempo a la parte cognitiva que a la emocional, lo cual no quiere decir que no se tenga en cuenta, pero la visión simplista de la enseñanza que ha imperado durante muchos años la ha relegado a un segundo plano. Hoy en día nadie duda de que cuando aprendemos, al mismo tiempo, estamos concibiendo nuestra propia forma de vernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea y evidentemente, también forjamos la forma de relacionarnos con él. Teniendo en cuenta esto y que la gran parte del aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos y relacionales que se encuadran dentro del marco del aprendizaje escolar. Si bien hay que tener presente, que también se construyen relaciones fuera del marco escolar, estas escapan a nuestro control, o dicho de otra manera, están fuera de nuestras competencias, por lo que nos limitaremos al marco escolar que sí entra en nuestras competencias y de los cuales somos los máximos responsables como maestros.

Ausubel, consideraba que para que se diera un aprendizaje significativo era necesario que el alumno manifestara una disposición hacia él mismo. Esta disposición la dividía en dos categorías que él llamaba:

- Enfoque profundo: Intención de comprender, fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.
- Enfoque superficial: Intención de cumplir con los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategia; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos.

Por lo tanto, el enfoque profundo, es el que lleva a un aprendizaje significativo, aunque hay que señalar que estos enfoques se aplican a la forma de abordar o realizar las tareas, no al estudiante, lo que significa que un alumno puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro, aunque en los estudios realizados se han comprobado la existencias de tendencias de enfoques. Una vez asumida la existencia de estos enfoques, la pregunta que se plantea es: ¿Cuales son las causas que inclinan a los alumnos hacia un enfoque u otro? La respuesta a esta pregunta es que son muchas y muy variadas las causas, aunque todas parecen estar interconectadas y no todas pertenecen al universo del alumno, sino que forman parte de la propia situación de enseñanza.

Dentro de la misma parece existir entre los expertos un consenso en atribuir al interés por el contenido, a las características de la tarea propuesta y a los requisitos de evaluación un papel primordial a la hora de decidir el enfoque con que se aborda el estudio. Para Coll (1999), sentir interés es necesario saber qué se pretende y sentir que con ello se cubre una necesidad, puesto que si no conoce el propósito de una tarea, no lo podrá relacionar con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades y muy difícilmente podrá realizar un estudio en profundidad. Habría que ver qué pasa con aquellas materias que por si solas no proporcionan o

cubren una necesidad pero que en conjunto permiten llegar a cubrir una o varias de las necesidades del alumno.

En síntesis, el enfoque adoptado por nuestros alumnos no depende de una cuestión de suerte, sino del producto de diversas variables, algunas de las cuales tienen que ver con lo que les proponemos que hagan y otras con los medios con que nos dotamos para evaluarlos.

Esta predisposición de los alumnos a la realización de las tareas ha sido relacionada frecuentemente con la motivación, tanto en su vertiente intrínseca como extrínseca, que a su vez aparece como algo que posee el alumno y que hace referencia a su universo personal, lo que significa que, el que se encuentre motivado no depende únicamente de él, lo que no nos aporta ninguna luz sobre el hecho de que unas veces afronte una tarea con una intención u otra, ni del hecho de que esto esté íntimamente relacionado con aspectos de carácter emocional que dependen directamente de capacidades de equilibrio personal, es decir, auto concepto. Lo que sí se puede afirmar es que cuando aprendemos, aprendemos en las dos vertientes, por una parte los contenidos y por otra que somos capaces de aprender, pero cuando no aprendemos, lo que hacemos es no asimilar los contenidos, pero sí asimilamos la parte de que no somos capaces de aprender y esto afecta a nuestro autoconcepto, aunque no tiene por qué hacerlo de manera negativa.

En lo que sí se está de acuerdo es que la meta que persigue el sujeto motivado, si es intrínsecamente mejor, es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas. Esto significa que cuando uno quiere aprender y aprende, esto le produce una visión positivista de sí mismo y evidentemente refuerza su autoestima, lo que le ayuda a afrontar nuevas situaciones de aprendizaje de manera diferente a como se enfrentaría a ellas sin contar con esta visión positivista de uno mismo. No hay que decir que esto también influirá en el comportamiento, la interacción y el estar dentro de este mundo del alumno, tal y como apuntan Rogers (1987) y Rogers y Kutnick (1992).

El autoconcepto incluye un amplio conjunto de representaciones que las personas tenemos de nosotros mismos, es decir, el modo y la manera en que nosotros nos vemos, lo que incluye juicios valorativos que se denominan autoestima. Dentro del marco escolar se ha demostrado la relación con el rendimiento, aunque lo que no se ha podido demostrar es el sentido de esa relación, es decir, si los rendimientos altos proporcionan una alta autoestima, o es la alta autoestima lo que proporciona los altos rendimientos. Lo que sí se ha podido demostrar es la influencia mutua que se ejercen ambos conceptos.

El autoconcepto es forjado por uno mismo, tiene un gran punto de apoyo en las llamadas relaciones interpersonales las cuales permiten la elaboración del concepto que uno tiene de sí mismo en función del que capta el niño que tienen los demás de él, lo que hace que interiorice actitudes y percepciones de otros acerca de él. Esto referido al marco escolar confiere una nueva dimensión a las interacciones que se producen dentro de la escuela y que tendrán como protagonista al profesor y al alumno, puesto que cada docente tendrá una visión de sus educandos que inevitablemente influirá en lo que les va a proponer y en la manera en cómo se lo propondrá, e inevitablemente el párvulo tendrá su propia visión del profesor que le hará interpretar de un modo u otro sus propuestas.

Esta imagen que tienen el uno del otro, en el caso del profesor viene determinada por la semejanza o no del alumno a su representación del alumno ideal, aunque sí se detectan rasgos que se pueden denominar generales, como puede ser la actitud, interés, etc., y las variables ligadas al aspecto físico de los mismos.

En la representación del profesor por parte del alumno, tiene especial importancia los rasgos afectivos: disponibilidad, respeto, afecto, capacidad de acogida, etc.

La importancia de la relación directa entre las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos y el rendimiento afectivo de éstos, son perspectivas que funcionaban como auténticas profecías de autocumplimiento. Estudios posteriores (Jussim (1990) y Rogers (1987)) demostraron que las expectativas de los profesores generan en relación a sus alumnos, solamente se mantiene si éstas concuerdan con las actuaciones de los mismos. Lo que se comprobó es que en función de los

intereses, los profesores proporcionan tratamientos educativos diferenciados que se traducen en diversos tipos de ayudas. Se generaliza cuando un profesor cree que un alumno es bueno y su control e influencia con él es mayor, atribuyendo sus éxitos a causas internas y sus fracasos a causas externas y de manera opuesta con los considerados no tan buenos alumnos.

Quizá ese entramado de complejas relaciones explique que el autoconcepto es a la vez causa y efecto del rendimiento escolar, cosa que no sería extraña, puesto que quien se enfrenta con la ardua, pero gratificante, tarea de aprender es una persona que a la vez que elabora sus propios conocimientos construye una imagen de sí mismo la cual nunca será neutra. Esto le va a exigir un gran esfuerzo que realizará de mejor manera en cuanto que pueda atribuir un significado a todo aquello que realiza. Para que esto suceda se deben cumplir una serie de requerimientos, siendo el principal que el que realiza dicha tarea sepa cuál es la finalidad de la misma, puesto que si conoce los objetivos que se pretenden y los asume, se consigue su implicación en la realización de la actividad que le llevará a un estudio más profundo de la misma.

Otro requerimiento que hay que tener en cuenta es la forma que tiene uno de verse a sí mismo y que influye de forma directa en la manera de acometer la realización de la actividad puesto que esto es lo que da el sentido al aprendizaje, condición indispensable para la atribución de significados que es lo característico del aprendizaje significativo. También habrá que tener en cuenta y potenciar de forma coherente la autoestima del propio alumno, partiendo de conocimientos que ya tiene adquiridos y sobre todo valorando sus resultados de acuerdo con sus capacidades y con el esfuerzo realizado, con lo que probablemente sea lo único que con justicia cabe hacer para fomentar su autoestima y su motivación para conseguir que continúe aprendiendo.

2.1.1 Desarrollo del Niño, según Jean Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) es probable que sea el psicólogo más conocido en el campo de la pedagogía. Los niños pasan por una secuencia invariable de etapas, cada una

caracterizada por distintas formas de organizar la información y de interpretar el mundo. El desarrollo cognitivo lo dividió en cuatro etapas:

- Sensoriomotora (del nacimiento a 2 1 / 2 años): Infancia
- Preoperacional (de 2 1 / 2 a 6 años): Niñez Temprana
- Operaciones concretas (de 6 a 12 años): Niñez Intermedia
- Operaciones formales (de 12 a 19 años): Adolescencia

Un aspecto esencial de la secuencia es el desarrollo del pensamiento simbólico que comienza en la infancia y prosigue hasta que los procesos del pensamiento se rigen por los principios de la lógica formal. Piaget pensaba que el desarrollo se refleja en cambios cualitativos en los procesos y en las estructuras cognitivas del niño. También pensaba que todos los niños pasan por estas fases en el mismo orden, pero no necesariamente a la misma edad. Es decir, existe un patrón universal del desarrollo cognoscitivo, acorde con su perspectiva interactiva y propuso que el desarrollo se efectúa mediante la interacción de factores innatos y ambientales. Conforme el niño va madurando, tiene acceso a nuevas posibilidades que estimulan el desarrollo ulterior. El niño las interpreta a partir de lo que ya conoce, en este caso cumple un papel activo en su propio desarrollo.

Piaget ha enseñado que los niños buscan activamente el conocimiento a través de sus interacciones con el ambiente que poseen su propia lógica y medios de conocer que evolucionan con el tiempo.

a. Etapas de desarrollo

- Sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años).

En esta etapa el niño aprende los esquemas de dos competencias básicas: la conducta orientada a metas y la permanencia de los objetos. Piaget los consideraba las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana.

La adquisición de la conducta orientada a metas es cuando el comportamiento del niño está controlado fundamentalmente por reflejos. El niño nace con la capacidad de succionar, de asir, de llorar y de mover el cuerpo, lo cual le permite asimilar las experiencias físicas. En los primeros meses de vida incorpora nuevas conductas a estos esquemas reflejos. Así, la succión del pulgar no pertenece a este tipo de acciones. Es un hecho fortuito que, una vez descubierto, repite una y otra vez porque le procura una sensación placentera. Lo inicia con un objeto concreto en mente. A esta clase de acciones intencionales o prepositivas Piaget las llama reacciones circulares.

Al final del primer año, comienza a prever los eventos y para alcanzar estas metas combina las conductas ya aprendidas. En esta fase ya no repite hechos accidentales, sino que inicia y selecciona una secuencia de acciones para conseguir determinada meta. La conciencia conductual comenzó a partir de un objetivo determinado. Al final de la etapa Sensoriomotora, el niño comienza a probar otras formas de obtener sus metas cuando logra resolver un problema con los esquemas actuales (observar, alcanzar y asir). La invención de nuevos métodos para resolverlos caracteriza el inicio de la conducta verdaderamente inteligente. Aunque los niños continúan resolviendo problemas por ensayo y error durante muchos más años, parte de la experimentación se realiza internamente mediante la representación mental de la secuencia de acciones y de las metas.

El desarrollo de la pertenencia de los objetos es el conocimiento de que las cosas siguen existiendo aún cuando ya no las veamos ni las manipulemos. Los lactantes se comportan de modo distinto cuando los objetos desaparecen de su vista. Lo hacen como si hubieran dejado de existir.

Los niños de corta edad (de uno a cuatro meses) siguen con la vista el objeto hasta el sitio donde desaparece, pero sin que tengan conciencia de él una vez que haya dejado de ser visible. Piaget explicó que, a esta edad, los objetos no tienen realidad ni existencia para el niño salvo que lo perciba directamente. Sólo puede conocerlos a través de sus acciones reflejas; no existen sino puede succionarlos, tocarlos o verlos.

En otras palabras, todavía no es capaz de formarse una representación mental del objeto.

En esta edad buscará los objetos ocultos combinando en acciones prepositivas varios esquemas sensorios motores: observar, gatear y alcanzar.

➤ **Etapas Preoperacional (de 2 a 7 años)**

La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes marca el comienzo de la etapa Preoperacional. Entre los 2 y los 7 años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos-gestos, palabras, números e imágenes con los cuales representa las cosas reales del entorno. Ahora puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles. Puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos. El pensamiento Preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos.

El Pensamiento representacional. Durante esta etapa el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente. La capacidad de usar una palabra (galletas, leche, por ejemplo) para referirse a un objeto real que no está presente se denomina funcionamiento semiótico o pensamiento representacional. Piaget propuso que una de las primeras formas de él era la imitación diferida, la cual aparece por primera vez hacia el final del periodo sensoriomotor. La imitación diferida es la capacidad de repetir una secuencia simple de acciones o de sonidos, horas o días después que se produjeron inicialmente.

Esta edad es de oro, porque el juego simbólico, comienza con secuencias simples de conducta usando objetos reales. A los cuatro años de edad, el niño puede inventar su propia utilería, crear un guión y representar varios papeles sociales. El juego simbólico se inspira en hechos reales de la vida del niño (ir a la tienda, ir de viaje), pero también los que contienen personajes de la fantasía y superhéroes son muy atractivos para él,

este juego favorece el desarrollo del lenguaje, las habilidades cognoscitivas y sociales, así como la creatividad y la imaginación.

Según Piaget, el desarrollo del pensamiento permite al niño desarrollar su lenguaje, porque la mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2000 palabras a los 4 años. En este caso cuando el niño comienza a hablar, utiliza palabras referente a actividades y a eventos, lo mismo que a sus deseos actuales.

También en esta etapa el niño comienza a representar el mundo a través de pinturas o imágenes mentales, el arte infantil. Dibujan casas, animales, personas, personajes de caricaturas, y trazos donde da pie a figuras geométricas. Las figuras pueden representar objetos reales del entorno o personajes de la fantasía que han visto o los que han oído hablar y a medida que crece va agregando detalles en sus dibujos y si va al jardín empiezan a escribir su nombre lo que indica que conocen palabras impresas y que los dibujos en su conjunto expresan mensajes.

En lo referente a concepto numérico los niños preoperatorios no logran el concepto de número pero, sin embargo, obtienen algunos principios numéricos básicos, en especial la del conteo, como dar un número a un objeto y no se volverá a contar, los números se asignan en el mismo orden, es irrelevante el orden en que se cuenten los objetos, el último número pronunciado es el de los elementos que contiene el conjunto; los niños comprenden un poco las relaciones numéricas, la mayoría de los niños de 3 a 5 años saben que 3 es más que 2.

Aun con estos conocimientos es preciso recordar que cometerán muchos errores de conteo, omiten algunos números, no incluyen elementos mientras cuentan, además la mayoría de ellos y también los niños de primaria les es difícil contar grandes grupos de objetos desorganizados (Baroody, 1987).

Las limitaciones del pensamiento preoperacional son el egocentrismo, centralización y rapidez del pensamiento.

Egocentrismo: “es la tendencia a percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo.” (Millar, 1993:53); se manifiesta principalmente en las conversaciones de los preescolares porque son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, hacen poco esfuerzo por modificar su habla a favor del oyente; los niños realizan sus monólogos colectivos en los cuales los comentarios de los interlocutores no guardan relación alguna entre sí. Entre los 4 y 5 años de edad, el niño comienza a mostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes.

Centralización: significa que los niños empiezan a fijar la atención en un solo aspecto del estímulo, ignoran el resto de las características. La centralización explica por qué a los niños les resulta difícil efectuar tareas relacionadas con la conservación.

Rapidez del Pensamiento: con el tiempo, el pensamiento de los niños se torna menos rígido y comienza a considerar cómo pueden invertir las transformaciones. La habilidad de invertir mentalmente las operaciones es una de las características de la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo, la de las operaciones concretas.

➤ **Etapa de las Operaciones Concretas (de 7 a 11 años).**

Durante los años de primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. De acuerdo con Piaget el niño ha logrado grandes avances en la etapa de las operaciones concretas. Primero, su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. Es decir, puede devolver a su estado original un estímulo como el agua vaciada en una jarra de pico, con solo invertir la acción; el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico. El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo. En vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en esta etapa ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

Seriación: es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica; por ejemplo, del más pequeño al más alto. Es importante para comprender los conceptos de número, de tiempo y medición. Así, los preescolares tienen en general un concepto limitado del tiempo. En su mente 2 minutos es igual que 20 o que 200 min. Por el contrario los niños de primaria pueden ordenar los conceptos de tiempo a partir de una magnitud creciente o decreciente. Para ellos 20 min., son menos que 200 pero más que 2.

Para resolver los problemas de seriación, el niño debe aplicar la regla lógica de la transitividad. La mayoría de estos niños no comprenden que los objetos en la mitad de una serie son a la vez más cortos y más largos que los otros. Los niños de mayor edad pueden construir mentalmente relaciones entre los objetos. Saben inferir la relación entre dos si conocen su relación con un tercero.

Clasificación: es otra manera en que el niño introduce orden en el ambiente al agrupar las cosas y las ideas a partir de elementos comunes. La clasificación es una habilidad que empieza a surgir en la niñez temprana, los niños que comienzan a caminar y los preescolares agrupan generalmente los objetos atendiendo a una sola dimensión, como el tamaño o el color. Pero no es sino hasta el período de las operaciones concretas cuando clasifica los objetos según varias dimensiones o cuando comprende de las relaciones entre clases de objetos.

Conservación consiste en entender que un objeto permanece idéntico a pesar de los cambios superficiales de forma o de aspecto físico.

➤ **Etapa de las Operaciones Formales (11 - 12 años en adelante)**

Cuando los niños inician la etapa de las Operaciones Formales, su pensamiento comienza a distinguir entre lo real (concreto) y lo posible (abstracto). Aquí los niños tienen la capacidad de pensar en forma abstracta y de razonar.

Los adolescentes y los adultos pueden pensar en objetos abstractos, en eventos y en conceptos. Adquieren la capacidad de usar la lógica proporcional, la inducción y el razonamiento combinatorio. En este período podemos reflexionar sobre nuestros propios procesos del pensamiento.

La teoría de Piaget ha inspirado trascendentales reformas de los programas de estudio y sigue influyendo mucho en la práctica pedagógica moderna. Entre sus principales aportaciones a la educación se encuentran las ideas de que:

- El niño debe construir activamente el conocimiento.
- Los educadores deben ayudarle a aprender a aprender.
- Las actividades de aprendizaje deben adecuarse al nivel del desarrollo conceptual.
- La interacción con los compañeros contribuye al desarrollo cognoscitivo.

La teoría de Piaget pone de relieve la función del profesor en el proceso de aprendizaje como organizador, colaborador, estimulador y guía.

2.1.2 El desarrollo del niño según el enfoque de Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, también rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas.

Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestal-Piagetiana), Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

Vygotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Estas funciones nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

Según Frawley (1997), la atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social (interpsicológica) y después es individual, personal (intrapsicológica). A la distinción entre estas habilidades o el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas se le llama interiorización.

El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo e interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

La Mediación según Vygotsky (Frawley, 1997), considera que el desarrollo humano es un proceso cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

“El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido existen más diferencias que semejanzas entre ellos” (Vygotsky, 1962: 126). El habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento.

Vygotsky propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal).

También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

A diferencia de Piaget, la actividad que propone Vygotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada, es el propio medio humano los mediadores que se emplean en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás y reaccionamos simplemente al ambiente sino con el lenguaje se disfruta la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás.

El lenguaje es la herramienta psicológica que más profundamente influye en el desarrollo cognoscitivo del niño. Identificó tres etapas en su utilización; en la primera el niño lo usa principalmente en la comunicación (habla social). En la segunda, comienza a emplear el habla egocéntrica o privada para regular su pensamiento, a esta categoría pertenece hablar en voz alta o susurrar mientras efectúa una tarea. En la tercera etapa, el niño usa el habla interna (pensamientos verbales) para dirigir sus pensamientos y sus acciones.

La Zona de Desarrollo Próximo está determinada socialmente, porque aprendemos con la ayuda de los demás en el ámbito de la interacción social, como posibilidad de aprendizaje (idem).

La teoría vygotskyana es muy específica respecto a cómo se deben estudiar las perspectivas del crecimiento individual en cualquier caso de actividad intersubjetiva. Esto se hace examinando la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), ya que surge generalmente como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda.

Dos rasgos de la ZDP hablan directamente sobre nuestra preocupación general de la unificación de la mente tanto cultural como computacional a través del lenguaje, éstos son:

La ZDP se puede construir de forma natural o deliberada, reflejando precisamente la diferencia entre el crecimiento real y el potencial. Vygotsky hace énfasis en el juego, ya que éste permite que el niño se comprometa a actividades que se haya muy por

encima de su cabeza pero sin ninguna consecuencia directa social derivada del fracaso.

Es la estructura mas sutil de la ZDP, debe de ser intersubjetiva pero asimétrica donde el individuo debe de comprometerse a hacer un esfuerzo de atención con al menos otra persona. Respecto a la asimetría, una de las personas debe de estar más capacitada en la tarea y por lo tanto conducir al otro más allá del nivel real de desarrollo. Lo importante es que la intersubjetividad y la asimetría se construyen y mantienen mediante el lenguaje.

La teoría de la actividad y la ZDP nos ofrecen una manera de analizar las relaciones del individuo con el mundo.

Vygotsky afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría, los patrones de pensamiento son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. La sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular su desarrollo intelectual. Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales.

Según Vygotsky la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognitivo; la internalización es un proceso consistente en construir una representación interna (cognoscitiva) de las acciones físicas o de las operaciones mentales que ocurren inicialmente en las interacciones sociales. Los niños internalizan los elementos de estas últimas y así aprenden a regular su conducta y su pensamiento.

Vygotsky describió los cambios evolutivos en el pensamiento del niño en función de las herramientas culturales con que interpreta su mundo. Las herramientas técnicas

generalmente sirven para modificar los objetos o dominar el entorno, y las herramientas psicológicas sirven para organizar la conducta o el pensamiento. La sociedad moldea la mente del niño transmitiéndole las herramientas idóneas para que funcione en ella. La historia de la cultura y las experiencias infantiles son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo representa los cambios sistemáticos y sucesivos que mejoran la adaptación global del niño al ambiente. El desarrollo no es cualquier cambio que se produzca conforme se alcanza la madurez. Para ser calificado de evolutivo, debe seguir un patrón lógico u ordenado que alcanza mayor complejidad y favorece la supervivencia.

Biológicamente el niño pasa por etapas invariables y predecibles del desarrollo. En esta perspectiva, el ambiente proporciona los nutrimentos básicos del crecimiento, pero interviene poco o nada en la secuencia del desarrollo. Más aún el niño responde pasivamente y se ajusta a los cambios que ocurren con la edad.

Las teorías biológicas han servido para explicar los cambios de estatura, de peso, de lenguaje, de habilidades mentales y motoras, así como otras características. En pedagogía uno de los teóricos más influyentes de la maduración es Arnold Gesell (1880-1961), quien junto con sus colegas en la clínica de desarrollo infantil de Yale, estableció normas de edad del crecimiento y del cambio conductual en 10 grandes áreas de desarrollo e introdujeron el concepto de madurez. Sólo se realiza el aprendizaje si el niño estaba biológicamente listo. Si un niño no puede efectuar las actividades que se predicen y pueden realizarse en una edad específica, solo necesita más tiempo para madurar. En la obra de los genéticos conductuales ellos sostienen que se heredan muchas de nuestras características físicas (tipo corporal, color de los ojos, del cabello, de la piel). También se heredan mucho de los rasgos que nos hacen humanos.

El desarrollo es una interacción completa de factores genéticos y ambientales. Y según la Teoría del Desarrollo Cognitivo, el niño construye su propio conocimiento en

su relación con el ambiente. El desarrollo se da a través de la interacción entre sus incipientes capacidades mentales y las experiencias ambientales, desde la perspectiva interaccional que apoyan la creencia de que la naturaleza y la crianza explican el desarrollo de los niños.

El desarrollo como cambio de las estructuras del conocimiento: Se pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas; estos son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas. A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

De este modo, el trabajo con individuos que poseen características propias, con una individualidad que han adquirido a través de sus experiencias así como con el deseo de superarse y autorregularse (Rogers, 1961), invita al docente preescolar buscar elementos necesarios para entender como los niños adquieren su identidad personal y social, y al mismo tiempo buscar las estrategias necesarias para orientarlo en el proceso de desarrollo y aprendizaje.

La infancia se inicia desde que nace el niño hasta la adolescencia; en la infancia se desarrollan todas las capacidades, primero mediante la actividad lúdica, luego por los aprendizajes sistemáticos que provienen de la escuela y de la vida cotidiana, cada uno de esos aprendizajes tienen su momento y se adquieren en ellos conocimientos que son significativos e independientemente si son favorables o desfavorables todo dependerá del contexto en que se desenvuelva el individuo.

La adquisición de esas experiencias le permite a los niños construir la realidad atribuyéndole significado (Coll, 1989), además de que estos aprendizajes tienen lugar

cuando se tiene contacto con los adultos y los demás niños, de ahí la importancia de estar en contacto con el medio social y la cultura durante la infancia; “es el medio que permite a los niños orientar su pensamiento y su conducta y los adultos guían y apoyan el desarrollo intelectual del niño” (Vygotsky, 1926: 78).

Apoyándose en las aportaciones de Piaget, los niños preescolares ya con un lenguaje más claro, poseen una cantidad mayor de palabras que les permiten entablar un dialogo y entender lo que se les expresa, eso facilita que mantengan una relación más afectiva con sus pares, de igual modo sus movimientos dirigidos le favorecen en los juegos, y esta actividad forma parte de sus aprendizajes porque le facilita comprender su realidad y desarrollar su imaginación/creatividad, al mismo tiempo en esta edad los niños buscan la aceptación de las personas que son importantes para ellos , aquellas que son las figuras de apego tales como los padres, maestra, un familiar muy cercano, en especial buscan ser elogiados y apoyados en sus actividades y decisiones.

Y en este caso, los niños preescolares por naturaleza son inquietos dinámicos, investigadores, exploradores, activos e interrogativos y estas características se han desarrollado a través de las interacciones que mantienen con su medio familiar y social; a través de la influencia familiar van formándose como individuos únicos e irrepetibles, con características propias, intentando construirse a sí mismo, visualizando lo que puede hacer y aceptar que requiere de ayuda o guía de un adulto en algunas situaciones así como de algún compañero más capaz, (Vygotsky, Zona de Desarrollo Próximo) al mismo tiempo se afirma que el niño necesita orientación de los adultos tanto padres como el docente para conducirlo en la construcción de aprendizajes y su propio conocimiento del ambiente así como la adquisición de valores que servirán para una mejor convivencia en su medio social.

Según la Teoría Cognoscitiva, el desarrollo de los individuos se da a través de la interacción entre sus capacidades mentales y las experiencias ambientales, por eso los docentes necesitan aceptar que los niños llegan a la escuela con capacidades y habilidades que son la base para continuar aprendiendo y que tienen mucho que

expresar, descubrir, manipular, investigar y aprender, por eso el ambiente del salón debe ser agradable que permita la interacción entre ellos y fortalecer sus valores.

En efecto cuando se recibe al niño preescolar tiene conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que lo rodea, las relaciones entre las personas y cómo comportarse en determinados lugares, estos logros diferentes en cada niño son las competencias¹ que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar, apoyando el propósito de este nivel que es la construcción del conocimiento, es decir, hacer suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían, ya sea confirmando un conocimiento previo y la precisa, lo extiende y profundiza o modifica algunos elementos de esa idea insuficiente, errónea y adaptar una noción distinta a la que se tenía.

Este tipo de aprendizaje les permite a los infantes comprender que la nueva experiencia obtenida se convierte en una competencia que utilizan para pensar, para actuar y para relacionarse con los demás.

También en esta edad manifiestan sus gustos o disgustos, se comunican con los miembros de la familia, se relacionan con ellos y adquieren experiencias significativas.

