



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 DF PONIENTE**



**PROYECTO DE INNOVACIÓN
DE INTERVENCION PEDAGÓGICA**

**ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA DISMINUIR
LA VIOLENCIA
EN AULAS DE PREESCOLAR MULTIGRADO**

PRESENTA

ADRIANA RODRÍGUEZ PÉREZ

MÉXICO, DF

NOVIEMBRE DE 2012



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 DF PONIENTE**



**ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA DISMINUIR
LA VIOLENCIA
EN AULAS DE PREESCOLAR MULTIGRADO**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN
*INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA***

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA

ADRIANA RODRÍGUEZ PÉREZ

MÉXICO, DF

NOVIEMBRE DE 2012

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D. F., 23 de noviembre de 2012

**C. ADRIANA RODRÍGUEZ PÉREZ
PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

**ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA EN AULAS DE
PREESCOLAR MULTIGRADO**

opción Proyecto de Innovación de Intervención Pedagógica, a propuesta del asesor Profr. Luis Rafael Barreto Arrington, manifiesto a Usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099
D.F. PONENTE

**MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/arr

Reconocimientos

Doy gracias a Dios por darme la vida, unos padres y hermana.

A mis Padres: A quienes sin escatimar esfuerzo alguno han sacrificado, gran parte de su vida, me han formado y educado. A quienes nunca podré pagar todos su desvelos ni con la riqueza más grande del mundo.

Herlinda Pérez Sánchez
Juventino Rodríguez Ramos

A mi hermana: por el apoyo incondicional y moral que siempre me ha brindado por guiarme y alentarme acertadamente ante los obstáculos que se me presentan.

Jessica Janete Rodríguez Pérez

Gracias por todo tu apoyo, comprensión, tiempo, dedicación y por tus buenos consejos.

Gaspar Nicolás Luis Vidal

A mi Abuelita Irene, Tía Socorro, Rosa y Cristina por el gran esfuerzo y cuidado que por mí hicieron.

Y no podía faltar agradecer a la persona que nos ayudó durante este trabajo y que se ha identificado, con nosotros apoyándonos en la revisión, comentando y corrigiendo, brindándonos su apoyo, su ayuda y su amistad durante este tiempo:

Profr. Luis R. Barreto Arrington

Adriana Rodríguez Pérez

ÍNDICE

	PÁG
Introducción.....	1
Justificación.....	6
Marco Contextual.....	9
-Contexto Social.....	9
-Contexto Escolar.....	22
Diagnóstico Pedagógico.....	27
Planteamiento del Problema.....	42
Preguntas de Investigación.....	44
Pregunta Central.....	45
Propósito General del Proyecto.....	45
Metas Concretas a Alcanzar.....	46
Marco Teórico.....	47
-María Montessori.....	47
-Principios Básicos de la metodología Montessori.....	50
-Áreas del Método Montessori.....	52
-Material Montessori.....	53
-Planos de Desarrollo de María Montessori.....	54
Jean William Fritz Piaget.....	61
-Periodos del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget.....	62
María Montessori y Jean Piaget.....	70

Precusores Constructivistas.....	71
-César Coll.....	71
-Margarita Gómez Palacio.....	75
-Emilia Beatriz María Ferreiro.....	76
-Juan Delval.....	78
Lev Semionovich Vigostky.....	80
-Zona de Desarrollo Próximo.....	84
Albert Bandura.....	87
-Teoría Social del Aprendizaje o Vicario.....	88
Sigmund Freud.....	91
-Teoría Psicosexual.....	92
-Teoría Psicosexual.....	93
Henry Wallon.....	97
Desarrollo Emocional.....	100
Desarrollo Social.....	102
Antecedentes de Maltrato Infantil.....	104
Violencia.....	105
-Violencia Escolar.....	107
-Conflictos.....	110
Tipo de Proyecto.....	112
Enfoque metodológico.....	114

Categoría de Análisis.....	120
Planes de Trabajo.....	121
Reportes de Aplicación.....	131
Consideraciones Sobre las Sesiones	174
Conclusiones Generales.....	175
Reformulación de la Propuesta de Innovación.....	176
Bibliografía.....	178

INTRODUCCIÓN

En la propia experiencia laboral, hace aproximadamente siete años, por azares del destino surgió la oportunidad de prepararse en la formación como *Guía Montessori*; lo cual dio oportunidad en trabajar, sólo en escuelas donde se lleva dicho método. María Montessori basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración adulto - niño. Así, la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollen a través de un trabajo libre con material didáctico especializado.

Todo el material utilizado en Montessori, proporciona conocimiento al niño de una manera sistemática, en forma que el orden se hace evidente y se ayuda al niño a analizar el mecanismo y funcionamiento de su trabajo. Los principios básicos de la metodología Montessori son: la libertad, la actividad, la individualidad, el orden, la concentración, el respeto por los otros y por sí mismo, la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina.¹

Una de sus características fundamentales es el **grupo multigrado**; es decir, se manejan varios grados en cada grupo y existe diversidad de edades. Los alumnos más grandes ayudan a los pequeños (evoca el *sistema lancasteriano*), los cuales a su vez retroalimentan a los mayores con conceptos ya olvidados.

¹ www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf

Una de las metas de la educación Montessori es cultivar el deseo natural por aprender, por lo que en el *aula Montessori* no se incita a la competencia entre compañeros, en cambio, se respeta y valora el logro de cada alumno en su momento y ritmo oportuno.

En la práctica docente, dentro del aula de preescolar de la *escuela Montessori Unión*, se ha apreciado con frecuencia que los educandos se agreden constantemente (física y verbal), por mínimas circunstancias, por lo que el proceso de socialización suele ser violento, y esto conlleva a que la mayor parte del día sea utilizada para solucionar conflictos entre ellos, lo cual es desgastante, fastidioso, frustrante, tanto para ellos como para las docentes (la metodología implica dos docentes por grupo), y resta tiempo a las diversas actividades. Por otra parte, es necesario enfatizar que una de las principales prioridades formativas, es que los alumnos comprendan y regulen sus emociones, esto implica aprender a interpretarlas y expresarlas, organizarlas para darles significado, y se favorezca dominar sus impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular.

En México, actualmente existe un interés urgentísimo por el mejoramiento de la calidad de la convivencia humana, y de manera particular, en lo escolar; desgraciadamente, el problema de la barbarie de los seres humanos, en muchos casos, ha ido en aumento hasta alcanzar niveles demenciales; los adultos en ocasiones carecen de herramientas suficientes para la difícil tarea de educar en los distintos roles: como padres, madres y como docentes. Generalmente hacen lo mejor que pueden, con las muchas o pocas herramientas a su alcance, reproduciendo así, sin quererlo, muchos de los errores culturales y sociales que han aprendido, tales como la violencia.

La violencia en las escuelas entre compañeros y compañeras es uno de los problemas más preocupantes en la actualidad, pues además de ir en incremento, cada vez se vuelve más sofisticada, cruel esquizofrénica, y los adultos necesitan de estrategias más completas para hacer frente en la casa, la escuela y en las

instituciones desde donde buscan educar, entendiendo la educación como una transmisión de valores y habilidades, y no sólo como el vaciado de una serie de conocimientos.

La escuela y la familia son, instituciones socializadoras; en ambas se brinda a los niños, la oportunidad de aprender comportamientos que les permitirán participar activamente en la sociedad. Sin embargo, en éstas, también se reproducen todos los males que aquejan a la sociedad, máxime en este momento que rige la atrocidad del *bullying*, por lo que no es sorprendente identificar escuelas en donde exista la violencia. Lo bueno es que también dentro de la escuela se posee la cualidad de ser un espacio en el cuál se pueden establecer tempranamente estrategias para fortalecer y desarrollar *comportamientos prosociales*², favoreciendo conductas que permitan relacionarse en forma pacífica y respetuosa con las personas que conviven.

El presente estudio, ***estrategia alternativa para disminuir la violencia en aulas de preescolar multigrado***, se constituye en su primera parte con un ***¿Por qué?*** y un ***¿Para qué se realiza el trabajo?***, correspondientes a los apartados ***Introducción*** y ***Justificación***, sobre la base de la práctica docente propia.

A continuación se define el ***Marco Contextual***, que se integra con un ***Contexto Social*** y uno ***Escolar***, con el análisis de sus aspectos trascendentales para comprender el entorno cultural y socioeconómico de los alumnos sujetos de estudio.

Otro aspecto significativo es el ***Diagnóstico Pedagógico***, en el que se contemplan los resultados obtenidos de entrevistas y cuestionarios aplicados a alumnos, padres de familia y personal docente de la escuela ***Montessori Unión***.

²Actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad. www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php

Todo lo anterior permite establecer el planteamiento del problema en un primer análisis, y da origen a los *Cuestionamientos de Investigación*, así como la **Pregunta Central**, guía decisiva del estudio. Este marco perfila el **Propósito General de la Investigación**.

Otro segmento se constituye con el **Marco Teórico Conceptual**, con base en las ideas de los especialistas humanistas, pedagogos y constructivistas más relevantes que se pudieron consultar en relación a los temas sobre comportamiento humano, actitud hostil, agresividad en los niños, violencia social, para definir una perspectiva teórica, que sustente el presente estudio.

Esto se complementa con las **Categorías de Análisis** que enfatizan los aspectos más relevantes a recuperar con los alumnos y alumnas de nivel preescolar objeto de estudio.

En el caso de la **Metodología** se utiliza el procedimiento de investigación acción, que significa una transformación dialéctica basada en la **autorreflexión crítica**.

El tipo de proyecto, se define como **Intervención Pedagógica** en lo que se pretende favorecer la transformación educativa de alumnos y alumnas, particularmente en el nivel preescolar.

El último segmento se constituye con el **Plan de Trabajo**, que contempla 10 sesiones, dirigidas a alumnos de *nivel preescolar*, con actividades que a partir del análisis, la reflexión y la profundización de las vivencias personales, los participantes en el presente proyecto, puedan establecer una reconstrucción de su actitud de vida, y se proyecte en la forma de trabajo en el aula, todo esto bajo la aplicación de un **modelo educativo constructivista**, que ayude a trascender en el ámbito escolar.

Con base en esas actividades se realizan una serie de consideraciones de **reflexión sobre las actividades** llevadas a cabo, y asimismo, se plantean las **Conclusiones Generales del Proyecto**.

Se culmina con la **Reformulación Del Proyecto**, en el que se consideran los aciertos obtenidos en su aplicación, así como sus deficiencias, por lo que se hace un replanteamiento para nuevas intervenciones.

Se incluye la **Bibliografía** consultada, **Glosario**, e instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación.

JUSTIFICACIÓN

La violencia en el país se ha incrementado gravemente; parece estar siempre presente en la calles, en los hogares y en las escuelas, por lo cual es necesario desarrollar programas educativos de carácter preventivo que garanticen el respeto a las diferencias **y se fortalezca el sentido de humanidad.**

Al ingresar de manera personal a la *escuela Montessori Unión*, en octubre del 2010, se observó un ambiente donde los preescolares (desde primero hasta tercero), presentaban dificultades para relacionarse entre ellos, ya que estos constantemente se insultaban, gritaban, se arrebataban tanto los materiales escolares, como sus pertenencias, e incluso en muchas ocasiones llegaban a los golpes. Se identificaron casos de alumnos que presentaban falta de control de sus impulsos, así como en la regulación de sus emociones, además de baja autoestima.

Tratar de realizar actividades grupales era complicado, ya que para empezar, sus periodos de atención son muy cortos, y más que nada, debido a que se molestaban constantemente entre ellos, lo cual implicaba que se invirtiera mucho tiempo en resolver conflictos entre iguales.

Otro factor fue la indiferencia de la coordinación, ya que al requerírsele la ayuda de un especialista en comportamiento, para asesoría de las docentes para atender la agresividad en el aula, no se autorizó, ya que la mayor preocupación de la administración se enfocaba únicamente a *“elevar el nivel académico”*, exigencia abrumadora de los padres de familia; dejando a un lado su desarrollo personal y social de los alumnos.

En la propia práctica docente se han buscado diferentes alternativas de trabajo para reducir la violencia en el aula. Y si bien no se puede erradicar totalmente, si se puede disminuir a que no se tenga que convivir con ella todos los días y brindarle a los

alumnos diferentes alternativas para que puedan solucionar sus problemas sin llegar a extremos violentos.

En el presente trabajo se propone una opción educativa para favorecer en los niños el desarrollo de las competencias necesarias para resolver conflictos de una manera no violenta, que fomenten el respeto, la tolerancia, en un ambiente de cooperación solidaria y ayuda mutua; para que los niños obtengan experiencias que les brinden seguridad emocional, regulen gradualmente sus impulsos, emociones y reacciones; e interactúen con sus pares logrando respuestas positivas dentro de la escuela.

Es necesario que en el periodo preescolar, las docentes den prioridad al desarrollo personal y social de los alumnos; ya que al crear un clima agradable de convivencia, favorecerá el aprendizaje.

Toda conducta violenta es un síntoma que expresa conflicto; en este sentido frente a un mismo estímulo no se obtiene siempre la misma respuesta.

Que los alumnos insulten, golpeen a compañeros, falten el respeto son hechos comunes que dan nociones de actos violentos que ocurren en la escuela, por causa de la crisis social. La violencia infantil ha existido siempre, tal pareciera, ahora se produce más que antes y con mayor agresividad.

Los seres humanos no son violentos o pacíficos por naturaleza, sino desde las vivencias se van formando como sujetos. La violencia no es algo innato ni heredado, sino construido socialmente; se aprende.

Se pretende justificar a la violencia como algo natural expresando que los seres humanos son violentos por naturaleza, que siempre han existido las peleas entre compañeros; por lo que resulta necesario distinguir la agresividad, que sucede de manera natural, por nuestra herencia genética, a diferencia de la violencia, que es

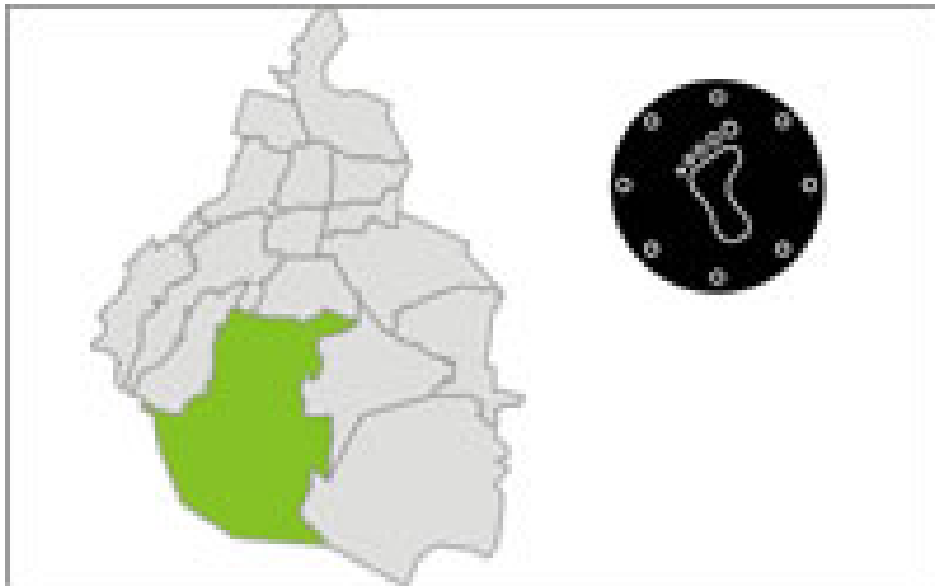
provocada socialmente por las relaciones de dominación y la información que recibe del entorno (medios de comunicación, videos juegos). Por lo tanto, se considera a la violencia como una construcción social, asumimos que es posible actuar para eliminarla de nuestras relaciones personales y sociales.

MARCO CONTEXTUAL

Contexto Social

En este apartado se ofrece la caracterización ambiental que rodea a la institución objeto de estudio, en la descripción de aspectos relevantes que explican el panorama del medio en el cual se sitúa el plantel escolar. Para iniciar este delineado, se hace mención de la delegación Tlalpan, por ser la delegación a la que pertenece la Col. Sta. Úrsula Xitla, donde se ubica *El Centro Educativo Montessori Unión*.

Delegación Tlalpan



Localización

Tlalpan se encuentra ubicado al sur de la Ciudad de México entre las estribaciones de la serranía del Ajusco y las zonas del Pedregal de San Ángel y Ciudad Universitaria.

La Delegación Tlalpan tiene una superficie de 30,941.5; lo que representa el 20.6% del territorio del Distrito Federal, por lo que es la demarcación de mayor tamaño en la Ciudad de México. La mayor parte de la superficie de esta demarcación 83.5% está destinada a la conservación ecológica, mientras que para uso habitacional es el 10.9%.

Historia

La palabra Tlalpan se compone de dos vocablos de origen náhuatl, *Tlalli* que significa: *Tierra y Pan* que significa Sobre, sin embargo se le agregó la palabra firme, *lugar de tierra firme*. Se le conoce con ese nombre porque, a diferencia de los xochimilcas y los aztecas, Tlalpan nunca fue ribereña de la laguna, y por lo tanto sus habitantes no vivían ni sembraban en chinampas.

Los asentamientos humanos más antiguos en el Valle de México de los cuales se tiene registro se encuentran localizados en el territorio que comprende actualmente la Delegación Tlalpan, ellos fueron Cuicuilco, Ajusco y Topilejo. El más antiguo de estos tres y el que alcanzo una mayor importancia en la región fue el de Cuicuilco.

Diversos investigadores coinciden en ubicar la población de Cuicuilco entre los años 650 a. C. y 100 a. C., aunque la mayoría supone que fue antes de mediados del milenio, pues su esplendor ha sido ubicado alrededor del año 500 antes de la era cristiana. Cuicuilco fue un grupo que se desarrolló de manera notable gracias a que basó su economía en la agricultura, en la cual utilizó técnicas para aumentar la productividad como canales de riego, la construcción de terrazas y el báculo de punta endurecida al fuego. Su población se calcula que llegó a los 20, 000 habitantes en su época de mayor desarrollo. En la actualidad todavía puede apreciarse una pirámide única por su forma cónica, cuya significación arquitectónica era una referencia a uno de los volcanes de la zona. Dicha aldea prehispánica fue destruida por un desastre volcánico que cubrió de lava toda la zona creando los pedregales del sur del Valle de México.

En la Colonia, los terrenos de Tlalpan fueron propiedad del conquistador Hernán Cortés, Marqués del Valle. De manera similar a San Ángel y Coyoacan, Tlalpan fue una villa agrícola, con numerosos huertos y árboles frutales.

Asimismo, Tlalpan fue uno de los sitios preferidos para pasear, hacer días de campo y construir casas de fin de semana. Algunas fincas de la época perduran como la *Casa Chata*, llamada así porque la esquina donde se encuentra parece haber sido

aplanada. En el s. XIX, la infraestructura se desarrolló cuando se instaló la *Casa de Moneda*. En 1855 Tlalpan formó a pasar parte del Distrito Federal.

Flora y Fauna

El bosque de Tlalpan es un parque urbano con categoría de área natural protegida (decreto federal firmado en enero de 1997). Antiguamente, estos terrenos pertenecieron a la empresa “Fabricas de Papel Loreto y Peña Pobre S.A., mismos que fueron adquiridos por el Gobierno del Distrito Federal en 1968, para establecer un parque-zoológico que, como tal, funcionó hasta 1988.

Este parque, cuenta con una superficie de 252 hectáreas, es considerado de mayor importancia biológica, ya que en su superficie se garantiza la conservación y protección de servicios ambientales como es la captura de carbono, la infiltración de agua y el control de la erosión. Además, aún cuando el área fue reforestada con especies exóticas, se pueden encontrar relictos con vegetación de encinos y matorral xerófito, propios del pedregal de San Ángel. Se encuentran alrededor de 206 especies vegetales, entre la que destacan... *aquellas con estatus de protección, como son el colorín (Eitrina coralloides), fresno (Fraxinus uhdei), palmita (Furcraea bedinghausii) y una especie de orquídea (Bletia urbana). Asimismo, se reportan 134 especies de fauna, entre las que se encuentran el cincuate (Phituophis deppei), gavilán pechirrufo (Accipiter striatus) y la víbora de cascabel (Crotalus molossus). Otros aspectos de relevancia son, la presencia en el parque de la pirámide de Teotongo, así como, la tradición del área para sitio idóneo para el desarrollo de actividades deportivas.*³

³ http://www.sma.df.gob.mx/avu/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=88

Flora

La vegetación de la zona media del Ajusco, conjuntamente con el pedregal de San Ángel, es considerada como la zona florística más rica de la cuenca de México, con cerca de 1,000 especies de plantas identificadas, en sólo 80 Km cuadrados de superficie, esta riqueza está dada por la convergencia de diferentes factores, entre los que destacan: - El amplio declive que va de los 2,400 a los 3,000 metros en el parque ecológico de la ciudad de México, el cual ocasiona cambios climáticos importantes en el ámbito de macro hábitat. - La naturaleza estructural de los derrames de lava ocasiona una variedad muy grande de micro hábitat. - La confluencia de elementos de flora y fauna de las dos zonas biogeográficas del continente; la neártica y la neotropical. - Los tipos de vegetación de la zona media del Ajusco han sido resumidos dentro de las siguientes categorías: Matorral subtropical, matorral desértico, ocupa las partes bajas hasta los 2,500 m formando un eco tono con el matorral templado esclerófilo. Se caracteriza por la presencia de palo bobo, del palo dulce, de la sena, y de una gran variedad de elementos arbustivos y herbáceos. Se estima que esta asociación vegetal incluye más de 319 especies diferentes.⁴

Fauna

Se estima que las tierras forestales de la delegación constituyen uno de los últimos refugios de fauna silvestre del Distrito Federal, y de acuerdo con la Comisión Nacional de Biodiversidad, se encuentran en algún estado de riesgo, debido a la alteración que han sufrido los ecosistemas por la expansión de la mancha urbana y por la caza ilegal. Así, entre las especies reportadas se encuentran: roedores como el conejo teporingo, armadillo, palomillas, *hUILotas*, venado cola blanca, coyote, gato montés, paloma de alas blancas y varias especies de serpientes.

⁴ <http://www.turiguide.com/tour-en-la-ciudad/resto-de-la-ciudad/74-tlalpan>

La Universidad Nacional Autónoma de México y el Consejo Nacional para la Fauna realizaron estudios técnicos para la reproducción de especies nativas de la zona de animales destacando el teporingo, ardillas, tlacuaches, conejo de castilla, zorrillos y variedades de aves como el águila y comunes como gorrión, alondra y pájaros carpinteros; mariposas e insectos, los que ayudan a la polinización del bosque; algunos reptiles como coralillos o serpientes de cascabel, esto sobre todo en las cañadas del Ajusco.⁵

Hidrografía

Tlalpan cuenta con regiones, cuencas y subcuencas que le abastecen del vital líquido, además la red hidrográfica de este lugar la forman arroyos de carácter intermitente que por lo general recorren cortos trayectos para perderse en las áreas con mayor grado de filtración; según el INEGI, el 1% de la superficie delegacional se abastece de la cuenca del Río Lerma- Toluca; el 27% de la cuenca del Río Balsas- Mezcala; el 31.3% de la región del Balsas-Zirándaro y el 69% de la superficie se abastece de la cuenca del Río Moctezuma.

Actualmente existen los cauces de lo que fueron ríos de caudal importante, como lo que era el San Buenaventura y San Juan de Dios. La fuente nutriente del San Buenaventura corre de oeste a este y el San Juan de Dios, de sur a norte. El primero de dichos ríos desemboca en el lago de Xochimilco, por Tomatlán y enfila a la Ciudad de México con el nombre del canal de la Viga. Al río San Juan de Dios, se le une un río afluente que desciende del Pedregal del Xitle. Cerca del pueblo de Parres, pasa el río del mismo nombre, el cual tiene su nacimiento en la estribación del Cerro Caldera, El Guarda, al cual se le unen las corrientes de lluvia del cerro Oyameyo, desembocando finalmente, en la Presa de San Lucas Xochimanca, Xochimilco. Cabe subrayar que el río Eslava es intermitente

⁵ <http://es.scribd.com/doc/28654954/Breve-Historia-Sobre-El-Origen-de-Tlalpan>

*e importante con cauce fijo y sirve de límite natural para las delegaciones Tlalpan y Magdalena Contreras.*⁶

Las redes primaria y secundaria de distribución de agua potable de la Delegación Tlalpan representan el 6.9% y 6.7% del total del Distrito Federal, mientras que apenas en 1996 su participación era, en ambos casos, de 6.3% y 6.7%.

De las viviendas de la Delegación Tlalpan, el 90.0% dispone de agua entubada en el interior de la vivienda, cobertura que es 7 puntos porcentuales menor que la existente en la Ciudad (97.1%). A pesar de que la demarcación ha tenido avances significativos desde 1980, año en el que solamente disponían de agua en sus domicilios el 73.9% de ellos.

Perspectivas y problemática ecológica

Tlalpan es la mayor de las delegaciones del Distrito Federal, con una superficie de 33,061 ha, de las cuales 7,635 (16.5%) corresponden a suelo urbano y 25,426 (83.5%) a suelo de conservación. Tlalpan representa 30% del suelo de conservación del Distrito federal. El suelo de conservación del Distrito Federal contribuye con 70% del total del agua que consume la ciudad de México.

Por cada hectárea del suelo de conservación que se urbaniza, dejan de infiltrarse al subsuelo, 250 millones de litros de agua al año.

Sobre el suelo de conservación hay 36 poblados rurales y 708 asentamientos humanos (180 regulares y 528 irregulares), lo que pone en riesgo no sólo la sustentabilidad de la ciudad sino también la seguridad de las familias ya establecidas en suelos no aptos.

⁶ <http://es.scribd.com/doc/28654954/Breve-Historia-Sobre-El-Origen-de-Tlalpan>

Si se continúa con el ritmo de tala clandestina actual, en 100 años se deforestará el total de la zona boscosa de Tlalpan.

*Nuestra reserva territorial integra el capital natural de Tlalpan y es la última barrera para detener la mancha urbana y asegurar la viabilidad de la ciudad.*⁷

Distribución y función del suelo

Las unidades de producción rural en esta Delegación alcanzan la cifra de 2,664, es decir, 13.3% de las poco más de 20 mil que existen en el Distrito Federal. De tal manera que en el sector primario de la economía se tiene una participación mayor por parte de esta Delegación que con relación a la industria manufacturera, el comercio y los servicios. Sin embargo, en Tlalpan solamente una unidad de producción es de riego y el resto de temporal.

La superficie total sembrada de la demarcación (7,833.0 hectáreas) es significativa al representar el 31.2% del total del Distrito Federal (24,655.2 hectáreas). Del total de las hectáreas sembradas con cultivos cíclicos y perennes en la Delegación, tres cuartas partes (74.1%) están destinadas al cultivo de avena acicalada.

Igualmente, tiene relevancia la población ganadera de la Delegación en el total del Distrito Federal, en particular, ... *en el caso del ganado ovino, en el cual tiene una participación de casi de tres cuartas partes del total de la ciudad (66.9%); con menor participación, pero con igual relevancia se encuentra la contribución en el caso del ganado bovino (28.0%) y porcino (23.2%).*⁸

⁷http://planetatlalpan.org/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=17

⁸ <http://www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/tlp.pdf>

Red Viaria

La vialidad primaria de Tlalpan tiene una longitud de 46.5 kilómetros y la carpeta asfáltica pavimentada una superficie de 6 millones 423 mil 013 metros cuadrados, representando ambos el 4.9 y 5.6%, respectivamente, del total del Distrito Federal.

El parque vehicular de la Delegación está conformado por 218,103 automotores, de los cuales el 96.8% son de servicio particular y solamente el 3.2% es transporte público.

La participación de Tlalpan en el total del Distrito Federal es de escasamente el 6.0%, porcentaje que se incrementa al 6.1% con relación a los automóviles y se reduce con referencia a las motocicletas (4.3%) y con el número de camiones de carga (4.1%) y los camiones de pasajeros (2.1%)⁹.

Viviendas, edificios públicos, industriales y comerciales

La Delegación Tlalpan tiene 148,864 viviendas particulares habitadas, de un total de 2,215,451 que hay en la Ciudad de México, por lo que en la demarcación se encuentran ubicadas el 6.7% del total, mientras que hace solamente 20 años participaba escasamente con el 4.0%.

En Tlalpan el 46.3% de las viviendas tienen entre 3 y 4 ocupantes, lo cual es concordante con lo que se registra en todo el Distrito Federal, el cual presenta una ocupación promedio de 3.9 personas por vivienda¹⁰.

En cuanto al drenaje y la energía eléctrica, la cobertura de la Delegación es de 98.1% y 98.3%, respectivamente, de esta manera, en estos casos se observa una cobertura ligeramente menor al promedio que se tiene en el Distrito Federal.

⁹http://planetatlalpan.org/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=17

¹⁰<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dQsdtN3aI3UJ:www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf>

Con relación al drenaje, se observa un mayor rezago al mantener una red primaria de 113.0 kilómetros y una red secundaria de 555.9 kilómetros que apenas significan, para cada caso, el 5.4% del total de la Ciudad.

