



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**094 UNIDAD D.F. CENTRO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

PROYECTO DE INNOVACIÓN

“Valores como normas de acción y la construcción de la autoestima en los niños en edad preescolar”

Presenta:

NORMA ANGÉLICA ORTIZ HERNÁNDEZ

ASESORA: PROFESORA TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

DEDICATORIA:

A mis padres, por su ejemplo de trabajo y superación.

A mi esposo, *Pedro Flores G*, por su sabio silencio y amorosa paciencia; por ser, de esta dulce etapa, la figura más importante en mi vida. Este logro lo comparto contigo.

A mis hijos *Pedro Bryan Ariel y Mariangel Danely* por comprender mi momentánea ausencia; su existencia ha sido fundamento en la búsqueda de mi superación.

A mis hermanos *Ofelia, Gerardo e Ignacio Ortiz*, porque sin su cariño no hubiera logrado este propósito.

A mi compañero y amigo *Abel Bretón* por su tiempo, dedicación y comprensión profesional.

A mis sobrinos dedico mi trabajo como paradigma de superación personal.

A mis amigos de toda la vida *Claudia Vieyra, Guadalupe Prado Valaguez, Carmen Castillo, Ángel Salazar, Josefina Prado y Angélica Guzmán* por su invaluable amistad.

A mis compañeros de Educación para Adultos brindo este esfuerzo porque con sus palabras siempre le mantuvieron vigente...

México, D.F., a 7 febrero de 2014.

**PROFRA. NORMA ANGÉLICA ORTÍZ HERNÁNDEZ.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TRABAJO TITULADO:

**VALORES COMO NORMA DE ACCIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA
AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR**

OPCIÓN: PROYECTO DE INNOVACIÓN

A PROPUESTA DE LA ASESORA PROFRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PLAN 2007.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
DIRECTORA**

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS A UNA INTENCIÓN DE MEJORA EDUCATIVA.	
1.1 Características del contexto y la realidad áulica.	10
1.1.1 Cd.Nezahualcoyotl: Comunidad y Espacio.	12
1.1.2 El espacio en el aula y características de grupo.	17
1.2 Aspectos por mejorar.	19
1.2.1. Problematización y su ubicación en la práctica docente.	20
1.2.2. Planteamiento del paradigma a estudiar.	24
1.2.3. Justificación.	26
1.2.4. Propósitos.	30
1.2.5. Preguntas problematizadoras.	33
Capítulo 2. CONSTRUYENDO UNA PERSONALIDAD.	
2.1 El constructo “autoestima” en el niño preescolar.	35
2.2 Práctica parental en el desarrollo emocional del niño.	50
2.3 Construyendo valores en el contexto escolar.	56
2.4 Fuerzas que mueven a la capacidad productiva.	60
Capítulo 3. LA DIDÁCTICA Y SU APLICACIÓN.	
3.1 Conociéndome a mí mismo y a los demás.	66
3.2 Compartir para trabajar juntos.	77
3.3 Hacia una construcción de la autoestima.	86
CONCLUSIONES	94
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DIGITALES.	99

Introducción.

El presente trabajo representa un esfuerzo que parte de la aplicación de actividades en el aula, en un trabajo estrecho con los alumnos y con la realidad en general del centro preescolar en cuestión. Es parte de una realidad sustentada teóricamente y con apoyo suficiente de la epistemología educativa.

Esta iniciativa es, además, parte de mi propia inquietud como profesional en la enseñanza infantil: mejorar el desempeño frente a los aprendizajes de mis alumnos. Claro, por tratarse de un trabajo con educandos en edades entre los 4 y 5 años de edad el fundamento pasa por un estricto reconocimiento del individuo humano en etapas muy iniciales de la niñez.

Pero vayamos por orden. En este trayecto, dispongo un primer capítulo al cual titulé *calidades del ambiente escolar* en donde presento una descripción del objeto de mi estudio, esto es, una población de alumnos en edad preescolar de tercer grado. Es por eso que en *características del contexto y la realidad áulica* delinee el paradigma de mi análisis: un modelo de *grupo en edad preescolar de tercer grado*, genéricamente mixto, perteneciente al sistema educativo privado.

Aclaro en apartados subsecuentes que el centro educativo se llama “Sor Juana Inés de la Cruz”, y se haya enclavado en Ciudad Nezahualcóyotl, del municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México. De hecho, en el acápite dedicado a *comunidad y espacio* se agregan las condiciones contextuales que dan forma al municipio (geográfica y social). Allí mismo se aportan antecedentes que explican la conflictiva configuración de esta demarcación municipal.

Luego, en *el espacio en el aula y características de grupo* se regresa a la particularidad del centro preescolar; también se detallan las condiciones de la muestra poblacional que representaron los niños observados. Se anota la existencia de buenas condiciones para llevar el trabajo del aula. Con ello se da

como precedente una paradoja pues en tanto se prevé una buena atención a los alumnos dentro del centro escolar, no obstante, ello no se refleja en su rendimiento con los aprendizajes. En consecuencia, hipotéticamente se plantean algunos *aspectos por mejorar* dichos aprendizajes como el mejoramiento en los ambientes espaciales o en las actuaciones docentes. Nada más definitorio, en efecto, que proponer tales mejoras en una transformación de mi trabajo como educadora.

La *problematización y su ubicación en la práctica docente* en el presente trabajo pasa por revisar los planteamientos de actividades diarias que la educadora propone, desde recurrir al trabajo colaborativo hasta mejorado el uso del lenguaje y las convenciones de convivencia. Aceptar que en gran medida la socialización define la calidad de los aprendizajes será el eje de este proceso de investigación.

Así se reporta un momento diagnóstico donde se analiza la calidad de los recursos en interacción y del lenguaje lo que nos hará prever que las posibles soluciones al problema están encaminadas por estos rubros. En *planteamiento* se describe el trabajo que se está realizando y se comentan los fundamentos que lo sustentan en lo relativo a la construcción de *autoestima*, andamiaje esencial en para la personalidad en los individuos, sobre todo, como logro en los más pequeños. Nos centraremos en la *autoestima* como un proceso intermedio entre la adquisición de logros sociales, afectivos y emocionales; al respecto, se persigue descubrir el tipo de prácticas y estrategias didácticas que permitan el éxito en tal construcción.

Para este propósito se toma por *justificación* y desde un enfoque educativo, la construcción de *autoestima* como proceso que promueve o impulsa al individuo a actuar formativamente. Y es que representa un aspecto de la personalidad que se genera en el interior por lo que integra uno de los rasgos de la subjetividad más complejos junto con los procesos emocionales y cognitivos partiendo de la base axiológica y valoral que va consolidando en su relación familiar.

Esta exposición de propósitos nos lleva al desarrollo de un segundo capítulo en donde estaremos *construyendo una personalidad* a partir de una explicación teórica sobre *el constructo “autoestima” en el niño preescolar*. Aquí se expone que las corrientes del pensamiento psicológico infantil sugieren que el proceso de maduración personal debe permitir que los menores asimilen una serie de experiencias que ayudan no sólo a resolver pequeñas dificultades sino también a adquirir las habilidades y destrezas.

En ello se sustenta la definición de *autoestima* como aspecto intermedio entre los rasgos intrínsecos del individuo en tanto temperamento o emoción, por un lado, y actitud y motivación por el otro, se representa variada en tanto se configura sobre experiencias de distinta naturaleza.

Veremos que *autoestima* y *autoconcepto*, son autorreferencias fundamentales en la construcción de la personalidad humana las cuales permiten la definición de la psique individual, la confrontación del individuo consigo mismo y en relación a lo que piensa que debe ser lo demás. Por ello se revelará cómo la autorregulación en los niños se fortifica desde sus habilidades y una mejora en sus inteligencias. Se verá que el individuo depende de esa construcción autorreferencial para crecer en las dimensiones social, familiar, escolar o académica, de aspecto físico y global.

El proceso de interiorización delimitado por la manera en que los demás no sólo nos dan reflejo sino demandan y exigen premios y reconocimientos es lo que muchas de las ocasiones nos ayuda a regular los actos. Así, en *práctica parental en el desarrollo emocional del niño* veremos cómo es que las figuras parentales forman parte importante en la educación del niño por ser la instancia heterónoma. Delimitaremos que en el ámbito de la familia, por la calidad de experiencias allí forjadas, se consolidan valores o *axiomas* mientras que en la escuela se consolidan *actitudes*, construcciones alimentadas por esos valores ya interiorizados en familia.

No obstante, en el acápite dedicado a *construyendo valores en el contexto escolar* consideraremos una dimensionalidad capaz de valorarse en sí de manera de manera objetiva respecto a algo tan subjetivo como son los valores. Analizaremos que las proyecciones reflejo-cognoscitivas como las percepciones, las representaciones y proyectos, a veces se contraponen al valor objetivo de la realidad por lo que se implican procesos más íntimos en la concreción de *actitudes* aptas para la vida. Por ello no se trata de transformar valores en el individuo, sino alterar contextualmente sus dimensiones para darles definición en actitudes aptas para los aprendizajes.

Veremos que la motivación y la afectividad en el hombre surgen y actúan en la interacción entre el sujeto y los múltiples objetos y sujetos que componen su realidad, de manera que se requieren momentos mucho más amplios en tiempo y espacio que aquellos en los que se aplica para formarse social e intelectivamente. En particular, descubriremos que la motivación surge de las emocionalidades relacionadas con las experiencias más significativas.

Por último y llegados al capítulo tercero, en *la didáctica y su aplicación* tratamos de resolver las cuestiones teóricas y conceptuales en acciones concretas de aprendizaje en tres fases; en la primera que es *conociéndome a mí mismo*, se detalla la importancia de formar rasgos de personalidad a través de actividades en el aula; por tanto, se parte de la estructuración *endógena* o de los rasgos del carácter o el temperamento.

Con estos antecedentes se procede al tema *compartir para trabajar juntos* en donde se conducirá al menor para que aprender a *trabajar junto a otros* en ambientes de colaboración y apoyo; llegaremos a configurar un proceso *hacia una construcción de la autoestima* en donde de la advertencia sobre el carácter abstracto de la *autoestima* planteamos tipos específicos de conducta que le expresen como los comportamientos productivos.

En todo este camino, nos daremos cuenta que la mayoría de las estrategias adoptadas tienen como marco favorable el alto estímulo en el uso del lenguaje. Es preciso considerar los espacios organizados de la clase en el mejoramiento de la interacción. Y no sólo nos referimos al dominio y mejora del lenguaje oral, también en ello inclúyase otro tipo de lenguajes poco comunes como el proxémico, el gestual, el corporal u cromático. Ello permitirá a los alumnos, y ese es el fin de este planteamiento de mejora, sostener un crecimiento personal acorde con sus demandas y al mismo tiempo acorde con las exigencias del ambiente.

CAPÍTULO I: CUALIDADES DEL AMBIENTE ESCOLAR.

1.1 Características del contexto y la realidad áulica.

El trabajo que en mejora de la intervención educativa para preescolar se presenta parte de la realidad concreta de un centro de educación infantil. Este aspecto práctico le permite establecer los indicadores objetivos de una situación en donde es posible aplicar un análisis teórico que se analiza y al mismo tiempo, aterriza en realizaciones con posibles soluciones y resultados; representa una práctica docente real.

Entonces, el *paradigma* que será tomado en cuenta para el diseño de esta intervención didáctica, aplicación de estrategias formativas y evaluación de los aprendizajes, está representado por un modelo de *grupo en edad preescolar de tercer grado*, genéricamente mixto, perteneciente al sistema educativo privado.

El centro educativo “Sor Juana Inés de la Cruz”, escuela destinataria de este proceso tiene la clave oficial CCT 15PJN0945A, cuyas instalaciones se encuentran ubicadas en la calle Juárez, con número 251 en la colonia Ampliación “Vicente Villada”, Ciudad Nezahualcóyotl del municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México. Data con una antigüedad de más de 15 años prestando servicios educativos.

El entorno del centro educativo observa suficientes condiciones en servicios urbanos como un centro de abasto popular (mercado) llamado “La Metropolitana” el cual proporciona alimentos básicos a la comunidad. Asimismo, en las proximidades se encuentran dos escuelas de educación primaria así como dos escuelas de educación secundaria, todas de orden público.

Aledaño al mismo centro educativo hay también un gimnasio público y una “casa del pueblo”, ambos espacios destinados a prestar servicios culturales, sociales y comunitarios a los habitantes de la zona como asistencia médica, atención psicológica, talleres -corte y confección, cocina, talleres artísticos así como servicios de pediatría y biblioteca

En el entorno externo próximo al centro educativo se registra una intensa actividad comercial. Además se cuentan con servicios como agua potable, luz, drenaje, teléfono público y pavimentación. La colonia está demarcada por amplias avenidas que brindan fácil acceso como la avenida Pantitlán, la avenida Texcoco, la avenida Sor Juana Inés de la Cruz o la avenida Vicente Villada, las cuales diariamente son transitadas por unidades de transporte público.

Cabe aclarar que este municipio, Nezahualcóyotl, es uno de las muchas entidades municipales que colindan con el Distrito Federal. Es punto y conexión con entidades importantes como Puebla, Tlaxcala a través de municipios de gran relevancia como Chimalhuacán o Texcoco, de ahí su enorme importancia como interconexión de zonas conurbadas del centro del país.

El centro preescolar “Sor Juana Inés de la Cruz” cubre suficientemente las necesidades tangibles de los alumnos en beneficio de sus tareas formativas en materia de esparcimiento y seguridad. Posee un patio que aunque pequeño, distribuye suficientemente las actividades de recreo y procesos de psicomotricidad; cuenta, con equipo metálico para juegos de trepar en uno de sus extremos y pequeñas áreas para el juego libre.

Se tienen dos módulos de sanitarios, uno para niños y otro para niñas, habilitados con muebles correspondientes a la anatomía infantil. Las condiciones de higiene que en dichos sanitarios guarda son buenas. Cuenta con agua corriente y con jabón y papel todo el tiempo.

Este centro educativo atiende la formación de tres grupos, uno por cada grado de formación preescolar; en su totalidad cuenta con un promedio de entre 5 a 10 alumnos por grupo. Específicamente, el grupo de primer ciclo está integrado por cinco alumnos, todos los alumnos pertenecen al género femenino. Se tiene proyectado aumentar la matrícula con una infraestructura capaz de albergar a más de 16 menores por aula. El segundo grado está integrado por seis menores, cinco de ellos niños y sólo una niña. El grupo que es paradigma para este proyecto, el tercer grado, es el más numeroso porque está integrado por veinte menores, diez del género femenino y diez del género masculino.

Los menores que cursan su preescolar en este centro educativo cubren un horario continuo entre las 8:30 a.m., y las 13:30 p.m., oficialmente en el turno matutino. No existen servicios extras como guardería o clubes de tareas por lo que el trabajo está únicamente centrado en el servicio educativo regular.

1.1.1 Nezahualcóyotl: Comunidad y Espacio.

Las condiciones geográficas y sociales que rodean a dicho centro escolar son muy diversas y complejas. Baste reconocer que en el municipio de Nezahualcóyotl se asienta la zona conurbada a la capital del país más densamente poblada. El municipio colinda con la delegación política de Iztapalapa, Distrito Federal, así como con las delegaciones Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza. Esta situación limítrofe la hace una zona muy recurrente como destino dormitorio para una población económicamente activa la cual labora en la capital del país.



Cuadro 1.1: Mapa que muestra las principales colindancias municipales mexiquenses con Nezahualcóyotl.

Se observa en el cuadro 1.1 que el municipio mexiquense colinda, al mismo tiempo, con otros importantes municipios del Estado de México como Ecatepec, Texcoco y Chimalhuacán y son importantes por la cantidad de habitantes que cada uno contiene en su territorio sumando una importante mancha demográfica a la capital del país. Su emplazamiento conectivo radica en la porción noroeste del gran valle de México y se erige en el centro de lo que fuera la porción salada del antiguo lago de Texcoco.

Su fundación como municipio es muy reciente en comparación con municipios próximos vecinos como Ecatepec de Morelos o el histórico Texcoco. Su creación se debió a la creciente necesidad de vivienda de la población urbana durante los años cincuenta.

Así fue que Nezahualcóyotl o Ciudad Neza, como popularmente se le conoce, se constituyó en una población variopinta, lo mismo originaria de la misma capital del país como de otras muy diversas regiones del interior como son el propio Estado de México, Veracruz, Chiapas y Oaxaca. Esta última entidad, por cierto con una amplia colonia de residentes, esto es, con un aproximado de 15,078 personas hablando lengua indígena, o sea, el 1.37% del total de la población mayor de 5

años. (*II Censo de Población y Vivienda, 2005*). Luego entonces, no existe una reconocible identidad cultural por la cual distinguir a Ciudad Neza; su identidad cultural es más bien iconoclasta, propia de las comunidades con una configuración plenamente urbana.



Cuadro 1.2: monumento modernista en una de las principales arterias de Ciudad Nezahualcóyotl

Se dijo que Nezahualcóyotl es un municipio de reciente creación. Su fundación como municipio libre data del día 3 de abril de 1963. Fue entonces una región caracterizada por serios problemas fundados en la explosión demográfica. Así, durante toda su existencia el municipio viene sufriendo de carencias en servicios de vialidad, de escasas de agua, de altas tasas de criminalidad y delincuencia o de fuertes impactos medioambientales como contaminación. El bordo, zona limítrofe entre las colonias de este municipio y el vaso del lago de Texcoco, fue por muchas décadas un vertedero de basura proveniente de la ciudad de México, por ejemplo.

Con todo, la distribución territorial de Ciudad Neza está conformada por una cabecera municipal con asiento en Ciudad Nezahualcóyotl y sus propias delegaciones administrativas. De hecho el municipio está dividido en dos grandes

zonas: zona norte y zona sur. A lo largo de ambas zonas se asientan las ochenta y seis colonias que integran su mancha urbana, en donde, de acuerdo con el *Conteo de Población y Vivienda de 1995*, la cabecera municipal concentra al 99.98% de la población, con una densidad de población aproximada de 19 mil 901 habitantes por kilómetro cuadrado, lo que le convierte junto con zonas como la delegación de Iztacalco del Distrito Federal, en una de las regiones más densamente pobladas del país.

Anotada la alta tasa de densidad poblacional, fenómeno justificado por su cercanía con el núcleo económico de la ciudad de México, se explica la magnitud de sus problemas. Los índices publicados hasta el año de 2011 marcan un número de 17, 531 habitantes por kilómetro cuadrado más allá de la cabecera municipal (*Estadística Básica de Nezahualcóyotl, 2011; cuadro 5*). Prácticamente, este índice no han variado desde el año 2005 lo que podría darnos una idea de que el municipio ha llegado a un tope máximo de cupo que contrasta con los magros resultados en desarrollo urbano, social y cultural.

Un dato que puede ser de interés para el presente proyecto de innovación es que de una población que ronda el 1 110 565 habitantes los menores de 3 años está en 18 220, mientras que los menores de 4 años de edad está en los 18 424. Finalmente, el número de personas de entre 5 y 9 años asciende a 97,271 (*Estadística Básica, Nezahualcóyotl, 2011; cuadro 5*). Ello hace advertir que la presencia de servicios educativos a nivel básico, preescolar y primaria son urgentes en la zona.

Las mismas estadísticas prevén una cobertura de educación preescolar un tanto limitada. La demanda de este nivel se cubre con sólo 491 escuelas. En ellas laboran un aproximado de 1 547 educadores y educadoras sin presentar aún índices actualizados de quienes cumplen con la profesionalización de rigor y quienes no cumplen con ella.

Con este número de planteles se pretende cubrir año con año a un aproximado de 32 151 menores, número que no suele coincidir con el total de niños reportados por las estadísticas de entre 3 y 5 años. Los especialistas explican esta incoherencia en los datos con el hecho de la cercanía del municipio con el Distrito Federal: muchos de estos menores cubren su escolaridad en centros educativos capitalinos (*Estadística Básica de Nezahualcóyotl, 2011; cuadro 5*).

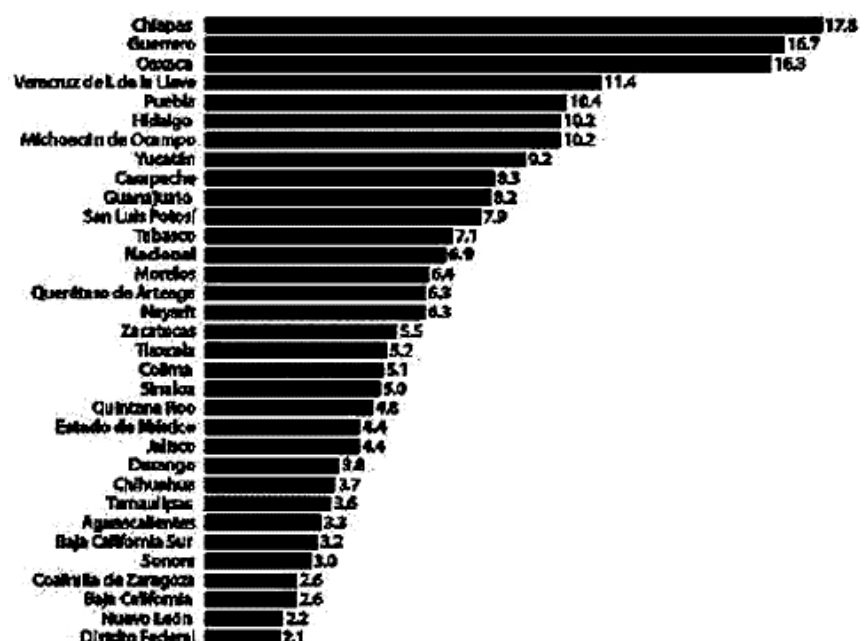
La distribución por centro escolar correspondiente al número de educadores y educadoras por alumno es algo optimista, por ejemplo, el número de alumnos por educador-a se cifra en 21 alumnos. Este dato hace prever que el servicio es accesible y cómodo; así, resulta que un promedio de 65 alumnos son atendidos por centro escolar. Esto significa que se cuenta con 3 educadores (-as) por escuela, cantidad suficiente como para hacer del sistema en el municipio de Nezahualcóyotl un servicio al menos eficiente para la población que atiende.