Estas características mencionadas son la base para considerar la propuesta de una acción educativa favorable, por eso el Programa de Educación Preescolar 2004, establece propósitos fundamentales que contribuyan a la formación integral del individuo al mismo tiempo de garantizar a los pequeños su participación en experiencias educativas que le permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Por lo tanto, el nivel preescolar tiene la propuesta del trabajo a través de competencias y, a su vez, el trabajo con situaciones didácticas² que impliquen desafíos para los

¹ Conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas y se manifiestan en situaciones y contextos diversos.

² Conjunto de actividades articuladas como un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, el trabajo con textos...

niños que avancen paulatinamente en sus niveles de logro,(que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

2.2 La formación valoral

La formación valoral aparece como una clara exigencia de la sociedad al sistema educativo. Adquiere diversas formulaciones según las épocas y los contextos geográficos. Pero detrás de estas exigencias está la convicción de que al sistema educativo tiene una importante responsabilidad en la constitución de las bases para una convivencia democrática y respetuosa entre los seres humanos, para una relación productiva y reproductiva, armoniosa de la humanidad y con la naturaleza.

La escuela no es claramente el único agente de formación valoral, sin embargo, se reconoce a la escuela actual como limitada, dada la racionalidad predominante y su estructura y organización tradicional, para actuar eficazmente en este sentido. No obstante, la escuela es sin duda el agente socializador potencialmente más fuerte, tanto por su carácter masivo como por su capacidad de aproximación explícita y sistemática al logro de objetivos como los que se propone la formación valoral y la educación para los derechos humanos.

➤ El desarrollo del juicio moral

Se entiende como un movimiento hacia la creciente universalidad de la valoración de la vida humana (Kohlberg 1971). Ericsson plantea que el desarrollo moral es parte del desarrollo emocional y que éste procede por etapas. Cada una de las etapas es crítica e implica la solución de un conflicto. Cuando Erickson se refiere a las tareas que propician el desarrollo emocional de los adolescentes, que se enfrentan al conflicto de identidad-difusión de roles, dos de ellos tienen que ver con el desarrollo moral:

- Desear y lograr un comportamiento social respetable.
- Adquirir una estructura de valores y un sistema ético para guiar el comportamiento.

Cuando se presentan nuevas experiencias que no pueden asimilarse, los humanos realizan sus categorías. El cambio cognitivo proviene de experiencias que no pueden asimilarse en las conceptualizaciones vigentes. De esta forma el desequilibrio cognitivo es precondition para el desarrollo.

En el desarrollo se dan dos procesos: el de organización y el de adaptación. El de organización busca un equilibrio con el entorno y el de adaptación tiene dos aspectos; la asimilación y la acomodación. Este último proceso requiere de una reorganización.

Kolhberg quien continuó el desarrollo piagetiano supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. Con base en Sócrates (Kolhberg, 1971) plantea que la virtud es una, es la justicia, es el conocimiento de lo bueno y que el conocimiento de lo bueno es filosófico, es decir: trasciende la mera aceptación de creencias convencionales (Kolhberg, 1971: 195).

Nivel preconventional (de 0 a 9 años). Las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo.

- Estadio 1-La orientación del castigo y la obediencia.
- Estadio 2-La orientación instrumental-relativista.

Nivel convencional (9 a 16 años). El yo se identifica con el grupo social de referencia y asume su punto de vista.

- Estadio 3-Orientación de la concordancia interpersonal.
- Estadio 4-Orientación de la “Ley Orden”, o moralidad de la ley, el orden y el gobierno.

Nivel post convencional (de 16 años en adelante). El yo se diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios autoescogidos de justicia.

- Estadio 5-Orientación legalista del contrato social.
- Estadio 6-Orientación de principios éticos universales.

Estos seis estadios son secuenciales e inclusivos. Una persona es capaz de entender los niveles inferiores, pero no los superiores, salvo el inmediato superior.

La experiencia de Kohlberg (1980) para demostrar que si no se alcanza el cuarto estadio antes de los 18 años, difícilmente podrá desarrollarse el juicio moral a niveles post convencionales (de principios estadios 5 y 6).

Según Tirado K. (1944) a partir de la teoría de desarrollo de juicio moral de Kohlberg, se desarrolla un modelo de 7 tareas generales para poner en práctica esta teoría y son:

- a. Comprender la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva del desarrollo. Implica que el profesor debe conocer las características de desarrollo de sus alumnos.
- b. Entender los elementos que promueven el desarrollo moral.
- c. Desarrollar conciencia de temas morales, ayudando a los alumnos a explorar las dimensiones sociales de su interacción.
- d. Desarrollar estrategias de integración para facilitar el razonamiento frente a temas morales.
- e. Crear una atmósfera facilitadora que permita la comunicación en confianza.
- f. Anticipar las dificultades en la práctica: la presión de los compañeros, la crítica a los roles de la autoridad.
- g. Experimentar al conflicto cognitivo personal.

Una revisión que hace Schmelkers (1944) de las pistas que favorecen el desarrollo del juicio moral y la formación valoral permite rescatar, en primer lugar, que existen dos

elementos que constituyen condiciones para formar en valores. La primera condición es que el trabajo comience con los docentes (Kolhberg, 1983, Zabierek, 1980). Los maestros tienen que ser formados valoralmente antes de pretender formar a los alumnos en esta dimensión. La segunda condición es que la estructura escolar y la vida cotidiana de la escuela tienen que constituirse en fuente de formación valoral, se lo proponga o no, sobre todo a través del currículo oculto.

Los valores que se viven diariamente en la escuela, sobre todo aquellos que se manifiestan en las relaciones interpersonales, deben ser congruentes con los propósitos de formación valoral de los alumnos. Así, debe establecerse lo que Kolhberg llamó una: “comunidad escolar justa” que permita vivir situaciones de decisión moral.

El manejo de la disciplina en el aula es un aspecto que inicia de manera importante la definición del clima de trabajo que puede ser o no propicio para la formación valoral.

Si en un aula no existen valores, los maestros deben buscar soluciones a los problemas que surgen de los intercambios sociales en el aula. Los alumnos deben sentir que sus necesidades serán comprendidas y aceptadas. Se aboga a favor de construir un estilo de relación interactivo en el que el desarrollo de la clase se determina por las necesidades y contribuciones cognitivas y afectivas tanto de profesores como alumnos. El maestro conduce, pero la clase se desarrolla en una secuencia de interacciones, en un intercambio que permite que los alumnos participen en la toma de decisiones. En este estilo, los mensajes son directos, claros y coherentes, y responden a reglas explícitas (que no por ello son permanentes o inflexibles).

Los contenidos en las diferentes áreas de los docentes no deben ser solo de comunicación sino que debe incluir también lo actitudinal y lo comportamental, es algo que se constituye en la interacción de la experiencia personal y colectiva.

En dado caso el maestro debe ser un modelo positivo de personalidad moral, debe ser capaz de involucrar al alumno en el discurso moral y, ayudarlo a articular su punto de vista moral y de propiciar su proceso de empatía con nosotros. Además el maestro le corresponde desarrollar un clima positivo en el aula y propiciar múltiples oportunidades de comportamiento ético.

En la actualidad uno de los medios más efectivos para lograr el aprendizaje tanto en los niños, como en los adultos, es la motivación. Es decir, despertar el interés, mostrar la necesidad del aprendizaje, valiéndose del gusto y la satisfacción que él mismo proporciona. Brunner considera que el ingrediente más importante del proceso de aprendizaje es un sentido de estimulación que se refiere al descubrimiento de regularidades, en relaciones anteriores no reconocidas y de parecidas ideas, con el consiguiente sentido de confianza en las propias habilidades.

2.2.1 Concepto de valores

Para entender los valores, primero conceptualizaremos el significado de valor, según el diccionario pedagógico, valor es el objeto de estudio de la axiología, “es todo aquello que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad, es algo que vale, la cualidad de una cosa por la que se paga algo”.

De una u otra manera el valor se asocia con la percepción del bien humano, al hombre le resulta valioso lo que considera que es bueno para él. Así los valores no los adquieren los objetos de por sí, sino que este valor es gracias a su relación con el hombre como ser social.

Entonces retomamos la pregunta base, ¿Qué son los valores? Tenemos dentro de nuestra sociedad una división de valores y cada uno responde a sus exigencias, estos son los valores religiosos, los morales, los sociales, estéticos, intelectuales, físicos y económicos. En lo que corresponde a la familia tiene que desarrollar estas actitudes

de la mejor manera y de acuerdo a su cultura, de la forma en que cada familia ha venido desarrollando sus costumbres y la psicología de cuidadores infantiles.

Los valores surgen en la relación práctico-objetal y no en el simple conocimiento de las cosas por el hombre. Son el resultado de la actividad práctica del hombre; sus necesidades desempeñan un papel importante en el surgimiento de los valores e implica que la actividad subjetiva haga que sean también subjetivos pues están determinados por la sociedad y no por un individuo aislado.

Los valores no existen fuera de las relaciones sociales, de la sociedad y del hombre. El valor expresa las necesidades cambiantes del hombre y da significado a los fenómenos naturales y sociales para la existencia y desarrollo de la sociedad.

El tema de los valores es un problema moderno que ha sido abordado por filósofos como Scheler, Nietzsche, Windelband, Rickert, Wojtilla, Weber, etc., pero que por la evanescencia de su específica naturaleza, resulta campo abierto y prácticamente inédito para el discurso radical. El ángulo de análisis es desde la metafísica del ser, en donde se encuentra una relación de fundamentación vinculadora entre ser, bien y valor, teniendo los valores como fundamento próximo al bien trascendental y como fundamento último al ser, con lo cual todo lo que existe es bueno y valioso, enfoque que difiere de los planteamientos que circunscriben el tratamiento de lo valioso al ámbito de la moral, asunto que considero un error porque la filosofía de los valores trasciende el universo ético, ya que lo valoral puede ser dicho en variados sentidos, de aquí que los valores en su versatilidad pueden presentarse como paradigmas o bien como virtudes a vivir.

Si son paradigmas, serán principios regulativos de carácter perfectivo sin imperio sobre la voluntad pero sí, con un cierto imperio político sobre la inteligencia que los presenta como modelos, que no significa como esencias separadas ni construidas a priori, sino destellos de la perfección del ser que-por serlo-se manifiestan en sus valías universales por lo que resultan atractivos y apetecibles. Valor es entonces, el brillo, el

resplandor del ente, bajo la razón de bien. Si son virtudes, se tornan cualidades adquiridas con esfuerzo que hacen a quien las conquista un hombre mejor.

Pero seguimos con otra pregunta, ¿Qué se entiende por valor? Este concepto abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella.

El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad (Vásquez, 1999: 3).

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. "Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adherida a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades" (Prieto Figueroa, 1984: 186).

Desde, ¿cuáles perspectivas se aprecian los valores? La visión subjetivista considera que los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen. Desde esta perspectiva, los valores son subjetivos, dependen de la impresión personal del ser humano. La escuela neokantiana afirma que el valor es, ante todo, una idea. Se diferencia lo que es valioso de lo que no lo es dependiendo de las ideas o conceptos generales que comparten las personas. Algunos autores indican que "los valores no son el producto de la razón"; no tienen su origen y su fundamento en lo que nos muestran los sentidos; por lo tanto, no son concretos, no se encuentran

en el mundo sensible y objetivo. Es en el pensamiento y en la mente donde los valores se aprenden, cobran forma y significado.

La escuela fenomenológica, desde una perspectiva idealista, considera que los valores son ideales y objetivos; valen independientemente de las cosas y de las estimaciones de las personas. Así, aunque todos seamos injustos, la justicia sigue teniendo valor. En cambio, los realistas afirman que los valores son reales; valores y bienes son una misma cosa. Todos los seres tienen su propio valor. En síntesis, las diversas posturas conducen a inferir dos teorías básicas acerca de los valores dependiendo de la postura del objetivismo o del subjetivismo axiológico.

Así, Durkheim (1898) y Freud (1921) concuerdan que es a través de la cohesión del individuo y de la sociedad como se logra desarrollar y alcanzar los grados de madurez establecidos por la sociedad; señalan que el comportamiento moral supone la adhesión, solidaridad y vinculación con los grupos sociales, por su parte Freud menciona que el desarrollo moral parte de la confrontación del individuo no socializado al sistema social.

Por su parte Piaget, considera muy generalizador que la moral está constituida por un sistema de reglas que los individuos deben llegar a respetar; más bien parte del supuesto de que la moralidad no es innata a la conciencia individual y justifica la autonomía de las personas en las relaciones interpersonales basadas en la igualdad: reciprocidad y cooperación.

Entonces se cuestiona; ¿Cuáles son las características de los valores? ¿Qué hace que algo sea valioso? La humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales se establece la categoría o la jerarquía de los valores. Algunos de esos criterios son:

Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros. Por ejemplo, el valor del placer es más fugaz que el de la verdad.

- ❖ Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.
- ❖ Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.
- ❖ Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.
- ❖ Polaridad: todo valor se presenta en sentido positivo y negativo; todo valor conlleva un contravalor.
- ❖ Jerarquía: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros como inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales).

Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona.

- ❖ Trascendencia: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.
- ❖ Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.
- ❖ Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.
- ❖ Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.

En una escuela de enseñanza primaria, una maestra se dio cuenta de la vanidad que había en las actitudes de sus alumnos. Valiéndose de una situación fantástica, sugirió al grupo lo divertido que sería crear una ciudad imaginaria. Cada alumno podría desempeñar el trabajo que quisiera. Llevando cuenta de las elecciones hechas por los chicos, el grupo descubrió que tenían varios doctores, abogados e ingenieros. Hubo un individualista que aspiraba a ser vago. A continuación, preguntó al grupo si una ciudad así podría sobrevivir. Entonces se puso de manifiesto la necesidad de agricultores, fabricantes de herramientas, de personas dedicadas a la limpieza de las calles, etcétera.

En la discusión que siguió, los chicos se dieron cuenta, por primera vez, no sólo de la importancia que tiene toda ocupación en nuestra sociedad, sino también de las

medidas que estaban usando para determinar el valor de una ocupación o de una persona. Los distintos valores de nuestra sociedad que dan importancia a la recompensa monetaria, a la categoría, al servicio social, etcétera, emergieron del inconsciente al interés consciente de todos los miembros del grupo. (Lifton, 1972: 263).

¿Cómo valora el ser humano? ¿Cómo expresa sus valoraciones? El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

Por lo tanto, se identifican como preferencias conscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad que están socialmente reguladas”, ya que todo ser humano nace formando parte de una sociedad, de un grupo social particular, de una familia; en este sentido, se encuentra con sistema de valores ya dados que debe asimilar de maneras diversas en un proceso de socialización, el hombre es una unidad biopsicosocial, su desarrollo debe de entender en su totalidad de habilidades y capacidades necesarias para el desempeño, en relación con la producción y reproducción de la riqueza social.

Los valores rigen el comportamiento social en cuanto a soporte de actitudes, pensamientos y sentimientos. Por ello la formación de valores no sólo implica la transmisión como actitud intencional de forma en ciertos y determinados valores que tienen como resultado la aceptación de éstos, sino que también supone la elección e internalización de la referencia axiológica que se articula en las diferentes esferas de relaciones en las que participa el individuo.

2.2.2. La importancia de los valores

Las necesidades en cada persona son diferentes, se pueden aprender miles de cosas que no tengan prácticamente ninguna utilidad para el resto de la vida y luego se olviden o aprender cosas que luego sean útiles y se recuerden.

Aún cuando el tema de los valores es considerado relativamente reciente en filosofía, éstos están presentes desde los inicios de la humanidad. Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad y la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Se puede valorar de acuerdo con criterios estéticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos o, en otros términos, por el costo, la utilidad, el bienestar, el placer y el prestigio.

Los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas. Por ejemplo, la virtud y la felicidad son valores; pero no podríamos enseñar a las personas del mundo actual a ser virtuosas según la concepción que tuvieron los griegos de la antigüedad. Es precisamente el significado social que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual.

Son muchos los aprendizajes que se adquieren a lo largo de la vida, pero ahora el que más preocupa a la sociedad en general es la práctica de los valores humanos, que siendo muchos se han ido perdiendo, estamos en el año 2009, muy cerca de terminar una década, del segundo milenio y alrededor nuestro podemos percibir signos de avisos espectaculares, de cambios radicales que afectaran por mucho tiempo a la sociedad entera y por lo tanto a nuestra familia independientemente en qué grado de influencia se han favorecido los valores.

Según Porfirio Tamez (1985) en su libro "La familia y el futuro de los valores", menciona que en el mundo se están consolidando los sistemas de telecomunicaciones y es una realidad ya los cibernegocios y los negocios electrónicos, se derrumbó el comunismo y las grandes potencias que lo encabezaban están ahora en una apertura económica que provoca importantes cambios a las familias de esas sociedades, por lo tanto se piensa que los valores se han acabado con la modernización social.

Pero, ¿Si los valores no existen, por qué hablamos de ellos? Al hablar de ellos al menos tienen un tipo de existencia: la gramatical pero no solamente, ya que no son voces sin sentido sino con significación, al grado de que al enunciar diferentes valores: estéticos, religiosos, morales, intelectuales, sociales, etc. entendemos que algo queremos decir-y por cierto no en el mismo sentido con lo cual tienen también relevancia gnoseológica.

Con ello nos damos cuenta de que su ámbito de existencia se extiende, por lo menos, al campo de lo lingüístico y del conocimiento, de la elección teórica y de la expresión práctica vía al lenguaje ordinario. Esto significa que tienen existencia, entidad y ser, como cuando decimos "este contenido es valioso" o bien "este diamante no tiene ningún valor." Ambas frases están llenas de sentido, porque hacen referencia a algo que en el primer caso tiene valor y en el segundo carece de ello.

Y retomando esta postura ahora se interroga ¿Qué entendemos por valores, cuál es su origen?; la Lic. Yuliet Gelavert Jardines, en su artículo, "Análisis Filosófico del Término Valor" concluye que la génesis del valor humano se desprende del vocablo latín estimable que le da significado etimológico al término. Pero con el proceso de generalización del pensamiento humano que tiene lugar en los principales países de Europa adquiere su interpretación filosófica. Aunque es solo en el Siglo XX cuando comienza a utilizarse el término axiología (del griego axia, valor y logos, estudio).

Los valores fueron de interés en las diversas épocas y además de representantes de la filosofía, por ejemplo: desde Sócrates eran objetos de análisis conceptos tales como la belleza, el bien y el mal. Para Platón el valor es lo que da la verdad a los objetos

cognoscibles, la luz y la belleza a las cosas, concluye... “la fuente de todo ser en el hombre y fuera de él”, a su vez Aristóteles abordó en su obra el tema de la moral y las concepciones del valor que tienen los bienes. Actualmente Hobbes (1651), expresa lo que de algún modo es objeto de apetito o deseo humano es lo que se llama bueno. Y el de su odio y aversión, malo; y de su desprecio, lo vil y lo indigno, estas palabras de bueno, malo y despreciable siempre se usan en relación con la persona que los utiliza.

Los valores fueron intereses de grandes filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles, y cada uno daba valor a su postura, y se puede apreciar que la necesidad de los valores ha existido siempre a través de las diferentes etapas históricas, aunque respondiendo a los intereses de clases y a las condiciones concretas existentes. Max Scheler, filósofo burgués, para él los valores representarían un mundo espacial de esencias que son llamadas *cualidades valiosas o cualidades de valor*, dominando los objetos con sus particulares relaciones y conexiones. Las cualidades valiosas serán objetos ideales. Los valores constituirían una esfera espacial de las esencias. El sentimiento de valor es una capacidad que tiene el hombre para captar los valores.” El hombre es hombre porque tiene sentimiento de valor” (1941:4).

2.2.3 El por qué de los valores

Porque los valores enseñan al individuo a comportarse como hombre, a establecer jerarquías entre las cosas, a través de ellos llegan a la convicción de que algo importa o no importa, tiene por objetivo lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la historia personal y colectiva, también se promueve el respeto a todos los valores y opciones.

Los valores invitan a educar al alumnado para que se oriente y sepa el valor real de las cosas; las personas implicadas creen que la vida tiene un sentido, reconocen y respetan la dignidad de todos los seres.

Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano, por ello reside su importancia pedagógica; esta incorporación, realización y descubrimiento son tres pilares básicos de toda tarea educativa; necesitan la participación de toda la comunidad educativa en forma coherente y efectiva.

Es un trabajo sistemático a través del cual y mediante actuaciones y prácticas en nuestro centro se pueden desarrollar aquellos valores que están explícitos en nuestra constitución como base para cualquier tipo de educación en valores.

Una vez que los alumnos interioricen los valores, éstas se convierten en guías y pautas de conducta, son asimilados libremente y nos permiten definir los objetivos de vida que tenemos, nos ayudan a aceptarnos y estimarnos como somos, la escuela debe ayudar a construir criterios para tomar decisiones correctas y orientar nuestra vida, estas tomas de decisiones se dan cuando nos enfrentamos a un conflicto de valores, otro de los objetivos de esta educación es ayudar al alumno en el proceso de desarrollo y adquisición de las capacidades para sentir, pensar y actuar; como vemos tan sólo no es una educación que busque integrarse en la comunidad sino que va mas allá, busca la autonomía y la capacidad crítica para tomar decisiones en un conflicto ético.

2.2.4 Clasificación de los valores

¿Cómo se clasifican los valores? ¿Cuáles tipos de valores existen? No existe una ordenación deseable o clasificación única de los valores; las jerarquías valorativas son cambiantes, fluctúan de acuerdo a las variaciones del contexto múltiples han sido las tablas de valores propuestas. Lo importante a resaltar es que la mayoría de las clasificaciones propuestas consideran la categoría de valores éticos y morales. La jerarquía de valores según Scheler (1941) incluye:

- Valores de lo agradable y lo desagradable.

- Valores vitales.

- Valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto.
- Valores del conocimiento puro de la verdad.
- Valores religiosos: lo santo y lo profano.

La clasificación más común discrimina valores lógicos, éticos y estéticos. También han sido agrupados en: objetivos y subjetivos (Fronzizi, 1972); o en valores inferiores (económicos y afectivos), intermedios (intelectuales y estéticos) y superiores (morales y espirituales). Rokeach (1973) formuló valores instrumentales o relacionados con modos de conducta (valores morales) y valores terminales o referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común). La clasificación detallada que ofrece Marín Ibáñez (1976) diferencia seis grupos:

- Valores técnicos, económicos y utilitarios.
- Valores vitales (educación física, educación para la salud).
- Valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos).
- Valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos).
- Valores morales (individuales y sociales).
- Valores trascendentales (cosmovisión, filosofía, religión) (p. 53).

Haciendo hincapié en los valores, sólo se conceptualiza los valores morales ya que están centrados a la persona, al hombre mismo, al ser humano que la sociedad desea formar y tener para su transformación y para tener un control más humanitario.

Los valores morales son todos aquellos que lleva al hombre a defender y crecer en su dignidad de persona. Además estos valores conducen al bien moral y recordemos que el bien es aquello que mejora, perfecciona y completa.

El valor moral perfecciona al hombre en cuanto a ser hombre, en su voluntad, en su libertad y en su razón. Se puede tener buena o mala salud, más o menos cultura por ejemplo, pero esto no afecta directamente al ser hombre. Sin embargo vivir en la mentira, el hacer uso de la violencia o el cometer un fraude, degradan a la persona, empeoran al ser humano y lo deshumanizan. Por el contrario las acciones buenas, vivir la verdad, actuar con honestidad y el buscar la justicia, le perfeccionan. El valor moral te lleva a construirte como hombre, a hacerte más humano.

Depende exclusivamente de la elección libre, el sujeto decide alcanzar dichos valores y esto sólo será posible basándose en esfuerzo y perseverancia. El hombre actúa como sujeto activo y no pasivo ante los valores morales, ya que se obtienen basándose en mérito.

Estos valores perfeccionan al hombre de tal manera que lo hacen más humano, por ejemplo, la justicia hace al hombre más noble, de mayor calidad como persona.

Para lograr comprender plenamente los valores morales debemos analizar la relación que éstos guardan con otro tipo de valores. Siendo el ser humano el punto de referencia para los valores, cabe ordenarlos de acuerdo con su capacidad para corregir al hombre. Un valor cobrará mayor importancia en cuanto logre perfeccionar al hombre en un aspecto más íntimamente humano:

- Valores Infrahumanos.- Son aquellos que sí perfeccionan al hombre, pero en aspectos más inferiores, en aspectos que comparte con otros seres, con los animales por ejemplo, aquí se encuentran valores como el placer, la fuerza, la agilidad, la salud.

- Valores Humanos Inframorales.- Son aquellos valores que son exclusivos del hombre, ya no los alcanzan los animales, únicamente el hombre. Aquí encontramos valores como los económicos, la riqueza, el éxito por ejemplo. La inteligencia y el conocimiento, el arte, el buen gusto. Y socialmente hablando, la prosperidad, el prestigio, la autoridad, etc.
- Valores Instrumentales.- Son comportamientos alternativos mediante los cuales conseguimos los fines deseados.
- Valores Terminales.- Son estados finales o metas en la vida que al individuo le gustaría conseguir a lo largo de su vida.

2.2.5 Características de los valores

Cuando hemos referido líneas arriba cuando hablamos de valor, generalmente nos referimos a las cosas materiales, espirituales, que permiten al hombre realizarse de alguna manera.

Se dice también, que la finalidad del hombre en el mundo es alcanzar la felicidad. Para ello una de las cosas que debe hacer la persona, es la valoración de su vida y establecer jerarquías de importancia. Así se dará cuenta que algunos valores serán sacrificados por otros de mayor grado; entonces se convertirá en la carta de presentación "moral" del individuo.

Por otro lado, se refiere también a las necesidades (satisfacción de las mismas) o aspiraciones humanas y su clasificación se da de la siguiente forma:

Necesidades primarias.- Son las necesidades fisiológicas que todo ser humano tiene que satisfacer, por ejemplo: el alimento, el vestido, la vivienda, la educación, etc.

Valores económicos.- El hombre siempre busca su comodidad, a través de una estabilidad laboral por ejemplo, precisamente para cubrir sus necesidades básicas.

Necesidades de seguridad.- Se refiere al temor de pasar desapercibido, relegado por los demás, todos nosotros en el fondo buscamos aceptación del grupo social.

Necesidades sociales.- Es cuando un núcleo familiar no es suficiente para el desarrollo de la persona, por lo que tendemos a formar nuevos grupos de pertenencia (proceso de socialización a través del colegio, de la universidad, instituto, trabajo, etc.).

Necesidades de autorrealización.- Se refiere de encontrar un sentido a la vida, luchar por ideal. Éstas pueden satisfacerse por medio del cultivo de la ciencia, el arte, la moral y la religión.

Dentro de las características principales que poseen los valores, encontramos las siguientes:

Independientes e inmutables.- Son lo que son (originales) y no cambian. Ejemplo: la justicia, la belleza, el amor, entre otros.

Absolutos.- Son aquellos que no están condicionados a ningún hecho social, histórico, biológico o individual. Por ejemplo: la verdad o la bondad.

Inagotables.- No existe ninguna persona que no agote la nobleza, la bondad, el amor, la sinceridad.

Objetivos.- Los valores se les da tanto a las cosas como a las personas, independientemente de que se las conozca o no. Para los hombres es necesario descubrirlos para que vaya formando su personalidad, para la sobrevivencia de su propia vida.

Subjetivos.- Tiene importancia para la persona en específico de acuerdo a sus intereses.

"Tiene razón el liberalismo cuando dice que la sociedad es para el hombre y no el hombre para la sociedad, pero diciendo la mitad de la verdad escamotea la otra mitad: que el hombre que se refugia en su "interés privado" y se pone como horizonte el "bien particular" desentendiéndose del Bien Común está violando su dignidad de hombre y da la espalda a la tarea ética que le correspondería en cuanto hombre digno." (Mikel de Viana, 1991:15).

2.3 Los valores en el currículo

A través de estos conocimientos mencionados se da la propuesta de aplicar valores en las escuelas así como formar parte de la curricular escolar.

La escuela es un agente socializador y reproductor de valores presentes en las sociedades y que debe destinar un espacio para la educación en valores. Los valores deben estar definidos en el Proyecto Educativo Institucional, con los que la institución se identifica y plantea desarrollarlos.