Áreas Culturales

Casa de Cultura de Tlalpan

Centro Cultural y Social Hidalguense

Casa Frissac. Centro de Arte Joven (Instituto Javier Barrios Sierra)

Centro Cultural Ignacio Ramírez ISSSTE

Casa de Cultura de la Universidad Autónoma del Estado de México

Centro Cultural Ollin Yoliztli

Sitios de Interés

Parque Loreto y Peña Pobre

Centro histórico de Tlalpan

Six Flags México

Centro Comercial Perisur

Centro Comercial Galerías Coapa

El Mercado de Muebles Rústicos Vasco de Quiroga

Villa Olímpica

Plaza Cuicuilco

Deportivo Rodolfo Sánchez Taboada

Centro Acuático Vivanco

Parque Ecológico Fuentes Brotantes

Áreas Verdes

Parque Arqueológico de Cuicuilco

Bosque de Tlalpan o Parque Nacional del Pedregal

Parque Nacional Fuentes Brotantes

Parque ecológico de la Ciudad de México

Las ruinas del Pedregal

Población Total

La Delegación Tlalpan cuenta con 607,545 habitantes, lo que representa el 7.0% de la población total del Distrito Federal. De ésta, el 51.9% son mujeres y el 48.1% hombres.

En los años noventa, la tasa de crecimiento media anual de la población de Tlalpan creció en 1.8%, hasta llegar a 581,781 habitantes, sin embargo, entre el año 2000 y el 2005 la tasa se redujo a la mitad, al ubicarse en 0.9%, la cual es tres veces mayor que la del Distrito Federal en su conjunto (0.3%).

De acuerdo con los *Índices de Marginación* que elabora el *Consejo Nacional de Población (CONAPO)*, en el 2005 los habitantes de la Delegación de Tlalpan presentan un nivel de vida medio con relación a lo que se registra en las demás delegaciones, al ubicarse en el séptimo lugar en este sentido.

El grupo de edad más importante en la Delegación Tlalpan lo conforman los individuos de entre 15 a 24 años, ya que éstos representan el 18% del total. En el Distrito Federal, igualmente este grupo de edad es el más significativo, aunque en este caso el porcentaje con el que participan es menor al de Tlalpan al corresponder un 17.3%.

Entre la población de 12 años y más, el 44.6% tiene como estado civil el ser casados, los solteros representan un porcentaje ligeramente inferior al significar el 41.7% de este universo de población. Con menor relevancia en la Delegación

Tlalpan se encuentran las personas que se encuentran en unión libre, las que son viudas, divorciadas y separadas.¹¹

Economía

En Tlalpan más de la mitad de los establecimientos corresponden al sector comercio (53.2%), a los servicios le corresponde el 38.1% y a la industria manufacturera solo el 7.6%. Tlalpan participa con el... 4.6% del total de establecimientos del Distrito Federal; el sector comercio de la Delegación con el 4.6%, los servicios con el 4.7% y la industria manufacturera con el 4.4%. De acuerdo con el número de establecimientos que tiene esta demarcación, con respecto al resto de las delegaciones del Distrito Federal, Tlalpan se ubica en el noveno lugar.¹²

Educación

Entre la población de 15 años y más, la Delegación Tlalpan tiene un porcentaje de 2.8% de sus habitantes que son analfabetas, siendo mayor al promedio, el que se registra entre las mujeres 3.6%, en tanto en los hombres es de 1.9%.

Por lo que respecta a la infraestructura educativa, la Delegación de Tlalpan cuenta con el 7.4% de las escuelas de nivel preescolar que hay en la Ciudad; el 6.8% de las primarias; 7.0% de las secundarias; 4.9% de las de nivel profesional técnico y 7.1% de las escuelas de bachillerato.¹³

Comercio y Abasto

Datos recientes proporcionados por la *Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI)*, en la delegación Política de Tlalpan, se encuentran 3,658 comercios de

¹¹ http://sic.conaculta.gob.mx/lista.php?table=centro_cultural&estado_id=9&municipio_id=12

¹² <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dQsdtN3a13UJ:www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/tlp>.

¹³ <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dQsdtN3a13UJ:www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/tlp.pdf>

diversos giros, clasificados de la siguiente manera: Microempresas 3,320 con un número de empleados de entre 1 a 15. -Pequeña, 266 con un número de empleados de entre 16 a 100. -Mediana, 46, con un número de empleados de entre 101 a 250. -Grande, 26, con más de 250 empleados.¹⁴

Los sectores comercio y servicios concentran el 78.6% del personal ocupado en la Delegación. De los empleos generados en la industria, las ramas de actividad económica que más participan en este sector son la fabricación de productos de plástico y farmacéuticos con 14.8 y 14.7%, respectivamente. En el sector comercio y servicios la primacía corresponde al comercio de alimentos al por menor y a los servicios de empleo con 19.7 y 11.9%, respectivamente.

En Tlalpan más de la mitad de los establecimientos corresponden al sector comercio (53.2%), a los servicios le corresponde el 38.1% y a la industria manufacturera solo el 7.6%. Tlalpan participa con el 4.6% del total de establecimientos del Distrito Federal; el sector comercio de la Delegación con el 4.6%, los servicios con el 4.7% y la industria manufacturera con el 4.4%. De acuerdo con el número de establecimientos que tiene esta demarcación, con respecto al resto de las delegaciones del Distrito Federal, Tlalpan se ubica en el noveno lugar.¹⁵

Salud

La población trabajadora que es derechohabiente del ISSSTE asciende a más de 670 mil personas en la Ciudad de México, de las cuales 18,949 habitan en la Delegación Tlalpan, es decir, el 2.8% del total. Proporción semejante se tiene con relación a los familiares, pensionados y dependientes de los asegurados, aunque en este caso en números absolutos en la demarcación radican casi 71 mil personas de los 2 millones 504 mil 891 que hay en el Distrito Federal.

¹⁴ <http://es.scribd.com/doc/28654954/Breve-Historia-Sobre-El-Origen-de-Tlalpan>

¹⁵ <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dQsdtN3a13UJ:www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/tlp.pdf>

De las unidades médicas que el Gobierno del Distrito Federal tiene en la Ciudad, el 8.5% se ubican en la Delegación de Tlalpan. De las 26 unidades que hay en la demarcación, 24 son de consulta externa, una de hospitalización general y otra de hospitalización especializada.

Delegación dispone del 3.6% de los recursos humanos que hay en todas las unidades médicas de la ciudad, lo que en números absolutos significa que solamente 787 personas de las 21,884 que conforman el personal en este rubro atiende a los habitantes de esta demarcación.

Con relación a los recursos materiales, Tlalpan registra el 3.6% de las camas censables, al contar con 84 de las más de 2 mil 300 que hay en la Ciudad. Las unidades médicas del Gobierno del Distrito Federal en la demarcación no cuentan con incubadoras, salas de operaciones y bancos de sangre.¹⁶

Asistencia social

El número de lecherías que distribuyen leche por parte de Liconsa en la Delegación Tlalpan es de 40, que equivalen al 7.3% de las más de 500 que hay en el Distrito Federal. La población atendida en la demarcación es mayor a 37 mil familias, el 5.4% de las 691 mil que reciben esta leche en la Ciudad. Por último, la dotación alcanza los 14 millones 008 mil 908 litros (5.4%) del total.

Población económicamente activa

Del total de la población de 12 años o más de la Delegación Tlalpan, el 55.5% corresponde a la población económicamente activa, cantidad que representa el 6.8% de la PEA total del Distrito Federal, mientras que la inactiva significan el 44.2% y 6.6%, respectivamente.

¹⁶<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dQsdtN3a13UJ:www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/tlp.pdf>

Contexto Escolar

Montessori Unión es una institución privada; Ubicada en Avenida Insurgentes Sur No. 4115 Colonia Sta. Úrsula Xitla, Delegación Tlalpan, México DF.

La escuela tiene tres edificios: el primero es de un nivel donde se encuentra la dirección; el segundo edificio cuenta con planta baja y primer piso; en la planta baja se encuentra el ambiente de Comunidad Infantil, Gimnasio, y Salón de usos múltiples. En la planta alta está el salón de Inglés para los talleres, taller IB y la bodega. El tercer edificio tiene planta baja y primer piso; en el piso de abajo se encuentra *Casas de los Niños*, *Taller IIA*, Biblioteca, sanitarios y un cuarto de limpieza; en la planta alta se localiza taller II y un salón que se utiliza como auditorio. Existe además un jardín muy grande, solo hay una área de concreto la mayor parte es pasto.

El ambiente de *Casa de Niños* donde se atiende los tres niveles de preescolar; está distribuido en cinco aéreas que son vida práctica; se encuentran ejercicios de lavar ropa, trastes, pizarras, mesas, ventanas; cucharear, verter agua o semillas, cada uno de los ejercicios está acomodado en canastas, charolas y mesas; con su respectiva codificación; algunos ejercicios se trabajan parados y otros sentados.

Al fondo del ambiente se encuentra el área de lenguaje en ella podemos encontrar tarjetas para aparear de diferentes animales, flores, arboles, hoja; cajas o charolas con diferentes objetos (zapatos, tazas, plato, carro, animales, etc.); pizarras, hojas de papel blancas o de colores o cartulinas de colores cortadas en cuadrados de 20 X 20 o 40 X 40, el alfabeto móvil, letras e lija, resaque metálicos, colores de madera. Estos materiales se trabajan en mesa o tapete.

El área de matemáticas; hay un estante largo horizontal donde esta acomodado de acuerdo al orden progresivo de dificultad, en pensando por las barras numéricas, números de lija, caja de usos, etc., hasta llegar al tablero de la suma, resta, multiplicación y división.

El área sensorial se encuentra en la entrada del ambiente en él; se encuentran materiales para estimular y trabajar los sentidos; por ejemplo, los cilindros de sonidos para el sentido auditivo; las tabletas de colores para el sentido visual; las botellas térmicas para el sentido del tacto, las botellas de sabores para el sentido del gusto y para el sentido del olfato las botellas de olores, entre otros materiales.

En áreas culturales se encuentran mapas (mapamundi, de los continentes), imágenes, globo terráqueo; formas de tierra y agua, etc.

Hay 21 mesas con sillas de tal manera están acomodadas en; 3 grupos de 4 mesas y 3 grupos de 3 mesas; se cuenta con 6 tapetes los cuales se colocan al centro del aula para trabajar.

Dentro del ambiente hay un baño que se utiliza para todos los niños (as), un fregadero al tamaño de los niños y una pequeña lacena donde se guardan vasos de vidrio, platos y cubiertos.

Antecedentes

No se tienen muchos datos de la creación de la *Escuela Montessori Unión*, solo se sabe que abrió sus puertas en 1995.

Esta supervisada por la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* y la *Asociación Montessori Internacional (AMI)*, donde se ofrecen los servicios de *Comunidad Infantil* (maternal de 1 a 3 años); *Casa de Niños* (Preescolar de 3 a 6 años) y *taller I y II* (Primaria); se compone de dos niveles: Taller I de 1er. a 3er. Año de primaria y Taller II de 4to. A 6to. Año de primaria. Dentro de estos talleres se dispone de áreas que dicta el programa oficial de la SEP, pero adaptado al *Sistema Montessori*.

La función del centro educativo *Montessori Unión* es desarrollar individuos adaptados a su medio social, para lo cual es necesario fomentar al máximo sus potenciales intelectuales, emocionales y sociales, donde le permitan comprender mejor las

necesidades del cambio continuo, que es el mayor reto que la civilización moderna nos impone.

Su filosofía está basada en la teoría que la Dra. María Montessori evidenció, concluyendo que la meta de la educación infantil no debe ser, llenar al niño con datos académicos previamente seleccionados, sino cultivar su deseo natural de aprender. Este propósito se alcanza de dos maneras en un ambiente Montessori (aula): la primera es permitiendo que cada niño experimente la alegría de aprender por sí mismo en lugar de ser obligado y en segundo ayudándolo a perfeccionar todas sus aptitudes naturales, para que así sus habilidades estén presentes al máximo en futuras situaciones de aprendizaje.

Características de la comunidad escolar ***Aspecto Económico***

La población que asiste al Centro Educativo Montessori Unión se ubican en el nivel económico medio alto mostrando solvencia en el pago puntual de las colegiaturas. La mayoría de los padres de familia son profesionistas; trabajan para empresas grandes como televisa, TV Azteca; Otros tienen negocios propios. Por lo general trabaja el Papá y la Mamá; Sus trabajos son de tiempo completo, por lo que es necesario que contraten personal o las Abuelas se hacen cargo del cuidado de los niños por las tardes.

Aspecto Social

La mayoría de los alumnos provienen de San Pedro Mártir, Fuentes Brotantes y Cuemanco. Por lo general los padres se encargan de llevar a la escuela a sus hijos; por la tarde los recogen sus nanas o abuelos; en algunos casos los reciben sus Mamás, pero solo para llevarlos a su casas, ya que ellas deben regresar a sus trabajos. Lo cual muestra que los niños por las tardes se la pasaban en casa viendo la televisión o jugando videojuegos; la mayoría de sus actividades las realizan en compañía de sus nanas o abuelos. Los fines de semana frecuentemente los pasan

fuera de casa, visitando lugares como cines, parques, centros comerciales, o salen fuera de la ciudad de México (la mayoría va a Cuernavaca). Los lunes hacen mención de todas las cosas que los Papás les compraron; esto provoca que entre compañeros compitan o se den riñas por saber a quién le han comprado más cosas.

La comunicación con los padres de familia es muy limitada ya que no se puede dar información durante la entrada y salida de los alumnos; los Papás tienen que solicitar una cita, para tratar cualquier asunto relacionado con sus hijos; en la cual están presentes los coordinadores y la Guía.

Recursos Humanos con los que cuenta la escuela (2010 – 2011)

Personal Directivo	2
Coordinadores	2
Secretaría	1
Personal Docente	12
Personal de Apoyo	3
Personal de servicio al plantel	3
Total	23

Grado académico del personal en general

Licenciatura titulado	13
Técnico	4
Bachillerato Terminado	3
Secundaria terminada	2
Primaria Terminada	1
Total de Personal	23

Total de alumnos atendidos en el periodo escolar 2010-2011

Se muestra en la tabla los niveles por *ambiente* (aula) como se maneja en la *metodología Montessori*

Nivel por Ambientes Montessori	Total
Comunidad Infantil (Maternal)	5
Casa de Niños (Preescolar)	21
Taller 1 (1ero, 2do. y 3ero. de Primaria)	33
Taller 2 (4to, 5to y 6to de Primaria)	17
Total	76

Nivel escolar de preescolar	Total
Preescolar 1	9
Preescolar 2	5
Preescolar 3	7

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Un *Diagnóstico*, es el proceso mediante el cual se puede conocer el estado o situación en el que se encuentra una persona, lugar o condición humana, y que permite intervenir, con la finalidad de aproximarse a esa realidad y establecer el estado que guarda. Es una investigación en donde se establecen las características de algún suceso, para luego intentar su posterior solución. La organización y sistematización son fundamentales.

De esta suerte, durante el ciclo escolar 2010 - 2011, se comenzó a considerar como proyecto de investigación, la importancia de disminuir la violencia en las aulas de preescolar multigrado, con los integrantes de 1ero. 2do. y 3er. grado del grupo preescolar en el centro educativo objeto de estudio. Para la preparación de esta investigación, fue necesario determinar la problemática del grupo en general, y consecuentemente, se diseñaron entrevistas para alumnos y cuestionarios para padres de familia y docentes.

Al conocer la información recopilada se aprecia que los docentes deben tomar otras estrategias para que los alumnos logren actitudes y capacidades relacionadas con las competencias emocionales y sociales como es la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales; logrando en los niños un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Alumnos

Durante el periodo 2010 - 2011 se realizaron entrevistas a veinte alumnos de 1ero. 2do. Y 3ero de preescolar de la *escuela Montessori Unión*, y cuyos resultados se muestran a continuación:

1. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajar	11	55
Jugar	3	15
Préstamo de Libros	2	10
Arenero	2	10
Clase de Educación Física	1	5
Nada	1	5
Total	20	100

Más de la mitad del grupo participante, expresa que *les gusta trabajar*, lo cual sorprende (interesantes respuestas), contra el 15% que contestaron jugar, ya que por la edad en la que se encuentran; su mayor interés es el juego. Una cuarta parte considera agradable las actividades que se realizan fuera del aula. Lo que llama la atención también, es el niño que contestó *que nada*, y muestra su desinterés por todas las acciones que se realizan en el plantel; afortunadamente es un solo caso.

2. ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Que me peguen</i>	10	50
Trabajar	3	15
No contestaron	2	10
No salir al jardín	1	5
<i>Los animales (sic)</i>	1	5

Salir al jardín	1	5
<i>Los tapetes verdes (sic)</i>	1	5
Hacer algo que no es para mí	1	5
Total	20	100

La mitad de la población entrevistada mencionó que lo que no les gusta de la escuela es que sus compañeros de clases los agredan, lo cual muestra que si hay agresiones físicas. Los dos niños que no contestaron dejan muchas interrogantes ya que por su edad se les dificulta expresar claramente lo que piensan; Es curioso observar que solo un niño menciona que no le gusta salir al jardín ya que es el espacio donde pueden jugar. El resto de los alumnos dan respuestas precisas de lo que no les agrada de la escuela.

3. *¿Te gusta venir a la escuela?*

	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	95
No	1	5
Total	20	100

Es interesante observar que el 95% de la población entrevistada señala que le gusta ir a la escuela ya que en ella pueden realizar diversas actividades; la escuela es el lugar más indicado para que los niños realicen actividades agradables, formativas y de aprendizaje. Solo un caso (5%) menciona que *no le gusta ir a la escuela*; se comprueba que hay un niño en resistencia en realizar las actividades que en ella se realizan.

4. ¿Con quién te llevas mejor?

	Frecuencia	Porcentaje
Compañeros del salón	10	50
Mamá y Papá	4	20
<i>Guía</i>	2	10
No contestó	1	5
Con toda mi familia	1	5
Con todos	1	5
Nadie	1	5
Total	20	100

El 50% de los niños entrevistados menciona tener cercanía emocional dentro de su salón, lo cual muestra que si hay compañerismo entre los alumnos del grupo (los padres de familia han sido desplazados por sus compañeros de clase); el 20% dice que *sus papás son sus amigos, aspecto fundamental*, aunque tan sólo para una quinta parte. El 10% tiene confianza en su maestra. En un caso se aprecia aversión por sus compañeros y personas que lo rodean, aspecto al que se le habrá de dar toda la atención (además ser consistente su rechazo). Se observa en general que muestran aprecio por las personas que los rodean

5. ¿Cómo te castigan tus papás?

	Frecuencia	Porcentajes
Me pegan	10	50
Me encierran en mi cuarto	2	10
No me dejan ver televisión	2	10
Me regañan con gritos	2	10

No me castigan	2	10
Me dibujan algo feo	1	5
No sé	1	5
Total	20	100

La mitad del grupo encuestado menciona que han sido golpeados por sus padres cuando se enojan; es preocupante ya que esto suele generar violencia con los compañeros de clase. El 20% reciben diferentes castigos haciendo hincapié que solo es por un rato mientras se les pasa el enojo a sus padres y un 10% dicen que les gritan sus padres lo cual se refleja en el salón de clases ya que entre ellos se gritan. Uno de los niños manifiesta no saber si sus padres lo castigan; lo cual se puede interpretar de muchas maneras; tal vez nunca lo han castigado, los padres están ausentes, o es tan común para él que no lo identifica como un castigo.

6. *¿Tus compañeros de clase te han golpeado?*

	Frecuencia	Porcentajes
Si	17	85
No	3	15
Total	20	100

Es preocupante observar que el 85% del grupo consultado menciona que si han recibido algún rasguño, pellizco, golpe, o agresión física de alguno de sus compañeros de clase; lo cual muestra la falta de respeto entre compañeros y la mayoría de los conflictos lo resuelven con agresiones físicas, lo cual promueve violencia dentro de la escuela. A pesar de que no les gusta que les peguen es contradictorio ya que considera a sus compañeros amigos. Llama la atención la poca tolerancia que existe entre los alumnos para la convivencia dentro de la escuela.

7. *¿Tus compañeros te han dicho palabras que no te gustan?*

	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	60
No	8	40
Total	20	100

El 60% de los alumnos encuestados, dicen haber escuchado de sus compañeros alguna palabra desagradable que los hace sentir mal y les producir enojo o molestia provocando conflictos entre ellos. Este tipo de comportamiento provoca más ocupación en resolver conflictos restándole tiempo a las actividades de aprendizaje. El 40% señala no haber recibido ninguna palabra ofensiva; pero 5 de los niños si mencionaron en la pregunta anterior haber recibido algún golpe dado por sus compañeros.

Padres de Familia

En el periodo 2010 -2011 se realizaron cuestionarios a doce padres de familia del grupo multigrado de preescolar de la escuela **Montessori Unión** cuyos resultados se muestran a continuación.

1. *¿La agresividad puede estar en la naturaleza de un menor o se aprende?*

	Frecuencia	Porcentaje
Se aprende	10	83.3
Está en la naturaleza	2	16.6
Total	12	100

El 83% de los padres de familia encuestados considera que se aprende esta desde el hogar, una mínima parte considera la agresividad como una condición natural. La agresividad se puede canalizar, orientar o abatir a través de la educación en el

autoconocimiento y autodominio. Si bien la agresividad es inherente al ser humano también puede orientarse y educarse como una forma de sobrevivencia.

2. *¿Cuál es su reacción cuando su hijo no hace lo que le indica?*

	Frecuencia	Porcentaje
Hablo con él	5	41.6
Molestia /enojo	2	16.6
Repito tantas veces sea necesario	1	8.3
Algunas veces llora o hace berrinche (sic)	1	8.3
Responsabilizándolo de las consecuencias	1	8.3
Llamarle la atención	1	8.3
Reprender	1	8.3
Total	12	100

Una considerable proporción de los padres entrevistados menciona que hablan con sus hijos para hacerlos reflexionar; pero ninguno manifiesta agredir física o verbalmente a sus hijos (mientras la mitad de los menores entrevistados señaló padecer agresiones físicas); lo que preocupa ya que los padres no aceptan que en ocasiones si pueden llegar a violentar a sus hijos.

3. *¿Cómo reprende a su hijo?*

	Frecuencia	Porcentaje
Hablando con él	5	41.6
No ver televisión	2	16.6
No contestaron	2	16.6
Gritándole	1	8.3

Lo castigo en su cuarto	1	8.3
No darle cosas que le gustan	1	8.3
Total	12	100

Nuevamente, gran parte de los padres de familia encuestados niega el castigo físico, reconoce que castigando a sus hijos con cosas materiales o no viendo televisión pueden poner límites o educar. Con esto podemos observar que condicionan a sus hijos lo cual se puede convertir en círculo vicioso donde tanto los padres como los niños ya saben cuál es su castigo al realizar algún comportamiento no adecuado sin darle importancia a las consecuencias. Solo uno acepto que le grita a su hijo lo cual tampoco es recomendable para marcar límites en su comportamiento.

4. *¿Quién se encarga de reprender o poner límites a los hijos(a) en casa?*

	Frecuencia	Porcentaje
Papá y Mamá	7	58.3
Mamá	3	25
Todos en la familia	1	8.3
Los adultos	1	8.3
Total	12	100

El 58% de los padres de familia participantes mencionan que ambos se encargan de la educación de sus hijos lo cual es lo más sano ya que la educación es responsabilidad de los padres. El 25% la responsabilidad recae en la Madre lo cual puede ser por varios factores, como que sea Madre soltera o que el Padre pase mucho tiempo en el trabajo; en este último es posible observar que el Papá consienta al menor y en algunos casos estén en desacuerdo en el establecimiento de los límites. El 16% permiten que los adultos que interactúan con sus hijos intervengan en

su educación; es algo que llama la atención ya que puede repercutir positiva o negativamente en la relación entre Padres e Hijos.

5. *¿Considera que es en la escuela donde se manifiesta la violencia entre los niños?*

	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	5	41.6
En la casa - familia	4	33.3
Si	2	16.6
No	1	8.3
Total	12	100

El 41.6% del grupo consultado considera que algunas veces si puede ser en la escuela ya que es un lugar donde los niños interactúan constantemente con sus compañeros los cuales pueden tener diversos parámetros de educación familiar. El 33.3% menciona que es en el hogar donde se manifiesta la violencia esto puede ser porque en su ambiente familiar observe actos de violencia. El 16.6% manifiesta que es en la escuela donde surge la violencia ya que lo utilizan como autodefensa o cuando se siente atacado por sus compañeros de clase. El 8.3% considera que la violencia puede surgir en cualquier ambiente donde el niño se sienta amenazado. Dependiendo los ambientes en los que se desarrolla el niño es la manera en que aprenderá a convivir con las personas que lo rodean. Una de las funciones de la escuela debería ser el trabajo conjunto con los padres de familia para generar ambientes que desarrollen la tolerancia y el respeto.

Personal Docente

Durante el periodo 2010 -2011 se aplicaron cuestionarios a cinco profesores que atienden el nivel preescolar de la *escuela Montessori Unión*, y cuyos resultados se muestran a continuación.

1. *¿Existen comportamientos agresivos en tu grupo?*

	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	80
Sólo entre hermanos	1	20
Total	5	100

Más de la mitad de los docentes encuestados reconocen que existen comportamientos agresivos en sus grupos; lo cual es preocupante ya que esto muestra que socialmente se vive en un clima de violencia. Para el 20% de los docentes menciona que los conflictos de su grupo se da entre hermanos los cuales son gemelos; los cual preocupa ya que entre familiares debería existir mayor grado de tolerancia y respeto.

2. *¿Cuáles?*

	Frecuencia	Porcentaje
Agresiones Físicas	3	60
Rechazo	1	20
Insultos	1	20
Total	5	100

El 60% de los maestros entrevistados comentan que las agresiones son físicas ya que los alumnos se quejan constantemente de que sus compañeros los agreden físicamente; esto surge por diferentes causas; por ocupar un lugar que les agrada, por materiales, o por querer ser el primero en realizar la actividad. El 20% menciona que dentro del grupo hay niños que no les gusta interactuar con algunos compañeros que tiene características diferentes (síndrome daw). Uno de los profesores argumenta que sus alumnos se insultan poniéndose apodosos o cambian su nombre

por diminutivo o cambiándolos a femenino o masculino; lo cual les molesta mucho incluso pueden llegar a llorar y expresar que no les agrada escucharlo.

3. *¿Qué tan agresivos son los alumnos de tu grupo?*

	Frecuencia	Porcentaje
Pueden llegar a lastimarse físicamente	4	80
Moderado	1	20
Total	5	100

Tres de los educadores consultados menciona que incluso las agresiones son físicas las cuales pueden consistir desde un pellizco hasta un golpe con puño cerrado; tal violencia ha ido en aumento conforme va transcurriendo el ciclo escolar; no han encontrado alternativas para disminuir las agresiones físicas. El resto de los profesores hacen alusión a que solo en ocasiones se dan hechos impulsivos dentro sus horarios de clase. Es preocupante que los profesores no encuentren una alternativa para ir disminuyendo los actos violentos dentro de la escuela.

4. *¿Cómo actúas cuando están dos o más alumnos agrediéndose?*

	Frecuencia	Porcentaje
Hablar o platicar con ellos	4	80
Trato de calmarlos	1	20
Total	5	100

El 80% de los profesores encuestados, la estrategia que utilizan para manejar situaciones de conflicto entre alumnos es mediante el dialogo; lo cual se ha vuelto rutinario y no ha dado resultados efectivos ya que solo resuelve la situación en el momento y no tiene efectos a largo plazo. Lo cual es preocupante ya que se muestra una carencia de herramientas o conocimientos para dar solución a las situaciones de

conflicto que se presentan en su aula. El 20% solo trata de calmarlos sin que esto sea una alternativa de solución.

5. *¿Tus alumnos se ponen apodos?*

	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	100
No	0	0
Total	5	100

El total de los profesores encuestados han escuchado que los niños se dirigen a sus compañeros con algún sobrenombre de forma despectiva; Los docentes intervienen haciendo énfasis en el nombre correcto del menor. Es preocupante ya pueden causar daño emocional teniendo repercusiones a largo plazo.

6. *¿Qué apodos has escuchado que se dicen entre ellos?*

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Fea, caca, gordito, Tayson</i>	3	60
Se cambian el nombre a femenino o aumentativo o diminutivo	2	40
Total	5	100

El 60% de los maestros encuestados mencionan que los apodos que han escuchado llevan una connotación de insulto lo cual provoca alteración en los niños llevándolos incluso a una pelea. El 40% de los docentes señalan que los apodos que utilizan los pueden llevar a alterar su estado de ánimo ocasionando el llanto en los alumnos. Es

preocupante que utilicen toda clase de sobrenombres ya que pueden afectar su autoestima;¹⁷ por la edad son susceptibles a la aceptación de sus compañeros.

7. *¿Observas violencia en los juegos que realizan tus alumnos?*

	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	80
Algunas ocasiones	1	20
Total	5	100

Una gran proporción de los docentes entrevistados (80%) enfatiza que los juegos que realizan sus alumnos tienen mucha violencia ya que juegan *a las luchas*, o simulan juegos con armas (de toda naturaleza), en ocasiones pueden llegar a lastimarse. Solo un 20% dice que no siempre los juegos son violentos. Es alarmante que los niños traten de reproducir en sus juegos lo que ven en la televisión, medios de comunicación o en los video juegos ya que tienen gran cantidad de contenido violento lo cual tratan de vivenciarlo con sus compañeros.