Cuadro 1.3: centro municipal de Nezahualcóyotl con una perspectiva de su palacio municipal.

1.1.2 El espacio en el aula y características de grupo.

Pese a los datos anteriormente presentados, el nivel educativo que reporta los indicadores oficiales no otorgan a la entidad los mismo niveles de desarrollo educativo con el Distrito Federal, esta percepción se refleja muy claramente en la siguiente tabla de barras en donde se comparan los niveles de analfabetismo en el país.



Cuadro 1.4: tabla comparativa del Estado de México en relación a las demás entidades federativas de la república mexicana sobre el tema de la cobertura educativa. (INEGI, 2010).

En el centro educativo “Sor Juana Inés de la Cruz” no obstante, se cuenta con los espacios adecuados al trabajo de aula prevé una buena atención a los alumnos. Cuenta además, con dos espacios más, uno de los cuales está destinado a los servicios de biblioteca al mismo tiempo que a las actividades de ludoteca; el otro, yace acondicionado para albergar servicios escolares y la dirección del centro preescolar.

De los tres grados, ubicaremos como población paradigmática del proyecto al tercer grado, el cual tiene un aula que cuenta con dos estantes para guardar materiales didácticos, dos archiveros para guardar los expedientes y demás documentos personales. Los niños tienen acceso a mesas comunes por equipos y con sillas individuales, todas ellas forradas en color verde limón. La educadora posee su propia mesa de trabajo así como su respectiva silla. El aula tiene instalados dos pizarrones blancos –dos metros de largo por noventa centímetros de ancho-, uno a cada extremo del recinto.

Las condiciones de luminosidad y ventilación son muy buenas. El aula posee amplios ventanales y una puerta de acceso espaciosa. Dentro del recinto se tienen dos muebles para colocar libros así como un revistero en donde los niños a veces dejan sus cuadernos de clase. Se tienen varias cajas de cartón para guardar los juguetes didácticos y demás materiales de reciclaje, rompecabezas y otros aditamentos que se procura siempre estén a la mano.

El decorado del aula está integrado por imágenes en forma de duendes pintados en las paredes. Además se tienen unas lianas dibujadas las cuales representan el sostén de unas hojas con los nombres escritos de cada alumno. Este elemento decorativo está construido con material conocido como “fomi” y adherido con pinzas.

Aquí se fomenta la construcción de hábitos de convivencia y para la vida por medio de anuncios que en forma de escalera, siempre dejan a la vista del alumno los valores y actitudes a fomentar en el aula como “autoestima”, “tolerancia”, “verdad”, “confianza”, entre otros. Es por estos anuncios que se ha tomado inspiración para el desarrollo del proyecto en cuestión.

El cortinaje para el aula está resuelto con papel “crepé” de color verde, blanco y rojo, esto de acuerdo a los colores representativos de la Nación Mexicana. Inmediatamente fuera del salón existen dos percheros para que los pequeños

coloquen sus mochilas y loncheras y así no obstaculicen sus movimientos dentro del aula.

Como se podrá comprender, si bien podemos calificar las condiciones tanto del espacio escolar como áulico de los niños de tercer grado como más que suficientes para la sistematización de las actividades didácticas lo que resulta paradójico es que a pesar de ello aún hay resistencias en nuestros alumnos para aumentar su eficacia en los aprendizajes.

1.2. Aspectos por mejorar.

Se considera que los ambientes de aprendizaje en el centro educativo “Sor Juana Inés de la Cruz” son aceptables en correspondencia con los pobres resultados que curso a curso se obtienen en eficiencia; con un equipo de ocho personas entre educadoras, dirección, servicios escolares y limpieza y mantenimiento, podemos afirmar que se trabaja de una manera muy fluida y eficiente.

La directora es al mismo tiempo una de las educadoras por lo que esta aproximación al aula le permite observar muchas de las necesidades de su personal y de la infraestructura con la que se trabaja. Así, la comprensión entre la dirección y el trabajo docente se pone de manifiesto en la permanente aplicación de mejoras en proyectos escolares abordados durante el curso.

Las educadoras cuentan con el grado de licenciatura, a excepción de una de ellas que es aún asistente (cubre primer nivel en preescolar). Entre las educadoras, en cuyo grupo me ubico como autora de este proyecto, hay una permanente retroalimentación e intercambio de experiencias en relación a su práctica en el aula, esto es, tratan de consultar entre ellas todas las actividades que realizan procurando solucionar al mismo tiempo, los problemas que surgen en la complejidad de su tarea con los alumnos.

En lo que respecta a la organización de las actividades, a la administración y gestión de recursos así como a la toma de decisiones y dirección, el centro preescolar maneja una política modesta por el número de alumnos que integra el centro educativo además porque sólo trata de limitar su campo de acción a las labores formativas.

En general podemos sostener que las condiciones de espacios para clase, espacios administrativos, equipamiento escolar, recursos tecnológicos, etcétera, bajo las cuales opera el centro educativo “Sor Juana Inés de la Cruz” son pertinentes para el servicio que oferta y el cual pretende cubrir. Este aspecto no es del todo definitorio en cuanto a fundar en él los problemas de aprovechamiento que los alumnos reportan en sus aprendizajes. Ello salvo la necesidad de estimular a las educadoras que aún no han profesionalizado su trabajo docente, invitarlas a que concluyan los estudios de grado.

1.2.1. Problematización y su ubicación en la práctica docente.

En la cotidianeidad, los alumnos experimentan una convivencia divergente: por un lado, la convivencia que se ejerce entre los propios menores muy diferente a la que, por otro lado, ejercen con los adultos. Así, se puede explicar por qué es que entre alumnos y alumnas se experimentan diferencias en grados de socialización, y uso de lenguaje, y no porque no haya dominio del habla, sino porque algunos menores presentan una natural inseguridad para desenvolverse.

Esta dificultad a veces se matiza cuando de relacionarse con adultos se trata; existe, digamos, una comunicación más fluida. En otros casos se daña cuando esa misma interacción se ve afectada por grados diversos de “demanda”, en donde los adultos muchas veces juegan a adivinar lo que los menores expresan con los procesos de lenguaje hablado que en esos momentos poseen,

facilitándoles sus dificultades para comunicar, aunque llenándolos de dependencia e inseguridad. Esta situación nos hace prever algunos problemas en la construcción de la personalidad que habría que favorecer.

Los alumnos se muestran aún limitados en recursos para intercambiar con los demás puntos de vista en medio de los aprendizajes, esto es normal. Aquí, los lenguajes son esenciales pues permiten que los niños se sientan aceptados. La dificultad para interactuar y así pertenecer al grupo agrava la motivación retroalimentando en el individuo inmadurez.

En todos los casos donde haya retraimiento son indispensables procesos de seguridad construida desde la motivación favoreciendo a su vez la formación de estructuras personales más definidas. No está de más el entusiasmo que las educadoras podrían aportar al trabajo educativo, por ejemplo, aclarando mejor lo que esperan que sus alumnos desarrollen.

En este sentido, una de las manifestaciones de conducta que más saltan a la vista durante los procesos del aprendizaje en aula, es la intolerancia a la frustración, esto es, la incapacidad del niño para contenerse ante sus fracasos lo que implica un subsecuente desánimo y dolor afectivo.

Se puede decir que, en el centro educativo “Sor Juana Inés de la Cruz “, se ha tratado de aliviar esta fundamental tensión entre los menores recurriendo a actividades de distensión como juegos de convenciones (tradicionales) y canciones, al mismo tiempo que en diseño de otras actividades lúdicas y juegos interactivos. Pese a ello se ha notado que algunos alumnos persisten en caer en dichas situaciones de frustración lo que afecta seriamente su desempeño educativo.

En un rico intercambio de opiniones entre las propias educadoras, la dirección y padres de familia, se ha encontrado que algunos niños sufren, debido a muchos

procesos fisiológicos, cognitivos y emocionales, limitaciones para desenvolverse e interactuar con otros niños fuera de la escuela. El mismo proceso del lenguaje es un buen indicador de esta carencia pues los menores no hallan coordinación o claridad en un lenguaje oral que francamente se escucha inmaduro.

Hay que considerar que los núcleos neuronales, desde aquellos responsables en asumir las tareas de abstracción, pasando por aquellos otros que sustentan la psicomotricidad, hasta aquellos que tienen que ver con la capacidad de socialización, necesitan todos de estímulos ambientales para su crecimiento y evolución. Así, la falta de oportunidades de socialización y moverse fuera de la escuela nos hace temer causales de afectación en el desarrollo intelectual y adquisición inteligente así como otros que tienen que ver con rasgos de la personalidad que como ya observamos, no pueden ser atribuibles a errores de didáctica.

En una actividad de diagnóstico, propusimos a las niñas y a los niños, comentar qué es lo que hacen en casa habitualmente; allí se trata de diagnosticar integración de la familia, hábitos y costumbres y formas de organizarse y pensar. Esta dinámica se estableció en una simple entrevista informal; allí se notó que los menores se expresaban con monosílabos; al mismo tiempo, se mostraban esquivos y en ocasiones guardaban silencio respecto a la pregunta planteada. Algunos niños, muy pocos, manifestaron apertura, entusiasmándose en expresar sus respuestas.

Esta situación conllevó a detectar una necesidad sistemática por revisar e integrar procesos de construcción de *autoestima*, al mismo tiempo que reforzar mecanismos de motivación. El perfil que la mayoría de estos menores mostraron durante las entrevistas iniciales no dejaba duda sobre la persistencia de timidez, poca expresividad y por tanto, un bajo interés por realizar actividades autónomas. Pocos fueron los menores extrovertidos, colaborativos y expresivos.

Se plantea además que la actitud de la educadora si bien repercute en la actuación del alumno, no determina totalmente la configuración de la personalidad en los niños. Esta situación formativa parece ser compartida entre lo que el menor posee como memoria familiar y lo que la educadora dispone; así que, si se observan actuaciones poco propicias como el castigo, la reprimenda, o al apapacho o la condescendencia para con el alumno, habrá que analizarlos con la participación de la familia. Las dificultades para superar los miedos y frustraciones tienden a reforzar una sistemática incapacidad para desarrollar actividades inteligentes, y muchas veces su tratamiento rebasa el entusiasmo de la educadora y su tarea formativa.

Durante el mismo diagnóstico, también se observaron situaciones de dispersión; de hecho, algunos niños parecen sufrir de limitaciones de espacio para el juego. La calidad de sus recursos de lenguaje hacen prever que la interacción fuera de la escuela es predominantemente adulta y con pocos espacios para interactuar con otros niños.

Sin embargo, se considera a los núcleos familiares, responsables de estos menores, los cuales presentan complejas dificultades económicas de subsistencia, por ende, insuficientes recursos y posibilidades aceptables que mejoren su calidad de convivencia. Por citar el caso, algunos menores se ven obligados a acompañar a los padres en sus actividades económica de comercio, predominante en la zona; por ello, los pequeños se ven expuestos a ambientes inapropiados para un sano crecimiento personal: permea una falta de atención, de aceptación en medio de ambientes de estrés por agresión y violencia.

Otro tipo de recursos planteados como diagnóstico para este trabajo tuvieron que ver con un proceso de observación indirecta (diario de la educadora). Allí se analizaron las observaciones a las conductas de los menores en situación de trabajo organizado, así como de formas en la expresión y pertenencia al grupo. De ello se anotó actitudes pro-sociales, colaborativas y solidarias escasas.

Incapacidad para la negociación comenzando a objetivar indicadores en el grado necesidades afectivas respecto a las estrategias para abordar el problema planteado.

1.2.2. Planteamiento del paradigma a estudiar.

Se busca establecer en el presente planteamiento cuáles son los fundamentos de valor que sustentan la construcción de la *autoestima*, considerada andamiaje esencial en la explicación de las conductas que en los individuos resultan formativas, sobre todo los más pequeños, y por las cuales van regulando la adquisición de experiencias constructivas. Pero este mejoramiento en la formación de individuos no sólo parte de una consideración psicológica o meramente pedagógica; al referir *autoestima* como un proceso intermedio entre la adquisición de logros sociales y una internalización emotiva de experiencias se persigue descubrir el tipo de prácticas y estrategias didácticas que permitan exitosamente su inclusión en los procesos de formación escolar de manera permanente.

Así por ejemplo, en la observación de si un menor tiene la oportunidad de trepar un árbol o un escenario lúdico en el parque, de manera habitual y siempre acompañado por otros pares, atenderíamos en ello beneficios que podrían redituarse un mejor desarrollo intelectual. En comparación, también estamos considerando en este estudio casos en que los menores no tienen las oportunidades suficientes de exploración en todas sus capacidades motrices y experiencias emotivas.

Se desprende la necesidad intrínseca de saber al momento de acometer aprendizajes, qué tipo de estrategias pueden representar una correcta estimulación emotiva, afectiva y anímica sin incorporar referentes en sí, más bien apoyando la superación de inhibiciones y grados de inseguridad, aspectos que de no ser atendidos podrían frenar la iniciativa y la autonomía en las niñas y los niños que en edad escolar podrían enfrentar a múltiples trastornos en su educación.

Así que, el análisis de aspectos y situaciones formativas basadas en la exploración valoral y autorreferencial supone tratar de mejorar el trabajo de la educadora en preescolar en estos rubros: aclarando climas que favorezcan los aprendizajes. La *autoestima* en edad infantil, en particular en esta etapa de vida, representa un proceso en evolución constante y que se percibe no como una capacidad de valoración del *sí mismo*, que si bien es un aspecto en la personalidad de un individuo joven o adulto, no resulta del todo lograda en un individuo infantil. Por tanto, podría proveerse en el contexto del aula y de la escuela en general, el conjunto de estímulos que faciliten en los individuos la libre configuración de esa valoración positiva del individuo.

Este trabajo de propuestas sobre la mejora en la práctica del aula trata de justificar, por un lado, cómo es que este constructo el cual permite la regulación dinámica hacia sí mismo se genera a partir de una toma de consciencia de la carga axiológica (los valores en su conjunto) y que pueden llegar a afectar la psique del niño; por otro lado, el cómo corrigiendo viejas prácticas de interacción se podría definir ciertas actitudes intrínsecas y extrínsecas con las cuales alterar satisfactoriamente los actos en cada persona.

El propósito de tales preocupaciones se centra en beneficiar la exteriorización de las conductas en los menores en edad preescolar, no atendiendo la formación o consolidación de sus valores, asunto más propio de la familia. Aquí se trata de alentar un mejor proceso de mejora actitudinal: colaboradora, solidaria, negociadora, etcétera. Por eso es que para explicarse en términos del trabajo en el aula, se toma a la *autoestima* como núcleo en el paradigma explicando la potenciación y calidad de los saberes adquiridos. No hay que para por alto que la autoestima, como logro actitudinal, debe manifestar un sano y armónico distanciamiento entre el “yo real” y el “yo” ideal que se plantea frente a la realidad cada individuo. (González-Arratía, 2001; 20).

1.2.3. Justificación.

Desde el punto de vista educativo, la construcción de la *autoestima* en la personalidad humana es fundamental. Constituye un importante proceso que mueve o impulsa al individuo a actuar. Es un aspecto de la personalidad que se genera en el interior por lo que integra uno de los rasgos de la subjetividad más complejos junto con los procesos emocionales y cognitivos.

Las percepciones que un individuo guarda sobre sí mismo son disímbolas en comparación con las percepciones que los demás tienen sobre ese mismo individuo. Esta incongruencia es típica y hasta cierto punto normal, sin embargo, las interiorizaciones que no se corresponden con esta comprensión objetiva dependiendo de su gravedad pueden confundir y afectar la psique de manera preocupante. Así que lo fundamental en la construcción de la personalidad humana radica en que ese nivel de incongruencia no acabe por anular el individuo en sí, inhibiéndolo.

Por otro lado, cuando la incongruencia es muy baja se dice que el individuo se tiene en alta estima, al menos suficiente como para poder actuar y resolver esas dudas que le aquejan. Sin embargo, cuando la percepción sobre sí mismo choca frontalmente con las percepciones externas, es decir, la contradicción entre el yo interno es muy alta respecto al yo externo, entonces el individuo cae en una profunda confusión lo que le impedirá una libre actuación; se generarán así mecanismos como *ansiedad* o *frustración* (agresividad), los cuales minarán toda capacidad inteligente y de actuación en el individuo.

En los niños cuya corta existencia apenas les permite ir creciendo bajo los cuidadosos criterios del adulto (heteronomía) ocurren los característicos signos de inseguridad que a veces son amplificadas por el hecho de que muchos de los recursos que acompañan su crecimiento emotivo o cognitivo, aún no han madurado lo suficiente; es por ello que mientras puede autorregular sus

mecanismos de defensa, el menor debe depender sustancialmente de la protección, guía y modelo del adulto.

Las reacciones ante una permanente frustración o ansiedad van demeritando el sentido y la conciencia que el individuo posee de sí mismo, llevándolo a una incapacidad por controlar impulsos o contener estados de violencia; en fin, la inseguridad experimentada sin recursos de autorregulación y autoestima (valoración positiva) implican una serie de conductas nocivas y que muchas veces irónicamente pasan desapercibidas como un permanente mutis o silencio, el aislamiento o permanentes estados de agresividad, etcétera. Se ha demostrado en diversos momentos que hay una estrecha relación entre casos de intento de suicidio juvenil con abandono o sobredemanda que los padres ejercieron en el individuo en sus primeros años de vida.

Así que en términos de una educación formal, escolarizada, graduada por procesos complejos de aprendizaje, el fomento a una percepción de autoestima entre los alumnos debe conformar uno de los ejes principales que le sostengan y construyan. Un aprendizaje representa una imbricación de procesos internos, subjetivos, los cuales sostienen la conciencia del individuo en contraste con los aspectos contextuales los cuales lo van modificando. Muchas veces los ajustes contextuales pueden ser tan fuertes e incidentes que llegan a afectar la estabilidad emocional, social y cognitiva del individuo, pero no deben representar resistencias al cambio: la pérdida, la falta de éxito, la flexibilización cognitiva son muy buenos ejemplos de ello.

Por su parte, las educadoras que a nivel preescolar tienden a atender más los productos u objetos obtenidos en clase como por ejemplo, el iluminado a un dibujo o en acabado con semillas en una figura, dejan de lado las actitudes y reacciones que llevan al menor a realizar tales productos. Esto es lo que pensamos revertir en la enseñanza-aprendizaje contemporáneo. No hay que pasar por alto que dentro

del constructivismo sociocultural, el cognitivismo arguye que: no es importante los fines sino los medios por los cuales éstos han sido posibles.

El proceso autorreferencial y en particular, de la autoestima, si bien es cierto que es gradual, también es cierto que requiere de una firmeza educativa suficiente. La calidad en los aprendizajes debe permitir partir de una permanente valoración positiva y acabar en un mejoramiento de tal percepción: satisfacción por el descubrimiento, por el hallazgo y en consecuencia, por el logro de nuevos saberes.

En este trayecto, y quizá uno de los referentes tangibles más fundamentales para su logro lo represente el uso y mejora de los procesos del lenguaje como uno de los más importantes referentes en la construcción de conductas humanas. En términos de una construcción de autorreferencias debemos analizar lo que representa para los niños repetirse a sí mismos y continuamente, frases coloquiales como: "no me sale...", "no puedo...", "no me quieren", etcétera. Aquí es mucho más significativa la evidencia sobre el lenguaje, y muy en especial los procesos del lenguaje natural (oral y escrito) que reafirmarían la detección sobre una valoración poco satisfactoria o muy satisfactoria en el logro de aprendizajes.

Además, hay que tomar en cuenta que la baja valoración de capacidades y logros en los individuos muchas veces son inoculados, impuestos y por tanto, no adquiridos por el individuo, a través de comentarios dados por los propios padres, los hermanos, los pares o la educadora; todos estos agentes contextuales utilizan estas frases comúnmente y si bien con ellas creen proteger al menor, lo que en verdad hacen es reafirmar una creencia que podría afectar su percepción de sí mismo.

Con lo cual, un trabajo eficaz en la mejora del desempeño formativo de los menores tendría que pasar por una sobria revisión de las estructuras de valor que se generan entre la heteronomía del aula lo mismo que en casa. Se trataría de

discriminar del contexto, entre aquellos usos comunes del lenguaje que someten, discriminan, humillan o molestan al menor sustituyéndolos por usos que fomenten una percepción más positiva sobre él. En dichos propósitos de mejora se integra la crítica permanente a los recursos de intervención formadora, desde lo competente a la labor docente, pasando por la labor directiva, administrativa, hasta incluir el trabajo de padres de familia, hermanos, amigos y demás adultos quienes conviviendo con el menor, supongan un referente significativo en sus vidas.

Ahora bien, un rasgo que no se puede omitir en todo ello es que, en la concreción de las autorreferencias y entre ellas la *autoestima*, es muy importante la configuración de los valores y procesos de motivación intrínseca. No obstante, como cualidades subjetivas, ambos aspectos en la configuración personal, siendo imposibles de modificar directamente en la convivencia en aula, deben considerarse como potentes argumentos para implicar a la familia en las labores de formación. En efecto, siendo interiorizaciones, elementos emocionales y cognitivos generados hacia la psique, los valores y la motivación requieren de múltiples elementos de vida para definirse así como tiempo y mucha más experiencia para consolidarse.

