

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
EN NIÑOS(AS) DE 3 A 4 AÑOS

Informe de intervención profesional

Tesis

Que para obtener el título de:
Licenciadas en Psicología Educativa

Presentan:

Guadarrama Ballesteros Andrea
Gutiérrez Lara Yunue Amalia

Asesora:

Mtra. Celia María del Pilar Aramburu Ceñal

Agradecimientos

A mis amados abuelos **Refugio y Margarita**, por acogerme como una hija, por educarme, por protegerme y brindarme su cariño. ¡Gracias!

Con todo mi cariño a mi madre **Genoveva**, por darme la vida y enseñarme a vencer los miedos. ¡Gracias!

A mi novio **Pablo**, por brindarme incondicionalmente tu apoyo en cada una de las etapas de mi vida y sobre todo por entrar en mi mundo y hacerme feliz. ¡Te amo!

Con agradecimiento a mis padrinos **Francisco y Patricia**, por el cariño, por el apoyo y por cada una de las palabras de aliento que siempre tienen hacia mí.

A mis hermanos **Uriel y Alexandra**, por dibujar una sonrisa en mi rostro en los momentos más tristes y felices de mi vida. ¡Los adoro!

A mis tíos **Jesús y Rosy**, a pesar de la distancia siempre tuvieron tiempo para aconsejarme. ¡Gracias!

A mis primas **Laura y Carla**, por escucharme, acompañarme y guiarme durante esta etapa. ¡Las quiero!

A mis amigas **Lydia, Brenda y Laura**, por hacer de estos cuatro años la experiencia más increíble de mi vida, por las risas, por las lágrimas y por cada consejo. ¡Mil Gracias!

Con todo respeto, admiración y agradecimiento para mi **asesora Celia**, porque a pesar de las dificultades siempre nos alentaste a seguir trabajando, hasta lograr nuestro cometido. No cabe duda que eres una maestra de ¡Alto pedorraje!

Andrea, por compartir cada risa, llanto, enojo, felicidad y frustración en esta aventura que un día decidimos emprender, pero que hoy llega a su final. ¡Lo logramos!

A **los(as) niños(as) del CENDI**, por hacer de este proyecto una experiencia enriquecedora. ¡Gracias!

A **Jesús Badillo**, por ser el primero en creer en este proyecto y compartir tus conocimientos. ¡Gracias!

Atte. Yunue A. Gutiérrez Lara

Agradecimientos

A dios por permitirme llegar a este momento tan especial de mi vida, por ayudarme a lograr siempre mis objetivos y a darme lo necesario para seguir luchando por mis ideales día a día. Por los triunfos y fracasos que han hecho que valore cada día más lo que tengo. A mi familia que es para mí el pilar más grande que existe en mi vida, que sin el apoyo, comprensión y cariño jamás hubiera logrado esto, a mi Padre por siempre consentirme sin mal educarme, por tener el carácter para guiarme y amarme incondicionalmente y darme lo necesario para ser feliz , a mi Madre que sin ella simplemente no sería la persona que soy, por comprenderme, aconsejarme, amarme por sobre todas las cosas y protegerme ante los peligros de la vida, a mi más pequeño gran ejemplo de vida mi Hermano Francisco, que con sus 13 años me ha enseñado las cosas más maravillosas de la vida que uno como adulto deja de percibir las y que con su visión de niño me ha dejado conocer grandes cosas , simplemente gracias por estar cuando los necesito por quererme como soy y amarme , sin ustedes simplemente mi vida no sería la misma y no tendría el sentido que tiene ahora, los amo familia. A mi novio que desde que lo conocí se ha dedicado a apoyarme en todas mis locuras aunque no tengan pies ni cabeza a siempre tomar el riesgo conmigo, a su tiempo, a sus desveladas, a su compañía a lo largo de este proyecto a su amor incondicional y al luchar junto conmigo por este sueño y por siempre recordarme que puedo lograr lo que yo quiera, gracias Luis. Gracias también a esos ángeles que dios puso en mi vida y que siempre tienen una palabra de aliento, un abrazo un te quiero un tu puedes, porque siempre que las necesito están ahí para mí en mis triunfos en mis fracasos en mis tristezas y en mis alegrías, gracias a mis tías: Mary, Martha, Carmen, Luz, Lupita y a mi tía Isabel que vive en nuestros corazones, a todas por ser para mí como una segunda madre porque todas han estado cuando más las he necesitado, gracias.