Más concretamente los valores se hacen presentes en el aula mediante los temas transversales, estos temas responderán a realidades o necesidades que tienen una muy especial relevancia para la vida de las personas y la construcción de la sociedad, como se ha mencionado los temas transversales es una propuesta curricular concreta.

En el diseño curricular, la educación en valores se encuentra en los objetivos de enseñanza generales, esta educación es abierta y flexible, es abierta porque cada profesor en su centro la define y una vez tomada la decisión debe ir en el Proyecto Educativo Institucional y en el Proyecto Curricular del Centro Educativo.

Los valores también se muestran en los contenidos actitudinales por ello se encuentran en cada sesión de aprendizaje, confirmando entonces, los temas transversales entran de lleno en la educación en valores, y deben estar expresados en el Proyecto Educativo Institucional los objetivos generales de la etapa, estos a su vez responderán a problemas en el ámbito social y requieren de una respuesta educativa.

En dado caso es una gran responsabilidad de toda comunidad educativa, en especial los docentes, integrarlo en el proyecto curricular y en las programaciones del aula. El papel de la escuela consiste en acoger y tratar en las aulas aquellos conflictos que en el momento actual constituyen ámbitos prioritarios de preocupación social.

Los valores se pueden desarrollar en la escuela con el propósito de ayudar a los niños a construir sus propias experiencias en valores.

Educación formal.- Los valores están incorporados en la eficiencia o improductividad del Servicio Educativo, el cumplimiento o incumplimiento, la exigencia o la laxitud con que se instrumentan las actividades formales en la educación.

Educación informal.- Los valores se brindan de una manera casual y no deliberada, no parte del programa, ni del contenido, ni de la materia es un estilo personal de enseñar y la convivencia maestro-alumno (manera de asesorar, motivar, entusiasmar) es la singularidad del profesor.

La cultura de la escuela.- Las organizaciones poseen una cultura o estilos organizacionales por los valores, prácticas y reglamentos que poseen (tradiciones, rituales, creencias), es un estilo de vida de la organización en el aspecto administrativo, laboral y sindical.

Actividades extraacadémicas.- Tareas deportivas, sociales, culturales; en esta convivencia se imparte valores; forman parte de un programa intencional y deliberado; las tareas disciplinarias incorporan orden, respeto, tolerancia; se lleva de una manera significativa.

Participación cívica.- La escuela tiene la responsabilidad de prolongar fuera de escuela la educación moral y propiciar actividades que tengan trascendencia social, como por ejemplo implicarse en proyectos sociales que asuman responsabilidades como ONG, programas asistenciales, animaciones socioculturales, campañas; celebraciones de semanas temáticas que intentan potenciar el compromiso social del centro (solidaridad, paz, etc.). Organización de talleres, debates, conciertos, campañas para recoger ayuda económica o material destinado a zonas marginales.

Función tutorial.- Es un carácter personalizado de la educación, busca facilitar la integración de los alumnos en el grupo, el desarrollo de su personalidad, autorespeto y respeto hacia los demás, lo realiza a través de actividades, las entrevistas individuales con los alumnos y sus familias; la forma más colectiva es la organización de actividades que fomenta la convivencia y participación (excursiones, campañas o visitas culturales).

Los programas de valores.- Es deliberado y organizado, puede ir desde un ciclo de conferencias hasta el diseño de ciertas prácticas en las sesiones de clase (creatividad para una estrategia educativa). Los valores que se pueden desarrollar son la libertad, justicia, solidaridad, igualdad, responsabilidad y honestidad.

Es por ello que dentro de la educación preescolar, uno de los principales objetivos es favorecer el desarrollo integral, la socialización y la cooperación en los niños para el trabajo colectivo con sus iguales y con los adultos.

La escuela forma con valores más institucionales como: valores cívicos, éticos, intelectuales, es por ello que se considera la familia como la principal formadora de valores morales, sin dejar de lado la tarea que le corresponde a la escuela siendo un puente a la formación de valores por eso es importante que los hábitos y actitudes que se tienen diariamente con los hijos se enriquezcan más de cosas positivas y ayudarles a entender el mundo que los rodea. Influyen fuertemente en la visión que éstos tienen del mundo.

Por lo tanto las educadoras deben tomar conciencia sobre este aspecto y trabajar más con los valores de la familia, principalmente en los valores morales. Comprender cada uno de los momentos y situaciones por las que pasan la mayoría de las familias nos ayuda a expresar lo que sienten y expresan en forma constructiva y establecer relaciones afectivas, equitativas y respetuosas que puedan contribuir y resolver problemas.

2.4 Propósitos del nivel preescolar

2.4.1 Fundamentos: Una Educación Preescolar de calidad para todos

En la actualidad la educación preescolar ha venido a integrar y completar el currículo de educación básica elemental, en apoyo a la formación y desarrollo de los niños, como también puede entenderse, es la anticipación y preparación a la escuela primaria en actividades sistematizadas. Donde el niño puede ir formando y desarrollar hábitos, habilidades y conocimientos de manera integral.

a. El aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; porque en este periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

Se identifica un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje, uno de esos logros es el aprendizaje del lenguaje porque es el resultado de una conquista intelectual de orden superior. Otro logro es el rápido avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro ya que existe una intensa producción y estabilización de conexiones neuronales que abarca la edad preescolar.

Para esta producción se puede afirmar que la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños.

Esta consideración obliga a tomar con serias reservas distintas propuestas de estimulación temprana que tienen amplia difusión, las cuales hacen un uso indebido o abusivo del conocimiento científico realmente fundamentado.

Actualmente se puede sostener que existe una perspectiva más optimista sobre lo que típicamente los niños saben y sobre lo que pueden aprender entre los cuatro y cinco años y aun a edades más tempranas, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Los niños saben y hacen aún con la idea central de nivel preoperatorio y de sus derivaciones (por ejemplo, no conservación, egocentrismo, dependencia de la percepción, incapacidad para entender relaciones causales, inconsistencia, etcétera).

Estos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Al participar en diversas experiencias sociales, dentro de la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea. Esas experiencias cotidianas, sin embargo, no siempre les ofrecen las condiciones (seguridad, afecto y reconocimiento, entre otras), la variedad o la riqueza necesarias para desarrollar todas sus potencialidades.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales.

Las pautas culturales de crianza, entre las que se incluye la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño, la interacción verbal que sostienen con él, la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas, es decir, la vida familiar influye en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión desde pequeños. Pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento; al respecto es necesario subrayar la compleja relación, de intensa influencia mutua, entre ambos elementos.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los pequeños ampliar su información específica, porque simultáneamente, desarrollan sus capacidades cognitivas: la de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones o conclusiones a partir de una experiencia, formular sus explicaciones o hipótesis previas; en suma, aprender, construir sus propios conocimientos.

La mayor o menor posibilidad de relacionarse jugar, convivir, interactuar con niños de la misma edad o un poco mayores, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas.

A través del lenguaje se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos que nombran y describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales (en primer lugar, la relación entre los seres humanos más cercanos), dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Las propias teorías construidas por los niños son puestas en cuestión, de manera natural, en la interacción de pares, lo que se convierte en una motivación poderosa para el aprendizaje.

La educación preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

El Jardín de Niños es un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social, esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños en su familia o en otros espacios la educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje.

De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.

b. Los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar

La importancia de la educación preescolar es creciente, no sólo en México sino en otros países del mundo, también por razones de orden social. Los cambios sociales y económicos (entre ellos el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social), así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños. Durante las tres últimas décadas del siglo XX han ocurrido en México un conjunto de cambios sociales y culturales de alto impacto en la vida de la población infantil:

- El proceso de urbanización.

- Los cambios en la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral.
- La pobreza y la desigualdad.
- Los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión.

La extensión de la cobertura de la educación preescolar ocurrida en las tres últimas décadas del siglo XX implicó por sí misma un cambio de primordial importancia, que consistió en la diversificación de la población atendida. A este servicio educativo accedieron niños y niñas de muy diversa procedencia social, particularmente de sectores de población rural e indígena y urbana marginada.

La atención de niños procedentes de familia pobres, con padres que tienen escasa o nula escolaridad, y con las tradiciones y prácticas de crianza distintas a las de familias de sectores medios que tradicionalmente habían sido las usuarias del servicio implica un conjunto de retos pedagógicos para las prácticas educativas consolidadas durante las décadas en que se constituyó la identidad de la educación preescolar.

Estos desafíos, insuficientemente atendidos en el pasado reciente, tendrán mayor magnitud en la medida en que la educación preescolar como consecuencia del establecimiento de su carácter obligatorio atienda en sus aulas a toda la población infantil de entre tres y cinco años.

Este conjunto de transformaciones sociales y culturales constituyen razones poderosas para la extensión de una educación preescolar de calidad. El mejoramiento de la calidad exige una adecuada atención de la diversidad, considerando las características de las niñas y de los niños, tanto las de orden individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las grandes diferencias culturales, como la pertenencia étnica. En la práctica educativa este desafío implica superar la concepción que supone que el grupo puede ser considerado como un todo homogéneo.

La educación preescolar desempeña una función de primera importancia en el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños. Sin embargo, su función es más importante todavía para quienes viven en situaciones de pobreza y, sobre todo, para quienes por razones de sobrevivencia familiar o por factores culturales tienen escasas oportunidades de atención y de relación con sus padres.

Para los niños “en situación de riesgo”, la primera experiencia escolar puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles derivadas de circunstancias familiares o sociales, ya que es fundamental para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social. Una función similar cumple la educación preescolar cuando a sus aulas se integran niños con necesidades educativas especiales, quienes muy frecuentemente carecen de un ambiente seguro y estimulante para su desarrollo y aprendizaje.

La educación preescolar cumple así una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños y todas las niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen.

Los acelerados cambios que ocurren en todo el planeta demandan de los sistemas educativos cambios fundamentales en su orientación.

Por ello para responder a esos desafíos, los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano. La educación preescolar, como primera etapa y fundamento de la educación básica no puede sustraerse a estos desafíos. Los niños que ingresarán al Jardín durante los próximos años habrán de incorporarse plenamente en dos décadas a la vida social en un mundo en constante cambio; prepararlos para afrontar los desafíos del futuro es un imperativo de toda educación básica.

c. El derecho a una educación preescolar de calidad: fundamentos legales

- La educación: un derecho fundamental

La educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de nuestro país. El artículo tercero constitucional establece que la educación que imparta el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”.

Y para cumplir esta finalidad, el mismo artículo establece los principios a que se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia.

Durante las últimas décadas se han incluido a la Constitución otras definiciones que enriquecen los valores y aspiraciones consignadas en su artículo tercero. Entre ellas destaca el reconocimiento del carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana sustentado originalmente en sus pueblos indígenas (artículo segundo constitucional). En lo que concierne a la acción educativa dicho precepto señala como obligaciones de las autoridades, entre otras, la de favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Estos principios constituyen definiciones surgidas de la evolución social y política del pueblo mexicano y expresan valores y aspiraciones colectivas de gran arraigo en la sociedad; constituyen, asimismo, la base que da congruencia al conjunto de acciones educativas.

Los criterios y fines establecidos en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación, la cual establece las finalidades que tendrá la educación

que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Estas finalidades deberán expresarse, a su vez, en los planes y programas de estudio.

- La obligatoriedad de la educación preescolar

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad.

Esta reforma constitucional ha permitido superar indefiniciones legales que subsistían respecto a la educación preescolar. Algunas de sus principales implicaciones son las siguientes:

- Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, (desde 1993).
- La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- Para el ingreso a la educación primaria será requisito haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.
- La determinación de los planes y programas de estudio.

Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar el poder legislativo ratificó expresamente, en la fracción III del artículo tercero constitucional, el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los siguientes términos: “Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos

sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”. Es en cumplimiento de este mandato que la Secretaría de Educación Pública presenta este Programa de Educación Preescolar.

2.4.2 Principios Pedagógicos

Los principios pedagógicos dan sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños y tienen las siguientes finalidades:

- a) Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.
- b) Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

Las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social.

Los principios pedagógicos son importantes porque a partir de ellos cada educadora podrá valorar sistemáticamente cuáles atienden en la práctica, cuáles no están presentes y qué decisiones son necesarias tomar para atenderlos.

Principios pedagógicos:

- a) Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

b) Diversidad y equidad

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

c) Intervención educativa

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

2.4.3 Campos Formativos de Desarrollo

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y

externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente. Por ejemplo, cuando los bebés gatean o caminan, se extiende su capacidad de explorar el mundo y ello impacta el desarrollo cognitivo; lo mismo sucede cuando empiezan a hablar, pues mediante el lenguaje amplían sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales, lo que a su vez influye en el acelerado desarrollo del lenguaje.

Del mismo modo, al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

En general los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Es preciso insistir en que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En virtud de la vitalidad que los caracteriza entre más pequeños son, los niños preescolares, requieren estar en constante movimiento. En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las

competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos y se organizan en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños. La organización de los campos formativos es de la siguiente manera:

Campo formativo: Desarrollo personal y social

Aspectos en que se organiza:

- Identidad personal y autonomía
- Relaciones interpersonales

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspectos en que se organiza:

- Lenguaje oral
- Lenguaje escrito

Campo formativo: Pensamiento matemático

Aspectos en que se organiza:

- Número
- Forma, espacio y medida

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Aspectos en que se organiza:

- Mundo natural
- Cultura y vida social

Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas

Aspectos en que se organiza:

- Expresión y apreciación musical
- Expresión corporal y apreciación de la danza
- Expresión y apreciación plástica
- Expresión dramática y apreciación teatral

Campo formativo: Desarrollo físico y salud

Aspectos en que se organiza:

- Coordinación, fuerza y equilibrio
- Promoción de la salud

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras y permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran, pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada.

Como base fundamental en este nivel educativo, concreto solo el Campo Formativo de Desarrollo Personal y Social ya que éste hace referencia a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia, ya que es ahí donde se dan las primeras interacciones y relaciones sociales. El lenguaje juega un papel importante, por la progresión en su dominio les permite representar mentalmente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos.

Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismo y una conciencia social en desarrollo, por lo cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social. Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influenciados por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan

nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derecho; factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales, de ahí que las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y a través de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula y que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral.

2.5 Intervención pedagógica

2.5.1 Algunos conceptos de taller

El taller es ahora sinónimo de producción en masa, de cadenas de montaje y repetición de tareas. Pero independientemente del concepto actual de la palabra, el término taller deriva de la voz francesa atelier, que proviene de una palabra latina: ássula, diminutivo de Axis, que significa astilla, con otra acepción en la palabra eje. Y aquí es dónde debemos buscar el más hondo sentido de la palabra taller: el eje desde dónde todas las ideas se ejecutan y giran.

TALLER, en el lenguaje corriente, es el lugar donde se hace, se construye o se repara algo. Así, se habla de taller de mecánica, taller de carpintería, taller de reparación de electrodomésticos, etc. Desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el concepto de taller extendiéndolo a la educación, y la idea de ser "un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto con otros", esto dio motivo a la realización de experiencias innovadoras en la búsqueda de métodos activos en la enseñanza. Algunos autores tienen las siguientes definiciones al respecto:

Melba Reyes (2006) define el taller como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico.

Nidia Aylwin y Jorge Gussi Bustos (1977-1980). El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica. El taller es concebido como un equipo de trabajo.

Gloria Mirebant Perozo (2003), sostiene que un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre.

El taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo.

Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, “cambiarse a sí mismo”.

Ezequiel Prozcauski (1966), concibe los talleres como un medio y un programa, cuyas actividades se realizan simultáneamente al período de estudios teóricos como un intento de cumplir su función integradora. Estos talleres consisten en contactos directos con la realidad y reuniones de discusión en donde las situaciones prácticas se entienden a partir de cuerpos teóricos y, al mismo tiempo, se sistematiza el conocimiento de las situaciones prácticas. La ubicación de los talleres dentro del proceso docente, para una mayor comprensión se ha graficado de la siguiente manera: PRÁCTICA -TALLER –TEORÍA.

María Teresa González Cuberes (1994), sostiene que el taller como tiempo -espacio favorece la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje, porque es a través del taller que el interjuego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento y acción. Entonces el taller puede convertirse en el lugar del

vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

2.5.2 Utilidad y necesidad del taller educativo

Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

Saber Hacer: no es otra cosa que acción fundamentada en el por qué, en la comprensión del mecanismo estructural productivo del objeto de conocimiento.

Mediante el taller los alumnos en un proceso gradual o por aproximaciones, van alcanzando la realidad y descubriendo los problemas que en ella se encuentran a través de la acción - reflexión inmediata o acción diferida.

El taller es una realidad compleja que si bien privilegia el aspecto del trabajo en terreno, complementando así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas:

-Un servicio de terreno

-Un proceso pedagógico y

-Una instancia teórico - práctico

El servicio en terreno implica una respuesta profesional a las necesidades y demandas que surgen de la realidad en la cual se va a trabajar.

El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que este tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción.

La relación teoría - práctica es la dimensión del taller que intenta superar la antigua separación entre la teoría y la práctica al interaccionar el conocimiento y la acción y así aproximarse al campo de la tecnología y de la acción fundamentada. Estas instancias requieren de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización.

Se ha hecho énfasis en el taller en cuanto rescata la acción y la participación del alumno en situaciones reales y concretas para su aprendizaje, por cuanto la fuerza del taller reside en la participación más que en la persuasión.

Según Froebel (1826), hace la consideración de que en lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo, en este sentido se apoya en principio de aprendizaje, aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas.

El taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor.

Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos o aplicados según los objetivos que se proponen y el tipo de materia que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre.

No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Podríamos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, los principios, las ideas, las teorías, las características y las relaciones que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo.

Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y competencias que le permiten al alumno operar con el conocimiento y el transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

Precisamente esta actitud activa y transformadora que exige el desarrollo científico técnico y la formación (construcción cultural), constituye una de las razones para que los talleres hayan renacido en el quehacer pedagógico cotidiano.

Existen talleres de arte, puede decirse que tienen primacía en la enseñanza, pero también los hay para desarrollar habilidades de todo tipo: enseñar métodos, diseñar y analizar teorías fundamentadas en la práctica, en los que se analizan conceptos, se investigan posiciones, autores y después se discuten colectivamente presentando ponencias, ensayos, gráficas, esquemas, resultados objetivos.

Es decir, el taller debe servir para formar y ejercitar creadoramente la acción intelectual o práctica de los alumnos, cosa que ya indica su nombre: taller de aprendizaje ó taller pedagógico.

Dinámica De Grupo Y Trabajo En Equipo En El Taller

Para los clásicos autores de "Dinámica de Grupo y Educación" Gustavo F. J. Cirigliano y Aníbal Villaverde (1989), la dinámica de grupos se ocupa de la conducta de los grupos como un todo, y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros como tales, de las relaciones entre los grupos, de formular leyes o principios, y de derivar técnicas que aumentan la eficacia de los grupos.

2.5.3 Objetivos de los talleres

- Promover y facilitar una educación integral.
- Facilitar que los alumnos o participantes en los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
- Posibilitar la integración interdisciplinaria.
- Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno y a otros participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.
- Promover la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las entidades educativas y en la comunidad.

2.5.4 Principios pedagógicos del taller

Ander-Egg Ezequiel (1989), pone de manifiesto el carácter autogestionario del sistema de taller y menciona los siguientes principios:

- a. Eliminación de las jerarquías docentes.
- b. Relación docente - alumno en una tarea común de cogestión.
- c. Cambiar las relaciones competitivas por la producción conjunta -cooperativa grupal.
- d. Formas de evaluación conjunta.

2.5.5 El taller educativo como estrategia

La estrategia pedagógica comprende: los objetivos, los métodos y las técnicas; en este sentido la estrategia es la totalidad, es la que da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje.

Los talleres deben realizarse más como estrategia operativa que como simple método o técnica. La relación maestro - alumno que se da en el taller, debe contemplarse entre las didácticas activas, con trabajo individualizado, en parejas o en grupos pequeños.

El taller educativo entonces, y he aquí su relevancia, se constituyen casi en un paradigma integrador de diferentes concepciones educativas, principios, técnicas y estrategias que hoy proponen los métodos activos y participativos, como la nueva concepción que debe darse a la educación.

El taller educativo desde una visión epistemológica en contraposición a las formas o maneras tradicionales de la educación, principalmente se propone:

- a. Realizar una integración teórico-práctico en el proceso de aprendizaje.
- b. Posibilitar que el ser humano viva el aprendizaje como un Ser Total y no solamente estimulando lo cognitivo, pues, además de conocimientos

aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno.

- c. Promueve una inteligencia social y una creatividad colectiva.
- d. El conocimiento que se adquiriera en el taller está determinado por un proceso de acción - reflexión - acción.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de la investigación

Según Hernández Sampieri (1991), en las ciencias sociales existen varios tipos de investigaciones como: la exploratoria, la descriptiva, la correlacional y la explicativa.

Los estudios exploratorios se realizan cuando se pretende examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, es decir, sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos. Una de sus principales características es que hay flexibilidad en su metodología en comparación con otros estudios, como son los descriptivos o explicativos.

Los estudios descriptivos buscan, en cambio, especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea analizado. Este tipo de estudios miden de manera independiente los conceptos o variables que se observan en el fenómeno. Para ello el investigador debe ser capaz de saber qué va a medir, cómo y con qué. Se requiere además un conocimiento sobre el tema a investigar por parte de quien lo realiza.

Los estudios correlacionales pretenden responder a las preguntas planteadas en la investigación. Miden las dos o más variables que se pretende ver si están relacionadas entre sí. Esto es, saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de las otras con las que se relaciona.

Los estudios explicativos son aquellos que van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o bien de establecer relaciones entre variables o conceptos, éstos están más bien dirigidos a responder a las causas de los eventos. En otras palabras, explica por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da.

Sin embargo, una investigación puede contener elementos de los diferentes tipos. Puede iniciar como exploratorio y terminar siendo explicativo. No existe un tipo de estudio mejor o peor que otro, la diferencia estriba en el grado de conocimiento sobre el tema que tenga el investigador.

En este trabajo de investigación en esta ocasión se retomaron algunas características de la investigación -acción, la cual es otra variante de estudio pero que tiene características como por ejemplo, se realizan las siguientes acciones:

- a) se observa
- b) se problematiza
- c) se interviene
- d) se implementa

La corriente pedagógica de la que se parte se llama constructivismo, el cual se refiere a la construcción del conocimiento y de la personalidad de los alumnos que aprenden y se desarrollan en la medida que construyen significados.

Construir es comprender en esencia algo, un objeto de estudio en un sentido determinado. Todo conocimiento se construye en estrecha relación con el contexto cultural en el que se usa.

La finalidad del constructivismo es promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social de pertenencia, así como desarrollar el potencial que todos tenemos.

3.2 Diseño de la investigación

De acuerdo a Hernández Sampieri, *“un diseño de investigación se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación”*. (1991:106)

Los diseños de investigación se clasifican en experimentales y no experimentales:

El término “experimento” puede tener dos acepciones una general y otra particular. La acepción particular, más armónica con un sentido científico del término, se refiere a un

estudio de investigación en el que se manipulan deliberadamente una o más variables dependientes de una situación de control para el investigador.

- La investigación experimental: es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables, tiene como función observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para ser analizados, los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.
- La investigación no experimental, las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, es una investigación sistemática y empírica.

La investigación experimental se divide en: preexperimentos, cuasi- experimentos y experimentos puros o verdaderos, este último manipula variables independientes para ver sus efectos sobre variables dependientes en una situación de control. Ambas investigaciones: experimental y no experimental son de gran utilidad dentro de un proceso de investigación.

Esta investigación se ubicó en la clasificación pre-experimental, denominada diseño con preprueba-posprueba con un sólo grupo, el cual consiste en aplicar un **pretest** al grupo de estudio o tratamiento experimental, después se imparten las clases utilizando las estrategias seleccionadas y finalmente se aplica un **postest** posterior al tratamiento.

El diagrama de este tipo de diseño de investigación queda como sigue:

G O₁ X O₂

En donde G es el grupo experimental, O₁ es la aplicación del pretest, X = a la manipulación de la variable y O₂ la aplicación del postest.

En esta investigación se verificó el efecto de la aplicación de las estrategias seleccionadas en el desarrollo de los valores en preescolares. Este tipo de estudio

permitió saber cuál es el nivel de interiorización de los valores que tiene el grupo antes del estímulo o manipulación de la variable y conocer su avance o desempeño después de la aplicación del mismo.

Ya definidos estos términos se tiene que, un experimento consiste en aplicar un estímulo a un individuo o grupo de individuos y ver el efecto de éste en algunas variables del comportamiento.

3.3 Las variables

“Una variable es una propiedad del objeto de estudio que puede variar y cuya variación puede medirse, ejemplo; el aprendizaje de un concepto. Una variable adquiere valor cuando puede ser relacionada con otras (formar parte de una hipótesis” (ibídem: 75). Hernández Sampieri (1991:75).

Para el presente trabajo se manejarán dos variables, la dependiente y la independiente, quedando como sigue:

La medición de las variables

VARIABLE INDEPENDIENTE	VARIABLE DEPENDIENTE
Los talleres como estrategia didáctica.	El efecto de los talleres en el desarrollo de valores en el niño preescolar.

3.4 Diseño y elaboración del instrumento

Una vez diseñada la investigación es necesario la selección o elaboración de instrumentos para la recogida de datos del experimento. Pero, ¿qué es un

instrumento? Podríamos decir que, un instrumento es una herramienta que sirve para medir o para realizar alguna actividad.

Los instrumentos deben cumplir con dos requisitos: validez y confiabilidad:

- a) **Validez.** Es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

- b) **Confiabilidad.** Se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados.

Para la realización del presente trabajo se diseñaron varios instrumentos, tales como bitácoras, guías de observación, el diario del maestro, etc.

El primer instrumento que se diseñó fue el examen diagnóstico al inicio del curso el cual le llamaremos **pretest (anexo 1)** dirigido a los alumnos, con el propósito de conocer acerca de su código personal de valores reflejado en sus actitudes.

Después de la realización de las actividades que conforman los talleres como estrategias didácticas se llevó a cabo la evaluación de las mismas, mediante la aplicación de un instrumento al que denominaremos **postest (anexo 2)**.

3.5 Desarrollo del plan de trabajo

La estrategia de enseñanza propuesta tiene como fin estimular a los docentes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones, además que pretende facilitar la actuación y aumentar su eficacia en la solución de los problemas profesionales poniendo en juego los conocimientos, habilidades y competencias en el dominio de contenidos específicos relacionados con la enseñanza de los valores.

Como un componente de la estrategia didáctica se diseñó ocho talleres diversos que proponen actividades que implican analizar, reflexionar y criticar los resultados obtenidos en cada tarea realizada.

Los talleres diseñados son: Preparar galletas y Preparación de donas, La joyería, ¿Y tú quién eres?, El juez, Actores y actrices, Hagamos masa de colores y Escuela de detectives; cada uno de ellos con un propósito por lograr y con la meta de favorecer el desarrollo y aprendizaje de los educandos en relación al fortalecimiento de valores.

En la aplicación de los talleres en grupo se logró lo siguiente:

- Se propició que los niños y las niñas pongan en juego las habilidades que poseen, para avanzar hacia el logro de las competencias³ esperadas.
- Se abrieron oportunidades a la maestra y a los niños para involucrase en un trabajo que implicaban desafíos, que provocaron y mantuvieron el interés por realizar y por colaborar para lograr los aprendizajes deseados.
- Fueron útiles para promover el trabajo en equipo, en grupo y aún de manera individual para que los niños, conociendo la intención y con la guía de la docente, realicen actividades de distinta índole en los momentos más apropiados.

La importancia y funcionalidad del trabajo en talleres fortaleció el aprendizaje a través del trabajo manual, intelectual o artístico, además de que puso en juego la actividad, la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo colectivo. Se distinguió por el acopio, la sistematización, el uso de materiales y técnicas especializadas y variadas, acordes con el producto que se esperaba obtener: permitiendo valerse de las actividades como herramientas de aprendizaje y transformación del medio, por lo que, la producción de objetos y la especialización en la técnica fueron irrelevantes.

³ Conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, y se manifiestan en situaciones y contextos diversos.