Es más viable la congruente fortificación de las experiencias de vida en familia así como la consolidación y formación de actitudes en el aula. Una sana integración a grupos sociales o a equipos de trabajo no sólo reafirman los valores hallados en casa, también permiten al menor materializarlos en actitudes aptas para aprender permanentemente; por eso, el presente proyecto de mejora otorga un especial cuidado como rubro a cumplir, la donación de espacios aptos para el juego y la interacción infantil. Por supuesto, en ello la cooperación de los padres - responsables en las labores de protección, afecto, integración y seguridad – sigue siendo ineludible.

Defenderemos el hecho de que el centro preescolar debe convertirse en un lugar y un momento óptimos para la socialización racional, permitiendo al mismo tiempo,

el fortalecimiento de un conjunto de *actitudes positivas* y *la consolidación de fuertes normas de valor* como el amor, la fraternidad, la libertad o la justicia, necesarios todos ellos para acrecentar la significación de los aprendizajes y en el desarrollo de una educación y evolución permanente.

1.2.4. Propósitos

Se puede establecer previamente algunos fines en apoyo a la transformación del comportamiento del niño, sobre todo en aspectos de comunicación interinstitucional con los padres de familia o responsables en las labores de crianza del niño que siguen siendo muy poco tomados en consideración. También, se requerirá como propósito lograr una racionalización de los ambientes espaciales y temporales en la escuela y en casa. Lo que se vaya logrando en aprendizaje y modificación positiva en el aula debe extenderse como práctica a la familia.

En todo esto resulta importante buscar de qué manera los recursos didácticos son los apropiados en relación a las actividades. Se debe reflexionar si los recursos y materiales didácticos son idóneos para producir esas modificaciones positivas en la percepción interna y externa de los menores que tanto queremos.

También estos propósitos permiten un replanteamiento en la programación operativa de las actividades así como una definición en los alcances en cada uno de los aprendizajes propuestos, sobre todo, incidiendo en la observación de la *autoestima*.

Creemos que con una transmisión adecuada, simple y clara de experiencias positivas se podría lograr mejores ambientes formativos. De este modo, por citar un caso, proporcionaremos espacios limpios y ordenados, con muebles cómodos

y ergonómicamente adecuados al tamaño de los infantes, acordes con su anatomía.

Volviendo al proceso del aula, las educadoras debemos permitirnos transformar nuestra concepción de “alumno” procediendo no sólo con nuestra labor profesional sino con toda nuestra persona, a facilitar actividades y experiencias propositivas, abiertas a la colaboración, dejando de lado la concepción del sujeto “pasivo”, ajustando, incluso en el uso del lenguaje, expresiones como “qué burro eres” o “siempre tú...” que minan la confianza del niño por otras frases más alentadoras.

Debemos asegurar momentos para el juego entre pares y entre pares y adultos poniendo especial énfasis a los permanentes reconocimientos al logro y esfuerzos productivos. Así, además de las medidas señaladas en términos de comunicación se dará fomento a la habilidad psicomotriz señalando como puntualmente necesario el otorgar más oportunidades para la creación, la invención y la innovación de ideas.

El alivio producido por las sensaciones de libertad en las actuaciones, en el otorgamiento de autonomía, consolidará la toma de pequeñas decisiones; los menores podrían representar acciones que en el futuro implicarían mayores grados de seguridad. Un buen ambiente en actitudes será necesario para proseguir con una formación intelectual, inteligente, emocional y afectiva. De hecho, para importantes investigaciones como la de Judith Meece (2001), los estímulos positivos proporcionados a las niñas y los niños en edad preescolar, podrían mejorar sus habilidades tanto para relacionarse, comunicarse e interactuar con otros, como para actuar, moverse o crear por sí mismos.

El trabajo docente podría integrar la motivación intrínseca favoreciendo el trabajo colaborativo y procurando siempre la aceptación de sí mismo lo que permitiría a los alumnos autorregular, permanentemente, la calidad de sus aprendizajes y de generar mejores experiencias formativas de vida.

Por supuesto, y tal y como se ha venido insistiendo, una de las principales estrategias pasa por la incorporación e intensa participación de la familia. Un importante propósito en este trabajo de mejora redunda en involucrar directamente a padres y hermanos en este proceso formativo pues son corresponsables no sólo en la educación del menor, son a su vez únicos responsables en su crianza, como generadores de un perfil axiológico y que le caracterizará durante su vida. La familia y su intervención aportan un conjunto de experiencias insustituibles asimiladas a través de principios éticos y morales.

Es la familia eminentemente una institución biopsíquica y social; es decir, que si efectivamente por un lado tiende a satisfacer cierto tipo necesidades físicas de las personas que la forman, representa también una estructura cultural, un conjunto de relaciones a través de las que el individuo va cubriendo sus necesidades integrales (Sánchez Ascona, 2007; 83)

La práctica educativa, acorde con las tendencias actuales del *Modelo Educativo por Competencias*, guarda como fin una recurrencia razonada a todo tipo de situaciones capaces de explotar la natural facilidad del niño para transformar su mundo a través del divertimento, la imaginación, la interacción y el juego. Por ende, se debe abatir todo tipo de actividad que implique un encierro en el pupitre accediendo mejor, a la amplitud de recursos que exploten espacios diversos como los patios, ludotecas, bibliotecas, parques y jardines de la escuela y de la comunidad.

En resumen, la presente propuesta busca fortalecer la configuración de una personalidad segura, autónoma, negociadora, colaboradora, etcétera, facilitando el ejercicio de experiencias formativas durante toda la vida, buscando:

- Promover un proceso motivacional permanente como uno de los pilares en el que estructure la programación de actividades formativas para el aula.

- Estimulando la variedad de ambientes de interacción: niño-adulto y niño-pares.
- Transformar el aula en un espacio disponible para la socialización permanente de manera lógica y coherente.
- Fortaleciendo la construcción y fortificación de actitudes positivas como la atención, la solidaridad, la colaboración y la negociación.
- Integrando actividades periódicas con la participación de padres y hermanos afianzando con ello principios éticos, actitudes positivas y sobre todo, una mayor *autoestima*.
- Diversificando los recursos habituales y tradicionales de clase en favor de una mayor apertura hacia actividades extra-cotidianas como el juego, el uso de escenarios para trepar, rutas de psicomotricidad, exposiciones padre-hijo, dramatizaciones y danzas, etcétera.
- Ampliando la eficacia en el uso del lenguaje como un medio para mejorar no sólo los aprendizajes sino garantizar una mayor calidad de vida.

1.2.5. Preguntas problematizadoras.

El proceso de investigación que sustentará este proyecto de mejora en el trabajo docente a nivel preescolar pasa por centrarse en responder a la inicial pregunta generadora: ¿qué importancia tienen los valores y la construcción de *autoestima* en la aplicación y desarrollo de aprendizajes a nivel preescolar? El enfoque adoptado está dirigido hacia el reconocimiento del fenómeno educativo infantil (preescolar) por lo que es determinante que también se plantee la siguiente duda epistemológica: ¿es posible ajustar la promoción de *autoestima* en estrategias tangibles y actividades concretas al aula?

Luego entonces, siendo estas cuestiones los dos ejes que mueven este planteamiento, se procede a considerar cuestionamientos más específicos:

- ¿Cuáles son los rasgos de *autoestima* en edades propias del preescolar?
- ¿Cómo se puede favorecer mejoras en los aprendizajes diarios a partir de valores?
- ¿Cómo se puede implicar la figura parental en la consolidación de *autoestima* para el proceso formativo?
- ¿Bajo qué dimensiones se evaluarían las mejoras en el desempeño formativo?

CAPÍTULO 2. CONSTRUYENDO UNA PERSONALIDAD.

2.1. El constructo “autoestima” en el niño preescolar.

Uno de los momentos determinantes en niños y niñas de entre 4 y 5 años, radica el grado de aceptación, por lo que es importante ejercer juicios serenos, con un grado de superación como el reconocimiento. La *autoestima* se alimenta de la manera en que los seres humanos se relacionan con los demás emocionalmente, adhiriendo experiencias a la cognición. Este proceso que por supuesto, requiere constancia, se daría en los espacios de la escuela y en el seno familiar donde logra su mayor definición:

De los grupos, por supuesto, es la familia el más importante. El interés puede ser de diversos contenidos, económico, emotivo, político, cultural, deportivo, etcétera, pero es, en última instancia, la necesidad de aceptación la fuerza psíquica que le configura a su conducta una proyección social. (Sánchez Azcona, 2007; 118)

Antes de iniciar con esta exposición, partamos de atender un caso que resulta común en cualquier aula de tercer grado de preescolar. María es una niña que intenta, junto con la educadora, ensartar un hilo de estambre a través de unas piezas de madera en forma de rueditas. Sin embargo, llegado un cierto momento, la niña se frustra al no poder ensartar una esas piezas. Lanza la manualidad con el enojo que le provocó no haber podido lograr concluir su tarea, esto es, ensartar el hilo tal y como lo han hecho sus compañeros.

Así, la menor se expresa con la educadora de la siguiente manera:

Educadora: ¿Qué pasa María? ¿No lo vas a terminar?

María: No...

Educadora: Bueno, lo puedo guardar así como está y luego del recreo lo podemos intentar de nuevo, ¿qué opinas?

María: No quiero...

Educadora: Bueno, no obstante lo guardo y verás que nos va a quedar muy bonito.

María: Ya todos acabaron...

Educadora: Cada uno de nosotros es diferente... tú vas muy bien y vas a terminar ese collar pronto. Verás que te va a quedar tan bonito como el de ellos. Ahora ve a jugar¹.

En el anterior ejemplo está representado un momento en que el menor debe enfrentar una situación de fracaso. La niña se ve frustrada ante las limitaciones que en habilidad motriz parecen afectarle, por causas naturales debido a su corta edad, y que le han impedido ensartar el hilo en el agujero de la pieza de madera. Esta situación habitual para muchos niños y educadoras a este nivel en realidad lo que demuestra es hasta qué punto resulta importante, considerando la etapa evolutiva del menor, también saber intervenir en generar capacidades de *autocontrol* y *autoestima* máxime si éstas intervienen en el desempeño de un aprendizaje habitual. La niña se ha frustrado y obviamente, su bloqueo en la realización y conclusión de la tarea se resuelve en una clara manifestación de enojo que finalmente se traduce en una interrupción de sus aprendizajes.

Es común que ante estas situaciones una persona sienta el mismo enojo: se viven instantes de inseguridad, de ansiedad y temor. En este caso, el bloqueo fue provocado como mecanismo para enfrentar el no poder actuar o solucionar el problema por parte de la niña.

Las corrientes del pensamiento psicológico infantil opinan que en un proceso de maduración personal, se puede permitir que los menores asimilen una serie de

¹ Conversación entre una alumna del tercer grado de preescolar y la educadora Norma Angélica Ortiz, autora de este trabajo, 2011.

experiencias de este tipo por mecanismos inmediatos como la rabieta o el llanto, pero que debe haber una intervención que ayude poco a poco a la regulación de tales reacciones permitiendo a la postre la resolución de esas pequeñas dificultades de una manera productiva, o sea, inteligente; los mecanismos primitivos como el llanto con el paso del tiempo disminuyen; la angustia es autorregulada facilitando la razonable adquisición de habilidades y destrezas; superado este lapso de aprendizajes primarios, los menores ya se pueden permitir aprender de las situaciones problemáticas y cada vez más complejas, incluso de aquellas que les ayudarán a sobrevivir. A esta evolución paulatina se le conoce como *flexibilidad* de pensamiento (Zaldívar Carrillo et. al. 2013; ¶ 16), y determinan las fases de definición de la personalidad; se integran situaciones problemáticas las ya estables pasando por un inicial punto de confrontación para luego lograr el equilibrio o armonización cognitiva.

Desde que se es un bebé, el individuo humano intenta obtener de la madre no sólo satisfacer el hambre con su leche, demandará además con variaciones sutiles en el timbre de su llanto, el beneficio de un abrazo o bien, la seguridad y el confort del tacto y la mirada. En la satisfacción a sus necesidades es que el individuo genera todo un sistema de interacciones y apelaciones que consigan retribuirle gozo.

La reproducción de experiencias afectivas, muchas de ellas adquiridas que no innatas, pueden desencadenar otras aportaciones a las experiencias complejas hasta llegar un nivel en que se pueden resolver situaciones de gran envergadura intelectual; pero éstas se debe generar de las primeras habilidades para enfrentar cualquier adversidad que imponga el contexto. Un menor que no ha aprendido a enfrentar y contener su frustración puede verse obstaculizado y luego inhibido ante la más mínima contrariedad. El individuo frustrado y no preparado para enfrentar esa frustración, incapaz de regular sus mecanismos de reacción, puede retraer sus impulsos básicos llenándose de ansiedades y temores de todo tipo.

Una definición íntegra de *autoestima*, en tanto aspecto intermedio entre los rasgos intrínsecos del individuo como el temperamento o la emoción y las capacidades actitudinales y motivacionales, se representa muy compleja y variada en su redacción. La *autoestima*, de hecho, se circunscribe en experiencias de distinta naturaleza aspectual como la social, educativa, psicológica, etcétera. Sin embargo, en lo general, se podría sostener que la *autoestima*, perteneciente al conjunto de autorreferencias (auto- pref. “en sí...” y estima de *es'tima*) por ser un proceso internalizado y que se construye en la confirmación de una estructura cognitiva y emocional también reditúa una conciencia extrínseca. De tal modo, la *autoestima* supone:

(...) una representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos. Es un juicio positivo para con nosotros referido a nuestras cualidades y habilidades. Es también la capacidad de conservar en la memoria estas representaciones positivas para poder utilizarlas haciendo frente a los desafíos, superando las dificultades y viviendo en la esperanza (Beauregard et. al., 2005; 16).

Con esto, coloquémonos en el papel del adulto pensando sobre la situación en donde un individuo se ve constantemente desconcertado ante la actuación de la figura de autoridad de su jefe; imaginemos que esa figura de autoridad, exponiéndonos ante nuestros compañeros de trabajo, exige, siempre a gritos y humillaciones, la satisfacción a un procedimiento o trámite que no salió del todo bien. Esa situación suele ser inmediatamente enfrentada con reacciones linfáticas, esto es, mecanismos involuntarios que tratan de aminorar el estrés generado por la situación: sudoraciones, espasmos y palideces. Sin embargo, un adulto trata de autorregular esas reacciones controlando la respiración, concentrando su atención en la tarea que ha realizado mal.

Ese proceso de control propio, de autorregulación, es generado para superar la tensión -es un mecanismo ante una necesidad urgente de sobrevivencia-; no

obstante, se trata de un adulto, un individuo que ha adquirido por diversas vías la capacidad de matizar sus reacciones ante la tensión. Entonces, consideremos la situación de un niño enfrentando esa misma tensión sin los recursos adquiridos del adulto.

Tenemos que pensar que los niños suelen enfrentar esas mismas situaciones estresantes con la inmediatez que su organismo y personalidad les proporcionan; así, por ejemplo, los niños tiemblan, palidecen y luego, inevitablemente, lloran. Esas reacciones ante el embate del contexto que agrede, suele parecer un rasgo poco importante a los ojos de los adultos cuando en realidad parecen definitorios para un saludable crecimiento emocional y afectivo. Esa vulnerabilidad emocional que es propia del niño, hace inevitable establecer algunas diferencias respecto a la capacidad de acción en relación a los afectos que la mueven.

Es durante la etapa de la primera niñez que los individuos empiezan a crear las percepciones de su entorno para más tarde generar un capacidades que les permitan contraponer esas percepciones a su propio “yo”. No obstante, hasta ese momento para la niñez no existe una solvencia en subjetivización ni en asimilación cognitiva del contexto. Por el contrario, persiste una escasa noción del “otro” y es a través de imaginaciones que comienza a definirse en el menor su primer marco de autorreferencias: autonomía, la comprensión del *autoconcepto* y logro ante el fracaso; por supuesto, empieza a construirse su propia valoración, o sea, su *autoestima*.

El periodo de la niñez es definitorio en tanto que en él se edifica la constante internalización emotiva de todas las cosas y experiencias que componen su mundo real; ello será luego significado en presencia del mundo circundante así como en interacción con otros sujetos. La valoración poco a poco aprehendida deberá ser entonces deseosamente positiva aunque no se puede evitar que absorba rasgos negativos o no deseables. La valoración de las cosas y de las personas formará una configuración holística, incluyente, en una construcción

arbitraria que luego influirá en el propio “yo”. Por tanto, la *autorreferencia* o el ser “yo” enfrentado al “otro”, determinará el tipo de relaciones, de acciones y reacciones, de decisiones que procurarán una serie de éxitos o de fracasos en los individuos.

Ahora bien, esto en cuanto a la generación de valores aptos para la vida, mas, ¿en que situación de gestan los valores? Es el ámbito de la familia el nicho legitimado para la formación valoral o *axiológica* en el individuo, por la calidad afectiva que allí se experimenta así como por el tiempo que el individuo pasa conviviendo en ese nicho. El aula, por su parte, será un espacio alternativo en donde generar comportamientos autorregulados, esto es, inteligentes. Allí mismo debe gestarse también y con la ayuda de las internalizaciones previas o valores, las actitudes propias de una formación intelectual e inteligente. Sea de una manera u otra, ambas instancias resultan importantes para comprender las necesidades de una educación eficiente; esto es, entre la solidez de un constructo autorreferencial y el nivel de desarrollo inteligente se irá conformando un individuo íntegro, lo más aproximado a las demandas del mundo circundante, *autorregulable*; de allí la importancia que ambas instituciones estén en permanente colaboración.

Es requerimiento que los menores se conduzcan por el sentir, por el emocionar o el comprender los objetos a través de conceptos; al mismo tiempo, también es fundamental que a través de esa aprehensión afectiva comprendan lo que aprenden de las demás personas. Ayudarlos a meditar lo que emocionan o imaginan es uno de los procesos más congruentes en estas primeras etapas de desarrollo personal. Por ejemplo, usar por la capacidad imaginativa los referentes parentales para comprender las “figuras de autoridad”; o bien, por empatía afectiva vivida en familia, realizar representaciones simbólicas que expliquen los vínculos con el mundo que les rodea: compromiso, responsabilidad, etcétera.

Simultáneamente el reconocimiento debe aprovechar la noción de autogestión y autonomía, por ejemplo, desde ponerse un abrigo por sí solos, hasta calzarse,

hacer la tarea o terminar un dibujo por ellos mismos; un niño debe acercarse y tomar pequeños animalitos salvajes; debe respetársele que colecciona objetos diversos y originales. En ello están incorporando esas experiencias a su cognición para más tarde desarrollar capacidades de discernimiento y autonomía. Por eso, como educadoras infantiles y frente a los hallazgos o descubrimientos es importante hacer hincapié en la relevancia de cada acto y en el valor positivo de cada objeto.

Ese grado de compromiso con la realidad objetual, conceptual, imaginativa, emotiva, afectiva, es lo que va impulsando al individuo a seguir progresando en más aprendizajes. De hecho, las niñas y los niños desarrollan una fascinante capacidad de compromiso con el entorno; aprenden a apelar apoyo ante las adversidades, a resolver una tarea ensimismados en su diálogo interno. No debe contaminarse estos delicados procesos con mensajes reiterados de orden destructivo, que sólo los haga sentir torpes o incompetentes; y si bien esos acercamientos improductivos inician en casa, es en la escuela, como espacio para la socialización razonada, donde se deben corregir y más tarde de donde deben expandirse hacia la transformación de la práctica de crianza en la familia.

Los lenguajes, por supuesto, y en especial, el lenguaje natural -oral y escrito- nos ayudarán a definir concretamente los recursos de los cuales debemos echar mano. El niño capaz de contenerse o de manejar un discurso silencioso sobre sí mismo, es aquel que posee un lenguaje que le permite meditar o bien negociar; este niño acelera no sólo el crecimiento de sus capacidades socializantes, también gestiona con gran eficacia, los saberes inteligentes y potencialidades cognitivas que va adquiriendo. Así, y como seno del desarrollo educativo, la escuela sería, entonces:

Como un medio privilegiado; asistiendo al colegio el niño se libera de la dependencia afectiva de su familia y aprende a establecer relaciones amistosas con los compañeros. Desarrolla una nueva identidad entre

iguales; con ellos explora nuevas reglas, descubre que no es querido gratuita e incondicionalmente, como en el seno de su familia, sino que aprende a hacerse querer por lo demás (...). (Beauregard et. al., 2005; 19)

Reiteramos, aquí se revela una diferencia fundacional entre los ambientes formativos de la escuela y los ambientes formativos o de crianza en la familia. Pertenecen estos ámbitos al conjunto de instancias que forman la personalidad del individuo, sólo que con atribuciones muy distintas. El ámbito escolar abre posibilidades a cambios cognitivos, inteligentes y de actitud. La familia, en cambio, aunque a veces deteniendo los progresos respecto al *desapego*, fortifica la cohesión comunitaria, los valores y una sólida estructura afectiva en el mismo individuo.

En esta medida si bien las educadoras representan la figura referencial para el menor, los padres, comprometidos en proteger, querer y proveer al menor, representan la misma figura sólo que aunque brindando experiencias más subjetivas: aquella para que los afectos se regulen de manera constructiva. La familia y la escuela son instituciones que deben compartir las responsabilidades de una educación integral para la infancia:

Aunque la escuela juega en ellas también un papel muy importante, la familia desempeña un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas. (Oliva & Palacios, 2013; 336-350).

