



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EL PROCESO ORIENTADOR A DOCENTES PARA  
FAVORECER LA INTERACCIÓN DE LOS NIÑOS EN  
EDUCACIÓN INICIAL**

PROPUESTA PEDAGÓGICA  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

BRISA ESPINOZA ZEPEDA

ASESORA: MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ

**MÉXICO D.F. MAYO DE 2014**

## *Agradecimientos*

*Agradezco por todo lo que he recibido*

*Y por todo lo que está por llegar...*

*A mi familia:*

*Mis padres, mis hermanos y mi esposo que siempre han confiado en mí, porque gracias a su cariño y comprensión he llegado a realizar una de mis más grandes metas en la vida, terminar mis estudios profesionales como producto del inmenso apoyo y amor que siempre me han brindado.*

*A mi maestra por todo el tiempo y el conocimiento que me brindo, por no permitir perderme entre tantos senderos, por haber sido mi guía en este camino.*

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	2
 CAPÍTULO 1 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO UN CAMPO DE PEDAGOGÍA	
1.1 Origen y desarrollo de la orientación educativa.....	6
1.2 Definición y funciones de la orientación educativa .....	7
1.3 Modelos de intervención orientadora.....	9
1.4 Áreas de intervención de la orientación educativa.....	10
1.5 Orientación educativa en educación inicial.....	12
1.6 El desarrollo social del niño en la primera infancia .....	13
1.6.1 Sentido del yo: autorreconocimiento, autoconcepto, autonomía y autoestima.....	15
1.6.2 Percepción del yo: conocimiento de sí mismo.....	18
1.6.3 Percepción de los demás: interacción entre pares.....	19
1.6.4 El proceso de interacción de los niños en educación inicial.....	21
1.6.5 Manual de procedimientos del programa de estimulación temprana.....	22
1.7 Papel del docente en educación inicial.....	24
 CAPÍTULO 2 DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO	
2.1 Definición de diagnóstico pedagógico.....	27
2.2 Funciones del diagnóstico pedagógico.....	29
2.3 Fases del diagnóstico pedagógico.....	31
2.4 Instrumentos del diagnóstico pedagógico.....	33
2.5 Contexto de intervención.....	34
2.6 Presentación y análisis de los resultados .....	39
2.7 Detección de necesidades educativas.....	45
 CAPÍTULO 3 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA	
3.1 Metodología de intervención orientadora: modelo por programas.....	47
3.2 Estrategia utilizada para la intervención.....	50
3.3 Taller : el proceso de interacción de los niños .....	51
3.4 Aplicación y resultados del taller .....	58
3.5 Evaluación de la propuesta pedagógica .....	61
CONCLUSIONES.....	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	67
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pedagógica es resultado de las prácticas profesionales realizadas dentro de la estancia infantil Atenco “a la orilla del río”, durante el período comprendido de septiembre de 2012 a mayo de 2013, en ella se resalta la importancia del proceso de interacción de los niños por medio de una intervención orientadora.

Con base en las observaciones que realicé en las prácticas profesionales con el grupo de maternal II puede notar que las docentes ante cualquier situación suelen levantar la voz y separar al grupo, sin embargo, cuando ellas realizan actividades donde los niños tengan algún tipo de acercamiento, por ejemplo, para preparar un número artístico las respuestas de ellos se convierten en llantos por no querer tomar la mano de algún compañero.

De acuerdo con lo anterior es preciso reiterar que dentro de la educación inicial se presentan situaciones tanto de socialización, seguimiento de reglas, adquisición de hábitos, entre otras, que no por tratarse de este nivel se deban menospreciar, pues esta etapa de desarrollo resulta clave debido a que en ella se cimientan las capacidades y habilidades, por lo que los centros infantiles están especialmente diseñados para cubrir con estas necesidades.

No obstante, durante mucho tiempo se ha considerado que la función de los centros infantiles implica únicamente cuidar y proteger a los niños, mientras sus padres trabajan, con el paso del tiempo y gracias a diversas investigaciones, entre ellas las realizadas por Zazzo (1986), se pudo revelar que aquellos niños criados sólo en el hogar podían llegar a presentar comportamientos de menor autosuficiencia ya que los padres suelen ser sobreprotectores pues desaprovechan las capacidades de sus hijos.

Aquellos niños que ingresan a guarderías o centros infantiles presentan un mejor desarrollo socio-cultural y socio-afectivo pues son capaces de adquirir autoestima, confianza en sí mismo y en los demás, gracias a los procesos de interacción que se llevan a cabo dentro de estos centros (Zazzo, 1986).

El apoyo a la creación y desarrollo de los centros infantiles se encaminó a lograr el óptimo desarrollo de los niños en una esfera biopsicosocial (Zazzo, 1986), donde físicamente serán capaces de lograr las condiciones de maduración que les permitan realizar actividades acordes a su edad; psicológicamente adquirirán los elementos necesarios que les permitan expresar sus ideas, mejorar sus funciones intelectuales; además de socialmente estar preparados para una interacción con la sociedad.

Parte del campo de la socialización corresponde al proceso de interacción de los niños pues se ha demostrado que para poder sobrevivir los seres humanos, necesitan de los demás, puesto que vivimos y nos desarrollamos en un mundo compartido, como lo señala Tonucci (2002), la educación inicial pone los fundamentos para la posterior construcción social a través de las interacciones constantes con los miembros pertenecientes a este nivel educativo.

La primera interacción que los niños tienen es con su madre, posteriormente a los 6 meses de edad logran mostrar interés por los demás a través de gestos y balbuceos, que no precisamente son interacciones puesto que se consideran parte de los reflejos; entre los 18 y 24 meses de edad comienzan a exhibir interacciones recíprocas dado que los niños son capaces de reconocerse a sí mismos ante un espejo.

Durante los dos años de vida, las relaciones de los niños juegan un papel importante en el desarrollo social, comienzan a buscar la compañía de los otros, pero esto no quiere decir que se logre establecer amistades a causa del egocentrismo, la tendencia de llevar todo a la experiencia propia sin embargo, los niños tienen la capacidad de llevar a cabo el proceso de interacción y el inicio de nuevas relaciones.

El inicio de las relaciones durante los dos años será un proceso que debe ser dirigido por los padres de familia y adultos cercanos al niño, eso implica que en el caso de los niños que ingresan a los centros educativos durante esta edad deben

contar con el apoyo de las docentes para poder desarrollar de la mejor manera su vida colectiva a través del proceso de interacción.

Por lo tanto, la presente propuesta pedagógica tiene como propósito fundamental ofrecer herramientas teórico-conceptuales a las docentes para favorecer el proceso de interacción de los niños, asimismo, rescata la orientación educativa en educación inicial. Es importante señalar que para su elaboración fue necesario diseñar y aplicar un diagnóstico pedagógico dentro de la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río”.

Esta propuesta partió de las siguientes preguntas de investigación ¿de qué manera se fomenta el proceso de interacción dentro de la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río”?, ¿qué implicaciones tiene la orientación educativa en educación inicial para favorecer el proceso de interacción de los niños de maternal II?, ¿cómo se relacionan los niños para favorecer el proceso de interacción en el aula de maternal II?.

En el primer capítulo se aborda el origen y desarrollo de la orientación educativa, así como sus funciones para poder establecer una intervención bajo los cinco principios: antropológico, evaluativo o de diagnóstico, de prevención, de desarrollo y de intervención, los modelos y las áreas de intervención orientadora, la orientación educativa en educación inicial.

Para abordar la importancia del proceso de interacción de los niños, partimos del desarrollo social del niño en la primera infancia, el sentido del yo (autorreconocimiento, autoconcepto, autonomía y autoestima), percepción del yo (conocimiento de sí mismo), percepción de los demás (interacción de los niños); el proceso de interacción de los niños en educación inicial. Asimismo, se retoma el Manual de Procedimientos de Estimulación Temprana (PET) y el papel del docente en educación inicial.

El capítulo dos está dedicado al diagnóstico pedagógico en él se plantea su conceptualización, su definición, sus funciones y sus fases, así como, la descripción de los instrumentos utilizados para la aplicación del diagnóstico

pedagógico en el grupo de maternal II en la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río”, su aplicación, el análisis de los resultados obtenidos a partir del mismo y la detección de las necesidades educativas.

Finalmente, el capítulo tres dedicado al programa de intervención orientadora, basado en un taller para docentes, que tiene como propósito sensibilizarlas sobre la importancia del proceso de interacción de los niños, se presenta la descripción, planeación, aplicación y evaluación del taller.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO UN CAMPO DE PEDAGOGÍA**

En este capítulo se aborda el origen y desarrollo de la orientación educativa, de acuerdo con Bisquerra (2003) como un proceso de ayuda continua para todas las personas, en todos sus aspectos con el objetivo de potenciar el desarrollo humano. También se trabajan sus funciones para poder establecer una intervención bajo los cinco principios: antropológico, evaluativo o de diagnóstico, de prevención, de desarrollo y de intervención.

Se abordan los modelos y las áreas de intervención con el fin de establecer los puntos necesarios para desarrollar una propuesta de intervención sobre la importancia del proceso de interacción de los niños, además, se retoma la importancia de la educación inicial desde la orientación educativa, el desarrollo del niño en la primera infancia y el papel del docente en educación inicial.

#### **1.1 Origen y desarrollo de la orientación educativa**

La orientación surge a partir de los cambios sociales y de las necesidades del hombre, como medio de ayuda para afrontar problemas y tomar decisiones, por lo que su función a lo largo de la historia de la humanidad ha sido tomada por magos, sabios, filósofos, técnicos, etc. quienes se han encargado de escuchar, sugerir, aconsejar, instruir y formar al hombre (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002). Sin embargo, es hasta la industrialización que la orientación aparece como una disciplina aplicada al campo laboral, su tarea principal consistía en reconocer en el hombre sus aptitudes, intereses, posibilidades y limitaciones (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002) para poder incluirlo en el mercado laboral.

De acuerdo con Bisquerra (2003) existen acuerdos que en general consideran el origen de la orientación en Estados Unidos con Parsons, Davis y Kelly. En sus inicios fue una disciplina aplicada al campo vocacional reducida al momento en que los individuos debían realizar su elección profesional, es decir, elegir la



ocupación a desarrollar dentro de la sociedad, denominada así como orientación vocacional o bien orientación profesional (Bisquerra, 2003). La orientación vocacional nace con carácter educativo pero a modo de una actividad extra escolar, porque no era un servicio que ofrecía la escuela sino que se tenía que buscar por fuera; aunque pretendía ayudar a los jóvenes en su formación profesional para posteriormente obtener un trabajo, puesto que se creía que para lograr el cambio social era necesario comenzar por el cambio educativo.

Se define a la orientación profesional como un proceso de ayuda con carácter mediador, dirigido a todas las personas mediante una intervención continua, sistemática técnica y profesional basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Bisquerra, 2003).

Sin embargo, considerar a la orientación como una actividad extra escolar no fue suficiente dado que no se lograban cubrir las necesidades que antes de la industrialización demandaba la sociedad, como ser personas capaces para poder desarrollar una determinada función laboral, por lo que fue preciso integrar a la orientación dentro de los programas escolares; con el fin no sólo de atender las problemáticas vocacionales sino también los conflictos de aprendizaje y desarrollo.

## **1.2 Definición y funciones de la orientación educativa**

Bisquerra (2003) argumenta que la orientación educativa es un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda vida y debe considerarse en todo proceso educativo, además, implica a educadores y educandos, atiende aspectos educativos, vocacionales, personales, sociales, etc. para integrar todos estos en una acción coordinada.

Martínez, Quintanal y Téllez (2002) consideran a la orientación educativa como una función remedial o terapéutica, porque pretende responder a las necesidades de los problemas vocacionales, sociales y personales; pero para que esta intervención orientadora trascienda más allá del espacio escolar se ve la

necesidad de retomar aspectos preventivos y de desarrollo, los cuales acentúan su carácter proactivo, ecológico y sistemático.

De acuerdo con Martínez, Quintanal y Téllez (2002), para cumplir sus funciones es necesario establecer la intervención bajo cinco principios; el primero antropológico reconoce a la persona como un ser individual, evalúa las necesidades de la comunidad para responder a sus exigencias y demandas sociales, para que el hombre capaz de enfrentar dificultades, tome decisiones y esté dispuesto al cambio.

El segundo evaluativo o de diagnóstico es un proceso de ayuda grupal, que pretende iniciar los estudios científicos de acuerdo con la evaluación de las necesidades educativas a través de los procesos educativos, el sistema de orientación, el contexto y la toma de decisiones con el fin de mejorar tanto el proceso como los resultados obtenidos a partir del diagnóstico.

El tercer principio de prevención nace del concepto de crisis, pretende identificar los problemas que desatan los factores de riesgo, es decir, problemas de lenguaje, audición, socialización, etc., para actuar sobre ellos y reducir así su aparición. El cuarto principio de desarrollo al cambio evolutivo se refiere a “la orientación escolar como el proceso de ayuda a la persona con el fin de fomentar y facilitar el desarrollo integral en todos los ámbitos” (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002: 49) y, por último, el quinto principio de intervención social actúa bajo el análisis de las interrelaciones, una orientación educativa definida como relacional y sistemática entre los individuos.

Bajo estos cinco principios se facilitará la función de la orientación educativa, además ésta debe analizar las dimensiones del contexto o áreas de intervención las cuales pueden ser de carácter educativo o no y los métodos, es decir, las estrategias que se diseñarán para dicha intervención, así como las funciones asignadas y, en tercer lugar, los modelos que son el medio a través del cual se realiza la función orientadora.

### **1.3 Modelos de intervención orientadora**

Para Velázquez de Medrano (1998) un modelo es considerado como una construcción entre la teoría y la realidad, esto se refiere a las descripciones de la realidad en formas de instrumentos de trabajo; por lo que un modelo en orientación educativa pretende describir una situación, a partir de estrategias que sirven de guía para poder intervenir en ella.

“Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación” (Bisquerra, 2003: 16). Por lo que se pueden distinguir tres categorías: en primer lugar los modelos teóricos encuadrados en las diversas corrientes como las conductistas, humanistas, psicoanalíticas, rasgos y factores, el análisis transaccional, etc.

En segundo lugar los modelos básicos de intervención. En estos modelos se incluye el de consulta, de programas y el clínico; además de estos existe una clasificación denominada modelos mixtos de intervención que son el resultado de una combinación de los modelos básicos de intervención (Bisquerra, 2003).

Finalmente, en tercer lugar los modelos organizativos los cuales tratan de organizar la intervención dentro de un contexto determinado, con base en unos postulados teóricos y su aplicación, suele ser la combinación de varios modelos básicos (Bisquerra, 2003).

Para sustentar esta propuesta se retoman los modelos básicos de intervención los cuales “[son] una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1997: 23).

Los mismos autores clasifican los modelos de intervención a partir de tres criterios: el carácter teórico del modelo, el tipo de intervención y el tipo de organización o institución en la que se lleva a cabo. Dentro de los modelos de intervención se

encuentran, el clínico, el de servicios, el de programas, el de consulta, el tecnológico y el psicopedagógico.

Uno de los modelos de intervención orientadora que se utiliza dentro de los centros educativos es el de servicios, caracterizado por ser un medio de intervención directa grupal donde el orientador es un agente externo a los centros educativos, por lo que sus funciones dependen de las demandas de apoyo que se soliciten para poder actuar sobre los problemas y poder dar respuesta a las demandas y necesidades impuestas (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002). Está vinculado a las características institucionales, en cuanto al diagnóstico, evaluación, información, problemas administrativos, etc.

El modelo de consulta es un medio de intervención individual de manera indirecta, se da mediante una relación entre dos personas o más que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera persona ya que parte de un marco de referencia preventivo, terapéutico y de desarrollo (Bisquerra, 2003).

Finalmente, el modelo de programas aparece de la necesidad de dar extensión a las exigencias de la orientación, se lleva a cabo por una intervención directa del orientador dirigida a un grupo amplio de sujetos, a partir de programas establecidos para una intervención programada de manera sistemática, intencional y contextualizada; destinada a satisfacer sus necesidades. Este modelo se desarrollará en el capítulo tres.

#### **1.4 Áreas de intervención de la orientación educativa**

Para Bisquerra (2003) la orientación es una función no una persona, que cuenta con agentes como el orientador y el orientado, pero también pueden participar tutores, profesores, padres de familia, la comunidad, etc., además debe contar con un conjunto de temáticas de formación denominadas áreas de intervención.

La primer área de intervención es *orientación para el desarrollo de la carrera*, surgió bajo el criterio de orientación vocacional; como un proceso de ayuda con

carácter mediador, dirigido a todas las personas en periodo de desarrollo profesional con la finalidad de desarrollar conductas vocacionales, basada en los principios de prevención y desarrollo (Bisquerra, 2003).