Durante los talleres la docente resaltó las posibilidades individuales y colectivas de los niños y las niñas, creando un ambiente de confianza y propiciando la autoevaluación y la autoestima.

La organización del espacio: respondió al de un ambiente libre y enriquecido con materiales diversos, seleccionados bajo el criterio de la actividad a realizar en el taller. Los espacios fueron higiénicos y seguros, se estableció para su uso y mantenimiento, tanto en el salón, en la explanada o en la sala de música.

Los materiales seleccionados posibilitaron que el alumnado ejecutara las acciones requeridas para hacer su trabajo, por lo que se organizaron y colocaron a su alcance.

Organización del tiempo: fue flexible y se dio a partir de la actividad a realizar y se consideraron las características de las niñas y los niños, incluyendo la realización de actividades cotidianas.

Considerando el tiempo de aplicación de la alternativa para contrarrestar la problemática existente se aplicó un taller por semana en un espacio de dos meses (fueron ocho talleres), y los recursos humanos son los niños, la docente, y los padres de familia que aportaron materiales o colaboraron en tres talleres con invitación previa.

Se necesitaron recursos tecnológicos como la televisión, la grabadora, discos de música, onomatopéyicos, micrófono, video.

Los recursos financieros utilizados fueron mayores a los previstos, que se obtuvieron de la cooperación de los padres y de actividades extras que se realizaron fuera de la institución.

Un medio que fue de gran utilidad para evaluar el trabajo que se realizó y rescató los logros y dificultades de esta alternativa en el grupo de infantes fue la observación, el registro de acciones o actitudes que demostraron los niños.

Se registró el proceso de las sesiones, la observación que se llevó a cabo siguió una guía para no perder el propósito así como se tomo nota de todo lo que ocurrió durante las actividades ya que se pretendía rescatar las actitudes de los niños al trabajar e interactuar.

El lugar elegido para trabajar durante el desarrollo del taller fue un espacio amplio, intencionalmente acondicionado. Circunstancialmente se utilizan simultáneamente otros ambientes, para algún otro taller. Durante la sesión de trabajo se evitó, en lo posible, interferencias externas y la presencia de extraños. Se procuró que el lugar sea fundamentalmente tranquilo, cálido y silencioso.

La estrategia elegida para contrarrestar la problemática tuvo carácter sistemático y permanente porque se utilizaron de manera cotidiana y también se realizaron actividades tomando en cuenta otros campos formativos; y después de llevar a cabo los talleres se logró lo siguiente:

Respecto a los alumnos:

- Demostrar una actitud colaborativa entre ellos.
- Fortalecer la autoestima de los niños a través del reconocimiento del esfuerzo y del logro en las actividades.
- Crear una conciencia acerca de la ayuda mutua que deben brindarse los miembros del grupo en trabajos específicos.
- Mayor conocimiento entre unos y otros a través de la interacción grupal.
- Expresar sus logros y limitaciones a través del lenguaje.
- Familiarizarse con las normas y reglas de trabajo y convivencia.

- Crear un ambiente democrático en el salón de clases.
- Desarrollar un sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia sus materiales y objetos personales.
- Poner en juego en las niñas y los niños las habilidades que poseen, para avanzar hacia el logro de las competencias esperadas.

De manera general se concluye que los valores de responsabilidad, limpieza, honestidad, respeto y solidaridad se lograron favorecer a través de la aplicación de los talleres además que se respetaron todos los puntos clave de los mismos como estrategia didáctica.

Los talleres que se aplicaron fueron ocho, de manera general se nombran y en el anexo viene la calendarización de ellos con las actividades.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	PROPÓSITO	MATERIAL	MÉTODO	RECURSOS	FECHA
“Preparar galletas”	-Lograr una actitud colaborativa en los niños.	-Leche -Harina -Azúcar -Moldes -Chispas de chocolate	Equipos	Los niños Docente 1 madre de familia	9 marzo
“Preparar donas”	-Fortalecer la autoestima de los niños a través del reconocimiento del esfuerzo y del logro en las actividades.	-Harina -Leche -Huevo -Azúcar -Aceite -Canela	Individual	Los niños Docente 1 madre de familia	11 marzo
“La joyería”	-Crear conciencia acerca de la ayuda mutua que deben brindarse los miembros del grupo en trabajos específicos.	-Cuentas -Hilo elástico -Cajas pequeñas -Tapas -Tijeras	Equipos	Niños Docente	16 marzo
“¿Y tú”	-Ayudar a los		Colectivo	Niños	18

quién eres?” “La diversidad nos identifica”	niños a que se conozcan unos a otros a través de la interacción grupal.	-Teatrinho -Vestuário -Enceres -Pintura de diversos colores -Brochas Pagamento		Docente	marzo
“El Juez”	-Lograr que los niños expresen sus logros/limitaciones a través del lenguaje.	-Sillas -Mesas -Micrófono -Discos -Grabadora -Video -TV	Colectivo	Niños Docente	23 marzo
“Actores y actrices”	-Lograr que los niños se familiaricen con las normas de trabajo y convivencia.	-Sala de música -Sillas -Mesas -Utilería en general -Grabadora -Discos	Individual y grupal	Niños Docente	25 marzo
“Hagamos masa de colores”	-Lograr un ambiente democrático en el	-Harina -Agua	Individual y por equipo	Niños Docente	30 marzo

	salón de clases.	-Polvo de colores -Aceite			
“Escuela de detectives”	-Lograr en los niños el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia sus cosas.	-Lupas Sombreros -Hojas blancas -Lápices -Colores	Colectivo	Niños Docentes	22 abril

TALLERES A REALIZAR

Taller 1 (Anexo No. 1)

Nombre del taller: Preparar galletas

Propósito: Lograr una actitud colaborativa entre los niños.

Desarrollo: Se requiere de la participación de todos los niños y una madre de familia para apoyar durante la preparación de las galletas.

- Se presentará los materiales adquiridos con anterioridad, preguntando, ¿saben preparar galletas?, ¿les gustaría ser los panaderos y hacer sus propia galleta?
- Se dará la explicación de la forma de llevar a cabo el taller, establecer las reglas y formar los equipos de trabajo.
- Cada equipo tendrá su cazuela de plástico y la cantidad de ingredientes necesarios, galletas marías, sal, leche, polvo para hornear, agua.
- Se mezclará todos los ingredientes y los niños van a mezclar y revolver con sus manitas ya limpias.
- Se les dará pequeños moldes para empezar a preparar una vez mezclada la masa.
- Se hornearán y se compartirán.
- La docente y la madre de familia ayudarán a los niños que lo necesiten, y estarán vigilando para evitar accidentes.

Evidencias de aprendizaje: orden y limpieza, cooperación entre los integrantes del equipo, escuchar opiniones para prepararlas, compartir sus galletas.

Taller 2

Nombre del taller: Preparación de donas

Propósito: Fortalecer la autoestima de los niños a través del reconocimiento del esfuerzo y del logro en las actividades.

Desarrollo: será dentro del salón de clases, con todos los niños y una madre de familia.

- Las niñas y los niños manipularán y mezclarán ingredientes para realizar una masa, es necesario que ellos mismos prueben la sensación del cambio en la consistencia de los ingredientes.
- El trabajo será por equipo de cuatro integrantes.
- Se invitará a los niños y las niñas a hacer una masa para preparar donas, preguntando: ¿ustedes saben cómo se hace la masa?, ¿me ayudan a hacerla?
- Preguntas: ¿saben que se necesita para hacer la masa?, según las respuestas, se mostrará los ingredientes que se emplearán, es decir, la harina, la sal, el agua, el polvo para hornear, huevos, leche y aceite; se puede hacer los dibujos en el pizarrón si es necesario.
- Es importante cuestionar sobre lo que creen que se hará con los ingredientes.
- Solicitar voluntarios entre los equipos para repartir los contenedores ya listos, así como distribuir las bandejas donde efectuarán la mezcla.
- Delante del grupo leer las instrucciones y pedir a los equipos realizar los pasos a seguir.
- Agregar la harina, los huevos, el polvo para hornear, la leche y el agua, mezclar con las manos dentro de la bandeja de plástico, ¿Qué pasa con los ingredientes?, ¿Qué sienten al mezclarlos? Se revuelve hasta que tenga la consistencia de masa para hornear. Luego preguntar: ¿los ingredientes están iguales que al principio?, ¿en qué han cambiado? Supervisar la consistencia y ayudar en caso necesario.
- Se cierne sobre la masa un poco de harina y se termina de amasar.

- Una vez que se tiene lista, se invita a los equipos a preparar sus donas y a dejarlas reposar en un espacio de veinte minutos y con ayuda de la madre de familia freírlas en la cocina para evitar accidentes.

Evidencias de aprendizaje: la comprensión de las instrucciones y su ejecución, si perciben los cambios producidos por los ingredientes utilizados, el interés por los compañeros que requieren ayuda, si comparten sus experiencias, la iniciativa para integrarse en equipo así como para probar como señal de curiosidad, si requieren ayuda o son capaces de hacer solos las donas y compartir el producto de su trabajo.

Taller 3

Nombre del taller: La joyería

Propósito: Crear conciencia acerca de la ayuda mutua que deben brindarse los miembros del grupo en trabajos específicos.

Desarrollo: el trabajo será por equipo e individual, y se llevará a cabo dentro del salón de clases, previamente preparado para simular un taller de bisutería

- Presentar el material a los niños que serán las cuentas de diversas formas y colores. Cuestionar: ¿qué vamos a hacer con el material?, ¿les gustaría ser los creadores de sus propios collares y pulseras?
- Dependiendo de las respuestas se propone organizar equipos para trabajar.
- Se divide el material, ya anticipado con anterioridad, ellos escogerán que van a hacer y a quién se lo darán.
- Se les ayudará en los momentos del amarre y medidas.
- Al final se hará una exposición y se explicará cómo se hizo y quién lo hizo.
- Lo regalarán a quien gusten o será para ellos.

Evidencias de aprendizaje: los intercambios de experiencias, la relación entre ellos, la ayuda mutua durante la actividad.

Taller 4

Nombre del taller: ¿y tú quién eres?

Propósito: Ayudar a los niños a que se conozcan unos a otros a través de la interacción grupal.

Desarrollo: Se requiere la participación de todos los niños y la maestra.

- Dividir al grupo en dos círculos y colocarlos uno frente al otro. Cuidando que las niñas y los niños vayan intercalados.
- Cuando se dé la indicación, todos mencionarán alguna parte que tengan igual; al cambiar de indicación, mencionarán una parte diferente, pueden nombrar cosas como vestido, manera de hablar o características físicas (color de cabello, de ojos, de piel, etc.).
- Después girar una de las ruedas para cambiar el compañero o compañera.
- Repetir la indicación, este movimiento se repetirá tres o cuatro veces, no mas para evitar que se aburran con el juego.
- Pedir a los niños que elaboren algo que los identifique, pueden ser un dibujo, una pintura, una escultura, un collage u otra cosa.
- Al final, realizar una sesión en plenaria para compartir la experiencia que obtuvieron de la actividad.

Evidencias de aprendizaje: la mención correcta de lo que se pide, el gusto por relacionarse con el compañero, lo que mencionan como experiencia obtenida.

Taller 5

Nombre del taller: El juez

Propósito: Lograr que los niños expresen sus logros y limitaciones a través del lenguaje.

Desarrollo: Se requerirá de la participación de todos los niños y la ayuda de la docente.

- Pedir a los niños y niñas que preparen un acto, el que más les guste, puede ser una canción, un juego, una declamación, un chiste o un cuento, presentarán su número frente al grupo para participar en un concurso.
- Todos los educandos son participantes y jueces, su papel consiste en utilizar una pancarta para valorar el desempeño del participante.
- Para un mejor control, elaboré pancartas donde se representen estados de ánimo, sentimientos o actitudes como: creativo, con imaginación, serio, aburrido, esforzado, etc.
- Cada alumno presentará su número y todos levantarán alguna pancarta para expresar su opinión. Todos los concursantes ganan y los jueces identifican alguna característica de su participación.
- Al final, trataré de que los niños y niñas encuentren algunas constantes como el sentimiento o el estado de ánimo que presentó la mayoría.

Evidencias de aprendizaje: La valoración que asignan a los participantes, la preparación de su acto, las experiencias obtenidas.

Taller 6

Nombre del taller: Actores y actrices

Propósito: Lograr que los niños se familiaricen con las normas y reglas de trabajo y convivencia.

Desarrollo: La actividad se realizará en el espacio escénico del salón con una sola silla.

- Pensar con antelación en una acción que hará sin hablar para que los niños adivinen qué está haciendo.
- Organizar a los niños para que sean público y pedir a alguno de ellos que dé una señal para que la educadora entre a escena a representar la acción. Puede o no utilizar la silla, a otra señal empieza su actuación y los niños tendrán que mirar sin decir nada, cuando la educadora acabe de actuar detiene la acción y da las gracias con una caravana.
- Los niños en forma organizada dicen lo que creen que estaba haciendo; la educadora pedirá un aplauso para el que acertó y ese niño pasará a representar una acción inventada.
- Dar varias oportunidades a los niños para representar acciones y aprovechar para hacer notar algunos inconvenientes como: no representar bien el peso o el volumen del objeto utilizado o no realizar la acción con serenidad para que sea más clara posible, etc.
- Tomar alguna de las acciones expresadas y preguntar por otras acciones en secuencia para integrar una pequeña escena.
- Las acciones serán cada vez más largas y consecuentes y pueden requerir la intervención de más niños. Ejemplo: representar un restaurante donde unos comen, otros beben, otros cortan carne, otros pasan a bailar, unos ríen y de pronto llega el dueño y los saca a la calle.
- Tener a la mano un estímulo para las intervenciones de los niños, y pedir a uno de ellos que exprese una cualidad del ejercicio presentado.

Evidencias de aprendizaje: la espontaneidad y seguridad de los niños, los infantes que no participan, la concentración que pueden tener para realizar lo que han pensado, si los niños escuchan a sus compañeros de escena poco a poco integrarán el sentido de equipo, indispensable en la actividad teatral.

Taller 7

Nombre del taller: Hagamos masa de colores

Propósito: Lograr un ambiente democrático en el salón de clases.

Desarrollo: Para esta actividad se necesita 2 1/4 tazas de harina, 1 taza de sal, 2 cucharadas de polvo para hacer agua fresca sin azúcar, 4 cucharadas de aceite de cocina, 1 taza de agua, bandejas de plástico donde se va a hacer la mezcla, envases de plástico con tapa para guardar la masa.

- Las niñas y los niños manipularán y mezclarán ingredientes para realizar una masa, es necesario que ellos mismos prueben la sensación del cambio en la consistencia de los ingredientes.
- El trabajo es por equipo de cuatro integrantes.
- Se invita a los niños y las niñas a hacer una masa de colores, preguntando: ¿ustedes saben cómo se hace la masa?, ¿me ayudan a hacerla?
- Una vez que se tiene lista, se invita a los equipos a distribuir entre los cuatro integrantes una porción de la misma, y elaborar diferentes figuras con ellas, pueden ser frutas u objetos conocidos.
- Cuando terminen de modelar se sugiere organizar una exposición para mostrar las producciones realizadas e intercambiar experiencias de cómo lo hicieron y qué emplearon para hacerlo.

Evidencias de aprendizaje: la comprensión de las instrucciones y su ejecución, si perciben los cambios producidos por los ingredientes utilizados, el interés por los compañeros que requieren ayuda, si comparten sus experiencias, la iniciativa para integrarse en equipo así como para probar como señal de curiosidad, si requieren ayuda o son capaces de hacer solos las mezclas.

Taller 8

Nombre del taller: Escuela de detectives

Propósito: Lograr en los niños el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia sus materiales y objetos personales.

Desarrollo: Al entrar a la escuela se les dará una ficha que ellos mismos escogerán para cuidar durante una hora, se les asignará una silla con su nombre y sus materiales estarán en un solo espacio. Preparación del contexto antes de iniciar la mañana de trabajo.

- La organización será en el salón, en forma circular las sillas, cada niño deberá buscar su nombre al momento de dar la indicación.
- Se pedirá que quiten su zapato y lo pongan en el centro del círculo.
- Platicaremos sobre el tema de cuidar nuestras pertenencias dentro del salón de clases así como fuera de él.
- Escuchar la opinión de cada niño, pedirle que no pierda su ficha y que cuando pase la hora se le solicitará.
- Al dar la señal buscarán su zapato y se lo pondrán ellos solos.
- Se les darán las lupas para que en todo el patio y áreas de la escuela busquen un objeto que les pertenezca, con la consigna que si encuentran algo que no es suyo que lo respeten y sigan buscando.
- Pedir la ficha y aplaudir a los que si lograron mantener su ficha.

Evidencia de aprendizaje: cuidar su ficha, buscar su objeto, platicar su experiencia.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados del Pretest

En la alternativa aplicada para el fortalecimiento de valores en los niños preescolares se consideraron 5 valores, tomando en cuenta que son los más significativos para obtener los otros, pensando que son divisibles, lo que implica que dentro de éstos se lograrán otros y que favorecerá las actitudes y conducta de los niños. Estos valores son: la responsabilidad, la limpieza, la honestidad, el respeto y la solidaridad.

RESPONSABILIDAD: Cada uno es responsable de los actos que ejecuta, y esta responsabilidad garantiza la libre expresión y realización de cada individuo. Siendo parte de una sociedad, la libertad parte inherente a la identidad del ser humano es preservada desde nuestro compromiso y responsabilidad en cada actividad que realizamos. Implica la organización, la firmeza, la decisión y el rigor, necesarios para lograr los objetivos propuestos.

Dentro de este valor consideramos la puntualidad y asistencia de los niños a las clases, a las actividades extraescolares, su participación activa en el trabajo o tareas en el momento de ser solicitado, al cumplir con las consignas y tener la responsabilidad para hacerlo de acuerdo a sus capacidades e ir mejorando, el cuidado que debe tener sobre sus pertenencias personales como material, mochilas, libros, lápices, etc.

A continuación se presentan los datos obtenidos en la aplicación de la evaluación diagnóstica (pretest) al inicio del trabajo de investigación. **(Ver anexo No. 9)**

EL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD

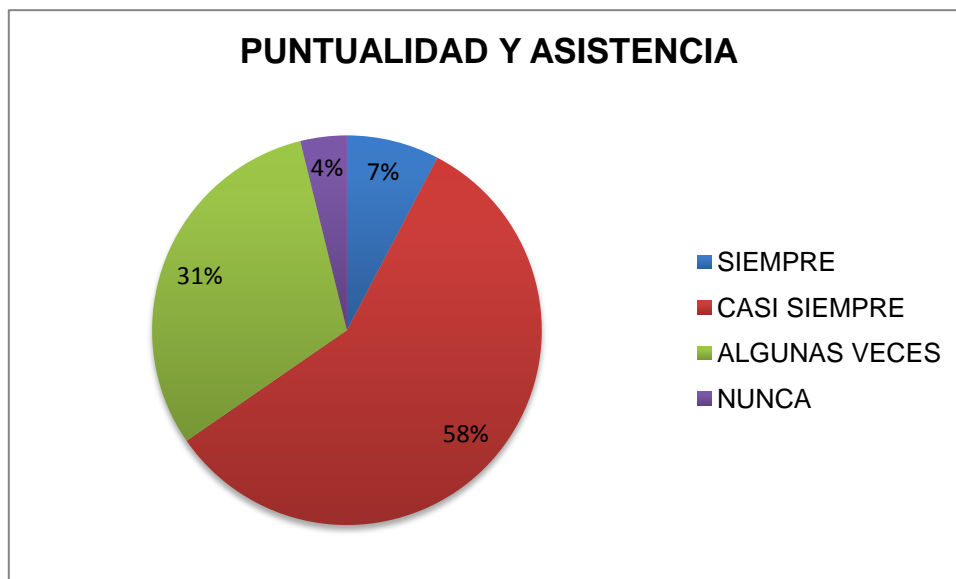


Fig. 1 Porcentaje en Puntualidad y Asistencia

De la comunidad estudiada el 7% siempre es puntual en sus actividades escolares así como en asistencia, el 58% casi siempre, el 31% algunas veces lo es y el 4% nunca es puntual y menos se cuenta con su asistencia.

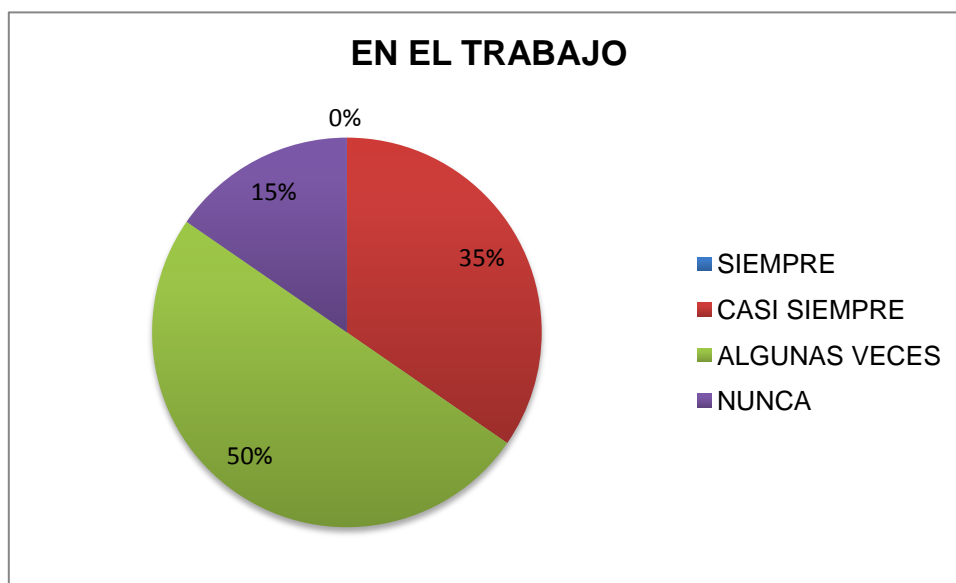


Fig. 2 En el trabajo.

El en trabajo que se realiza día a día dentro y fuera del salón de clases se observó que no hay ningún infante que siempre sea responsable, pero el 35% casi siempre lo es, el 50% algunas veces cumple y el 15 % es irresponsable en sus trabajos.

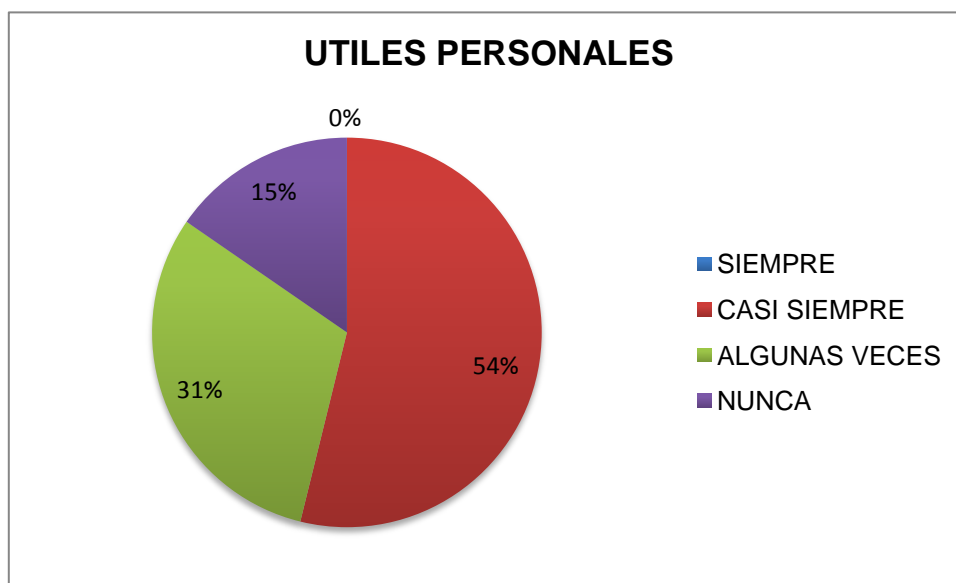


Fig. 3 Utiles personales

Se puede observar en la gráfica que en el grupo el 54% del total de los alumnos casi siempre demuestran responsabilidad para cuidar, levantar, guardar, manejar sus útiles personales, mientras el 31% algunas veces y al 15% nunca se responsabiliza de sus útiles personales.

LIMPIEZA: El cuidado del cuerpo favorece el crecimiento del niño o niña, mantenernos limpios implica estar sanos y fuertes. En el trabajo que se realiza también es importante la limpieza, el orden porque de este modo se encuentran mejor las cosas o los materiales en el lugar donde trabajamos; esto habla bien de nosotros, un niño desordenado y sucio no será aceptado fácilmente.

EL VALOR DE LA LIMPIEZA

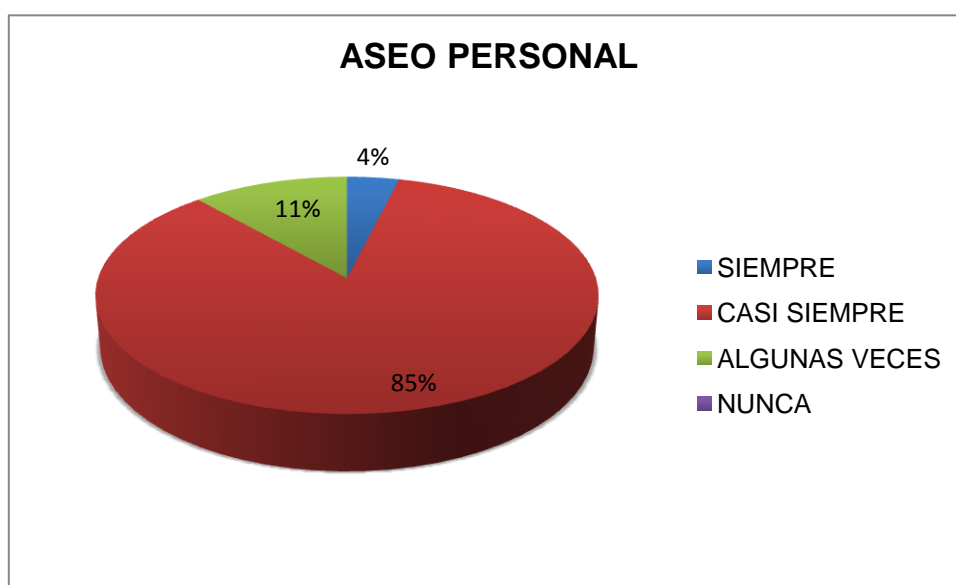


Fig. 4 Aseo Personal

El 45 % de los alumnos siempre llegan a la escuela bien limpios, dientes lavados, ropa planchada o limpia y se mantienen así hasta concluir la mañana, mientras el 85% casi siempre se presentan aseados y el 11% de de la comunidad estudiada algunas veces llega aseado.

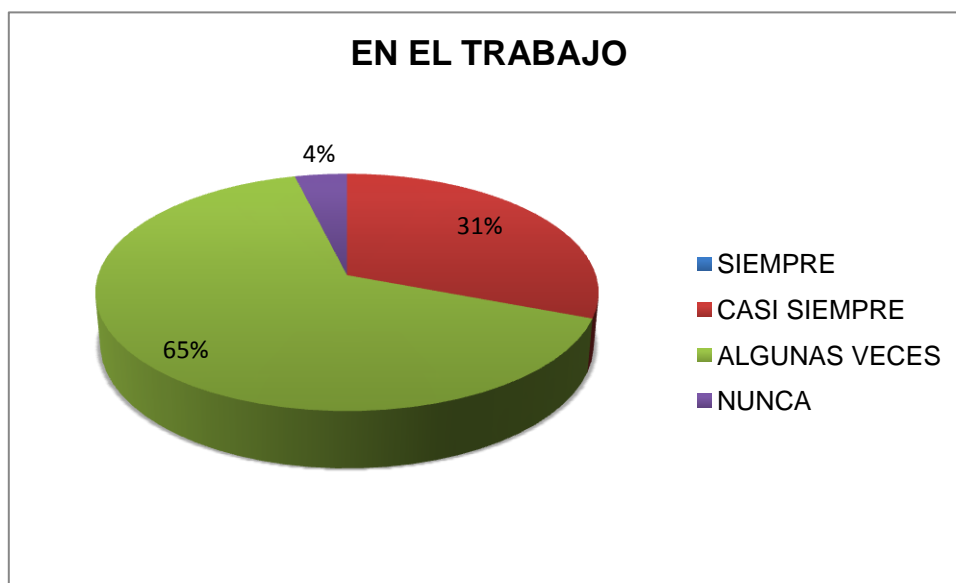


Fig. 5 En el trabajo

El 31% del grupo estudiado casi siempre mantiene limpio sus trabajos, mientras que el 65% de ellos algunas veces son capaces de mantener limpios sus trabajos, y el 4% nunca entrega o muestra limpieza en sus trabajos.