8. *¿Alguno de tus alumnos muestra miedo o temor a algunos de sus compañeros?*

	Frecuencia	Porcentaje
No	4	80
Si	1	20
Total	5	100

El 80% de los profesores encuestados hacen referencia que ninguno de sus alumnos muestra temor por sus compañeros. Lo cual es positivo para mejorar las relaciones

¹⁷Reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades. Programa de educación preescolar 2004 (PEP).

de respeto y tolerancia entre pares. El 20% menciona que una alumna mostro temor a acercarse a su compañero después de que se presentó una agresión física, anteriormente ha dicho evento los niños se mostraban amigables. Es importante que los alumnos se sientan contentos y en confianza con las personas que interactúan en la escuela para generar un ambiente de armonía que favorezca a las relaciones entre pares.

9. Para ti, ¿la agresividad es un factor aprendido o hereditario?

	Frecuencia	Porcentaje
Aprendido	4	80
Es un descuido familiar	1	20
Total	5	100

La mayoría de las docentes participantes expresan que la agresividad es aprendida en el entorno que se desarrolla el niño; generalmente el primer contacto que tiene el niño con su medio es la familia, de ahí que el 20% de los profesores creen que la agresividad surge por un descuido de la familia. El niño se va ir integrando de acuerdo a sus diferentes entornos y personas con las que interactúa durante su desarrollo en la vida, lo prioritario es formar personas sociables, respetuosas y tolerantes.

10. ¿Con que frecuencia hay agresividad en el salón de clases?

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	3	60
3 o 4 veces por semana	2	40
Total	5	100

El 60% de los docentes encuestados menciona que generalmente se presentan casos de agresividad entre compañeros y el restante de los profesores dicen que se presenta 3 o 4 veces por semana. Lo cual llama la atención ya que si se considera que la semana escolar es de cinco días, la frecuencia con la que surge agresividad entre alumnos es alarmante ya que solamente uno o dos días cuando mucho no se presenta dichos actos.

11. *¿Qué actitud presentan los padres de familia cuando se les reporta que sus hijos han agredido a sus compañeros?*

	Frecuencia	Porcentaje
Molestia	2	40
Defienden a sus hijos	1	20
Apenados	1	20
Tratan de colaborar para arreglar la situación	1	20
Total	5	100

El 40% del grupo participante dice que los padres de familia muestran molestia al enterarles de las conductas agresivas de sus hijos, un 20% justifica el comportamiento de sus hijos. Es alarmante ya que... en muchas ocasiones colocan al niño en una posición de víctima, lo cual no ayuda al bienestar emocional y formación del autoconcepto.¹⁸ Los profesores van perdiendo credibilidad y autoridad ante los alumnos. El restante de los profesores entrevistados comenta que los padres se expresan apenados y tratan de colaborar para modificar las conductas de sus hijos. El trabajo de la trasmisión de valores es un trabajo conjunto entre padres de familia y docentes para formar un conjunto de experiencias que propicien el bienestar emocional y social de los niños.

¹⁸ Idea que están desarrollando sobre sí mismos en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo. Programa de educación preescolar 2004 (PEP).

12. *¿En el plantel se logra dar respuesta a la agresividad en la escuela?*

	Frecuencia	Porcentaje
No	4	80
Si	1	20
Total	5	100

Más de la mitad del grupo consultado enfatiza que no tienen apoyo por parte de las autoridades de su plantel. Es preocupante ya que sus coordinadores no muestran apoyo a los docentes y se inclinan dándoles la razón a los padres de familia lo cual no soluciona la situación, en algunos casos puede complicarla y esto dificulta la aplicación de estrategias efectivas que disminuyan las conductas agresivas de los alumnos. La minoría de los educadores entrevistados manifiesta que si obtiene colaboración de los administrativos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los primeros estudios explorativos y descriptivos de violencia surgen en la literatura psicoeducativa a principios de 1970 en los países escandinavos, y se retoman en otros países como Inglaterra, Holanda, Japón o España a finales de 1980 continuando en 1990 (<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid>).

En México actualmente existe la preocupación por atender los problemas sociales que ha generado los actos violentos dentro de las escuelas. A través de la Secretaría de Educación Pública se ha puesto en marcha el programa de Escuela Segura que se implementó en Febrero del 2007; actualmente la Dirección de Educación Inicial y Básica, realizan una campaña de escuelas sin violencia el cual ofrece, asesoría psicológica a niños, jóvenes y sus familias, grupos terapéuticos y pláticas a instituciones educativas.

En la actualidad la violencia escolar tiene sus orígenes en edades muy tempranas, desde el preescolar los niños muestran conductas agresivas; como lo observado en el **Centro Educativo Montessori Unión**, donde era común que los niños se insultaran, golpearan, mordieran, pellizcaran, o también arrebatarse objetos personales y materiales.

La problemática de dicha institución surge ante la necesidad de crear un ambiente en la que los niños respeten a sus iguales así como al personal docente dentro del Centro Educativo.

Como docentes se carece de conocimientos y estrategias para atender problemáticas de agresividad en la escuela. Por lo cual este proyecto pretende atender y disminuir los actos violentos que se dan entre compañeros.

Si a temprana edad se enseña a los niños a resolver sus conflictos mediante el diálogo, se trabaja con su autoestima, autoconocimiento y control de sus emociones, esto favorecerá a conductas prosociales que permitirán disminuir la violencia dentro de la escuela. Algunas investigaciones (Miller, 1985 y 2001a; Hirigoyen,

2002; Black, 1999),... le atribuyen a los primeros años un peso central en la formación de actitudes y valores de una persona, pues es donde se reciben los fundamentos que configuran el modelo de conducta social (Howard, 1995:30). De ahí la importancia de promover desde la escuela formas y pautas de convivencia que privilegien el diálogo y la tolerancia como mecanismos para resolver los conflictos y erradicar la violencia, ya sea de maestros hacia los alumnos, o bien entre los propios alumnos.¹⁹

En el Programa de educación preescolar 2004, se menciona que en el campo personal y social, *desarrollen un sentido positivo de si mismos; expresen sus sentimientos; empiecen actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.*

De lo anteriormente planteado, surgen las siguientes **Preguntas de Investigación:**

¿En México, cómo se manifiesta la agresividad infantil en esta primera etapa del siglo XXI?

¿Cuáles son los factores óptimos y los peores obstáculos para que el niño domine sus impulsos y emociones y forme su autoestima de manera óptima?

¿Generalmente, cómo apoyan los padres el proceso formativo de sus hijos, en educación preescolar?

¿Las Guías MONTESSORI aplican la teoría especializada para la regulación de actitudes de los educandos?

¿Cómo favorecer la actitud de los niños para que regulen sus emociones de la manera más adecuada?

¹⁹ www.ocse.mx/pdf/207_Gomez.pdf

¿Qué formación teórica es necesaria para orientar idealmente a alumnos de preescolar?

¿Cuál es el mejor método para que los educandos armonicen su comportamiento, se respeten a sí mismos y a los demás?

¿Cuál es el bagaje experiencial que los docentes de educación preescolar deben poseer para orientar el desarrollo psicosocial de los alumnos?

PREGUNTA CENTRAL

¿Es posible diseñar y aplicar una estrategia lúdica que permita disminuir la agresividad de alumnos de educación preescolar en un grupo multigrado?

PROPÓSITO GENERAL DEL PROYECTO

Diseñar y aplicar una estrategia lúdica que permita disminuir la agresividad de alumnos de educación preescolar en un grupo multigrado del Centro Educativo Montessori Unión, en la Colonia Sta. Úrsula Xitla, Delegación Tlalpan, México DF.

METAS CONCRETAS A ALCANZAR

Que el alumno muestre:

- *Conocimiento de sí mismo*
- *Desarrollo de su autoestima*
- *Manejo de sus emociones*
- *Respeto ante sus compañeros*
- *Confianza*
- *Comunicación*
- *Cooperación y colaboración*
- *Resolución de conflictos*

MARCO TEÓRICO

María Montessori

María Montessori (1870 - 1952), fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, devota católica, feminista, y humanista italiana.²⁰ Fue la primera mujer italiana que obtuvo el título de Doctora en Medicina y Cirugía. En 1898 terminó la especialización de enfermedades nerviosas y mentales, lo que le dio la oportunidad de trabajar con niños que padecían deficiencia mental; aplicó métodos experimentales consiguiendo que estos niños aprendieran a leer y escribir. Desarrolló sus propios métodos que aplicó más tarde a toda clase de niños. A través de su práctica profesional llegó a la conclusión de que los niños se construyen a sí mismos a partir de elementos del ambiente y, para comprobarlo, volvió a las aulas universitarias a estudiar psicología.²¹

Los niños con los que María Montessori había trabajado presentaron un examen con niños normales para comparar el nivel de inteligencia de ambos tipos de niños, para sorpresa de la Dra. Montessori los niños con problemas obtuvieron los mismos resultados que los niños normales.

En 1906 fue invitada por Eduardo Tálamo a hacerse cargo de la organización de las escuelas infantiles en los edificios de Roma. Se dedicó a trabajar con niños de 3 a 6 años de edad, de familias en las que los padres en su mayoría eran analfabetos, trabajaban fuera de casa.

²⁰ http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm

²¹ http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm



Fuente: Archivo escolar. Primera Casa de los Niños en San Lorenza, Roma 1907

Tomó algunos materiales elaborados por los médicos Itard y Seguin; conoció a los niños especialmente por la observación; fue así como surgió la **Casa dei Bambini** (Casa de los Niños).

Método Montessori

Es uno de los primeros métodos activos en cuanto a su creación y su aplicación. Se inscribía con caracteres propios en el movimiento de la *escuela activa*²² que

²² La Escuela Activa se fundamenta en la libertad y en el trabajo de acuerdo con los principios de Celestin Freinet.

La Educación Activa es un proceso que propicia en cada niño el desarrollo de sus capacidades personales al máximo, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla.

En este concepto están comprendidos dos aspectos: el de la información o instrucción académica, y el de la formación de hábitos y actitudes con base en una escala de valores.

La Escuela Activa es la escuela de la acción, del trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sus FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS son: a)Respeto a la personalidad del niño: se basa en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales; b)Educación individualizada: Procura el desarrollo armónico de todas las capacidades del niño; c)Educación para lo social: por medio de la interacción del grupo al que el educando pertenece se le integra para que participe y contribuya en la modificación social a que aspira; d)Desarrollo de la capacidad creadora: fomentar la creatividad y la libre expresión dará al niño satisfacción y seguridad; e)Libertad y responsabilidad: la libertad se realiza en el interior de la persona y se manifiesta en la posibilidad de elección, toma de iniciativas y decisión entre varias alternativas, asumiendo la responsabilidad de la propia elección. Esa libertad individual no existe fuera de un contexto social, y quien actúa al margen de tal realidad, sin respeto por los demás, no está ejerciendo la libertad, sino el individualismo.

Su OBJETIVO es que Mediante el desarrollo armónico e integral del educando, lograr una sólida conciencia de convivencia en la escuela, en el hogar, en la comunidad y en la gran comunidad universal.

enlazaba más o menos con Rousseau y con Froebel. Fundado principalmente en las actividades motrices y sensoriales; se aplica sobre todo a la edad preescolar.

*El nivel y tipo de inteligencia se conforman fundamentalmente durante los primeros años de vida. A los 5 años, el cerebro alcanza el 80% de su tamaño adulto. La plasticidad de los niños muestra que la educación de las potencialidades debe ser explotada comenzando tempranamente.*²³

Los conocimientos no deben ser introducidos dentro de la cabeza de los niños; por el contrario, mediante la información existente los conocimientos deben ser percibidos por ellos, con base a sus experiencias concretas, como consecuencia de sus razonamientos.

Lo más importante es motivar a los niños a aprender con gusto y permitirles satisfacer la curiosidad y experimentar el placer de descubrir ideas propias en lugar de recibir los conocimientos de los demás.

Consideraba que no se podían crear genios pero sí, darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para que sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado.

Otro de sus conceptos innovadores fue que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y esos tiempos hay que respetarlos.

Los fundamentos psicopedagógicos sobre los que se basa Montessori son:

- a) Respeto al patrón de desarrollo individual, distinto a cada caso particular.
- b) Libertad para que el niño desarrolle la actividad que desee, con el único límite del interés colectivo.

²³ http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm

- c) Autoactividad del alumno según sus propios intereses.
- d) Disposición del ambiente, para favorecer el autodesarrollo.

El Método Montessori hace énfasis en el desarrollo de la iniciativa y la autodependencia, permitiendo a los niños hacer por ellos mismos las cosas que les interesan, dentro de estrictos límites de disciplina.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA METODOLOGÍA MONTESSORI

La mente absorbente de los niños

La mente de los niños posee una capacidad maravillosa y única: la capacidad de adquirir conocimientos absorbiendo con su vida síquica. Lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría. Se les compara con una esponja, con la diferencia que la esponja tiene una capacidad de absorción limitada, la mente del niño es infinita. El saber entra en su cabeza por el simple hecho de vivir.

Los períodos sensibles

Los períodos sensibles son períodos en los cuales los niños pueden adquirir una habilidad con mucha facilidad. Se trata de sensibilidades especiales que permiten a los niños ponerse en relación con el mundo externo de un modo excepcionalmente intenso, son pasajeras y se limitan a la adquisición de un determinado carácter.²⁴

El ambiente preparado

En Montessori los salones son espacios amplios y luminosos. Incluyen flores y plantas en un orden absoluto. Los ambientes están diseñados para estimular el deseo del conocimiento y la independencia en los niños. Además, los pequeños

²⁴ http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm

pueden intercambiar ideas y experiencias en medio de un ambiente especialmente preparado para ellos, con muebles, materiales e infraestructura a su alcance.

El ambiente está organizado cuidadosamente para el niño, diseñado para fomentar su auto-aprendizaje y crecimiento. En él se desarrollan los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y responden a las necesidades de orden y seguridad. Las características de este *Ambiente Preparado* le permiten al niño desarrollarse sin la asistencia y supervisión constante de un adulto.

El salón es organizado en áreas de trabajo, equipadas con mesas adaptadas al tamaño de los niños y áreas abiertas para el trabajo en el suelo. Estanterías con materiales pertenecientes a dicha área de desarrollo rodean cada uno de estos sectores. Los materiales son organizados de manera sistemática y en secuencia de dificultad.

Dentro de este ambiente preparado, los niños están libres de elegir sus propios materiales y actividades, cambiar de actividades, sentarse en las sillas o arrodillarse en los tapetes, pueden moverse libremente por el ambiente, trabajar solos o con otros, siempre y cuando su seguridad no esté implicada y respeten los derechos de los demás. *El niño debe estar libre, dijo la Dra. Montessori, para ser de verdad un amo de su ser. Él debe estar libre para tomar sus decisiones y hacer sus descubrimientos aprendiendo por sí mismo.*²⁵

El rol del adulto

El rol del adulto en la *Filosofía Montessori* es guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal.

²⁵ <http://www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf>

Proporcionar un ambiente rico en estímulos y nuevas experiencias responder a sus necesidades y ser guía firme y segura que refuerce su confianza básica.

El verdadero educador está al servicio del educando y, por lo tanto, debe cultivar la humildad, para caminar junto al niño, aprender de él y juntos formar comunidad.

ÁREAS DEL MÉTODO MONTESSORI

Vida práctica

Está considerada la parte más importante del salón, ayuda al niño a desarrollar coordinación, concentración, independencia, orden y disciplina. Abarca los ejercicios para la relación social, la tolerancia y la cortesía, el control perfecto y refinamiento del movimiento.

Educación sensorial

Se refiere al desarrollo y al refinamiento de los cinco sentidos: vista, sonido, tacto, olor y gusto. El propósito de los ejercicios es educar los sentidos, así el niño puede aprender sobre el ambiente, y ser capaz de discriminar sus aspectos más sutiles.

Habilidades de la lengua, lectura y escritura

El primer paso hacia la lectura y la escritura es sensorial. Los niños utilizan su dedo índice para conocer sensorialmente cada letra a través del uso de letras contorneadas con papel de lija. Esto les ayuda a reconocer las formas geométricas, al mismo tiempo que desarrolla su destreza y aprende las letras fonéticamente. Luego se sustituye el dedo por un lápiz para más adelante, escribir.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra en el niño de forma natural. Al convivir e intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben, propicia en el niño su deseo de hacerlo. Según las habilidades e intereses propios de su edad, se creará una atmósfera que favorece su desarrollo.

Matemáticas, introducción a los números

Una vez más la introducción a los números y a las matemáticas es sensorial. El niño aprende a asociar los números a las cantidades, trasladándose gradualmente a formas más abstractas de representación. La educación temprana de este sentido, ayuda al niño a poner la base para la lectura y el aprendizaje de las matemáticas. Las actividades desarrolladas con los materiales sensoriales hacen que el niño pase de lo concreto a lo abstracto y le ayude a discriminar tamaños, colores, formas, peso etc.

Áreas culturales

El propósito es darle una idea de todas las ciencias como impresión. Se trata de sembrar las semillas de las ciencias; que el niño se abra a la totalidad real, adquiera por propia iniciativa nuevos conocimientos y conquistas tome sobre si las nuevas responsabilidades que estas ofrezcan.

MATERIAL MONTESSORI

María Montessori elaboró materiales específicos que constituye el eje fundamental para el desarrollo e implantación de su método. El material utilizado cubre todas las áreas en las que ella estudió las necesidades del niño. Todo el material es natural, atractivo, progresivo y con su propio control de error. Los materiales fueron elaborados científicamente, adecuados al tamaño de los niños, todos tienen un objetivo de aprendizaje específico y están diseñados con elementos naturales como madera, vidrio y metal.

Estos exigen movimientos dirigidos por la inteligencia hacia un fin definido y constituyen un punto de contacto entre la mente del niño y una realidad externa, permitiéndoles realizar gradualmente ejercicios de mayor dificultad.

Los niños son introducidos a una inmensa variedad de materiales para dar bases sólidas a todas las habilidades e inteligencias humanas.

Características de los Materiales

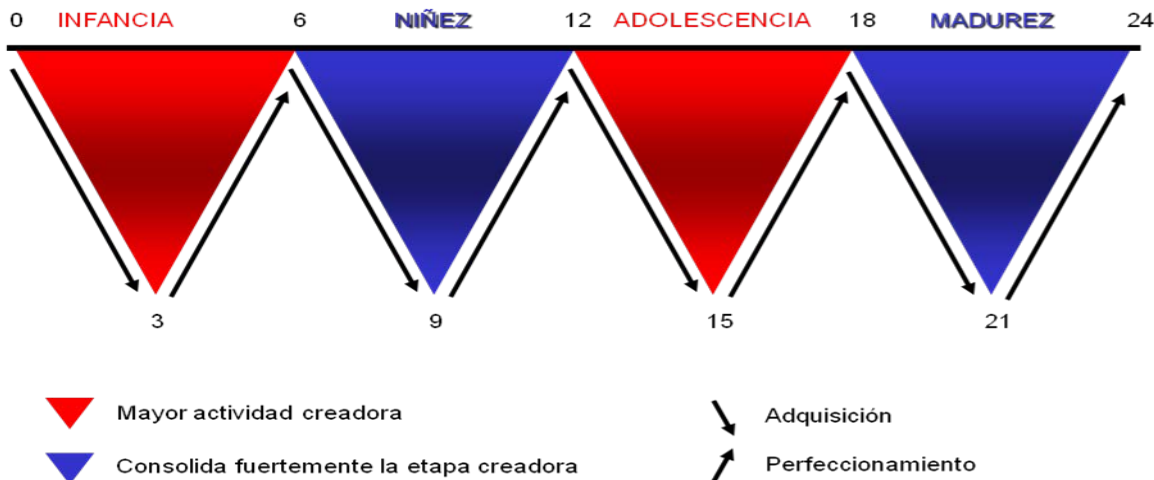
- ✓ *Todos los materiales son motivos de actividad.*
- ✓ *Aíslan las cualidades que queremos resaltar o que el niño aprende.*
- ✓ *Algunos, como los materiales de sensorial y matemáticas, están graduados*
- ✓ *Tienen control del error.*
- ✓ *Tienen un máximo y un mínimo y presentan los opuestos.*
- ✓ *Tienen un límite: Hay un material de cada cosa.*
- ✓ *Ayudan al niño a entender lo que aprende, mediante la asociación de conceptos abstractos con una experiencia sensorial concreta, así realmente está aprendiendo y no solo memorizar.²⁶*

Planos de desarrollo de María Montessori

Con relación a lo que son los planos de desarrollo a partir de la observación de María Montessori con el trabajo de los niños y tomando en cuenta el trabajo que hablaba de las características de las diferentes etapas de desarrollo logro tener una visión completa de los que es el fenómeno educativo; Su propuesta básicamente fue que los niños pudieran satisfacer sus necesidades y desarrollar o modificar sus características como ser humano en cada etapa.

²⁶ <http://www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf>

Ella dividía el proceso de crecimiento en cuatro etapas que coinciden con la edad cronológica.



Información obtenida del Manual de Filosofía del Diplomado Guía Montessori Casa de Niños

Representó estas etapas en forma triangular porque se dio cuenta que el desarrollo del ser humano no es lineal, hay etapas de construcción y etapas de desarrollo.

La línea descendente de cada una de las etapas señala el periodo de adquisición y la ascendente señala el perfeccionamiento anterior adquirido.

Las fases representadas con color rojo son las etapas en donde se presentan mayores cambios tanto físicos como síquicos, donde ocurren los aprendizajes más grandes son tan drásticos los cambios que ocurren que Montessori los llama *renacimientos*. Las etapas representadas en azul son aquellas en donde hay menos cambios; más bien es una etapa de consolidación de lo aprendido en la etapa anterior es un momento más tranquilo.

ETAPA DE 0 A 6 AÑOS

La etapa de la **Infancia** (0 meses a 6 años). Tiene 2 subfases:

Primera subfase (0-3 años). Teniendo la parte física ya formada durante la etapa embrionaria, comienza ahora la formación del embrión psíquico. En estos tres años, se desarrolla en el niño todas las partes de su psique.

Desarrollo Físico. Desarrolla la coordinación por medio de sus acciones. Las manos son instrumento de la mente; grandes transformaciones como dentición, aumento de tamaño, proceso de mielinización; desarrollo del movimiento fino y grueso; aprende a caminar.

Desarrollo Psíquico o del yo. Es el periodo de la mente absorbente; adquisición del lenguaje, desarrollo sensorial, importancia de los puntos de referencia, orden. Los periodos sensitivos facilitan este desarrollo. Interiorización de cultura, tradiciones. Uso de sus manos como instrumento de su inteligencia. Necesidad de orden, absorción del orden exterior para poder tener orden interior.

Jamás se volverá a tener una etapa de desarrollo y crecimiento de esta intensidad.

Subfase 2

Segunda subfase (3-6 años) Se le conoce como: *Mente absorbente*; trabajador consciente; *Mente lógico-matemática*; se reconoce por su curiosidad.

El niño va a desarrollar lo que adquirido a través de las experiencias de lo que ha tenido en su ambiente: lenguaje, coordinación; ejercita cada vez más su voluntad al aumentar sus posibilidades de elegir; Continúa la búsqueda de independencia; Se adapta a su cultura, a su tiempo y a su medio; querrá más retos; es una etapa donde el niño desea conocer el por qué de las cosas; se forma el ego por lo que es importante permitirle hacer las cosas por sí mismo, el mundo de la familia ya no le es suficiente necesita un mundo más amplio donde adquiere cosas nuevas; En la escuela tendrá mayor contacto social con sus pares.

ETAPA DE DESARROLLO	FÍSICO	COGNOSCITIVO	APECTIVO	SOCIAL	REPERCUSIONES EN LA VOLUNTAD
Primera infancia 3-6 años	Crecimiento menos acelerado Apariencia atlética y delgada Madurez del cerebro y sistema nervioso Dientes de leche Logran avances en actividades motrices gruesas y finas	Etapa preoperacional(sincretismo y desarrollo del lenguaje) Inicia conocimiento de tiempo y espacio, lógica primitiva Imitación, juego simbólico Lenguaje social o privado Egocentrismo	Vínculo primario con sus padres Primer nivel de autonomía Sentido de sí mismo Identificación sexual Temor a objetos reales o imaginarios Necesidad de orden externo	Mantiene vínculo con sus padres Inicia desarrollo con pares Generosidad No muestra rivalidad entre hermanos Juego paralelo Compañeros de juego imaginarios	Desarrollo de independencia Le agrada hacer las cosas por sí mismo

ETAPA DE 6 A 12 AÑOS

La etapa entre los 6 y los 12 años se conoce como *La Niñez* y el niño atraviesa por cambios drásticos.

Desarrollo físico: Cambio de dientes; mucho pelo, pies grandes, cuerpo desproporcionado; fuerza física.

Características Psíquicas: Calma, crecimiento uniforme; orientación al grupo; necesidad de independencia; intenso aprendizaje; juicio moral; desarrollo de la imaginación; capacidad de análisis y reflexión; incrementa su socialización; adaptación al mundo y a la humanidad.

ETAPA DE DESARROLLO	FÍSICO	COGNOSCITIVO	AFECTIVO	SOCIAL	REPERCUSIONES EN LA VOLUNTAD
Segunda Infancia 6 – 9 años	Crecimiento constante y buen apetito Perfecciona habilidades motrices Perfecciona coordinación ojo-mano Mejora coordinación motora fina Inician cambio de dentición	Etapa operaciones concretas (emplea símbolos en operaciones mentales) Menos egocéntrico Lógica intuitiva Aumenta la memoria Mejoran habilidades de comprensión Aprende a leer y escribir	Vinculación con los padres es menos visible Niños más agresivos que las niñas Comienza a formar su autoconcepto y autoestima	Mayor interés en sus relaciones con pares (club de Tobi) Necesidad de pertenencia al grupo Interés por la cultura Niños más competitivos que las niñas Son más afectuosos Inicia desarrollo moral	Se muestran independientes en función de la estructura en casa Se manejan con más libertad y seguridad Aceptan límites y normas sin cuestionarlos

ETAPA DE DESARROLLO	FÍSICO	COGNOSCITIVO	AFFECTIVO	SOCIAL	REPERCUSIONES EN LA VOLUNTAD
Tercera Infancia 9 – 12 años	Perfección de habilidades motoras gruesas y finas (excelentes atletas potenciales) Mudan premolares y molares Aumentan talla y peso	Continúan en etapa de operaciones concretas, pero con mayor capacidad Inicia pensamiento lógico y proposicional Mejora sintaxis y comprensión Mejores habilidades de comunicación Reversibilidad de pensamiento Mayor capacidad en solución de problemas Gusto por la cultura y la ciencia Gran imaginación y creatividad	Interés por los amigos Gran interés por actividades de carácter grupal y deportivo Más seguros e independientes Desarrollo de autorregulación y autoestima Cooperativos, leales, sinceros, generosos	Niños más agresivos y competitivos que niñas Interés por sexo opuesto aunque prefieren amigos del mismo sexo Edad de clubes y pandillas Las amistades de niñas son más íntimas Coleccionistas Interés por justicia y moralidad (bueno-malo, justo-injusto)	Niños independientes, autosuficientes, cooperativos y solidarios Se resisten al control de padres Aceptan normas y límites sólo si son propuestos por el grupo Rechaza imposiciones del adulto Luchan por causas de justicia social y por protección de la naturaleza y planeta

ETAPA DE 12 A 18 AÑOS

Este plano es similar al primero, principalmente en cuanto a los cambios y transformaciones físicas y psíquicas.

Desarrollo Físicas. Maduración del aparato reproductivo; capacidad de reproducción; crecimiento del busto y ensanchamiento de caderas (en la mujer); aparición de vello en zona púbica y axilas; cambio del tono de voz.

Características Psíquicas. Muy sociable vida social; formación de identidad, reafirmación de los valores; dificultad para concentrarse.

ETAPA DE DESARROLLO	FÍSICO	COGNOSCITIVO	AFECTIVO	SOCIAL	REPERCUSIONES EN LA VOLUNTAD
Adolescencia 12 – 18 años	Cambios físicos importantes, maduración de órganos reproductores y desarrollo de caracteres sexuales secundarios Glándula pituitaria envía mensaje a glándulas sexuales y comienzan a segregar hormonas Incremento en la energía sexual en niños y niñas Habilidades atléticas y destreza manual	Etapa de las operaciones formales (nivel más alto del desarrollo cognoscitivo) Realizan abstracciones, hipótesis, formulan teorías propias para reformar a la sociedad Conciencia de cómo puede ser el mundo (amar la libertad y odiar la explotación) Flexibilidad y complejidad del pensamiento Críticos en extremo, en especial frente a figuras de autoridad, tienden a contradecir, son tímidos, susceptibles a la crítica, indecisos y egocéntricos Clara autoconciencia Sensibilidad artística	Sus cambios físicos afectan el concepto de sí mismos y de la personalidad Sumamente tímidos y oscilan entre la exuberancia y el letargo, la crueldad y sensibilidad, diligencia y pereza Deben romper los vínculos de infancia para actuar de manera autónoma Rechazo y conflictos con padres y figuras de autoridad Desarrollo de la identidad No les agrada ser centro de atención, se sienten desadaptados, rechazados y su impresión de sí mismos puede ser bastante negativa	Con frecuencia tienen baja autoestima, lo cual repercute en sus relaciones sociales Lealtad hacia los amigos y la familia y orientación política gral. como conservador vs liberal Moralidad, valores y creencias religiosas importantes para la identificación de grupo e identidad personal Las niñas en virtud de que maduran antes se muestran más seguras, tranquilas y se adaptan más rápido a la etapa adulta. Necesita pertenecer al grupo fuera del ámbito familiar Se involucra en movimientos con ideales altruistas	Evoluciona la independencia respecto de sus padres Tienden a transgredir límites y reglas; se sienten autosuficientes, no aceptan a la autoridad, evitan sus responsabilidades Son desordenados en extremo pues su mente está ocupada en desarrollar su propia identidad

Construcción Social del Niño

La disciplina en la libertad parecía resolver un problema que hasta entonces parecía insoluble. *Se produce siempre cuando el niño se halla concentrado en una actividad; basta que el profesor le facilite el contacto con medios de actividad presentes en el ambiente preparado para él. Apenas encuentra el modo de trabajar desaparecen sus defectos.*²⁷

²⁷ María Montessori. *La mente absorbente del niño*. México. Diana. 2001. Pág.254.