Y como olvidar a mis grandes amigas que sin ellas la universidad no hubiera sido igual, con ellas viví una de las mejores etapas de mi vida, complicidad, travesuras, aventuras, nostalgias, triunfos y fracasos, cada una de ellas con esa personalidad que por alguna extraña razón nos hizo unirnos y volvernos grandes amigas las quiero de la manera más sincera y les agradezco su tiempo y sus consejos: Lydia, Brenda, Laura, Diana y por supuesto a mi compañera de tesis Yunue con la que compartí la experiencia única de este proyecto, gracias a todas por ser mis amigas y por último agradezco a mi asesora la maestra Celia María del Pilar porque desde que le solicitamos su apoyo confió en nosotras y se comprometió con nuestro proyecto y nos apoyo en la resolución de conflictos y en la mejora del trabajo. Gracias a los involucrados en la revisión y realización del proyecto. Agradezco a todas las personas que están involucradas en mí más grande proyecto, mi proyecto de vida Los quiero.

Gracias....

Mis padres: Francisco Guadarrama C. y Bertha Ballesteros E.

Atte. Andrea Guadarrama Ballesteros.

Índice

Introducción.....	1
Justificación.....	2
Objetivo General.....	3
Objetivo específico.....	3
Capítulo I. Desarrollo personal y social del(la) niño(a) de preescolar.....	4
1.1. Desarrollo cognitivo.....	4
1.2. Desarrollo Socioemocional.....	10
1.3. Experiencia escolar.....	16
1.3.1. Importancia de la experiencia escolar como un factor del desarrollo socioemocional.....	19
Capítulo II. Educación preescolar en México.....	24
2.1. Antecedentes de la educación preescolar en México.....	24
2.2. Programa de educación preescolar.....	27
2.3. Centro de Desarrollo Infantil.....	39
Capítulo III. Procedimiento.....	43
3.1. Fase 1. Evaluación inicial.....	43
3. 1. 1 Objetivos.....	43
3. 1. 2. Participantes.....	43

3.1. 3. Escenario.....	43
3. 1. 4 Instrumento y Técnica.....	43
3. 2. Fase 2. Diseño y aplicación del taller.....	51
3. 2. 1. Objetivo.....	51
3. 2.2. Programa del taller.....	51
3.2.3 Diario de campo.....	64
Capítulo IV. Análisis de datos.....	78
4.1. Fase 3. Evaluación del taller.....	78
4.1.2 Objetivo.....	78
4.2.1. Comparación por sub áreas.....	79
Capítulo V. Conclusiones y sugerencias.....	81
Referencias.....	85
Anexos.....	89

Resumen

La presente investigación es un informe de intervención profesional en la que se tuvo como finalidad promover el desarrollo de competencias socioemocionales a partir del diseño, aplicación y evaluación de un taller dirigido a niños(as) de 3 a 4 años de edad de educación preescolar con el objetivo de favorecer su desarrollo personal y social. El taller tuvo como propósito identificar las competencias socioemocionales que tenían los(as) alumnos(as) de preescolar antes del taller, así como también evaluar el impacto del taller en los(as) escolares.