Ahora bien, y volviendo a la *autoestima* que junto con el *autoconcepto* o la *autonomía* suponen el conjunto de autorreferencias fundamentales en la construcción de la personalidad humana, ésta en particular, supone un logro en el equilibrio de percepciones: la percepción que guarda la psique individual y la percepción de las actuaciones en relación con el entorno. Durante su niñez el

individuo aprende a enfrentar esta permanente contradicción creando una imagen -a veces exagerada, a veces idealizada-, de sí mismo lo que le hace subsistir en su individualidad.

Esas experiencias perceptivas, contradictorias en sí, la mayor parte serán resueltas en el seno de la familia; sin verse superadas en términos de la armonía respecto al núcleo familiar el individuo logrará hacerlas suyas en un equilibrio hasta ese momento idóneo. Sin embargo, cuando el individuo rompe con ese círculo familiar (heterónimo) y se incorpora a la escuela, la armonía idónea se rompe y jamás logrará una armonía; en tanto mayor sea la distancia experimentada entre el individuo y la percepción del contexto, habrá menores posibilidades para aliviar la confusión, en cambio, es imposible lograr un acercamiento deseable entre ambas percepciones por lo que el individuo se ve obligado a armonizar en la permanente tensión.

La psicología cognitiva advierte que se debe generar la capacidad de generar equilibrados distanciamientos entre el contexto y el ego, se produciría una formación más sólida de *autoestima*. En tanto, poseer una percepción “baja” de autoestima, es porque esa distancia es muy grande, lo que explica por qué un individuo puede ser más proclive a magnificar sus debilidades que las fortalezas. Así que, el papel que los adultos jugamos en ese logro pasa por mediar los procesos contradictorios en los niños permitiendo que la objetivización y la subjetivización se mantengan al menos lo más próximas posibles mediante una construcción de juicios serenos, seguros, asertivos y verdaderos. Atendamos el siguiente caso como ejemplo de lo anterior:

Educadora: ¿Por qué pintas de morado tu árbol, Camilo? ¿Qué los árboles no son verdes?

Camilo: No, el mío es morado.

*Educadora: ¡Ah! Veo que te gustan los árboles morados, entonces. (Pausa)
Anda, continua con tu dibujo, te está quedando muy bonito.²*

Se puede observar que las expresiones verbales de la educadora establecen prejuicios acerca de las imágenes que el niño se ha forjado respecto a un árbol dibujado: la educadora observa lo que “debe ser” y no lo que para el menor “es” un árbol. Esta expresa confusión que el menor experimenta resalta ese rasgo de importancia decisivo entre el proceso heterónimo que la educadora debe racionalizar y el proceso de autorregulación que se está generando apenas en el niño. ¿Vale la pena corregir el árbol por el color cuando finalmente está claro que aparece en el dibujo un árbol?

Son las decisiones del niño al pintar el árbol lo que importa. No pasemos por alto que el árbol es una de tantas expresiones de deseo y no de aseveración que facilita en el menor aprender *a posteriori*. Los niños sueñan e imaginan una realidad que no alcanzan todavía a conceptualizar pues no hay todavía una madurez cognitiva plena. Una educadora, consciente de las cualidades alcanzadas en esta etapa, mejor reafirma la decisión que el menor ha logrado asumir y que, en el fondo, representa la primera necesidad por reconocer el mundo que le rodea desde su interior.

En términos de una formación educativa, los niños experimentan una permanente incertidumbre por lo que tienden a simbolizar lo que no alcanzan a percibir. Por ello es que de poco o nada aprenden cuando de prejuicios se trata; siempre esperan una confirmación que les acorte la distancia entre lo que creen (subjetivización) y aquello que en realidad es el mundo que les rodea (objetivización).

² Caso creado por la educadora pero a partir de un caso real. Se manejan así pues el propósito es acudir a la utilidad de la situación en sí sin dañar la privacidad de los pacientes en estudio.

Los niños inhibidos por percepciones del contexto son incapaces de superar sentimientos de temor inutilizando el poder para asumir decisiones. Un niño o una niña despojados de las condiciones para construir o reafirmar capacidades autorreferenciales, se verá impotente, apático o escéptico para enfrentar los retos de un aprendizaje así como incapaz para interactuar con el entorno, sanamente.

En su lugar, los juicios previos a las decisiones de un menor se transforman en señalamientos anuladores de sus potencialidades; por tanto, en clase, la educadora deberá evitar todo tipo de comparación denigrante; en su lugar, de debe remarcar el valor del logro y la importancia del éxito; no se deben estigmatizar errores o desaciertos, mucho menos convertirlos en rasgo de *etiqueta*. La reiteración en las incapacidades hace creer a los menores que poseen cualidades que demeritan ante los otros, minando su seguridad y determinación, así por ejemplo, esto se ve cuando la educadora verbaliza ante una alumna que “nunca va a llegar a ser tan buena como sus compañeras leyendo cuentos, aunque pudiera ser mejor contando números”.

Son las comparaciones las que refuerzan esa creencia de incapacidad, de menosprecio frente a los demás y en consecuencia, la percepción de no afecto o aceptación. Es tan endeble a esta edad las percepciones descritas que minarían incluso su proceso valoral o axiológico y sus procesos de regulación emocional.

En ambientes de escuela, los niños se vuelven más dependientes de las opiniones ajenas por lo que se ven muchas veces expuestos a agresiones verbales e inoportunas comparaciones. Esta situación repercute en los aprendizajes; un menor que no se siente seguro ni querido en un ambiente difícilmente aprende de él.

En un proceso de reforzamiento a la *autoestima* desde la escuela, juega un papel determinante el manejo adecuado de los lenguajes y en especial del lenguaje oral (Garton, 2009; 72). Como sistema de interacción, el lenguaje oral permite la

objetivización en la realidad del menor así como una extraordinaria racionalización de sus experiencias. Luego entonces, la figura de autoridad educativa debe asumir el uso de configuraciones de lenguaje oral reflexivo, despojando de cualquier halo de vehemencia y arrebató sus expresiones.

A la familia se le pediría su colaboración reafirmando en casa gran parte de esos usos racionales, incorporándolos como expresiones naturales y cotidianas a sus usos habituales de comunicación y trato afectivo, en tanto que incluyan también:

(...) la noción de los conceptos de los niños acerca de los demás, de manera que se aprecie claramente la noción de que los niños perciben, recuerdan, piensan en, interpretan y construyen las conductas de otras personas (y de sí mismo). Es decir, emplean sus funciones cognitivas para guiar su conducta en el mundo social (Schaffer, 2000; 22).

El estímulo a la capacidad de razonar con el lenguaje en todo momento, puede revertirse además reelaborando las relaciones afectivas que se han construido entre hermanos para trasladarlas a la filiación afectiva entre amigos; esta estrecha racionalización del valor o axioma afectivo forjará una mejor noción de pertenencia en el aula, y en consecuencia, reforzará las actitudes de colaboración, solidaridad y negociación. Se ha visto que los individuos que conllevan una armoniosa convivencia en familia son capaces de adoptar roles más flexibles en la escuela. Y nuevamente en ello, el lenguaje permite una mejor resolución de las situaciones tensas o conflictivas pues hay cabida a la negociación.

Las familias que utilizan procesos de comunicación y recursos de crianza más serenos, fuertes en términos de normas y reglas de convivencia, ricos en el uso de palabras, tienen la posibilidad de interactuar de forma más elaborada; una familia así regida y organizada puede determinar el logro de demandas y la magnitud e importancia de los premios hacia sus hijos, acrecentando la deseada descontextualización nuclear y provocando el sano distanciamiento entre el “yo

mismo” y el entorno que tanto se busca. Se genera un mejor ambiente para la elaboración de pensamientos productivos.

Viceversa, el intercambio en el éxito de la crianza en familia afectará a los ambientes de la escuela. Los menores madurados en la autorregulación y autorreferencias adoptan mejor las respuestas complejas. Por el contrario, un proceso de interacción familiar reducido en lo conductual, con un referente de lenguaje pobre y muy restringido, incluso con signos de agresividad y violencia en el trato o acompañado por frecuentes permisividades o demandantes intransigentes, sólo proporcionarían un nivel de desconcierto insuperable en los menores, inhibiendo toda respuesta de pensamiento productivo.

En el caso que nos atañe, esta situación contradictoria pudiera estar explicando por qué es que a pesar de que se cuenta con las mejores condiciones para desarrollar aprendizajes, los alumnos se muestran ante serias dificultades no sólo para desarrollar dichos aprendizajes, además están reacios a maduraren la construcción de su personalidad. Si pensamos en un menor que fuera de las horas de clase pasa la mayor parte de su día en la calle, conviviendo con el día a día en el trabajo informal de sus padres, entonces en parte, se explicaría su reticencia a la adaptación con actitudes de recelo, envidia o agresividad. Por el lado contrario, los menores que son excesivamente procurados por los padres, también manifiestan conductas negativas como una competitividad agresiva, poco colaborativa; abusan de los demás en poder o bien, buscan anular a sus compañeros.

Repetimos, el constructo de *autoestima*, se finca no sólo en una mejora entre los procesos de interacción individuo-entorno, incluye además un manejo más razonado y pertinente de los lenguajes. Así, el ambiente de la escuela debe movilizar competencias que favorezcan la construcción de las autorreferencias. (*Puche Navarro et. al., 2009; 72*), en tanto que:

- *Entre los cuatro y los cinco años los niños enfrentan el desafío de desarrollar su capacidad para relacionarse con los otros y regular sus propios actos (autorregulación).*
- *Los niños son cada vez más hábiles para anticipar y adoptar los puntos de vista de otras personas y para comprender ciertas categorías “sociales” en diversas situaciones del contexto.*
- *El juego cooperativo entre pares ocupa un papel relevante en este camino porque la interacción con otros niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles, favorece la definición de su personalidad, el crecimiento de su autoestima, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio.*
- *A través de las relaciones de amistad con niños de la misma edad, la capacidad para controlar sus emociones se incrementa.*

La flexibilización cognitiva que es una cualidad en el niño en edad preescolar de entre 4 y 5 años, significa un recurso que puede aprovecharse para fincar fuertes nociones positivas sobre sí mismo; podría impactar en su actitud frente a los aprendizajes, por ejemplo, en el desarrollo de actitudes colaborativas y que le permitan aprender acompañado. Se mejoraría, también, la apertura hacia nuevas experiencias de aprendizaje pues significaría que no teme ante los hallazgos o descubrimientos pues rápidamente se adaptaría a ellos.

Ahora bien, la *autoestima* que implica la formación de recursos conductuales y pre-conductuales, debe construirse entre un manejo crítico permanente. Y para generar esa crítica de la forma más eficiente su proceso de construcción debe verse, al mismo tiempo que *holístico* (integral), analizado en cada una de las posibles dimensiones que le integran. Así, para aclarar esta diversidad tomaremos las *cinco dimensiones* en la construcción de la personalidad expuestas por Silvia Russek tal y como se muestran en el cuadro siguiente:

Dimensiones en la construcción de la personalidad.

Dimensión Social.	Refiere el tipo y calidad de las relaciones que establece el menor y cómo se siente respecto a sus compañeros en clase.	
Dimensión Familiar.	Está relacionada con el sentimiento de pertenecer o estar unido a un núcleo familiar a través de afectos, de reconocimiento y protección.	
Dimensión Escolar o Académica.	Manifestada en la serie de reacciones y pensamientos que asume ante sus logros o fracasos entre aprendizajes.	
Del Aspecto Físico.	Se expresa en cómo se entiende su conciencia y cómo es que califica su cuerpo, su imagen, sus rasgos físicos o su capacidad para actuar.	
Autoestima Global.	Conjunta, en su percepción de ser, sentimientos en general de aceptación o rechazo y la experimentación respecto a sí mismo (<i>autoestima</i>). Resume la integración de las cuatro dimensiones anteriores.	Dimensión Social
		Dimensión Familiar
		Dimensión Académica o Escolar
		Del Aspecto Físico

Fuente: del texto elaborado por Silvia Russek (2012)³.

Podemos observar entonces la *autoestima* no es producto exclusivo del proceso formativo de orden escolar; si bien determina los aprendizajes de manera decisiva, en su construcción se implica la tarea afectiva (subjetiva) que sólo es posible en el seno familiar, inherente a la crianza. Del mismo modo, vemos que tampoco se debe prejuzgar la *autoestima* como un aspecto del logro benéfico o maléfico en la evolución del niño. La *autoestima* es un conjunto general de adquisiciones, sin embargo, lo deseable en términos educativos es que esas adquisiciones fueran en aspectos meramente positivos, aunque, cabe analizar o bien experimentar como recurso de choque, aquellas adquisiciones inevitables de orden negativo.

Así que, si predomina una formación altamente positiva la *autoestima global* tenderá a ser elevadamente productiva y altamente inteligente. Por el contrario, la formación de *autoestima* negativa –anular a los compañeros como medio de relevancia y éxito-, tenderá a formar una capacidad de respuesta pernicioso o

³ Licenciada En Psicología Clínica (2012), Maestría en Terapia de Pareja. Terapia individual y de pareja. Extraído de e-mail: bienestar.e@gmail.com

dañina porque el individuo tiende a minimizar sus capacidades frente a las exigencias de los demás.

2.2 Práctica parental en el desarrollo emocional del niño.

Se ha mencionado que los niños dependen en mucho del reconocimiento, de los juicios ajenos, sobre todo tratándose de los padres, de las demandas de afecto. La *autoestima* a esta edad está muy determinada por ello, en tanto que moldea la manera en que el menor se va a relacionar con los demás; en su convivencia amorosa con los padres el niño construye el conjunto de experiencias que, interiorizadas emocionalmente, serán adheridas a su propia cognición: allí se forma lo que llamamos los valores o axiomas como la justicia, el amor, la compasión, etcétera. Sobre los sentimientos que experimentan y los efectos de sus conductas, los niños construyen paso a paso el andamiaje familiar y social en el cual están insertos.

Sobre éste van tejiendo sus propias normas y valores y van configurando sus criterios morales: “las plantas no se dañan”, “tengo que respetar a los mayores”, “tengo que compartir los juguetes con los otros” son los criterios que Mónica desarrolla gracias a los límites que su mamá le impone (Puche Navarro, et al, 2009; 68).

Así, luego de la internalización, una etapa básica en la afirmación de los valores lo representa el dialogo interno el cual define en los seres humanos sus actuaciones o pre-actuaciones; de hecho, las interiorizaciones luego representadas en juicios de valor son las responsables de muchas de nuestros actos y conductas; de ello:

La autoestima se construye a lo largo de la vida. El aspecto personal de un niño tiene un valor para sus padres y entorno inmediato y van a contribuir a la autopercepción que ese niño tenga de sí mismo. Pero es en los primeros

años con la experiencia de la socialización, cuando los padres enseñan a sus hijos qué conductas son aceptables, cuáles son perjudiciales, reprochables, peligrosas y los enseñan a través de la reprobación o el rechazo, del premio o el castigo (Rodríguez Herrera, 2003-2004; 4).

El proceso de interiorización no reviste el trasfondo de la *autoestima* sino cuando la interiorización se manifiesta hacia la exteriorización en las respuestas y reacciones del ambiente a nuestros actos y conductas. La autoestima está delimitada por la manera en que los demás no sólo nos dan reflejo, además lo es por la manera en que se nos demanda logro. Esta posición frente a la demanda es lo que muchas de las ocasiones nos ayuda a regular nuestros actos.

Para los menores, los padres son fundamentales como representantes de la instancia ejemplar o heterónoma y con la cual todos los individuos crecemos. Por las relaciones ejemplares con los padres asumimos las primeras formas de aprender o de enfrentar adversidades; los comportamientos que reproducimos redundan en una primera construcción de nuestros rasgos adquiridos de socialización.

Por su parte, desde una *teoría del apego* citada por Graciela Irma Climent (2006) se sostiene que los vínculos de seguridad entre padres e hijos favorecen lazos interpersonales positivos en el futuro entre pares, porque:

(...) permiten que la persona desarrolle confianza en sí misma y la capacidad de dar y recibir. Por el contrario, una interacción "insegura" entre padres e hijos durante los primeros años de vida, una educación carente de sentimientos afectivos o bien la pérdida de un miembro familiar en la niñez, puede facilitar cierta autoapreciación negativa (Climent, 2006; 171).

Así entonces, ¿qué podría representarse como una interacción segura? Habría que establecer las dimensiones por las cuales se observen las cualidades de esa

interacción. Los adultos dedicamos gran parte de nuestro espacio de acción a generar experiencias de sobrevivencia, afectivas y de orden pragmático: proveer, proteger, trabajar, asegurar. Así que, una interacción segura debe fincarse en una serie de estructuras coherentes en donde se conceden derechos siempre que se considere al niño consciente de esas estructuras.

Así, esta situación que podría resultar deseable en todo adulto que procrea o decide adoptar el papel de criador parental, a veces desilusiona en tanto que no se cumple o bien, se cumple a medias las tareas de crianza; algunas veces, definitivamente, no se dan incluso. Quienes son criados o se mantienen bajo el cuidado de un agente parental inseguro en sus acciones, queda a la vista como un agente de autoridad incoherente; ello podría desencadenar una serie de desconciertos, temores o inseguridades que se amplifican aún más en lo emocional y lo cognitivo en el menor.

La figura del adulto (padre, madre o tutor) representa un apoyo importante en la construcción de la autoestima y demás autorreferentes necesarios para un desarrollo ulterior; de hecho:

Es la familia, inminentemente, una institución biopsíquica y social; es decir, que si efectivamente por un lado tiende a satisfacer cierto tipo de necesidades físicas de las personas que la forman, representa también una estructura cultural, un conjunto de relaciones a través de las que el individuo va cubriendo sus necesidades integrales (Sánchez Azcona, 2007; 83).

El proceso de crianza que para darse a comprender se asume en las actuaciones asertivas, puede definir grados y sentidos de intención comunicativa. Una madre que “protege” y lo expresa por medio de acciones muy condescendientes, o con intransigencias o fuertes demandas puede afectar seriamente el equilibrio psicológico del menor; mas cuando existe una tendencia conciliatoria jamás

rebasada por reprimendas, por reproches o llamadas de atención puede fortificar una conciencia. El menor interpreta las intenciones y reacciona a ellas en la misma medida en que las recibe.

Los agentes tutores o parentales que asumen su deseo protector por medio de una radical condescendencia, de manera que ceden siempre ante las exigencias del hijo, generan mucha inseguridad. Este tipo de crianzas tampoco son las más deseadas, pues es débil el hilo entre el afecto extremo y la conmiseración. Educar con sentidos de culpa permitiendo una actuación invasiva por parte del menor alimenta de igual manera la alteración de la autopercepción por parte del menor.

Estas variantes de modelo de crianza ilustran de una manera sucinta, qué es lo que ocurre en la relación familiar y muestran que la distancia en el tipo de relaciones repercute en la conducta del menor. Se debiera demandar logros en los niños en la misma medida en que se premia o concede reconocimiento ante ellos. ¿Por qué no es posible en el ambiente de la familia establecer tal racionalidad? Tal vez porque como es debido, los padres como responsables del menor deben asumir sus tareas como proveedores, protectores, aseguradores y agentes afectivos de sus hijos, y esa sería su mayor debilidad.

En medio de un ambiente a veces laxo, a veces tenso de condicionantes, los padres y sus hijos generan experiencias que van fortificando los principios de un pensamiento a veces positivo, otras tantas veces, negativo pero que se convierten al final en el eje fundamental de su actuar y de su actitud frente a la vida. De hecho (...) *diversos estudios han concluido que tanto una ausencia de control como una excesiva supervisión y protección de los niños pueden dar lugar a conductas dis-ruptivas en distintos períodos evolutivos, como bien se puede constatar en Egeland y Sroufe (1981); Maccoby, (1980b); o Wachs, (1991).*⁴

⁴ Referencias citadas por Ato, Galián & Huéscar, 2007 entre las páginas 33-35.

La psicología contemporánea, curiosa por el desarrollo de las relaciones padre-hijo y su repercusión en la personalidad (temperamento-carácter), describe en base a la dimensión de la interacción comunicativa, una serie de criterios que nos hacen delimitar tipos de actuación parental. Al mismo tiempo, funda en esos tipos de actuación parental, tendencias de carácter que se van manifestando con el tiempo en los sujetos ya madurados.

En esta situación expuesta, por ejemplo, por Ester Ato Lozano, M^a Dolores Galián Conesa y Elisa Huéscar Hernández (2007) se debe partir de una detección de apegos y desapegos que los padres han asumido para con sus hijos. Así, una madre puede procurar la manutención de su hijo, aunque, indefectiblemente, también tiende a aplicar lazos de dependencia basados en la permisividad; en este caso se supe el sistemático abandono por un inconcebible vínculo afectivo. Un padre que por causas culturales, infringe a sus hijos castigo permanente puede reproducir por el contrario, una autoridad basada en la intimidación y el temor.

Ambos casos son representativos de una práctica que limita la iniciativa del menor; un cuidado demasiado consecuente y procurador así como otro extremadamente demandante y perfeccionista enfrentan al individuo ante la frustración del “no poder”. Esta situación que empieza desde la primera infancia ante la demanda con el llanto se vuelve poco a poco en un eficaz instrumento para “evitar los temores”, útil recurso para evadir responsabilidades o bien, un medio por el cual aliviar la tristeza ante la frustración; no hay que omitir el hecho de que los niños de entre 4 y 5 años de edad:

(...) necesitan sentir que tienen algún grado de control sobre sus vidas y empiezan a comprender que son responsables por los efectos de sus comportamientos y que son sus elecciones y esfuerzos los que influyen el logro o no logro de las metas que se proponen. (Puche Navarro et. al., 2009; 67).