El individuo humano es una unidad. Ahora bien, esta unidad debe ser construida y fijada a través de experiencias educativas de acuerdo con el ambiente, estimuladas por la naturaleza. Los niños de 3 a los 6 años, la mano trabaja y la mente guía el trabajo.

Si las circunstancias externas no permiten esta integración las energías continúan empujando aquellas formaciones parciales que se desarrollan de forma desorganizada desviándose de su finalidad.

La mano se mueve sin finalidad; la mente divaga alejada de la realidad; el lenguaje busca una complacencia en sí mismo, el cuerpo se mueve sin orden. Y estas energías separadas que nunca hallan satisfacción, da lugar a innumerables combinaciones de desarrollos equivocados, originan conflictos y perturbaciones.

Cuando el ambiente llama con sus atractivos u ofrece motivos para una actividad constructiva, entonces todas las energías se concentran y desaparecen las desviaciones. Entonces aparece un tipo único de niño, un nuevo niño, la personalidad del niño que ha logrado construirse normalmente.

Jean William Fritz Piaget

Nació en 1896, Ginebra, Suiza, falleció en 1980; fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo, creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología genética, realizó estudios sobre la infancia y trabajó en su teoría del desarrollo cognitivo. Se licenció y doctoró en 1918 en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París.

En 1923 se casa con Valentine, con quien procreó tres hijos que le permitieron estudiar el desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento hasta la adolescencia.

El mérito esencial de Piaget es el haber renovado completamente la concepción del pensamiento del niño. Sus trabajos de psicología genética y de epistemología buscan una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes, sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto. La contribución esencial de Piaget al conocimiento fue de haber demostrado que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian del adulto.

El Centro de Epistemología Genética adquirió carácter internacional con la participación de investigadores de diferentes nacionalidades que fueron formándose en torno a Piaget; y es en el seno de este centro de estudios donde él profundiza en la temática fundamental de su investigación: *la génesis y el desarrollo del conocimiento*. La Epistemología Genética de Piaget, es una teoría constructivista de carácter interactivo. Acorde a la teoría piagetiana el sujeto construye al conocimiento en su interacción con el medio.

Piaget desarrolló la teoría de la psicogénesis (psicología genética), entendiendo que a partir de la herencia genética el individuo construye su propia evolución inteligible en la interacción con el medio donde va desarrollando sus capacidades básicas para la subsistencia: la adaptación y la organización.

Periodos del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es una progresiva equilibración un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior; el desarrollo mental es una construcción continua. *En la vida afectiva, se ha observado muchas veces cómo el equilibrio de los sentimientos aumenta con la*

edad. Las relaciones sociales finalmente obedecen a esta misma ley de estabilización gradual.²⁸

Es importante distinguir entre dos aspectos complementarios del proceso de equilibración: es preciso oponer desde el principio las **estructuras variables**: son las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social, las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio.²⁹ Y un determinado **funcionamiento constante** que es el que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente Ya que son comunes a todas las edades.

Periodo de la inteligencia sensorio-motriz (0 – 2 años)

La primera etapa del desarrollo cognitivo de Piaget, es la que denomina como sensorio-motora. Estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones.³⁰

Piaget subdividió el periodo sensorio-motor en seis etapas:

Durante la primera etapa (0 a 1 mes) los neonatos usan sus reflejos innatos y adquieren cierto control sobre ellos. Por ejemplo, succionan cualquier cosa que esté cerca de su boca y empuñan todo lo que toque su palma. Practican repetidamente esos y otros reflejos y se vuelven más diestros, pero no pueden llegar a succionar o sujetar voluntariamente el objeto. El primer aprendizaje que tiene el infante es la discriminación: por ejemplo, llega hacer capaz de discriminar entre un pezón que produce leche y otros objetos que se lleva a la boca al ejercitar su reflejo de succión.³¹

²⁸ Jean Piaget. *El desarrollo mental del niño*, en: El niño preescolar desarrollo y aprendizaje. Antología básica. México. SEP/UPN. 1994. Pág. 9.

²⁹ Ídem. Pág. 10

³⁰ Ídem. Pág. 10

³¹ Educaciondeparvulos.es.tl/etapas-desarrollo-seg%fkln-jean-piaget.htm

En la segunda etapa (1 a 4 meses) los bebés repiten las conductas placenteras que ocurren por azar (como chupar el pulgar). Por azar, el pulgar del niño toca la boca, lo que dispara el reflejo de succión, que produce una sensación placentera y lleva a una repetición de la respuesta. Esta reacción circular se denomina primaria porque radica en el propio cuerpo del niño. A medida que asimila más experiencias sensoriales, los esquemas anteriores se integran, por acomodación, hábitos y percepciones.

La tercera etapa (4 a 8 meses). El infante hace accidentalmente algo interesante o placentero, como poner en movimiento un móvil colocado sobre su cabeza. La acción es entonces repetida deliberadamente para obtener el mismo resultado (la acción-reacción es circular). Se le denomina secundaria porque sucede fuera del cuerpo del niño.

En la cuarta etapa (8 a 12 meses), a medida que el niño coordina la actividad motora con la información sensorial la conducta se hace más deliberada y propositiva. De esta manera, los niños ven y toman un sonajero o ven un juguete al otro lado del cuarto y gatea hacia él. Empiezan a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones actuales. Por ejemplo, cuando desean tomar un objeto que no está al alcance de su brazo, se inclinan hacia ese objeto.

Durante la quinta etapa (12 a 18 meses), los infantes empiezan a experimentar con acciones nuevas para ver lo que sucede en lugar de repetir simplemente patrones de conducta ya aprendidos. Se sirven del ensayo y error para encontrar la forma más eficiente de alcanzar nuevas metas. La etapa se llama de las reacciones terciarias porque su propósito es la exploración. Por ejemplo, un niño gateará hacia una caja, se acostará en ella, luego la pondrá sobre su cabeza o intentará meter en ella al gato. También es capaz de *distinguir entre fines y medios*. Cuando las conductas

(medios) se presentan en ausencia de fines, Piaget le nombra **juego** a esa conducta, cuando tiene relación con fines, le llama **resolución de problemas**.³²

La sexta etapa (18 a 24 meses) Los niños empiezan a pensar en los problemas para encontrar soluciones mentales, es decir, empiezan a internalizar las acciones y sus consecuencias, y ya no se basan exclusivamente en el ensayo y error. De esta manera empieza a desarrollar seguridad sobre la forma de resolver problemas simples. Este desarrollo es acompañado por una creciente habilidad para el uso de símbolos lingüísticos al tratar con gente y situaciones. Uno de los logros adquiridos en la etapa sensorio-motora es el desarrollo del concepto de permanencia del objeto, el conocimiento de que un objeto sigue existiendo independientemente de que podamos verlo, escucharlo, tocarlo, probarlo y olerlo.

La inteligencia senso-motora existe antes del lenguaje, es, por lo tanto, una inteligencia práctica. De todas formas, el niño va construyendo un complejo sistema de esquemas de asimilación y organizando lo real según un conjunto de estructuras espacio-temporales y causales. Dada la falta de lenguaje y de función simbólica, esas construcciones se basan exclusivamente en percepciones y movimientos.

El autor señala que es muy difícil precisar en qué momento aparece la inteligencia senso-motora. Se da una sucesión continua de estadios, cada uno de los cuales presenta un nuevo progreso parcial, hasta que el individuo alcanza conductas con características de la inteligencia. Es así que del movimiento espontáneo y del reflejo a los hábitos adquiridos y de éstos a la inteligencia hay una progresión continua.

Periodo preoperacional (2 a los 7 años)

Las operaciones desde el punto de vista de Piaget son la esencia del pensamiento, es una acción mental reversible. *Significa un acto mental interno, una representación*

³² Leland C. Swenson. Jean Piaget. *Una teoría maduracional-cognitiva en: Teorías del aprendizaje*. Antología básica. México. UPN/SEP. 1987. Pág. 209.

*imagen mental de algo o de relaciones entre hechos y objetos que se adquiere en el transcurso del desarrollo, alrededor de los dos años.*³³

Piaget lo llamó así a la segunda etapa del pensamiento porque una operación mental requiere pensamiento lógico, y en esta etapa los niños aún no tienen la capacidad para pensar de manera lógica. En lugar de ello los niños desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o por medio de representaciones. Es decir, desarrollan la capacidad para imaginar que hacen algo en lugar de hacerlo realmente. Si el niño puede usar palabras para describir la acción, la está cumpliendo mental y simbólicamente con el empleo de las palabras. Uno de los principales logros de este periodo es el desarrollo del lenguaje, la capacidad para pensar y comunicarse por medio de palabras que representan objetos y acontecimientos. Se caracteriza por aparición de acciones internalizadas que son reversibles en el sentido en que el niño puede pensar en una acción o verla

Los niños adquieren el lenguaje y aprenden que pueden manipular los símbolos que representan el ambiente. En esta etapa pueden manejar el mundo de manera simbólica, pero todavía no son capaces de realizar las operaciones mentales reversibles.

El juego simbólico Se hace más frecuente cada año del periodo preoperacional. Un niño de 2 años puede utilizar un objeto (osito de felpa) para simbolizar otro (su mamá). A medida que los niños se hacen mayores, simulan una serie de hechos, como ir de compras, jugar a la casita, o jugarán al doctor y harán que mamá y papá vayan al hospital. Buena parte del juego simbólico de niños de 5 a 6 años; requiere la participación de otros niños, por ejemplo, juegan a la tienda o a policías y ladrones.

Razonamiento Transductivo es cuando obtienen piezas separadas de información y al unirlos forman una hipótesis o llegan a una conclusión.

33 <http://www.slideshare.net/vayolet/etapas-del-desarrollo-de-jean-piaget>

El ***sincretismo*** consiste en cometer errores de razonamiento al intentar vincular ideas que no están relacionadas.

El ***egocentrismo*** es la incapacidad para tomar el lugar de otro para imaginar el punto de vista de otra persona.

El ***Animismo*** consiste en atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos. Los niños suelen hacerlo con objetos que representan figuras vivas.

La ***centración*** es la parte de la razón por la cual los niños en la etapa preoperacional no pueden pensar de manera lógica es que concentran la atención en un aspecto o detalle de la situación a la vez y son incapaces de tomar en consideración otros detalles.

Conservación es la tendencia a practicar la centración se revela en las tareas de conservación. Por ejemplo, los niños pueden llegar a la conclusión de que hay más agua en un plato poco profundo que en un vaso porque el plato es más ancho, aunque hayan visto que el agua era vertida del vaso al plato.

La ***Clasificación*** significa que es posible pensar en los objetos en términos de categorías o clases. Los niños en la etapa preoperacional muestran la capacidad limitada para clasificar los objetos en categorías.

En la ***reversibilidad*** los niños es probable que cometan errores de pensamiento por la incapacidad para reconocer que una operación puede realizarse en ambos sentidos. Por ejemplo, no entienden que si se vierte agua de un recipiente alto a uno extendido, puede trasvasarse otra vez al primer recipiente, manteniendo la misma cantidad de agua. Los niños de la etapa preoperacional no pueden aceptar mentalmente que sea posible recuperar el estado original.

Periodo de las operaciones concretas (7 a los 11 años)

Estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.

Muestran mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque limitado a las cosas que se experimentan realmente. Los niños pueden realizar diversas operaciones mentales: arreglar objetos en clasificaciones jerárquicas, comprender las relaciones de inclusión de clase, (agrupar los objetos por tamaño y orden alfabético) y los principios de simetría y reciprocidad (por entre sí). Comprenden el principio de conservación, es decir, que es posible pasar un líquido de un envase alto a uno aplanado sin alterar la cantidad total del líquido.

Los infantes han hecho cierto progreso hacia la extensión de sus pensamientos de lo real a lo potencial, pero el punto de partida debe ser lo que es real porque los niños en la etapa de las operaciones concretas sólo pueden razonar acerca de las cosas con las que han tenido experiencia personal directa. Cuando tienen que partir de una proposición hipotética o contraria a los hechos, tienen dificultades.

En resumen hay cuatro operaciones que el niño en la etapa de operaciones concretas es capaz de realizar.

- *Combinatoria*: Habilidad para combinar dos o más clases en una clase mayor.
- *Reversibilidad*: La noción de que cada operación tiene una operación opuesta que la revierte.
- 1. *Asociatividad*: La comprensión de que las operaciones pueden alcanzar una meta de varias maneras.
- *Identidad y Negación*: La comprensión de que una operación que se combina con su opuesta se anula, y no cambia. Un ejemplo es que dar 3 y quitar 3 resulta en cero.

Periodo de las operaciones formales (11 a los 15 años)

Estadio de las operaciones intelectuales abstractas internalizadas; de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos

Los adolescentes pasan de las experiencias concretas reales a pensar en términos lógicos abstractos. Son capaces de utilizar la lógica propositiva para la solución de problemas hipotéticos y para derivar conclusiones. Emplean el razonamiento inductivo para sistematizar sus ideas y construir teorías sobre ellas, pueden usar el razonamiento deductivo para jugar el papel de científicos en la construcción y comprobación de teorías. Pueden usar un lenguaje metafórico y símbolos algebraicos como símbolos de símbolos. Son capaces de pasar de lo que es real a lo que es posible, pueden pensar en lo que podría ser, proyectándose en el futuro y haciendo planes.

Lenguaje socializado

La contrapartida del lenguaje a nivel monólogo, es la producción comunicativa, socializada (en términos del suizo J. Piaget), y que comprende la información adaptada, las críticas, órdenes, ruegos y amenazas, preguntas y respuestas.

En el lenguaje socializado el niño intenta un intercambio con los demás, ruega, ordena, amenaza, trasmite, hace preguntas.

El lenguaje desarrolla paulatinamente la posibilidad de comunicación entre el niño y las personas con que se relacionan; en esta etapa sus pensamientos se amplían logrando estructuraciones lógicas. En principio el niño solo piensa desde su punto de vista, la posibilidad de explicar lo que hace y de relatar lo que hizo por lo cual requiere de referencias diferentes; esto quiere decir que trasforma las conductas materiales en pensamiento: comienza el pensamiento y se incorpora el niño en el punto de vista extraño; este es un aprendizaje en constante interacción con el mismo y las personas cercanas a él.

Lenguaje adaptativo: El niño habla, solamente que ahora presenta interés por que lo escuchen y tiene presente las ideas de los otros para ir modificando su propia acción.

El lenguaje crítico el niño se dirige claramente a otros y espera respuestas que afirmen sus ideas.

En la siguiente categoría, el menor presenta el mando para obtener y pedir algo, con tono de orden. La edad del *¿Por qué?* Para saber cómo entran los infantes en este periodo, es un poco complicado ya que no hay método preciso.

En la respuesta el niño hace partícipes a los otros de lo que piensa o de lo que siente, interrogándolos con la respuesta de la pregunta que ellos mismos se cuestionan. Y dependiendo de la información que se le proporcione amplía sus conocimientos de lo que conoce y tiene dominio de la información.

El desarrollo del lenguaje era para J. Piaget, *una historia de socialización gradual de estados mentales*, profundamente íntimos, personales y *autísticos*, aunque el lenguaje socializado se presenta como siguiendo y no antecediendo al lenguaje egocéntrico.

El desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras tanto en los niños como en el adulto, es la comunicación, el contacto social.

El lenguaje social prospera cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal de las funciones psíquicas. La tendencia del niño a transferir a sus procesos interiores, patrones de comportamiento que fueron anteriormente sociales. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento al simbólico.

En la propia concepción, la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual.

María Montessori y Jean Piaget

Piaget era 26 años más joven que María Montessori y escribió el libro *El Lenguaje y Pensamiento del Niño en una Escuela Montessori*. Aparentemente asistió cuando menos a una conferencia de María Montessori en Roma en 1934. Fue presidente de la Sociedad Montessori Suiza. También fue benefactor de la *AMI (Asociación*

Montessori Internacional). El **niño activo** es un concepto atribuido a Piaget, quien probablemente tuvo influencia de María Montessori.

El concepto del potencial hereditario y nutritivo ambiental supone un doble proceso en el proceso de crecimiento: por una parte, el potencial nativo se realiza sobre la influencia del ambiente, de modo que la capacidad para aprender es un producto de esa interacción; por otro lado esa capacidad para aprender se aplica a un contenido del aprendizaje que está en deuda con el ambiente y a la capacidad natural debe estar subordinada. En este punto, Montessori y Piaget concuerdan.³⁴

En forma muy parecida a la de Montessori, Piaget elaboró una teoría que combinó el acento sobre lo cognitivo con variables maduracionales. Piaget reconoció que Montessori había propuesto el concepto de que el interés y el esfuerzo activo van de la mano y que la actividad entrena al pensamiento. Ambos consideraron que la función del medio consiste en nutrir el cerebro infantil en desarrollo.

Precursores constructivistas

César Coll

Doctor en Psicología y Catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa de la Universidad de Barcelona. Durante la reforma educativa española promovida por la LOGSE en 1990 participó activamente en el diseño curricular y en los aspectos psicopedagógicos. En la actualidad es Coordinador General del Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. Como investigador ha centrado sus estudios en la implementación e implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la intervención y asesoramiento psicopedagógico, el diseño y desarrollo del

³⁴ Leland C. Swenson. Jean Piaget. *Una teoría maduracional-cognitiva* en: Teorías del aprendizaje. Antología básica. México. UPN/SEP. 1987. Pág. 205.

currículo escolar, el análisis de los procesos interactivos en situaciones educativas y la evaluación del aprendizaje en contextos escolares.

En lo que se refiere a la escuela, negar su carácter social y socializador parece bastante absurdo; en realidad, ésta es una de las razones de su existencia. Al tiempo, en lo que se refiere al alumno, quedan lejos ya las explicaciones que le situaban en un plano reactivo, incluso pasivo, ante lo que se le ofrece como objeto de aprendizaje. En esas explicaciones, era razonable el temor de una escuela fundamentalmente alienadora y conservadora. La educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado.

La educación es un concepto amplio, que en su sentido original. Designa un conjunto de actividades y prácticas sociales que los grupos humanos promueven el desarrollo personal, la socialización de sus miembros para garantizar el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la especie. Por lo tanto entendemos una evolución como una transformación progresiva, en este caso nos referimos a la herramienta de educación quien ha sufrido cambios en profundidad para hacer frente a los desafíos del nuevo escenario, económico, social, político, y cultural.

Sobre el desarrollo contempla los diversos problemas sociales como la responsabilidad directa y exclusiva del sistema educativo formal. Este autor plantea que la educación ha sido una responsabilidad compartida, lo que quiere decir que no solamente es responsabilidad de la educación escolar si no de todos los que están en su contexto padres y madres quienes educan a sus hijos y les dejan una herencia cultural.

César Coll plantea cuatro argumentos donde explica la corriente constructivista:

Primer argumento es que la convergencia entorno a los principios constructivistas abre una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico y las teorías de las prácticas educativas; se requiere de un marco psicológico de referencia global coherente y articulado, para el análisis y la planificación de los procesos educativos en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular. Las ventajas de un esquema integrado, es posible utilizarlo como punto de partida para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales didácticos, para el análisis de prácticas educativas diversas.

Segundo argumento: subsisten riesgos de desgajar los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y del que se extraen, su poder explicativo; existe riesgo de que la convergencia apuntada sea mucho menor de la que se supone tras la aceptación generalizada del término *constructivismo*. En la actualidad sigue siendo más una convergencia de principios explicativos, totalmente abiertas, a darle matizaciones, ampliaciones y correcciones, que una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tercer argumento la integración de las aportaciones que tiene su origen en otras disciplinas o ámbitos del conocimiento, estas proporcionan visiones complementarias en los procesos educativos.

Cuarto argumento Las ventajas de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar. Es prioridad en términos directamente relevantes para seguir avanzando en la elaboración de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar de naturaleza constructivista que sea cada vez más potente desde

el punto de vista explicativo y más útil desde el punto de vista de su utilización práctica.³⁵

La concepción constructivista 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, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los (otros) significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que se alude.

En el sentido expuesto, este marco explicativo permite integrar posiciones a veces muy enfrentadas; no opone el acceso a la cultura al desarrollo individual. Al contrario, entiende que éste, aun poseyendo una dinámica interna (como Piaget ha mostrado) toma cursos y formas dependientes del marco cultural en que vive la persona en desarrollo; entiende que dicho desarrollo es inseparable de la realización de unos aprendizajes específicos. Por el mismo argumento, no opone construcción individual a interacción social; se construye, pero se enseña y se aprende a construir.

Aprender es construir, el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista ... cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender.³⁶ Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata

³⁵ César Coll. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que sea de construir?* En: Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. México. SEP/UPN. 1994. Pág. 14.

³⁶ <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/7/biblio/constructivismo3.pdf>

de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. Se podría decir que con los significados se acercan a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad se puede interpretar perfectamente con los significados que ya se poseían, mientras que otras veces planteará un desafío al que intenta responder modificando los significados de los que ya estaba provistos de forma que pueda dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En ese proceso, no sólo modifica lo que ya se poseía, sino que también interpreta lo nuevo de forma peculiar, de manera que pueda integrarlo y hacerlo suyo.

Cuando se da este proceso, señala que se está dando un aprendizaje significativo, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo descrito, queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseen, dotados de una cierta estructura y organización que varía, a cada aprendizaje que se realiza.

Margarita Gómez Palacio

Nació en Durango. Cursó sus estudios de normal superior en el Colegio Labastida, de Monterrey Nuevo León, y posteriormente obtuvo la licenciatura en psicología en la Universidad de la Sorbona, París, especializándose en atención a niños con problemas de aprendizaje en el *Instituto de Estudios Sociales* de Francia, y en 1969 la *Universidad de Ginebra* le otorgó el grado de doctor en psicopedagogía. Ha ocupado cargos dentro de la Secretaría de Educación Pública y es autora de diversos estudios e investigaciones sobre problemas de aprendizaje y psicogenética. Asimismo, ha escrito varios libros que son considerados como textos de estudio en escuelas y facultades.

Se especializó en la educación de los niños.... porque sé que ellos son los hombres del futuro, los que más necesitan de nuestro apoyo y ayuda para desarrollar adecuadamente sus capacidades.³⁷

En México, la doctora Gómez Palacio Muñoz participó en la apertura de más de mil escuelas de educación especial, ya que se desempeñó como directora general de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública y posteriormente, como titular del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica, el cual se aplicó por parte de la SEP en el periodo de 1995 a 2002. Actualmente se desempeña como consultora independiente, tras una amplia carrera profesional y académica.

Considerada como un personaje trascendental en la historia de la educación en México, Margarita enfatizó en la importancia de abandonar las tendencias a enseñar y aprender de manera superficial en el diario quehacer educativo, pues los niños son el fruto que podemos tener en el futuro y hay que tomarlo en cuenta, si se aspira a ser de las primeras naciones del mundo. Destacó la necesidad de dejar atrás la memorización y privilegiar la comprensión buscando aprender a aprender, como una de las bases para mejorar la educación en nuestro país.

Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi

La Dra. Emilia Ferreiro nació en Buenos Aires, 1936. En 1970, después de formarse en la licenciatura en psicología por la Universidad de Buenos Aires, estudio en la Universidad de Ginebra, donde además trabajó como investigadora asistente y colaboradora de Jean Piaget, obtendría su doctorado bajo la supervisión y orientación del célebre psicopedagogo suizo. Retornó a Buenos Aires, en 1971,

³⁷ <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/279828.reconocen-trayectoria-de-margarita-gomez-pala.html>

donde formaría un grupo de estudios sobre alfabetización, y además publicó su tesis de doctorado: *Las relaciones temporales en el lenguaje del niño*.

En 1977, después del golpe de Estado en la Argentina pasó a vivir en el exilio, en Suiza, estudiando en la Universidad de Ginebra. Luego, inició con Margarita Gómez Palacio, un estudio en Monterrey (México) con infantes que presentaban dificultades de aprendizaje. En 1979 residió en el Distrito Federal (México) con su marido, el físico y epistemólogo Rolando García, con quien tuvo dos hijos. Actualmente es profesora titular del *Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*, en la ciudad de México.

Emilia Ferreiro habla sobre la evolución científica de las concepciones sobre los niños pequeños. Los logros que han cambiado nuestra representación de nuestra infancia radican en una nueva visión de la evolución psicológica.

Desde el punto de vista afectivo: si la infancia es la pureza angelical no existe el deseo, el drama, la angustia, los conflictos afectivos; solo existe la limpieza de los ángeles. Desde el punto de vista intelectual: si la infancia es una etapa de subdesarrollo, la adultez es el estado acabado. Dos grande pensadores han sacudido esta representación; Sigmund Freud con la noción estrictamente escandalosa de sexualidad infantil. Piaget menciona que el niño es una fuente de conocimientos.

La autora refiere que las aportaciones de Piaget han cambiado la visión de la infancia a través de un recorrido rigurosamente intelectual; *no quería simplificarse la tarea imaginando que la herencia lo innato las condiciones iniciales proveían ya de cierta manera la respuesta a las grandes preguntas del desarrollo del conocimiento. Se interesaba en demostrar la continuidad entre las formas del conocimiento, fue conducido a postular la creación de novedades desde el inicio para encontrar la apertura hacia nuevos posibles al final.*³⁸

³⁸ Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol I. México. SEP. 2004. Pág. 25

Juan Delval

Juan Delval nació en 1941 Se doctoró en filosofía por la *Universidad Complutense de Madrid*. Realizó estudios en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, donde fue alumno de Jean Piaget y Bärbel Inhelder, entre 1965 y 1967. También hizo estudios e investigaciones en otras universidades: en la Universidad de California, en Berkeley (1974–75; 1980, 1997–1998), Universidad de Brighton (1974), en el Instituto Tecnológico de Massachusetts y en la Universidad de Harvard (1984–85).

Actualmente es catedrático de Psicología Evolutiva y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue anteriormente Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, del Instituto de Ciencias de la Educación de esa universidad y Coordinador del Programa de Doctorado Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar en la U.A.M. Ha realizado conferencias, impartido cursos y realizado trabajos de investigación en diversos países del ámbito iberoamericano, entre ellos Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Haití, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Guinea Ecuatorial. Además de ocupar diversos cargos en el área de educación.

Juan Delval menciona tres niveles de comprensión de la movilidad social:

1. Cambios súbitos y pocos realistas (6-10 años). Explicaciones basadas en aspectos aparentes y fácilmente observables, sin que existan referencias a procesos internos u ocultos. La causa principal de los cambios se debe a la acción libre e individual del sujeto, a su deseo o al azar.
2. Cambios naturales (10-13 años). Empieza a tener en cuenta la escasez y la competencia ligada a ella; se empiezan a comprender los procesos temporales; los sujetos empiezan a concebir relaciones sociales que no son relaciones entre individuos sino están institucionalizadas, como las relaciones entre tipos de funciones y no entre personas. Hay un proceso todavía

*incipiente y una de sus principales características es que parece que una vez que se ha iniciado ese proceso ya prosigue necesariamente.*³⁹

3. Cambios posibles (13-16 años). Capacidad de concebir un mundo de posibilidades hipotéticas y comprensión de la existencia de intereses comunes a un grupo de individuos; habilidad para entender las relaciones entre sistemas distintos. Así los sujetos son capaces de comprender la preparación para el trabajo de un individuo.

En la teoría del proceso de adquisición, él autor se refiere al proceso mediante el cual los niños y adolescentes van adquiriendo sus ideas sobre el mundo social y de que factores depende. Algunos de los trabajos realizados suponen implícitamente que las ideas se las van transmitiendo los adultos y los niños se limitan a ir las integrando progresivamente.

Otros trabajos adoptan una posición más o menos constructivista inspirada en las concepciones de Piaget; según ella, el niño tendrá que ir elaborando sus propias representaciones de acuerdo con los elementos que recibe, ya sea por transmisión directa, indirecta o mediante su propia búsqueda de materiales. Pero en cualquier caso su nivel intelectual sería un factor determinante que limita su comprensión de ciertos problemas, de tal forma que habría cosas que no estarían a su alcance de su comprensión en un momento determinado. Naturalmente esto no quiere decir que todos los sujetos de una misma edad o nivel tengan las mismas ideas, pero sí que las organizan de manera similar.

El teórico refiere tres tipos de problemas como conocimiento social:

- El conocimiento de los otros y de uno mismo: El sujeto va elaborando un conocimiento de las otras personas y de las relaciones con ellas, y a través de él se va conociendo así mismo.

³⁹ Delval Juan. *Los campos de la representación del mundo social en: El niño preescolar y su relación con lo social.* Antología básica. México. SEP/UPN. 1994 Pág. 21.

- El conocimiento moral y convencional: El sujeto va adquiriendo las reglas o normas que regulan las relaciones con los otros. Las reglas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, mientras que las normas convencionales se ocupan de regulaciones más particulares propias de cada sociedad, como la forma de saludo y cortesía, las costumbres.⁴⁰
- El conocimiento de las instituciones: Es la relación entre individuos o grupos que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores, son relaciones entre papeles sociales.