La segunda área de intervención es *orientación en los proceso de enseñanza aprendizaje*, surge a partir de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un método donde se involucra la imitación y la repetición, idea que deberá cambiarse para satisfacer las necesidades que demanda la sociedad. Actualmente esta área de intervención está preocupada por desarrollar las habilidades de estudio bajo los cuatro pilares de la educación (aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos); “por tanto la acción educativa que pretenda lograr un proceso de aprendizaje adecuado deberá basar la enseñanza en la clarificación de cada uno de los campos en el que el individuo debe lograr una competencia” (Bisquerra, 2003: 263).

Enlazada con las dificultades de aprendizaje y adaptación, la tercer área de intervención es *atención a las necesidades educativas especiales (NEE) y atención a la diversidad*, ha logrado incluir a la diversidad ligada a la educación especial que no sólo se enfoca a la discapacidad sino que también a la alta capacidad, incluye una amplia variedad de posibilidades como son las dificultades de aprendizaje, minorías étnicas y culturales, grupos en riesgo, zonas marginales, etc. (Bisquerra, 2003).

Finalmente, como cuarta área de intervención y en la que se centra esta propuesta se encuentra la *orientación para la prevención y el desarrollo humano*, esta área presenta características distintas a las tres anteriores, dado que contempla la educación psicológica, emocional, las habilidades de vida, las habilidades sociales, la educación para la salud, educación moral, educación ambiental, etc.

La orientación para el desarrollo humano surge durante los años 70 donde fomentar el desarrollo personal era el fin de la educación, por lo que la orientación a partir de esta década:

pretende ayudar a los individuos a satisfacer sus necesidades: autoconocimiento, ajustes a las exigencias y demandas de la sociedad y desarrollo de sus potencialidades (...) supone un proceso integrador en el que participen todos los componentes de la comunidad educativa y del medio en que se desarrolla el sujeto (Bisquerra, 2003: 284).

Con la orientación se pretenden desarrollar habilidades para la vida que implican aprender a organizarse, desarrollarse y relacionarse dentro de la escuela, la casa y la comunidad.

### **1.5 Orientación educativa en educación inicial**

La educación inicial es complementaria de la que ejerce la familia pues, al igual que ésta, proporciona a los niños experiencias básicas que contribuyen a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes. Abarca desde el nacimiento hasta los seis años. Los niños de estas edades se entienden y educan en lugares especialmente diseñados para responder a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo, es una etapa de formación ya que se reconoce su carácter educativo (Gervilla, 2006).

Como en toda etapa de formación, dentro de la educación inicial se presentan conflictos o situaciones que no por tratarse de este nivel se debe menospreciar su importancia, ya que la etapa de desarrollo que abarca la educación inicial resulta clave; pues en ella se pueden reajustar las capacidades, destrezas, actitudes y valores de los niños, a través de una intervención orientadora la cual brindará la posibilidad de ser un agente acompañante en este proceso de formación.

Una intervención orientadora en educación inicial se lleva a cabo por medio de una acción directa del orientador hacia un grupo de sujetos que pueden ser los niños, profesores, educadoras o padres de familia (Gervilla, 2006).

Por lo anterior, es necesario que el orientador esté debidamente preparado para intervenir a partir del diagnóstico elaborado para definir las necesidades educativas que se presenten dentro del Centro, realizar la investigación pertinente

para tener los conocimientos necesarios y así elaborar una propuesta de intervención a fin de satisfacer las necesidades detectadas.

Es preciso que el orientador se convierta en un agente regulador, que articule las relaciones dentro del centro educativo, por lo que debe promover la interacción con los alumnos, los padres de familia y las docentes.

La tarea que el orientador debe desarrollar en el trabajo con los docentes es auxiliarlos en la prevención y detección de las necesidades educativas y de desarrollo, así como también transmitirle información que sea de utilidad para mejorar su labor (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002).

### **1.6 El desarrollo social del niño en la primera infancia.**

En general, el desarrollo es un proceso de continuos cambios madurativos a lo largo de la vida tanto en el aspecto físico, biológico, cognitivo y social, esto no quiere decir que cualquier cambio que se produzca deba ser considerado como madurativo; ya que para ello debe seguir un patrón lógico y ordenado que pueda alcanzar mayor complejidad conforme se logre la supervivencia (Meece, 2000).

En este escrito sólo se aborda el desarrollo en la primera infancia, que es la etapa en la que se encuentran los niños que pertenecen a la Educación Inicial, en ésta se considera al desarrollo social como una capacidad creciente de autorregulación, para funcionar de una manera cada vez más independiente en los contextos personales y sociales; por lo que dicha regulación estará arraigada en las interacciones que los niños tienen con las personas (Shonkoff y Phillips, 2004).

Las interacciones de los niños comienzan desde el momento en que se concibe la vida uterina. A partir del nacimiento las manifestaciones de las primeras interacciones se dan en las relaciones madre-hijo por medio de estímulos visuales, auditivos, olfativos y por sensaciones cutáneas las cuales comienzan a muy temprana edad, justo después del nacimiento.

Conforme los niños avanzan en su desarrollo, sus interacciones no son solamente las que tiene con la madre, puesto que toda relación en la que ellos interfieran, sea con objetos o con personas, serán consideradas como interacciones que favorecen el proceso de maduración.

Dicho proceso en la edad temprana “se da a través de la interacción entre sus incipientes capacidades mentales y las experiencias ambientales” (Meece, 2000: 22), mismas que se propician por medio de diversos contextos en los que se desenvuelven los niños pero, sobre todo, de interacciones humanas que crearán las condiciones indispensables para favorecer su desarrollo.

Durante la edad temprana se favorece el desarrollo a través de actividades orientadas hacia el logro de la manipulación de objetos, esto permite percibir el inicio de las relaciones (Elkonin citado por Bodrova y Leong, 2008), aunque aún no se encuentran preparados para la interacción con sus iguales. Sin embargo, son capaces de jugar al lado de un igual, pero no de compartir el mismo juego, ya que siempre existirán disputas, además, están en una etapa egocéntrica donde sólo miran su propia perspectiva, sin considerar a los otros como seres humanos que presentan condiciones semejantes a las suyas, sólo los ven como objetos que se encuentran bajo su manipulación.

Uno de los compromisos de los adultos con los niños es influir indirectamente en el inicio de la actividad social, como un agente mediador de sus interacciones; con el objetivo de que desarrollen “con otros las capacidades que tienen en potencia pero que no pueden desarrollar individualmente” (González, 2002: 192), por lo que es responsabilidad de los adultos aportar experiencias que ayuden a los niños a autorregularse.



### **1.6.1 Sentido del yo: autorreconocimiento, autoconcepto, autonomía y autoestima.**

Existe una controversia sobre si los niños recién nacidos son capaces de concebir su propia persona, de acuerdo con Lane y Beauchamp (1964) en la década de los años 60 del siglo pasado diversos psicólogos creían que el proceso del nacimiento tiene efectos duraderos sobre los bebés y que por ello “[el] proceso de diferenciarse como ser humano singular comienza al mismo tiempo que el proceso social que tiene lugar durante el nacimiento” (Lane y Beauchamp, 1964: 132), sin embargo, en la década de los años 70, algunos psicólogos argumentaban que los niños nacen sin esta capacidad, al no lograr distinguir el “yo” del entorno.

Posteriormente en la década de los años 90, algunos psicólogos, entre ellos Shaffer (2000), plantearon que los niños recién nacidos son capaces de percibirse y que ello se potencializará conforme se logre progresar en el desarrollo. Por lo que antes de hablar de la concepción o percepción de sí mismo es necesario plantear el sentido del yo, el cual comienza a desarrollarse a partir de los 2 meses de edad hasta antes de los 15 meses, en esta etapa es cuando existe un sentido ilimitado de la identidad personal, dado que los bebés comienzan a explorar su cuerpo, a descubrir sus posibilidades y limitaciones, son capaces de reconocer su propio llanto y también a actuar sobre los objetos y pueden llegar a manipularlos; siempre en compañía de los otros quienes permiten o limitan estas experiencias para ellos, sin embargo, perciben a las personas como simples impresiones y no tienen ningún concepto absoluto de sí mismos (Shaffer, 2000).

Durante los 15 y 18 meses de edad presentan las primeras manifestaciones del reconocimiento de sí mismo, en este periodo los niños son capaces de percibir su propia imagen lo cual les permite sentar las bases para comenzar a diferenciarse del resto de las personas, es lo que se conoce como *autorreconocimiento*, una adquisición importante para descubrir la propia identidad y ayuda a dar seguridad al niño (Puig y Sático, 2000), este proceso se da a partir de las representaciones que los niños adquieren con el contacto en el mundo social, permitiéndoles

establecer la concepción del “yo”, es decir, aquello que brinda una identidad propia y que posteriormente se convertirá en el “mi”, aquello que caracteriza a los niños (Shaffer, 2000).

El desarrollo del yo se logra en gran parte durante la lactancia y la primera infancia, esto no quiere decir que a la edad de tres años ya se puede determinar la personalidad que tendremos durante toda la vida, pues la personalidad es como una masa plástica que se seguirá moldeando (Lane y Beauchamp, 1964).

Una vez que los niños logran desarrollar el yo podría decirse que se ha obtenido el autoconcepto, que es el elemento básico de la formación de la personalidad y, de acuerdo con Hoffman (1995), se desarrolla en tres etapas graduales:

- Reconocimiento del propio yo: se manifiesta durante el segundo año de vida, es cuando los niños se ven y se sienten distintos a los demás.
- Autodescripción del yo: se desarrolla cuando se sienten con características definidas, es decir, son capaces de notar el tamaño de sus ojos, la forma de su cabello, el tamaño de sus manos, si son niños o son niñas, etc. Está asociada a la representación simbólica.
- Respuestas emocionales a sus propias transgresiones: se refiere a que los niños son capaces de constituir el aspecto final del autoconcepto, aparece cuando comienzan a evitar el mal comportamiento al momento de ser observados.

El desarrollo de la autonomía es la principal tarea que compete al niño entre el año y los dos años de edad (Erickson citado por Rice, 1997), esto a través del deseo de independencia, porque muestra la necesidad de comer solo, hace el intento por cambiarse, caminar sin sostener la mano de un adulto, cargar su propia mochila, quitarse la chamarra y elegir el juguete con el que desea jugar.

Por ello, para que los niños puedan desarrollar la autonomía es necesario dejarlos explorar el mundo, es decir, permitirles hasta cierto punto ser partícipes en las

decisiones que competen su persona, por ejemplo, elegir el suéter, los zapatos, los juegos, la comida que desean, etc.

Esto no quiere decir que se deba dejar a los niños avanzar en el desarrollo sin ayuda de los otros, ya que además de la autonomía es necesaria que sean rodeados de atención, tratándolos con cariño, paciencia y respeto; porque están en construcción su propia identidad. “Los niños aprenden a equilibrar sus necesidades y deseos con las limitaciones y las libertades del mundo social en que viven” (Bowman y Stott, 1994) y por medio de sus interacciones.

La autoestima es desarrollada en la relación que los padres tienen con sus hijos, porque de ellos dependerá la formación de ésta a partir de la autonomía que se les brinda (Giménez y Mariscal, 2008). La autoestima se refiere a las actitudes que los niños tienen hacia sí mismos, es un juicio referente a los atributos físicos, capacidades generales, estados afectivos, valores personales, es decir, aceptación básica de la propia persona (González y Bueno, 2004) lo que facilitará el conocimiento de sí mismo.

Para Laporte (2002: 14) que los niños pequeños desarrollen su autoestima implica:

- Estar contento con su cuerpo.
- Tener el sentimiento profundo de ser amado.
- Tener la convicción de ser capaz.
- Estar orgulloso de ser un niño o una niña.
- Encontrarse a gusto con los demás.
- Esperar y creer que sus necesidades serán satisfechas, y que sus deseos serán sino cumplidos inmediatamente, planeados para un futuro cercano.

Aunque en este rango de edad se habla más de conocimiento y confianza en sí mismo, que de autoestima porque los niños no reflexionan acerca de sí mismos,

sin embargo, para una buena autoestima se necesita buscar armonía con los demás (Laporte, 2002).

### **1.6.2 Percepción del yo: conocimiento de sí mismo**

Las primeras manifestaciones del concepto de sí mismo inician desde los 2 años de vida, a partir de las capacidades visuales, auditivas y cognitivas (Schaffer, 2000), los niños son conscientes de sí mismos gracias a sus experiencias de apego y el desarrollo del egocentrismo (la tendencia de llevarlo todo a su experiencia propia), tienen una rotunda necesidad de satisfacer sus intereses, por medio del reconocimiento visual son evidentes los primeros indicios de la identidad personal, a partir del momento en que están preparados para percibir su propia imagen descubren sus cualidades físicas poco a poco comenzarán a desarrollar la “capacidad (...) de definirse a sí mismos en términos de categorías tales como edad, sexo, tamaño” (Schaffer, 2000: 47).

En tercer lugar la manifestación de sí mismo se da a través del habla (Schaffer, 2000), al desarrollar su capacidad de lenguaje podrán decir su nombre, y así hacer uso del “yo”, por ejemplo, decir yo soy bajito, yo soy grande, yo soy Buzz Layer, etc., y también lograrán hacer uso del “mi”, por ejemplo, mi pelota, mi carro, mi casa, mi mamá, entre otros.

Con ayuda del reconocimiento de sí mismo, los niños podrán tomar conciencia de sus diferencias y de las de los otros para poder conseguir una interacción armoniosa, que los ayudará a mejorar sus habilidades sociales; “uno de los principales elementos a través de los cuales el niño progresa en la definición de sí mismo es la interacción con los demás” (Giménez y Mariscal, 2008: 241). El mundo de los intercambios tanto con los adultos como con los demás niños construye el contexto en el cual lograrán diferenciarse como personas.

La evolución del yo dependerá del hecho de que se trate de un niño o una niña así como de los factores genéticos, y sus patrones y limitaciones del desarrollo físico, por ejemplo, un niño puede responder más rápida e intencionadamente a los

estímulos motores que otro, algunos niños son mucho más activos que otros, unos más sensibles emocionalmente que otros, etc. (Lane y Beauchamp, 1964).

En efecto, hoy en día la investigación psicopedagógica sabe bien que en el periodo de 0 a 6 años tienen lugar procesos que son determinantes del estilo cognitivo, desarrollo aptitudinal, y configuración de la personalidad del niño, cuyas manifestaciones serán más acusadas en etapas posteriores de su desarrollo (Gervilla, 2006: 10).

Además del contexto familiar en el que se desenvuelven, debido a que “casi todos los niños perciben el mundo al que han sido traídos a través de sus padres. El tipo de sentimientos que tengan de los padres hacia sí mismos y entre ellos” (Lane y Beauchamp, 1964: 134), son factores determinantes en el desarrollo de la personalidad.

### **1.6.3 Percepción de los demás: Interacción entre pares**

Para poder sobrevivir los seres humanos necesitamos de los demás, porque vivimos y nos desarrollamos en un mundo compartido. Se ha demostrado que la compañía y el cariño de los otros es algo tan necesario como la alimentación y forma parte de las necesidades básicas para favorecer el desarrollo y la supervivencia (Shaffer, 2000).

La primera interacción que los niños viven es la relación con su madre, la cual comienza a desarrollarse desde la vida uterina por medio del torrente sanguíneo, posteriormente en el momento del nacimiento. A partir del parto las interacciones se dan por medio de la alimentación, del contacto visual, así como del cuidado y la protección.

Después de los 6 meses los niños logran mostrar interés por los otros, a través de estímulos que les hace tener reflejos como los gestos y los balbuceos, los cuales pueden ser o no ser correspondidos, posteriormente, entre los 18 y 24 meses de edad, los niños comienzan a exhibir interacciones recíprocas, a partir del momento en que se reconocen a sí mismos. Pero esto no quiere decir que hayan

desarrollado el grado de comprensión social que se necesita para una interacción (Schaffer, 2000).

Sin embargo, se cree que hasta los niños más pequeños (menores de 7 años) son capaces de un grado de comprensión social, esto porque ante alguna situación se presenta una conducta espontánea; como respuesta a un estímulo que produce efectos y, por tanto, propicia el medio para las relaciones (Schaffer, 2000).

Las relaciones entre pares durante los 2 años de vida es uno de los procesos más importantes del desarrollo social de los niños, comienzan a buscar la compañía de los otros, puesto que existe la necesidad de jugar a un lado del otro pero no de compartir el mismo juego. Los niños de esta edad no disponen de habilidades cognitivas y, por lo tanto, carecen de habilidades sociales para poder establecer verdaderos vínculos de amistad con sus iguales, por lo que según Rice (1997), solamente logran establecer relaciones cálidas. De acuerdo con el mismo autor las relaciones cálidas son aquellas interacciones que se dan entre las dos personas, pero que no llegan a convertirse en amistades, debido a que son esporádicas.