Producir en ellos frustración redundante en un trastorno en la percepción de sus propias experiencias y una deformación emocional que ante el desconcierto tiende a resolverse en el refugio de la tensión o la inactividad. Estos patrones de coerción en la práctica de autoridad son producidos de una manera muchas veces involuntaria en el afán por cumplir con su rol afectivo, principalmente. No se tiene demasiada posición objetiva para reparar en que las excesivas demandas o exigencias las cuales deberían merecer un equilibrio, esto con respecto a la libertad, la autonomía y el premio o reconocimiento a los actos y decisiones de sus vástagos:

Aunque estas dimensiones han sido denominadas con multitud de términos diferentes, las dos fundamentales son las representadas por MacCoby y Martin (1983): (1) por un lado el afecto, que incluiría conductas que transmitirían aceptación, afecto positivo, sensibilidad y responsividad hacia el niño, y (2) por otro el control, que incluiría conductas tales como implicación, disciplina y supervisión. (Ato, Galián & Huéscar, 2007; op. cit.)

Como podemos observar, este proceso que en el interior del niño se van gestando se consolida en una serie de respuestas que condicionan la calidad de sus actuaciones o conductas de manera permanente. Así se procesan los valores generando las percepciones de su conducta. Para efectos prácticos, se aclara que la construcción valoral o *axiológica*, cuya temporalidad es ilimitada, no se forja durante el proceso formativo del aula. La relación en tiempo que una educadora pasa con los menores es proporcionalmente mínima en comparación al tiempo que los padres dedican a las tareas de crianza.

Por otra parte, dedicada al diseño, gestión y disposición de las condiciones para generar creatividad, inteligencia, razonamiento y hábitos positivos, la educadora debe dejar en segundo plano el carácter afectivo en su convivencia con el alumno, papel sólo delegado precisamente a quienes tienen un carácter afectivo en sus aspiraciones. El proceso valoral construido en familia, así como las

interiorizaciones capaces de construir autorreferencias como la *autoestima* fomentada por la práctica parental, serán ambos antecedentes o preliminares de donde la educación partirá para estimular actitudes, es decir, situaciones pre-conductuales capaces de brindarle al individuo oportunidades para aprender eficazmente. De este modo, la relación entre los valores y las actitudes podemos deducirlas de lo aportado por los aspectos de la socialización, primaria y secundaria descritos por J. Vicente Esteve Rodrigo (2005) pero desglosado en forma de la siguiente tabla comparativa:

Aspectos de la socialización

Socialización primaria	Socialización secundaria
Mediante la identificación con carga emocional del niño con sus otros significativos, se crea en conciencia del niño en forma de abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles en general, por medio de:	La diversificación y complejidad de nuestra sociedad exige unos aprendizajes específicos que posibiliten, con unas mínimas garantías de éxito, la participación plena en dicha sociedad, y esta participación exitosa se consigue mediante:
<ul style="list-style-type: none"> • Cariño • Honor • Valor • Espiritualidad • Compromiso • Fidelidad • Éxito • Amistad 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Seguridad • Autonomía • Respeto • Solidaridad • Colaboración • Cooperación • Negociación

Fuente: Esteve Rodrigo (2005; 22-24), reelaborado por Abel Bretón en forma de tabla comparativa.

2.3 Construyendo valores en el contexto escolar.

El término valor proviene de un uso latino muy común, esto es, de *value-ōris* (*Real Academia Española, 2013*); se refiere “valor”, en su acepción primera, como el grado de utilidad o aptitud otorgada a las cosas en la satisfacción de necesidades o en el bienestar o deleite esperado. Así, tendemos a cualificar algo o valorarle

(*Real Academia Española, Op cit; 2. m.*) en virtud de la posesión de esa cosa comparada con cierta suma de riqueza o consideración social. Con lo cual, cuando en razones éticas y morales se refiere el “valor” éste remite al *axioma*, término derivado del griego ἀξίωμα (*Real Academia Española, 2013; 4. m.*), pero denotando un sentido de consideración en relación al ánimo que mueve al individuo a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los riesgos inherentes.

Nuestros actos diarios pueden mostrar fuerza, actividad, eficacia o virtud para producir efectos sobre las cosas que queremos dependiendo del grado de importancia, compromiso o preferencia que se tenga en razón de nuestra conciencia. Hacemos las cosas que queremos con más ahínco y con menos entusiasmo las que importan poco en nuestra conciencia.

Ahora bien, por ser una mera abstracción, pues no pasemos por alto que cada quién valora lo que cada cual considera conveniente, dimensionalmente el valor axiológico se rige por posiciones estrictamente jerárquicas (*Real Academia Española, 2013; 10. m. Fil.*), esto porque debido a la cualidad que poseen algunas realidades, las cosas valoradas pueden ser consideradas bienes en tanto atraigan para cada quien un gozo o deleite determinado, por tanto, se volverán “estimables”.

Ahora bien, en términos axiológicos, los valores representan una experiencia con cierta polaridad en cuanto a que pueden generarse éstos en el campo de lo positivos o bien, dentro del campo de lo negativo; la jerarquía se aplica en tanto que son superiores o cercanas a lo que consideramos como propio, valores supremos como la valentía, la justicia o la fidelidad, el honor, o bien, inferiores en tanto se alejan de lo que nos es propio como la cobardía, la traición o la mentira.

Así que, debe considerarse en este estudio que en términos educativos, la conformación del valor o *axioma* difícilmente adquiere una dimensionalidad

tangible, perceptible, incapaz de objetualizarse. El valor o *axioma* posee una naturaleza muy particular y por tanto subjetiva pues depende de los procesos internos por los cuales cada individuo la haya aprehendido en su conciencia.

Por lo tanto, por un extremo se tiene en concepto una noción objetivada sólo en el lenguaje de lo que es el valor, en tanto que como sustancia sólo vive en la esencia subjetiva de las emociones y los afectos; damos a ciertos objetos sustanciales un valor comparado con otros por las cualidades que cada de nosotros le brindamos, incluso en presencia de un reconocimiento social. Tendemos a valorar las cosas positiva o negativamente según satisfagan nuestros anhelos, deseos o necesidades, tanto individuales como colectivas. Con lo cual: (...) *el mundo internalizado durante la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias (Esteve Rodrigo, 2005; op cit).* En ello radica un sentido profundo de orden afectivo e incluso motivacional, porque la aproximación o evitación de la cosa valorada radica en la relación intrínseca del individuo con ella.

Asimismo, el valor también es plenamente subjetivo; esto es, comprendido por las cosas pero en una proyección jerárquica arbitraria, sólo determinada por las proyecciones reflejo de orden cognoscitivo (percepciones, representaciones y proyectos) al mismo tiempo que emotivas. Aquí se deben cuidar los criterios más de rango personal e íntimo que bajo determinaciones contextuales o culturales. Luego entonces, un valor o *axioma* implica un juicio que no está definido por rangos tangibles, externos, concretos, materiales, sino por un cierto y muy particular grado de satisfacción individual.

(...) Subjetivamente la autoestima se sostiene y se nutre de un conjunto de capacidades que provienen de la individualización: la autovaloración, la autocrítica, la autoevaluación, la disposición a la responsabilidad propia, la asunción de decisiones propias. Y todo ello conduce al desarrollo de experiencias relacionales y subjetivas primordiales (...): a la vivencia de

*tener límites personales, es decir, a la diferenciación en relación con los otros y a la posibilidad de la autonomía entendida como definición y delimitación del yo.*⁵

Ello hace la diferencia al momento de plantear una valoración de las experiencias de vida a jóvenes estudiantes a nivel preparatoria: ¿qué vale más para ti?, ¿un coche deportivo o la lectura de un buen libro? Por supuesto que a esta pregunta habrá diversas interpretaciones y en lo absoluto, tres respuestas. Dada nuestra exposición anterior está claro que no debe tener sentido unificar criterios dados que estamos estableciendo una pregunta sobre juicios de valor. Esta cuestión irresoluble no es determinante para los procesos formativos, pues se puede ver claramente que la valoración objetiva se escapa a cualquier propósito educativo en nuestros estudiantes: “no se estudia para llegar a tener, sino para llegar a hacer, ser y hacer ser”. Así que hablar de valores en un sentido psicopedagógico implica sólo la formación de procesos subjetivos que logren primero un impacto o transformación a nivel interno en el sujeto para luego revertirlo en forma de actuaciones positivas.

Sólo si el objeto (natural o social) satisface necesidades del sujeto se convierte en valor. Sólo si el sujeto refleja al objeto que le satisface y se orienta afectiva y motivacionalmente hacia él, convierte a ese objeto en un valor. Así el valor objetivo y el subjetivo se engendran recíprocamente en la interacción sujeto-objeto. (González Serra, 2000; I- ¶ 6)

Ello explica por qué es que a cada uno de los seres humanos nos mueven cosas diferentes, esto es, nos inspiran situaciones y circunstancias diferentes, a veces disímbolas para hacer o producir algo. De hecho, no se deja de considerar que son procesos internos como reflejos de la realidad quienes a veces regulan la actividad humana y los niños a edad preescolar empiezan a experimentarlo. Esta

⁵ Cita obtenida de Nathaniel Branden (1995) en relación a Marcela Lagarde de *Claves feministas para la mejora de la autoestima* (Madrid, 2000; 91).

regulación se efectúa a veces de forma inductora, regulando las motivaciones (dirección, sentido e intensidad a la actividad) y de forma ejecutora o intelectual la cual determina que la actividad se pueda ejecutar en dependencia de condiciones objetivas.

Si comprendemos al individuo como un sujeto holístico veremos que ambos aspectos de la regulación conductual se encuentran en permanente unidad dialéctica. Los valores, al mismo tiempo que pertenecen a la regulación *inductora*, o motivacional, también se hallan determinados por una regulación ejecutora, mejor conocida como *intelectual*.

Hay entonces varios conceptos que se producen a partir de esta descripción y que valen la pena abordar en el armado de un proceso formativo; por un lado, el valor como proceso afectivo, emotivo y cognitivo que se origina en el sujeto, de manera que sólo radica como interiorización. Por otro, la interpretación psicológica que tiende a concebir el concepto valor o axioma en relación con sus proyecciones en la actitud, en los motivos y en necesidades (*González Serra, 2000; loc. cit.*). La *motivación* que surge en la interacción entre el sujeto y los múltiples objetos y sujetos que componen sus permanentes valoraciones. De tal manera que, veremos más adelante, la *motivación* surge de cierto grado de las emocionalidades relacionadas con las experiencias previas pero proyectadas al futuro de un nuevo y renovado deseo.

2.4 Fuerzas que mueven a la capacidad productiva.

El individuo presentando diversas necesidades -orgánicas, económicas, afectivas, de reconocimiento- va descubriendo cómo es que se relaciona con cada una de ellas. Cada anhelo, requerimiento o necesidad específica o general le impone un grado diferente de compromiso y por supuesto, un nivel distinto de productividad activa.

El instante en que la necesidad media en el comportamiento surge un instante inmediato, previo al proceso de ejecución y a ello le llamamos *actitud* (*socialización secundaria*). La *actitud* determinará la medida del compromiso que el individuo asuma hecha su valoración sobre lo que quiere y desea ver satisfecha; condiciona el nivel o grado de involucramiento con el objeto. El proceso de *necesidad* resulta al mismo tiempo, de la operatividad consciente e incluso analítica; es, totalmente, una operatividad endógena en su primer fase (interiorización de la experiencia) para que luego surja la *actitud* o síntesis de una manifestación exógena: el niño hace tal cosa porque se siente movido, por el deseo y el gozo que le proporciona hacerlo.

Veremos que el valor o *axioma* es como un objeto para la *actitud*, esto es, todo proceso previo al acto siempre dirige su atención a un objeto de interés, tiende a ejercer aproximación o bien, a mostrar en el mismo sentido, un rechazo dependiendo de la afinidad que experimente con aquello. El proceso *axiológico* entonces, explica por qué surgen los estados de previos al acto o *actitudes*. Menores que son criados en ambientes familiares cargados de un enorme sentimiento filial hacia los demás tenderán a reproducir, movidos por el deleite que les proporciona, una cualidad negociadora como rasgo de personalidad.

Por otra parte, el motivo representa el conjunto de reflejos subjetivos que mueven o impulsan al sujeto, y con determinada intensidad, hacia el acercamiento, aproximación o bien, rechazo a un determinado objeto. Por lo que, si a un menor se le presenta la tarea escolar en contraposición con una hora de juego en el jardín es claro que esta segunda actividad le moverá mucho más, a pesar de que se le presente como una actividad atractiva la resolución de su tarea.

Se debe observar en los niños que las *actitudes* pueden reproducirse en tanto pasivas, con una implicación del gusto por las actividades propuestas, o bien, activas en la misma medida en que se presentan necesidades o premios al

resolver los problemas. La formación educativa, los aprendizajes que posibilitan los aprendizajes y descubrimientos, deben moverse por tanto, de procesos de motivación y a través de *actitudes* positivas, no pasivas. Así se evitarían situaciones de privación, frustración, insatisfacción; se promoverían, más bien, procesos de impulso y dirección hacia la permanente satisfacción de necesidades variadas. Se deben alentar los *motivos* permitiendo una realización permanente de aprendizajes y obtención de logros.

De esta forma, una vez halladas las dimensiones al proceso valoral, concretadas en la manifestación actitudinal, y puestas o creadas las necesidades en el aprendizaje, la motivación surgirá por sí misma. Para ello debemos como educadoras, contextualizar el ambiente poniendo a disposición y ventaja las tareas a nivel del niño; mostrando disposición y apoyo en cada una de las actividades a enfrentar y ordenando y simplificando los procedimientos permitiendo incluso, resoluciones originales y espontáneas.

No hay que pasar por alto que la actual sociedad mexicana afectada por la globalización económica, política y cultural, reproduce esquemas que cambian de una manera vertiginosa, transgrediendo la tradición. Así, lo que parecía representar un aspecto estable de la realidad, en situaciones temporales muy breves, cambia a obsoleta; frente a eso el individuo tiende a mostrarse muy desconcertado por lo que ahora debe fortificarse una educación que al menos le permita flexibilizar de una manera inteligente su acelerada adaptación (*Programa de Educación Preescolar, 2004; 15*).

El papel de la escuela en la consolidación de valores es un asunto polémico y un tanto malinterpretado. Polémico porque, si bien se le reconoce esta atribución la formación de valores vemos por sus características, resultaría muy complicado defender. Existe una tendencia que reconoce un papel más socializante a las escuelas, por ejemplo, brindando una formación flexible y abierta (ética y moralmente) a la conducta.

Se asume como nueva condición fundamental en el proceso del aula generar relaciones de igualdad sustentadas en un sólido marco de respeto e influencia mutua, a través de la comunicación entre la educadora y sus alumnos. Otra más sería diversificar el papel mismo de la educadora, no sólo vista como guía o líder de su grupo, sino también como intermediadora y acompañante en la consolidación de los marcos de valor:

Para que este principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado (Programa de Educación Preescolar, 2004; 37)

Asimismo, las cualidades en el desarrollo del individuo a edad preescolar brindan una oportunidad inmejorable de *flexibilización* cognitiva para trabajar en esta consolidación como parte coadyuvante; no se busca suplir el papel formador de la figura tutorial o parental. El desarrollo alcanzado y fundamentalmente, con las posibilidades que tiene la educación actual se puede permitir una integración de los padres a las formas de educación que no necesariamente tienen que pasar por obviadas. Con lo cual, si a la escuela le corresponde formar actitudes, será sobre la base de la crianza familiar consolidando los *axiomas* o valores

(...) un sistema familiar estable y afectivo proporciona a sus miembros lazos de seguridad y afecto indispensables para un buen funcionamiento psicológico. La evitación, el abandono, la separación, son la antítesis de la cohesión familiar y suponen amenazas profundas para el mantenimiento de las relaciones familiares. (Climent, 2006; 176).

Todo el proceso de desarrollo de los valores en los niños surgiría de una pluralidad de expresiones, dirigido a la formación de su incipiente personalidad. La

coordinación entre la educadora y los padres constituyen una de las necesidades más profundas a mejorar en educación pues los adultos, en general, constituyen paradigmas para los niños quienes van a aprender a través del intercambio con ellos. El enfoque sociocultural de L. S. Vigotsky y proseguido por innumerables especialistas, constituye un marco de referencia importante para el estudio en la formación del proceso axiológico y en el logro de autorreferentes personales como la *autoestima*.

Para el enfoque sociocultural los valores constituyen formaciones motivacionales complejas, teniendo su expresión tangible en la predecible interacción que ejerce el individuo con el ambiente por medio de lenguajes. Interviene, pues, en su construcción una serie de procesos psicológicos así como la implicación de intermediaciones del entorno que paulatinamente se van integrando de un modo estructural y también funcional. De hecho:

La interacción social es fundamental para el proceso global del desarrollo del habla y para el desarrollo de la actividad práctica así como para la fusión de ambos. (...) Tanto lo cognitivo como lo comunicativo –las funciones intrapersonal e interpersonal del lenguaje- son necesarias para el desarrollo de la actividad mental superior humana. (Garton. 1994; 10).

Para que el valor se incorpore a la subjetividad individual y se exprese eficazmente en la regulación del comportamiento del sujeto, es imprescindible que el mismo no solamente posea cierto grado de información, comprensión y reflexión acerca de sus contenidos, sino que además dichos contenidos deben significar algo para el sujeto logrando un sentido en su contexto; despierten en él sentimientos y percepciones, necesidades secundarias que dan motivo a su comportamiento y ganas de actuar.

Como base orientadora en la conducta de los sujetos infantiles y potencialmente sociales, la *autoestima* aún no tiene el carácter consciente que luego tiene en la

adulter; no olvidemos que para interiorizar los autorreferentes y demás constructos de la personalidad a diferencia de las *actitudes*, se requiere de una conceptualización para ser ubicables en la construcción personal. No obstante, si se observa el menor en edades entre los 4 y 5 años, precisamente, si bien aún no madura estos logros conceptuales sí logra una riqueza simbólica en su pensamiento, potencialmente útil en esta tarea.

CAPITULO 3. LA DIDÁCTICA Y SU APLICACIÓN.

3.1 Conociéndome a mí mismo.

Uno de los rasgos de personalidad que desde un inicio he pensado en favorecer a través de las actividades del aula es la estructuración de los rasgos que desde ahora llamaré *endógenos*, esto es, aquellos que comprendemos como propios en cada individuo y que construyen los rasgos de su carácter o temperamento en un sentido de estricta estructura íntima.

Estos *rasgos endógenos* tienen que ver con el universo de las percepciones, de las comprensiones, imaginaciones que luego asimiladas formarán los afectos y valores, emociones y sentimientos que moverán el subjetivo del sujeto. Es importante respetar la experiencia propia en cada menor, así lo he observado; por lo tanto, se debe pasar por un reconocimiento diagnóstico en cada niña y niño, por ejemplo, ver la manera en que interactúan o se comunican a través de juegos o simples momentos de convivencia.

Tal y como se argumentó en el capítulo anterior, los niños presentan una paulatina adopción de rasgos de identidad que comienzan por la imitación de conductas o patrones de juicio, en algo llamado *moral heterónoma* y que no significa otra cosa que la reproducción de patrones de conducta aprendidos de los demás, sobre todo, de los más mayores. Así entonces, tomé muy en consideración que para los niños de cinco años de edad se debe procurar una disposición de contextos sanos de desenvolvimiento que empiecen por un mutuo reconocimiento de sí mismos, sin lugar a situaciones agresivas o violentas. Procurar circunstancias seguras de actuación, relaciones afectivas y un lenguaje que permitan el ejercicio de experiencias positivas, productivas y motivantes.

Descubro que el trabajo mejorado bajo ciertos ajustes del ambiente facilitaron los logros en la construcción de un ámbito de sana *autoestima* además que transformaron la complejidad en sencillez a la hora de realizar las tareas formativas.

Fue en este punto en donde, contando con mis anotaciones de diagnóstico, pude detectar en el grupo en qué momentos se registraban casos de desintegración, de inhibición en el uso de lenguaje oral y otras tantas alteraciones que minaban el buen desempeño de los alumnos.

Por ejemplo, la afectación del lenguaje entre algunos niños afectaba un marco colectivo de *actitud*: no había disposición al trabajo. Asimismo, alteraba la integración grupal en situaciones en que era necesario para llevar a cabo los aprendizajes. Por tanto, consideré de inmediato que era preciso ajustar algunos procesos, modificar algunas dinámicas instituyendo experiencias diferentes, que pudieran ser plenas y estimulantes para los alumnos y eliminando aquellos hábitos o actuaciones perniciosas que sólo buscaban satisfacer mis logros como educadora.

Tomé muy en consideración el hecho de que los adultos tenemos una capacidad personal, anímica y profesional muy diferente, y acaso suficiente para brindar los recursos personales que, por el contrario, aún no hay en el menor. Para atraer la atención de los niños, por ejemplo, no bastaba con mostrarme exigente, sólo bastaba con ser hábil al interactuar con ellos, había que permanecer asertiva, creativa, divertida, pero sobre todo, segura.

Para ilustrar esto que vengo exponiendo, en mi experiencia en el aula pongo como ejemplo tres programaciones que luego meditaré en torno a sus resultados. Es importante aclarar que una programación operativa como las siguientes tres, representan una noción preestablecida de formación, es lo que Vigotsky llamaría Zona de Desarrollo Proximal o ZDP la cual media entre lo que el niño observa por

competencias y el marco de propósitos que condiciona sus posibles aprendizajes (Garton, 1994; 103). El cómo se gesten las actividades no puede ni debe quedar al pie de la letra condicionado por dicha programación. Se procuró mantener la lógica línea del guión que en todos los casos transcurre entre tres momentos de organización: un inicio, un desarrollo y su respectivo cierre.