Lev Semionovich Vigostky

Nació el 17 de noviembre de 1896 en Rusia; murió de tuberculosis con sólo 38 años en 1934. Se educó con tutores privados y terminó sus estudios de secundaria con honores, estudiando posteriormente leyes en la Universidad de Moscú.

Trabajó como profesor de literatura en Gomel desde que terminó sus estudios en 1917 hasta el año 1923. Más tarde fundó un laboratorio de psicología en esta misma escuela, donde dio numerosas conferencias que dieron pie a su obra de Psicología Pedagógica.

Sus ideas divergían mucho de las principales corrientes psicológicas europeas, como la introspección y el conductismo estadounidense, tampoco creyó en la Gestalt alemana, que consistía en estudiar las conductas y experiencias como un todo.

⁴⁰ Delval Juan. *El conocimiento propiamente social en: El niño preescolar y su relación con lo social*. Antología básica. México. SEP/UPN. 1994. Pág. 54.

Consideró de gran importancia la influencia del entorno en el desarrollo del niño, criticando así a Piaget por no darle la suficiente importancia al mismo. Para él los procesos psicológicos son cambiantes, nunca fijos y dependen en gran medida del entorno vital. Creía que la asimilación de las actividades sociales y culturales era la clave del desarrollo humano y que esta asimilación era lo que distingue a los hombres de los animales.

Remarcó en numerosas ocasiones la importancia del estudio de la gramática en las escuelas, donde el niño toma conciencia de lo que está haciendo y aprende a utilizar sus habilidades de forma consciente. *Para acceder a la conciencia es necesario analizar los procesos como si no fueran objetos fijos, utilizando el método explicativo de las relaciones causales y centrarles en los procesos por los cuales se forman los procesos cognitivos superiores. La conciencia debemos abordarla en conexión con la conducta, que a su vez es la piedra angular de la actividad humana.*⁴¹

Teoría histórico – cultural

La teoría del desarrollo de Vygotsky es un marco teórico para comprender el aprendizaje y la enseñanza, útil para los educadores de la infancia temprana adquieren una nueva perspectiva y revelaciones valiosas sobre el crecimiento y desarrollo infantil.

La construcción del conocimiento

El teórico menciona que los niños construyen su propio entendimiento, que no solamente reproducen pasivamente lo que se les presenta; en la construcción cognitiva esta mediada socialmente, esta siempre influida por la interacción social presente y pasada; las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y como lo hace. Creía que la manipulación física como la interacción social es

⁴¹http://www.psicoactiva.com/bio/bio_28.htm

necesaria para el desarrollo del niño. También subraya la importancia de identificar lo que el niño entiende realmente. En tradición la tradición vigotskiana es común considerar el aprendizaje como la apropiación del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso.

Funciones mentales superiores

Exclusivas de los seres humanos, son procesos cognitivos adquiridos en el aprendizaje y la enseñanza; son conductas deliberadas, mediadas e interiorizadas, también incluyen la percepción mediada, la atención dirigida (es la habilidad de concentrarse en un estímulo cualquiera, que puede ser relevante o impresionante), la memoria deliberada (uso de estrategias para recordar algo) y el pensamiento lógico (habilidad de resolver problemas utilizando mentalmente la lógica y otras estrategias).

Las funciones mentales superiores son deliberadas, puesto que las personas las controla y su uso se basa en el pensamiento y la elección; es decir, se usan a propósito. Los individuos pueden tener las mismas funciones mentales superiores, pero la trayectoria de su desarrollo puede ser diferente.

Funciones mentales inferiores

Son los procesos cognitivos comunes a los animales superiores y a los seres humanos cuyo desarrollo depende sobre todo de la maduración. El teórico consideraba que dichas funciones son ajenas a la cultura o independientes del contexto cultural; mencionaba que son parte de nuestra herencia biológica; todas las personas pueden resolver problemas sensoriomotores sin importar en donde viven; ante todo dependen de la maduración y el crecimiento, sin embargo no toda la gente alcanza el mismo nivel, ya sea por problemas orgánicos como discapacidades o la falta de estimulación sensoriomotora y la oportunidad de manipular objetos y explorar el ambiente.

Importancia del contexto social

El *contexto social*⁴² influye en el aprendizaje más que las actitudes en las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa; forma parte del proceso de desarrollo y moldea los procesos cognitivos.

El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

- a. *El nivel interactivo inmediato constituido por los individuos con los que el niño interactúa en ese momento.*
- b. *El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, la familia y la escuela*
- c. *El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.*⁴³

Las estructuras sociales también influyen en los procesos cognitivos del niño. El investigador descubrió que los niños que interactúan en diferentes entornos sociales, desarrollaron habilidades de planeación y autoregulación.

La idea de que la cultura influye en la cognición es crucial porque el mundo social integro del niño moldea no solo lo que sabe sino su forma de pensar. El tipo de lógica y los métodos utilizados para solucionar los problemas están influidos por nuestra experiencia cultural.

Vigotsky destacó el valor de la cultura y el contexto social, de la influencia que ejercen en el niño. Vigotsky asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual

⁴² Por contexto social entendemos el entorno social integro, es decir todo lo que haya sido afectado directo o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño.

⁴³ Elena Bodrova y Deborah J. Leong. *Herramientas de la mente*. México. Pearson. 2004. Pág. 9

que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo.

El contexto social es un concepto histórico. Para Vigotsky, la mente humana es producto tanto de la historia humana, como de la historia individual. Si bien la mente humana moderna a evolucionado con la historia de la especie, de cada individuo es también producto de experiencias personales únicas.⁴⁴ Por lo que se observa que la mente del niño es el resultado de su interacción con los demás en un contexto social determinado. Los intentos del niño por aprender y los de la sociedad por enseñarle.

El contexto social desempeña un papel central en el desarrollo de los procesos mentales; la contribución de Vigotsky fue advertir que los procesos mentales superiores pueden compartirse ya que estos no solo ocurren en el interior de él individuo; también pueden ocurrir entre varias personas.

Para el autor bielorruso, todos los procesos mentales suceden en un espacio compartido y de ahí pasan al plano intelectual. El contexto social, es en realidad, parte del proceso de desarrollo y aprendizaje. La actividad compartida es el medio que le facilita al niño la interiorización de los procesos mentales. No niega el papel de la maduración en el desarrollo cognitivo pero pone el acento en la importancia de la experiencia compartida.

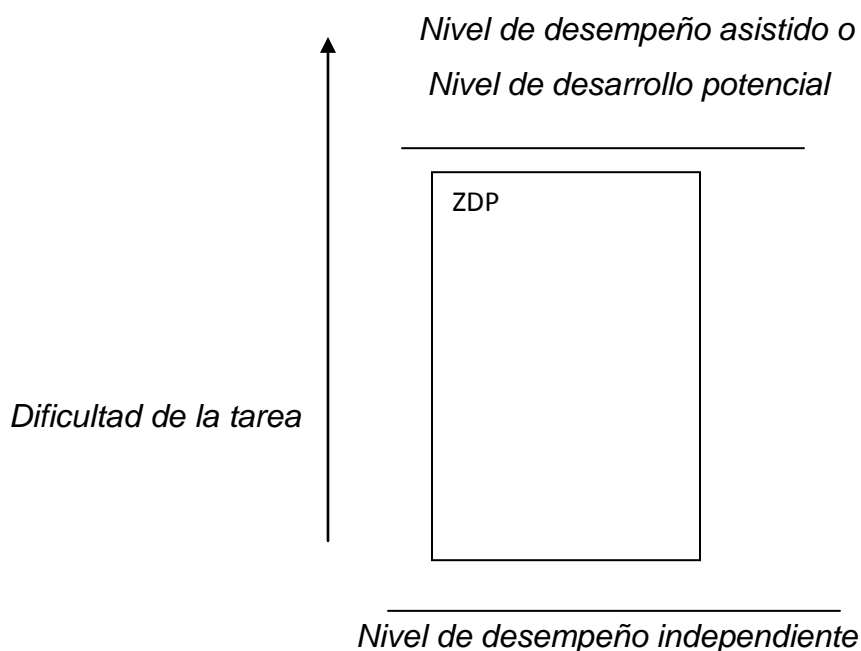
Zona de desarrollo próximo

Uno de los conceptos más conocidos de Lev Vigotsky es la **zona de desarrollo próximo o ZDP**; es una manera de concebir la relación entre aprendizaje y desarrollo. Eligió la palabra **zona** porque concebía el desarrollo no como un punto en una escala sino como un *continuum de conductas o de grados de maduración*. Describió la zona como próxima (cerca de, junto a) porque está limitada por

⁴⁴ *Ibidem*. Pág. 10.

conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano. **Próximo** no se refiere a todas las conductas que puedan surgir en un tiempo, sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado.

Se considera que la zona de desarrollo próximo... es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz⁴⁵.



Nivel real de desarrollo

El desarrollo de una conducta ocurre en dos niveles que delimitan la ZDP. El nivel bajo es el desempeño independiente del niño, lo que sabe y puede hacer solo. El nivel superior es lo máximo que un niño puede lograr con ayuda y se denomina desempeño asistido. Entre el desempeño más asistido y el desempeño independiente hay diversos grados de desempeño parcialmente asistido.

⁴⁵ L.S. Vygotsky. *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación*, en: *El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje*. Antología básica, México, SEP/UPN. 1994. Pág. 23.

Las habilidades y conductas representadas en la ZDP son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con plena independencia; lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia mañana necesitara un mínimo de ayuda; así, el nivel de desarrollo asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla.

La ZDP no es estática pues cambia conforme el niño alcanza niveles superiores de pensamiento y conocimiento. El desarrollo implica una secuencia de zonas en constante cambio; este ciclo se repite una y otra vez conforme el niño avanza en su trayecto hacia la completa adquisición de cierta unidad de conocimiento, habilidad, de una estrategia, disciplina o hábito.

La etapa preescolar

Los logros del periodo preescolar son, la imaginación la función simbólica y la integración del pensamiento y las emociones. Los niños son capaces de crear por medio del juego situaciones imaginarias y de actuar como si el entorno fuera distinto. La imaginación enriquece la vida social e intelectual: es la raíz de la realidad. Los pequeños no sólo se apropian de información conocida sino que además construyen, recrean y desarrollan nuevas ideas y conceptos.

La función simbólica es el segundo logro de este periodo; los niños son capaces de utilizar objetos, acciones, palabras y personas para representar lo que no son.

El tercer logro en el desarrollo es la integración de las emociones y el pensamiento, los niños pueden experimentar emociones tanto hacia acontecimientos futuros como al recordar experiencias, además de reaccionar, recuerda sus emociones y piensa en ellas. El las describe como las emociones que se convierte en pensamiento.

La mediación de las conductas sociales y emocionales

Vygotsky señala que los *mediadores exteriores*⁴⁶ se usan con frecuencia para regular las interacciones sociales. Algunos mediadores exteriores se transmiten de generación en generación en los patios de recreo del mundo entero. La gente también usa mediadores exteriores para controlar sus emociones antes de reaccionar, también para reconciliarse; los rituales como darse la mano o disculparse se usan para terminar discusiones restablecer relaciones sociales.

Las reglas de los juegos son otro mediador común para regular la conducta social y emocional. La importancia de los mediadores es que ayudan a los niños a controlar y regular sus emociones.

Albert Bandura

Albert Bandura nació en 1925 en Canadá. Completó su licenciatura en Psicología en la Universidad de Columbia Británica en 1949. Después de su graduación, asumió una candidatura para ocupar el pos doctorado en el Wichita Guidance Center en Wichita, Kansas.

En 1959 colaboró con su primer estudiante graduado, Richard Walters, resultando un primer libro titulado *Agresión Adolescente*. Posteriormente escribió *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*.

Albert Bandura fue Presidente de la APA en 1973 y recibió el *Premio para las Contribuciones Científicas Distinguidas* en 1980. Se mantiene en activo hasta el momento en la Universidad de Stanford.

El precursor plantea que existen otros tipos de aprendizaje que ocurren por observación. Ello plantea esta corriente porque existen mecanismos internos de

⁴⁶ Los mediadores son verbales, visuales o físicos, pueden afectar el procesamiento de información compleja como la clasificación. Un mediador físico es un conjunto de conductas (hábito o ritual) que desencadenan un proceso mental.

representación de la información, que son cruciales para que exista el aprendizaje, al cual le nombró aprendizaje social o vicario.

Teoría social del aprendizaje o vicario

El aprendizaje social también recibe los nombres de aprendizaje vicario, aprendizaje observacional, imitación, modelado⁴⁷, o aprendizaje cognitivo social es el aprendizaje basado en una situación social en la que, al menos, participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada, y el sujeto, que realiza la observación de dicha conducta y cuya observación determina el aprendizaje. A diferencia del aprendizaje por condicionamiento, en el aprendizaje social el que aprende no recibe el refuerzo, sino que éste recae, en todo caso, en el modelo. Aquí el que aprende lo hace imitando la conducta del que recibe el refuerzo.

El aprendizaje vicario presenta para el sujeto varias ventajas importantes: amplía sus habilidades en el control del medio y hace el aprendizaje menos costoso y duro que el mero condicionamiento. El aprendizaje social está a la base de la **transmisión cultural**, permite que las habilidades adquiridas por algún miembro de la comunidad pueden transmitirse al resto, sin que sea preciso que cada uno las adquiera a partir de su propia experiencia. Muchos investigadores consideran que este tipo de aprendizaje es exclusivo de los seres humanos o, en todo caso, lo amplían a los animales superiores como los primates.⁴⁸

Bandura expuso que el ambiente origina el comportamiento, así como el comportamiento causa el ambiente. Le dio el nombre de **determinismo recíproco**: el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente.

⁴⁷ Usa el termino modelado para referirse al aprendizaje que ocurre como resultado de observar modelos, haciendo más énfasis en la cognición y menos en el reforzamiento

⁴⁸ <http://www.e-torredabel.com/Psicologia/Vocabulario/Aprendizaje-Social.htm>

Más tarde considero a la personalidad como una interacción entre tres cosas: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de las personas. Los cuales consisten en la habilidad para albergar imágenes en la mente y lenguaje.

Mediante el cambio del medio ambiente social, se pueden modificar los comportamientos. Sobre todo en los audiovisuales, cada vez más determinantes en la percepción de lo exterior. Cómo aquellas que tienen un carácter agresivo aumentan la propensión a la agresividad, incluso, conducen a que personalidades violentas de la ficción audiovisual puedan aparecer como modelos de referencia. Estos efectos se acentúan en etapas de observación cognitiva social tan intensa como es la infancia y la juventud. La violencia no se produce automáticamente, como una respuesta causal, pero sí aumenta la posibilidad de que, ante una situación ambiental concreta, desencadene una conducta aprendida no en la observación del entorno social, sino en la narración mediática.

Los estudios del *muñeco bobo* lo realizó a partir de una película, donde una joven estudiante pegaba a un *muñeco bobo* (*es un objeto inflable en forma de huevo con cierto peso en su base que hace que se tambalee cuando se golpean*). La joven pegaba al muñeco, gritando *¡estúpido!* Le pegaba, se sentaba encima de él, le daba con un martillo y demás acciones gritando varias frases agresivas. Bandura les enseñó la película a un grupo de niños de guardería. Posteriormente se introdujo a un niño, en un salón que tenía diferentes juguetes entre los que se encontraba un *muñeco bobo*. Los infantes le pegaban gritando *¡estúpidooooo!*, se sentaron sobre él, le pegaron con martillos y demás. En otras palabras, imitaron a la joven de la película y de una manera bastante precisa.

Estos niños cambiaron su comportamiento, sin que hubiese inicialmente un refuerzo dirigido a explotar dicho comportamiento. Lo cual mostro un aprendizaje por observación o modelado.

Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio en cuestión: el modelo era recompensado o castigado de diversas formas de diferentes maneras;

los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente. En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser golpeado, Bandura rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad. Cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando *¡un payaso real!* Procedieron a darle patadas, golpearle, etc.

Todas estas variantes permitieron a Bandura establecer que existen ciertos pasos envueltos en el proceso de modelado:

1. Atención. Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. De la misma manera, todo aquello que suponga un freno a la atención, resultará en un detrimento del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje por observación.

Alguna de las cosas que influye sobre la atención tiene que ver con las propiedades del modelo. Si el modelo es colorido y dramático, se presta más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, se dará más atención. Y si el modelo se parece más a nosotros, prestaremos más atención.

2. Retención. Deben ser capaces de recordar aquello a lo que le han prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: se guarda lo que se ha visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales.

3. Reproducción. Una vez retenidos, puede resurgir la imagen o descripción de manera que puedan reproducirla con su propio comportamiento. Otra cuestión importante es que las habilidades para imitar mejora con la práctica de los comportamientos envueltos en la tarea.

4. Motivación. Es un elemento importante, ya que sin ella no se logra nada, al menos que se tengan buenas razones para realizarlo.

Bandura menciona que la **autorregulación** es un elemento importante de la personalidad humana, el cual consiste en regular el propio comportamiento. Sugiere tres pasos:

- 1. Auto-observación.** Observar el propio comportamiento.
- 2. Juicio.** Comparamos lo que vemos con un estándar o con nosotros mismos.
- 3. Auto-respuesta.** Si la comparación con el estándar da respuesta positiva el sujeto se recompensa; si es negativo el individuo se castiga y puede ir desde lo más trivial hasta el más encubierto (sentimientos de orgullo o vergüenza).

Un concepto muy importante en psicología que podría entenderse bien con la autorregulación es el auto-concepto (autoestima). Si a través de los años, se ha actuado más o menos de acuerdo con los estándares y han tenido una vida llena de recompensas y alabanzas personales, se desarrollara una autoestima alta; de lo contrario, se tenderá a una autoestima baja.

En general la *teoría del aprendizaje social* se considera importante con respecto al aprendizaje, la motivación y el manejo del salón de clases. El teórico cree que la conducta humana debe ser descrita en términos de la interacción reciproca entre determinantes cognoscitivos, conductuales y ambientales. Y no solo por el modelamiento por medio del reforzamiento, que sigue siendo importante, pero las capacidades de mediación humana hacen innecesario esperar que ocurran las respuestas antes de poder usarlo. En su lugar se puede usar el modelamiento para informar a los aprendices acerca de las consecuencias de producir la conducta.

Sigmund Freud

En contraste con el planteamiento anterior, desde una base cualitativa surgió la propuesta psicoanalítica del médico austriaco S. Freud (1856 – 1939), muy interesante en cuanto a que, a diferencia de otros autores, recuperó el dilema de agresividad, inclusive, infantil. Es considerado como el pionero y figura central en el

descubrimiento y formación de la doctrina psicoanalista. Sus aportaciones fundamentales son: la *revelación de la sexualidad infantil*; afirmó que los niños son capaces de actividad erótica a partir del nacimiento; el *inconsciente* es la hipótesis doctrinal básica sobre la que se apoya la teoría del Psicoanálisis y el estudio de los fenómenos socioculturales. Su teoría psicosexual fue el primer acercamiento que señaló la importancia de la experiencia temprana para el desarrollo posterior. Se interesó por temas tan diversos como la religión, la cultura, los mitos, la moral.

De acuerdo con el acercamiento psicoanalítico, los niños se mueven a través de una serie de etapas, en las cuales hacen frente a conflictos entre el impulso biológico y las expectativas sociales. La manera en que estos conflictos se resuelven determina la habilidad individual para aprender, para llevarse bien con otros, para afrontar la ansiedad.

Teoría Psicosexual

S. Freud atendió pacientes durante su práctica con una variedad de síntomas nerviosos, como alucinaciones, miedo y parálisis, que no parecían tener una base física. Buscando una cura para estos adultos con problemas; encontró que sus síntomas podían ser aliviados dejando a los pacientes hablar libremente sobre acontecimientos dolorosos de su niñez. Usando esta técnica examinó cuidadosamente las motivaciones inconscientes de sus pacientes. Concluyó que los bebés y los niños eran seres sexuales y que en el fondo de su conducta adulta reposaba la manera en que se les había permitido expresar sus impulsos. Construyó su *teoría psicosexual del desarrollo* partiendo de los recuerdos de los adultos; enfatiza en que *la manera en que los padres manejen los impulsos sexuales y **agresivos** del niño* en sus primeros años de vida es crucial para el desarrollo de la personalidad sana.

La teoría psicosexual de Freud destaca la importancia de las relaciones familiares para el desarrollo de los niños. Fue la primera teoría que señaló la importancia de las experiencias tempranas para el desarrollo posterior.

Su teoría parte de la personalidad de ello, yo y superyó las cuales llegan a integrarse durante una secuencia de cinco etapas de desarrollo. El ello es la parte de la personalidad, fuente de las necesidades biológicas básicas y de los deseos;⁴⁹ la porción más grande de la mente, es heredado y presente en el nacimiento. El ello busca satisfacer sus impulsos inmediatamente sin retraso.

El yo es la parte racional de la personalidad que reconcilian las demandas del ello, el mundo externo y la conciencia⁵⁰. Emerge en la infancia temprana para asegurar que los deseos del id son satisfechos de acuerdo con la realidad.

El superyó es la parte de la personalidad sede de la conciencia y que a menudo esta en conflicto con los deseos del ello.⁵¹ Se da entre los 3 y 6 años de edad. Se desarrolla a partir de las interacciones con los padres quienes, con el paso del tiempo insisten en que los niños controlen sus impulsos biológicos; contiene los valores de la sociedad. Una vez que el superyó se forma, el yo se enfrenta con la tarea, cada vez más compleja, de reconciliar las demandas del ello, el mundo externo y la conciencia.

De acuerdo con esta teoría, las relaciones que se establecen entre *el ello, el yo y el superyó*, durante los años preescolares determinan la personalidad básica del individuo.

Etapas psicosexuales

Creó que a lo largo del curso de la niñez, los impulsos sexuales cambian a diferentes partes del cuerpo:

⁴⁹ Laura E. Berk, en: *Compendio. Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje*. Departamento de educación preescolar. Toluca, Edo. de México. 2004. Pág. 65.

⁵⁰ Ídem

⁵¹ Ídem

Etapa Oral. La etapa de la lactancia. Todo el placer, todo el interés está centrado en la zona de la boca. El niño experimentará placer con todo lo relacionado a la boca. Esta etapa comienza en el nacimiento y termina a los 18 meses aproximadamente, esta es la etapa donde las necesidades de gratificación se centran en la lengua, labios y boca, después en los dientes, llegando a una subfase que es denominada como Fase Oral Sádica. La boca es el primer lugar del cuerpo donde la mayoría de la libido se concentra. Aunque con el transcurso del desarrollo, la zona de gratificación cambie, parte de la necesidad de gratificación y de deseo sexual se impregna en la boca a lo largo de la vida de los sujetos. Este último aspecto es normal en los sujetos, pero cuando las necesidades y deseos de gratificación se centran demás en alguna de las zonas se considera patológico, dando cabida a lo que Freud llamó Fijaciones. En esta primera etapa, el ello ya se encuentra activo y es entonces el motor de la libido y de las pulsiones que llevan a niño a mamar, chupar, morder y llevarse cosas a la boca. Los niños súper mimados o frustrados en esta etapa, al llegar a adultos, pueden presentar rasgos de la personalidad oral: dependencia, pasividad y ambición.

Etapa Anal. Desde la lactancia hasta los 3 años y todo el interés se centra en el control y autocontrol de los esfínteres. El niño empieza tener autonomía. En esta etapa la gratificación se centra en el control de los esfínteres, tanto en la defecación como en la micción. Es una etapa donde ya no solo hay relación entre una instancia totalmente inconsciente y su manifestación en las pulsiones. Sino de una nueva relación: la relación con el objeto. Para que el niño pueda entablar una relación con el objeto, debe crear un sentido de realidad, es aquí donde entra la instancia del Yo. En la etapa anal, el niño crea sus primeras vinculaciones con el objeto y con el yo, a través de su madre, con quien creará su primer vínculo de deseo. El niño ya no mantiene una relación solamente inconsciente con la pulsión, sino que está ahora se regirá en función del otro. Las ilusiones, la fantasía ahora son la contraparte subjetiva de la realidad exterior, el deseo sexual ahora queda estructurado hacia el objeto, y ya no es solo cuestión de manifestaciones corporales, sino también psíquicas.

El advenimiento de esto surge con la primera vinculación con el otro, que en este caso es la madre, se genera una vinculación enajenante, que en última instancia terminará estructurando el fenómeno psíquico quedará el toque final al camino de la sexualidad del sujeto. A lo largo del segundo año empieza el entrenamiento de esfínteres o el aprendizaje de (ir al baño) los niños deben aprender a controlar por primera vez, sus impulsos naturales.

Este hecho marca el inicio de la etapa anal. Si este entrenamiento es bastante severo y conflictivo, o si la eliminación de las heces fecales y orina es demasiado placentera, el individuo puede quedar fijado en la etapa anal, y posteriormente presentará una personalidad *anal*, desconfianza, terquedad, desorden y sadismo, o excesiva docilidad, excesivo orden y limpieza, demasiados escrúpulos.

Etapa fálica Desde los 3 años a los 6. El centro del placer se establece en el falo. Los varones experimentan orgullo por tenerlo y las mujeres lo envidian. Aparece el *superyo*. En esta faceta hay una centralización en los genitales. Freud enfatiza que esta etapa debe llamarse así, porque es donde el niño y la niña adquieren la conciencia de tener un pene o no tenerlo. Las diferencias sexuales comienzan a ser concientizadas por ellos. Esta etapa es importantísima, ya que es donde el niño queda regido por el deseo y configurado en la búsqueda de la falta por medio de la castración, es aquí donde surge *el Edipo*.

El Edipo es la atracción del niño varón hacia su madre y crea una rivalidad con el padre; es una triangulación incestuosa y parricida, ya que el niño de alguna forma desea acostarse con su mamá y matar a su papá. La rivalidad con el padre le crea el complejo de castración, que le creará el insaciable sentido de búsqueda de lo que falta. Resultado de este será sus relaciones a futuro, una repetición del deseo arraigado por su objeto. En la mujer surge una *triangulación parecida Electra*, sólo que ella rivalizará con su madre y deseara a su padre. La niña al darse cuenta que no tiene pene y al ver menstruar a su madre, dará por hecho que su madre se lo mutiló, creyendo que es la culpable de tan infame hecho y buscara el símbolo fálico en el padre. Las fantasías del niño en esta etapa se orientan en torno a los complejos

de Edipo y de Electra (nombres de los personajes de la literatura griega que amaban en exceso al progenitor del sexo contrario y sentían gran rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo). Freud creía que la resolución de estos complejos era fundamental para el desarrollo de la moralidad y la conducta apropiada a su papel sexual. Si no se resuelven adecuadamente, la persona puede rechazar el papel sexual socialmente sancionado y tornarse homosexual o lesbiana, o bien presentar conducta antisocial, perversa o inmoral.

Etapa de Latencia. Los impulsos sexuales se adormecen de los 6 a los 12 años. En este periodo la energía libidinal se reduce, es una etapa de recesión, donde el niño supera el Edipo o la Electra, identificándose con ellos, tomando así sus roles ante la sociedad y la cultura. Es aquí donde se forma la el *Superyo*, es la instancia que se rige por la moral, las normas y las reglas. Es configurado por todo esto, además de las creencias religiosas. Puede ser un freno para la sexualidad, ya que muchas de las cuestiones morales y religiosas, de hecho, van en contra de la libertad para ejercer la sexualidad. Más bien, el *superyo* ha sido una instancia corrompida, ya que su más remota misión es la preservación del amor, pero se ha convertido en una mezcla de aspectos socio-culturales que han terminado por plagar de culpa a los sujetos ante su asimilación con la sexualidad.

Etapa Genital. Al presentarse la pubertad, vuelven a presentarse los intereses sexuales como una renovación de la propia percepción corporal dado que el desarrollo hormonal ha favorecido la diferenciación de los rasgos de feminidad y virilidad. Durante la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, que en términos generales coinciden con el período genital o etapa genital, los individuos se orientan hacia las relaciones interpersonales y empiezan a participar en las actividades de su cultura. Hasta este período han estado absortos en sus propios cuerpos y en la satisfacción de sus necesidades. En esta etapa nueva, como adolescentes, aprenden a establecer relaciones satisfactorias con las demás personas.

Según Freud, una relación heterosexual madura es el punto que marca el comienzo de la madurez. Se corresponde con la adolescencia y por tanto con el despertar de la madurez sexual. Si se pasa sin dificultad serán adultos sanos y si se tiene problemas habrá adultos reprimidos (se ponen en marcha los mecanismos de defensa). Freud dice que esta es la etapa del culminamiento de la maduración sexual. Es donde los sujetos están listos para ejercer la sexualidad y establecer relaciones más profundas y significativas con los demás. Acompañado de esta asimilación viene en consecuencia el desarrollo del sentido de responsabilidad, la liberación de contenidos reprimidos y de una vida sexual más completa.

La gente no puede vivir sin sexualidad, porque de eso surgen las personas. Mientras menos contacto con la sexualidad, mas síntomas, neuróticos, histéricos, perversos e incluso psicóticos se presentan. La sexualidad en psicoanálisis puede verse como un saber en falta, es así como se resume la gran importancia de la sexualidad en los sujetos.

Henry Wallon

Nació y murió en París (1879 – 1962) Psicólogo, político y médico francés. En 1930 afirmó su interés por la psicología fundamental como su ciencia biológica y creó el *laboratorio de psicología del niño*. Ejerció funciones importantes en el círculo de la nueva educación. En 1937 creó la cátedra de psicología y educación del niño. Fue nombrado Secretario General de Educación, Diputado de París y Presidente de la Comisión de la reforma de la Enseñanza en 1946.