Se ha demostrado que los niños de esta edad no establecen amistades a causa de la etapa de desarrollo en la que se encuentran, aunque es necesario que aprendan a manejar su egocentrismo; ya que todas sus relaciones son consideradas ocasionales, aunque son capaces de comenzar a desarrollar la habilidad que les permite relacionarse con iguales, como lo argumenta Schaffer (2000) el niño tiene la capacidad de poder llevar este proceso de interacción y el inicio de las nuevas relaciones.

De acuerdo con Lane y Beauchamp (1964) las actividades con los otros le permiten al niño desarrollar y aprovechar las capacidades y habilidades individuales, sus progresos dependerán en gran medida de aquellas experiencias sociales, por ejemplo, dentro de un aula es probable que uno de ellos comience a cantar una tonada y sea seguido por el grupo entero, o de pronto platique sobre lo que hizo su mamá por la mañana y esto desate que algunos compañeros o el

resto del grupo quieran compartir alguna situación que se relacione con su madre, o simplemente se ponga a correr y sea seguido por algunos miembros del grupo.

#### **1.6.4 El proceso de interacción de los niños en educación inicial**

Durante los seis primeros años de vida además del crecimiento y el conocimiento de los niños, debe considerarse el progreso de las estructuras sociales, las cuales siempre han estado presentes dentro de los programas educativos, pero con distintas perspectivas (Arroyo, 1995).

De acuerdo con Redondo (2007) la educación en los jardines de niños estaba basada en infinidad de rutinas cotidianas y modelos estereotipados, pues su tarea central se tornaba en actividades manuales y el juego. Ante esta situación surge la necesidad de comenzar a introducir nuevas cuestiones para la enseñanza en educación inicial, que entre muchas otras cosas permitirán el aprendizaje a través del reconocimiento del otro, porque enseñar implica reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, dialogar y reproducir.

La escuela tiene como función específica socializar por vía del conocimiento, para ello fue pensada y creada (Redondo, 2007). Dentro de las estructuras sociales que deben fomentarse en la educación infantil se encuentra el proceso de interacción de los niños. A través de éste se moldea el desarrollo de la personalidad, el desarrollo de la autoestima, aprender a convivir con los otros, etc.

La educación infantil, según Tonucci (2002), pone los fundamentos para toda la posterior construcción social, por ello se busca favorecer el desarrollo integral de los niños en un aspecto biopsicosocial, porque lo propio para el desarrollo es evolucionar a través de las interacciones constantes con el entorno; porque a través de éstas se revela lo que es, puede hacer o es capaz de hacer.

Diversas investigaciones realizadas, entre ellas las de Bianka Zazzo (1986), permiten diferenciar las condiciones de desarrollo entre los niños criados sólo en el hogar y aquellos que ingresan a las guarderías o centros infantiles, estos

últimos presentan, en la mayoría de los casos, un mejor desarrollo en el marco socioafectivo, son capaces de adquirir su autonomía, autoconcepto, autoestima, confianza en sí mismos y en los demás de manera práctica y mejor realizada; esto gracias a los procesos de interacción que se llevan a cabo.

En cambio los niños criados sólo en el hogar, pueden llegar a presentar comportamientos de menor autosuficiencia, como consecuencia de la sobreprotección de los padres al desaprobar la capacidad de autonomía de sus hijos (Zazzo ,1986).

De acuerdo con Lane y Beauchamp (1964) es necesario que las experiencias evolutivas que los niños en edad preescolar consistan en obtener mayor control y destreza motoras, diferenciación entre uno y otro sexo, habilidades de lenguaje, la percepción de la realidad, construir el establecimiento de la identidad y convertirse en un individuo social relacionado con aquellos que lo rodean. “Las influencias sociales (...) son series o conjuntos de sistemas que se extienden más allá del niño, del sujeto en todo caso, y que le afectan de una u otra forma” (González, 2002: 64).

#### **1.6.5 Manual de Procedimientos del Programa de Estimulación Temprana (PET)**

El apoyo a los centros infantiles está encaminado a lograr el óptimo desarrollo del niño, a través de programas como el Manual de Procedimientos de estimulación Temprana (PET, 2004) implementado dentro de la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río”, institución donde desarrollé la propuesta. Este manual se crea con base en el Programa Regional de Estimulación Precoz (PROCEP, 1981) de la UNICEF, el Programa de Educación Inicial (PEI, 1992) y de la revisión de las aportaciones de teóricos como Arnold Gesell, Henry Wallon y Sigmund Freud; estos programas están orientados, entre otras cosas, a favorecer el desarrollo a partir de las interacciones de los niños para cumplir con la función social de la educación inicial.



El PROCEP (1981: 5) se creó para “mejorar la situación de desarrollo de las poblaciones infantiles, en edades de 0 a 6 años del istmo que comprenden a Panamá y Costa Rica”, pretende que los centros infantiles superen la etapa tradicional de cuidar a los niños, para convertirse en centros que procuren su mejor desarrollo integral.

Además, se espera que los niños puedan integrarse dentro del plano social y pedagógico de su comunidad, a través de promover:

las condiciones fisiológicas, educativas y sociales, proporcionar los instrumentos básicos que estimulen los procesos de maduración y aprendizaje en el aspecto intelectual, afectivo y psicomotor del niño de tal manera que favorezcan su crecimiento y desarrollo (PROCEP, 1981: 11).

Asimismo, el objetivo del PET (2004: 8) es “proporcionar las condiciones y los elementos o instrumentos básicos que coadyuven a la estimulación y favorezcan el desarrollo integral del niño”. Este programa está dividido en 4 áreas de trabajo: área de psicomotricidad, área de lenguaje, área social y área cognoscitiva; cada una pretende “lograr las condiciones de maduración y desarrollo en [los niños], propias de su edad a través de su estimulación adecuada y la satisfacción de sus necesidades”.

Para abordar el proceso de interacción de los niños dentro de los centros educativos es necesario retomar el PET 2004 y ubicar el área social, la cual tiene como objetivo lograr que los niños adquieran seguridad, confianza en sí mismo y en los demás a partir de una mejor convivencia e interacción con los demás.

Para poder potenciar el desarrollo del niño en el aspecto social es necesario trabajar las relaciones de intercambio con el mundo exterior, porque mediante la interacción se configuran las estructuras internas, que contribuyen a facilitar el desarrollo integral de la persona; así como potencializar habilidades y actitudes que el niño podrá desarrollar como la confianza en sí mismo y en los demás, así

como ser sociable e independiente; esto le permitirá relacionarse satisfactoriamente con sus compañeros.

El Programa de Educación Inicial (PEI, 1992) establece que la educación constituye un proceso que cubre todos y cada uno de los espacios de la vida social, tiene como categoría central la interacción del niño; refiriéndose al reconocimiento, conocimiento y confianza en sí mismo, así como a la percepción y conocimiento de los demás a través de un encuentro constante con el mundo social.

### **1.7 Papel de docente en educación inicial**

La interacción de los niños con los demás agentes dentro de la escuela se considera como una estimulación necesaria, para lograr las condiciones de desarrollo y maduración dentro del mundo, en el cual se configuren, reconozcan y estructuren sus capacidades, aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas para promover el desarrollo integral y personal; proceso que deberá ser regulado de manera directa por los docentes.

De acuerdo con Harf y cols. (2002) los docentes son vistos por la sociedad como seres pasivos operadores del saber, puesto que se piensa que su práctica sólo se reproduce, por lo que es un profesional acabado, es decir, que ya no necesita seguir formándose; además se considera que el profesor es cada vez menos capaz de reflexionar, no obstante, es necesario eliminar esta idea del profesor como un operario que no continúa con su formación.

Según Freire (2004) para mejorar la práctica educativa y así lograr modificar el concepto que se tiene del docente, se debe requerir de un diálogo pedagógico donde a la vez *el que enseña aprende y el que aprende enseña*. La enseñanza es una profesión de formación permanente que implica la reflexión sobre la práctica para poder mejorarla, a partir de analizar “críticamente los problemas que enfrentan en su labor cotidiana y buscar alternativas, para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las

decisiones que toma en el ejercicio de su práctica educativa” (Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base, 2003: 20).

Además, los docentes tendrán que ser sujetos creativos, críticos, responsables, reflexivos y con un alto sentido ético (Freire, 2004), que estén preparados para su profesión, ya que su trabajo no implica sólo el transferir conocimientos, sino también reflexionar de manera crítica y analítica, para actuar como investigadores (Brubacher, s/f), pues deben observarse a sí mismos, tomar distancia de los conflictos para poder tener una visión más amplia de lo que acontece porque se requiere de una reflexión activa, deliberada y pensada; antes, durante y después de la práctica.

Los docentes deberán actuar con conciencia de oficio, tendrán que reconocer las necesidades e intereses del grupo así como sus cualidades:

[para que la enseñanza sea] eficaz debe insertarse en la comunidad y conectarse con la vida de los alumnos. La profesionalidad docente ha de estar vinculada a una mayor democratización de la educación escolar, transfiriendo poder tanto a las familias y a los alumnos (...) pues de esa manera se puede construir comunidades de aprendizaje relevantes y adecuadas para responder a sus necesidades e intereses (Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base, 2003: 19).

Aunque esto no significa que los docentes tendrán que dejar a un lado la enseñanza de los conocimientos sistemáticos, pues deben ser parte de la formación constante, para facilitar la posibilidad de utilizarlos.

La oportunidad para transformar la práctica docente es a través de la formación permanente, la cual tiene que proporcionar “en el docente la comprensión de los procesos educativos que se generan en la institución escolar y dotarlo de los conocimientos y las herramientas necesarias para una intervención pertinente y

eficaz” (Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base, 2003: 21).

La educación inicial pretende favorecer el desarrollo integral de los niños en un aspecto biopsicosocial (PET, 2004), por lo que es función del docente fomentar el proceso de interacción utilizándolo como un medio a través del cual se puede revelar lo que el niño es, puede ser o es capaz de hacer. Redondo (2007) señala que enseñar implica reconocer al otro, pues la escuela tiene la capacidad de insertar a los niños dentro del marco social.

Es función de los docentes crear el ambiente necesario para poder potencializar la interacción de los niños para mejorar su desarrollo y maduración y, a su vez, lograr fortalecer el aprendizaje a partir del reconocimiento del otro. Aunque no basta con que los docentes sean quienes estén en constante formación, también es función de los padres conocer y entender los procesos madurativos para potencializar el desarrollo de los niños y así mejorar su formación.

## CAPÍTULO 2

### DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

En el presente capítulo se encuentra el diagnóstico pedagógico, en primer lugar se abordará su conceptualización, su definición, sus funciones (modificadora o clasificadora, preventiva) y sus fases (delimitación de necesidades diagnósticas, recogida inicial de información, formulación de hipótesis, recogida de la información y síntesis diagnóstica).

En segundo lugar aparece la descripción de los instrumentos utilizados para la aplicación del diagnóstico pedagógico (pruebas diseñadas a partir de Arnold (Gesell, 2000), un cuestionario y el diario de campo), así como su aplicación en el grupo de maternal II de la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río”, también se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir del mismo y finaliza con la detección de las necesidades educativas.

#### **2.1 Definición de diagnóstico pedagógico**

Se situó al diagnóstico pedagógico como una fase inicial del proceso orientador y por ello su presencia estaba implícita, pues era incluido en el grupo de conocimientos llamados “técnico-culturales como un instrumento orientado a la comprensión y valoración de situaciones con vista a la toma de decisiones encaminadas a la mejora” (García Hoz citado por Marí, 2001: 11).

Posteriormente fue considerado como parte fundamental de las ciencias de la educación, para Marí (2001) es el resultado de un proceso de clarificación y profundización que posee las mismas condiciones lógicas que el resto de los saberes aplicados.

De acuerdo con Iglesias (2006) el diagnóstico en educación es visto como un procedimiento de investigación que contempla actividades de asesoramiento, de evaluación, de medición de un sujeto, o grupo de sujetos, o de una institución dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos

por el diagnóstico pedagógico se podrá diseñar un plan de intervención y así obtener cambios positivos y duraderos “en conexión con todos aquellos saberes educativos que requieren información y control de las informaciones” (Marí, 2001: 13).

Frecuentemente al diagnóstico pedagógico se le ve como sinónimo de indagación, investigación y evaluación; aunque va más allá de eso, ya que no se reduce sólo a detectar características anatómicas, psíquicas, patológicas o trastornos específicos de los sujetos, sino que también valora los datos obtenidos para poder tomar decisiones y aplicar posibles soluciones que pretendan cubrir las necesidades detectadas (Iglesias, 2006).

Así, el diagnóstico pedagógico es un proceso de búsqueda de información estructurado y organizado, orientado a la valoración de una situación educativa de forma continua, sistemática y permanente. Con el fin no sólo de describir y comprobar sino también de valorar los progresos de la institución, los docentes, los alumnos y en algunas ocasiones de los padres de familia.

Para Marí (2001) el diagnóstico en educación contribuye a delimitar las capacidades y necesidades de los alumnos a fin de facilitar una acción educativa eficiente, a través de la exploración y técnicas específicas que permitan comprobar, describir y valorar cada proceso.

Iglesias (2006: 16) concluye que el diagnóstico en educación es:

un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona.

El diagnóstico pedagógico proporciona información relevante para facilitar la toma de decisiones sobre cada proceso, además, permite clarificar y predecir el

comportamiento de un sujeto o actividades (Buisán y Marín citados por Marí, 2001).

## **2.2 Funciones del diagnóstico pedagógico**

De acuerdo con Martínez (1993) el diagnóstico pedagógico parte del asesoramiento y la evaluación, por lo que sus funciones se encuentran implícitas en estos conceptos.

En cuanto al asesoramiento existe cierta diversidad de clasificaciones acerca de las funciones del diagnóstico pedagógico, por ejemplo, la clasificación de Buisán y Marín (1987, citados por Martínez, 1993) que habla de funciones preventivas y de reestructuración; Álvarez Rojo y colaboradores (1984, citado por Martínez, 1993) que establecen la siguiente clasificación: dominio psicomotor del individuo, cognoscitivo y efectivo. Para Gil Fernández (1990, citado por Martínez, 1993) la función del diagnóstico es orientadora, la cual pretende situar al alumno, descubrir las limitaciones y evaluar su grado de adecuación.

Sin embargo, dentro de este capítulo se abordará la clasificación de Iglesias (2006) para quien las funciones del diagnóstico dentro de una institución educativa son: la *función modificadora o clasificadora*, donde se dan los datos del contexto en los que se desenvuelve el alumno, informa las causas y factores de una situación, se puede desarrollar bajo una hipótesis realizada, cuestiona los hechos y las informaciones verificables; relaciona al sujeto con el objeto del caso, es decir, sigue la ley de causa – efecto.

La *función preventiva*: se anticipa a efectos futuros, elige alternativas para mejorar la realidad, para conocer a los sujetos, el contexto en el que se desenvuelven y así tomar decisiones. Se clasifica en tres grandes grupos: a) la función de *prevención primaria* y b) la función de *prevención secundaria* y c) *terciaria o propiamente correctiva* (Calpan, citado por Iglesias, 2006).

a) La función de prevención primaria es de carácter comunitario, exige estrategias de diagnóstico grupal e individual, conoce las circunstancias nocivas, se refiere a agentes sociales mediadores (padres y profesores) dentro de una institución educativa, los cuales suelen ser los padres y los profesores.

b) La función de prevención secundaria su finalidad es disminuir los casos que presentan algunas necesidades, por medio de un diagnóstico precoz y una intervención terapéutica temprana.

c) La función de prevención terciaria o propiamente correctiva su “finalidad es reducir las secuelas, eliminar las trabas sociales que dificulten la integración de los alumnos o facilitarles la integración social” (Iglesias, 2006: 52).

Finalmente, la *función de reestructuración* reorganiza las situaciones actuales y futuras, además:

pretende configurar un plan para eliminar riesgos futuros, anticipándose a las principales amenazas y sus probables causas, la cual facilita las intervenciones apropiadas, ya sean éstas de carácter correctivo o de reducción de un posible riesgo o de carácter contingente que permitan disminuir el impacto de algo adverso (Iglesias, 2006: 54).

La función del diagnóstico pedagógico en la cual se fundamenta esta propuesta es *la función preventiva primaria* porque se pretenden conocer a los agentes sociales mediadores dentro de la institución educativa que en este caso son las docentes.

Para Pawlik (1980, citado por Martínez, 1993) las funciones del diagnóstico están orientadas hacia la obtención de información, a través de instrumentos de medición, es decir, a la evaluación, lo que permite ampliar el panorama, por lo que en el ámbito educativo es necesario contemplar el asesoramiento y la evaluación como componentes esenciales del diagnóstico pues permiten detectar las necesidades y mejorar la intervención pedagógica.