De esta manera, en la aplicación de la primera actividad desarrollada en la ficha 3.1.1 cuya imagen veremos más abajo, quizá la mayor dificultad quedó plasmada en la observación adjunta: el uso eficiente del lenguaje. Se debe recordar que el uso del lenguaje es decisivo



en todo aprendizaje; por desgracia, los hábitos que como ciudadanos comunes hemos adoptado en relación al poco fomento del lenguaje en poco ayuda a una verdadera integración igualitaria en sociedad.

Advertí, desde mi *programación operativa*, que el cuidar y anular expresiones verbales que pudieran significar nociones de discriminación, segregación o xenofobia podría significar una buena base para mi trabajo. En todo momento establecí marcos de buena comunicación así como el uso de frases de cortesía y fraternidad lo que pudo aminorar el ambiente de desintegración que predominaba en el aula.

Programación Operativa
Intervalo semanal
Centro Preescolar “Sor Juana Inés de la Cruz”
Clave: CCT 15PJN0945A

Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández.

Grado: Tercer Grado de Preescolar

Periodo: del 29 al 31 de agosto de 2011

Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
"Imaginando ser otros"	Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.	Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.	Inicio: la educadora presenta por medio de imágenes distintos muñecos vestidos de diferentes culturas: árabe, polinesia, indoamericana, europea, etcétera. Desarrollo: se exponen diversas indumentarias correspondientes a las culturas descritas. Los niños eligen una de las indumentarias y se la colocan para sentirse "otros". Se exponen a la vista de sus compañeros e incluso pueden dar un paseo por la escuela para que los demás los miren. De regreso a la clase, los niños comentan con la educadora su sentir relacionado con las reacciones de los demás al verlos disfrazados. Entonces los niños describen la importancia de mostrar y dar respeto como condición para ser respetados. Como colofón a la actividad la educadora muestra la palabra respeto en un cartel.	Manejo del lenguaje para negociar. Lograr marcos de respeto y colaboración. Control de emociones. Conocimiento de otras culturas.	Lenguaje y comunicación Desarrollo personal y social.
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos	Fin: los alumnos, disfrazados con algunos trajes que antes vieron en los muñecos, deben convivir con algunos de sus compañeros de otros grados así como con los adultos del plantel y recibir opiniones del cómo los ven los demás.	Actitudes:	Se perciben en:
Exploración y conocimiento del mundo	Cultura y vida social	Exposición Lluvia de ideas Dramatización Imaginación gráfica		Respeto Atención Seguridad	Intercambio de opiniones entre pares Obtención de un producto colectivo

Observaciones:

Debe ponerse mucho cuidado al uso de expresiones comunes pero que en el contexto de lo que se espera obtener pueden resultar reprobables, como expresarse de un niño de piel oscura como "el negrito" y que las "mujeres con más débiles que los hombres", etcétera. Así, la educadora debe estar muy atenta del cómo se dirige a los alumnos al momento de describir o exponer las cualidades de lo que allí se ve.

Plantilla 3.1.1

Así fue que una buena integración del grupo comenzó por reconocer que todos y cada uno de los alumnos son distintos, y no sólo en cuanto al género, también en lo relativo a su origen étnico, su complexión, estatura y color de piel. Fue complicado deshacerse de expresiones como "déjala que es niña" o "es más alto porque es güerito", cuando bien sabemos que ésas aunque expresiones hechas y repetidas de manera cotidiana conllevan una ideosincracia discriminante de muy alto calado.

Volviendo a la actividad programada, ¿para qué empezar marcando una actividad en donde establecer diferencias y no hallar igualdades? Precisamente la construcción personal del niño y de la niña empieza por la ubicación e identificación de los "otros", esto es, una vez que el menor ejerce un desapego del seno familiar asistiendo a la escuela, aprende a convivir y al mismo tiempo, a

distinguir lo que es único en ellos y con relación a quienes lo rodeamos. De este modo debe ubicar qué es lo que precisamente le hace distinto pero, y aquí la importancia en el manejo positivo del lenguaje referencial, desde las cualidades que le hacen mejor y no necesariamente las peores.

Como educadora ubiqué, en el sentido de los *rasgos exógenos*, cómo el color de piel o el tamaño del cuerpo son fácilmente detectables pues detentan una dimensión tangible, así nos tocamos, nos vimos y describimos. Los alumnos en clase distinguieron perfectamente y con el uso adecuado del lenguaje, lo que les hace distintos frente a los otros en cuanto a su complejión: alto, bajita, moreno, blanca, etcétera.

En otro aspecto en que se puso especial cuidado fue en detectar y luego manejar las referencias con respecto a las familias; esto se hizo un poco para ubicar qué era lo que, culturalmente, determinaba en mis alumnos formas de pensar, hábitos, creencias, etcétera. Allí resultó sorprendente la experiencia pues noté que los menores tenían pocos referentes fuera de su entorno inmediato. Por eso ante la actividad extrañaron las imágenes que vieron respecto a la diversidad cultural en las vestimentas: la *shilaba* árabe, o la falda polinesia, o la ropa europea, etcétera.

Algunos de los niños hacían uso de expresiones aprendidas en casa sobre todo; se sorprendían de ver faldas en los hombres, situación muy extraña para la comprensión de masculinidad según nuestro entorno. Pero gracias a mi cuidadosa intervención, los menores no se permitieron excederse en cuanto al uso del lenguaje al calificar la falda masculina, más bien, asimilaron con relativa rapidez esos hábitos del vestir en otros pueblos.

Lo que se trató de establecer en esta actividad es una capacidad de atención reflexiva, como una de las actitudes indispensables para ejercer observación y análisis junto con preguntas detonadoras como: ¿qué opinas de este vestido? ¿Te pondrías una *shilaba*? ¿Por qué razón? Esta etapa se llevó a cabo gracias a lo

llamativo de los dibujos y de las indumentarias seleccionadas sostenida esa atención aunada a las interpelaciones que iba haciendo como detonadora de aprendizajes y por medio de preguntas.

Se procuró que el niño siempre se expresara en sus propios términos sobre lo que estaba viendo. Se respetó hasta lo más posible los vocablos que usaba, las expresiones que armaba desechando sólo aquellas que como ya se dijo, significaran algún tipo de violencia y segregación. Así se fomentó la construcción de la seguridad. Sobre todo y aunándola a la interacción con el resto de los compañeros, a la construcción de la capacidad negociadora sobre todo en el intercambio de discursos y argumentos (*negociación*).

Uno de los momentos decisivos en esta asimilación de nuevos patrones de convivencia y marcos de actitud se manifestó cuando los pequeños tuvieron que elegir una de las indumentarias para tratar de parecerse a los muñecos que se les había mostrado. Así los niños no sin dejar de lado su sorpresa, aprendieron que fuera de la diferencia en su indumentaria no dejaban de ser ellos mismos. Era fascinante sentirse dentro de una ropa que no se correspondía con lo que habitualmente ellos portaban, pero les hizo darse una idea de lo importante que es establecer que las personas son tan valiosas como uno mismo: todos somos personas.

Sirvió de mucho además que los niños portaran las indumentarias y las mostraran a los demás; la respuesta que del exterior recibían los niños y las niñas les ayudó a fortalecer la *seguridad* en ellos mismos. Uno de los momentos más ilustrativos en el cumplimiento de los propósitos de la actividad se dio cuando una educadora dijo a un alumno que ese vestido que llevaba era muy “bonito” a lo que el niño le corrigió diciendo que no se llamaba “vestido” sino “shilaba”

En la consolidación de esos rasgos del carácter observé que tiene mucho que ver los factores contextuales así como la participación de los agentes educativos y de

crianza (educadora, padres y directivos) y entendí que es la coherencia en las actuaciones de esos mismos adultos lo que brindará ese referente de fortaleza que el menor requiere para su propio desarrollo personal.

<p style="text-align: center;">Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar "Sor Juana Inés de la Cruz" Clave: CCT 15PJN0945A</p>					
Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández.			Periodo: del 5 al 9 de septiembre de 2011		
Grado: Tercer Grado de Preescolar					
Tema	Propósitos	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
"Hablando con números"	Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	<p>Inicio: la educadora luego de repasar los hábitos de salud, presenta en tema de la clase. Pregunta a los alumnos si saben "cuántos" juguetes tienen en casa para jugar. Los niños hacen sus propias comparaciones en cantidad: "muchos" o "pocos".</p> <p>Desarrollo: se les da a los niños diferentes objetos entre materiales escolares y juguetes con diversas formas: animales, cochecitos, lápices, etc. Sentados en estrellas de cinco, se pide a los alumnos que se repartan los objetos cuidando que "todos tengan la misma cantidad". Se deja que los niños hagan sus propias conjeturas sólo interviniendo para que la actividad sea fluida y no haya conflictos.</p> <p>Posteriormente la educadora concentra todos los objetos en un montón y pide a los alumnos que le ayuden a juntar aquellos objetos que forman una misma especie (cochecitos, animales, lápices, etc). Se pregunta: "¿Qué objetos son más y qué objetos son menos? Se deja que los niños hagan sus propias conjeturas comparando los montoncitos: "Aquí hay más", "acá hay menos". La educadora propicia reflexión con la pregunta: "¿Por qué crees que son más o menos?". Los niños llevan a cabo sus propios conteos.</p> <p>Cierre: la educadora indica qué montoncito de objetos son "más que otros" y en ese orden va señalando qué tipo de objetos siguen a otros: hay más lápices que coches y menos coches que animalitos, por ejemplo. Finalmente, coloca un número gráfico correspondiente con la cantidad de cada montoncito dejando que sean los propios alumnos quienes identifiquen qué numerales.</p>	<p>Usa procedimientos propios para resolver problemas. Comprende problemas numéricos que se le plantean, estima sus resultados y los representa usando dibujos, símbolos y/o números. Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.</p>	<p>Lenguaje y Comunicación</p> <p>Exploración y Conocimiento del Mundo</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos		Actitudes:	Se perciben en:
Pensamiento matemático	Número	Exposición lluvia de ideas		Respeto Atención Negociación	Diversidad de opiniones Momentos de reflexión

Observaciones:

En preescolar y respecto al pensamiento matemático, se requiere que los alumnos asimilen nociones y no principios o leyes de razonamiento. El perseguir el conteo oral de uno al "n" número en poco aporta a esta edad como el comparar qué objeto está delante y qué objeto le sigue. Se evitará entonces la frustración recurriendo a la memorización y conteo con gráficos.

Plantilla 3.1.2

Así, respecto a la actividad diseñada y mostrada en la ficha 3.1.2, es importante resaltar la importancia que para los pequeños tiene aprender convenciones de saludo y cortesía. Máxime si lo que se trata es de jugar con los demás tratando de interactuar y convivir. En este caso se remarcó, además de la *atención*, la *seguridad* y la capacidad de *negociación*, parte de anteriores actividades consuetudinarias. Del mismo modo siempre se tuvo presente fomentar marcos de *respeto*.

Sin embargo, es importante que a los pequeños, en ningún momento, se obligue a la simple memorización de conceptos. No pasemos por alto en anteriores capítulos que la construcción de actitudes son el resultado de un complejo proceso que empieza por experimentar una carga de valores o *axiomas*, esto es, experiencias emocionadas a lo largo de la vida. Con lo cual, no se puede señalar la importancia misma del *respeto*, por ejemplo, si el niño es incapaz de descubrir su utilidad y sentido práctico.

Por ello se diseñó una actividad que obligó la interacción por medio de la compartición de objetos (materiales escolares y juguetes). Así, formados en equipos y sentados en estrellas de cinco, los niños tuvieron que lidiar, sin intervención alguna, con una justa repartición de dichos objetos.

Era sorprendente ver cómo, ellos mismos, se ponían de acuerdo –negociando– para resolver las reparticiones. Sólo era de llamar la atención, y se anotó en el *diario de la educadora* para su seguimiento, ciertos casos de niños que obstaculizaban la dinámica precisamente porque no querían compartir y se frustraban ante opiniones contrarias.

Amén de la *transversalidad* en pensamiento matemático, esto es, más allá de haber hecho progresos en la *conjunción* o *sustracción* de objetos así como en uso de las nociones del conteo, fue interesante ver que algunos niños ya exigían a los demás ciertas restricciones lógicas en la actividad, por ejemplo, cuando una de las alumnas expresó a sus compañeros: “no, así no es el juego, reparte a todos por igual” o como cuando otro contó ante los demás “uno, dos, tres... tenemos las mismas fichas” (*colaboración*). En el caso de los pequeños que aún no podían compartir o que les constaba trabajo desprenderse de ciertos objetos o que no comunicaban, fue preciso ejercer una interacción directa con los padres para detectar el origen de tales manifestaciones.

Los padres deben garantizar su *cooperación* en el aseguramiento de una sana convivencia en casa y de dar una continuidad a los criterios educativos que establecemos las educadoras. Así se requirió de los padres un seguimiento a cada caso ayudando a los menores en la superación a tales conductas obstaculizando sus aprendizajes.

Tengo ubicados ciertos casos de menores que encabezan el trabajo de equipo por medio de una sorprendente capacidad de mediación. Tratando de explicar el fenómeno noté que aparte de controlar sus emociones y dosificar sus afectos, estos niños y niñas sabían exigirse bajo cierta condescendencia logros ante la adversidad de la situación. Indagando un poco en su entorno, descubrí que detrás de estos niños hay padres preocupados en protegerlos todo el tiempo cediéndoles ciertas decisiones. En este caso nos enfrentamos a una práctica de crianza *democrática* pues si bien hay exigencia, al mismo tiempo brindan comprensión y premio cuando hay aciertos.

Estas prácticas de crianza, que por sus características formadoras han llamado mucho mi atención, hacen de mis alumnos sujetos seguros en sus conductas, asertivos al manejar el lenguaje, directos al expresar lo que sienten y decir lo que piensan. Es por ello que para dar continuidad a las medidas adoptadas en la construcción de un marco de seguridad he ideado una actividad, ahora descrita en la ficha 3.1.3, complementaria a la anterior; allí, por medio de un cuento breve, traté de estimular en los menores mediante la imaginación la recreación de historias (*ideosensoriedad*).

Pero para cotejar si había sido comprendida la narración, pedí a un alumno que actuara la “hiena” de la ficción; los niños iban diciendo al compañero cómo habían imaginado al animal en cuestión y sus acciones. Entre tanto, a otro compañero pedí que ejecutara a un “gato”; del mismo modo el grupo describió cómo veía al “gato” en la historia. Este proceso permitió además la intervención de la capacidad imaginativa muy característica del niño preescolar.

Programación Operativa
Intervalo semanal
Centro Preescolar “Sor Juana Inés de la Cruz”
Clave: CCT 15PJN0945A

Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández.

Grado: Tercer Grado de Preescolar

Periodo: del 19 al 23 de septiembre de 2011

Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
"Jugaremos en el bosque"	Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.	Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.	Por apretura la educadora invita a los alumnos por medio de un cuento breve (Un duende perdido en el bosque) a imaginar ese entorno. Luego con ese proceso los lleva al patio. Allí pide a un alumno que sea una hiena (describe qué es una hiena) y a otro que sea un gato (describe al gato). Pregunta a los alumnos qué harían si se encontraran al gato lo mismo que pregunta cómo reaccionarían ante la presencia de la hiena. Los niños van aportando las cualidades que debe respetar quien interprete a cualquiera de dichos animales. Los alumnos van a correr por el patio tratando de reaccionar como lo han dicho de cada animal. Luego la educadora pregunta cómo se sintieron con los personajes. Cada alumno expone su punto de vista. La educadora pregunta luego con qué animal de una lista que ella misma les presenta, los alumnos se sintieron identificados y tratan de explicar por qué. La lista incluye león, oso, perro, águila, ratón, elefante, etcétera. Lo importante es también notar que algunos niños pueden corregir diciendo que algunos de esos animales no forman parte del ambiente de un bosque.	Se forma una idea sencilla, a través de relatos, testimonios orales o gráficos, objetos de museos, de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas	Desarrollo físico y de salud Lenguaje y Comunicación
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos		Actitudes:	Se perciben en:
Desarrollo Personal y Social	Relaciones interpersonales	Dramatización Lluvia de ideas	Como cierre la educadora explica lo importante del carácter de cada quien y del cómo nos podemos parecer a uno u otro animal.	Atención Seguridad Negociación	Construcción de opiniones Participación en el juego

Observaciones:

Se vuelve indispensable sondear siempre qué es lo que ocurre en el interno del niño y de la niña mediante preguntas como ¿qué piensas de eso?, ¿qué sientes?, ¿te gusta eso... por qué? De este modo fomentamos no sólo la afectividad en la experiencia sino también la capacidad de conceptualización. Recordemos, las emociones requieren una gran capacidad de conceptualizar lo abstracto.

Plantilla 3.1.3

Ahora bien, al plantear el conflicto en donde la “hiena” se encuentra con el “gato”, los niños experimentaron una interesante descarga emotiva, esto es, experimentaron su particular *catarsis* pues de la imaginación los niños fueron implicando juicios de valor.

En medio de la actividad, observé que las aportaciones y colaboración en los niños no eran uniformes; si bien había niños muy entusiastas también los había retraídos. Ante ello y con sumo tacto induje a la solidaridad por medio de preguntas pidiendo respuestas orales y lo logré buenos resultados con un éxito parcial aunque alentador.

Lo que no resultó más afortunado aún fue la prolongación de la actividad anteriormente planteada en el patio del colegio pues los pequeños se intimidaron ante el ambiente exterior lo que me permitió trabajar sobre la seguridad en otro ámbito. Así que intensificando el lenguaje motivador traté que los pequeños imitaran las conductas y reacciones de los animales descritos; se avanzó menos en esta situación en comparación con el trabajo en el aula aunque los alumnos no dejaron de mostrar interés.

Por supuesto que para el cierre, al preguntar a los alumnos cómo habían sentido la experiencia de la “hiena” y el “gato” mucho pudieron decir ante el poder de su imaginación. Finalmente, anotados los avatares señalados, observé que hay una necesidad por cuidar las actividades previstas para espacios exteriores. Considero también muy importante que para que este tipo de actividades tengan un mejor resultado es importante que los alumnos primero se ambienten al entorno espacial y así logren superar su posible intimidación.

En todo momento, he insistido en el uso del lenguaje, en todas sus funciones: referencial, expositiva, poética. Este tipo de recursos variados en el manejo de la comunicación me permitieron construir los ambientes propicios en la estimulación para el aprendizaje; también, me permitió construir rasgos de interacción por los cuales fomentar las *actitudes* y los valores propios de una formación educativa: respeto, negociación, solidaridad, afecto, etcétera.

Lograr el manejo de un patrón de lenguaje libre de agresiones o violencia punitiva más cercano a la racionalización de motivos me ha permitido generar más confianza entre mis alumnos. Estimulando la generación de un lenguaje más negociador, mejorando la asimilación de comportamientos más serenos y organizados en los pequeños.

Estos procesos de formación desde las actitudes y el lenguaje deben ser asegurados en una continuidad tanto de la escuela a la familia con intenciones y

matices diversos. Gozando de oportunidades organizadas y racionales, como educadora, procuré las actividades en donde los niños ejercieron potencialidades inteligentes. Además, este contraste entre lo que implica la familia, la educadora y los demás niños se irá fortificando en la percepción de la “otredad”, y hará percibir al menor en donde radica la originalidad de su persona y al mismo tiempo la autenticación de su carácter.

3.2 *Compartir para trabajar juntos.*

Con el tiempo, también he comprendido, además de todo lo anterior, que es implícito al desarrollo del niño y de la niña la influencia del entorno comunitario. Entendí que los elementos, fenómenos y procesos sociales o materiales definen algunos de los rasgos más esenciales de la personalidad del individuo, por ejemplo, las dimensiones espaciales como oportunidades para que el individuo genere aislamiento o colectividad y así construir subjetivismos como la necesidad de acompañarse para construir momentos de necesaria pertenencia.

Pero para aprender a *trabajar juntos*, los niños fueron expuestos a ambientes de colaboración y apoyo de acompañamiento. Se buscó motivarlos para que comprendieran la importancia de trabajar siempre en grupos. Este recurso en mi despliegue estratégico implicó alterar las condiciones del ambiente de salón de clases, mejorando la armonía de la decoración, ordenando mejor los materiales didácticos así como buscar racionalizarlos para no saturar el ambiente de estímulos sensitivos innecesarios.

Al mismo tiempo, como mediadora procuré brindar oportunidades para la convivencia con otro tipo de seres vivos como animales y plantas, por citar algunos ejemplos. Inmiscuí a los alumnos en el cuidado de organismos generando con ello un importante y sano sentimiento de apego responsable, cariñoso y respetuoso. Intenté hacer lo mismo con actividades esporádicas, por ejemplo, con

la presencia de mascotas, teniéndolas presentes en el salón con una responsabilidad compartida para su limpieza, procuración de comida y afecto. Esta alteración viva del ambiente llenó de entusiasmo a los alumnos.

Pero lo primordial fue centrarse en el desarrollo de las actividades programadas que junto con este tipo de actividades permanentes en búsqueda del afianzamiento de valores y actitudes me permitieran la construcción de actitudes. Vimos que a diferencia de otras actividades descritas anteriormente, aquí se prioriza las actitudes que tienen que ver con el desarrollo y organización colectiva. De manera que si en anteriores propósitos describí la integración de procesos de aspecto endógeno, ahora integro aquellos que llamaré exógenos, o procesos que se construyen desde el ambiente externo del individuo: en la socialización principalmente.

Aquí se puso especial énfasis al trabajo mediador, procurando desde la discreción del papel como educadora, resaltar las acciones de los niños y de las niñas. Sólo se intervino cuando las situaciones cambiaban de cauce o cuando las negociaciones entre los pequeños parecían fracasar. De este modo, si hay un aspecto en la construcción que se potenció en este aspecto exógeno es la construcción de *autonomía*.