El marco teórico se encuentra dividido en cinco capítulos, en donde se analiza el concepto de desarrollo socioemocional, integrando los cambios surgidos hasta la actualidad. La investigación se basó en tres fases, la primera fase fue una evaluación pre-test, la cual consistió en identificar las competencias socioemocionales de los(as) niños(as) de 3 a 4 años de edad del CENDI a través del instrumento sistema de Evaluación y programación para niños(as) de 3 a 6 años (AEPS), este instrumento se aplicó a través de la observación del grupo. La segunda fase consistió en diseñar y aplicar el taller basándonos en los resultados del pre-test y llevando a cabo la aplicación. Se diseñaron doce sesiones que conforman el programa del taller, tomando en cuenta, objetivos, competencias, materiales, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, actividades, materiales y evaluación. En la tercera fase se realizó la evaluación pos-test del taller, se logró realizar la comparación de los resultados del pre-test y el pos-test del grupo.

Introducción

El desarrollo de competencias socioemocionales del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011), con relación al campo formativo “desarrollo personal y social”, tiene como finalidad propiciar que los(as) niños(as) que asisten a los centros de educación preescolar integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano.

El presente trabajo tiene como objetivo el diseño de un taller para niños(as) de educación preescolar que permita desarrollar competencias socioemocionales que le sean útiles para la vida diaria. Este se divide en cinco capítulos: en el primero se reflexiona acerca del desarrollo cognitivo y socioemocional y se enfatiza la importancia que tiene la experiencia escolar en el desarrollo socioemocional. El capítulo segundo describe los antecedentes de la educación preescolar en México, hasta la aparición del programa en el que se basa la educación preescolar y los centros de desarrollo infantil (CENDI)

El capítulo tercero está integrado por el procedimiento que se siguió para realizar este trabajo: objetivo general, objetivos específicos, los participantes, el escenario, el instrumento, la técnica de recolección de datos que se ocupó y el procedimiento que se llevó a cabo. También se detalla el programa del taller que se elaboró para el desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años, así como la descripción de las doce sesiones del taller.

El capítulo cuarto está formado por análisis del impacto del taller en los(as) participantes. Finalmente el capítulo quinto hace referencia a las conclusiones y sugerencias que surgieron a partir del taller.

Justificación

Este trabajo se centra en el desarrollo de competencias que promuevan en los(as) niños(as) su sensibilidad hacia las capacidades y necesidades de otros(as). Se trata de que los(as) niños(as) aprendan a relacionarse con mayor confianza y control de acuerdo a criterios y reglas que les permitan regular su conducta en los diferentes contextos en los que participen y puedan establecer relaciones positivas basadas en el respeto, la aceptación y la empatía.

Por lo anterior, el propósito del taller es promover el aprendizaje de competencias socioemocionales para favorecer el desarrollo integral de los(as) niños(as) en tres dimensiones: cognitiva, social y emocional. Cada una de ellas se desarrollan a lo largo de la vida y la base de su crecimiento se encuentra en la infancia (López, 2003). Estas dimensiones permiten aprender aspectos que pueden impactar de manera positiva en el aula escolar: si estas se favorecen, se puede lograr el aprendizaje de competencias relacionadas con el desarrollo socioemocional en los(as) niños(as) de preescolar.

Especial atención tendrá el insistir que la psicología educativa como disciplina permite diseñar una intervención psicoeducativa en la educación preescolar. En este sentido, como pasantes de la licenciatura en Psicología educativa existe un compromiso en la mejora del aprendizaje de los(as) alumnos(as) al promover un clima escolar que favorezca el proceso formativo de los(as) escolares de manera integral priorizando, en el caso de la educación preescolar, el desarrollo de competencias socioemocionales.

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un taller para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años, del CENDI.

Objetivos específicos

- Identificar las competencias socioemocionales que tiene los(as) niños(as) de 3 a 4 años, del CENDI.
- Diseñar y aplicar un taller de desarrollo de competencias socioemocionales dirigido a niños(as) de 3 a 4 años, del CENDI.
- Evaluar el impacto del taller.