### 2.3 Fases del diagnóstico pedagógico

De acuerdo con Iglesias (2006) las fases implementadas para la elaboración del diagnóstico pedagógico y que se retoman en esta propuesta son las siguientes:

*La delimitación de necesidades diagnósticas:* comprende analizar las necesidades del educador y el educando, a partir de delimitar las áreas en las que se tienen dificultades, sin embargo, también es oportuno dirigirlo a aquellas áreas que no presentan carencias, pero que se pueden llegar a potencializar.

Para esta primera fase, lo primero que hice fue solicitar a la responsable de la Licenciatura en Pedagogía un oficio para poder realizar prácticas profesionales, posteriormente acudí a las oficinas centrales del DIF de Naucalpan, ahí me asignaron la institución educativa en la que podía realizar mi intervención, el primer día que asistí a la institución la directora del plantel me situó en el aula de maternal II, debido a que precisamente ese día había faltado una de las docentes.

Dentro de la institución, en particular del aula de maternal II, se realizaron observaciones durante 8 meses, estructurados de la siguiente manera:

Año	Periodo	Mes
2012	17 al 21	Septiembre
	24 al 28	
2012	15 al 19	Octubre
	29 al 31	
2012	1 al 9	Noviembre
	19 al 23	
2012	10 al 21	Diciembre
2013	7 al 18	Enero
	28 al 1	Febrero
2013	11 al 22	Marzo
2013	6 al 17	Mayo

*Recogida inicial de información:* dentro de esta fase se recaba información relacionada con los sujetos, en el ámbito personal, socio-familiar, académico y su rendimiento, se utilizan técnicas como la observación, escalas de apreciación, entrevistas, etc. (Iglesias, 2006). En este caso, se diseñó un cuestionario dirigido a las docentes donde se pretendían obtener datos acerca de su experiencia escolar como alumnas a fin de crear un ambiente más confiable, laboral y personal.

Para esta segunda fase quise indagar de manera formal con la directora y docentes, pero obtuve repuestas negativas ya que argumentaban que era información oficial, por tanto, fue imposible que tuviera acceso a ella, así que opté por hacerlo de manera informal, es decir, a partir de la plática diaria y de lo poco o mucho que ellas me permitían observar, gracias a ello pude notar que a las docentes les causa conflicto el que un niño esté al lado de otro y que mantengan contacto, pues siempre buscan separarlos.

*Formulación de hipótesis:* se establecen los supuestos explicativos a partir de las necesidades presentadas y los resultados de las herramientas utilizadas como parte del diagnóstico.

Día a día noté que dentro del aula de maternal II era necesario que los alumnos lograran mantener una relación con sus pares, también, que se les estaba haciendo costumbre estar aislados, debido a que en ocasiones ellos mismos se alejaban de sus compañeros.

*Recogida de la información:* se lleva a cabo la recogida de información sobre las variables previstas por medio de instrumentos, se determina qué se va a recabar, con qué, cuándo y cómo. En esta etapa se hizo uso de los resultados del diagnóstico pedagógico, se obtuvieron a partir de la observación constante, los registros en el diario pedagógico, el diseño y la aplicación de un cuestionario para docentes y las pruebas de Arnold Gesell (2000) para niños.

*Síntesis diagnóstica:* después de la recogida de la información se lleva a cabo el análisis de los resultados que definirán el siguiente proceso, por lo que se realizó la interpretación y análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados.

## **2.4 Instrumentos del diagnóstico pedagógico**

Los instrumentos del diagnóstico pedagógico son las herramientas con las cuales se obtiene información relevante del grupo, en este caso, maternal II de la Estancia Infantil Atenco “la orilla del río” que es la institución donde se realizaron las observaciones.

Para la aplicación de este diagnóstico los instrumentos utilizados fueron diseñados a partir de la revisión teórica de las pruebas de Arnold Gesell (2000) las cuales comprenden la edad de 2 años y profundizan en cuatro áreas: *psicomotricidad, conducta adaptativa, lenguaje y conducta social y personal*. También se utilizó un diario de campo y el diseño de un cuestionario para docentes.

La prueba de Gesell (2000), en cuanto al *área de psicomotricidad* fue diseñada para determinar el desarrollo de la conducta y las habilidades motrices de los niños de 2 años de edad.

La prueba para el *área de conducta adaptativa* permite la observación en el progreso del terreno de la atención y la memoria, así como la conducta perceptual e imitativa (Gesell, 2000), a partir de la interpretación de la canción Treisy el payaso.

La prueba para el *área de lenguaje* reconoce el progreso de los niños al nombrar las cosas, personajes o situaciones, a partir de identificarse al escuchar su nombre al pase de lista observando su reacción. Al mencionar al azar el nombre de cada uno de los niños, por ejemplo, se cuestionó al grupo sobre ¿dónde se encuentra Jesús?, para poder observar las reacciones que ellos tenían.

Finalmente, con la prueba para el *área de la conducta personal y social* se pretendió observar la identidad personal, qué tanto dicen la palabra “mío”, para ello se les pidió a los niños tomaran asiento a fin de repartir los juguetes, el juego fue libre y espontáneo mientras el observador debía seguir el ritmo del juego y tomar nota de las situaciones que surgían en la interacción de los niños.

También se utilizó como recurso un diario de campo con el fin de registrar la información obtenida a partir de las observaciones realizadas durante las prácticas de campo, éste permitió profundizar en las situaciones que se presentaron dentro del grupo.

El registro del diario de campo se llevó a cabo durante un periodo de 8 meses, con un formato que incluía la fecha, la hora, las actividades y espacio donde se desarrollaban, inicialmente se registró toda la jornada escolar, posteriormente sólo aquellas situaciones que se presentaban ajenas a la rutina diaria (descrita en el apartado 2.5), con el objetivo de detallar los hechos ocurridos durante la jornada escolar para, posteriormente, poder interpretar los datos obtenidos y finalizar con un análisis pedagógico.

El cuestionario para las docentes fue diseñado con el objetivo de recuperar las experiencias personales y profesionales de las docentes en relación con su experiencia como estudiantes, su vida laboral, y el contexto social del grupo (maternal II) está formado por 20 preguntas de las cuales 14 son abiertas y 6 cerradas (anexo 1).

## **2.5 Contexto de intervención**

La institución donde se realizaron las prácticas profesionales es la Estancia Infantil Atenco “a la orilla de río”, con la clave de centro de trabajo: 15JGN4204C, perteneciente al DIF; ubicada en Ferrocarril de Acámbaro sin número, Colonia El Conde, Naucalpan de Juárez, Estado de México.

La estancia colinda de lado izquierdo con un juzgado y el Hospital General Maximiliano Ruiz Castañeda; del lado derecho un río; al frente las antiguas vías del tren que viajaba hacia Acámbaro, Guanajuato y unas casitas de cartón; alrededor es una zona comercial.

Inicialmente su horario era de 24 horas, pero por cuestiones económicas y familiares el servicio se redujo de 8:00 a.m. a 8:00 p.m.; aunque el horario se adapta a las necesidades de cada familia pues los padres llevan a los niños cuando van a trabajar y los recogen en distintos horarios.

El edificio escolar fue diseñado para ser una Estancia Infantil, inaugurada el 30 de abril de 2009, por comentarios de las docentes se argumentó que en una evaluación realizada por protección civil a las instalaciones se evidenció la necesidad de pintar puntos de reunión, comprar botiquín móvil e identificar brigadas. En la pared de una de las aulas hay una fisura y afecciones menores en varios inmuebles; en este sentido, las docentes señalan que no se han hecho remodelaciones, ni mantenimiento desde su inauguración.

La información sobre la planta docente y la estructura orgánica de la institución me fue negada por parte de la directora, ya que argumentó que son cuestiones oficiales del DIF y que no era posible que yo tuviese acceso a ella. Sin embargo, al platicar de manera informal con las docentes, al escuchar conversaciones de ellas y la directora y durante el periodo de observación, pude obtener la siguiente información:

Cuenta con un personal de 37 personas, de las cuales 8 son docentes, 16 asistentes educativos, 5 niñeras, 2 directoras, un médico, 2 cocineras, 2 intendentes y un administrativo.

Se manejan tres turnos pues pude notar durante las observaciones que algunas maestras llegan a las 6:30 a.m. para recibir a los niños que llegan temprano y salen a las 3:00 p.m., otras entran a las 8:00 a.m. y salen aproximadamente entre

4:00 y 5:00 p.m., el resto entra a las 3:00 p.m. y sale a las 8:00 p.m. aproximadamente.

La formación del personal es la siguiente: 7 personas con estudios de educación básica, 4 personas con estudios de media superior, 2 personas con carrera técnica, 15 personas como asistentes educativos, 8 personas con licenciatura y un médico.

La Estancia Infantil Atenco cuenta con una matrícula de 170 alumnos, la información acerca de la formación de los grupos tampoco me fue proporcionada por la directora de la institución, por lo que sólo se presenta aquella referente al grupo en el que realicé las prácticas de campo.

El edificio escolar cuenta con jardines alrededor, el portón de entrada es de barrotes, al entrar a la Estancia se encuentra la caseta de los guardias de seguridad, un recibidor que cuenta con una ventanilla y una puerta que comunica con la dirección, la oficina de la psicóloga, dos sanitarios, el consultorio del médico y una segunda puerta de cristal donde se realiza el filtro (área donde se realiza en aseo personal de cada niño). El edificio es de dos plantas comunicadas con una rampa tipo puente, la primera planta ocupada por la Estancia y la segunda planta por un preescolar; en el centro de la primera planta se encuentra el patio, de lado derecho la cocina, el comedor, las aulas de preescolar I, una bodega y los sanitarios; de lado izquierdo las aulas de lactantes I, lactantes II y las aulas de maternal II y maternal III que se encuentran comunicadas por un sanitario infantil.

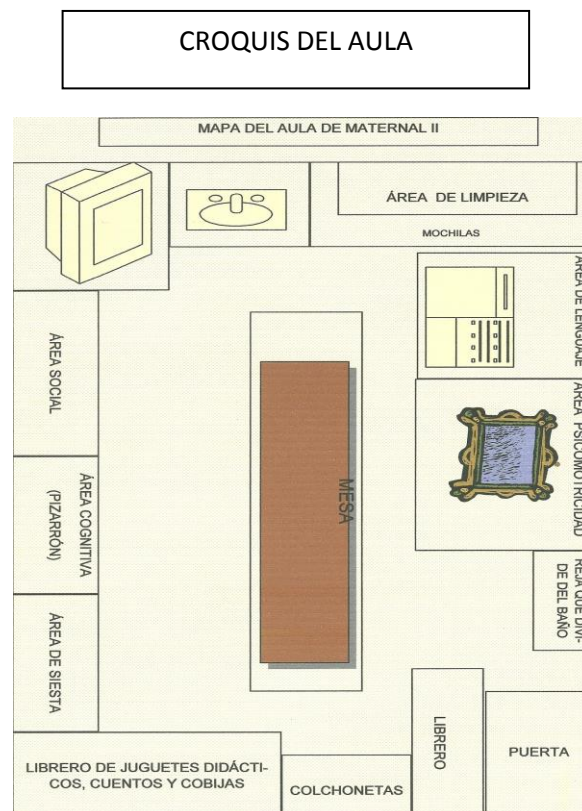
En la segunda planta se encuentran cada una de las aulas de preescolar, cuenta con dos rampas tipo puente, la primera en el centro que comunica con la primer planta (Estancia) y la segunda del lado izquierdo que comunica con el patio trasero el cual es utilizado para eventos y recreo de los niños de preescolar, en él hay una reja que comunica con el patio de la planta baja.

Todas la aulas tienen materiales variados como mesas, sillas, colchonetas, sabanas, pelotas, aros, bloques de ensamble, rompecabezas, cuentos, juguetes,

televisión, mini componente, DVD, películas, bote de basura, estantes, librero, pizarrón, espejo, jabón, toallas húmedas, pañales, sandalias para los niños, cepillos para peinar y de dientes, sillas para las docentes.

La directora del plantel me asignó trabajar con el grupo de maternal II, el aula en específico se encuentra en el primer piso del lado izquierdo, es la tercer aula, al entrar en ella de lado izquierdo se encuentran dos estantes, uno para expedientes y materiales como plumas, reglas, resistol, etc., el segundo para los cuentos, cajas de juguetes, colchonetas, sábanas y materiales de ensamble; del lado derecho está la reja que comunica al sanitario y con el aula de maternal III, además hay un espejo y un librero donde las docentes guardan sus pertenencias.

En el centro del aula están las mesas de trabajo de los niños, acomodadas de manera lineal formando sólo una mesa, de frente una barra de cemento con colchonetas adaptadas en las que se asea a los niños; la televisión, el DVD, las películas y el mini componente, con puertas inferiores donde se guardan las toallas húmedas, jabón, cepillos, sandalias y la mochila de cada niño.



Inicialmente el grupo estaba compuesto por 22 niños, de los cuales 11 son niños y 11 niñas, con rangos de edad entre 1 año 11 meses a 2 años 11 meses; posteriormente, se dieron de baja a 2 niños por cambio de plantel, aunque ingresaron 2 niñas.

La rutina dentro del aula de maternal II comprende las siguientes acciones: a las 8:00 a.m. pasar por el filtro, que es el espacio donde se revisa el aseo de los niños como uñas, cabello, limpieza de rostro, además, un chequeo médico que comprende garganta, estómago, rozaduras y en ocasiones temperatura. A las 8:30 a.m. comienza el desayuno, a las 11:00 a.m. la colación y a las 2:00 p.m. la comida; en los horarios intermedios se realizan actividades motrices (baile, saltos, actividades en colchonetas, etc.), cantos, se ven películas o programas educativos, se trabaja con material de ensamble (cubos, rompecabezas), juguetes didácticos, aros y pelotas.

Los niños tienen derecho a media hora de juego libre (recreo), pero ésta no tiene un horario establecido porque depende de las docentes a cargo del grupo. Las actividades que se realizan con padres y madres de familia son juntas informativas sobre situaciones que se presentan dentro de la Estancia, asesoría educativa, terapias y talleres, las cuales son impartidas por la psicóloga del plantel.

La planeación realizada por parte de las docentes es diaria y personalizada, de acuerdo con las características que presenta cada niño, además se fundamenta en las 4 áreas del PET 2004 y es revisada cada semana por la directora.

Al inicio del ciclo escolar 2012- 2013 se pretendía evaluar el grado de maduración de los niños mensualmente, la evaluación tenía como rubros: si el niño realizaba la actividad, si estaba en proceso, si le faltaba desarrollarla y si no realizaba la actividad, de acuerdo con cada una de las 4 áreas (psicomotricidad, lenguaje, social y cognitiva), para poder crear un concentrado por grupo acerca de su progreso.



Esa modalidad cambio y la evaluación la realizaban de manera semanal e individual, de acuerdo con las capacidades y las habilidades que los niños lograban desarrollar dentro de las cuatro áreas, de esta manera, para la evaluación tomaban en cuenta el nivel de maduración y la edad de los niños (anexo 2), mensualmente realizaban el llenado de la hoja de registro donde se valoraban de manera grupal las habilidades y capacidades de los niños (anexo 3).

## **2.6 Presentación y análisis de los resultados**

A partir de la descripción del contexto de la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río” y de los instrumentos utilizados para la aplicación del diagnóstico me permito realizar la siguiente interpretación:

En el aula de maternal II por lo regular asisten entre 15 y 18 niños por día, aunque en la lista aparecen 22, alrededor de 4 han sido cambiados de grupo debido a que han cumplido los tres años de edad. Este grupo es atendido por dos maestras, cada una tiene a cargo 11 niños; para poder obtener información acerca de la formación y la experiencia de las dos docentes se aplicó un cuestionario (anexo 1) del cual se rescata lo siguiente.

La formación de ambas docentes es de asistente educativo, decidieron ejercer esta profesión por el contacto y la convivencia con los niños, a partir de su experiencia consideran que no hay problemas de integración social; puesto que argumentan que los niños se relacionan fácilmente aunque al inicio del curso les cuesta trabajo socializar, no consideran que dentro de su grupo existan problemas de integración e interacción.

Desconocen el nombre del programa con el que se trabaja dentro de la Estancia, sin embargo, conocen cada una de las áreas en las que se debe trabajar y consideran que el objetivo del área social es lograr que los niños se desenvuelvan de mejor manera.