Se le debe la experiencia piloto de nuevas clases en los Liceos y la creación de la psicología escolar. Observó y analizó el desarrollo normal y anormal de muchos niños; lo cual originó su *teoría de Estadios Evolutivos del Desarrollo*.

La forma de pensar del teórico y su metodología son dialécticas, ya que conciben las cosas y sus reflejos conceptuales esencialmente en una conexión, encadenamiento, movimiento y origen.

Su trabajo es una aproximación concreta y genética a la totalidad del niño; ya que el desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones; la Fisiológica, la Psicológica y la Social (el ser bio-psico-social). Los factores ambientales y sociales son de gran importancia para el desarrollo del niño, ya que tiene como base la interacción entre la capacidad de reacción del sistema nervioso central y los estímulos que provienen del medio. Por lo que explica al individuo no solo por si mismo sino por las condiciones que sobre él actúan.

El entorno es importante para la formación de su personalidad y su evaluación se irá dando por las oposiciones e identificaciones dialécticas. *Su teoría se basó en la afirmación de que la educación tradicional tiene como postura no permitir al alumno aportar, sino solo recibir conocimientos del maestro, sin poderlos cuestionar. Su idea fue la de crear una enseñanza apoyada en el sentido común, la originalidad y participación del niño a lo que denominó Enseñanza Nueva.*⁵²

La educación nueva coloca al niño como el eje en torno al cual todo debe girar, trabajando para la construcción de una educación para el niño y por el niño.

Wallon considero cinco Estadios

1. *Estadio impulsivo emocional.* Inicia con el nacimiento y finaliza llegando al primer año de vida. El comienzo del periodo emocional se da con la aparición de la sonrisa; así como una extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, pena, alegría, etc. Esta dirigido en lo fundamental a la construcción del propio sujeto.

La emoción se constituye como función dominante organizando el comportamiento infantil relegando el tono muscular a un segundo plano. En este periodo aparece un auténtico campo emocional expresando en la simbiosis afectiva entre el lactante y

⁵² Laura E. Berk, en: *Compendio. Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje.* Departamento de educación preescolar. Toluca, Edo. de México. 2004. Pág. 140.

sus cuidadores, por lo que el bebe se une con su ambiente sin que parezca distinguirse de él, en donde el niño necesita tanto alimentos como relaciones humanas. Se considera a la emoción como el *inicio de la vida social*.

2.Estadio sensorio motor y proyectivo. Transcurre entre el segundo y tercer año de vida. El niño está dirigido a establecer relaciones con el mundo exterior, teniendo como referencia a la sociedad.

Alrededor de los 12 y 18 mese la función dominante es la sensoriomotriz centrada en la manipulación de los objetos en el espacios próximos, incrementada con la incorporación de la marcha mediante la manipulación el menor identifica y reconoce los objetos.

Posteriormente el infante se expresa mediante gestos y palabras empleando el simulacro para apoyar su discurso; es de gran importancia ya que explica el paso del acto al pensamiento, ya que la acción no solo se ejecuta sino que estimula la actividad mental.

3.Estadio del personalismo. En este periodo el niño busca afirmarse como individuo autónomo. Se inicia con un cambio brusco de comportamiento en el que es incapaz de adoptar el punto de vista del otro, adoptando su propio punto de vista de forma exclusiva y unilateral manifestando su oposición a las personas que le rodean, con el único objeto de afirmar su personalidad.

En el segundo periodo el infante busca la aceptación de los demás mediante la seducción (de los 4 a los 5 años).

De los 5 a los 6 años se da la representación de roles, en el que deja de demandar su yo frente al otro, tratando de apropiarse de sus entorno para incorporarlo a su propio yo, apareciendo un esfuerzo dirigido a sustituir al otro por medio de la imitación. Aparece la agresividad y culpabilidad por el deseo de sustituir a los adultos.

4. Estadio del pensamiento categoría. Se inicia a los 6 años y finaliza a los 10 años, se tiene como función dominante la conquista y el conocimiento del mundo exterior. Durante este periodo de desarrolla en el niño el poder de autodisciplina, el poder de atención, relacionado con la actividad escolar.

5. Estadio de la personalidad y la adolescencia. Es el último periodo que separa al niño del adulto y en el que las exigencias de la personalidad vuelven a estar en primer plano. Su pensamiento se dirige hacia si mismo surgiendo las dudas metafísicas y científicas. Todo debe tener explicación produciendo las leyes del conocimiento que permitan al adulto captar la realidad a través, de su existencia y transformaciones. El adolescente accede a los valores sociales y morales que le permitirán adecuar sus posibilidades psíquicas a las realidades posteriores.

Desarrollo emocional

Las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida del niño. Proporciona placer a sus experiencias cotidianas sirven de motivación para la acción y le da matiz a la forma que ésta ha de tomar. Además, influyen sobre su percepción de las personas y de su medio ambiente, determinan cual haya de ser su forma característica de adaptación a la vida. Igual que ocurre con todas las formas de conducta, las reacciones emocionales que el niño experimenta con máxima frecuencia se convertirán en hábitos los cuales serán importantes fuerza de empuje en su vida.

Todo niño viene al mundo con potencialidades tanto para emociones agradables como desagradables las que les proporcionan placer y satisfacción personal y las que los dejan insatisfechos. Algunas han de volverse dominantes determinadas principalmente por el medio ambiente en el que crezca, las relaciones que tengan con las personas del medio. La infancia es una edad critica en el desarrollo de la emociones.

Conforme a las formas emocionales se acumulan en hábito y se convierten en fuerza de adaptación buena o mala. Las emociones dan la pauta en que el individuo ve la vida y su papel en el grupo social es algo que se deduce fácilmente del tipo de recuerdos que conserva en la edad adulta. Las personas que tiene recuerdos predominante mente felices de su infancia están en su mayor parte adaptadas de adolescentes y adultos. Los niños que crecen en un hogar desprovisto de calos emocional encuentran mayor dificultad en establecer relaciones de afecto con los demás o en obtener placer en sus experiencias que otros cuyas memorias infantiles son más felices y satisfactorias para sí mismos.

La capacidad de responder emocionalmente está presente en el recién nacido como parte del proceso de desarrollo y no necesita ser aprendida. Conforme crece el niño presenta un repertorio cada vez mayor de respuestas emocionales alegría, rabia, miedo, celos, felicidad, curiosidad, envidia y odio. Estas formas de conducta emocional pueden ser provocadas por diversos estímulos, entre los que figuran personas, objetos y situaciones. Las emociones entidades fijas; cambian con la edad a lo largo de la infancia, la niñez y la adolescencia.

Al principio el infante muestra su displacer solo llorando y gritando; más tarde, se ve en sus reacciones de resistencia, arroja cosas, pone rígido el cuerpo se estira hacia atrás, se marcha corriendo, se esconde, hay agresiones físicas contra sí mismo y los demás, verbaliza su malestar, apareciendo los insultos y las acusaciones. Al aumentar en edad, se incrementan las respuestas lingüísticas y disminuyen las respuestas motoras.

Las emociones de los niños pequeños difieren mucho de los adolescentes y adultos; son distintas incluso de las de los niños mayores. Hay ciertos rasgos característicos de las emociones de los niños que las hacen indiferentes de las de los adultos e incluso de las de los adolescentes. Estas características son las siguientes:

1. *Las emociones de los niños son breves, no duran más que unos pocos minutos y terminan bruscamente.*

2. *Las emociones de los niños son intensas; sus respuestas emocionales carecen de una gradación de intensidad.*
3. *Las emociones de los niños son transitorias; los rápidos cambios del pequeño, desde la risa al llanto, de la rabia a la sonrisa o de los celos al afecto.*
4. *Las emociones pueden descubrirse por los síntomas de su conducta; aun cuando no muestren sus reacciones emocionales directamente en su conducta que guarde relación con la forma en que sienten,... su emotividad puede descubrirse por la tensión, la inquietud, los movimientos constantes, los sueños nocturnos, la frecuencia de ir al baño los tics nerviosos, mordeduras de uñas, succión del pulgar, guiños, frote de los genitales, dificultad del lenguaje, falta de apetito, llanto frecuente, obstinación y crisis histéricas. Los niños generalmente muestran más síntomas de emotividad que las niñas.*⁵³
5. *Las emociones cambian de fuerza; a ciertas edades, pierden su fuerza conforme el niño se vuelve mayor y otras anteriormente débiles se fortalecen.*

Los padres intentan enseñar a sus hijos pequeños a controlar sus expresiones emocionales; más tarde hay presiones semejantes que provienen del grupo social. Conforme pasa el tiempo el individuo sabe que la aprobación social depende del grado de control que sepa ejercer sobre la expresión de sus emociones.

Desarrollo Social

El desarrollo social significa adquisición de la capacidad de comportarse de acuerdo con las normas sociales. Se ha definido *como el proceso por el que un individuo nacido con sus potencialidades de una amplitud enorme, llega a desarrollar una conducta limitada a un margen mucho más estrecho, el margen de los que es costumbre de él y aceptable para él de acuerdo con las normas de su grupo.*⁵⁴

⁵³ Elizabeth Hurlock en: *Compendio. Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje.* Departamento de educación preescolar. Toluca, Edo. De México. 2004. Pág. 31.

⁵⁴ *Ídem.*

Socializarse comprende tres procesos, los cuales aunque son separados y distintos, guardan tan íntima relación entre sí que el fallo de desarrollo de uno tiene por consecuencia un nivel de socialización inferior al que pudiera normalmente preverse.

Los cuales son:

- 1. Conducta adecuada; significa que el niño se comporte de una forma aprobada por el grupo social*
- 2. Representación de papeles sociales aprobados; es una forma acostumbrada de conducta que definen y exigen los miembros del grupo social*
- 3. Desarrollo de actitudes sociales; es el de llegar a adquirir un sentido de unidad, intercomunicación y cooperación. Una persona socializada gusta de la gente y de las actividades sociales; es amistosa y refleja sus actitudes hacia la gente en la calidad de sus conducta.*

En la infancia el niño está aprendiendo cómo convertirse en una persona social, tiene que tener un modelo estable que copiar, con un mínimo de variación. Después de aprender lo que el grupo social espera de él, este puede variar su conducta para adaptarla a sus propias necesidades y deseos, siempre y cuando no lo modifique demasiado o hasta un punto en que prescinda de las exigencias sociales.

Las actitudes del niño hacia la gente y sus experiencias sociales y la forma como se lleve con los demás dependerán sobre todo de las experiencias de aprendizaje durante los primeros años formativos de su vida. Estas experiencias, a su vez, dependerán de las oportunidades que tenga de socializarse, de su motivación para aprovechar dichas oportunidades y de la dirección y guía que reciba de sus padres, maestros y hermanos, respecto a sus mejores métodos establecer contacto social.

Ningún miembro específico de la familia o aspecto de ésta son responsables de la socialización del niño. Si el carácter total del medio hogareño es favorable lo probable es que se desarrollen actitudes sociales favorables; si el ambiente en casa se caracteriza por fricción y tensión constantes, es igualmente probable que se generen actitudes sociales desfavorables.

Las primeras experiencias sociales fuera el hogar son también determinantes de las futuras actitudes y conductas sociales del niño. Si sus relaciones con sus compañeros y con los adultos fuera de casa son favorables, disfrutara de los contactos sociales y querrá que se repitan. Si son desagradables le causa miedo, querrá evitar en el futuro tales contactos, desarrollara actitudes desfavorables hacia los extraños y retornara a la compañía de los miembros de la familia.

Antecedentes de maltrato infantil

El maltrato infantil es un fenómeno histórico que ha cambiado de dimensión de acuerdo a la cultura y las nuevas situaciones vividas por el ser humano. La violencia y el maltrato se pueden manifestar de forma sutil, muchas veces en actos justificados por la cultura, por ejemplo los castigos físicos y emocionales que los padres dan a sus hijos con el fin de enseñarles disciplina. La violencia ejercida sobre el niño está siempre fundamentada en un sentimiento de poder y supremacía de adulto e inferioridad, duda, culpa y sometimiento del niño.

En 1962, Henry Kempe propuso el término ***Síndrome del niño golpeado o maltratado*** (*Battered child syndrome*), aquel que presentaba una lesión ósea, con una lesión cutánea de tipo equimosis, magulladura, quemadura, en la misma región y cuya causa no hubiera podido ser especificada; bajo este nombre se identifica hoy en día a un fenómeno bastante frecuente en demasiados países del orbe (primermundistas y miserables), y que afecta a menores de edad, o sea, en la etapa de su vida de mayor impotencia, agredidos psíquica y físicamente, en forma brutal por los adultos encargados de su cuidado, o daños físicos causados por omisión intencional y destinados a lesionar al niño.

Algunas de las derivaciones del maltrato infantil son:

- ✓ Agresiones físicas: Rasguños, hematomas, alopecia (zonas de cabellera arrancados o sin cabello), lesiones, quemaduras, hemorragias, fracturas, muerte.

- ✓ Agresiones verbales o gestuales: Insultos, burlas, engaños, humillaciones, chantajes, amenazas.
- ✓ Agresiones psicológicas: Rechazo, castigo excesivo, sadismo, privación de la libertad de juego.
- ✓ Negligencia: Indiferencia, falta de cuidado, atención y cercanía, nula manifestación amorosa, indolencia frente a los logros o el desarrollo físico de los niños, privación de afecto, de comida, de cuidados, de sueño

Violencia

Violencia es el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privación (OMS, 2003, Pág. 5, citado en Monclús E; 2005, 29)

Las diversas definiciones de violencia; la describen como: un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático. También apunta que, en primer lugar, la violencia causa algún tipo de daño (físico, psicológico, entre otros) o al menos amenaza con causarlo y, en segundo lugar, que la violencia es intencionada y por lo tanto no está relacionada con el daño accidental.

Entre los estudios que se han realizado sobre la violencia en las últimas décadas, destacan los del sociólogo noruego Johan Galtung, quien propuso, en los años noventa, la distinción de tres formas de violencia:

1. **Violencia directa:** Es visible y se refiere a la violencia física, verbal o ambas; se manifiesta en forma de conducta en la que la persona causante es fácilmente identificada, ya que se trata de un tipo de violencia que se vive cara a cara.
2. **Violencia estructural:** Se genera en condiciones de explotación, discriminación, marginación, dominación e injusticia social dentro de

sociedades donde impera un poder desigual que otorga oportunidades de vida diferenciadas y distribución desigual de los recursos. A veces no es fácil identificar quién ejerce esta violencia. La pobreza es un ejemplo de este tipo de violencia.

3. **Violencia cultural:** Es un ataque contra rasgos culturales e identidades colectivas de una comunidad. Está presente también cada vez que se fomenta y justifica la violencia directa y estructural en cualquiera de sus formas. Si bien no es obvia, puede deducirse cuando en las prácticas o representaciones culturales la explotación o la represión se perciben como normales y naturales o simplemente no se captan como tales.

Violencia Institucional: *Violencia o negligencia grave en el seno de las instituciones que apoyan a la familia en los cuidados o en la educación (centros educativos, de salud o sociales, familias adoptivas).*⁵⁵

Violencia de género: Es la forma de violencia que se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. Incluye maltrato físico, amenazas, coerción o privación de la libertad, de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre, por el solo hecho de serlo.

Las distintas formas de violencia también afectan a las niñas y a los niños de manera directa e indirecta. Por afectación directa se entiende todo tipo de violencia y maltrato infantil que haga de ellas y ellos su objetivo (golpes, castigos, amenazas, insultos, descuido, entre otros) y por afectación indirecta se entienden las consecuencias que tiene para el desarrollo integral de niñas y niños atestiguar violencia en su hogar o en su entorno.

⁵⁵ *Equidad de Género y Prevención de la violencia en Preescolar.* SEP. 1ra. Edición. 2009. México. Pág.69

Violencia escolar

Ordinariamente, suele considerarse que el acoso va acompañado de una *ley del silencio*. Los factores de riesgo de la violencia escolar, en general, son características (personales, familiares, escolares, sociales o culturales) cuya presencia hace que aumente la probabilidad de que se produzca un fenómeno determinado. Los factores de riesgo de la violencia, en particular, son variables que ponen al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia las conductas y actitudes violentas.

La violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares.

Violencia entre pares: Comportamientos prolongados de insultos, rechazo social, intimidación o agresión física de los alumnos contra otros que se convierten en víctimas de sus compañeros. Es un fenómeno de grupo donde la mayoría desempeña papeles tales como el agresor (que funge como cabecilla), el seguidor, los observadores; quienes asumen papeles pasivos, defensores de la víctima o alentadores del agresor; y por último la víctima misma ya sea pasiva o provocadora (Prieto, 2005,1032)

Se manifiesta de distintos modos de acuerdo con la edad de los alumnos. En preescolar se traduce en pleitos infantiles, que pueden consistir en golpearse forcejear, arrebatarse, insultar, poner apodos, excluir o no hablarse entre sí. *En un estudio reciente sobre el aula de preescolar (Tomasini, 2008) se observó que los niños tienden a participar en enfrentamientos más abiertos y explícitos mientras que las niñas tienden más a solicitar la intervención docente para resolver los conflictos.*⁵⁶

⁵⁶ Ídem.Pág.72

Se habla de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios:

- *La víctima se siente intimidada.*
- *La víctima se siente excluida.*
- *La víctima percibe al agresor como más fuerte.*
- *Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.*
- *Las agresiones suelen ocurrir en privado.*

Factores de riesgo del agresor

- Factores individuales:

- Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.
- Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.
- Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar.
- Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad por la que la persona se considera el centro de atención.
- Fracaso escolar: bajo rendimiento escolar, que puede llevar al ausentismo y/o abandono escolar.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos psicopatológicos: *trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad), trastorno negativista desafiante y trastorno disocial; trastornos del control de los impulsos (trastorno explosivo intermitente) y trastornos adaptativos; alteración mixta de las emociones y el comportamiento.*

- Factores familiares:

- *Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o por el contrario, negligentes.*
- *Maltrato intrafamiliar.*
- *Familia disfuncional.*

- *Poco tiempo compartido en familia.*
- *Escasos canales de comunicación.*
- *Factores escolares:*
 - *Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas.*
 - *Ausencia de transmisión de valores.*
 - *Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.*
 - *Falta de atención a la diversidad cultural.*
 - *Contenidos excesivamente academicistas.*

Factores de riesgo de la víctima

- *Factores individuales:*
 - *Baja autoestima.*
 - *Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros niños.*
 - *Excesivo nerviosismo.*
 - *Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.*
 - *Discapacidad.*
 - *Trastornos psicopatológicos: trastornos mentales leves, trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo), trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno desafiante).*
- *Factores familiares:*
 - *Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes (Síndrome del niño con la llave al cuello).*
 - *Familia disfuncional.*
 - *Poca comunicación familiar.*

Factores escolares:

- *Ley del silencio: silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. El agresor exige silencio o se lo impone la propia víctima por temor a las*

represalias. Los observadores, testigos o espectadores tampoco comunican los hechos por miedo, por cobardía o por no ser acusados.

- Escasa participación en actividades de grupo.
- Pobres relaciones con sus compañeros.
- Poca comunicación entre alumnado y profesorado.
- Ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar.

En este contexto, la intimidación y la victimización constituyen procesos complejos que se producen en el marco de las relaciones interpersonales y con gran frecuencia en el marco escolar, obstaculizando la interacción entre los diferentes actores del sistema escolar, así también perjudicando la convivencia y el clima escolar (Rozenblum, 2001).

El maltrato escolar entre pares en ocasiones pasa inadvertido por los profesores, permitiendo que el grupo de intimidadores actúe libremente en forma reiterada, provocando serias repercusiones en la conducta de la víctima, como ansiedad, baja autoestima y bajo rendimiento académico, perjudicando la calidad de sus relaciones interpersonales (Olweus, 1998).

Los **Conflictos** son situaciones tensas, generadas por oposiciones, desacuerdos, discrepancias y diferencias entre las personas y las sociedades. Surgen como procesos naturales de toda sociedad, necesarios para la vida humana, que pueden ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo según la manera de regularlo.

Una parte interesante del conflicto es dejarlo de ver como algo negativo y tornarlo positivo para abrir una posibilidad de entender lo que sucede para actuar comprensivamente y sin violencia; se trata de examinar nuestras necesidades sentimientos y emociones y las que experimentan los demás.

Las alternativas para solucionar un conflicto varían de acuerdo si la confrontación ocurre entre el alumnado, entre el profesorado, entre el maestros y sus alumnos o

entre personal docente y las autoridades; así como la edad de las personas involucradas.

Una de las opciones para dar solución al conflicto sin violencia es la disposición al diálogo y la escucha activa ya que facilitan la comprensión de los sentimientos y emociones de las personas enfrentadas; quienes pueden aportar opciones para dar solución; ya que desarrollan sentimientos de solidaridad al pensar soluciones compartidas, crean efectos positivos en la autoestima.

TIPO DE PROYECTO

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El tipo de proyecto que se empleará para la realización del presente trabajo es de ***Intervención Pedagógica***, ya que la finalidad es transformar la práctica docente de la que sustenta el presente proyecto, *conceptualizando al maestro como formador y no sólo como un hacedor.*

Por esta razón es necesario conocer el objeto de estudio para enseñarlo y es relevante considerar que el aprendizaje en el niño se da a través de un proceso de formación donde se articulan conocimientos, valores, habilidades, formas de sentir que se expresan en modos de adaptación.

Con el fin de ubicar racionalmente al *formador* en el nuevo contexto de educación básica, es necesario prepararlo para realizar distintas tareas académicas, generar programas que ofrezcan una formación sólida en la intervención estrecha entre contenidos y actividades, dejar en amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza, y reconocer las experiencias previas de los niños, así como propiciar el desarrollo de las competencias en todas las actividades escolares.

Por lo anterior, es conveniente que el grupo docente comprenda que existen principios didácticos con una amplia aplicación en cada campo de la educación infantil cognitiva, correspondientes a las capacidades y destrezas enfrentadas por los alumnos, y que se tratan de resolver conforme a estrategias de aprendizaje que se adaptan a la naturaleza de los temas, y que están influenciadas por los estilos cognitivos, la sensibilidad y las experiencias previas de los alumnos.

El enfoque psicopedagógico que sustenta el presente proyecto de innovación es constructivista; abordar el constructivismo es de suma importancia para el enfoque cognitivo, cuya directriz es que los procesos del crecimiento mental implican una actividad constructiva del alumno, mediante la realización de aprendizajes

significativos donde él construye estas experiencias y que enriquecen su conocimiento del mundo físico, social y potencial, donde la finalidad de la intervención pedagógica es, desarrollar en el sujeto la capacidad de realizar aprendizajes significativos por él mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias: ***Aprender a aprender ¿Cómo se logra esto?***

El plan de estudios basado en esta corriente, se encuentra sustentando por tres enfoques básicos:

El primero pertenece a Jean Piaget, quien divide por etapas el desarrollo del individuo de acuerdo a su edad.

En el segundo, se contempla la teoría de L. S. Vigotsky, en la que se pondera la *zona de desarrollo próximo*: define las funciones que aun no han madurado, pero que se encuentran en proceso, con ayuda de los demás; toma en cuenta el medio social para la adquisición del aprendizaje, que por el individuo es asimilado e interiorizado.

En el tercero, de acuerdo con Cesar Coll, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: ***el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje; la actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y la función del docente con relación a los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.***

Un extraordinario especialista mexicano, el Doctor Ángel Díaz Barriga, define algunos principios en el aprendizaje constructivista: el aprendizaje es un proceso constructivo interno *autoestructurante*; el grado de aprendizaje queda supeditado a los conocimientos previos, en un proceso de reorganización con lo que ya sabe y con lo que debería saber.

Los elementos citados son el principio del aprendizaje constructivista, el cual lleva a un desarrollo y organización de conocimientos que culminan con aprendizajes significativos, con el dominio de esquemas o nuevos hechos logrando con esto un manejo hábil de estrategias específicas.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología del presente proyecto se basa en la pedagogía crítica, debido a que ésta examina a las escuelas en su medio histórico como una parte social y política de la sociedad dominante, por medio de ella se pretende transformar al mundo, y en palabras del autor Peter McLaren, **proporciona dirección histórica, cultural, política y ética a los involucrados en la educación, que aún se atreven a tener esperanza.** La postura crítica es, sin duda, un factor de ayuda hacia la emancipación del ser humano.

La pedagogía crítica no consiste en un grupo homogéneo de ideas, pues estos teóricos están más unidos por sus finalidades: **habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.**

Este enfoque está abierto al cambio, y contempla la liberación como una meta auténtica que puede alumbrar un mundo por completo diferente.

La perspectiva crítica Intenta proporcionar a maestros e investigadores, medios para comprender el papel que desempeña en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y se coincide con el especialista P. McLaren en cuanto a que se han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar.

En esta postura ideológica, se aprecia un compromiso con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados: **dan poder al sujeto y a la transformación social.**

En las escuelas no sólo se enseñan cosas sino que también significan sujetos humanos reflexivos que, en sus actividades diarias, practican la ideología de la cultura dominante; estos teóricos sostienen que se es responsable no sólo por el cómo se actúa individualmente en la sociedad, sino también del sistema en el que se participa.

El educador crítico aprueba teorías dialécticas, que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Estos surgen del contexto y la interacción entre el individuo y la sociedad.

El pensamiento dialéctico implica buscar las contradicciones de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar sus potencialidades completas.⁵⁷ En este contexto, se afirma que es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige ***una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórico y realidad o estructura y función.***

La complementariedad de los elementos es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuos constitutivos, no separados y distintos. Hablar de contradicción implica que se puede obtener una nueva solución.

Los educadores críticos toman partido; es decir, están fundamentalmente ligados a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. Los problemas con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género.

Se puede decir que la ciencia social crítica es una utopía revolucionaria que tiende a ser más dinámica que estática; tiende más a la vida que a la muerte; al futuro más como desafío para la creatividad del hombre que como repetición del presente; al amor más como liberación de los sujetos que como posesividad patológica; a la emoción de la vida antes que a frías abstracciones; a vivir juntos

⁵⁷ Peter McLaren *El surgimiento de la pedagogía Crítica y Pedagogía Crítica: Una revisión de los principales conceptos*, en: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Antología básica. México. SEP/UPN. 1994. Pág. 82

en armonía más que al carácter gregario; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis más que a *la ley y el orden*; a los hombres que se organizan reflexivamente para la acción, y no a aquellos que se organizan para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo antes que a señales prescriptivas a los desafíos reflexivos, más que a *slogans* domesticadores; a los valores que se viven antes que a los mitos que se imponen..

En tanto hombres, pueden cometer errores, y están sujetos a equivocaciones, pero no pueden actuar como reaccionarios y llamarse revolucionarios. Deben adaptar su actuación a condiciones históricas, aprovechando las posibilidades reales y únicas que existen. Su rol consiste en buscar los medios más eficientes y viables de ayudar al pueblo a moverse desde los niveles de conciencia transitiva ingenua, al nivel de conciencia crítica.

La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación.

Transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo.

No puede existir *concienciación* (término de Paulo Freire), sin denuncia de las estructuras injustas, lo cual no se puede esperar de la estructura hegemónica. Tampoco puede existir *concienciación* popular para la dominación.

Por lo tanto, las dos formas de *acción cultural* son antagónicas entre sí.

Dado que la acción cultural para la libertad está comprometida en el descubrimiento científico de la realidad, es decir, en la exposición de mitos e ideologías, debe separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de esta separación. La acción cultural para la libertad no se satisface ni con lo que él llama *las misti-*

ficaciones de la ideología, ni con la simple denuncia moral de mitos y errores, sino que se debe emprender una crítica racional y rigurosa de la ideología.

El liderazgo revolucionario necesita al pueblo para hacer realidad el proyecto revolucionario, pero a lo largo del proceso el pueblo debe adquirir una conciencia crítica cada vez mayor.

La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista a histórico y despolitizado, empleado tanto por los críticos izquierdistas como por los defensores de la empresa privada, un análisis demasiado visible en los contenidos programáticos del sistema educativo.

Peter Mc Laren asegura que la teoría educacional crítica tiene una profunda deuda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, como *Henry Giroux, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el Institut for Sozialforschung de Alemania (Instituto para la Investigación Social). Los miembros de este grupo, que escribieron brillantes y esclarecedores trabajos éticos de análisis freudomarxista, incluyen figuras tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Durante la guerra, los miembros del instituto partieron a varias partes del mundo, incluso, a los Estados Unidos, como resultado de la persecución de los nazis a los izquierdistas y a judíos. Después de la guerra restablecieron el instituto en Frankfurt. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jürgen Habermas, han salido del instituto para continuar en otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores.*⁵⁸

En los Estados Unidos, la Escuela de Frankfurt actualmente está haciendo nuevas incursiones en la investigación social e influyen en numerosas disciplinas tales como la crítica literaria, la antropología, la sociología y la teoría educacional.

⁵⁸ Idem. Pág. 76

La pedagogía crítica ha comenzado a propiciar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo ha añadido nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías.

PRINCIPIO FUNDAMENTAL

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa **curar, reparar y transformar al mundo**; todo lo demás es comentario

Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como *arenas culturales* donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos generalmente analizan a la escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, como agencias para dar poder social e individual.

Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea.

Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de *política cultural*; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo, y que fragmentan las relaciones

sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

En resumen, los maestros de la tradición crítica sostienen que la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del *status quo* dominante.