Al mismo tiempo, y para lograr un eficaz logro en esas pautas autónomas, establecí una estrecha comunicación con los padres de familia como agentes coadyuvantes en la labor modeladora del comportamiento. Esta relación no sólo se centró en una comunicación de resultados o en la información de iniciativas, sino en la implicación de su colaboración directa en actividades didácticas: cuentacuentos, actuaciones dramáticas, juegos compartidos, etcétera.

Había sabido que este tipo de dinámicas compartidas resultaban muy beneficiosas pero no había constatado por experiencia propia hasta qué punto lo eran. Aquí debo resaltar casos en donde el niño logró una transformación muy positiva en sus

maneras para relacionarse, por ejemplo, dulcificando su lenguaje antes tosco y agresivo, manifestando mejores capacidades para atender instrucciones y serenidad y tolerancia ante situaciones adversas. Los menores, mantuvieron mejores grados de convivencia y ello en sí concretó gran parte de las mejoras que estaba persiguiendo.

<p align="center">Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar "Sor Juana Inés de la Cruz" Clave: CCT 15PJN0945A</p>					
<p>Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández. Grado: Tercer Grado de Preescolar</p>			<p align="right">Periodo: del 10 al 14 de octubre de 2011</p>		
Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
"Diferencias entre nosotros"	Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<p>Inicio: la educadora presenta el mismo dibujo de clases anteriores en donde se muestran los dibujos de niños de diversas etnias y culturas. Los niños tratan de recordar qué es lo que nos hace diferentes a todos los seres humanos.</p> <p>En seguida, como desarrollo de la actividad la educadora confronta a los niños por parejas en dos círculos, uno dentro del otro. Pide que cada uno de sus alumnos vaya <u>describiendo</u> cómo ve al otro tanto por fuera como por dentro. Así la ronda irá girando tratando de que todos describan a todos cada uno de ellos ira describiendo a otro de sus compañeritos.</p> <p>Luego se colocará al centro del salón una mesa con diferentes juguetes como carritos, muñecas, peluches, etcétera. Los niños y niñas deben elegir el juguete de su predilección y compartir con el otro porqué es que ese juguete les agrada. Aquí los niños deben explayarse describiendo al otro porqué es que gustan de jugar con esos objetos intercambiando impresiones. La educadora motiva con preguntas (apelando) el intercambio de los niños.</p>	Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	<p>Exploración y Conocimiento del mundo</p> <p>Desarrollo personal y social</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos	Como cierre: la educadora retoma pidiendo a los niños y a las niñas que <u>narren</u> lo que hicieron en clase. Ella irá conduciendo las participaciones de sus alumnos por medio de: qué hicimos al principio... y después... y luego... al final.	Actitudes:	Se perciben en:
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral	<p>Debate</p> <p>Lluvia de ideas</p>		<p>Respeto</p> <p>Negociación</p>	<p>Intercambio de opiniones e ideas</p> <p>Interacción en grupo</p>

Observaciones:

Hay que cuidar en todo momento el uso del lenguaje discriminatorio. Este más bien sería un muy buen momento para fomentar el ajuste de hábitos de interacción por medio del lenguaje con el uso de un mayor número de vocablos o palabras así como de expresiones igualitarias, equitativas y justas.

Plantilla 3.2.1

La *solidaridad* es una actitud que se construye sobre la percepción motivacional de la pertenencia afectiva a un grupo o colectivo (fichas 3.2.2. y 3.2.3). entre mis alumnos estas actitudes se han generado no sólo apelando al *respeto* entre ellos mismos, sino a partir de un proceso endógeno anterior estimulado a través de la necesidad de una realización personal y de reconocimiento, por ejemplo, cuando el niño baila entre los demás siendo reconocido por la "belleza de sus movimientos" por sus demás compañeros. Así, ser solidario ha supuesto para mis

alumnos una implicación de afectos que buscan reflejarse en los demás no sólo de manera verbal, también mediante conductas de colaboración.

Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar “Sor Juana Inés de la Cruz” Clave: CCT 15PJN0945A					
Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández. Grado: Tercer Grado de Preescolar			Periodo: del 24 al 28 de octubre de 2011		
Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
“Sintiendo el movimiento”	Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento, practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.	Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.	<p>La educadora abre la clase motivando con música la presentación de un video sobre el aria de ballet del Cascanueces de Tchaikovski. En ella hablará de lo importante que es expresar con todo nuestro cuerpo.</p> <p>Durante en desarrollo la educadora proyecta a la clase un fragmento llamativo del ballet del Cascanueces. Pide a los alumnos que se mantengan atentos a los movimientos y que traten de observar detalles de la representación.</p> <p>Durante la proyección del video la educadora motiva con frases como: vean qué destreza, noten cómo los bailarines se mueven juntos, etcétera. Al finalizar la proyección la educadora pide a los alumnos que expongan a su manera qué fue lo que vieron y qué sintieron al verlo.</p> <p>Luego, reproduciendo una de las músicas más atractivas del ballet le pide a los alumnos que juntos se muevan tratando de hacer lo que sintieron y vieron en la representación. Debe poner énfasis en el control de los movimientos y en cuidarse los unos a los otros sin dejar de mover su cuerpo.</p>	<p>Expresa por medio del cuerpo sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.</p>	<p>Lenguaje y Comunicación</p> <p>Exploración y conocimiento del mundo</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos	Al finalizar la sesión la educadora pone énfasis en lo importante que es trabajar juntos en clase sin dañarse, disfrutando de la actividad. Igualmente llama la atención en lo importante que es observar atentamente y al detalle las cosas para poderlas disfrutar juntos.	Actitudes:	Se perciben en:
Expresión y apreciación artísticas	Expresión corporal y apreciación de la Danza	Proyección de video Exposición Dramatización		Solidaridad Colaboración Atención	Trabajo grupal Su capacidad de movimiento

Observaciones:

El video que se está proponiendo es inspirador, así, las intervenciones de la educadora deben ir en el sentido de llamar la atención sobre la música y los movimientos. Cuando se pida a los alumnos bailar al compás de la misma música se cuida de no usar frases como “muévanse recordando lo que vieron”, más bien se motiva con expresiones como “síntanse libres, como aves en el aire o como peces en el agua”. Lo importante es que sea el niño y la niña quienes imaginen y recreen lo que vieron pero desde sus propias capacidades corporales.

Plantilla 3.2.2

No pierdo de vista que la realización solidaria, circunscrita a la necesaria adhesión situacional (RAE, 2013; 1. f.) causa importantes resultados en los aprendizajes. Por ello es que puse especial énfasis en el cuidado mutuo y en la cooperación en búsqueda de fines y logros comunes.

Al mismo tiempo, no dejo de anotar en mi *diario de la educadora* lo importante que es concretar el proceso actitudinal no sólo a través de una capacidad inteligente en el uso del lenguaje, situación ya vista en el anterior apartado; ahora se añade la debida implicación de los afectos.

Me doy cuenta que los pequeños a esta edad son muy dados a manejar sus relaciones a través de lazos afectivos muy fuertes de tal manera que el querer, el amar, el extrañar o el desear se convierten en importantes motores para generar aprendizajes significativos al respecto. Por caso contaré que uno de mis alumnos se movía en la actividad pero cerrando los ojos, con lo cual, perdiendo la percepción del espacio provocó un choque con una de sus compañeras. Intervine preguntando al niño quien se sentía de por sí apenado por el accidente: ¿quieres a tus compañeros? A lo que el menor respondió que sí. Pues entonces –le dije- si los quieres, cuídalos, no les hagas daño.

Con este tipo de situaciones reforcé la importancia de los sentimientos y emociones previamente construidos en casa; reitero, sólo a través de experiencias emocionadas en familia podremos construir valores como la amistad, el amor o la libertad. Observé que el grado en que el menor considera prioritario el propósito de trabajar afectivamente por los demás determina su actuación “solidaria” o “colaborativa”.

En la ficha 3.2.1, la *negociación* se integra retomando una actividad previa vista en el apartado anterior. Sin embargo, en esta programación se retoman las capacidades inteligentes buscando la solución de los conflictos, sean estos de la



naturaleza que sean. Debo recordar que como evaluación de diagnóstico reporté una desintegración del grupo por lo que consideré necesario superar esta dificultad mediante un permanente trabajo grupal colaborativo.

<p align="center">Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar "Sor Juana Inés de la Cruz" Clave: CCT 15PJN0945A</p>					
Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández.			Periodo: del 7 al 11 de noviembre de 2011		
Grado: Tercer Grado de Preescolar					
Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
Las personas más importantes en mi vida	Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género. ¶	Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa	<p>La educadora requiere para esta actividad de solicitar previamente a los alumnos que aporten a la clase fotografías de familia. En ellas deben aparecer los miembros de la familia que más resulten significativos como papá, mamá, abuelos, tíos, primos e incluso vecinos o amigos.</p> <p>Inicio: la educadora dispone las fotografías en una pared a manera de muestra. Así se monta una exposición con las fotografías de personas significativas en la familia de los alumnos. La educadora expone lo que es la familia y permite que los niños emitan sus opiniones para motivar un acercamiento con la exposición.</p> <p>Desarrollo: la educadora deja que los niños se aproximen a las fotografías. Los menores observarán externando sobre quiénes están allí retratados y sobre la relación que esas personas guardan en sus vidas.</p> <p>Luego, por mediación de la educadora, los niños deben ir explicando a sus compañeros qué es lo que representan esas personas y qué es lo que ellos sienten al mirarlos en las fotografías: sentimientos de admiración, cariño, respeto o alguna otra emoción.</p> <p>La educadora habla incluso de su propia experiencia llevando sus propias fotografías tratando de integrarse a la dinámica.</p> <p>El menor debe manejar los lazos familiares con los respectivos títulos como tío, primo o sobrino. La educadora además refuerza esos lazos dibujando en el pizarrón un árbol genealógico en donde se esquematice la ubicación de cada lazo parental</p>	<p>Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone.</p> <p>Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.</p>	<p>Lenguaje y comunicación</p> <p>Desarrollo personal y social</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos		Actitudes:	Se perciben en:
Exploración y conocimiento del mundo	Cultura y vida social	Exposición Lenguaje descriptivo	<p>Cierre: Los niños deben llenar y decorar un diploma que a su vez vaya dedicado a la persona que consideran importante y la cual que aparece en las fotografías que admiraron.</p> <p>Se pide a los niños explicar por qué es que consideran que esa persona debe recibir la distinción encargándose de hacerle llegar el diploma.</p>	<p>Colaboración Solidaridad Respeto</p>	<p>Uso de la descripción oral Convivencia con los pares</p>

Observaciones:

Debe dejarse a los niños expresarse desde el lado más emotivo, así podemos estimular lazos de afecto y ubicación de emociones que nos permitan ubicar valores como el respeto o la solidaridad en el salón.

Plantilla 3.2.3

Así, las capacidades inteligentes de socialización en la actividad de la ficha 3.2.1 se desarrollan sobre la observación a las diferencias pero basadas en la construcción de un discurso (lenguaje oral). Así, los menores no sólo debieron enfrentar sus diferencias de opinión, también debieron aprender a preverlas en beneficio de la convivencia colectiva.

Para añadir un manejo más racional al manejo del lenguaje fue que incluí la función narrativa. El alumno se ve no sólo condicionado a expresarse, también a analizar lo que dice pues al invitarle a narrar lo que ve y experimenta debe pensar

en hacer una construcción más razonada de su discurso; de este modo, vi que los alumnos eran capaces de diversificar los elementos referenciales usando conjugaciones verbales o adjetivos calificativos, modulando sus intenciones y creando más efectos con los cuales negociar con los demás. Atendamos al fragmento que recojo en la interacción entre un alumno a quien denominaré A y su compañero denominado B al momento de manipular los juguetes:

A: Mira, una muñeca “Barbie”...

B: ¡No!, mejor un coche.

A: Déjame la muñeca (Le arrebató la muñeca).

B: Maestra, verdad que no debe jugar con muñecas...

A: Yo juego con los juguetes de mi hermana porque ella me presta todos sus juguetes y yo le presto los míos.

B: Pues yo no presto mis coches.

A: Éste no es tu coche... (interviene la educadora)



Como se puede observar los niños tratan no sólo de resolver un carácter moral que, como está claro, proviene por imitación de los adultos (imposición de roles de género sexual); al menos en el caso del alumno A, se intenta recurrir a la función argumental –causal- del

lenguaje para justificar por qué no ve inconveniente para jugar con un objeto que para el alumno B no es propio de su género.

Noté precisamente que favorecer el trabajo *colaborativo (cooperativo)* ayuda a definir mejor la intención de confluir con el esfuerzo al logro de propósitos comunes. Así fue que debo hacer notar en la actividad de la ficha 3.2.3, que el propósito que se buscó no parte precisamente de que los niños identificaran a miembros de su familia, sino que a partir de esa identificación puedan aprender a ubicar lazos afectivos parentales y así construir su árbol genealógico. Por eso es que cuando les pido a los alumnos que me ayuden a dibujar un árbol genealógico, y fomentando su entusiasmo, me apoyo en sus propias experiencias personales; los niños descubren así que todas las personas tenemos tíos, primos, abuelitos, etcétera. Además descubren que la familia es un mismo grupo afectivo y que sólo cambian en él las personas que lo conforman.

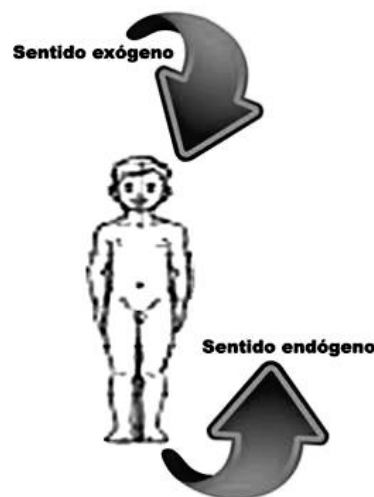
Establezco que el niño tiene noción de lo que es *cooperar* según lo establezco del concepto *cooperāri* o actuar en un mismo sentido; controla sus emocionalidades egocéntricas obrando conjuntamente y a veces subordinado, con respecto a otros individuos; sabe percibir que hay de por medio un mismo fin por alcanzar (*RAE, Op cit; 1. intr.*), por lo que aprende rápidamente a dirigir su motivación en la satisfacción colectiva.

No obstante, hay que aclarar según los indicadores que establezco, que en medio de un ambiente *solidario, negociador y cooperante* se resuelve la generación de procesos de *autoestima* que son precisamente los que finalmente busco para así favorecer los aprendizajes autónomos. La actitud *colaborativa* en donde el individuo logra insertarse de manera abierta a los propósitos comunes del grupo no significa el producto en una realización puramente *exógena* sino endógena al momento de emocionar su sentido de pertenencia.

El proceso de *colaboración* se recrea en la integración holística de los aspectos *exógenos y endógenos*, así que no será comprendida por el niño sino a partir de la adherencia al colectivo a través de un marco de *respeto*. Con lo cual, si no hay

marcos asimilados de consideración hacia los demás muy difícilmente se entienden propósitos comunes.

He notado entonces que los alumnos que muestran intenciones de colaborar en clase de forma inmediata son, generalmente, aquellos que registran capacidades negociadoras. Los alumnos que comunican mantienen una *seguridad* frente a los demás a la hora de expresar lo que piensan y desean hacer. Con ello confirmo que para crear autoestima en los menores es preciso implicar al mismo tiempo los dos aspectos de la construcción actitudinal –*endógenos* y *exógenos*-, y para explicarlo mejor uso la imagen que aporta Abel Bretón (2013), respecto a los sentidos en la adquisición endógena y exógena, los cuales están marcados en su sentido por las flechas:



Representación de las dos direcciones en la construcción actitudinal.

Abel Bretón, 2013.

Establezco además, que antes que llevar al niño y a la niña a convivir trabajando en colectivo, es importante diseñarles las actividades didácticas a través de una permanente motivación, generando necesidades por pertenecer, lograr o alcanzar e incluso generar. Esto no se logra sino es a través de formas variadas de interacción, en tanto, afectivas, lúdicas, divergentes, convergentes, etcétera. Crear actitudes y mucho menos, construir la *autoestima* dentro del aula no debe entenderse sólo como un conjunto de aprendizajes en sí. Considero que se deben

integrar todas las tareas inteligentes posibles tal y como se ha concebido en la teoría de H. Gardner (2007): corporales, naturalistas, musicales, lógico-abstractas, etcétera. Inteligencias que más bien se pueden ampliar al aspecto afectivo y emocional.

3.3 Hacia una construcción de la autoestima.

La *autoestima* es una abstracción que implica muchas vertientes y nociones. Por un lado no se puede definir en un tipo específico de conducta puesto que resulta meramente relativo hablar de autoestima si no a través de comportamientos productivos o positivos. Al mismo tiempo, implica las nociones de valor o axiomas que alimentan tales conductas así como las actitudes de las cuales parten.



Puedo dilucidar por ahora que, en términos generales, la *autoestima* debe reproducirse en un estado permanente de tensión que debe experimentar

el individuo humano. Una discrepancia entre lo que su propio pensamiento le dice que es y lo que, a partir del ambiente, este individuo genera como imagen. Esta tensión la percibo equilibrada en cuanto quedan satisfechas las necesidades de integración al colectivo pues si bien el individuo no puede confiarse a la subjetividad de su propia suposición (el cómo creo que soy), tampoco debe quedar supeditado a lo que el ambiente dice.

La *autoestima*, entonces, debe determinarse en estados subjetivos pero conscientes en donde pensamiento, sentimiento y emociones queden regulados por respuestas tangibles del propio comportamiento y sobre todo de la actitud. En

este estado permanente de valoración del “sí mismo”, la maduración autorreferencial es muy compleja y difícil aunque aleccionadora. Confirmando que al menos en mis alumnos ha pasado un desenvolvimiento social integrador, es decir, logrando unificar el ambiente escolar y el familiar, expresando al mismo tiempo en sus alcances y logros corporales y emocionales.

Se ha partido de generar esa valoración positiva a través de la aceptación de algo tan tangible en el individuo como es la imagen de sí mismo: por ejemplo, hacer consciente al niño de su fisiología, de sus predilecciones al vestir, de todo lo que quiere y desea alrededor. Traté, como educadora, de dar fundamento a la sana observación comparativa en la construcción de la autoestima llevándolos por no



marcar paradigmas de “belleza” o “perfección” sino a valorando sus cualidades positivas frente a las diferencias con otros.

Las actividades organizadas en este sentido no se basaron en meras comparaciones, en donde unos se vieran diferentes a otros; se remarcó el sentido del por qué somos diferentes y por qué eso da

riqueza a nuestro mundo. De hecho, una de mis alumnas se describió bajita, morena y simpática sin demeritar sus rasgos frente a su amiga rubia y delgada.

En tal sentido, los alumnos lograron mantener esta percepción sana de sí mismos a través del juego, no sólo libre, éste tipo de actividad es inherente a su naturaleza infantil; exploré situaciones de juego más organizadas y racionales como los juegos “de rol”, es decir, jugando a ser otros. También utilicé juegos de convención, con dinámicas que implicaran normas y reglas; o bien, en la recurrencia a juegos simbólicos en donde los pequeños aplicando su imaginación,

hicieron traslaciones de significado y sentido a distintos objetos que manipularon: una “escoba” convertida en un “avión”, por ejemplo.

<p align="center">Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar “Sor Juana Inés de la Cruz” Clave: CCT 15PJN0945A</p>					
<p>Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández. Grado: Tercer Grado de Preescolar</p>			<p align="right">Periodo: del 28 al 30 de noviembre de 2011</p>		
Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
Yo me veo así... los demás me ven así.	Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.	Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza; distingue semejanzas y diferencias, y las describe con sus propias palabras	<p>Inicio: la educadora inicia la clase agradeciendo a los padres de familia que hayan accedido a asistir. Pide que los padres hagan pareja con su hijo o hija. Da las instrucciones de clase.</p> <p>Desarrollo: En el suelo se coloca una gran hoja de papel "craft". Mientras tanto, cada uno de los padres describe a su hijo en voz alta para que estos escuchen. Luego el niño se coloca sobre el papel, acostado en el piso.</p> <p>Con la ayuda de una crayola negra, el padre dibuja la silueta de su hijo sobre la hoja de papel. Colocando otra hoja de papel "craft" más grande, ahora es el niño quien dibuja la silueta de su papá. Después el alumno pinta los rasgos del padre en la silueta obtenida y viceversa.</p> <p>Se organiza una exposición con todas las siluetas obtenidas. Sólo los niños discuten las cualidades de cada dibujo ubicando cuál corresponde a la suya y cuál a la de su papá o mamá.</p> <p>Cierre: la educadora resalta la importancia de aprender a vernos como somos y a recibir de los demás opiniones del cómo nos ven. En este caso, la misma silueta representa ese valor. Los padres dan también su testimonio sobre la actividad y se les pide que guarden la figura el mayor tiempo posible para que sobre ella comparen los cambios que sus hijos van sufriendo en el futuro.</p>	<p>Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.</p>	<p>Expresión y apreciación artística</p> <p>Lenguaje y Comunicación</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos		Actitudes:	Se perciben en:
Desarrollo personal y social	Identidad personal y social	Lluvia de ideas Diálogos Exposición Dibujo a mano		Colaboración/ Cooperación Seguridad Respeto	Uso del lenguaje oral descriptivo Trazo en papel "Craft"

Observaciones:

Esta actividad se recomienda como una sesión inicial en el curso para que así haya una comparación mucho más significativa entre el inicio del mismo y al final. Seguramente los cambios y transformaciones en la complejidad del menor se verán dados sobre la silueta dibujada lo que servirá muchísimo a los niños para valorar su propia evolución en el tiempo.