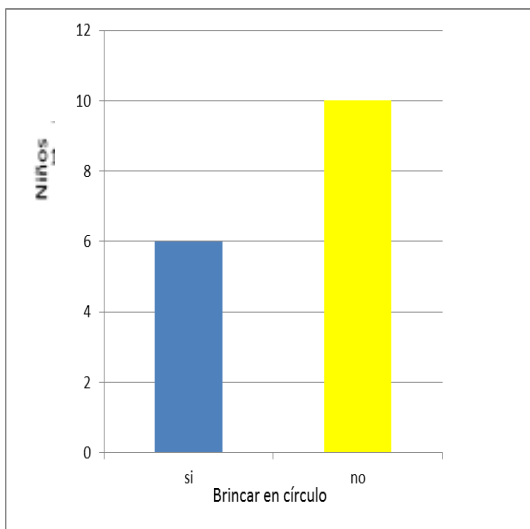
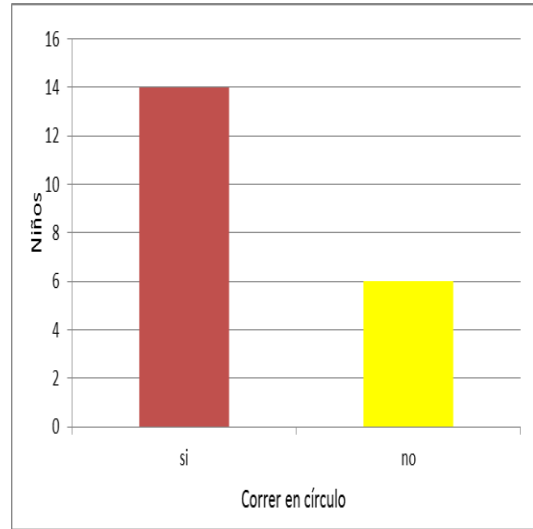
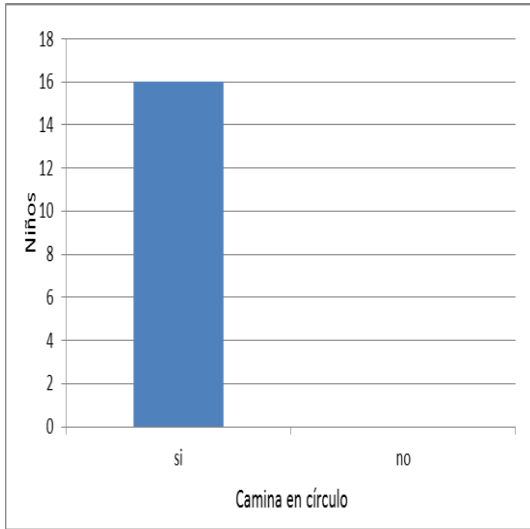
Cuando se les entregó a los docentes el cuestionario (anexo 1) inmediatamente lo guardaron dentro de sus cuadernos y los colocaron en el librero, esperé 2 semanas para que me fuesen entregados y al ver que no los tenía de vuelta tomé la decisión de pedirselos, en ese momento fue cuando comenzaron a responderlos.

Durante las observaciones realizadas pude notar que las docentes ante un conflicto entre los niños suelen llamarles la atención frente al resto del grupo, con un tono de voz alto, posteriormente los toman de la mano para sentarlos o dejarlos parados en alguna de las esquinas del aula mientras el resto del grupo los observa; ante cualquier movimiento o intento de movimiento por parte del niño que se encuentra en alguna de las esquinas, las docentes vuelven a levantar la voz diciendo ¿a dónde vas?, ¡quédate ahí!, por lo que los niños comienzan a llorar y permanecen en la esquina.

Además, las docentes levantan la voz, inclusive a las “becarias” como ellas nos llaman a quienes realizamos prácticas escolares o profesionales dentro de la institución, por ejemplo, en una ocasión una de ellas me dio la instrucción de contar el cuento del día así que le pregunté al grupo qué cuento deseaban escuchar, ellos eligieron el cuento de la rana René, me senté en una de las sillas entre los niños y comencé a contarle el cuento, cuando de pronto una de las docentes levantó la voz y mirándome a los ojos me dijo “¡qué haces, así no se cuenta un cuento, levántate!, ¡que no vez que por eso te hacen como te hacen!” Siendo que desde la teoría que he revisado es necesario tener contacto visual con los niños, además de que el cuento marchaba bien pues los niños estaban interesados en él y querían tocarlo.

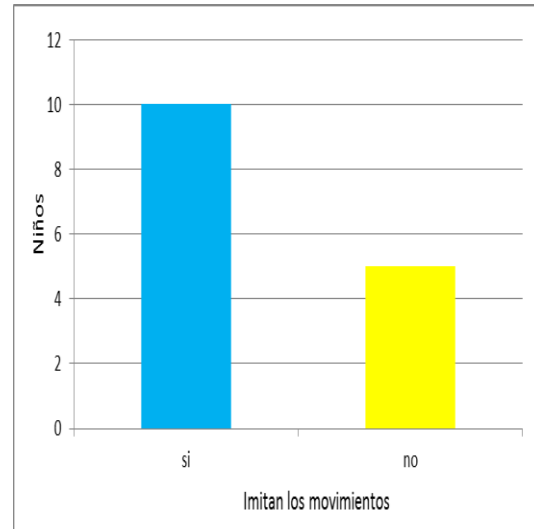
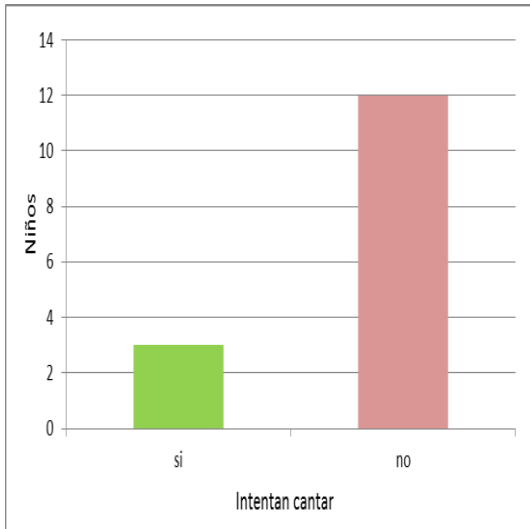
Por otro lado, se aplicaron las pruebas retomadas de Arnold Gesell (2000) la prueba de psicomotricidad, la prueba de conducta adaptativa, la prueba de lenguaje y la prueba para la conducta social y personal; para observar el nivel de desarrollo de los niños del aula de maternal II. El promedio de asistencia durante los días de aplicación fue de 15 niños y se obtuvieron los siguientes resultados:

## Gráficas de la prueba de psicomotricidad



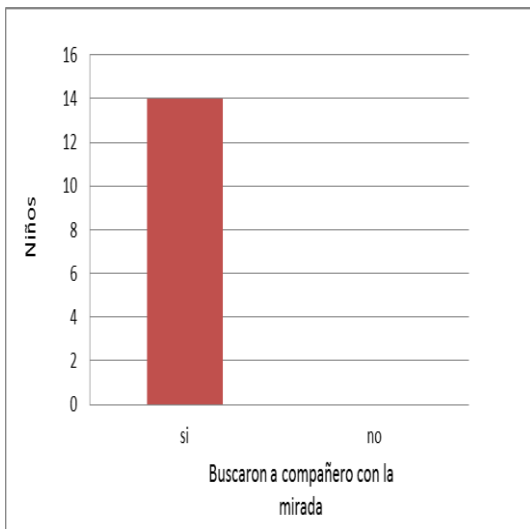
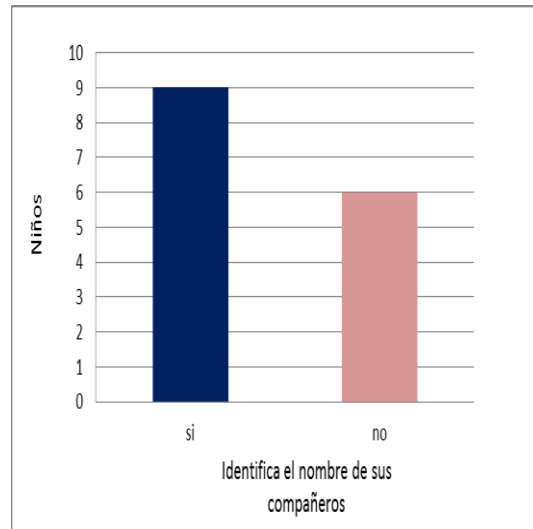
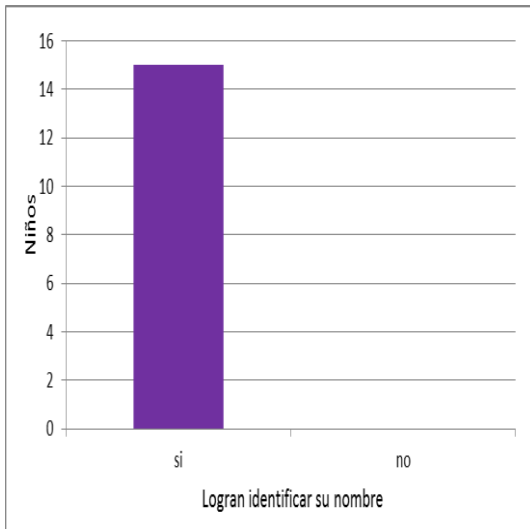
En las gráficas anteriores podemos notar que el día que se aplicó la prueba asistieron 16 niños de los cuales todos pudieron caminar por el aula, 14 lograron correr y 6 brincar mientras avanzaban, el resto del grupo al intentar brincar mientras avanzaban por el aula observaban cuidadosamente las posiciones de sus compañeros para después intentar imitarlos (anexo 4), sin embargo, al sentirse cerca de algún compañero trataban de apartarse de él empujándolo o acelerando su paso.

## Gráficas de la prueba conducta adaptativa



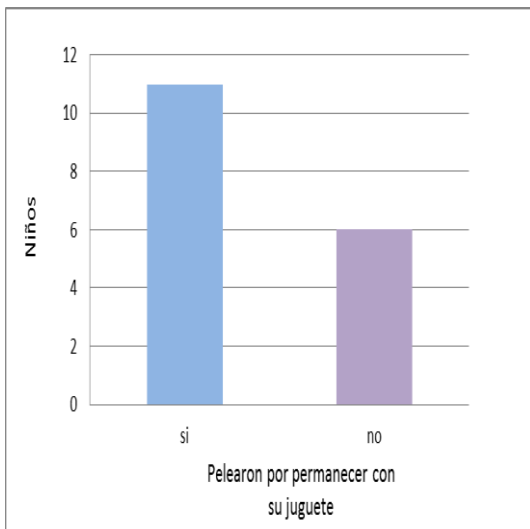
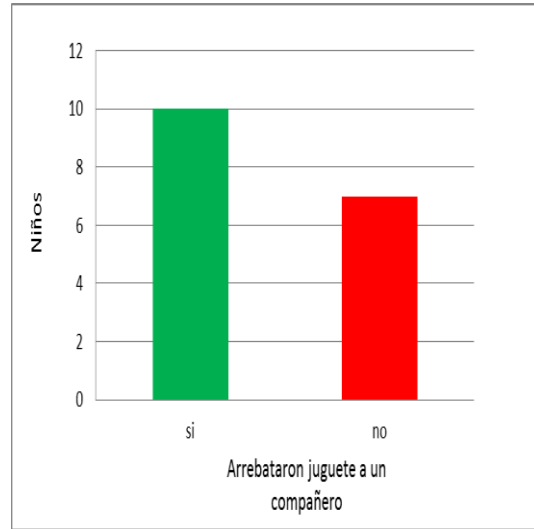
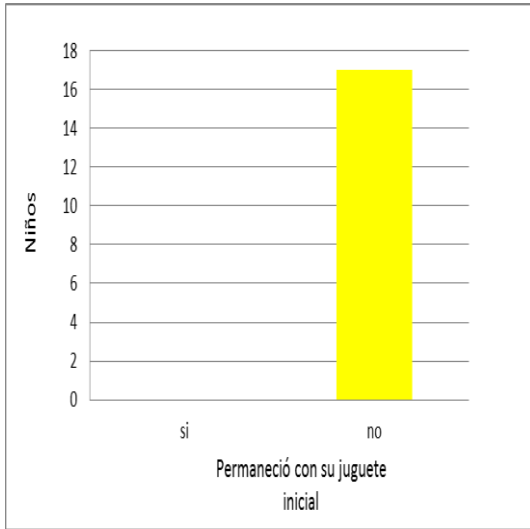
En las gráficas anteriores podemos notar que el día que se aplicó esta prueba asistieron 15 niños, sólo 3 al escuchar la canción de “Treisy el payaso” intentaron y lograron cantarla, sin embargo, al momento de imitar los movimientos que indica la canción sólo 10 niños lo pudieron hacer, aunque 5 de ellos no cantaron y tampoco imitaron los movimientos (anexo 5) solamente observaron a sus compañeros y a diferencia de la prueba de psicomotricidad no les importó estar cerca de algún compañero, pues los niños que bailaban y cantaban se colocaron en una determinada área que permitió que permanecieran lado a lado.

## Gráficas de la Prueba de lenguaje



En las gráficas anteriores se puede notar que el día que se aplicó la prueba asistieron 15 niños, todos lograron identificar su nombre al escucharlo, 9 niños identificaron el nombre de sus compañeros, 6 no lo hicieron, además de que 14 niños al oír el nombre de un compañero lo buscaron con la mirada (anexo 6).

## Gráficas de la prueba conducta personal y social



En las gráficas anteriores se puede notar que el día que se aplicó esta prueba asistieron 17 niños de los cuales ninguno permaneció con el juguete inicial, es decir, el primero que tomaron de la caja, puesto que sólo lo utilizaron un rato y después lo dejaron, 10 de los niños le arrebataron el juguete a alguno de sus compañeros, 2 de ellos en el momento en el que les quitaron el juguete tomaron otro que no estaba ocupado, en cambio 11 de ellos pelearon por continuar con su juguete o en otro caso intentaron tomar el juguete de alguno de sus compañeros;

además, los 17 niños jugaron solos y no en compañía de los otros (anexo 7), aunque si a lado de algún compañero.

Durante las observaciones realizadas pude notar que las docentes cuando tienen que preparar algún evento buscan que los niños tengan aproximaciones físicas con un igual (tomarse las manos, bailar en pareja, caminar uno al lado del otro), sin embargo, estas situaciones resultan complicadas porque los niños reaccionan con cierta negatividad como no querer tomar la mano de su compañero o no querer bailar con él.

## **2.7 Detección de necesidades educativas**

Una vez presentado el análisis de las observaciones constantes, el cuestionario dirigido a las docentes (anexo 1), y de las pruebas retomadas de Arnold Gesell (2000), pude notar que el grupo de maternal II de la Estancia Infantil Atenco “a la orilla del río”, no comparten nada, pelean por todo, desconocen al grupo que pertenecen, son egocéntricos, es decir, tienen la tendencia de llevarlo todo a su propia experiencia como característica de la etapa de desarrollo en la que se encuentran; sin embargo, teorías como la de Schaffer (2000) sostienen que hasta los niños más pequeños son capaces de un grado de comprensión social y que en ocasiones se desarrolla la capacidad de considerar la perspectiva de los otros (Dunn, 1993).

También se pudo identificar que las docentes reconocen la importancia de trabajar el área social, para lograr que los niños se desenvuelvan mejor (cuestionario, anexo 1), sin embargo, cuando los niños intentan tener contacto con sus iguales las docentes los separan por lo que se reconoce que durante toda la jornada escolar sus acciones logran distanciar al grupo, evitando que se propicie el medio para fomentar las relaciones. No obstante, cuando requieren que exista una interacción entre los niños, resulta bastante complicado debido a que ellos reaccionan con negatividad por lo que son forzados a participar.

Por lo tanto, una de las principales necesidades del aula de maternal II es crear un ambiente favorable para fomentar la interacción de los niños aún a costa de mantener el aula no en total control.

Como alternativa de intervención orientadora se diseñó un taller para docentes cuya finalidad es sensibilizarlas acerca de la importancia del proceso de interacción de los niños durante toda la jornada escolar y no solamente cuando las situaciones escolares lo requieran, como se ha reiterado, al participar en algún festival.



## CAPÍTULO 3

### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

A partir del diagnóstico pedagógico y la revisión teórica pude identificar el valor que tiene interactuar desde que somos pequeños, la falta de fomento de la socialización es decisiva debido a que los niños con el paso del tiempo podrían convertirse en personas socialmente aisladas y poco tolerantes al contacto social.

Los niños al ingresar a un centro infantil pueden presentar mejor desarrollo de sus capacidades, habilidades y destrezas dentro del plano socio-cultural y socio-afectivo; gracias al proceso de socialización, que es la vía que permite el conocimiento (Redondo, 2007).

Por ello en el presente capítulo está dedicado a un programa de intervención orientadora que tiene como propósito sensibilizar a las docentes sobre la importancia del proceso de interacción de los niños, para que logren crear un ambiente favorable y de confianza donde se optimice su desarrollo social por medio de las interacciones. En primer lugar se abordará la metodología que se utilizó para la elaboración de esta propuesta (a través del modelo de programas) donde se describe brevemente su definición, características y fases.