La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Para aplicar la estrategia diseñada en aula multigrado de preescolar en el **Centro Educativo Montessori Unión** se prevén las siguientes categorías de análisis:

- *Incluir prácticas que faciliten la formación del autoconcepto, a través del reconocimiento sobre sí mismos en relación a sus características físicas, cualidades y limitaciones de su imagen y de su cuerpo, así como afectivas.*
- *Facilitar actividades donde construyan su autoestima al reconocer y valorar sus propias características y capacidades.*
- *Concientizar a los niños en la regulación de emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales.*
- *Impulsar acciones que promuevan el respeto y la colaboración en tareas compartidas.*

PLAN DE TRABAJO

Jugando a conocernos a nosotros mismos

Sesión: 1

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto, Profra. Adriana Rodríguez Pérez

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Lunes 30 de Mayo del 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Que las niñas y los niños contacten emociones y las expresen, dando pauta al conocimiento de sí mismos</p> <p>Desarrollar la capacidad para expresar el sentimiento de enojo</p>	<p>Realizar ejercicios de estiramiento y respiración</p> <p>Escuchar la canción de Dios creó los animales</p> <p>Expresiones de animales, hacer muecas e imitación de animales</p> <p>Fortalecer el reconocimiento de los animales y sus sonidos</p> <p>Hacer los mismos sonidos pero con los animales enojados (uno a uno) <i>¿A ver como haría el gato enojado?</i> Con toda la expresión de su cuerpo y sonido de enojo</p> <p>Invitarlos a caminar despacio y respiración.</p>	<p>Grabadora</p> <p>CD</p> <p>Espacio áulico</p>	<p>Participativa Grupal.</p> <p>Respeto de Reglas.</p> <p>Expresión de emociones</p>

PLAN DE TRABAJO

Observando mi cuerpo

Sesión: 2

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto,

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Martes 31 de Mayo de 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Promover el respeto entre compañeros</p> <p>Reconozcan sus cualidades</p>	<p>Escuchar el cuento del patito feo.</p> <p>Comentar qué les pareció el cuento</p> <p>Responder a las preguntas de la docente <i>¿Cómo era el patito feo?, ¿cuántos amigos tenía?, ¿cómo se sentía el patito ante las actitudes de los hermanos y la madre?, ¿Qué le ocurrió al patito cuando fue creciendo?</i></p> <p>Pasar al frente del espejo y observarse por un momento.</p> <p>Pasar por su material (hoja, lápiz, colores o crayolas).</p> <p>Hacer un autorretrato recordando lo que se observó en el espejo.</p> <p>Platicar acerca de ellos mismos, <i>¿cómo soy?, ¿qué me gusta hacer? y ¿comer?, ¿dónde vivo?, ¿cómo me siento?, ¿cuántos amigos tengo?, etc.</i></p> <p>Pegar los autorretratos al terminar de hacer su comentario.</p>	<p>Cuento del Patito Feo</p> <p>Espejo,</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores de madera, crayolas</p> <p>Hojas</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Espacio áulico</p>	<p>Realización de autorretrato</p> <p>Reconocimiento de sus cualidades</p> <p>Acepta a sus compañeros</p> <p>Expresión de sentimientos</p>

PLAN DE TRABAJO

Mis manos

Sesión: 3

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Miércoles 01 de Junio de 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
El niño vaya adquiriendo una identidad, donde comprenda que cada individuo es único.	<p>Identificar las partes del cuerpo (cabeza, cuello, hombros, tronco, brazos, manos, piernas y pies).</p> <p>Comentar ¿para qué se puede utilizar las palmas de las manos?.</p> <p>Mencionar si todos tenemos las mismas líneas de la mano.</p> <p>Dibujar el contorno de la mano izquierda en el lado izquierdo y la derecha en el lado derecho.</p> <p>Colocar la mano sobre el cojín de tinta y plasmarla dentro de la silueta que corresponda.</p> <p>Hacer lo mismos con la otra mano, después de limpiarse.</p> <p>Observar detenidamente las huellas de sus palmas.</p> <p>Utilizar una lupa y comparar sus huellas con otro compañero.</p> <p>Responder a la pregunta de la docente <i>¿Qué ves?, ¿Son iguales las líneas de las manos?</i></p> <p>Expresar y reflexionar <i>¿Por qué cada uno de nosotros somos únicos?</i></p>	<p>Cojín de tinta,</p> <p>Papel,</p> <p>Lupa</p> <p>Tinta</p> <p>Espacio áulico</p>	<p>Expresión de sentimientos</p> <p>Expresión verbal de ideas o pensamientos</p> <p>Identifique las partes del cuerpo</p>

PLAN DE TRABAJO

Jugando a conocerme, cómo me siento hoy

Sesión: 4

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Jueves 02 de junio del 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Identifiquen como se sienten	<p>Moverse sobre los talones, de puntas, en diferentes direcciones</p> <p>Realizar ejercicios de respiración</p> <p>En parejas realizar el juego del espejo</p> <p>Frente a un espejo mirarse haciendo muecas y gestos</p> <p>Formar un círculo y realizar sonidos de estados de ánimo, como reír, llorar, enojo y asombro, tristeza, etc.</p> <p>Marcar sus siluetas en parejas</p> <p>Pintar en su silueta ojos nariz, boca, cejas, su ropa</p> <p>Se les preguntará <i>¿Qué sintieron?</i></p>	<p>Espejo</p> <p>Papel kraft</p> <p>Crayolas</p> <p>Espacio áulico</p>	<p>Participativa Grupal.</p> <p>Identifique los diferentes estados de ánimo</p>

PLAN DE TRABAJO

Mi juego preferido

Sesión: 5

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Viernes 03 de Junio de 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
El niño reconozca y respete la toma de decisiones pensando en los demás.	Formar un círculo. Se comentará con los alumnos diferentes juegos y se elegirá sólo uno. Pedir a todos que valoren los juegos mencionados por sus compañeros. Sugerir la forma de elegir uno para que todos estén de acuerdo. Decidir si todos o la mayoría está de acuerdo con dicha elección. Llevar a cabo la recreación seleccionada. En el desarrollo de la actividad, se dará relevancia al respeto de la reglamentación y de la integridad de todos los participantes. Opinarán sobre la realización del juego.	Pizarrón Gises Espacio áulico y patio	Participativa grupal Respeto de reglas Respeto a las opiniones de los demás Expresión de acuerdos

PLAN DE TRABAJO

Jugando con las almohadas

Sesión: 6

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Lunes 06 de junio del 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los niños y las niñas expresen emociones	Invitarlos a tomar almohadas Al ritmo de la música, caminar y expresar sus sentimientos utilizando una almohada Solicitarles golpear sus almohadas mencionando cómo se sienten en ese momento: enojados, tristes, asombrados Sentados en un círculo se les preguntara <i>¿Qué sintieron?</i>	Almohadas Grabadora CD Espacio áulico	Respeto a sus compañeros. Expresión de estados de animo Reconocimiento de sí mismos

PLAN DE TRABAJO

El cuento del mono Merlín

Sesión: 7

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Martes 2 de junio del 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Reconozcan sus emociones, las expresen para que aprendan a conocerse	Explicarles que van a escuchar una historia y que deben poner mucha atención para poder entenderla Leer dos veces el cuento para que entiendan que pasó con el <i>Mono Merlín</i> Pedirles que se imaginen como era el personaje y lo dibujen Preguntarles: <i>¿Qué fue lo que les gusto de la historia?</i> y <i>¿Qué sintieron por el personaje?</i>	<i>Cuento del Mono Merlín</i> Hojas Crayolas Espacio áulico	Expresión verbal y gráfica de emociones

PLAN DE TRABAJO

¿Quién soy yo?

Sesión: 8

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:00 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Miércoles 07 de junio del 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Reconozcan la imagen o concepto que tienen de sí mismos	Formar un círculo explicarles que vamos a jugar con una pelota de esponja; la cual tendrán que atrapar. Lanzar la pelota de esponja a algún niño y se le hará dos preguntas como: <i>¿Qué es lo que te gusta de ti?, ¿Cuál es tu juguete favorito?, ¿A qué prefieres jugar?, ¿Cuál es el animalito que te gusta más?, ¿Qué es lo que te hace enojar?, ¿Qué haces cuando estás enojado?, etc.</i>	Pelota de esponja Espacio áulico	Reconocimiento de lo que les gusta y lo que les desagrada

PLAN DE TRABAJO

A pares y nones

Sesión: 9

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:30 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Jueves 08 de Junio de 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
El niño acepte y participe en juegos conforme a las reglas establecidas	Formar un círculo tomados de las manos Cantar y dar vueltas: <i>A pares y nones vamos a jugar, el que quede solo, ese perderá</i> Al terminar la canción se abrazan de dos en dos y el que quede solo pasa al centro. Se les pedirá que hagan grupos de tres, cuatro, etc.	Espacio áulico	Participación grupal Respeto de reglas Ejecución de órdenes

PLAN DE TRABAJO

Mis dibujos

Sesión: 10

Participantes: Alumnos de 1er, 2do y 3er año de preescolar

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Horario: 9:30 a 10:00 A.M.

Fecha Probable de Aplicación: Viernes 09 de Junio de 2011.

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
El niño reconozca e identifique a la persona con la que le agrada estar y con la que no le gusta estar	<p>Dibujarán de un lado de la hoja a la persona que más quieran o con la que les gusta pasar tiempo.</p> <p>Responderán a la pregunta de <i>¿Por qué les gusta estar con la persona que plasmaron en el dibujo?</i></p> <p>Dibujarán del otro lado de la hoja a la persona con la que no les gusta estar.</p> <p>Responderán a la pregunta <i>¿Por qué no les gusta estar con la persona que dibujaron en la hoja?</i></p>	<p>Hojas</p> <p>Crayolas</p> <p>Espacio áulico</p>	<p>Identificaron a las personas</p> <p>Expresión de emociones</p>

APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA
Reportes de Aplicación
Jugando a conocernos a nosotros mismos

Sesión: 1

Lunes 30 de mayo de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 20 alumnos (14 niños y 6 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto: Adriana Rodríguez Pérez

Propósito: Desarrollar la capacidad para expresar el sentimiento de enojo.

Desarrollo: Al iniciar la actividad se les indicó que cerraran sus ojos; algunos se les dificultó, ya que constantemente los abrían o los mantenían abiertos; porque era la primera vez que realizaban una actividad grupal dentro del aula.

Escucharon la canción muy atentos, incluso pidieron que se tocara una vez más, ya que les causaba risa escuchar los sonidos de los animales y trataban de imitar los sonidos onomatopéyicos.

Se les solicitó uno a uno que pasara al centro para que imitara el sonido del animal que más le gustara; se le preguntaba a ver *¿Cómo haría (tal animal) enojado?*

Ian fue uno de los primeros en pasar; eligió *el toro*; se podía observar la expresión de enojo en las facciones de la cara; el sonido de su voz fue fuerte y los movimientos que hacía con sus piernas y brazos mostraban que estaba muy enojado; incluso permaneció en el papel hasta que terminó la actividad.

Cristo (así es su nombre) eligió *una vaca*; sus movimientos fueron agresivos; a Ryoma se le motivó para que pasara, incluso se le sugirieron animales ya que no sabía cual; eligió también la vaca y solo expresó con facciones; el resto del cuerpo permaneció inmóvil. Mauricio estaba impaciente por pasar al centro; eligió *un toro* parecía que tenía mucha fuerza dentro de su cuerpo pero no pudo exteriorizarla ya que sus movimientos fueron lentos y su sonido débil. Samuel B. eligió *un gato*; sólo

mostró enojo con los movimientos de sus piernas; Carlos eligió *un perro*, se chupaba los dedos de la mano y se reía; Lia eligió *un chango* pero no se movió; Bruno eligió *un burro*, se colocó en cuatro puntos y se lanzó eufórico sobre la sustentante; Marco eligió *un dinosaurio*; se podía advertir fácilmente su enojo en sus facciones y en los puños apretados de sus manos. Arturo eligió de nueva cuenta *la vaca* y realizó lo mismo que Bruno; Valentina eligió *un pájaro*; sus rostro era de enojo, pero el sonido que producía era tranquilo.

El resto del grupo no quiso pasar a realizar el ejercicio; por momentos hacían mucho escándalo y se movían constantemente; en varias ocasiones se les pidió que guardaran silencio y observaran a sus compañeros; se les invitó nuevamente a realizar el ejercicio, pero seguían sin querer participar.

Evaluación: El propósito de esta sesión no se cumplió en su totalidad de acuerdo a lo previsto, ya que solo una parte del grupo realizó la actividad y el resto no mostró interés por participar.

De los niños que intervinieron se logró que exteriorizaran emociones a través de su cuerpo y gestos; a algunos se les dificultó emitir sonidos.

Se pudo observar que identificaban el sentimiento de enojo y que sólo lo pueden exteriorizar con el cuerpo.

En general al grupo tuvo sensibles dificultades para realizar actividades grupales, ya que no prestaban atención a sus compañeros y se les hizo muy difícil esperar su turno.

SESIÓN UNO



En estas imágenes se aprecia la caracterización de animales en una *actitud de fiereza*, cuestión que los educandos disfrutaron mucho.

Reportes de Aplicación

Observando mi cuerpo

Sesión: 2

Martes 31 de mayo y miércoles 01 de junio de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 19 alumnos (15 niños y 4 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Reconocer sus cualidades; Desarrollar el respeto por sus compañeros

Desarrollo: Se le informó al grupo que se iba a leer el cuento del *Patito Feo*; que tendrían que guardar silencio para que todos escucharan; al terminar de leer la pagina se mostró la imagen lo cual ocasionó que los niños se desordenaran; por lo cual se decidió que hasta el final de la lectura se mostrarían las imágenes del cuento. Al mostrar las imágenes se escucharon comentarios de sorpresa... - *Se levantan las imágenes y parecen que se mueven*; se indicó que los niños que quisieran hacer un comentario tendrían que alzar la mano y esperar su turno.

Se les realizó la pregunta. *¿Qué les pareció el cuento del Patito Feo?*

Samuel B: - *Se hizo más grande*

Bruno: - *No tenía amigos*

Ian: - *Estaba triste*

Cristo: - *Se convirtió en un cisne*

El resto del grupo se empezó a desordenar y hacer ruido.

La maestra invitó a que pasara uno por uno a mirarse al espejo por un momento y tenían que poner mucha atención en lo que veían; se les preguntaba *¿Qué observas?*

Samuel R: - *Mi cara...*

Samuel B: - *A mí...*

Valeria: - *Yo me veo...*

Suridday: *(No contestó nada...)*

Arturo: - *Yo*

Ian: - *Cuerpo, un ganso*

Sophia: - *Mi cara*

Cristo: - *A mí*

Carlos: - *Nada*

Salvador: - *Alguien es igualito a mí atrás*

Bruno: - *Unos pelos están como bolitas, como resortes, pies derechos y manos derechas y cabeza.*

Leonardo: - *Mi boca, nariz, orejas, manos, ojos*

Joaquín: - *Ojos, nariz, pelo, cabeza*

Marco: - *Mi nariz, boca, manos*

Ryoma: - *(No contestó nada...)*

Alberto: *No veo nada*

Michelangelo: - *No lo sé*

Valentina: - *Me veo a mí*

Mauricio: - *A mí...*

Posteriormente se les entregó una hoja con la crayola que ellos elegían, en la cual dibujarían su autorretrato.

Se acordó que al día siguiente le comentarían a sus compañeros del salón sobre lo realizado.

Al día siguiente, se mostraron los dibujos uno a uno para que cada quien identificara sus rasgos; se quedaban parados junto a la docente para hablar sobre sí mismos. La maestra (*Guía*) realizó algunas preguntas a los alumnos.

Guía: *Leo - ¿Qué te gustaría platicarnos de ti?*

Leonardo: *Se quedó callado*

Guía: - *¿Cómo eres Leo?*

Leonardo: - *Me río mucho*

Guía: - *¿Qué comida te gusta?*

Leonardo: - *Sandia*

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes Leo?*

Leonardo: - amigos

Guía: - Gracias Leo; pasa a pegar tu dibujo en la pared

Guía: *Bruno ¿Qué te gustaría platicarnos de ti?*

Bruno: - Me río todos los días en mi cuarto ;me pongo como loquito, brinco en mi cama...

Guía: - *¿Qué te gusta hacer Bruno?*

Bruno: - Esconderme

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Bruno: - Helado

Guía: - *¿Cómo te sientes Bruno?*

Bruno: Bien

Guía *¿Por qué te sientes bien?*

Bruno: Por qué me gusta cuando viene mi papá

Guía: *¿Cuántos amigos tienes?*

Bruno: 30 amigos

Guía: - *Marco ¿Qué te gustaría platicarnos de ti?*

Marco: - Como con mi disfraz helado

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?*

Marco: - Juego con mi rayo el gigante

Guía: - *¿Dónde vives?*

Marco: - En la caceta del calcetín

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Marco: - Muchos

Guía: - *Carlos ¿Qué te gusta de ti?*

Carlos: - Mi mano

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?*

Carlos: - Trabajar

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Carlos: - Paletas

Guía: - *¿Dónde vives?*

Carlos: - En Hornos

Guía: - *Cuántos amigos tienes?*

Carlos: - No tengo amigos, solo un hermano (su mamá está embarazada)

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Carlos: - Bien

Guía: - *¿Por qué te sientes bien?*

Carlos: - Porque si...

Guía: - *Chava ¿Qué te gustaría platicarnos de ti?*

Chava: - Me gusta jugar

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Chava: - Duraznos

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Chava: - Bien

Guía: - *¿Dónde vives?*

Chava: - Piso tres

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Chava: Samuel, Vale, Ian, Joaquín y Sofí.

Guía: - *Beto ¿Qué te gustaría platicarnos de ti?*

Beto: mmmmmmmhhhhhhhhhhhhhh...

Guía: - *¿A qué te gusta jugar?*

Beto: - Con mi pista de carreras

Guía: *¿Dónde vives?*

Beto: En mi casa de ladrillos

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Beto: Bien

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Beto: - Tres: Cristo, Valentina, Joaquín...

Guía: - *¿Cómo eres Vale?*

Valentina: *Soy morada*

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?*

Valentina: Me gusta estar con mi mamá

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Valentina: Mango y sandía

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Valentina: - Valeria, Sury, Beto, Sophia y Arturo y Mauricio

Guía: *¿Qué te gusta hacer?, Cristo...*

Cristo: - Jugar con mis juguetes, ver la televisión, andar en bici

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Cristo: - Carlos, 13 amigos

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Cristo: - Pescado, caldo de camarón. Tampoco toda la comida...

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?, Sofi*

Sophia: - Me gusta jugar mucho con mi mamá

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Sophia: - Tortas de papa

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Sophia: - Vale, Emanuel (no es de la escuela), Leo

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Sophia: - Feliz, por qué me gusta venir mucho a la escuela

Guía: *¿Qué te gusta hacer?, Ryoma*

Ryoma: - Jugar, saltar en la cama

Guía: - *¿Cómo eres Ryoma?*

Ryoma: No

Guía: - *¿Dónde vives?*

Ryoma: No sé...

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Ryoma: - Muchos

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Ryoma: Bien, nada más

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?. Valeria*

Valeria: - Jugar con mis juguetes, jugar con mi hermana

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Valeria: Helado de chocolate

Guía: - *Cuántos amigos tienes?*

Valeria: - Cinco amigos

Guía: - *¿Dónde vives?*

Valeria: En México

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Valeria: - Bien porque estoy en la escuela

Guía: - *Cómo eres Samuel?*

Samuel B: - Me corté el cabello

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?*

Samuel B: - Me gusta hacer jugar, mi máquina de helados...

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Samuel B: - Chocolate

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Samuel B: - Mil amigos

Guía: - *¿Dónde vives?*

Samuel B: - En el 26 - 201 en el ris

Guía:- *¿Cómo te sientes?*

Samuel B: - *Bien (su gemelo Mauricio gritaba: Muy mal)*

Guía: - *¿Cómo eres Arturo?*

Arturo: - Así...

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Arturo: - Espagueti

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Arturo: - No tengo, solo una hermana

Guía: - *¿Dónde vives?*

Arturo: - Corralejo 24

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Arturo: Bien

Guía: - *¿Qué te gusta hacer Sury?*

Suridday: - Jugar, Comer, Postres

Guía: - *¿Dónde vives?*

Suridday: - En la casa

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Suridday: - Muchos amigos

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Suridday: Bien

Guía: *¿Cómo eres Joaquín?*

Joaquín: No sé...

Guía: - *¿Cómo te viste en el espejo?*

Joaquín: - Es que no sé

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?*

Joaquín: - Jugar, ver a mi pez

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Joaquín: - Macarrones con queso

Guía: - *¿Dónde vives?*

Joaquín: - No sé

Guía: - *Cuántos amigos tienes?*

Joaquín: - Chava, Cristo, Samuel R. y Valeria, Sophia y ya...

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Joaquín: - Bien

Guía: - ¿Por qué te sientes bien?

Joaquín: - No sé

Guía: - ¿Cómo eres Samuel?

Samuel R.: - No sé

Guía: - ¿Qué te gusta hacer?

Samuel R.: - Jugar, salir a pasear

Guía: - ¿Cuántos amigos tienes?

Samuel R.: Cristo, Chava, Bruno, Valeria y Marco y ya...

Guía: - ¿Qué te gusta comer?

Samuel R.: - Helado

Guía: - ¿Dónde vives?

Samuel R: No sé

Guía: - ¿En casa o departamento?

Samuel R.: Casa

Guía: - ¿Cómo te sientes?

Samuel R.: - Bien...

Guía: - ¿Cómo eres Ian?

Ian: - *Esta es mi sangre (se tocaba los brazos)*

Guía: ¿Qué te gusta comer?

Ian: Helado de chocolate y cereal con leche

Guía: - ¿Qué te gusta hacer?

Ian: Ir a la feria

Guía: - ¿Cuántos amigos tienes?

Ian: - Sury, Cristo, Marifer Bruno, el cachorrito de haya (señalando a su compañero)

Guía: - ¿Arturo...?

Ian: - Sí, él...

Guía: ¿Dónde vives?

Ian: - Mi casa, está de aquí hasta aquí (señalando con su mano). En muchos lugares, muchos países...

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Ian: - Súper bien por qué quiero mi sombrero...

Guía: - *¿Cómo eres Mauricio?*

Mauricio: - Bonito, adorable por mi mamá

Guía: - *¿Qué te gusta hacer?*

Mauricio: - Me gusta ir con mis abuelos, me gusta ir a comprar y que me compren dulces...

Guía: - *¿Dónde vives?*

Mauricio: - Departamento

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Mauricio: Helado, Papaya, chocolate, espagueti, dulces

Guía: *¿Cuántos amigos tienes?*

Mauricio: Chava, Samuel R, Cristo, Valeria, Ian, Sury y ya

Guía: - *¿Cómo eres Michel?*

Michelangelo: (Agacha la cabeza y encoge los brazos; mueve la cabeza en señal de negativa...)

Guía: - *¿Qué te gusta comer?*

Michelangelo: - Pizza (*contesta con la cabeza agachada*)

Guía: - *¿Qué más te gusta?*

Michelangelo: - El grupo

Guía: - *¿Cuántos amigos tienes?*

Michelangelo: Ryoma, Cristo, Bruno y ya... (*Sigue con la cabeza agachada*)

Guía: - *¿Dónde vives?*

Michelangelo: En África (*con la cabeza agachada*)

Guía: - *¿Cómo te sientes?*

Michelangelo: - Bien (*con la cabeza agachada*)

Al terminar la actividad los escolares pegaron sus dibujos en la pared.

El grupo en general es muy inquieto hay que llamarles la atención constantemente y recordarles que guarden silencio para que escuchen a sus compañeros. Leonardo golpea a Sophia porque no pone atención.

Evaluación: Uno de los propósitos se cumplió medianamente ya que no todos los niños pudieron expresar sentimientos; solo expresan actividades o cosas físicas. El siguiente propósito no se cumplió ya que no muestran interés a la plática de sus compañeros; les cuesta trabajo guardar silencio y esperar su turno.

SESIÓN DOS



Los alumnos se miran detalladamente en el espejo; observando cada una de sus características físicas; para reconocer sus cualidades.



Los niños muestran sus autorretratos, resaltando lo que les gusta hacer y dando información personal. También se puede apreciar la forma en que ellos se consideran.

Reportes de Aplicación

Mis manos

Sesión: 3

Jueves 02 de Junio de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 17 alumnos (13 niños y 4 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Adquirir una identidad donde comprenda que cada individuo es único

Desarrollo: La actividad se inició con la canción *Las funciones de mi cuerpo*; Al terminar el canto; se les exhortó a que tocaran la parte de su cuerpo que la Guía mencionaba, todos ellos colocaban sus manos en el lugar correcto.

En seguida se les preguntó ¿Para qué pueden usar sus manos?

Mauricio: Heridas, con las manos, te haces heridas

Alberto: Para contestar el teléfono

Samuel B: Para agarrar vendas

Sophia: Para agarrar juguetes

Cristo: También lavarte las manos, más importante

Mauricio: Para nada

Valeria: También para abrir la llave del agua para que salga

Bruno: Para tallarnos

En seguida les invitó, prestar atención a las palmas de sus manos y se les preguntó ¿Serán iguales o diferentes a las de sus compañeros? Muy atentos observaron sus palmas y las de sus pares; algunos mencionaban que si eran iguales y otros decían que eran diferentes.

Los gemelos observaban muy detenidamente las palmas de su hermano y decían que eran iguales.

Posteriormente pasaron uno a uno y plasmaron las palmas de sus manos. Todos estaban muy emocionados, y lo hacían con mucho cuidado mostrando sorpresa cuando veían las huellas de sus manos plasmadas en la hoja de papel.

En seguida observaron con una lupa las huellas que plasmaron sus compañeros en las hojas; se les preguntaba ¿Qué ves?; ¿Son iguales?

Samuel R: - Ohhhhhhhh...No, son diferentes

Marco: Unas manotas diferentes..

Joaquín: Las líneas de las manos... No, son diferentes

Valentina: Las líneas, las manos...No...

Ian: Son muy grandes...

Ryoma: Unas manos...

Mauricio: Rayas, más rayas...Son diferentes las mías son más diferentes

Lia: Manos, otras manos... Si

Samuel B: Las rayas son iguales a sus manos... Sí... (observó un rato más)...No, son diferentes (mostró mucho interés por ver más).

Sophia: La palma de las manos, rayas... Si; espera, son diferentes

Alberto: Una raya... No... (toca la imagen); no, son iguales...

Se preguntó al grupo en general: - *¿Por qué cada uno de nosotros somos únicos?*

Bruno: - Porque tiene el cabello raso, uno somos grandes o pequeños...

Cristo: - Porque hablamos diferente y las rayas son diferentes

Valentina: - Nuestras líneas son diferentes

Arturo: - Porqué no son iguales las manos...

Samuel B: - Somos diferentes en tamaño, cada quien tenemos cabello distinto...

Samuel R: - Algunos son más grandes y sus líneas son más grandes o más pequeñas...

Mauricio: - Somos diferentes

Evaluación: El propósito se cumplió ya que el grupo identificó que todas las huellas eran diferentes y cada uno tiene características propias; que se parecen pero no son iguales. Durante la actividad reflexionaron sobre algunas características físicas que los identifican y los hacen diferentes a los demás.

Lo que llamó la atención fue ver a los gemelos muy interesados observando las palmas de las manos de su hermano; haciendo referencia en que eran iguales; al finalizar la actividad concluyeron que eran diferentes.

SESIÓN TRES



Se muestra muy interesado observando las líneas de sus manos. Los compañeros comparan con curiosidad las diferencias que hay entre sus palmas



Plasma con precisión y admiración las huellas de sus manos. Observa con curiosidad los contrastes de las impresiones de sus iguales; reconociendo que cada persona es diferente

Reportes de Aplicación
Jugando a conocernos a nosotros mismos

Sesión: 4

Lunes 06 y Martes 07 de Junio de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 18 alumnos (13 niños y 5 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Identifiquen como se sienten

Desarrollo: Se inició la actividad tocando una sonaja; los niños tenían que caminar al ritmo que escuchaban; la mayoría realizaron los movimientos conforme se iban dando las instrucciones.

Se formaron parejas para realizar el juego del espejo; se dio el ejemplo de cómo se jugaría provocando el algunos alumnos gracia y otros empezaron a reproducir los gestos de las Guías; Samuel B; se enojó, ya que deseaba que su compañero realizara primero sus movimientos; Cristo, Salvador y Carlos tiraron golpes a sus parejas que ocupaban el lugar de espejo. Algunos niños que tenían el turno de ser espejo no realizaron los movimientos de sus compañeros El resto del grupo realizó la actividad adecuadamente.

Se formó un círculo con los escolares; se colocó un espejo donde tendrían que pasar uno por uno a hacer muecas y gestos; Ian se tiró al piso moviéndose rápida y bruscamente; Samuel B hizo gestos de enojado, colocó los puños como si quisiera golpearse y gritó; Joaquín se paró frente al espejo agachó la cabeza y la mirada, no realizó ningún gesto ni movimiento; Arturo movió todo el cuerpo causando risa al grupo; Mauricio se golpea la cara dándose cachetadas; Carlos, Leonardo y Lia hicieron cara de enojados; Suridday, Valentina, Marco y Samuel R se ayudan con las manos para realizar gestos; Valeria, Alberto, Fernanda y Leonardo no quisieron pasar, Cristo, Bruno y Salvador realizaron gestos y sonidos de alegría.