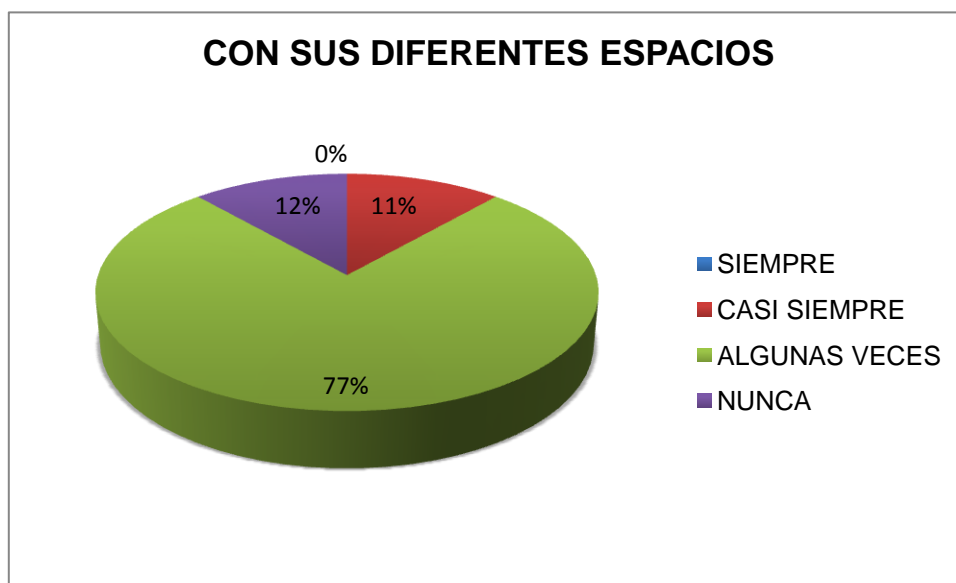


Fig. 6 Con sus diferentes espacios.

El grupo no siempre manifiesta limpieza en los espacios en los que trabaja, el 11% de ellos casi siempre mantienen limpios los espacios donde trabajan o juegan, mientras el 77% algunas veces lo hace y el 12% nunca se percata de lo sucio y no es de su interés mantener sus espacios limpios.

HONESTIDAD: Ser honestos con nosotros mismos es emprender la búsqueda de nuestros verdaderos objetivos. Ser honestos con los otros es respetarlos y fundar los cimientos de un diálogo enriquecedor que permitirá vínculos duraderos. La honestidad implica el respeto por las normas escolares, sociales, familiares, etc. Y la capacidad de reconocer el error.

El ser sincero implica conocerse y ser honesto con uno mismo. Reconocer las propias dificultades y capacidades sin mentirse así mismo, es la base necesaria para cambiar actitudes y desarrollarse de forma plena.

EL VALOR DE LA HONESTIDAD

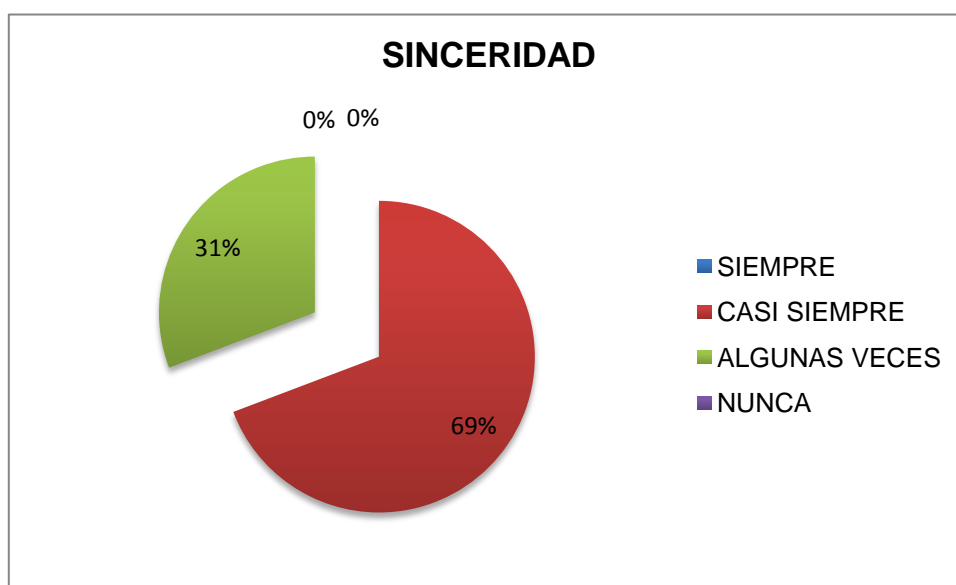


Fig. 7 Sinceridad.

Se puede observar en la gráfica que el 69 % del grupo estudiado casi siempre es sincero mientras el 31% algunas veces lo es.

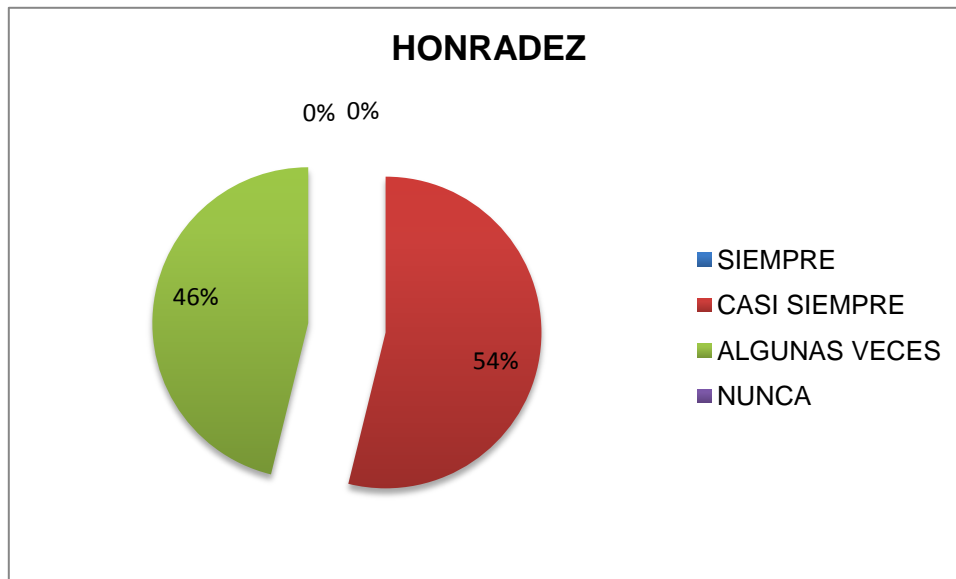


Fig. 8 Honradez

Del grupo en observación se puede notar que el 54% casi siempre manifiesta el valor de la honradez mientras el 46% sólo algunas veces manifiesta ese valor.

RESPECTO: El respeto por sí mismo es uno de los pilares de la identidad. Respetarse y conocer las propias particularidades y necesidades es el paso previo para respetar a

los demás, cooperar y compartir con ellos. El respeto implica conocer, aceptar y también evaluar las posibilidades de cambio. Es decir, que respetarse y respetar al otro no significa admitir una situación dada sino reflexionar y exigir ser respetado. Conocimiento y cuidado del propio cuerpo, similitudes y diferencias entre niños y niñas, entre niños y adultos, entre adultos y ancianos.

EL VALOR DEL RESPETO

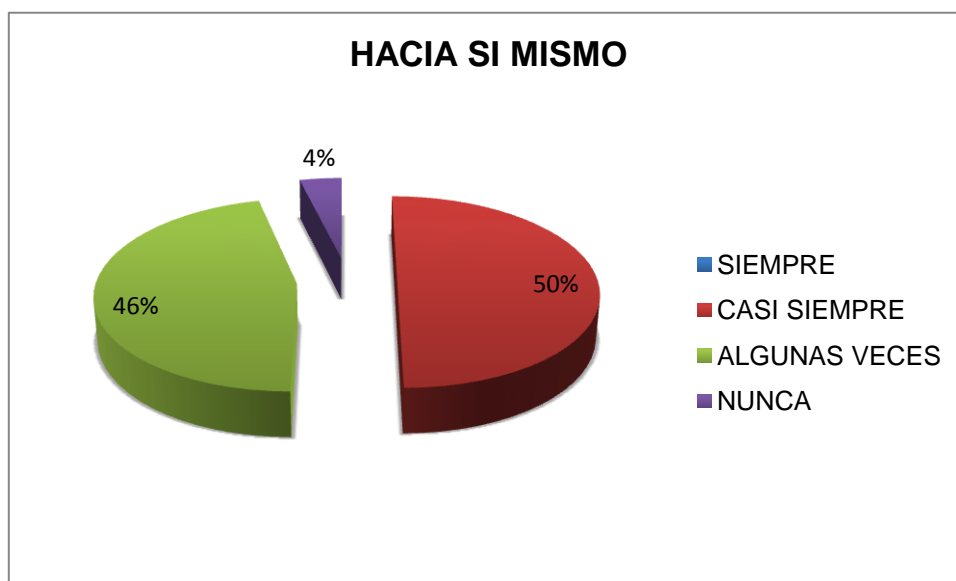


Fig. 9 *Hacia sí mismo*

El 50% de los niños es casi siempre respetuoso consigo mismo, mientras que el 46% algunas veces y el 4% nunca no lo es.

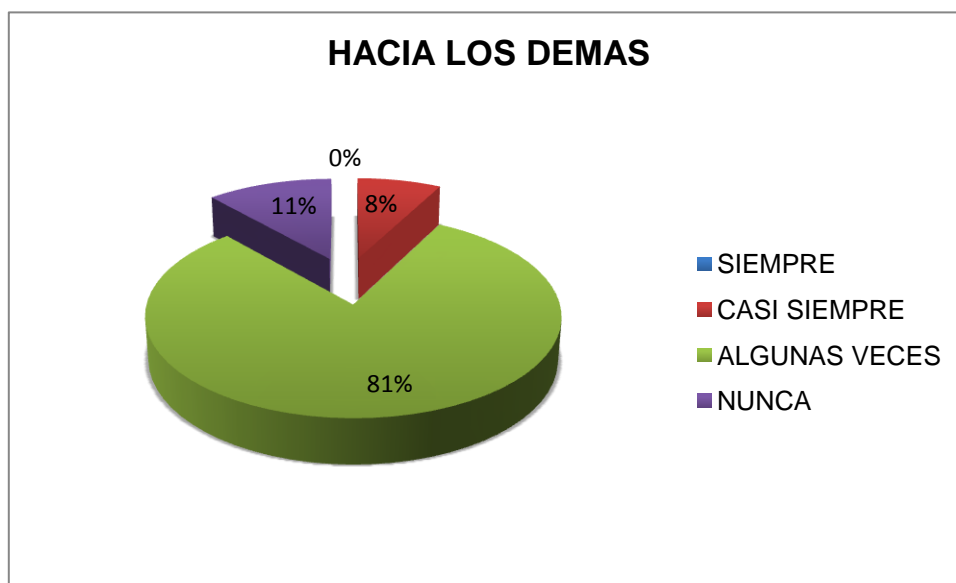


Fig. 10. Respeto hacia los demás

El 8% manifiesta respeto hacia los demás mientras que el 81% algunas veces demuestran aceptar y comprender a sus compañeros y el 11 % nunca lo es.

SOLIDARIDAD: Es aportar lo mejor de uno para la realización de un proyecto compartido. La cooperación permite conocerse mejor al estar en relación con los demás, entablar la discusión, la confrontación y finalmente construir una creación

colectiva, también instala una instancia alternativa al aprendizaje individual. Un individuo autónomo es un individuo que está preparado para trabajar con otros, para compartir proyectos, para aportar ideas y acciones en un grupo.

EL VALOR DE LA SOLIDARIDAD

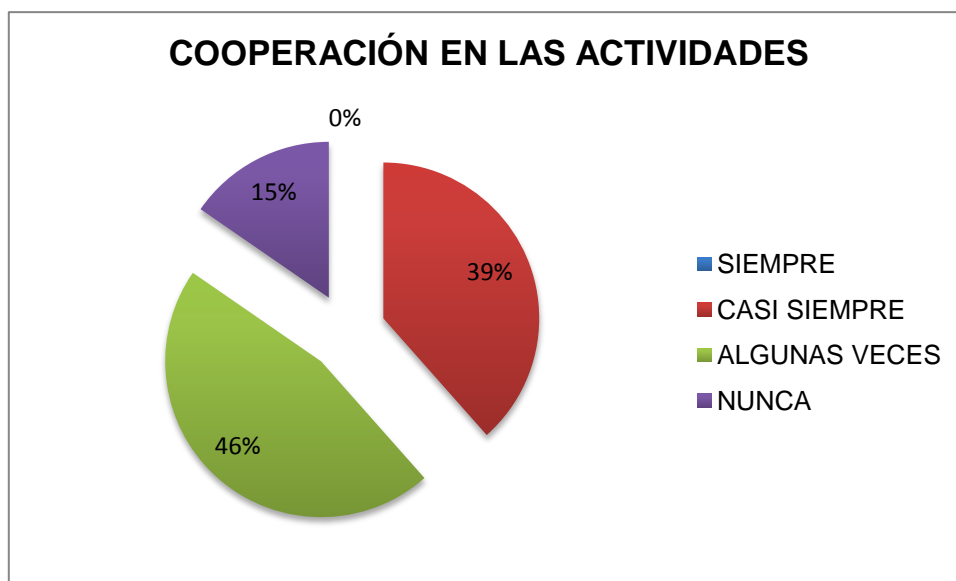


Fig. 11 Cooperación en las actividades

El 39% casi siempre manifiesta ser solidario y coopera en las distintas actividades que se proponen trabajar mientras que el 46% algunas veces coopera y el 15 % nunca lo hace, éstos viven y hacen a expensas de los demás.

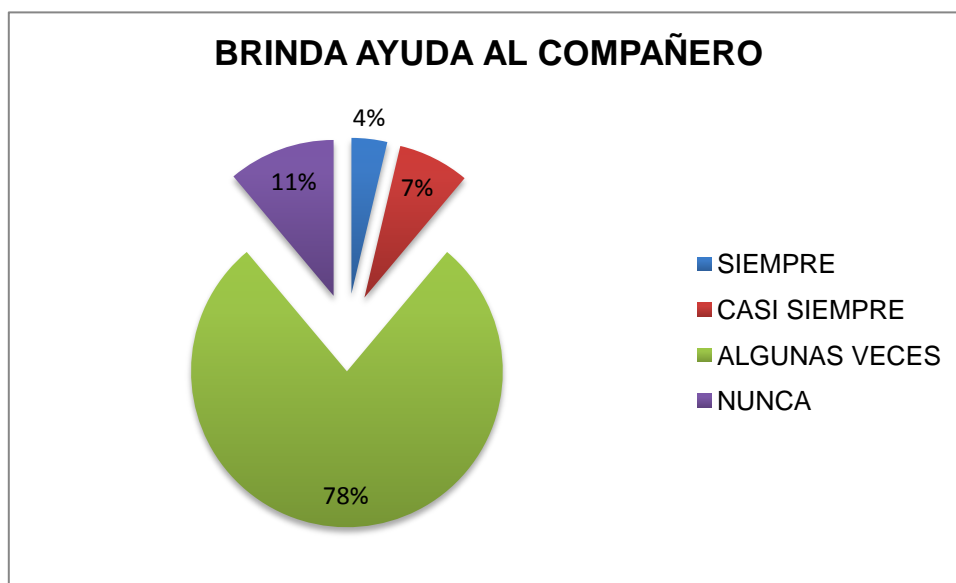


Fig. 12 Brinda ayuda al compañero

El 4% de los niños observados demuestra brindar ayuda a los compañeros, el 7% casi siempre lo hace mientras que el 78% algunas veces lo hace y el 11% definitivamente no ayuda a sus pares.

4.2 Resultados del postest

Después de poner en práctica la estrategia didáctica dentro del grupo de trabajo se aplicó el postest o prueba cuyos resultados se presentan a continuación.

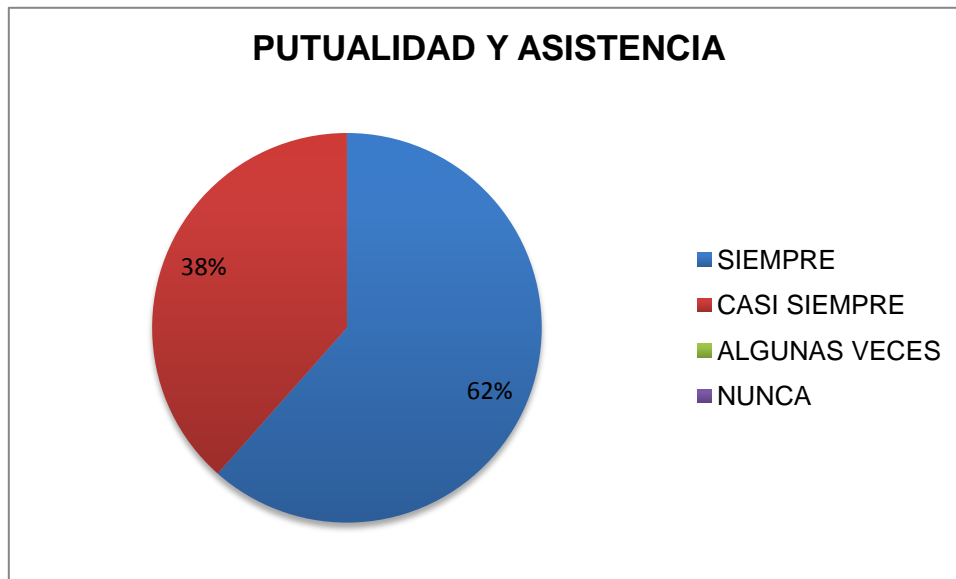


Figura 13 Puntualidad y Asistencia

Dentro del rubro de responsabilidad el grupo manifiesta un 62 % en ser puntual y asistir todos los días a sus actividades. Y el 38% casi siempre lo es.

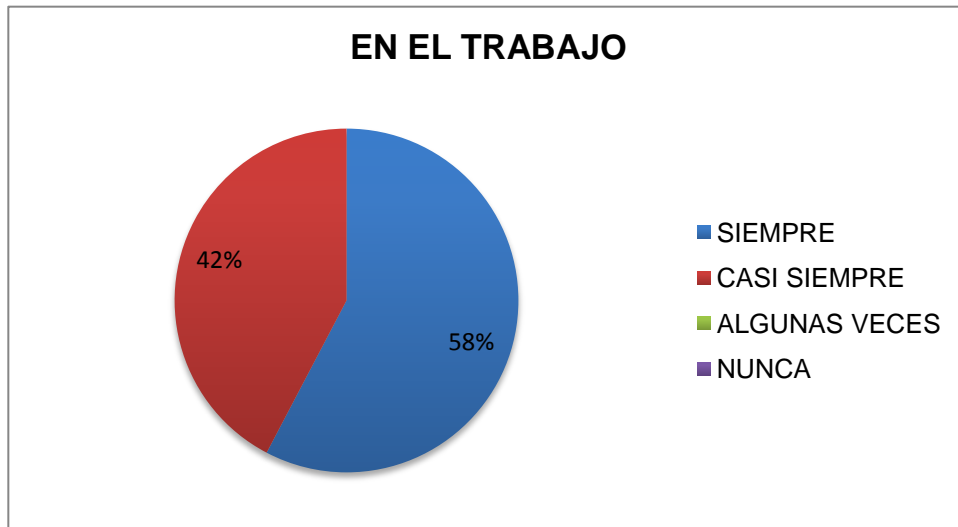


Fig. 14 En el trabajo

En el trabajo que se planea para lograr favorecer sus competencias el 58 % resultó ser responsable en cumplir y el 42 % casi siempre lo hace.

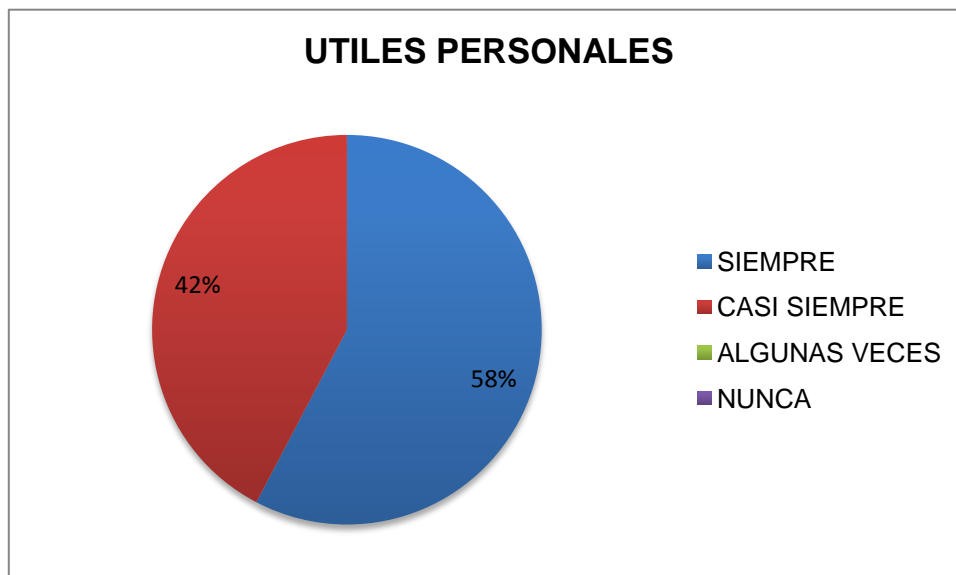


Fig. 15 Utiles personales

En el cuidado y uso responsablemente de sus utiles personales se manifiesta un 58% que siempre esta pendiente de sus cosas para trabajar y el 42 % casi siempre lo es.

EL VALOR DE LA LIMPIEZA

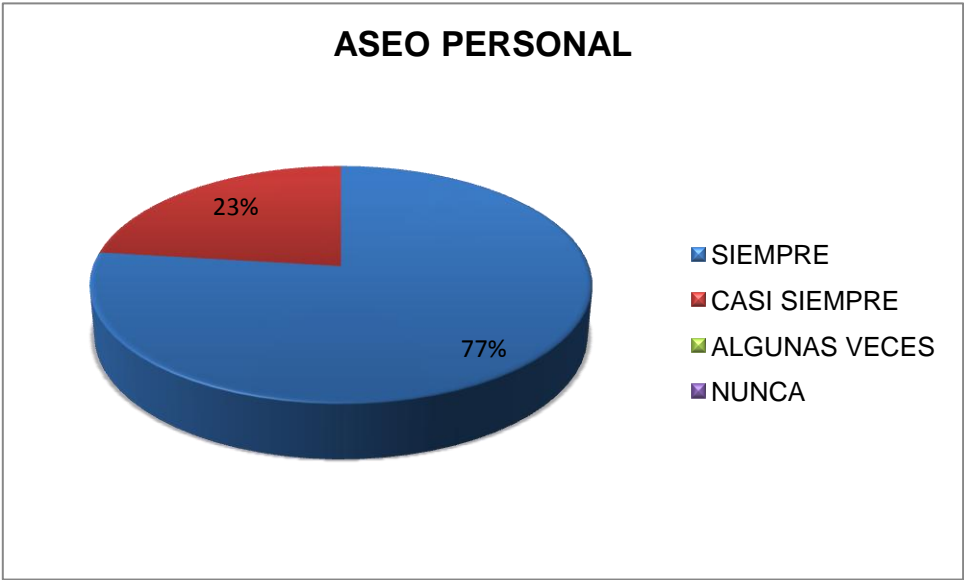


Fig. 16 Aseo Personal

Se logró mejorar el rubro de la limpieza, en el aseo personal, el 77 % mejoró en ser limpio por sí mismo y estar preocupado por cuidar su persona y el 23 % casi siempre lo hace.

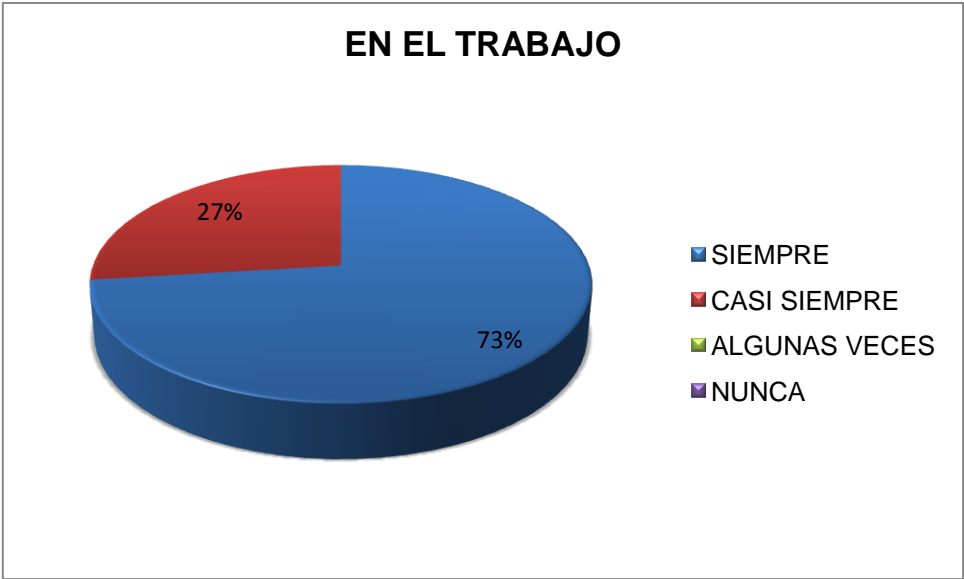


Fig. 17 En el trabajo

La limpieza en el trabajo mejoró grandemente y se puede notar que el 73 % siempre los presentaba limpios y bien hechos, y el 27 % casi siempre lo hacía.

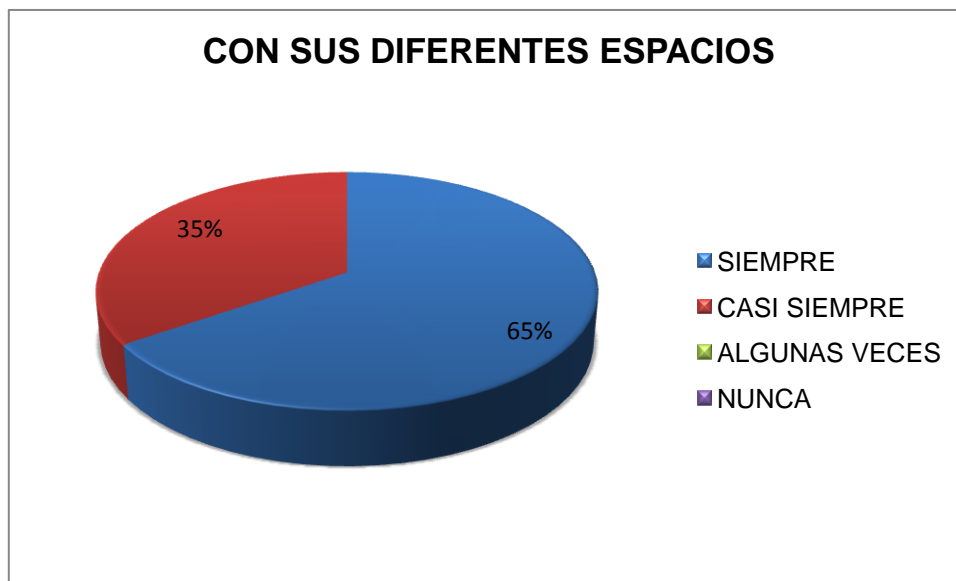


Fig. 18 Con sus diferentes espacios

Tener hábitos de limpieza en los espacios de los niños mejoró grandemente al notarse que el 65 % siempre cumplía con poner la basura en su lugar, mantener en orden y limpio el espacio donde trabajan y el 35 % casi siempre manifestó esa actitud.