En segundo lugar se hablará sobre la estrategia de intervención utilizada para esta propuesta (taller), también se presenta la descripción, planeación, aplicación y evaluación del taller que se aplicó a las docentes del aula de maternal II de la estancia infantil Atenco “a la orilla del río”.

#### **3.1 Metodología de intervención orientadora: Modelo por programas**

Un programa en educación es definido por la ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en España como un proyecto en el que se establecen principios orientadores acerca de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, donde se explicitan las intenciones educativas (Negro, 2006).

En orientación un programa “es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención” (Velázquez, 1998: 138).

La intervención orientadora por programas surge en la década de los años 60-70 en Estados Unidos como una alternativa a favor del movimiento de la orientación para el desarrollo y de la necesidad de proporcionar posibles soluciones a las exigencias de todos los alumnos, docentes y padres de familia, parte de una “intervención planificadora, en un determinado contexto, y orientada a la consecución de unos objetivos con el fin de satisfacer unas necesidades concretas” (Velázquez, 1998: 137).

Para Bisquerra (2003) la intervención orientadora a través del modelo de programas permite dar cabida a los principios de prevención y desarrollo con carácter formativo, social y laboral.

El mismo autor define el modelo por programas como “una acción planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas y fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción” (Bisquerra, 2003: 244), se lleva a cabo por una intervención directa del orientador, dirigida a un grupo amplio de sujetos, a partir de programas establecidos, para una intervención programada de manera sistemática, intencional y contextualizada; destinada a satisfacer las necesidades de un grupo de sujetos, acompañada de un proceso de evaluación.

El modelo por programas cuenta con una fase previa de diseño por lo que es una intervención planificada con objetivos y metas a seguir, interfiere en contextos generales y amplios como pueden ser las escuelas o la comunidad (Arenabía citado en Negro, 2006).

Las fases del modelo de programas para Bisquerra (1998) son las siguientes:

- Análisis del contexto ambiental en el que se ubica el centro, estructura, organización, recursos, situación del profesorado, etc.; además de la dinámica de los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Identificación de necesidades, competencias y potencialidades, comunidad y organización educativa.

Para esta etapa del modelo se llevó a cabo un diagnóstico pedagógico (capítulo 2) para poder conocer el contexto de intervención e identificar las necesidades educativas del centro.

- Planificación del programa en donde se trata de seleccionar, organizar y secuenciar los objetivos, actividades y estrategias que permitan lograr objetivos.

Una vez identificadas las necesidades educativas del centro, se trabajó con el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, donde se tuvo que seleccionar y organizar cada uno de los objetivos, actividades y contenidos que se requerían abordar.

- Ejecución del programa se refiere a todas las actuaciones constituidas que pretenden desarrollar el proceso y la puesta en práctica del mismo.

Durante la ejecución del programa se tuvieron que realizar ajustes a lo ya planeado, de acuerdo con los tiempos permitidos dentro de la institución (este punto se desarrolla dentro del apartado 3.5).

- Evaluación del programa, aquí se tratan de valorar los procesos y la eficacia de la acción orientadora, se determina en qué medida se han logrado los objetivos.

De acuerdo con Álvarez (1995, citado en Bisquerra, 2003: 244) utilizar el modelo de intervención por programas cuenta con ventajas que permiten poner énfasis en la prevención y desarrollo humano, el cambio de rol del orientador considerándole

como un educador más del equipo docente, estimula el trabajo en equipo, operativiza los recursos, promueve la participación activa de los sujetos, facilita la auto-orientación y la evaluación, además se aproxima a la realidad a través de las experiencias, permitiendo una evaluación y seguimiento de lo realizado.

### **3.2 Estrategia utilizada para la intervención**

Las estrategias de intervención son los procedimientos para poder llevar a cabo la práctica pedagógica, en este caso utilicé como estrategia de intervención un taller dirigido a las docentes. El taller es una estrategia comunicativa, es una modalidad que da la posibilidad de aprender con los otros en un marco participativo y democrático, está sustentado en una trama grupal que sostiene procesos individuales en la puesta en común de las ideas o acciones, se lleva a cabo por una dinámica de momentos específicos sustentada en la formación de sujetos participativos, autónomos y solidarios (Pitluk, 2008).

Kisnerman (1977) define al taller como una unidad productiva de “conocimientos a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica” (citado por Maya, 1996: 12).

El mismo autor argumenta que el taller es un programa de formulación de actividades específicas para cumplir los objetivos de formación, pretende lograr la integración de la teoría con la práctica a través del desafío entre el alumno y el docente.

Para Maya (1996) el taller es una alternativa que permite superar las limitaciones en la acción educativa, a partir del desafío que se da entre docentes y alumnos se potencializará el aprender a ser, aprender a prender y el aprender a hacer de manera integrada, pues se estimula el aporte personal, crítico y creativo; se parte de la realidad para transformar al sujeto en creador, lo que deja a un lado el rol tradicional de receptor de la educación.

Dentro de este taller se utilizó como instrumento la Tabla “el mundo social” (anexo 9), con la cual se pretendió rescatar las ideas sobre la interacción social y la interacción infantil, un video de “interacción social” (anexo 10) para complementar las ideas del grupo. Así como una presentación de power point acerca de la percepción del yo: conocimiento de sí mismo (anexo 11), la actividad “el espejo y nosotros” (anexo 12) con la cual se pretendió descubrir y resaltar las cualidades del grupo. La tabla de las cualidades en el plano social retomada de Laporte (2006) (anexo 13) con el objetivo de analizar aquellas características sociales del grupo, también una presentación de power point acerca de la percepción hacia los demás: interacción entre pares (anexo 14) y, por último, como instrumento de evaluación del taller un cuestionario (anexo 15) en el cual se rescataron las experiencias de las participantes dentro del taller así como la función de éste y la valoración de su diseño.

### **3.3 Taller: El proceso de interacción de los niños**

Como anteriormente se mencionó, el presente taller tiene como objetivo sensibilizar a las docentes acerca del proceso de interacción de los niños, está dirigido a las docentes del aula de maternal II de la Estancia infantil Atenco “a la orilla del río”, consta únicamente de cuatro sesiones debido a los tiempo que se manejan dentro del plantel; cada una de ellas con una duración de una hora.

La primera sesión da inicio con un protocolo de bienvenida y con la presentación del taller, posteriormente se aborda la perspectiva que tienen las docentes sobre la interacción de los niños, para pasar al video de “interacción social” (anexo 10).

En la segunda sesión se realiza una presentación de power point (anexo 11) sobre si los niños de 2 años tienen percepción del yo: conocimiento de sí mismo, así como la formación de la autonomía, el auto concepto y la autoestima; seguida de la actividad “el espejo y nosotros” (anexo 12) en la cual se pretende abordar la autoestima de las docentes, se finaliza con el llenado de la tabla de las cualidades en el plano social de los alumnos de acuerdo con las situaciones vividas dentro del aula (anexo 13).

La tercera sesión es complementaria de la anterior pues se recupera de manera oral lo trabajado en la segunda sesión para, posteriormente, realizar una presentación en power point (anexo 14) acerca de la percepción del niño hacia los demás: interacción entre pares, así como el análisis de lo presentado durante la segunda y tercera sesión.

En la cuarta sesión se recupera de manera oral la información planteada durante las sesiones anteriores, después se aborda el proceso de interacción de los niños a partir del conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los otros. Se finaliza con una reflexión sobre la temática abordada durante las 4 sesiones del taller.

A continuación se presenta la planeación del taller descrito anteriormente:

## **TALLER “El proceso de interacción de los niños”**

### **Sesión 1**

Título: Conceptualización de las docentes acerca de la interacción infantil.		
Fecha:		
Nivel: Inicial		
Área: Social		
Destinatarios: Docentes		
Objetivos de la sesión: Conocer la perspectiva de las docentes acerca del proceso de interacción de los niños, a fin de guiar los planteamientos a un proceso de reflexión.		
Situación didáctica: El proceso de interacción de los niños		
Secuencia didáctica	Tiempos	Materiales
1. Dar la bienvenida de manera verbal.	5 min.	Revistas
2. Presentación del taller “el proceso de interacción de los niños”, comentarles a las	10 min.	Hojas blancas Papel bond

<p>docentes que en la primera sesión se abordará como temática la interacción social, en la segunda sesión se abordará la percepción que tiene el niño del yo: el conocimiento de sí mismo con una exposición; en la tercera sesión se abordará la percepción que tiene el niño de los demás: interacción entre pares con una exposición y en la cuarta sesión las docentes reflexionarán acerca del proceso de interacción del niño.</p>	<p>Tiempos 5 min. 10 min.</p>	<p>Materiales Revistas Hojas blancas Papel bond Marcadores DVD Disco con el video de “interacción social” (anexo 10)</p>
<p>3. Conceptualizar la noción de interacción social a través del llenado de la tabla de “el mundo social” (anexo 9), acerca de la perspectiva que tienen sobre ¿Qué es la interacción social?, ¿Qué es la interacción infantil? y si ¿Es lo mismo la interacción social y la interacción infantil?; para posteriormente compartirlo de manera verbal con el resto del grupo.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Televisión Tabla “el mundo social” (anexo 9)</p>
<p>4. La conductora del taller rescatará y plasmará en papel bond las ideas de las docentes acerca de la interacción social.</p>	<p>5 min.</p>	
<p>5. La conductora del taller presentará el video “interacción social” (anexo 10) para complementar las ideas de las docentes.</p>	<p>5 min.</p>	
<p>6. Las docentes llenarán la segunda columna de la tabla “el mundo social” (anexo 11) con respecto a la información retomada del video “interacción social” (anexo 10).</p>	<p>10 min.</p>	
<p>7. Hacer una reflexión grupal acerca de los contenidos de la tabla “el mundo social”.</p>	<p>5 min.</p>	

Duración: 55 min.
Evaluación: tabla “el mundo social” (anexo 9).
Observaciones:

## TALLER “El proceso de interacción de los niños”

### Sesión 2

Título: Yo + Tú = nosotros (primera parte)		
Fecha:		
Nivel: Inicial		
Área: Social		
Destinatarios: Docentes		
Objetivos de la sesión: Brindar a las docentes información acerca de la percepción que tiene el niño del yo: conocimiento de sí mismo, a fin de contar con los conocimientos acerca de este proceso.		
Situación didáctica: Conocimiento de sí mismo		
Secuencia didáctica	Tiempos	Materiales
1. Bienvenida y presentación de la sesión recordándoles a las docentes que en esta sesión se abordará la percepción que tiene el niño del yo: conocimiento de sí mismo.	5 min.	Presentación en power point Hojas blancas Pizarrón
2. La conductora del taller expondrá la percepción que tiene el niño del yo: conocimiento de sí mismo, así como la formación de la autonomía, autoconcepto y autoestima de los niños; en una presentación de power point (anexo 11).	20 min.	Gises Plumas o lápices Tabla sobre las cualidades en el plano social de los niños según (Laporte, 2006).
3. Se llevará a cabo con las docentes la actividad: El espejo y Nosotros (anexo 12).	15 min.	



4. Las docentes de manera individual llenarán la tabla sobre las cualidades en el plano social, de acuerdo con las situaciones vividas dentro del aula (anexo 13); y de manera grupal se analizarán las respuestas.	15 min.	
5. Realizar de manera verbal comentarios acerca de la sesión.	5 min.	
Duración: 1 hora.		
Evaluación: Tabla sobre las cualidades en el plano social (anexo 13).		
Observaciones:		

### **TALLER “El proceso de interacción de los niños”**

#### **Sesión 3**

Título: Yo + Tú = nosotros (segunda parte)		
Fecha:		
Nivel: Inicial		
Área: Social		
Destinatarios: Docentes		
Objetivos de la sesión: Brindar a las docentes información acerca de la percepción que tiene el niño de los demás: interacción entre pares, a fin de conocer este proceso.		
Situación didáctica: Interacción entre pares		
Secuencia didáctica	Tiempos	Materiales
1. Bienvenida y presentación de la sesión recordarle a las docentes que en esta sesión se abordará la percepción que tiene el niño de los demás: interacción entre pares.	5 min.	Láminas Hojas blancas Plumas
2. Recuperar de manera oral lo trabajado en la	5 min.	Power point

<p>sesión anterior.</p> <p>3. La conductora del taller expondrá la percepción que tiene el niño hacia los demás: interacción entre pares, a través de una presentación en power point (anexo 14).</p> <p>4. Las docentes realizarán un listado en el que se rescatarán las ideas (anexo 15) clave sobre la percepción que tiene el niño del yo y la percepción que tiene de los demás, con la información proporcionada durante las exposiciones en power point (anexo 11) y (anexo 14); para compartirlo con los asistentes a la sesión.</p> <p>5. Compartir de manera verbal la experiencia que deja la sesión 2 y 3, acerca de la percepción que tiene el niño del yo y la percepción que tiene de los demás.</p> <p>6. Reflexionar sobre los aspectos mencionados.</p>	<p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	
Duración: 1 hora.		
Evaluación: listado de ideas rescatadas de las presentaciones en power point (anexo 11) y (anexo 14).		
Observaciones:		

### **TALLER “El proceso de interacción de los niños”**

#### **Sesión 4**

Título: Una relación armoniosa
Fecha:
Nivel: Inicial
Área: Social
Destinatarios: Docentes

<p>Objetivos de la sesión:</p> <p>Integrar la información proporcionada durante las sesiones anteriores acerca de la interacción de los niños, a partir del conocimiento de sí mismo y conocimiento de los otros, a fin de reflexionar sobre la importancia de este proceso; de tal manera que se mejoren las condiciones dentro del aula.</p>		
<p>Situación didáctica: proceso de interacción de los niños</p>		
<p>Secuencia didáctica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y presentación de la sesión.</li> <li>2. Recuperar de manera oral los conocimientos sobre el proceso de interacción de los niños a partir del conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los otros.</li> <li>3. Pedir a los docentes que anoten en una hoja todo aquello que aprendieron durante el taller, para que posteriormente puedan elaborar de manera individual un tríptico con esta información y poder presentarlo al grupo.</li> <li>4. Preguntar a las docentes para qué les sirve conocer sobre la interacción de los niños trabajada durante el taller, y si esta información mejoraría las condiciones dentro del aula.</li> <li>5. Reflexión de manera colectiva sobre el taller.</li> <li>6. Cierre del taller, agradecimiento por la participación y la aplicación del cuestionario (anexo 16).</li> </ol>	<p>Tiempos</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Materiales</p> <p>Hojas blancas y de colores</p> <p>Plumas</p> <p>Revistas</p> <p>Resistol</p> <p>Colores</p> <p>Tijeras</p>
<p>Duración: 1 hora.</p>		
<p>Evaluación: cuestionario (anexo 16).</p>		
<p>Observaciones:</p>		

### 3.4 Aplicación y resultados del taller

Previo a la aplicación de la propuesta le fue entregada a la directora la planeación del taller, no realizó anotaciones en ella, sólo otorgó una constancia de que había la había revisado (anexo 8), aunque comentó estar en desacuerdo con los tiempo, argumentó que sólo podría aplicarse durante una sesión y con la colaboración de mis compañeras becarias, a pesar de que fue diseñada para las docentes.

Debido a lo anterior, la ejecución se llevó a cabo durante una hora únicamente y con las alumnas becarias de las cuatro aulas (lactantes I, II y Maternal II, III) porque la directora argumentó que no se contaba con el tiempo necesario para implementar el taller como estaba diseñado, así que la secuencia didáctica de las sesiones se reajustó para poder impartirlo.

Fue necesario eliminar de la sesión uno la secuencia didáctica cuatro en la cual se pretendía que la conductora del taller rescatara y plasmara en papel bond las ideas de las docentes acerca de la interacción social y de la sesión dos se eliminó la secuencia didáctica tres en la cual se pretendía llevar a cabo la actividad del “espejo y nosotros” (anexo 12). La secuencia didáctica de las sesiones tres sólo se modificó en cuanto a los tiempos determinados para cada actividad y de la sesión cuatro se eliminó la elaboración del tríptico.