Al día siguiente; se formó un círculo donde pasaron a realizar sonidos de estados de ánimo; Marco realizó el sonido de berrinche tirándose al piso; Bruno se quedó sentado jalándose las mejillas y gritando; Ian lloraba se movía con todo el cuerpo; Lia se mostraba nerviosa jalándose su bata preguntaba cual sonido podía hacer se le dieron sugerencias pero no realizó ninguno; Carlos se aventó encima de Alberto; Sophia no se decidió por ninguno; Salvador, Arturo y Suridday lloraron; Ryoma y Valentina mostraron enojo; Joaquín Alberto y Leonardo no quisieron pasar.

Marcaron sus siluetas en parejas fue una actividad que les agradó mucho, mostraban entusiasmo y curiosidad por ver como quedaban las siluetas de sus compañeros y la suya; le pintaron ojos, boca, ropa, etc.

Al terminar de dibujarse se les preguntaba ¿Qué sintieron?

Sophia: Feliz porque me gusta verlo

Ryoma: (se tapa la cara) y Mauricio contesta por el diciendo no siento nada

Samuel R: No se

Samuel B: Surfeando

Mauricio: Como juguetes, bien

Valeria: Cosquillitas

Fernanda: soy yo, ojos (señalando los ojos)

Cristo: me siento bien

Suridday: se quedó callada

Lia: Que mi mamá me quiere mucho

Arturo: Mi pelo, mi playera y un tiburón

Beto: Tranquilo porque mi mamá me compró una mochila del hombre araña para mi comida y mi pista de carreras

Valentina: Sentí que mi mamá me estaba comprando un dulce y que íbamos al cine

Carlos: Que mi mamá no me compraba un dulce

Leonardo: Que fuimos al cine y vimos la película de yaquin y sentía que mi papá me dibujaba y sentía que a mi papá le picaron en su brazo

Joaquín: Hay es más grande de lo que pensaba; Feliz

Salvador: Cosquillitas

Guía: ¿Dónde están tus ojos, boca y ropa?

Salvador: No me acuerdo, se me olvidaron

Ian: Super, super, super, super bien

Guía: ¿Por qué?

Ian: Porque me gusta mi dibujo y me lo voy a llevar a mi casa; cuando me dibujaba me sentía super, super, super feliz. Sentía que mi mamá Guille iba a venir por mí y me fui a mi casa.

Evaluación: El propósito se cumplió medianamente ya que solo una parte del grupo logró identificar que emociones o sentimientos tenían y pudieron exteriorizar con gestos y palabras.

SESIÓN CUATRO



Al realizar *el juego del espejo* se mostraron comportamientos agresivos. En la imagen de la derecha se observa al niño ante *la imagen especular* exteriorizando alegría, gestos.



Esta experiencia les permitió trabajar en equipo, mostrando aceptación y organización. Fueron reconocidos por ellos mismos y sus compañeros al expresar sus sentimientos.

Reportes de Aplicación

Mi juego preferido

Sesión: 5

Miércoles 08 de Junio de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 18 alumnos (13 niños y 5 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Respetar la toma de decisiones de sus compañeros

Desarrollo: El grupo formó un círculo, y se explicó que saldrían al espacio verde del plantel a jugar todos, por lo que se tenía que elegir un solo juego; se preguntó a cada uno de los niños, *¿A qué les gustaría jugar?*; conforme mencionaban los nombres de los juegos se escribían en el pizarrón; estos fueron: *Atrapados, Escondidas, Pato, pato - ganso, Carreras, Zapatito blanco, zapatito azul.*

Carlos sugirió el juego de la rata; la mayoría del grupo le preguntó: *¿Cómo se juega?*; y él contestó... *No sé*; por lo cual se le pidió que propusiera otro juego.

Se leyó lo anotado, y todos los niños empezaron a decir al mismo tiempo el nombre del juego que deseaban jugar; empezaron a hablar todos al mismo tiempo convirtiéndose en jaleo; una vez que se les llamó la atención, el grupo guardó silencio.

Se realizó una votación para elegir el juego, el cual fue: *Atrapados*; Arturo, Alberto Valentina, Carlos, Lia y Mauricio se les recordaba frecuentemente que solo podían levantar la mano una ocasión.

Todos contaron los votos que obtuvieron cada juego, Samuel R. dijo: - *Ganó atrapados*; la mayoría de los niños aplaudió y se emocionaron; Mauricio exclamó: - *Yo quería jugar carreras...* sin embargo, asumió la decisión del grupo.

Se formaron dos equipos, se explicó el desarrollo del juego y se les cuestionó *¿Donde les gustaría llevar a los niños que atrapan?*, Samuel B sugirió que al baño y algunos contestaron que no, Samuel R mencionó que al kiosco y la mayoría contentó

si al kiosco es buena idea, el grupo se mostraba emocionado. Se les preguntó ¿Cómo podrían hacerle para reconocer a los niños que podrían atrapar?, dando sugerencias como: hay que quitarles las batas, hay que pegarles una señal, pintarles la cara. La mayoría aceptaron que se pegara una cruz en la espalda con cinta adhesiva al equipo que iba hacer atrapado.

La docente indagó si recordaban las reglas, ¿Quién me puede decir alguna regla del juego?, Ian: si los atrapamos se tienen que ir al kiosco, Valeria: no se pueden salir del kiosco los que ya están atrapados, Bruno: no se pueden jalar. ¿Qué pasa con los niños que no sigan las reglas?, Mauricio: no juegan; Samuel R: se vienen al ambiente (aula).

El juego se realizó satisfactoriamente ya que todos los niños respetaron las reglas. Solo Leonardo, Valentina, Suridday, Alberto y Carlos se dejaban atrapar fácilmente y no identificaban a los compañeros que correspondería atrapar; durante el juego se les fue explicando.

Se preguntó al finalizar de la actividad ¿Qué les gustó del juego?

Valentina: *Me gustó que me iban a atrapar*

Samuel R: *Qué atrapé*

Valeria: *Atrapar*

Mauricio: *Atrapar a todos*

Bruno: *Que fuera el último en atrapar*

Evaluación: El propósito de la actividad se cumplió ya que todo el grupo participó de forma activa tomando en cuenta las ideas, propuestas, comentarios de sus compañeros; respetando las reglas y acuerdos a que llegó el grupo.

Los niños que se les dificultó ejecutar las reglas corresponden al grupo de primer grado de preescolar ya que están en proceso de seguir el juego con reglas.

SESIÓN CINCO



En esta secuencia de acciones se aprecia en primer lugar al grupo en una dinámica de lluvia de ideas; donde dan opciones de que juegos les gustaría jugar; ya que solo pueden participar en uno. En la imagen siguiente se observa la organización grupal, empieza a mostrarse más orden y consideración entre compañeros.



Se percibe a los niños emocionados al participar en una actividad que ellos eligieron por medio del voto; respetando las reglas del juego.

Reportes de Aplicación

Jugando con las almohadas

Sesión: 6

Jueves 09 de Junio de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 18 alumnos (12 niños y 6 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Expresar emociones

Desarrollo: Se entregaron las almohadas a los niños. Todos se movían al ritmo de la música algunos abrazaban sus almohadas otros las aventaban, la movían de un lado a otro, la colocaban sobre su cabeza, no paraban de bailar y brincar, se mostraban sonrientes y contentos. Leonardo golpeaba su cabeza con la almohada.

La docente solicitó al grupo que colocaran las almohadas en el piso para que exteriorizaran alguna emoción; se fueron mencionando diferentes estados de ánimo: se les pidió que expresaran enojo, todos golpearon sus almohadas con los puños; algunos la azotaban contra el piso; Marco brincó sobre ella, Mauricio en cada golpe que tiraba gritaba *golpearla*; Carlos golpeó a Marco con la almohadas y Marco se lo regresó.

Se cambio al sentimiento de tristeza; Todo el grupo abrazó su almohada y se acostó sobre ella e hizo sonidos como si estuvieran llorando; Cristo la golpeó en algunas ocasiones y por momentos abrazaba a Salvador; Mauricio *mira lo que puedes hacer* se tapaba la cara con la almohada y hacia sonido de llanto fuerte.

La guía mencionó ahora todos contentos; los niños sonrieron; varios aventaron la almohada, otros la abrazaron; algunos más se la pusieron en la cabeza, el resto giraban, brincaban y gritaban... *he, he, he, he; yupi, yupi, yupi*.

Se indicó quiero mucho a mi almohada, hicieron gesto de ternura, algunos se acostaron sobre ella, otros la abrazaron meciéndola; Mauricio, Leonardo y Salvador la aventaron.

Se continuó con el sentimiento de preocupación; Mauricio la aventó perdiéndola de vista caminaba, se tocaba la barba y preguntaba *¿Dónde está mi almohada? ¿Dónde está mi almohada?*. Samuel B se quedó sentado pensando por algunos segundos, se paró y empezó a gritarle a golpearla brincaba pero no soltaba la almohada. Sophia la abrazaba muy fuerte, el resto del grupo solo la azotaba contra el piso.

Antes de finalizar la actividad se les permitió que hicieran con su almohada lo que decesaran, Cristo; se paró sobre ella como si fuera una patineta y realizaba movimientos de equilibrio y el resto del grupo se mostraba feliz aventando y golpeándola contra el piso.

Se retiraron las almohadas y se formó un círculo donde se les preguntó *¿Qué sintieron?*

Samuel B: *Me sentí feliz, me sentí algo como aquí* (se tocó la nariz y el pecho)

Valentina: *Estaba muy contenta y feliz*

Valeria: *También muy feliz*

Cristo: *Sentí como si estuviera en una patineta*

Arturo: *Estaba enojado*

Salvador: *Que estábamos en los juegos con Cristo y Samuel Retiz y en la playa*

Bruno: *Feliz y me gusto jugar*

Lia: *Sentía que me sentía feliz y contenta*

Leonardo: *Que me caía mi almohada, me caía en la cabeza, que me caía*

Joaquín: *“le cuesta trabajo hablar” No, se (se tapa la cara)*

Suridday: *Que estaba enojada con mi almohada*

Alberto: *Que mi mamá y mi papá me compraron una mochila del hombre araña*

Sopiha: *Feliz*

Mauricio: *Me sentí tan feliz y que estaba en las plantas*

Michelangelo: *Feliz*

Carlos: *Que estaba con mi mamá en el puesto*

Guía: *¿Qué sentiste Carlos?*

Carlos: *Nada, que estaba en un árbol*

Fernanda: *Feliz* (simulando una sonrisa)

Evaluación: El propósito se logró ya que todo el grupo participó de forma activa; algunos niños se les dificulta expresar de forma verbal sus emociones, solo las expresaron a través de movimiento y con ayuda de un objeto (almohada); Identifican las diferentes características de los estados de ánimo.

SESIÓN SEIS



En esta situación los alumnos evidenciaron sentimientos de enojo, tristeza, contento, preocupación, etc. Los cuales pudieron exteriorizarlos con la ayuda de una almohada.

Reportes de Aplicación
El cuento del Momo Merlín

Sesión: 7

Lunes 13 de Junio de 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 16 alumnos (11 niños y 5 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Reconocer emociones para que aprendan a conocerse

Desarrollo: Se les pidió a los niños pusieran mucha atención al cuento, al finalizar la historia platicaremos de ella. Todos escucharon con atención la historia; hay un fragmento donde dice: - *¿Los animales lloran?* Y todos contestaron que no.

Se les entregó una hoja blanca con una crayola para que dibujaran en ella al *mono Merlín*, al finalizar sus dibujos se realizaron dos preguntas: *¿Qué te gustó de la historia?*

Sophia: Nada

Ian: Me gusto Merlín

Salvador: Me gustó que el caballo le dijera al mono que hiciera más ejercicio

Ryoma: Nada, no me gusta (casi llora)

Leonardo: Que llegó un cerdito al *mono Merlín*

Joaquín: Me gustó todo

Valeria: Que estaba en su jaula

Marco: Que el monito estaba en un lado y que la mamá mona no lo encontraba

Samuel R: El papá y la mamá

Bruno: Que el mono en un nuevo ambiente está descubriendo cosas nuevas y se convirtió en un gallinero

Samuel B: Cuando se alegró Merlín

Arturo: El papá

Carlos: Que se bañaban

Suridday: Que se bañaban

Lia: Nada

Valentina: Que se fue por unos plátanos

¿Qué sentiste por Merlín el mono?

Sophia: Que estaba en su jaula

Ian: Nada, nadita de nada

Salvador: Sentí que el mono Merlín se bañó, cenó y vino el papá fue y ya

Ryoma: Nada (Se puso a llorar)

Leonardo: Nada

Joaquín: No se

Valeria: Nada

Marco: Que le dieron un peinado

Samuel R: Tristeza y feliz

Bruno: Tristeza

Samuel B: Nada

Arturo: Tristeza

Carlos: Que me tocaban

Suridday: Nada

Lia: Sentí por el mono que estaba jugando y se escondía

Valentina: Que el mono se puso triste

Evaluación: El propósito de esta actividad no se cumplió ya que la mayoría de los niños no identificaron emociones ya que no lograron expresarlas y en algunos casos confundieron sentimientos con actividades. Solo tres niños lograron expresar un sentimiento como tristeza o felicidad.

SESIÓN SIETE



Esta experiencia les permitió expresar ideas y emociones a través del dibujo y en forma verbal.

Reportes de Aplicación

¿Quién soy yo?

Sesión: 8

Martes 14 de Junio del 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 13 alumnos (11 niños y 2 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Reconocer sus gustos y cualidades

Desarrollo: Se formó un círculo donde se explicaron las reglas del juego. Los niños permanecían atentos esperando que se les aventara la pelota y escuchando las respuestas de sus compañeros las cuales fueron:

Guía: ¿Sophia cuál es tu juguete preferido?

Sophia: Mi computadora

Guía: ¿Qué haces cuando te enojas?

Sophia: Me empiezo a tranquilizar

Guía: ¿Ryoma cuál es el animal que más te gusta?

Ryoma: El pingüino y el ratón

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Ryoma: Jugar y ver la televisión

Guía: ¿De tu cuerpo?

Ryoma: se quedó callado por unos segundos

Guía: ¿Qué te hace enojar Leo?

Leonardo: No se

Guía: ¿A qué te gusta jugar?

Leonardo: Al rayo

Guía: ¿Beto cuál es tu comida preferida?

Alberto: La piña, sandía y la sopa

Guía: ¿Cuál es tu animal preferido?

Alberto: (se tardo en responder)

Marco: El león

Alberto: No tienes que responder es mi turno (enojado)

Guía: Marco es el turno de Beto; ¿Beto qué animal te gusta?

Alberto: La jirafa

Guía: ¿Mikel qué te hace enojar?

Michelangelo: (se paró y caminó hacia la guía para decir su respuesta) acariciarme

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Michelangelo: Jugar

Guía: ¿Ian qué te gusta de ti?

Ian: Jugar con *carros de hotwheels*

Guía: ¿Qué te hace enojar?

Ian: Que me molesten a mí

Guía: ¿Fer qué animal te gusta?

Fernanada: Perro

Guía: ¿A qué te gusta jugar?

Fernanda: Bobe

Guía: ¿Chava qué te hace enojar?

Salvador: Que me molesten

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Salvador: Jugar y salir al jardín con mis coches

Guía: ¿Joaquín qué haces cuando te enojas?

Joaquín: No se

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Joaquín: No se

Guía: ¿Mauricio que te hace enojar?

Mauricio: Que me molesten

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Mauricio: Mis zapatos negros

Guía: ¿Samuel cuál es tu juego preferido?

Samuel R: Las escondidas

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Samuel R: Mi cabello

Guía: ¿Marco qué te hace enojar?

Marco: Que me toquen mis juguetes, porque mis juguetes están viejos

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Marco: Jugar con mis juguetes, quiero jugar con mi balón para aprender como chutar

Guía: ¿Carlos qué te hace enojar?

Carlos: Que me toquen mis juguetes

Guía: ¿Qué te gusta de ti?

Carlos: Jugar

Evaluación: El propósito se cumplió medianamente ya que la mayoría tiene claro que les molesta y que cosas les gustan; solo dos o tres niños si mencionan cualidades y el resto del grupo responden con cosas externas a ellos o actividades.

SESIÓN OCHO



Mostraron interés al expresar y escuchar a sus compañeros; cuáles son sus gustos, juegos preferidos y que los hace enojar

Reportes de Aplicación

A pares y nones

Sesión: 9

Miércoles 15 de junio del 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 9 alumnos (7 niños y 2 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: *Respetar reglas*

Desarrollo: Se formó un círculo donde se explicaron las reglas del juego.

En la primera canción, al terminar la canción Alberto, Arturo, Bruno; Joaquín y Salvador se quedaron parados y al ver que Sophia y Valentina y Carlos y Leo se abrazaron; todos se abrazaron rápidamente.

En la segunda canción todos formaron parejas, pero se juntaban antes de que terminara la canción.

En la tercera canción se les dio la indicación de que podían caminar por el ambiente; Bruno empezó a correr y mucho antes de que terminara la canción todos estaban abrazados en el centro del ambiente. Se les dijo que volveríamos a realizarlo; empezaron a cantar, todos caminaban juntos sin separarse y cuando escucharon. *ese perderá*, todos se abrazaron.

Se decidió formar nuevamente la ronda; les causaba mucha emoción cuando se acercaba el final de la canción y rápido se soltaban de las manos para abrazar a sus compañeros

En una ocasión se abrazaron 3 (Leonardo, Joaquín y Carlos) y tuvieron que decidir a quién quitar; decidieron sacar a Carlos; Lo aceptó tranquilamente y se fue a sentar.

Evaluación: El propósito de la actividad se cumplió ya que los niños iban adquiriendo gradualmente las reglas conforme se iba desarrollando el juego y las aceptaban con agrado.

SESIÓN NUEVE



En esta actividad los alumnos mostraron orden, respeto, tolerancia, colaboración e hicieron uso del dialogo para conseguir arreglos que ayudaron a mejorar la convivencia

Reportes de Aplicación
Jugando a conocernos a nosotros mismos

Sesión: 10

Jueves 16 de Junio del 2011.

Participantes: Grupos de Preescolar 1ero, 2do y 3ero; 20 alumnos (14 niños y 6 niñas)

Responsable: Coordinadora del Proyecto

Propósito: Reconocer e identificar los sentimientos o emociones que provocan las personas

Desarrollo: Se entregó una hoja y una crayola a cada niño, se les dieron las indicaciones individualmente:

Nombre	Dibujo	Comentario	Dibujo	Comentario
Mauricio	Mamá	<i>Porque me cuida</i>	Samuel B (su gemelo)	<i>Me lastima</i>
Salvador	Papá	<i>Porque me deja jugar</i>	Mamá	<i>No me deja comer dulces</i>
Samuel B	Papá	<i>Porque me compra cosas</i>	Carlos y Fernanda	<i>Me arrebatan las cosas</i>
Ryoma	Papá	<i>Porque juega con migo</i>	Tío Miguel	<i>Siempre me molesta</i>
Valeria	Papá	<i>Porque sí</i>	Los gemelos	<i>Me molestan</i>
Samuel R.	Papá	<i>Porque me regala muchas cosas</i>	Samuel B y mi Tío	<i>Porque me dicen muchas cosas feas</i>
Sophia	María Fernanda	<i>Porque es linda</i>	Ian	<i>Porque no me gusta el pelo chino</i>

Suridday	Mamá	<i>Porque me cuida</i>	Tío Joaquín	
Carlos	Abuelo	<i>Porque me lleva a la casa de mi abuela</i>	Tío Julio	<i>Porque me avienta al techo</i>
Karla	Mamá y Papá	<i>Porque me quieren</i>	Abuelos	<i>No los quiero; se fueron de paseo</i>
Ian	Muñeco de <i>Fischer Price</i>	<i>Porque está muy padre</i>	Valeria	<i>Por sus cachetes</i>
Leonardo	Papá	<i>Porque juega conmigo</i>	Al papá de Carlos	<i>Cuando no me respeta</i>
Michelangelo	Arturo		Nada	
Bruno	Valentina	<i>Porque jugamos</i>	Carlos	<i>Porque me pega</i>
Lia	Mamá	<i>Porque la quiero</i>	Papá	
Valentina	Mamá	<i>Porque me lleva cosas</i>	Cristo	<i>Me dijo que no sea su amiga</i>
Alberto	Papá	<i>Porque me compra cosas</i>	Abuelo	<i>Porque me molesta</i>
Joaquín	Mamá	<i>No sé</i>	Papá	<i>No sé</i>
Marco	Papá	<i>Porque me da paletas</i>	Mi hermana Alo	<i>Porque me echa mis juguetes a la basura y se ríe de mí</i>
Arturo	Mamá	<i>Porque me trae a la escuela</i>	Mi hermana	<i>Porque ella no quiere ser mi amiga</i>

Evaluación: El propósito de la actividad se cumplió ya que la mayoría de los niños identificaron a las personas que más quieren o con las que le gustas estar y dan una razón. De igual forma ***reconocen a las personas con las que no les gusta convivir y expresan el motivo.***

SESIÓN DÍEZ



A través del dibujo expresaron su sentir con el trato que reciben de parte de todas las personas con las que interactúan.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS SESIONES

Durante el desarrollo del proyecto se observó que no se le da mucha importancia al desarrollo personal y social del niño. Tanto la parte administrativa de la escuela como los padres de familia están más preocupados por la adquisición de conocimientos que por el desarrollo emocional, afectivo de los alumnos. Estas exigencias hacen que los docentes le den prioridad a los aprendizajes de letras y números dejando a un lado el desarrollo emocional de los alumnos.

A través del proyecto se tuvo la oportunidad de que los alumnos y docentes participaran en actividades grupales lo cual permitió conocer de forma más amplia a sus compañeros y aprendieron a relacionarse con sus iguales de manera armónica.

En el desarrollo de las actividades presentadas se observó que al principio era complicado que los niños participaran, escucharan a sus compañeros, esperen su turno y autorregularse ya que son muy pocas o nulas las actividades que se realizan en grupo; debido a la organización escolar.

Conforme se trabajaron las actividades los niños; fueron interiorizando gradualmente las normas de comportamiento individual, de relación y de organización de su grupo social; que aunque son procesos individuales están influidos por su contexto familiar, escolar y social.

Para cada uno de los alumnos fue una práctica nueva, la cual influyó a la construcción de su autoestima y autoconcepto; permitiendo la comprensión de que forman parte de un grupo, en donde hay formas de participación y colaboración.

Es importante darle seguimiento a las actividades que favorezcan la convivencia integral, no solo con sus compañeros de clase sino en todos los espacios en los que participen, de tal manera que sean parte de su vida cotidiana

CONCLUSIONES GENERALES

Desde iniciadas las actividades en la licenciatura en Educación Preescolar se nos informó que en el transcurso de los semestres se debería realizar un proyecto de innovación para alcanzar la titulación de la licenciatura.

Surgieron preocupaciones a resolver ya que la información que se obtenía del eje metodológico era desarticulada por los cambios constantes de docentes, cada uno de ellos aportaron sus propias forma de entender y trabajar los contenidos de las antologías. Al revisar los avances de los proyectos se generaba angustia ya que cada semestre cambiaban los criterios para la realización del documento.

La elaboración del proyecto se dificulta ya que al realizarlo en cuatro años las condiciones de los centros educativos se modifican ya sea por las diversas características de la población de alumnos y docentes y las condiciones físicas.

En los cuatro años se dieron cambios de trabajo por lo tanto también de temas ya que la problemática varía de acuerdo a las necesidades e intereses de cada centro de trabajo. Esto provocaba una regresión o volver a iniciar el proyecto de innovación; lo cual comprometía la pérdida de tiempo en la continuidad de la propuesta.

Lo ideal sería que un mismo docente llevara el proyecto desde su inicio hasta el final; y las asesorías fueran en todo momento personalizadas; creando un compromiso en corresponsabilidad entre alumno – docente. Para lograr obtener trabajos de mejor calidad en menor tiempo.

REFORMULACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Este proyecto se puede acrecentar socializando los resultados, dándolos a conocer al personal docente, directivo y sobre todo a los padres de familia; ya que es esta una de las instituciones socializadoras donde los niños aprenden normas de conducta, jugando un papel fundamental en la educación de los alumnos.

Asimismo implementar más actividades grupales dentro de la planeación, ya que los resultados que se obtuvieron fueron adecuados para favorecer la solución de conflictos, la regulación de emociones y el dominio gradual de sus impulsos; se requiere de un repertorio más amplio para tener continuidad en el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza. Es necesario también que se revalore, se redimensione, se redignifique y se resignifique la función del profesor en la escuela, tal y como se prevé en los propósitos fundamentales de la Licenciatura en Educación, Plan 1994.

Es ineludible subrayar que lo importante en este trabajo fue el niño, además de considerarse que hay una diversidad de factores que influyen en el comportamiento social de los educandos, por lo cual es necesario desarrollar las competencias necesarias para que los niños adquieran diferentes habilidades que fomenten la resolución de conflictos de una manera pacífica y respetuosa.

Considerar nuevamente el presente proyecto para su aplicación prevé nuevas herramientas necesarias para motivar al niño en el empleo de múltiples habilidades de socialización como son: respeto, tolerancia, cooperación solidaria, ayuda mutua. Es decisivo en su proceso formativo, que obtengan experiencias que les brinden seguridad emocional, regulen sus impulsos emociones y reacciones, así logren una mejor convivencia humana.

Otro factor fundamental es la trascendencia de las decisiones y opiniones, por eso es importante que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar las diversas experiencias en su práctica docente. El **desarrollo, la capacidad de**

análisis, al darse cuenta de aciertos y errores, revalorando el uso de la palabra. Porque descubrir el error es una oportunidad para el aprendizaje.

Valorar la forma en que aprende el niño es de vital importancia, por ser lo que marca su vida y el desarrollo de su forma de sentir, de actuar y relacionarse en la sociedad, para ser y sentirse exitoso, estos significan otros puntos cruciales más, en la oportunidad de desarrollar y aplicar programas educativos de carácter preventivo que garantice un mejoramiento en la calidad de las relaciones interpersonales.

El trabajar con los grupos infantiles en la formación de su autoestima y autoconcepto, permitirá acrecentar dentro del aula un clima de armonía y seguridad. Es lo más valiosos que se puede aportar en la educación; de nada sirve el conocimiento acumulado, si no conlleva a principios, de honestidad, rectitud, respeto, tolerancia.

Los valores no deben de ser una adicional a la educación ya que son de suma importancia que estén presentes en todo momento dentro del salón de clases desde la etapa preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

BERK, Laura E. en: *Compendio. Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje*. Departamento de educación preescolar. Toluca, Edo. de México. 2004.

BODROVA, Elena y Deborah J. Leong. *Herramientas de la mente*. México. Pearson. 2004.

COLL, César. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que sea de construir?* En: *Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica*. México. SEP/UPN. 1994.

DELVAL, Juan. *Los campos de la representación del mundo social en: El niño preescolar y su relación con lo social. Antología básica*. México. SEP/UPN. 1994.

DELVAL, Juan. *El conocimiento propiamente social en: el niño preescolar y su relación con lo social. Antología básica*. México. Sep/upn. 1994.

HURLOCK, Elizabeth en: *Compendio. Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje*. Departamento de educación preescolar. Toluca, Edo. De México. 2004.

MCLAREN, Peter *El surgimiento de la pedagogía Crítica y Pedagogía Crítica: Una revisión de los principales conceptos*, en: *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Antología básica*. México. SEP/UPN. 1994.

MONTESSORI, María. *La mente absorbente del niño*. México. Diana. 2001.

PIAGET, Jean. *El desarrollo mental del niño*, en: *El niño preescolar desarrollo y aprendizaje. Antología básica*. México. SEP/UPN. 1994.

SWENSON, Leland C. *Jean Piaget. Una teoría maduracional-cognitiva*, en: *Teorías del aprendizaje. Antología básica*. México. UPN/SEP. 1987

VYGOTSKY, Lev. S. *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo Psicológico*. Edic. Coyoacán, México. 2004.

VYGOTSKY, Lev. S.. *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación*, en: El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje. Antología básica, México, SEP/UPN. 1994.

Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol I. México. SEP. 2004.

Equidad de Género y Prevención de la violencia en Preescolar. SEP. 1ra. Edición. 2009. México.

Programa de educación preescolar 2004 (PEP).

Referencias Electrónicas

http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm

<http://www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf>

Educaciondeparvulos.es.tl/etapas-desarrollo-seg%fkIn-jean-piaget.htm

www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php

http://www.sma.df.gob.mx/avu/index.php?option=com_content&view=article&id=74

<http://www.turiguide.com/tour-en-la-ciudad/resto-de-la-ciudad/74-tlalpan>

<http://es.scribd.com/doc/28654954/Breve-Historia-Sobre-El-Origen-de-Tlalpan>

http://planetatlalpan.org/home/index.php?option=com_content&view=category&lay

<http://www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/tlp.pdf>

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dQsdtN3a13UJ:www.siege.df.gob.mx>

http://sic.conaculta.gob.mx/lista.php?table=centro_cultural&estado_id=9&municipio

<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid>

www.ocse.mx/pdf/207_Gomez.pdf

<http://www.slideshare.net/vayolet/etapas-del-desarrollo-de-jean-piaget>

<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/7/biblio/constructivismo3.pdf>

<http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/279828.reconocen-trayectoria-de-margarita-gomez-pala.htm>

http://www.psicoactiva.com/bio/bio_28.htm

<http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Aprendizaje-Social.htm>