EL VALOR DE LA HONESTIDAD

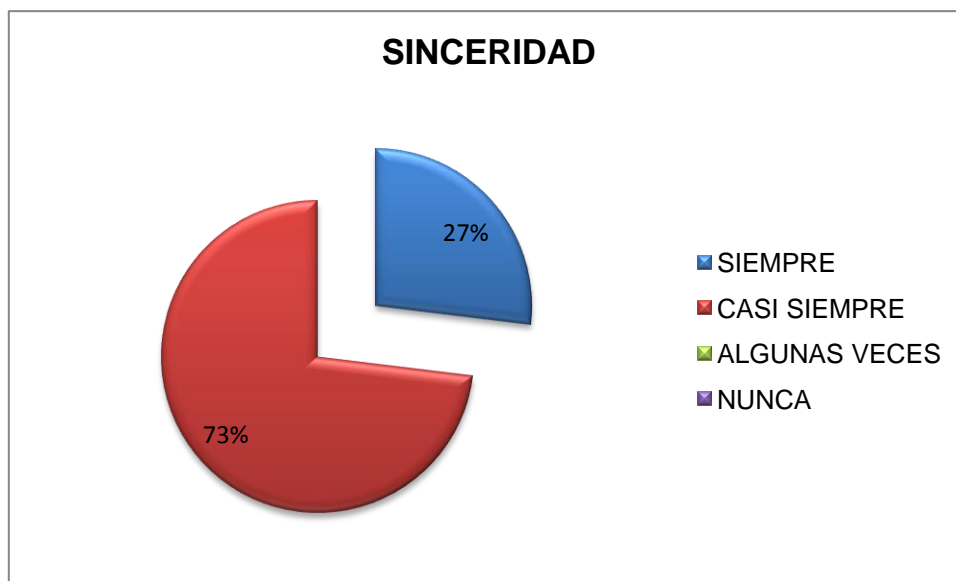


Fig. 19 Sinceridad

En el rubro de la honestidad se logró que los educandos mejoren favorablemente y se hace notar en el 27% que siempre es sincero y un 73 % que casi siempre manifestó esa actitud.

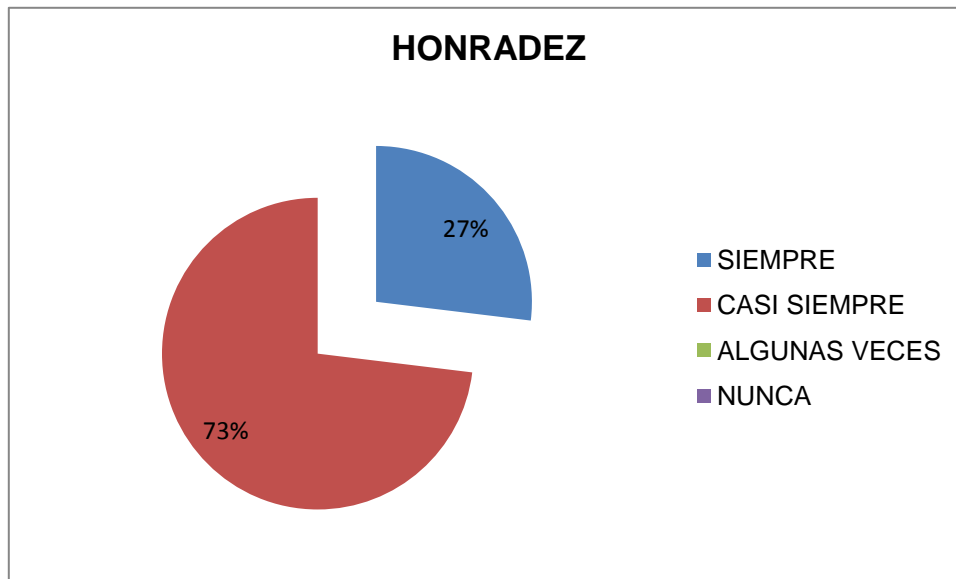


Fig. 20 Honradez

En la honradez el 27% del grupo lo es siempre y el 73% casi siempre manifestó serlo.

EL VALOR DEL RESPETO

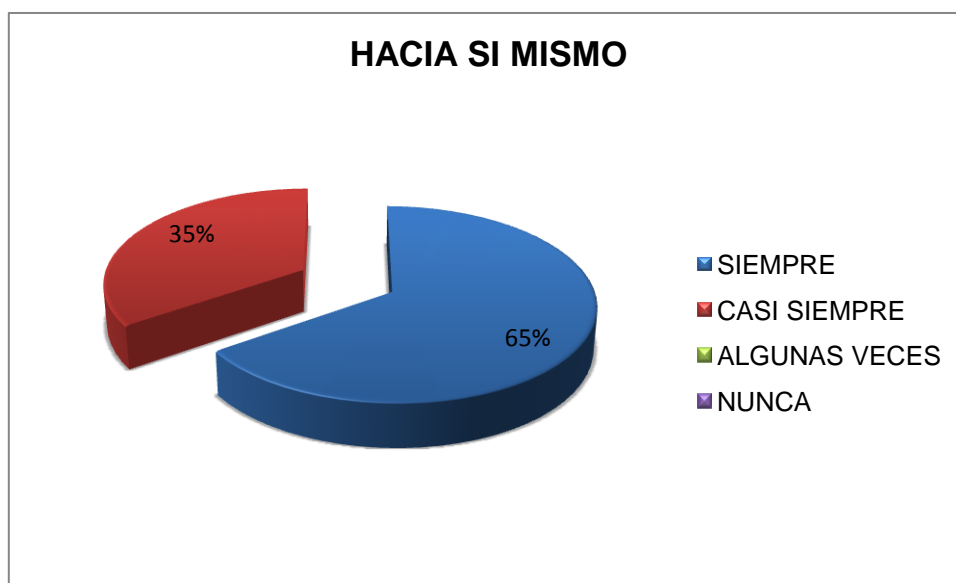


Fig. 21 Hacia sí mismo

La manifestación del respeto hacia sí mismos fue muy positivo, valoran su trabajo y sus esfuerzos y se hace notar en que 65% siempre lo es y el 35% casi siempre lo hace.

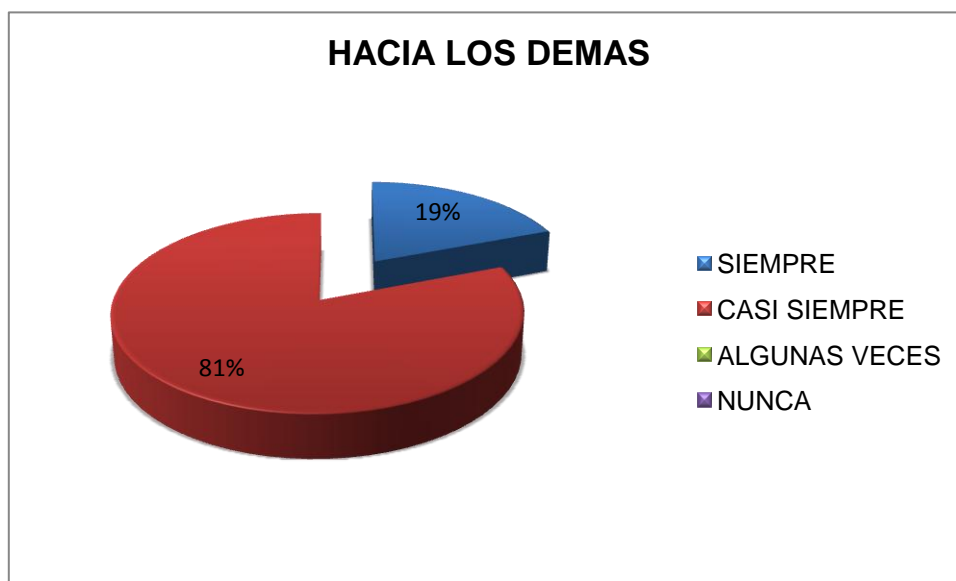


Fig. 22 Hacia los demás

El respeto hacia las opiniones, necesidades y deseos de otros se demuestra en un 19% que lo es siempre y el 81% que casi siempre lo hace.

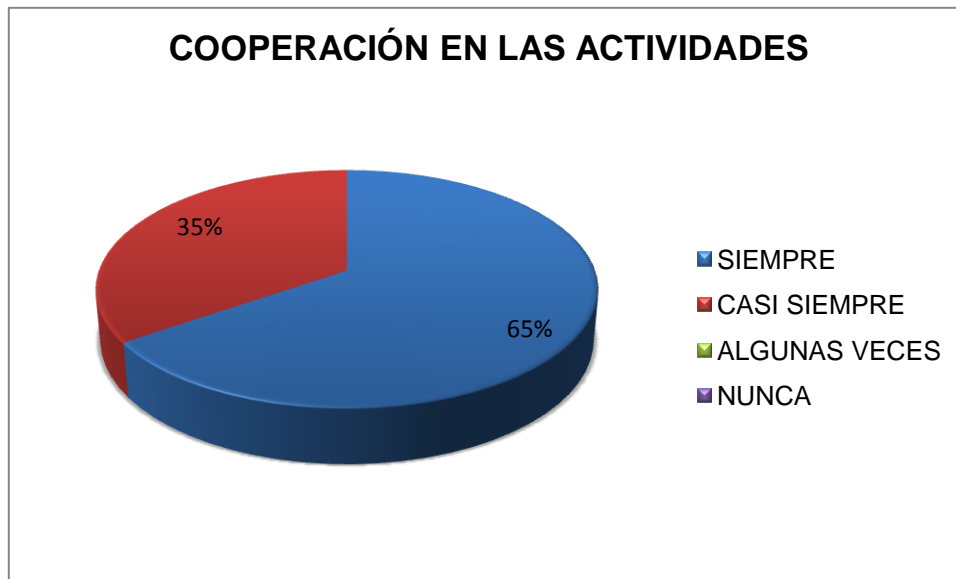


Fig. 23 Cooperación en las actividades

En el rubro de la solidaridad se manifiesta que el 65% del grupo siempre coopera en las actividades que se realizan y organizan fuera y dentro del salón de clases y el 35% casi siempre lo hace.

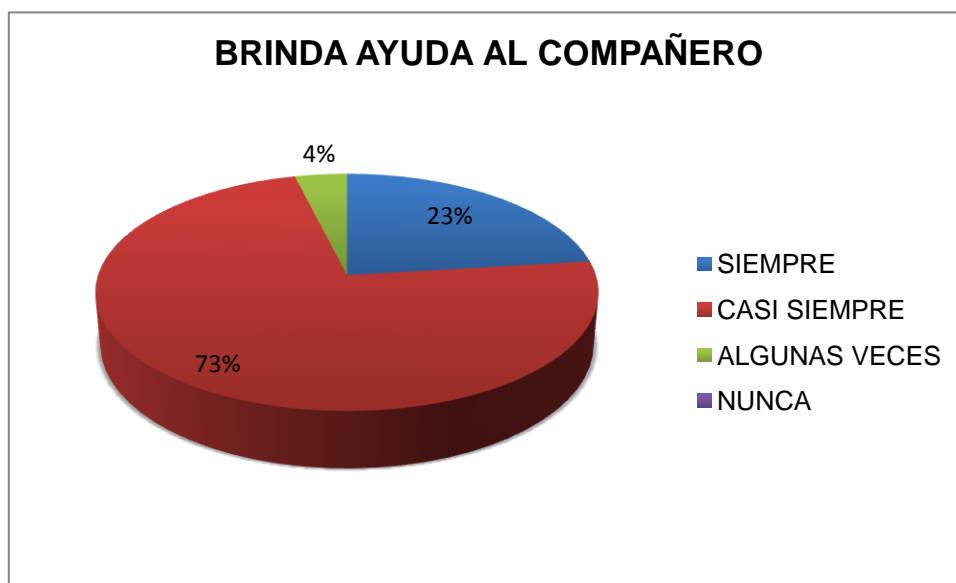


Fig. 24 Brinda ayuda al compañero

En la actitud de brindar ayuda al compañero se hace notar que el 23% siempre practica ese valor, el 73% casi siempre brinda su ayuda y el 4% algunas veces lo hace.

A continuación se presenta un análisis comparativo de los resultados tanto en el pretest como en el postest de los diferentes valores que se manejaron en los talleres aplicados como alternativa para promover los valores en el niño preescolar.

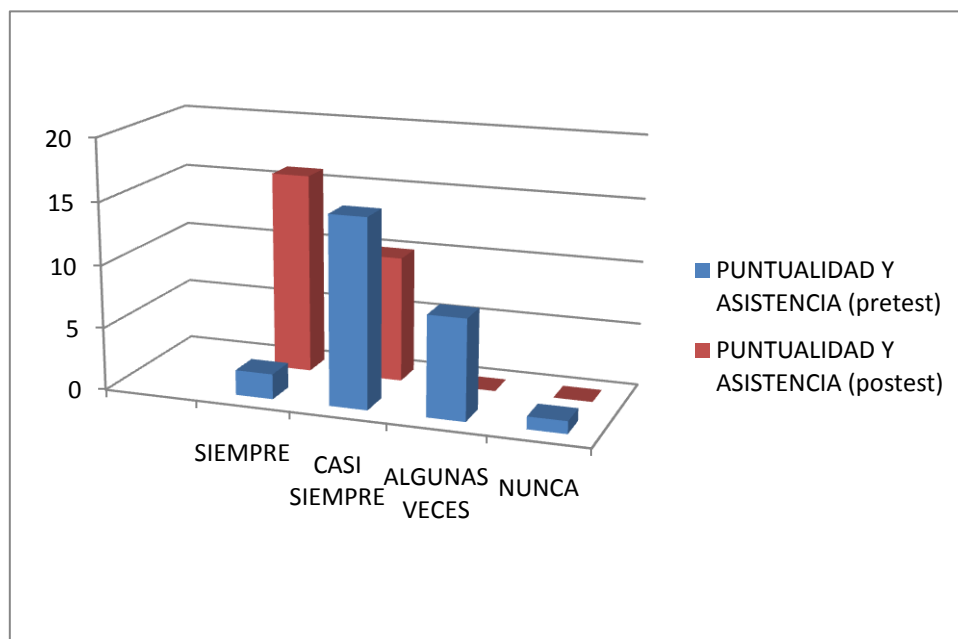


Figura No. 25. Comparativo del valor de la puntualidad y asistencia

De los 26 niños, solo 8 de ellos era puntual y asistía a las clases, 15 casi siempre lo era, 8 algunas veces y 1 nunca lo era. Después de la aplicación de la estrategia de taller el resultado fue favorable, y se obtuvo un cambio positivo, 16 de 26 ya es puntual y asiste, 10 de ellos casi siempre.

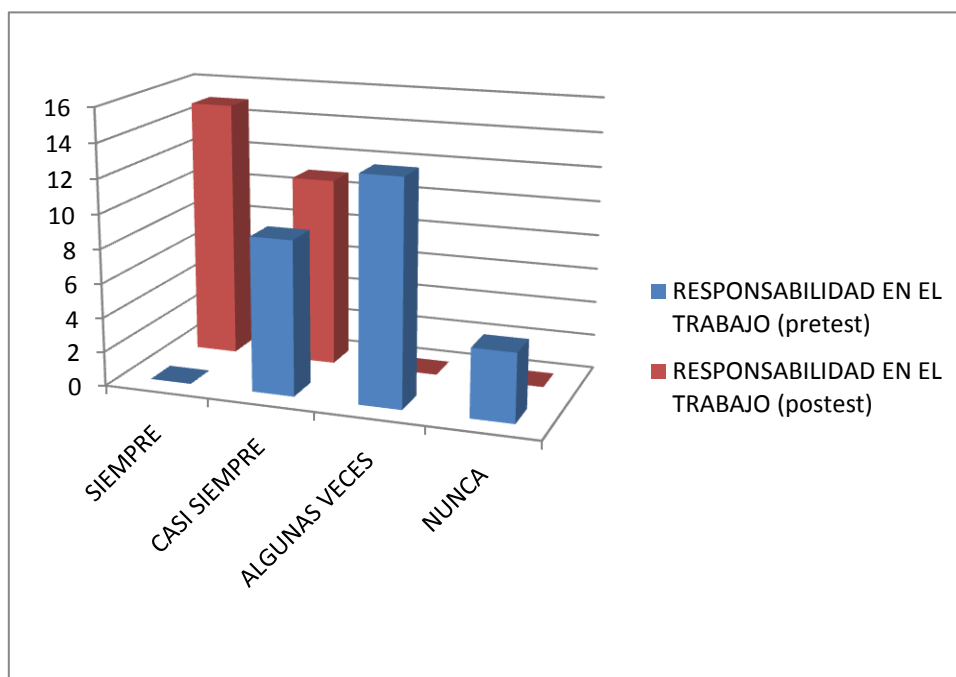


Figura No. 26. Comparativo de la responsabilidad en el trabajo

En el trabajo de 26 niños, ninguno era responsable con sus trabajos, 9 casi siempre lo era, 13 algunas veces y 4 de ellos nunca se responsabilizaba de sus trabajos; y después de la aplicación de la estrategia el cambio se hace notar, 15 empezaron a ser responsable con su trabajo, 11 casi siempre.

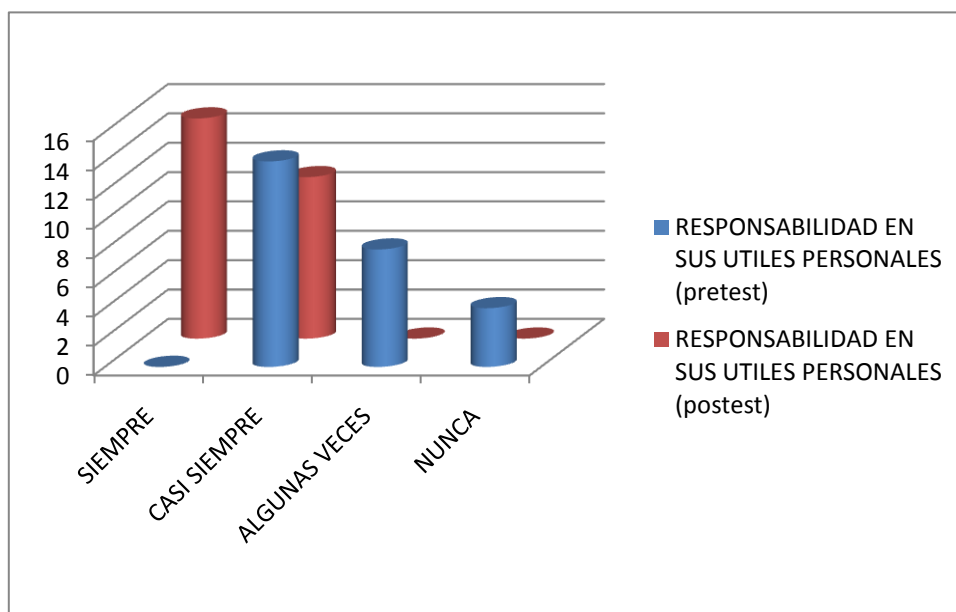


Figura No. 27 Comparativo de la responsabilidad sobre sus utiles personales.

Al inicio de la investigación el grupo de 26 niños, ninguno era responsable con sus utiles personales, 14 de ellos casi siempre lo era, 8 de ellos algunas veces y 4 nunca se preocupaba por ello. El cambio después de la aplicación de la estrategia es que 15 de ellos ya es responsable con sus utiles personales, 11 casi siempre lo es.

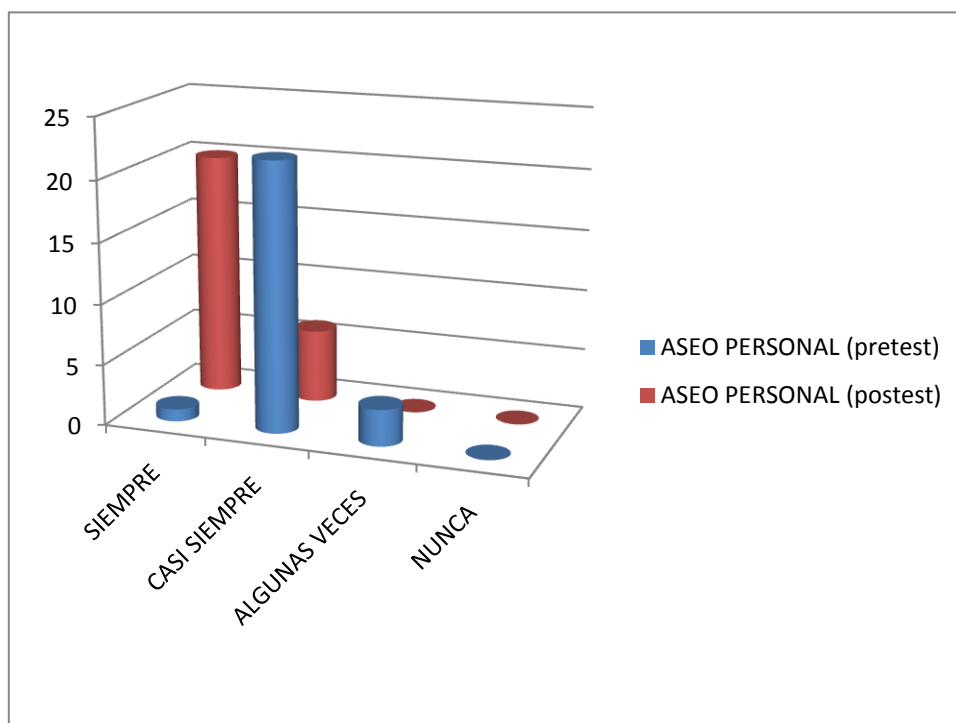


Figura No. 28 Comparativo del valor de limpieza en su aseo personal.

De los 26 niños, 1 de ellos iba aseado, 22 de ellos casi siempre lo hacia, 3 algunas veces, al aplicar la estrategia de talleres se logro que 20 niños lleguen limpios y bien aseados y 6 casi siempre.

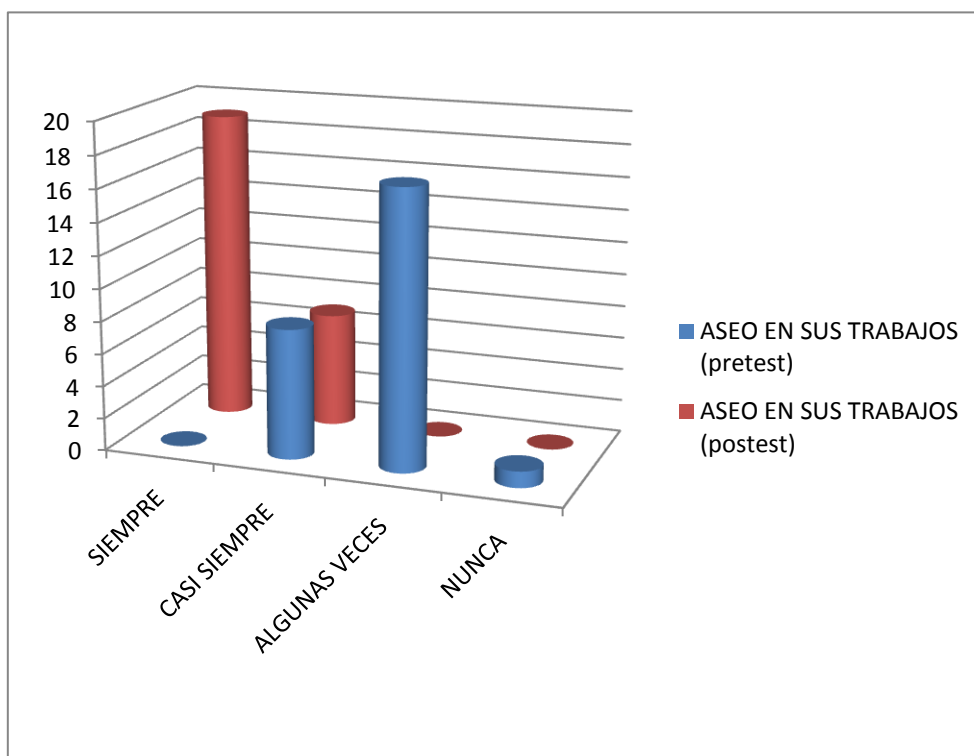


Figura No. 29 Comparativo de limpieza en el trabajo.

De estos 26 niños del grupo, ninguno era limpio en su trabajo, 8 casi siempre lo era, 17 de ellos algunas veces y 1 nunca lo intentó. Al aplicar la estrategia de taller, 19 niños empezaron a ser limpios y 7 de ellos casi siempre lo es.

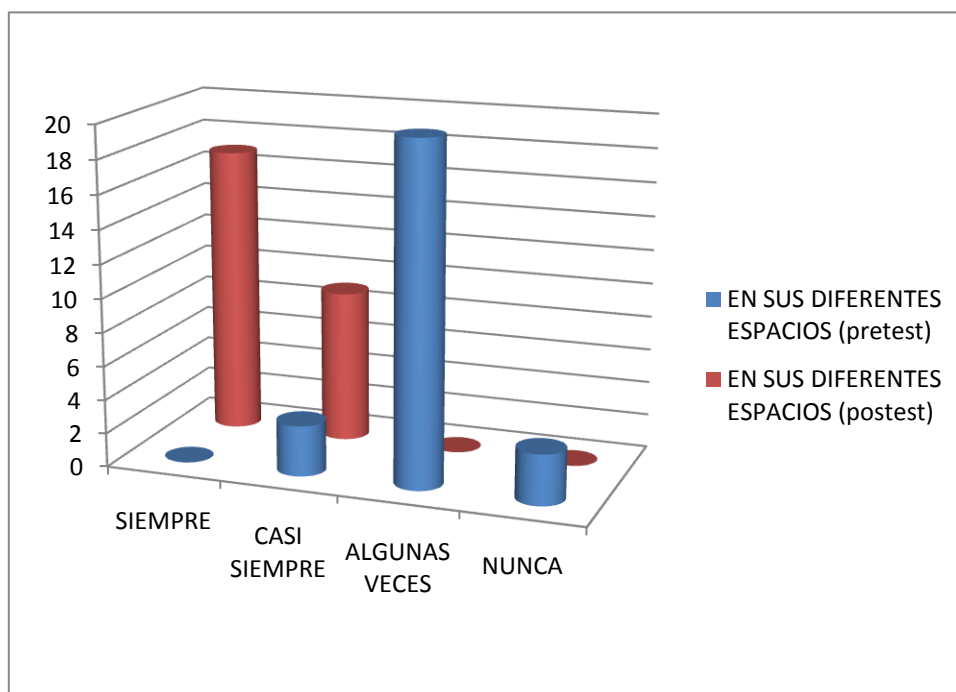


Figura No. 30 Comparativo de limpieza en sus diferentes espacios.

Del grupo de 26 niños, ninguno era limpio con sus diferentes espacios, 3 casi siempre lo era, 20 algunas veces y 3 nunca lo fue. Pero al aplicar la estrategia el cambio se hace notar; 17 niños empezaron a cuidar sus espacios y ser mas limpios con sus espacios, y los otros 9 casi siempre .