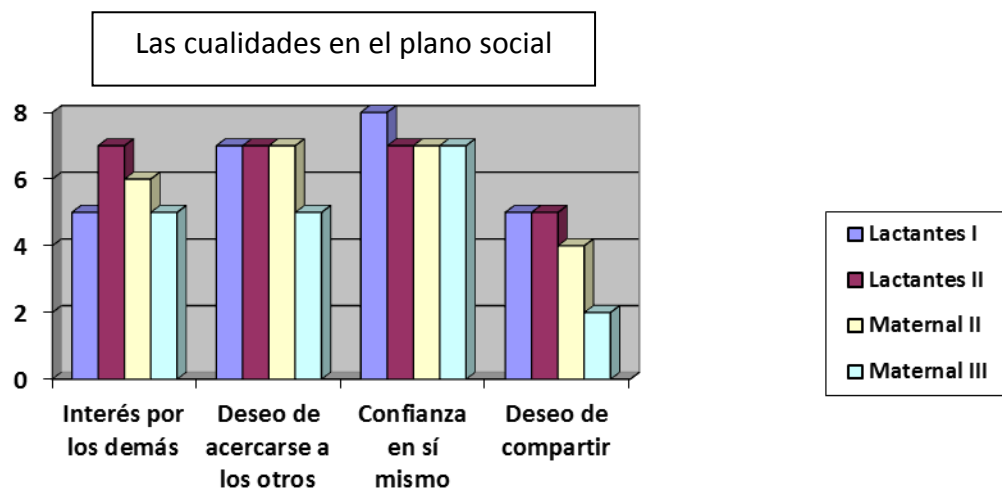
Durante la aplicación del taller “el proceso de interacción de los niños” se utilizaron cuatro instrumentos, en primer lugar se llevó a cabo una evaluación inicial acerca de los conocimientos que tienen las docentes, en este caso las “becarias”, del proceso de interacción social y la interacción infantil, por medio de la tabla el mundo social (anexo 9), consta de dos columnas de las cuales se rescata que para ellas la interacción social implica relacionarse con las personas, a través de la comunicación y la diversión para poder favorecer intercambios y mejorar la convivencia.

Además, consideran que la interacción infantil es semejante a la interacción social lo único que las diferencia es el grado de complejidad, de la tabla el mundo social

se rescata que “la interacción infantil es menos complicada que la interacción social, porque la interacción social tiene que ver más con adultos, aunque desde que somos niños estamos sumergidos en este proceso” (T.M.S., 9 mayo 2013).

En segundo lugar se trabajó con la tabla de “las cualidades en el plano social” en la cual se pretendía que las docentes, de acuerdo con la situación que viven dentro del aula, calificaran el desarrollo de los niños dentro del área social. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Los niños de las aulas de lactantes I y II muestran menor interés por los demás que los niños de maternal II y III. Los niños de las aulas de Lactantes I, II y maternal II se acercan a menudo a sus compañeros, los niños de Lactantes I muestran mayor confianza que los niños de otras aulas y los niños del aula de maternal III no comparten nada.



En tercer lugar a partir de las presentaciones de power point con la información teórico-conceptual sobre la percepción del yo: conocimiento de sí mismo y percepción de los demás: interacción entre pares se llevó a cabo la elaboración de un listado de ideas (anexo 15) rescatadas de la información proporcionada.

De las cuales las becarias argumentan lo siguiente:

Es muy importante para los niños la percepción del yo que les ayudará a tener su autoestima, su autosuficiencia (...) hay que hacer que adquieran, la convivencia entre ellos (L.I., 9 mayo 2013).

Los niños tienen una percepción de tomar a todos como si fueran objetos (...) tienden a buscar relaciones cálidas (L.I., 9 mayo 2013).

Los niños en esta edad (...) todavía no saben o perciben que existen los demás (...) sólo piensan en ellos (L.I., 9 mayo 2013).

Los peques pasan por diferentes fases como lo son la percepción del yo, que consiste en ellos aún no se conocen, si no que comienzan a distinguirse ellos mismos (...) también lo son la autoestima, autonomía ya que comienzan a conocer a los demás y comienzan las relaciones cálidas entre ellos, no es tanto amistad (L.I., 9 mayo 2013).

En cuarto lugar para cerrar el taller la evaluación implementada fue un cuestionario de cinco preguntas, con el cual se pretendía rescatar la temática abordada, así como conocer las ventajas y desventajas del taller.

En la pregunta 1 ¿Qué aprendió durante el taller?, coincidieron que es importante tratar y comprender a los niños, además, es necesario fomentar las relaciones cálidas. La pregunta 2 ¿Cómo se sintió en la sesión?, respondieron que a gusto y tranquilas.

La pregunta 3 ¿Considera usted importante la temática trabajada durante el taller? Ellas consideran que es un tema que se presenta diariamente en las estancias y que conocer más acerca de éste ayuda a la labor docente. La pregunta 4 ¿qué le parecieron las actividades implementadas para la ejecución del taller? Su respuesta fue que están diseñadas de acuerdo con la temática abordada, pues complementan lo aprendido; y finalmente la pregunta 5 ¿qué observaciones aportaría al taller con respecto a contenido, tiempo, estrategias,

etc.? Consideran que es necesario abordar una actividad que anime y amenice el taller.

### **3.5 Evaluación de la propuesta pedagógica**

Dentro de este apartado se desarrolla la importancia de evaluar un taller, la aplicación del mismo y los resultados obtenidos de él.

Para Lozano y Mercado (2009) la evaluación así como la orientación es uno de los fenómenos derivados de la modernidad, en sus inicios se hacía énfasis en los productos más que en los procesos. A partir de la década de los años 80 la evaluación en educación se asoció con indicadores de calidad como la eficacia, la efectividad y la eficiencia.

En el siglo XIX al surgir la psicología científica, se utiliza como instrumento de medición confiable el test, con él se pudo conocer el nivel que las personas tienen respecto a diferentes aspectos de la vida (Lozano y Mercado, 2009) por lo que el test en las escuelas se transforma en un examen objetivo, lo que abre las puertas para que la evaluación pase de un control de la producción a un control social.

La evaluación es la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova citado por Lozano y Mercado, 2009: 113).

Casanova (citado por Lozano y Mercado, 2009) señala que la evaluación aplicada a la enseñanza y aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Deberá cumplir con cuatro pasos básicos, recopilación de evidencias, análisis de la información obtenida, formulación de conclusiones

En la propuesta de intervención orientadora que se describió anteriormente, se llevó a cabo una evaluación sumativa o final, que se da cuando el proceso de intervención ha culminado y se pretenden recabar datos respecto a su impacto en relación con los objetivos planteados (Lozano y Mercado, 2009). Para Casanova (1998, citado en serie de herramientas en educación básica, 2011) la evaluación pretende valorar el logro de los aprendizajes esperados, se lleva a cabo a partir de las evidencias y el producto final de una secuencia didáctica para realizar un juicio a partir de los resultados obtenidos del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación de este taller se realizó mediante los datos obtenidos de la tabla “mundo social” (anexo 9), la tabla de las cualidades en el plano social (anexo 13) y un cuestionario (anexo 16) el cual pretende rescatar todo aquello que se trabajó en el taller así como conocer las ventajas y desventajas del mismo.

Parte de los tropiezos durante la aplicación del taller fue el no poder trabajar dentro de una de las aulas, se tuvo que presentar la sesión en el patio, el no poder utilizar un cañón para proyectar las presentaciones de power point, por lo que fue necesario imprimir las presentaciones, la falta de equipo de video porque la directora y las docentes argumentaron que el material no puede moverse de su sitio original; así que fue necesario correr el video en una lap top lo que resultó poco visible por la luz solar que *invadía* el patio.

Además de lo anterior, se nos proporcionó una mesa pequeña con 5 sillas, por lo que las docentes no tenían dónde apoyarse para trabajar, había poco espacio para realizar las actividades, debido a que buscábamos un área del patio donde pudiéramos hacerlo sin las molestias de sentir los rayos de sol en la cara o reflejado en el cuaderno.

También se presentó durante la sesión la pérdida de uno de los niños de preescolar dentro de la institución, lo que ocasionó distracción de las “becarias” por los gritos del personal para organizarse y buscar al niño, la participación antipática de una de las becarias porque anteriormente había tenido problemas



con las demás becarias y por supuesto la falta de contenido abordado durante la sesión.

A pesar de cada uno de los inconvenientes traté de hablar más fuerte, proporcionarle sombra a la lap top con un trapo que coloqué detrás de ella, para poder utilizarla, de igual manera, anticipé extensiones de corriente eléctrica por si en dado caso se llegase a terminar la pila, llevé cada uno de los materiales necesarios para trabajar dentro del taller, así como repuestos de ellos.

Al inicio de la sesión tenía la atención de las becarias, sin embargo, la sesión resultó poco satisfactoria ya que noté que prestaban mayor atención, era de esperarse, a la noticia del niño perdido, que al contenido abordado durante la sesión, además una de ellas comentó que ese contenido ya lo habían abordado en una clase, aunque no en esa etapa de desarrollo (pertenecen al mismo grupo dentro de la institución donde estudian).

Por todo lo anterior me permito argumentar que la teoría no siempre determina la solución de una problemática, porque es necesario que las personas involucradas, en este caso los directivos de las instituciones educativas, abran los espacios y permitan que los alumnos que estamos haciendo prácticas o servicio social logremos conocer la realidad escolar y, en su caso, podamos intervenir. Posiblemente nos equivoquemos, pero es la única manera en que conseguiremos vincular teoría y práctica.

## CONCLUSIONES

La realización de esta propuesta pedagógica tuvo como fin resaltar la importancia de la socialización dentro del contexto educativo, además reconocer que a los seres humanos aún teniendo la habilidad de ser socialmente activos, en algunos casos se les dificulta la interacción a pesar de intentar cumplir con las normas específicas que genera la sociedad.

El hecho de pertenecer a la especie humana no nos hace hábiles socialmente, aunque el contacto con los otros es una habilidad que permitirá mejorar las condiciones de vida en el sentido de acompañamiento, descarga de estrés, apoyo emocional, etc.

Autores como Schaffer (2000), González y Bueno (2004), Laporte (2002), Lane y Beauchamp (1964), Bowman y Statt (1994), argumentan que la deficiencia de la capacidad de socialización, en la mayoría de los casos, proviene de falta de maduración social que se debiera favorecer durante la infancia. Etapa en que la mayoría de los cambios ocurren, es durante ésta cuando se establecen los cimientos de la posterior construcción social (Schaffer, 2000), un niño en el que se fomentan las habilidades sociales responderá mejor dentro del sector escolar, emocional y personal, sin embargo, un niño que carece de habilidades sociales a largo o corto plazo experimentará aislamiento, rechazo y hasta menor felicidad (Lara y Ocampo, 2002).

Aunque es verdad que en casa se pueden desarrollar ciertas habilidades sociales a través del contacto con los adultos, el cumplimiento de las reglas de casa, la charla, etc., pero no son suficientes por lo que es necesario ampliarlas con las habilidades que provienen de la interacción con los pares; ésta se efectúan dentro de múltiples contextos, por ejemplo, el acudir a las fiestas infantiles, parques, escuelas, etc. los niños tienen contacto con otros niños y adultos, lo que favorece su socialización.

De acuerdo con Tonucci (2002) la educación infantil pone los fundamentos para toda la posterior construcción social, por ello se pretende favorecer el desarrollo integral del niño a través de la esfera biopsicosocial.

Dentro de la escuela por medio de diferentes escenarios se puede favorecer la interacción entre pares, con ayuda del juego libre, el juego dirigido, el trabajo en equipo, el tiempo de compartir, las actividades para empezar bien el día, el diseño de situaciones didácticas, etc. Para ello es necesario contar con la permanente formación, imaginación y disposición de la docente para hacer de la escuela un escenario que propicie de manera óptima la socialización a través de la constante interacción.

El papel de la docente comprende ser el agente proveedor de experiencias que permitan desarrollar habilidades y capacidades cognitivas, emocionales y sociales, ninguna más importante que la otra sino de manera conjunta. Por ello uno de los objetivos de los programas educativos es lograr favorecer el desarrollo de habilidades biopsicosociales que le permitan al niño desenvolverse de la mejor manera posible en cualquier escenario o situación a la que se enfrente.

Al realizar las prácticas profesionales dentro de un Estancia Infantil me percato de que las docentes intentan favorecer los aprendizajes cognitivos dejando a un lado los emocionales, y claro los sociales, todo parece confirmar que a pesar de que en los programas educativos se argumenta la importancia de las habilidades sociales las docentes lo están olvidando.

Caigo en cuenta del valor que tiene trabajar con las docentes el desarrollo de las habilidades sociales, en particular la importancia del proceso de interacción de los niños, ya que se les sigue aislando para mantener el control de grupo y esto lleva a que los niños aprendan que no es necesario el contacto con el otro para poder vivir mejor.

Por ello, la educación inicial requiere de la orientación educativa para que pueda actuar ante ésta y otras situaciones que se deban potencializar o resolver a través de sus programas de intervención, por lo que una intervención orientadora en

educación inicial debe ser una acción directa del orientador con un grupo de sujetos.

Por lo expuesto anteriormente la propuesta del capítulo 3 se realizó para trabajar dentro de la Estancia Infantil “Atenco a la orilla de río”, aunque puede ser trabajada dentro de cualquier estancia infantil porque comprende las características de desarrollo de los niños de 2 años de edad y la importancia del proceso de interacción, por consiguiente considero que la propuesta aporta los elementos necesarios para que las docentes comprendan el valor de convertir a los niños en seres socialmente activos.

Esta propuesta pedagógica se sustenta a partir de la orientación educativa que brinda ayuda o apoyo a todas las personas mediante una intervención continua, sistemática, técnica y profesional, basada en los principios de prevención y desarrollo e intervención social (Bisquerra, 2003).

Para la elaboración de esta propuesta se tomé como base teórica el modelo por programas el cual surge de la necesidad de brindar posibles soluciones a las exigencias de los agentes pertenecientes al contexto escolar, por medio de una intervención planificada.

La intervención de esta propuesta pedagógica queda inconclusa (motivos expuestos dentro del capítulo tres), por lo que considero que los objetivos expuestos en el trabajo podrían lograrse si se pone en marcha el programa de intervención de acuerdo a lo diseñado.

Uno de los retos que quedan pendientes es incentivar a las docentes para que comprendieran la importancia de seguir formándose a fin de mejorar su práctica educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1997). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Arroyo, M. (1995). *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño: una perspectiva general*. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

Bisquerra, R. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bodrova, E. y Leong J. (2008). *Herramientas de la Mente: El Aprendizaje en la Infancia desde la Perspectiva de Vigostky*. México: Pearson- Educación.

Bowman, T. y Statt, F.(1994). “*Understanding development in a cultural contex. The challenge for teachers*”. Traductoras Bruce, L. y Rebecca S. En: curso de formación y actualización profesional docente de educación preescolar. Volumen 1. México: SEP.

Brubacher, J. (s/f) “*La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*”. Como ser un docente reflexivo. Gedisa.

Dunn, J. (1993). “¿Entendiendo a otros?”, en *Los Comienzos de la Comprensión Social*. Buenos Aires, Nueva Visión, Colección Alternativas en Salud Mental.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Gervilla. C. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil, conocer y comprender a los niños pequeños*. Madrid: Narcea.

Gesell, A. (2000). *El niño de 1 a 4 años/ guía para padres*. México: Paidós.

Giménez, M. y Mariscal S. (2008). *Psicología del Desarrollo. Desde el Nacimiento a la Primera Infancia*. España: Mc Graw Hill.

González, E. (2002). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.

González, E. y Bueno, J. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: CCS.

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base (2003). México: SEP Cuaderno de discusión 1.

Harf, R. y cols. (2002). Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensiones historiográfico- pedagógica. México: SEP biblioteca para la actualización del maestro serie cuadernos.

Hoffman, L. tr. Serra, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: MacGraw hill

Iglesias, C. (2006). *Diagnostico escolar, teoría, ámbitos y técnicas*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Lane, H. y Beauchamp, M. (1964). *Comprensión del desarrollo humano. El material humano en manos del maestro ¿cómo puede mejorar su técnica de enseñar?*. México: Pax.

Laporte, D. (2002). *Escuela para padres. Como desarrollar la autoestima en los niños de 0 a 6 años*. México: Editorial Lectarum.

Lozano, A. y Mercado, E. (2009). *Como investigar la práctica docente: órdenes para elaborar el documento recepcional*. México: Escuela normal superior de México.

Manual de Procedimientos del Programa de Estimulación Temprana (2004), México: DIF.

Mari, R. (2001). *Diagnostico pedagógico un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.

Martínez, G. (1993). *Diagnostico pedagógico: fundamentos teóricos*. España: Universidad de Oviedo.

Martínez, Ma.; Quintanal, J y Téllez, J. (2002). *La Orientación Escolar: Fundamento y Desarrollo*. Madrid: Dykinson.

Maya, B. (1996). *El taller que es fundamentos, como organizalo, dirigirlo, como evaluarlo*. Colombia: Magisterio.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Negro, A. (2006). *La orientación en los centros educativos. Organización y fundamentos desde la práctica*. Serie orientación y tutoría. Barcelona: Grao.

Pitluk, L. (2008). *La modalidad de taller en el nivel inicial: recorrido y posibilidades para la educación actual*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Programa de Educación Inicial. (1992). México: SEP.