Plantilla 3.3.1

Para que un niño o una niña ejercieran esa requerida valoración positiva sobre sí mismos, se debieron cuidar los matices en las actividades proyectadas como bien ocurrió en el diseño de la ficha 3.3.1 en donde los niños, además de colaborar con sus propios padres, se sorprendieron reflejados en el dibujo, con su propia silueta. Este trabajo permitió generar otro tipo de comunicación entre padres e hijos, al mismo tiempo que generó una dinámica de interacción no sólo basada en la comunicación verbal. Se constataron importantes vivencias como aquella en donde la madre lloraba cuando trazaba la silueta de su hija. O aquella en donde ambos padres hablaban al niño mientras lo trazaban al papel.



La percepción de satisfacción que los niños ejercieron sobre sus cualidades se vio de inmediato reflejada al momento del intercambio de opiniones. Esa parte de la dinámica, un tanto caótica por el

entusiasmo de los niños puso de manifiesto el impacto que la actividad ejerció sobre sí mismos. Las opiniones más entusiastas se obtuvieron de aquellos niños que vieron cómo sus padres los habían dibujado en algo que consideraron diferente: ¿así soy yo?

En la secuencia descrita sobre la ficha 3.3.2, es un buen ejemplo del cómo se pretendió proyectar el trabajo colaborativo sobre una situación divertida, lúdica. En este caso recorro al manejo simbólico del objeto visto en una “varita mágica”. Debo advertir que la dificultad en la implementación de tal actividad pasó por resolver la elaboración del objeto simbólico; esto es, el objeto construido por los mismos pequeños debía mostrar practicidad y simpleza pero no tanta como para restarle atractivo.

Esta dificultad la resolví sólo recurriendo al rasgado de papeles gruesos como “bond” o cartoncillos de colores. Los niños no se vieron impedidos a realizar su trabajo que consistió en pegar los papeles en la varita. Al final, una estrella brillante coronó su trabajo, estrella que yo misma apoyé en su recorte para colocarla. Otro toque que dio atractivo al objeto fue la lentejuela adherida con pegamento así como un listón dorado.

El proceso, entonces de adaptación colectiva transcurrió cuando el alumno manejando su “varita mágica” veía diseñado el espacio al mismo tiempo

conteniendo otros compañeros. Todos los alumnos dentro del aula, moviéndose al compás de la música, trataron de dar rienda suelta a la imaginación al mismo tiempo de cuidar no hacer daño a los demás.

<p align="center">Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar "Sor Juana Inés de la Cruz" Clave: CCT 15PJN0945A</p>					
<p>Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández. Grado: Tercer Grado de Preescolar</p>			<p align="right">Periodo: del 1 al 2 de diciembre de 2011</p>		
Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
Ubicándome en mi espacio	Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar Manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.	Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales Variados.	<p>Inicio: la educadora presenta un objeto que ella misma ha elaborado previamente como muestra: una varita mágica hecha con un palillo de madera y papeles de colores. Se debe permitir que los niños manipulen el objeto para explorarlo. Luego la educadora les deja opinar sobre el objeto y su posible (imaginaria) "utilidad".</p> <p>Desarrollo: la educadora proporciona a los alumnos de manera gradual, los materiales necesarios para armar cada quien su propia "varita mágica": primero la varita de madera y papeles para forrarla; luego más papel de colores para darle efectos visuales y cartoncillos para decorarla. La educadora provoca que entre los alumnos se apoyen en la confección del objeto imaginario.</p> <p>Una vez que todos los alumnos tienen su varita, la educadora ensaya con ellos algunos "pases mágicos" usando todo el cuerpo. Allí se aplica el uso de conceptos como arriba y bajo, atrás o adelante o bien, izquierda y derecha. Se marcan algunas secuencias para que los niños las repitan. Luego la educadora dispone de música clásica e invita a los niños a que hagan los pases mágicos al ritmo e intensidad de la música. Los pases serán regulares pues de lo que se trata es que el pequeño al mismo tiempo oralice los conceptos de referencia espacial: arriba, abajo, izquierda, derecha, etcétera</p> <p>Cierre: En torno a un círculo con la educadora como una integrante más, los pequeños manifiestan en dónde (especialmente) ubican algunos objetos del aula. Deben referir tales ubicaciones con los conceptos vistos. La educadora debe procurar mediante su papel mediador que los niños colaboren para que la participación sea general.</p>	<p>Den conceptualización a la ubicación espacial.</p> <p>Mejoren sus procesos de diseño espacial.</p> <p>Controlen mejor su cuerpo.</p>	<p>Expresión y apreciación artística.</p> <p>Desarrollo físico y salud</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos		Actitudes:	Se perciben en:
Expresión y apreciación artística.	Expresión corporal y apreciación de la danza	Manualidades Psicomotricidad fina Lateralidad Danza		Seguridad Atención, Colaboración Negociación	<p>Logro manual en la "varita mágica".</p> <p>Su participación en los "pases mágicos"</p> <p>Uso del lenguaje oral</p>

Observaciones:

Se puede inducir premios a los pases mágicos a partir de un pequeño caramelo. El caso es que el niño se vea estimulado a participar de la convención. Jamás se deberá instituir el caramelo como un "premio en sí mismo".

Plantilla 3.3.2

Observamos en la práctica cómo es que la percepción autoestimativa aumentó con sólo decir al niño: "¡Muy bien! ¿Puedes hacerlo de nuevo?". Me di cuenta que ello refleja no sólo que el menor ha sido capaz de hacer algo por sí mismo, también le demuestra que esa capacidad ha causado satisfacción a los demás y le



ha permitido ser aceptado y afectivamente retribuido. Aquí entramos en el terreno de la motivación que en la pirámide establecida por el psicólogo Abraham Maslow implica la trascendencia del reconocimiento con rumbo a una autosuficiencia, máxima escala que solidifica en el individuo procesos autónomos necesarios para sus aprendizajes futuros y que se tiene que estar reforzando en el trabajo diario del aula.

Así, en la actividad 3.3.3 se muestra una de muchas estrategias que implementé en la aceptación desde auto imagen. Para ello se me ocurrió integrar nuevamente a los padres de familia pero ahora como narradores de un cuento, por supuesto, reforzando hábitos del *respeto* y la consideración al prójimo.

<p style="text-align: center;">Programación Operativa Intervalo semanal Centro Preescolar "Sor Juana Inés de la Cruz" Clave: CCT 15PJN0945A</p>					
Profesora: Norma Angélica Ortiz Hernández.			Periodo: del 5 al 9 de diciembre de 2011		
Grado: Tercer Grado de Preescolar					
Tema	Propósito	Competencia	Secuencia didáctica	Aprendizajes esperados	Transversalidad
Cuentacuentos	Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.	Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características	<p>Inicio: Nuevamente se ha convocado a la participación de padres de familia. Se presenta a los alumnos la sesión y la educadora aclara que estará basada en la narración de cuentos con la colaboración de los padres de familia allí presentes. Los padres se presentan a los niños.</p> <p>El cuento a narrar será "Juan Sin Miedo".</p> <p>Desarrollo: la educadora ha asignado a los padres un fragmento del cuento de manera que todos los padres cuenten la narración al completo. Sería interesante que algunos padres adoptaran los papeles principales y actuaran partes significativas de la narración.</p> <p>Los niños van atendiendo el cuento a veces interviniendo para enriquecerlo con su propia imaginación narrativa. Los padres, por supuesto, deben estar abiertos a esas intervenciones. Luego la educadora produce un intercambio de ideas entre los padres y los alumnos: qué sintieron, qué se imaginaron, qué les gustó o qué no. Luego sólo a los niños se pregunta qué les llamo más la atención de la narración.</p>	<p>Participa en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas.</p> <p>Recrea cuentos modificando o agregando personajes y sucesos.</p>	<p>Desarrollo personal y social</p> <p>Expresión y apreciación artísticas</p>
Campo formativo	Aspecto	Recursos didácticos		Actitudes:	Se perciben en:
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral	Lluvia de ideas Composición el Collage	Cierre: Padres y alumnos dibujan, mutuamente, alguna imagen que hayan evocado con la narración de "Juan sin miedo". Lo harán mezclando materiales en un "collage". Luego expondrán en las paredes del aula su trabajo.	Colaboración Solidaridad Seguridad Respeto	El uso de diálogo

Observaciones:

La actividad con los padres de familia debe aprovecharse como un recurso por el cual ejercer motivación en los pequeños. La figura del adulto participando de estas actividades no sólo estimula la participación de los niños en las actividades, en este caso además, fomenta el valor sobre la lectura y los procesos creativos.

Plantilla 3.3.3

Cómo podemos darnos cuenta, la mayoría de las estrategias que adopté en favor de una construcción de la *autoestima* se generaron en torno al uso del lenguaje.

Era preciso, consideré, aprovechar los espacios organizados de la clase para mejorar la interacción por medio de un desarrollo de la oralidad, principalmente. Ello permitió a mis alumnos sostener un crecimiento personal acorde con sus demandas y al mismo tiempo acorde con su etapa de desarrollo.

Por eso organicé un “cuentacuentos”, distribuyendo entre los padres de familia fragmentos del cuento clásico “Juan sin miedo”. La misma elección del cuento serviría para dar referencia y marco a la necesidad de enfrentar las adversidades con *seguridad, respeto, atención, negociación*, etcétera por parte del niño. Así, en todos los casos en los que los padres apoyaron las actividades pude observar una respuesta más que entusiasta y comprometida por parte del alumno.

Promoviendo el principio de la *transversalidad* propia del modelo educativo por competencias, se fomentó el hábito de la lectura con el uso de frases con matices, añadiendo nuevas palabras, así como mediante el uso de lenguaje narrativo. Esta diversificación en el uso de recursos del lenguaje me permitió asegurar para mis clases el uso de procesos del pensamiento más complejos.

Como puede verse en la ficha en cuestión, la programación de actividades promovieron la *autoestima* en la promoción de logros: los niños aportando su propia versión del cuento.



Descubrimos que el medio de aprendizaje, la situación y los recursos pertinentes proporcionados así como las actitudes exigidas para el *trabajo colaborativo* bastaron para definir el tipo de aprendizajes y la profundidad con que se abordaron.

En otra de las sesiones de clase, al iluminar con colores “guache” un dibujo de patitos -sólo disponiendo de colores primarios- a un pequeño se le ocurrió mezclar los colores y crear un pato de tonalidad “púrpura”. Pero el pequeño defendió su creación por lo que acepté su dibujo, tanto como aquel otro dibujo logrado en una tonalidad de “amarillo”.

En este tipo de valoraciones, con rumbo a generar procesos de *autoestima*, los logros no se basaron en una simple jerarquización de juicios, concretando una tácita e inflexible comparación. Entre mis alumnos el trabajo fue respetado en su diversidad pues, qué más da un patito “púrpura” o “amarillo”; lo que finalmente trascendió fue haber generado sentimientos de valoración.



CONCLUSIONES.

No se trató de reinventar un modelo educativo en sí. De hecho, se da por establecido que las mejoras redundaban en los modelos y enfoques educativos ya reconocidos, siempre considerando como eje el *modelo educativo por competencias* vigente; por otra parte, no se pretendió incorporar a lo ya expuesto términos descriptivos ajenos.

Debo decir que existiendo aspectos obligados dentro de cualquier programación educativa, las mejoras sólo atendieron prácticas habituales en vez de incidir en un aspecto conductual en sí. Considero que no dándole énfasis en extremo a una intervención psicológica directa en el marco de los valores o *axiomas*, este trabajo más bien abordó el proceso actitudinal suficiente como para incidir en una transformación positiva sobre los aprendizajes.

Tal y como lo expuse desde el sustento teórico, la intervención en la formación de actitudes y demás autorreferencias, entre las cuales se halla la *autoestima*, fueron el eje fundamental de mi propuesta, buscando fortificar el crecimiento intelectual del individuo en edad preescolar y no preocupada por afianzar los valores en sí, situación que considero inapropiada a mi papel como educadora.

Así que en el diseño de las programaciones operativas que se pudieron observar, persistieron la anotación a las *actitudes* promovidas así como en su extensión llamada "Se percibe en..." los recursos por los cuales evaluarlas. Estos apartados presentes en la sábana de programación no tratan de ocupar un lugar accesorio ni circundante a la propia secuencia de actividades; trataron de hacer presente, mejor dicho, la intervención de este aspecto actitudinal.

Asimismo, las actividades propuestas están potenciadas precisamente en recursos didácticos que promueven la construcción de una valoración personal íntegra, por ejemplo, en el uso del lenguaje por intercambio de opiniones, en el

trabajo por equipos así como en la superación de retos psicomotrices (*seguridad*). Al mismo tiempo, se fomentó no sólo un uso permanente de la oralización en clase, también se intentó fomentar una percepción de actitudes por las cuales el alumno aprendió a recibir opiniones y luego buscar momentos para emitir las suyas. Se promovió en todo momento la escucha entre la diversidad de pareceres así como el control de impulsos y emociones cuando se difiere de los fines propios.

Si lógico es por la explicación dada la presencia o contemplación de actitudes en toda programación didáctica, también fue importante dar a esos aspectos de aprendizaje dimensiones perceptibles que permitan considerarles como elementos de evaluación. Por eso es que se propuso en las sábanas del diseño esa extensión. Así el proceso de aprendizaje en trabajo colaborativo debía advertirse en productos que reflejaran tangiblemente que esa experiencia actitudinal había sido exitosa. Así, siguiendo con el ejemplo del intercambio de opiniones fomentada entre los niños, la actitud de *colaboración* podrá verse lograda a través del fluido uso de oraciones. así, podríamos fijar otras dimensiones para la evaluación un número mínimo suficiente de momentos para atender un acontecimiento, un aprendizaje, una reflexión o un suceso.

Si se observa la promoción de la actitud de *colaboración*, podemos decir que ésta se percibió a través del uso de las funciones apelativas del lenguaje oral como la pregunta o la orden. Del mismo modo en las capacidades que los niños puedan demostrar a la hora de organizarse. En el caso de mi grupo de alumnos, éstos mostraron una más que satisfactoria predisposición para trabajar por equipos pues resolvieron los problemas de autoridad y organización así como se esforzaron para usar un lenguaje más sereno, razonado y de reflexión.

No obstante, uno de los aspectos del trabajo interinstitucional que reconozco, más trabajo ha costado por las resistencias que genera, es la comunicación y mutuo entendimiento entre padres de familia y educadoras. Este marco dentro de la

formación de actitudes y en beneficio de la autoestima infantil, es definitivo pues si bien garantizó la consolidación moral y afectiva del niño, al mismo tiempo permitió advertir logros en autocontrol, en la contención de fobias desplazados por hábitos positivos de vida.

Por otra parte, las dificultades a la hora de enfrentar las resistencias frente a la intervención de los padres pasaron por un proceso de mucho diálogo. Ahora estoy segura, la formación educativa no se debe tomar como una responsabilidad unilateral, inclinando la responsabilidad a la educadora. Fue suficientemente argumentado en el capítulo segundo el rol determinante de la familia en todo esto y en especial, de las figuras de crianza y autoridad como son los padres. De tal manera, se explicó, en el diseño de las actividades didácticas se incluyó no sólo el apoyo sino la misma presencia de los padres de familia.

Observé que esta intervención decidida y muy activa de los padres, incluso tomando parte en la sesión de clase, acrecentó la disposición y consideración de los pequeños a todas las demás actividades. Los menores se sentían más seguros en clase, con mayor predisposición a poner atención a lo que se les explicaba. Toleraban más las dificultades de los aprendizajes y mejoraban mejor su calidad de interacción entre pares.

No es de obviar que la complementación extraescolar en “las escuelas para padres” y otros foros interinstitucionales son importantes en el común reconocimiento entre la escuela y la familia. Allí ambas instancias, vimos, deben asumir responsabilidades correspondientes con su rol formativo y en orden continuo: la escuela formando intelectual, inteligente y socialmente al individuo mientras que la familia consolidando rasgos pro-sociales, afectivos, emotivos y axiológicos en la personalidad del mismo.

Me quedó claro que la construcción de la *autoestima* en los individuos no se puede modificar directamente y sólo mediando factores del ambiente. Por advertir

al niño que deje de pensar o conducirse de determinada manera no garantiza que deje de hacerlo. En la modificación de actitudes se tienen que abordar diferentes estrategias en una combinación rica, atractiva y motivadora que incluye actividades con los padres, comunicación permanente y una variedad lúdica de estrategias.

Observé que algunas formas del actuar cotidiano consisten en alterar positivamente algunas creencias enseñándoles a debatir y contrastar hábitos y tradiciones entre ellos. Luego, como educadora, los llevé por la solución permanente a los problemas y al planteamiento de propósitos realistas.

De hecho, se pueden mejorar las capacidades para relacionarse con los demás mostrando que hay que ser modestos al explicar y abordar objetivos. El ejemplo que tenemos como adultos de cómo abordamos los proyectos de vida es determinante para entender lo que sucede con un pequeño. Desechando la minimización de fracasos maticé las posibles causas a sus frustraciones por lo que los niños fueron alcanzando mayor nivel de confianza.

Los registros del trabajo que puedo rescatar en mi experiencia real con los alumnos me ha ayudado a ilustrar mejor cuáles han sido los resultados. Por ejemplo, yo me descubrí como una educadora nada unidimensional, esto es, no fui sólo expositora de conocimientos. Abandoné esta concepción limítrofe sobre la docencia cambiando mi trabajo educativo tradicional por uno más dinámico e incluyente. Asumí mi intervención como un conjunto de actuaciones flexibles según la función y propósitos a cumplir: mediadora, guía, interventora y expositora.

La posición flexible de mi actuación docente me permitió además objetivizar mi trabajo y al mismo tiempo, observar con la misma lente distante, razonada y fría, las actuaciones y requerimientos en mis alumnos. Tuve la oportunidad de prevenir

conductas autodestructivas, pensamientos denigrantes o maltrato entre mis alumnos, del tipo:

- "No me sale esto..." por: "Todos pueden hacerlo, inténtalo. Si quieres te ayudo"
- "Todo me sale mal" por: "lo has hecho correctamente. Sólo te falta eso..."
- "Nadie me quiere". Esta frase me hace encender algunas alarmas por lo que me pongo en contacto inmediato con especialistas y los mismos padres de familia para atender el problema.

Igual que llevar a los niños al descubrimiento del cómo atarse los cordones de los zapatos, a los alumnos se les debe llevar por el uso común de frases más positivas con las cuales construir un pensamiento de *autoestima*. Deben generar un pensamiento productivo evitando comparaciones cualitativas como cuando decimos "este niño es un desastre", "eres un vago", "no tienes vergüenza"; además de agrupar en todo momento los esfuerzos para que los menores descubran el valor de aprender de los demás, de atender opiniones o resoluciones diversas y respetar por lo que los demás son además de saber exigir necesidades de respeto propias.

En el plano de lo social, plano fundamental en el desarrollo de la personalidad (*aspecto exógeno*), se fomentó un plan de mejora, un ambiente constructivo a partir de dos vertientes: una que implica directamente a la educadora en la construcción de un ambiente racional (por el mejoramiento de su lenguaje), ordenado (racionalizando los espacios y los tiempos), sereno y tranquilizador, apropiado al aula; y por otro lado, un compromiso irrestricto de los agentes que componen el entorno familiar en el ejercicio de acciones a favor de la formación afectiva y en el afianzamiento de los valores de vida: amor, caridad, respeto, libertad, fe, etcétera.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DIGITALES:

- AMAR, José Juan et. al.; *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*; Ediciones Uninorte; Colombia, 2004.
- ATO Lozano, Estér, Galián Conesa, M^a Dolores y Huéscar Hernández, Helisa; *Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión*; Universidad de Murcia (España), Universidad Miguel Hernández (Elche, España); Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, *Anales de psicología*, 2007, vol. 23, nº 1 (junio), p 33-40. Murcia (España), 2007.
- BEAUREGARD, L. A. et. al.; *Autoestima, para conocerse más y conocerse mejor*; edit. Herramientas Narcea; Madrid, España, 2005.
- BRANDEN, Nathaniel; *Desarrollo de la autoestima*; extraído de *Los seis pilares de la autoestima*; edit, Paidós; Barcelona, España, 1995. p. 21-22.
- CLIMENT, Graciela Irma; Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas; Perspectiva de madres de adolescentes embarazadas; *Revista de estudios de género La Ventana*, Núm. 23; Guadalajara, México, 2006.
- ESTEVE Rodrigo, J. Vicente; *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*; Tesis Doctoral, Universidad de Valencia; Servei de publicacions, Universitat de Valencia; España, 2005
- PUCHE Navarro, Rebeca, et al.; *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*; Documento No. 10, Ministerio de Educación Nacional; Colombia, 2009.
- RODRÍGUEZ HERRERA, Ruth; Autoestima infantil; Grupo Luria, Curso de experto en Psicoterapia infanto-juvenil y familiar; 2003-2004.
- RUSSEK, Silvia; Licenciada En Psicología Clínica. Extraído de e-mail: bienestar.e@gmail.com, 2013.
- SÁNCHEZ Azcona, Jorge; Familia y Sociedad; Instituto Técnico y Cultural; México D.F., 2007.

- Secretaría de Educación Pública; Programa de Educación Preescolar; Dirección General de Normatividad; México D.F., 2004.
- ZALDÍVAR Carrillo, Miguel E., Sosa Oliva, Yamilka & López Tuero, José; *Definición de la flexibilidad del pensamiento desde la enseñanza*; Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653); Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba. 2013.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/967Zaldivar.pdf>