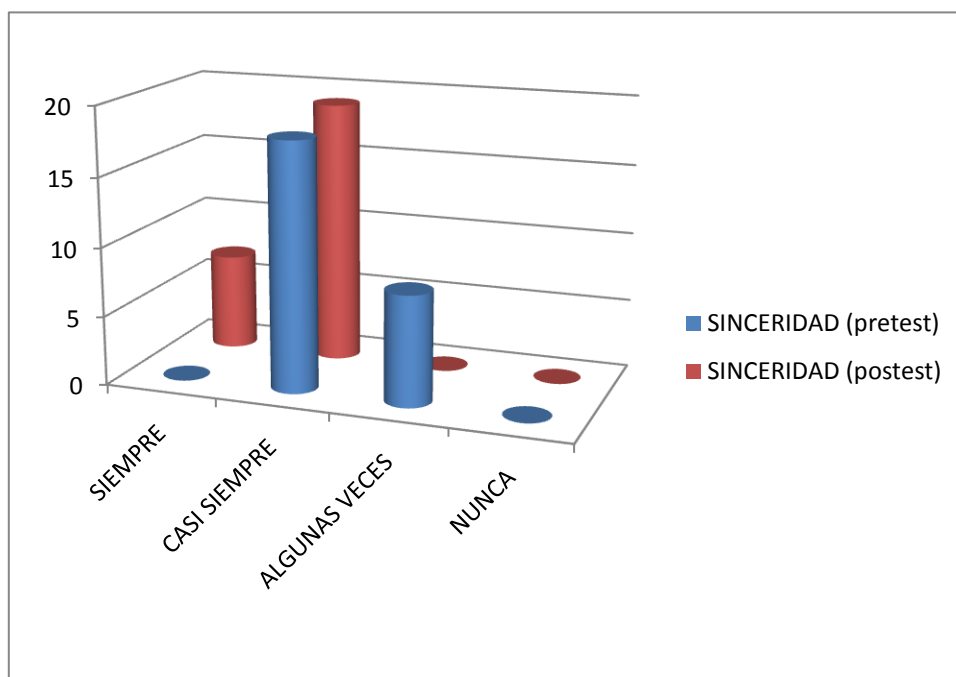


Figura No. 31 Comparativo del valor de honestidad en sinceridad.

De 26 niños, ninguno era sincero, 18 de ellos casi siempre lo era, 8 algunas veces, pero después de aplicar la estrategia de talleres el cambio se hizo notar con 7 niños sinceros, 19 de ellos casi siempre lo practica ahora.

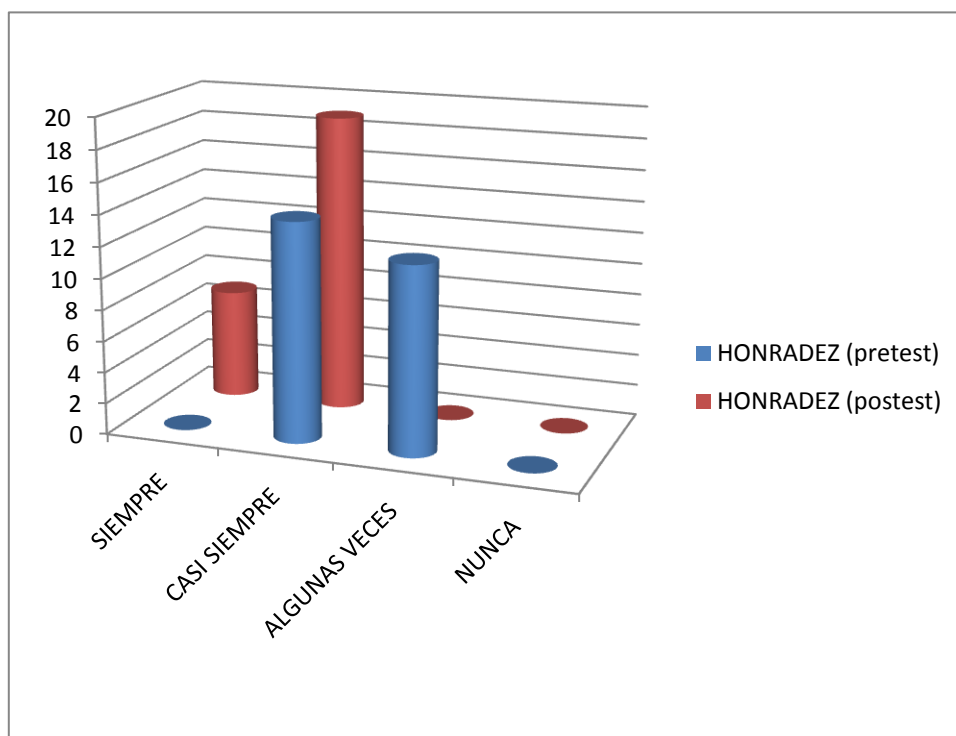


Figura No. 32 Comparativo de honestidad en honradez.

Antes de aplicar la estrategia, de 26 niños ninguno era honrado, 14 casi siempre , 12 algunas veces, al aplicar la estrategia 7 niños siempre lo son y los otros 19 casi siempre lo practican.

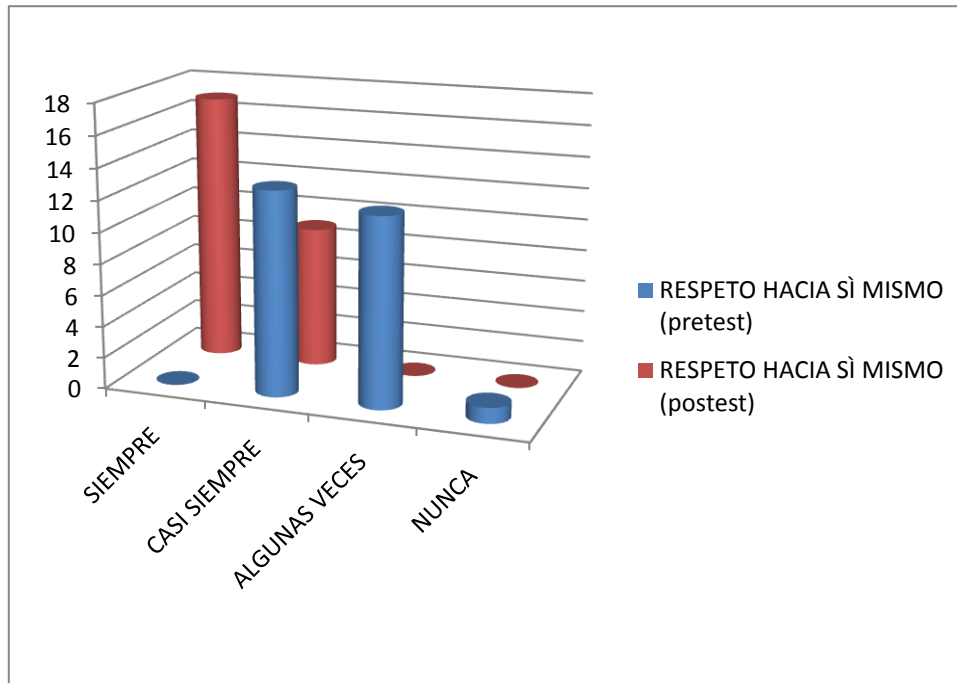


Figura No. 33 Comparativo del valor del respeto hacia si mismo

Antes de aplicar la estrategia de los 26 niños que forman el grupo, ninguno tenia respeto hacia si mismo, 13 casi siempre, 12 algunas veces y 1 nunca lo tenía. Después de aplicar la estrategia 17 niños siempre manifestaban respeto hacia si mismos y los últimos 9 casi siempre lo tenía.

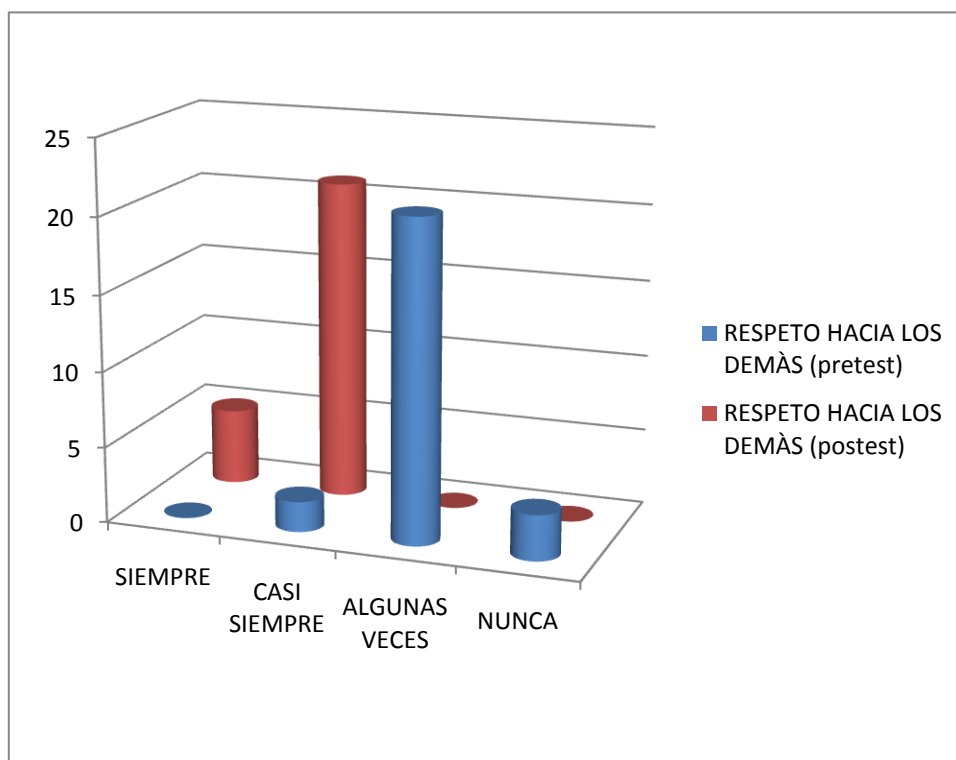


Figura No. 34 Comparativo de respeto hacia los demás.

Antes de aplicar la estrategia, ninguno tenía respeto hacia los demás, 2 casi siempre, 21 algunas veces y 3 nunca; al aplicar la estrategia 5 niños siempre lo demostró respeto hacia los demás y los otros 21 casi siempre lo ponían en práctica.

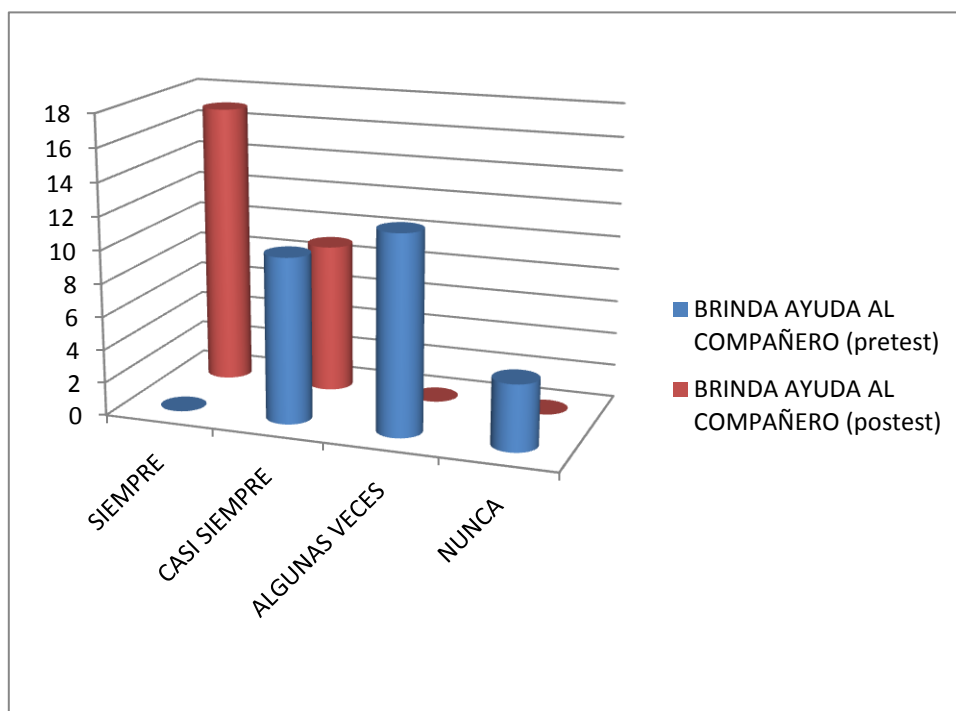


Figura No. 35 Comparativo del valor de solidaridad en brindar ayuda al compañero

El grupo de 26 niños antes de aplicar la estrategia solo un niño brindaba ayuda a los compañeros, 2 casi siempre, 21 algunas veces y 3 de ellos nunca lo hacia. Después de la aplicación de la estrategia, 6 siempre lo hace, 19 casi siempre y 1 algunas veces.

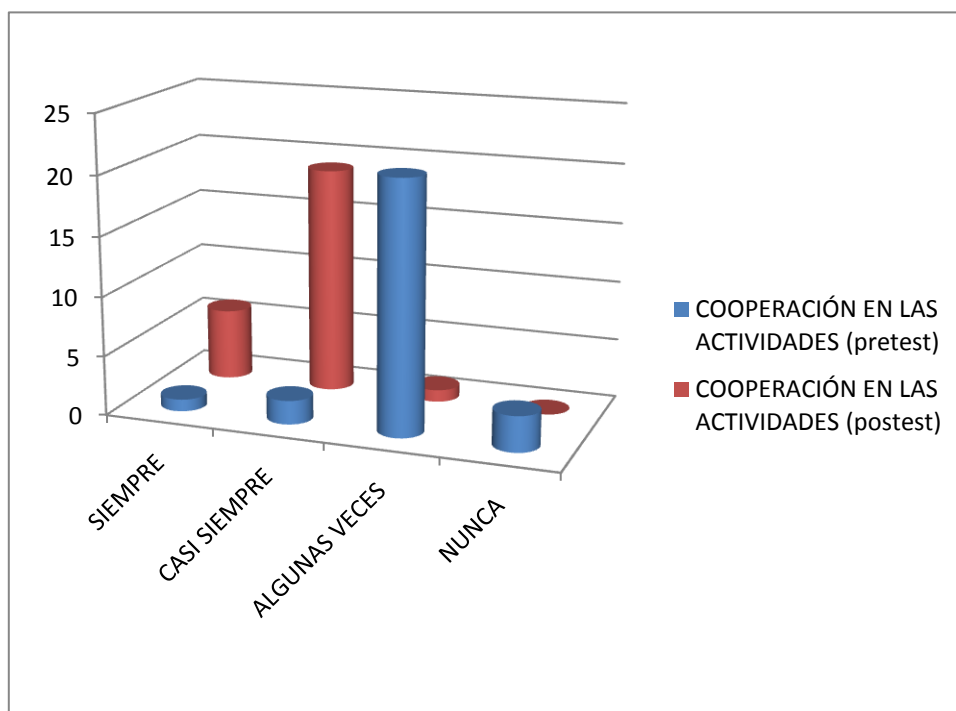


Figura No. 36 Comparativo de solidaridad en cooperación en las actividades.

Antes de la estrategia ningún niño cooperaba en las actividades, 10 casi siempre, 12 algunas veces y 4 de ellos nunca lo fue. Después de la estrategia 17 niños siempre estaban dispuestos a cooperar y los otros 9 casi siempre lo hacía.

4.3 Verificación de la hipótesis

Con base en los resultados obtenidos y expuestos anteriormente se comprueba la hipótesis planteada al inicio de la presente investigación, la cual se expresaba como: “La aplicación de talleres como estrategia didáctica favorece el desarrollo de valores en los niños del nivel preescolar”. Lo que significa que si es válida.

CONCLUSIONES

La educación preescolar es una etapa hermosa en la vida de todo ser humano porque en ella se dan los aprendizajes fundamentales y permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias, también donde se da el desenvolvimiento personal y social; ya que en este periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

El papel clave en el nivel preescolar son las experiencias sociales, la apreciación de su propia persona (la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, a través de su curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades para que los niños tengan acceso al dominio de los códigos culturales, desarrollen sus competencias y favorecer el respeto a la diversidad, por lo tanto debe aplicar actividades de enseñanza/aprendizaje que ayuden a todos sus educandos a lograr su proceso de aprendizaje.

Las ideas que nos ofrece la teoría constructivista permiten analizar y fundamentar muchas de las decisiones para planificar y encauzar el proceso de enseñanza y además proporciona algunos criterios o indicadores que ayudan a llegar a comprender lo que ocurre en el aula y a corregir o cambiar el rumbo de los acontecimientos, pero además existen infinidad de métodos contrastados por años de experiencia y que cada profesor tiene simpatía o usa los que él cree que le proporcionan mejores resultados.

El valor se refiere a una excelencia o a una perfección desde un punto de vista socio-educativo, son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona.

Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social, estos enseñan al individuo a comportarse como hombre, a establecer jerarquías entre las cosas, a través de ellos llegan a la convicción de que algo importa o no importa, tiene por objetivo lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la historia personal.

La estrategia didáctica del taller es una propuesta favorable que permite a los docentes y los alumnos a desafiar en conjunto problemas específicos, buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

El taller dentro de los salones de clases permite la relación teoría - práctica por la interacción del conocimiento y la acción. Por ello hay que aprovechar los talleres pedagógicos porque es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para construir aprendizajes prácticos o aplicados según los objetivos que se proponen y el tipo de materia que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre.

Con base en los resultados expuestos en el capítulo cuatro de este trabajo de investigación se puede demostrar la efectividad de los talleres como estrategias didácticas para fomentar los valores en el niño preescolar, comprobándose de esta manera la hipótesis planteada al inicio del estudio. Por lo que se exhorta a las educadoras interesadas en el tema a continuar investigando acerca de este objeto de estudio.

ANEXOS

ANEXO No. 1

Taller 1

2/MARZO/2009

Preparemos donas

El propósito de este taller es que al llevarse a cabo, los niños puedan fortalecer su autoestima; el que sean capaces de reconocer, valorar su esfuerzo, así como el reconocer que recibir ayuda también es bueno y positivo para alcanzar sus metas.

Con anticipación se les recordó usar su mandil de trabajo y los niños que no lo tengan en el salón, que al día siguiente lo llevarán para usar.

La actividad estaba programada para un miércoles pero por situaciones no previstas se anticipó para el lunes.

Antes de iniciar la mañana de trabajo se ordenaron 6 mesas con cuatro sillas y se les puso un código para que se formen y se identifique cada equipo. Los círculos rojo, azul, verde, amarillo, naranja, morado fueron los códigos en la mesa. Los niños formaron una fila fuera del salón, se les dijo que tomaran una ficha del color que gusten y que buscaran el color tomado y ahí se sentarían. Los niños fueron tomando y buscando su lugar. Cuando todos ya habían entrado y encontrado su lugar, se les dio la bienvenida al taller de preparación de donas, se les cantó una canción del panadero, como no la sabían sólo realizaron los movimientos por imitación.

Se les cuestionó sobre: ¿Ustedes saben preparar donas?, ¿A quien le gusta las donas?, ¿Les gustaría hacerlas?, ¿Quién desea participar como jefe de los doneros? Las respuestas fueron: No sabemos, pero mi tío si sabe. Yo veo que mi abuelita las hace. Cuando vamos a la panadería, ahí hay. Otra. Sí nos gusta, no me gusta porque tiene azúcar, no me gusta porque mmm, no se porqué. Y todos alzaron la voz para confirmar qué les gustaría hacer/preparar donas y el escándalo se arma cuando todos querían ser los jefes de equipo, los dejé dos minutos para que decidieran quien sería el representante de equipo. En tres equipos, uno de varones y 2 mixtos fue fácil decidir. Estaba compuesto por niños y niñas que hicieron la selección por dedazo y el otro porque el niño se aferró a que él sería el jefe y como no querían discutir dijeron que está bien. En los otros dos equipos todos querían serlo y como se estaba llevando tiempo, se les propuso que la maestra decidía con un juego de azar. Aceptaron y respetaron al niño y niña quienes habían quedado a través del juego. La actividad inició mostrando los ingredientes, se les fue dividiendo por equipos las medidas correspondientes. Cuando se les puso el huevo en la harina la mayoría dijo que no lo tocarían, ¡Que asco!, ¡Huacatelas!, ¡mmm se ve feo! Otros ya querían meter la mano. Cuando ya todo estaba listo se les indicó que podían iniciar. Las expresiones fueron:

- Se sale la leche.

- Tápalo de ahí.
- Empieza a revolver.
- Sólo las niñas hacen eso.

Lo curioso fue cuando alguien dijo que en la novela “Fuego en la sangre” los hombres hacen la masa para pan y ese fue un punto que ayudó a que todos metieran mano. Los diálogos sostenidos fueron: está difícil hacer donas, otros que no pensaron que llevara tantas cosas. Luego se regañaban entre si porque se estaba secando la harina en sus manos y lo sentían incómodo y raro, y sacudían las manitas manchando a los demás.

Al tener la masa más concentrada, la educadora hizo lo más difícil, se les explicó porqué hay que ponerle más fuerza. Se dejó reposar la masa mientras ellos se lavaban las manos y desayunaban.

Fuera del salón de clases, en el esparcimiento de juego se observó que los niños platicaban a otros niños de otro salón y grupo lo que habían hecho. Y los llevaban al salón para explicarles. Pasaron los 20 minutos y ya reunidos se les destapó la masa; esta ya estaba esponjada por la levadura. Se les explicó como lo van a hacer. Se dividió la masa. Mesa por mesa se les dio las explicaciones para hacer las donas. Por seguridad se frieron en la cocina de la escuela. Cuando se llevaron a freír, ellos (niños) decían que no se la vayan a robar, a comer, a votar porque son de ellos. Mientras esperábamos nos organizamos en círculo, platicamos sobre lo que sintieron al hacer donas.

- Yo ya lo sabía porque mi mamá lo hizo en mi casa.
- Me dio asco tocar el huevo.
- Me gusta hacerlo.
- Los niños no saben, yo lo hice mejor.
- A mi me salió más bonito que a . . .
- Yo las mías se las voy a llevar a mi mamá.
- Yo me las voy a comer

= Listo =

Estaban formados en círculo, en medio una mesa y se les anunció la entrada de las donas. La mayoría dijo ¡Oh! Se ven ricas. Se acercaron a las bandejas de donas. Querían tomarlas pero se les pidió que se sentaran en círculo para repartir. Se les dio un plato pequeño con la consigna de tomar tres donas. Lo hicieron en orden aunque estaban inquietos algunos por pasar a tomar los suyos. Cuando ya las tenían lo probaron y les gustó.

Les pregunté qué sienten al ver el resultado de su trabajo y decían que ya son panaderos, que ya saben hacer donas y que se sienten muy bien.

Sentí que no fueron expresivos en lo oral pero si en lo corporal/emocional. Entre ellos se decían que salió bueno, que se van a comer dos y le dejarán otra a su mamá

- Cuando llegaron los papás: Jesús le dijo a su mamá. . . hicimos donas pero me las comí. Yo las hice...
- Mamá hice donas y me salieron ricas, te dejé una.
- Mira. . . hice donas con los niños y salió rica. Voy a llevar uno a mi papá.
- Soy ya un panadero, hice donas como Juan de la novela.

Por lo general estas fueron las expresiones que dieron los niños a sus mamás o papás que los fueron a buscar.

Evidencias:

Los niños comprendieron las instrucciones y luego fui mesa por mesa a ayudar o indicar cómo podrían hacerlo y lo realizaban con entusiasmo; se expresan sorprendidos de cómo los ingredientes daban color y suavidad. Cuando vieron la mesa grande dijeron que porqué y se les explicó que por la levadura. Se ayudaron, platicaron y corregían si no seguía alguien las instrucciones. Fue un trabajo realmente importante para ellos y sí valoraron el esfuerzo, se sintieron orgullosos del resultado.

ANEXO No. 2

Taller 2

4/MARZO/2009

La Joyería

El propósito es crear conciencia acerca de la ayuda mutua que deben brindarse los miembros del grupo.

Para iniciar esta actividad se planteó a los niños el propósito del trabajo, que fue hacer algo (collar, pulsera, anillos) para un compañero o amigo del salón. Al principio no les convenció la propuesta porque dicen que no todos tienen amigos ahí o que son amigos de una sola niña o solo niño como Jesús que todos o la mayoría le darían a él. Pero después de hacerles ver que los amigos son aquellos que se ayudan, que juegan juntos, que son aquellos con quienes trabajamos, aceptaron realizarlo. Se les dio las primeras consignas para formar equipos. Tomaron su figura y tenían que encontrar al compañero o compañeros que tengan la misma. Se les dificultó a algunos pero luego se les ayudó o buscaron ayuda de sus compañeros ya que el docente dijo que ella no ayudaría. Pero lo lograron por sus propios méritos. Algunos se desesperaban por encontrar a su equipo que lo dejaban, se sentaban esperando que otros busquen, se limitaban a observar.

Cuando ya estaban sentados platicando me di cuenta que Joshua se había sentado junto a Manuel y el propósito era separarlos tantito en esta actividad, porque como son primos se limitaban entre ellos.

Se les repartió el material dejando que ellos escojan los colores de piedras, sólo se les ayudaba a cortar el hilo y ver la medida que querían.

Estaban muy concentrados, sólo contó con la participación de 18 niños; la formación de equipos como organización del taller favoreció el intercambio de experiencias. Durante el tiempo que estaban armando intercambiaron opiniones, ideas, el diálogo se dio con mucho respeto. Se escuchaban temas narrados de su parte, como lo que su mamá hizo cuando se ensució la ropa, donde fueron a la tarde del día anterior, que opina su mamá, papá de determinado tema, lo que les gusta comer, quien compró sus ropas; fue sorprendente escuchar cómo dialogan y cómo cambian de tema de plática, mas o menos como los adultos.

Lo que si pude observar es cómo se sugerían formas de poner las cuentas y los colores. Algunos empezaban y como no amarraban la otra punta del hilo, al alzarlo se les salía y se molestaban. Ahí es donde el otro intentaba amarrárselo, al no poder solicitaban ayuda el docente, y antes que el necesitado explique lo que desea los otros ya lo están haciendo.

La actividad se llevó una hora y durante ese tiempo pude notar el intercambio de diálogos, experiencias, ideas y opiniones. Así como las diversas maneras de

ayudarse entre ellos. En las niñas es más visible la ayuda y cooperación entre ellas y hacia los varones.

ANEXO No. 3

Taller 3

9/MARZO/2009

¿Y tú quien eres? La diversidad nos identifica

Se les pidió a los niños que cantaran la canción de la pulga. Conforme lo cantaban decidían el volumen = bajo – alto – normal – silencio. Al concluir se les dividieron los equipos, se les pidió a los niños formar en dos círculos las sillas, uno chico y uno grande y que queden de frente. Se les dificultó un poco porque todos querían ayudar, todos tomaron sus sillas y decidieron donde ponerse. Cuando ya estábamos sentados uno frente a otro se les explicó de que se trata el juego. Se dieron las indicaciones y lo hicimos la primera vez pero no todos, hablaban fuerte, no se escuchaban, otras se tomaban de las manos y empezaban a jalarse y se tiraban de las sillas. Pensé que no les agradó la propuesta pero luego los empecé a imitar (movimientos) (normalmente del que hace menos relajo para que los inquietos pongan atención). Los motivé a participar con el amigo, Se vieron fijamente, se observaron, de ello rescaté que tienen conceptos claros de su cuerpo, decían abiertamente las partes corporales. Jesús es más abierto y él mencionaba las partes genitales (sólo en los varones y en las niñas los senos).

La actitud demostrada en esta actividad:

Sólo un poco de respeto a las personas: en su mayoría se mostraron tímidos, retraídos e inquietos. El propósito era que se integraran, pero siempre estaba Joshua jalando o gritando y en él se centraba la atención. Al pedirle que prestara atención si no jugaba, se calmó pero sentí que la actividad no resultó y el propósito perseguido no se logró en su totalidad. Como variable tuve que proponerles que formen equipos de cuatro, en ello fue bueno observar como se ayudan poniendo las mesas y decidiendo con quien se sentarán. En ese espacio fue bueno porque se involucraron y se sentaron con niños (as) que no siempre se sientan juntos. Se les propuso jugar a la lotería de las partes del cuerpo humano. Al principio no sabían cómo jugar y se estaban decidiendo; entre ellos observé intercambio de ideas, cómo jugarlo. Otro niño ayudó a repartir la pasta de sopa para marcar las figuras. Cuando todo estaba listo se empezó el juego. Algunos niños no sabían algunas partes del cuerpo, solicitaban ver la figura más cerca y pedían ayuda para encontrarlo. Otros sin que se les pida la brindaban señalando al compañero cuál es y hasta le ponen el suyo (pasta) para marcarlo. Aún el juego haya demorado un poco, se sintieron bien y pude observar que mencionaban correctamente lo que se les pedía, les dio gusto relacionarse con sus compañeros y en la lotería se preguntaban si eso (riñones, pulmones, corazón, etc.) tenían dentro de ellos, y a Eduardo lo bromeó Jesús porque él es gordito y le decían que lo tiene más grande por su gordura, pero lo sorprendente es que no por burla sino por comprender que él es más grande y ellos más pequeños; reconocen que son amigos y no deben lastimarse.