Puig, I. y Sático, A. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo/ octaedro.

Redondo, P. (2007). *Diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires: Dirección general de cultura y educación.

Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. México: Prentice Hall.

Schaffer, H. (2000). *Desarrollo Social*. México: Siglo XXI.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson.

Shonkoff, J. y Phillips, D. (eds.). (2004). *El desarrollo de la regulación personal. Curso de formación y actualización profesional docente de educación preescolar. Volumen 1.* México: SEP.

Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil.* México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro. Serie Cuadernos.

UNICEF. (1981). Instituto Panameño de Rehabilitación Especial. Programa Regional de Estimulación Precoz: Editorial Piedra Santa.

Veláz, U. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica.* España: Aljibe.

Zazzo, B. (1986). *La escuela a los 2 años: ¿si o no? Propuesta a padres y educadores para inventar una escuela adaptada a los niños de 2 años.* Barcelona: Gedisa.



## ANEXOS

### Anexo 1

#### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**Área académica 5. Teoría Pedagógica Y Formación Docente Cuerpo Académico 34.  
Asesoría Constitución de Sujetos e Investigación Educativa Programa de Servicio  
Social: Centro de Apoyo Pedagógico y Documental a la Educación Inicial y  
Preescolar (CAPDEIP)**

#### Cuestionario a la docente del grupo

El presente cuestionario tiene la finalidad de recuperar las experiencias de vida, obtener elementos sustanciales que permitan la recolección de datos sobre las experiencias profesionales.

Instrucciones: lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos que a continuación se presentan, responda de la manera más honesta posible; tomando en cuenta su experiencia profesional.

1. ¿Cuándo usted se encontraba en la etapa escolar siendo niñ@, recuerda si le era difícil tener amig@s?
2. Ahora que es adulta, ¿podía mencionar que sentimiento o emociones desarrollo en compañía de sus compañer@s de clase?
3. ¿Qué actividad le gustaría realizar cuando se encontraba en el Jardín de niños?
4. ¿Qué recuerdos tiene de su maestra de Jardín de niños?
5. ¿Cuál es su profesión?
6. ¿Por qué decidió ejercer esta profesión?

7. ¿Por qué decidió ejercer la tarea docente?

8. Ya como profesional, ¿Ha observado problemas de integración social en sus alumn@s a lo largo de su experiencia?

Sí ( )

¿Podría especificar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No ( )

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. ¿Considera que dentro de su actual grupo existe algún problema de integración por parte de sus alumnos?

Sí ( )

¿Podría especificar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No ( )

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. ¿De qué manera cree usted que debería intervenir en este problema?

11. ¿Ha notado que tipo de actividades se muestran más interesados sus alumnos?

Sí ( )

¿Podría especificar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No ( )

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. ¿Con que programa educativo se trabaja dentro de la Estancia?

13. ¿Conoce las cuatro áreas de estimulación que maneja el Manual de Procedimientos de Programa de Estimulación Temprana (PET) 2004?

Sí ( )

¿Podría especificar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No ( )

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. ¿Cuál es el objetivo de trabajar con el área de estimulación social?

15. ¿Cómo trabaja el área de estimulación social?

16. ¿Conoce el significado del término Socialización?

Sí ( )

¿Podría especificar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No ( )

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. ¿En qué contexto considera usted que debe fomentarse el desarrollo de la Socialización?

18. ¿Utiliza el juego como herramienta para desarrollar su práctica profesional?

Sí ( ) No ( )

19. ¿Qué tipo de juego didáctico conoce?

20. ¿Por qué tipo de juegos se sienten interesados sus alumn@s?



"2012 Año del Bicentenario de El Insurrección Nacional"  
SECRETARÍA DE SALUD  
HOJA DE REGISTRO

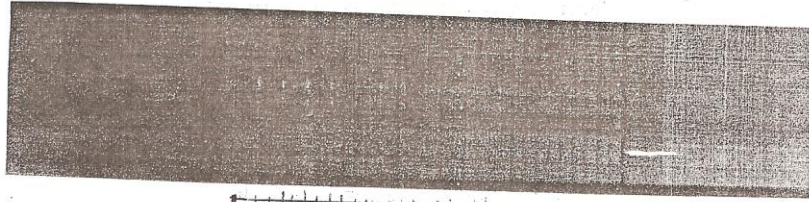
• = Realiza  
X = Proceso  
/ = Falle  
- = No se Realiza

Pa = Patológico  
L = Lesión  
B = Social  
C = Cognoscitiva

SIMBOLOGÍA

MES \_\_\_\_\_ AÑO \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL NIÑO	EDAD	MES						
		JAN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL
		L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V
		L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V
		L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V
		L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V
		L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V
		L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V	L M N M J V





SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
ESTADO DE MEXICO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



"2012. Año del Bicentenario de El Ilustador Nacional"

PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA  
CONCENTRADO MENSUAL  
(Evaluación)

ESTANCIA INFANTIL: \_\_\_\_\_ MUNICIPIO: \_\_\_\_\_  
SALA: \_\_\_\_\_ MES Y AÑO: \_\_\_\_\_

NOMBRE	EDAD	PSICOMOTRIZ		LENGUAJE		SOCIAL		COGNOSCITIVA		DIAS ASISTIDOS
		Procesado	%	Procesado	%	Procesado	%	Procesado	%	

RESPONSABLE \_\_\_\_\_ DIRECTORA \_\_\_\_\_ SUPERVISORA \_\_\_\_\_  
REVISÓ \_\_\_\_\_

## Anexo 4

Rúbrica para la prueba de psicomotricidad:

Nombre	Caminar en círculo		Corre en círculo		Brincar en círculo		Observaciones
	si	no	si	no	si	no	
1	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
2	+		+		+		Camina, corre, brinca y termina con una vuelta.
3	+		+		+		Camina, corre, brinca y termina con una vuelta.
4	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
5	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
6	+		+	+		+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
7	+			+		+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante, siente frustración al ver a sus compañeros brincar.
8	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
9	+		+		+		Camina, corre, brinca y termina con una vuelta.
10	+		+		+		Camina, corre, brinca y termina con una vuelta.
11	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
12	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
13	+		+		+		Camina, corre, brinca y termina con una vuelta.
14	+		+		+		Camina, corre, brinca y termina con una vuelta.
15	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.
16	+		+			+	Le cuesta trabajo brincar y avanzar hacia delante.

## Anexo 5

Rúbrica para la prueba de la conducta adaptativa:

Nombre	Intenta cantar la canción		Imita los movimientos		Observaciones
	si	no	si	No	
1		+	+		Se muestra entusiasta y atento a la indicación de los movimientos.
2		+	+		Observa e trata de imitar los movimientos poniendo atención a sus compañeros.
3		+		+	Solo observa desde su lugar.
4		+		+	Solo observa desde su lugar.
5		+		+	Solo observa desde su lugar.
6		+	+		
7		+	+		
8	+		+		
9		+		+	Solo observa desde su lugar un instante si se dirige hacia los juguetes.
10		+	+		Se muestra entusiasta y atento a la indicación de los movimientos.
11		+	+		Se muestra entusiasta y atento a la indicación de los movimientos.
12		+	+		Trata de imitar los movimientos, pero suele empujar a sus compañeros.
13	+		+		Se muestra entusiasta y atento a la indicación de los movimientos.
14		+		+	Solo observa desde su lugar.
15	+		+		Se muestra entusiasta y atento a la indicación de los movimientos.



Anexo 6

Rúbrica para la prueba de lenguaje:

Nombre	Identifica su nombre		Identifica el nombre de otros		Mira a los demás		Observaciones
	si	no	si	no	si	no	
1	+			+	+		Reconoce algunos de los compañeros
2	+			+	+		Reconoce algunos de los compañeros
3	+		+		+		
4	+		+		+		
5	+		+		+		
6	+		+		+		
7	+			+	+		Reconoce algunos de los compañeros, no habla durante los ejercicios.
8	+			+	+		Reconoce algunos de los compañeros
9	+			+	+		Reconoce algunos de los compañeros
10	+			+	+		Reconoce algunos de los compañeros
11	+			+		+	Reconoce algunos de los compañeros, no emite puros sonidos guturales.
12	+		+		+		
13	+		+		+		
14	+		+		+		
15	+		+		+		

Anexo 7

Rúbrica para la prueba de conducta personal y social

Nombre	Permanece con el juguete		Pelearon por continuar con el juguete inicial		Arrebataron el juguete inicial		Observaciones
	si	no	si	no	si	no	
1		+		+	+		
2		+	+		+		
3		+	+		+		
4		+	+		+		
5		+	+		+		
6		+	+		+		
7		+		+	+		
8		+		+	+		
9		+		+	+		
10		+		+	+		
11		+		+		+	
12		+	+			+	
13		+	+			+	
14		+	+			+	
15		+	+			+	
16		+	+			+	
17		+	+			+	



**ESTANCIA INFANTIL ATENCO "A LA ORILLA DEL RÍO"**

**CCCT: 15JGN4204C**

**EDO. MÉXICO, A 24 DE JUNIO DE 2013**

**ASUNTO:**

**ACEPTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ**

**PRESENTE**

A través del presente me permito informar a usted, que la PROPUESTA PEDAGÓGICA diseñada a partir del taller EL PROCESO DE INTERACCIÓN DE LOS NIÑOS.

Elaborada por la C. Brisa Espinoza Zepeda, estudiante de la LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA; con el número de matrícula: 09196251, fue aceptada para ser impartida dentro de esta institución.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

**GUSTAVO ALBERTO VALLE SILVA**

**MÉDICO DE LA ESTANCIA**

## Anexo 9

Tabla "el mundo social"

Perspectiva de Interacción social vs. Interacción infantil	Interacción social vs. Interacción infantil
<p data-bbox="386 537 841 621">Es sociabilizarse con el entorno y conocer todo lo que esta a su alrededor.</p> <p data-bbox="386 1073 768 1262">*Interacción Infantil. * Relacionarse * Comunicación * Valores *</p>	<p data-bbox="857 537 1219 621">*Relacionarse con las personas en nuestro entorno social.</p> <p data-bbox="857 625 1317 730">*Cada persona es diferente y es lo que en nuestro entorno lo hace diferente.</p> <p data-bbox="857 735 1317 898">* No hay que tener discriminación entre nosotros al contrario hacer que halla convivencia.</p>

## Anexo 10

Interacción social. [http://www.youtube.com/watch?v=5\\_f4yy9cZw4](http://www.youtube.com/watch?v=5_f4yy9cZw4) . Consultado el

02/03/13.

## Anexo 11

### Percepción del yo : conocimiento de sí mismo

Piaget	Vigotsky	Schaffer
<ul style="list-style-type: none"><li>• Egocentrismo</li><li>• Cognición Fría</li><li>• Relación Sujeto - objeto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contexto social fundamental para el desarrollo y el aprendizaje</li><li>• El niño es sujeto participe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• identidad propia:</li><li>• "yo"</li><li>• "mi"</li></ul>

#### • Sentido del yo



- Reconocimiento de sí mismo
- Desarrollo físico-imagen propia
- Desarrollo cognitivo-manifestación del lenguaje

### Autonomía y autoconcepto

- tarea principal entre un año y dos años de vida
  - Identidad propia
  - Deseo de independencia
- Regulador de experiencias sociales



### Autoestima

- Los niños sienten por sí mismos
- Relación con los Padres
- Súper niño
- Experiencias del niño

### Bibliografía:

Giménez, M. y Mariscal S. (2008). Psicología del Desarrollo. Desde el Nacimiento a la Primera Infancia. Mc Graw Hill. España.  
Piaget, J. y Cols. (1920). La Representación del Mundo en el niño. Morata, S.A. Madrid.  
Rice, F. tr. Ma. Elena Ortiz Salinas. (1997). Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital 2 ediciones. Prentice Hall. México.  
Schaffer, H. R. (2000). Desarrollo Social. Siglo Veintiuno. México.  
Schaffer, H. R. (2000). Desarrollo Social. Siglo Veintiuno. México.  
SEP Y Fundación BBVA Bancomer. (2005). "La Autoestima Familiar". Material para el Mediador- Facilitador Familiar. Programa educativo de Prevención Escolar. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Toluca, Edo. México.

## Anexo 12

Actividad: el espejo y nosotros.

Descripción: Todas las personas tenemos aspectos de nuestra forma de ser de los cuales nos sentimos orgullosos. Siguiendo esta idea, vamos a tratar de descubrir aquellas cualidades que poseemos en el momento actual.

Material: un pizarrón y gises, un trozo de papel y un lápiz o pluma.

Tiempo: 15 min.

Características positivas de las personas: simpático, colaborador, optimista, cariñoso, comprensivo, soñador, sincero, cuidadoso, perseverante, sensible, paciente, buen padre, trabajador, ingenioso, fuerte.

Pedirles que seleccionen al menos cinco de estos rasgos que piensan que se ajustan a su forma de ser. Si alguna persona tuviera dificultades para encontrar aspectos positivos de sí mismo, indique que trate de recordar los mensajes positivos que escucha de sus seres queridos (conyugue, hijos, amigos etc.).

Actividad rescatada de: Secretaría de Educación Pública y Fundación BBVA Bancomer, A.C., (2008). Programa Educativo de Prevención Escolar, La autoestima familiar, Material para el mediador- facilitador familiar. Estado de México. Comisión Nacional del Libros de Textos Gratuitos.

## Anexo 13

### Tabla de cualidades en el plano social

Instrucciones: Marque con una x la característica del plano social, a partir de las situaciones que se viven dentro del aula en cuanto a la interacción entre pares.

En el plano social	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intereses por los demás					X					
Deseo de acercarse a los otros							X			
Confianza en sí mismo en presencia de otros								X		
Deseo de compartir					X					
Deseo de comunicar							X			
Capacidad de escuchar a los demás					X					
Capacidad para separarse de los padres	X									
Capacidad de organización	X									
Capacidad de frustración	X									

Tabla rescatada de: Laporte, D. (2006). Autoimagen, autoestima y socialización. Guía práctica con niños de 0 a 6 años. Madrid. Narcea.

## Anexo 14

### Percepción hacia los demás : interacción entre pares

Piaget	Vigotsky	Schaffer
•Niños egocéntricos	• proceso de interacción = desarrollo óptimo •Actividad compartida diaria	•Los niños menores son capaces de comprensión social

- Relación niño – objetos (etapa sensorio-motriz)
- Independencia del objeto
- Periodo pre- lingüístico
- Primer interacción con la madre



- Relación entre pares
- Compañía de los otros
- Relaciones cálidas



### Bibliografía:

- Giménez, M. y Mariscal S. (2008). Psicología del Desarrollo. Desde el Nacimiento a la Primera Infancia. Mc Graw Hill. España.
- Piaget, J. y Cols. (1920). La Representación del Mundo en el niño. Morata, S.A. Madrid.
- Rice, F. tr. Ma. Elena Ortiz Salinas. (1997). Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital. 2 ediciones. Prentice Hall. México.
- Schaffer, H. R. (2000). Desarrollo Social. Siglo Veintiuno. México.
- Schaffer, H. R. (2000). Desarrollo Social. Siglo Veintiuno. México.
- SEP Y Fundación BBVA Bancomer. (2005). "La Autoestima Familiar". Material para el Mediador- Facilitador Familiar. Programa educativo de Prevención Escolar. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Toluca, Edo. México.



## Anexo 15

Los niños en esta edad que es de los 15 meses a los 3 años todavía no saben o perciben que existen los demás niños solo el egocentrismo es decir que piensan en ellos y solo en ellos.

Apartir de los 3 años 11 meses a los 4 años tratan de ser independientes ya no quieren que les ayuden a ser ciertas cosas.

El 1er contacto que tienen es con la mamá cuando se encuentra en el vientre y el segundo es cuando da a luz por eso es bueno a mamarlo.

El 1er contacto es sanguíneo.

Hoja de evaluación del taller

"El proceso de interacción de los niños"

Nombre de la docente: Cecilia Sánchez Glez.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos que a continuación se presentan, responda de la manera mas honesta posible; tomando en cuenta su experiencia a lo largo de este taller.

1. ¿Qué aprendió durante el taller?

Aprenderé más cosas, como son tratar de comprender a los peques, y varios conceptos.

2. ¿Cómo se sintió en las sesiones?

Muy tranquila, comprendí más cosas y reforse conocimientos.  
Se me hizo muy interesante.

3. ¿Considera usted importante la temática trabajada durante el taller?

Si muy interesante pues abordo temas que ayudan a la labor como docente.

4. ¿Qué le parecieron las actividades implementadas para la ejecución del taller?

Todas de acuerdo a lo que trabajamos, y bien pues, complementamos lo va aprendido.

5. ¿Qué observación aportaría al taller con respecto a contenido, tiempo, estrategias, etc.?

Ninguna, pues abordamos los temas y fueron buenas.