Capítulo I. Desarrollo personal y social del(la) niño(a) de preescolar

La educación preescolar se hizo obligatoria desde el ciclo 2004: los centros educativos han tenido un proceso de reorganización importante, ya que han tenido que diseñar planes y programas para que los(as) niños(as) desarrollen su capacidad cognitiva, social y emocional desde los tres años.

El desarrollo personal y social del (la) niño(a) de preescolar requiere de ambientes escolares positivos que impulsen el desarrollo cognitivo, social y emocional. Un ambiente escolar positivo puede establecer mejores condiciones educativas para que los(as) alumnos(as) continúen con su proceso de desarrollo y aprendizaje, tomen conciencia de su identidad y aprendan a establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y tolerancia. Es decir, los(as) niños(as) tendrán que aprender a relacionarse en un contexto de aula donde se llevarán a cabo procesos sociales y cognitivos.

Según Luria (2003) el concepto de cognición se refiere a la facultad de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido a partir de la experiencia y características subjetivas que permiten valorar la información: los procesos cognitivos pueden ser conscientes o inconscientes y pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas incluyendo la neurología, psicología, sociología y la filosofía. El concepto de cognición es frecuentemente utilizado para significar el acto de conocer y puede ser definido en un sentido cultural o social, dentro de un grupo que culmina con la asociación del pensamiento y la acción (Dolle, 1979).

La cognición está íntimamente relacionada con la mente, percepción, el razonamiento, la inteligencia, el aprendizaje (Luria, 2003). Y conocimientos que se encuentran almacenados en la mente, organizados en unidades que llamamos esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí: la estructura cognoscitiva podría concebirse como un conjunto de esquemas convenientemente relacionados (Coll, 1993).

Estos esquemas de conocimiento están planificados, seleccionados y organizados en mecanismos cognitivos, motrices y afectivos con la finalidad de ayudar al individuo a enfrentarse a situaciones globales o específicas del aprendizaje, ya que facilitan la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo de los(as) sujetos, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos, durante las situaciones que se desarrollan en el aula (Monereo, 1990). Los esquemas se van combinando entre sí a lo largo del desarrollo dando lugar a sucesiones de acciones cada vez más abstractas.

Los(as) niños(as) han ido conformando su propio conocimiento a partir de diferentes medios como la participación en experiencias diversas; la exploración sistemática del medio físico y social; al escuchar atentamente un relato o una exposición; atender un programa de televisión; al leer un libro; al observar a los(as) demás, a los objetos con cierta curiosidad y al aprender contenidos escolares. Este conocimiento se interioriza y forma sistemas de mediación cognitiva con la finalidad de propiciar el aprendizaje en los(as) alumnos(as). En este proceso existen funciones psicológicas: primero fuera del sujeto a un nivel de interacción social y posteriormente en el interior del sujeto en un plano mental. Esta doble función es sólo una cualidad humana y debe ser utilizada para que el aprendizaje sea eficaz.

Lo que se espera a partir de la exploración activa es que los(as) alumnos(as) aprendan la estructura y las relaciones entre los elementos del objeto que estén conociendo, a modo de que pueda retener ese aprendizaje como un cuerpo de conocimientos organizados, motivo por el que se debe permitir a los(as) alumnos(as) aprender a través del descubrimiento guiado durante la exploración, motivada por la curiosidad, dándole la oportunidad de desarrollar un conocimiento profundo y significativo (Coll, 1993). Por esto la importancia de diseñar en el aula de preescolar experiencias educativas que propicien el desarrollo cognitivo de manera integral.

Según Eich, Kihlstrom, Bower, Forgas & Niedenthal (2003), en los últimos años se ha atestiguado un interés científico por la interacción entre la cognición y la emoción: se ha llegado a reconocer el rol clave que desempeñan las valoraciones,

las expectativas y otros constructos cognitivos básicos para la búsqueda y creación de nuevos modelos de lo emocional. Además, la aplicación satisfactoria de las terapias cognitivas a los trastornos emocionales ha favorecido que los(as) psicólogos(as) promuevan una comprensión más clara de los vínculos entre los procesos cognitivos y los procesos emocionales. Por otra parte los(as) psicólogos(as) sociales han demostrado que los estados anímicos influyen sobre las percepciones que las personas tienen de sí mismos(as) y de los(as) demás, afectando tanto el proceso educativo como el interpersonal.