Nota: Dayana si les dice a las niñas estúpidas, tontas o feas pero ellas la ignoran en todo, le dicen al docente, les da gusto que se le llame la atención pero ellos no la hablan ni la involucran en sus juegos, eso hace que Dayana llore y ande sola.

ANEXO No. 4

Actividad 4

11/MARZO/2009

El Juez

El propósito es lograr que los niños expresen sus logros y limitaciones a través del lenguaje.

La actividad consistía en que cada niño iba a preparar un acto (juego, canción, adivinanza, chiste) y presentarlo ante el grupo para participar en un concurso. Se valorara el desempeño del participante.

Con un día de anticipación se les pidió que se prepararan y algunos se los comentaron a los papás y éstos lo comentaron entre sí. La mayoría quedó en ayudar a sus niños. Al día siguiente se les dio la bienvenida, las sillas estaban ordenadas como en el teatro, el escenario, pancartas. Salimos a la rutina y durante ese espacio los niños comentaban entre ellos y sus amigos de otro grupo.

Al término de la rutina, todos entraron y se sentaron, se hicieron el saludo, conteo y plática de todo un poco, un cuento leído y otro narrado.

Se les invitó a los niños a prepararse para empezar con el taller. La mayoría aplaudió y se acomodó. Cuando pregunté quien quería pasar primero nadie alzó la mano, se tiraban el turno. Él primero, tu primero, pasa tú. . . y mientras no se decidían. Con entusiasmo y motivándolos más, invité a una niña pero al ver a todos de frente y callados se puso nerviosa y no hizo nada. Pasó otro y también le dio pena y sólo bromeaba por nervios. Ya de manera espontánea les dije que el que guste pasar al escenario y pasaron tres niñas pero solo se escuchaban entre ellas y luego se pusieron a discutir y a acusar porque los otros niños les decían que canten, que bailen y uno les dijo feas y ahí se armó la discusión. Sinceramente esta actividad no me salió, los niños venían preparados pero lo ganó los nervios. Cuando les expliqué que no deben tener vergüenza, que todos son amigos, que se deben respetar y ayudar. No deben burlarse y deben defenderse y apoyarse entre todos. Algunos dijeron que ellos no se burlaron y reconocieron que les da pena pararse enfrente de todos. Se hizo un círculo con las sillas y se les pidió que dijeran lo que iban a hacer. Sólo tres, ahí sentados en su lugar, lo presentaron. La de baile le puse su disco y todos bailaron e imitaron los movimientos que la nena hacía.

En este caso siento que no se valoró mucho a los participantes pero más de forma personal, todavía están inseguros de sus capacidades y habilidades, sí se prepararon en su acto porque lo hicieron entre amigos y sus papás comentaron cómo lo hacían y se prepararon en casa.

ANEXO No. 5

Taller 5

18/MARZO/2009

Actores y actrices

El propósito de esta actividad es que los niños se familiaricen con las normas y reglas del trabajo y convivencia.

Esta actividad dio inicio con una invitación a todos los niños a participar en una gran demostración de personajes. El taller se llama "Actores y actrices", todos tendrán la oportunidad de participar representando algún personaje de su gusto y de acuerdo a las posibilidades. Se les preparó diversos trajes y enseres como sombreros, faldas, camisas, máscaras de animales, pinturas, zapatos. Lo primero que hicieron fue que les gustó tocar y probar e imitar algunas voces. Luego se les pidió que se sentaran y se les explicaría de qué se trata la actividad. Primero la maestra será la que se disfrace e imite a alguien y a la voz de Eduardo, ella saldría a escena. Cuando se estaba vistiendo las niñas se acercaron a ver, supuestamente cuidando que no la vean los varones, aquí los niños no se acercaron por respeto. Luego que terminó avisó, y ya todos sentados se dio la voz de salida. Yo realicé un acto de mimo y por más que decían (casi gritando al último porque no sabían) no le daban. Les di una pista, cómo que no habla, y que sólo usa su cuerpo para expresarse. Dos niños dijeron que no saben cómo se llama pero que lo han visto en la TV. Este personaje no es conocido por ellos y les dio mucho trabajo adivinar. Como nadie lo adivinó fácilmente, me volví a cambiar aún sea sólo de máscara y en ello le atinaban muy bien. Hubo confusión en el oficio del policía y el bombero pero luego se hizo una diferencia de la manguera y un incendio y sólo así lograron adivinar. Se invitó a dos niñas primero para pasar y sólo usaron máscaras y fue fácil, pero fue positivo ya que empezaban a tener más seguridad, se les aplaudió. Pasaron dos niños y escogieron ser policías, dramatizaron cómo entrar a una casa donde está robando. Luego un niño dijo ser el ladrón y empezó a pelear y luego a correr de los policías. Aquí se me salieron tantito ya que los ladrones aumentaron y corrían en el salón y botaron las sillas. Se les llamó la atención y se calmaron. Se trató de involucrar en el mismo acto otro personaje, donde las niñas intervengan. Y sí se agregó una señora con su compra, otra caminando por la calle con su celular, otra caminando con una amiga y otros los espectadores. Yo me senté para animarlos y observar cómo se desenvuelven, en esos momentos se observó ganas de participar, seguridad en la mayoría ya que trataron de desempeñarse lo mejor posible, platicaron sobre lo que iban a hacer, se ayudaron para usar el vestuario. Sólo participaron 8 niños y fue sorprendente cómo se ponen de acuerdo y cómo se hacen responsables de sus actividades. Cuando empezó la escena les dio un poco de pena pero luego se les olvidó y lo hicieron bien espontáneo. Se invitó a todo el grupo a escoger algo que les agrada para vestirse o las máscaras, lo hicieron a empujones y discusiones porque todos los niños querían ser el lobo o el general o el que manda.

Fueron espontáneos al dar nombres de personajes, al interpretar el suyo. Sólo fueron 3 niños que se limitaron a observar, a expresarse de manera oral por lo que hacen sus compañeros y dan sugerencias de lo que podrían hacer.

Prestaron atención a lo que el docente y niños hacían. Algunas veces alzaban la voz para ser mejor escuchados pero luego la bajaban porque se daban cuenta que sí estaban siendo entendidos, vistos y escuchados.

ANEXO No. 6

Taller 6

23/MARZO/2009

Hagamos masa de colores

El propósito de esta actividad fue crear un ambiente democrático en el salón de clases.

En la puerta del salón se puso un letrero “Bienvenido alfarero” y con anticipación se les pidió su mandil para que no se mancharan, me pude dar cuenta que sólo la mitad de los niños (22/44) llevaron su mandil, fueron responsables de lo que se les pidió. Los que no lo llevaron comentaron que a la mamá se le olvidó y se les enfatizó que a ellos se les pidió no a las mamás, (no les gustó eso. . . principalmente a dos niños que siempre se les resuelve el problema). Después de tener listo los mandiles, se dividió el grupo por equipo. Se les puso papel para forrar la mesa y ésta no se manche. A pesar de buscar que actúen con democracia también se hizo énfasis en la limpieza del salón, de su ropa y de su cuerpo. La actividad de la masa si es para mancharse, ensuciarse pero no exagerar y ni faltarle el respeto a los compañeros.

Se les dividió la masa y se les propuso exponer lo que ellos podrían o van a hacer con ella. La mayoría dio a conocer que harían dinosaurios, gusanos, pizzas, pan, pelotas, bolitas, aros. Se escribió en la pizarra mientras decían y se les leyó. Se les propuso escoger el color que deseaban usar (pintura vegetal) y pasaba de uno en uno para que pida. Algunos niños y niñas estaban seguros de pedir el azul, el verde, el rojo, pero otros lo hicieron porque el amigo ese escogió. Luego cambiaron de opinión y al solicitarlo se daban cuenta de que su punto de vista o decisión es tomada en cuenta aún los otros hagan o pidan lo contrario, obteniendo de este modo mayor seguridad.

Empezaron a revolver, luego a amasar, sintieron raro sus manitas, uno empezó a comer la masa, decían que asco, que feo, parece yeso y con ello hacían como los monstruos. Sus manitas las dejaban pintadas y querían asustar. Se les fue indicando qué ingrediente poner; algunos son desesperados y preguntan “qué más maestra”, “y ahora qué vamos a hacer”, ¡mira como se puso este color! Y otras exclamaciones como: “descubrí un nuevo color”, “mira cómo está la de nosotros”, “maestra ya somos buenos amasadores”.

Después de tener una consistencia, se retiraron los contenedores y se hizo la masa ya dividida de forma individual. Ellos se lo dividieron y luego empezaron a intentar hacer algo de lo que ya se había propuesto. Les gustó mucho la actividad, lo disfrutaron y manifestaron que lo harán en casa.

Se pudo rescatar en esta actividad que los niños siguen instrucciones, aunque se desesperan porque son rápidos y desean descubrir qué pasa con los ingredientes.

Durante la actividad me percaté que aún algunos niños no “hagan mucho” los otros los involucran y los apoyan si necesita hacer algo difícil para él. Como quitar su mandil o ponerlo, orientarlo para saber qué hacer, quitar el mandil.

ANEXO No. 7

Taller 7

25/MARZO/2009

Escuela de detectives

El propósito de este taller es que los niños desarrollen el sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia sus materiales y objetos personales.

Cuando entraron al jardín se les recibió con los buenos días o con el comentario de “qué guapo (a) vienes hoy”, “mmm hueles rico. . .”. Se sentaron en círculo. Nos saludamos con el canto del “Indio”. . . les mostré fichas decoradas de diversas maneras y con personajes llamativos. Se les mostró. La actitud de los niños fue de sorpresa, alegría, la mayoría se levantó a observarlos, empezaron a decir cual quieren, empezaron a meter mano para tomarlas pero se les pidió que en orden se daría y que lo cuidaran durante toda la mañana de trabajo, en este espacio la mayoría lo puso en su mochila, tres niños me pidieron que se los cuide y les dije que ellos serían los responsables de sus cosas. Al final de la mañana sólo 1 lo perdió.

En la otra ocasión se les pidió que vieran bien la silla donde estaban y que cada una tuviera un nombre. Tres niños ya habían visto la etiqueta y ya no fue necesario que lo busquen, los otros si lo hicieron. Su actitud fue de alegría y competencia. Fue un alboroto. Algunos se confundieron por la inicial como Eduardo, Eduar, Edy, Esteban y Eduardo E., pero poco a poco. Estos niños no solicitaron ayuda, entre ellos lo leían y decidían. En los Eduardos si tuvieron que preguntar porque uno sólo tenía la inicial del segundo nombre. Se demoraron mucho los niños porque ellos no piden ayuda, sólo se quedan viendo y analizando si están bien o no. Buscan la aprobación de la maestra con una mirada.

Cuando ya se ayudó y se aprobó la acción de los niños, se mostraron felices, se les aplaudió y se les retó a reconocer algo suyo. Se les invitó a quitarse sus zapatos; mientras lo hacían ellos empezaron a comparar calcetines (color, tamaño, dibujos), cuando ya todos estaban listos, hasta la maestra participó, se revolió todo, se les dijo que a la señal de Jesús todos buscarían su zapato para ponerlo. Se extendió los zapatos para evitar accidentes, se ocupó en medio del salón y se arrimó bien las sillas. Los niños se tiraron en el piso para abarcar todos. Los niños fueron jalando y si no era el suyo, lo mostraban, si nadie lo quería lo volvían a poner en el montón. Los niños buscaron primero de uno y lo ponían, luego el otro. Las niñas de una vez los dos para sentarse a ponerlo. Al quedar ya pocos se visualizó que todos ya tenían su pertenencia, lo pusieron cerca de ellos. Observé que los que terminaron primero avisaron rápido porque ganaron pero luego ayudaban a otros a ponérselos o en intentar amarrar las agujetas, cuando ven o aceptan que no pueden piden ayuda por el amigo.

Se tomó un tiempo para desayunar y el recreo. Al reiniciar las actividades se les preguntó donde están sus estuches de colores. Se dijo que lo robó un fantasma. . .

estaban sorprendidos. Las lupas ya estaban listas. Se les invitó a ser detectives y se estableció la consigna. Ser responsables de la lupa y del objeto que iban a buscar. Como iban corriendo Eduardo y Joshua, por descuido tiraron a una niña, se espantaron, sólo se quedaron observando y Eduardo dijo que no la vio y que no era su intención. A Joshua no le importó y se fue. Eduardo dijo “lo siento”, la niña lo perdonó y se agarraron de la mano y se fueron.

Pude observar como algunos niños se ayudaban, otros solo querían el suyo y cuando veían uno y era de otro lo dejaban ahí o lo escondían más.

Para terminar la mañana dibujaron a un amigo buscando su estuche. Los niños que tuvieron premio (aplauzo y palabras de aliento) se les reconocieron el esfuerzo con un abrazo de la maestra. Aunque al final todos acabaron sobre ella. . .

La mayoría fue responsable de sus cosas (ficha, zapato, lupa y estuche).

ANEXO No. 8

Taller 8

30/MARZO/2009

Nota: Por cuestiones administrativas el taller #01 se suspendió y se programó uno nuevo.

Preparemos pizza

Un día anterior se organizó la actividad y en esta ocasión se les permitió colaborar. Primero se preguntó qué ingredientes llevan las pizzas, cómo las van a querer, de qué tipo hay. De estos cuestionamientos obtuve respuestas favorables y es que es algo que comen los niños y algunos dicen que sus mamás o algún familiar las prepara. Se anotó en la pizarra, se hizo un cálculo de lo que se necesitaría para preparar 8 chicas. Nos dividimos en equipo para traer las cosas (ingredientes).

Al siguiente día llovió y sólo asistieron 10 niños y como llevaron lo solicitado se decidió llevarlo a cabo con ellos.

Primero empezamos juntando las mesas, se les pidió que laven sus manos, que se sienten donde gusten, luego se les preguntó que desean cortar. Por binas escogieron. Se les invitó a pasar por sus herramientas de trabajo y por lo que van a cortar. Lo hicieron de forma ordenada, aparte que eran pocos y querían experimentar. Empezaron a cortar y se metían pedazos de jamón, queso o piña en sus bocas. Se reían porque hasta se ponían de acuerdo para vigilar que no los vea y les llamé la atención. Aparte que llevaron mucho jamón, queso y piña se los dejé comer de poco a poco. Cuando ya todo estaba listo lo tomé todo, lo dividimos en 4 partes todo (jamón, queso, chile, piña, salchicha, tomate, mayonesa) y lo repartimos entre las binas. Durante se daba la división algunos niños decían yo traje el . . . yo traje . . . pasamos a comprarlo en . . . me gusta mucho . . . y por eso le voy a poner más . . . Cuando se les dio el pan/tortilla para la pizza, esperaron que les diga que va primero; les expliqué que el tomate o salsa. Ayudé a destaparlos porque estaba complicado para ellos. De ahí ya entre ellos decidieron qué ponerle primero y qué después. Sorprendente al concluir, ya que los niños tuvieron mejor presentación en la preparación, mejor limpieza del lugar, sus cosas bien ordenadas y dialogando sobre lo rico que les quedará.

Cuando empezaron a prepararla hubo más discusión en el grupo de niñas ya que no se ponían de acuerdo en qué iban a poner. Una decía que no le gusta la piña, la otra si, y no querían dejarse. Otra niña cerca de ellas les dijo: “divídanla y a una parte le ponen y a la otra no”. Fue positiva esa sugerencia para ellas y así lo hicieron.

Al terminar lo pusimos en diferentes platos y lo llevamos a la cocina de la escuela para que la horneen. Mientras los niños desayunaban y salían al recreo. Durante el recreo iban a vigilar a la cocinera que lo esté horneando y que no se lo vaya

a comer. Dos a tres niños no les importó quien lo esté horneando, sino que termine para que se lo coman.

Como el horno es pequeño se fue haciendo de uno en uno y eran seis. Entraron al salón, antes se les puso la silla en círculo y una mesa en el centro con las pizzas, se sentaron a contemplar. Se les cuestionó sobre la actividad llevada a cabo: Todos expresaron que les gustó, que lo practicarán en su casa, que les dirán a sus hijos que ellos ya saben cocinar pizza.

Se propuso probarlas. Cada niño fue escogiendo el pedazo que desee comer, se le sirvió refresco y se lo comieron todo. Nadie le dejó a su mamá como habían dicho. Sólo cuando llegaron las mamás vieron que lo estaban comiendo pero nadie invitó. Siento que esta actividad fue de gran provecho para el grupo.

ANEXO No. 9

Comparativo de los resultados del pretest y postest de acuerdo a la cantidad de alumnos y las variables de frecuencia en los siguientes valores

PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	2	16
CASI SIEMPRE	15	10
ALGUNAS VECES	8	0
NUNCA	1	0

RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	15
CASI SIEMPRE	9	11
ALGUNAS VECES	13	0
NUNCA	4	0

RESPONSABILIDAD EN SUS UTILES PERSONALES

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	15
CASI SIEMPRE	14	11
ALGUNAS VECES	8	0
NUNCA	4	0

ASEO PERSONAL

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	1	20
CASI SIEMPRE	22	6
ALGUNAS VECES	3	0
NUNCA	0	0

ASEO EN SUS TRABAJOS

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	19
CASI SIEMPRE	8	7
ALGUNAS VECES	17	0
NUNCA	1	0

EN SUS DIFERENTES ESPACIOS

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	17
CASI SIEMPRE	3	9
ALGUNAS VECES	20	0
NUNCA	3	0

...ANEXO No. 9

SINCERIDAD

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	7
CASI SIEMPRE	18	19
ALGUNAS VECES	8	0
NUNCA	0	0

HONRADEZ

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	7
CASI SIEMPRE	14	19
ALGUNAS VECES	12	0
NUNCA	0	0

RESPECTO HACIA SÌ MISMO

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	17
CASI SIEMPRE	13	9
ALGUNAS VECES	12	0
NUNCA	1	0

RESPECTO HACIA LOS DEMÀS

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	5
CASI SIEMPRE	2	21
ALGUNAS VECES	21	0
NUNCA	3	0

COOPERACIÓN EN LAS ACTIVIDADES

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	1	6
CASI SIEMPRE	2	19
ALGUNAS VECES	21	1
NUNCA	3	0

BRINDA AYUDA AL COMPAÑERO

	(pretest)	(postest)
SIEMPRE	0	17
CASI SIEMPRE	10	9
ALGUNAS VECES	12	0
NUNCA	4	0

ANEXO No. 10



¡Bienvenidos a los talleres!



¡Nuestro mejor equipo de trabajo!



¡Lo logramos... y es nuestro!



¡Mhmmm...delicioso y nosotros lo hicimos!



¡Concentrados y trabajando!



¡Yo quiero jugar con mis amigos!



¡Espero entiendan mi arte...!



¡Es asombroso!



¡Qué dijo....!



¡Trabajando para ser mejores!

BIBLIOGRAFÍA

- ALLYN & BACON, (1995), Manifestaciones de la cultura: aprender sobre los estudiantes, Boston, Massachussets, (Traducción de Harenes Sara para la SEP. Con fines académicos para las escuelas normales) y la Estructuración cultural del desarrollo del niño.
- ANDER-EGG, Ezequiel, (1989), Hacia una pedagogía autogestionaria. (Sección El Taller como pedagogía participativa). Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. TRILLAS México.
- BASTOS, Eduardo S. J. y Nelly González, (1986), Centro de Proyección Cristiana. Primera edición, EDUCACIÓN EN VALORES. Lima., Perú.
- BAROODY A.J. (1987). *The development of counting strategy for single-digit addition*. Journal for Research in Mathematic Education.
- BOWMAN, Barbara T. Baltimore, Brookes, Publishing Co. (1999), Kindergarten Practices Whith chrildren from tow-income families, (Traducción de la SEP. con fines académicos par las escuelas normales).
- BRUNER, J. (1971). *The Relevance of Education*. N.Y.:Norton.
- BRUNER J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*, Ediciones Revolucionarias, Cuba.
- CARRETERO, M. (1998). Introducción a la psicología cognitiva y Desarrollo cognitivo y el procesamiento de la información en Constructivismo y educación. Argentina: Editorial Aique.
- CARRERAS, Llorenc et al. (1973), Cómo Educar En Valores: Materiales, Textos, Recursos Y Técnicas. Madrid, Narcea S. A. de Ediciones. 3ª. Edición.

CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal, (1966). Dinámica de grupos y educación. Editorial Humanitas, Buenos Aires.

CLIFTON B Chadwick, (1998), Dr. Psicólogo Educacional, La Psicología del Aprendizaje del Enfoque Constructivista.

COLL, Cesar, (1983). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Barcelona.

COLL, Cesar, (1999). Constructivismo en el aula. Los profesores y la concepción constructivista. Pedagogía, Desarrollo educativo y humano. Estrategias de aprendizaje. Educación Escolar. Cita a (Rogers, (1987) Kutnick (1992) Fierro (1990).

CORNEJO, Miguel Ángel, (1998), Infinitud Humana: La Grandeza De Los Valores México D. F. Editorial Grijalbo.

CUELLAR, Hortensia, (2004), ¿Los valores existen?, México, DF.

DE LOS REYES M. María del Carmen, (2003). “Algunos aspectos que influyen en la formación de valores de los preescolares en torno a la postura de J. Habermas, Tesina. Licenciatura en Educación Preescolar. Universidad Pedagógica Nacional. México, DF.

DÍEZ, Esther y GONZÁLES, Rosa, (1999), Educación En Valores Barcelona. Editorial Praxis S. A.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, Aula Santillana, México, DF.

Enciclopedia de la Psicología I. Desarrollo del niño, Edit. Crédito Reymo.

Enciclopedia General De La Educación. (2000). Barcelona, Grupo Editorial Océano. Primera edición. Volumen III.

- FELDMAN, Daniel (1997), *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- FERREIRO, Emilia, TEBUROSKY, Ana-Casterina y José Antonio. (2000). *Sistema de Escritura, Constructivismo y Educación*. Editorial Hemosapiens.
- FERREIRO Gravié, R. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. ITSON, Son.
- FRAWLEY, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*: Barcelona.
- FRONDIZI, R. (1972). *¿Qué son los valores?* 3a. edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- GINSBURG (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid.
- GONZALEZ, Cuberes María Teresa, (1991). *El taller de los Talleres*. Talleres Gráficos de Indugraf, Buenos Aires.
- GONZALEZ, Cuberes María Teresa, (1994). *Dicho y Hecho-atreverse con el taller y el grupo*. Editorial Aique grupo editorial SRL, Buenos Aires.
- GRASS, Juan, (1997). *La Educación De Valores Y Virtudes En La Escuela: Teoría Y Práctica*. México D. F. Editorial Trillas. 2da. Edición.
- HERNANDEZ, P. Flor Karina, (2005). *“Cómo fomentar los valores: el respeto y la solidaridad en los niños de preescolar”*, Proyecto de intervención pedagógica. Licenciada en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Culiacán Rosales, Sinaloa.

- HERÁNDEZ SAMPIERI, R. et al (1991). Metodología de la Investigación. 2da. Edición. Editorial Mc Graw Hill, Interamericana Editores. México, D.F.
- HOBBS, Thomas, (1651). *Leviatán*, Inglaterra.
- KISNERMAN, Natalio, (1999). Sistematización de la práctica con grupos. Editorial Lumen-Humanitas, Buenos Aires.
- KOHLBERG, Lawrence, (1987). *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*; Biblioteca Universitaria de Pedagogía, Barcelona, P.P.U.
- KOHLBERG, Lawrence, (2003). Educación Moral y Psicología de la Moral. Editorial Gedisa, Buenos Aires.
- LIFTON, W. (1972). Trabajando con grupos. México: Limusa.
- LUCIO, R. (1994) El enfoque constructivista en la educación. Santa Fe de Bogota: Educación y Cultura.
- LUCINI, F. (1998). Temas Transversales Y Educación En Valores Madrid. Grupo Anaya Editorial.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). Valores, objetivos y actitudes en educación. Valladolid. Editorial Miñón.
- MAYA, Betancourt Arnobio, (1996). El taller educativo, ¿qué es? Fundamentos, Cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo. Editorial Coop. Magisterio. México.
- MEECE, Judith L. (2000). Compendio para educadores, Desarrollo del niño y del adolescente, SEP. McGraw-Hill, interamericana.
- MIKEL DE VIANA (1991). Dignidad humana: Un paso más allá de los Derechos Humanos y contra el Neoesclavismo Liberal. Suplemento Cultural de Últimas Noticias.
- MILLER, G., Galanter, E. y Pribham, K. (1960) Plans and Structures of Behavior. New York: Holt, Rinehart y Winston.

- MOORE, T. W. (1998), Introducción A La Filosofía De La Educación. México D. F, Editorial Trillas. Tercera edición.
- MORENO, L. Gabriela, (2003). ¿Cómo favorecer la formación de valores morales en los niños de educación preescolar?, Proyecto de innovación de acción docente. Licenciada en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Chihuahua, Chih.
- NODDINGS, H. (1990) Constructivism in Mathematics Eduation, Journal for Research in Mathematic Education, #4, Reston, Va;NCTM.
- NODDINGS, Nel (1984), Caring; a feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press.
- OCHOA, J. Lourdes, (2002), ¿Cómo favorecer los valores morales en tercer año de preescolar? propuesta de innovación de acción, Licenciada en Educación. Chihuahua, Chih.
- PEREZ, Delgado Esteban y GARCÍA-ROS, Rafael. (1921). La psicología del desarrollo moral. Siglo XXI, España. Editores S.A.
- PIAGET, J., (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: siglo XXI
- PIAGET, Jean y colaboradores, (1984), Investigación sobre la Generalización (estudio sobre epistemología y psicología genética), Edit. Premia, México, DF.
- PROZEAUSKI, Ezequiel (1966), El pequeño libro rojo. Buenos Aires.
- PRIETO, L. B. (1984). Principios generales de la educación. Caracas: Monte Ávila.
- Programa de Educación Preescolar (2004), Primera edición, SEP.
- ROGERS, Carl. (1961).El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.
- (1980).El poder de la persona. México: El Manual Moderns.

- ROKEACH, M.(1973). The nature of human values. New York: Free Press.
- ROSAS, RICARDO-SEBASTINA CHRISTIAN, (1998). Piaget, VVygotsky y Maturana. Editorial Aique.
- SAMPSON, E., (1981) Cognitive psychology as ideology, American Psychologist No. 36
- SCHELER, M. (1941) Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético (Trad. de H. Rodríguez Sanz,). Revista de Occidente.
- SCHIEL, T. (1991). Modernidad & Universalismo. Caracas: Universidad Central de Venezuela, UNESCO.
- SCHMELKERS, S. (1998). La escuela y la formación valoral autónoma. Castellanos Editores. México, D.F.
- TAMEZ, Solís Porfirio, (1980). La familia y el futuro de los valores. Monterrey, Nuevo León, México.
- VÁSQUEZ, E. (1999). Reflexiones sobre el valor. Suplemento Cultural de Últimas Noticias.
- VARIOS AUTORES, (1998). Los Valores En La Educación Barcelona. Editorial Gedisa.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica/Grijalba.

Direcciones electrónicas:

<http://www.monografias.com/trabajos15/valores-humanos/valores-humanos.shtml>.
(Consultada el 29 de febrero de 2009).

http://www.minedu.gob.pe/secretaria_general/uni_defensa_nacional/dir.php?obj=presentacion_defensa.htm. (Consultada el día 5 de marzo de 2009).

http://www.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html. (Consultada el día 6 de marzo de 2009).

<http://www.quercus.es/daganzo/conoce.htm>. (Consultada el día 15 de marzo de 2009).

<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> (consultada el día 5 de abril de 2009).

<http://www.definicion.org/estrategias> (consultada el día 17 de abril de 2009) .