En los contextos escolares, se reitera la necesidad de la vinculación entre educación emocional y desarrollo de competencias académicas: se está volviendo un tema relevante para la psicología e investigadores educativos, ya que se ha expuesto que un inapropiado manejo de las emociones suele afectar de manera negativa la competencia académica (Aguado, 2006). Por lo tanto, las actividades académicas, además de propiciar el aprendizaje de contenidos específicos, debe promover el aprendizaje de competencias socioemocionales como respeto entre los(as) escolares, tolerancia, resolución de tareas en equipo etc.

A continuación se presenta un cuadro con las ideas principales del concepto competencia.

Cuadro 1. Qué es competencia

Qué es competencia	
¿Qué es?	Es la capacidad o habilidad
¿Para qué?	Para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas.
¿De qué manera?	De forma eficaz
¿Dónde?	En un contexto determinado
¿Por medio de qué?	De movilizar actitudes, habilidades y conocimientos.
¿Cómo?	Al mismo tiempo y de forma interrelacionada

(Zabala, 2008)

Los componentes anteriores se encuentran ligados a tres dominios: saber, saber hacer y el ser en cada uno de ellos se utilizan desde habilidades sencillas hasta estrategias complejas. . De manera que cualquier contenido de aprendizaje o es conceptual (saber), o es procedimental (saber hacer), o es actitudinal (ser) (Zabala, 2008). Por lo tanto, es necesario conocer el proceso que desarrolla una persona ante una situación determinada, para comprender los distintos componentes que debe utilizar para ejercer la competencia eficazmente: los(as) alumnos(as) de preescolar no son la excepción.

Partiendo de estos componentes y situándonos en el ámbito académico:

La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala, 2008).

Este término no indica lo que el individuo posee sino el modo en que el individuo actúa en situaciones concretas para realizar las tareas de forma eficaz. No se puede afirmar que una persona es capaz de demostrar cierta competencia hasta el momento en que aplica esos conocimientos, habilidades y actitudes en la situación adecuada, resolviéndola de forma eficaz. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes a las tareas que la persona debe desempeñar (Zabala, 2008).

Sin embargo, para alcanzar la eficacia en el ámbito escolar no sólo basta con capacidad cognitiva, sino es necesario potenciar también la capacidad emocional del individuo. Si bien no es determinante, sí es un factor que influye en el desarrollo de competencias académicas, ya que el desarrollo emocional implica habilidades del dominio personal, capacidad de introspección, autoconocimiento de nuestros propios estados anímicos en los diferentes ámbitos de nuestra vida (Bisquerra, 2000). Las emociones son indicadores de la intensidad o de la diferencia con la que la persona se involucra en una relación, ya sea con otra persona, un sentimiento, un problema científico o una situación social (Heller, 1983).

A partir de esto, se considera pertinente generar acciones psicoeducativas, donde se proporcionen estrategias que permitan afrontar las necesidades cognitivas y emocionales. Especial atención se tendrá en el desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años, para poder favorecer los aspectos cognitivos, sociales y emocionales en preescolar y potenciar su desarrollo educativo de manera integral.

A partir de lo anterior, se considera necesario hacer una distinción conceptual importante:

- *La competencia social: cuando la persona es competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática (Zabala, 2008).*
- *La competencia socioemocional: habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Incluye*

conciencia emocional, control de la impulsividad, esto facilita desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, adaptarse al contexto (Bisquerra, 2000).

Las competencias socioemocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida y por lo tanto incumben a la práctica educativa. La educación debería promover la comprensión, regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales con la finalidad de favorecer el desarrollo personal y social de los(as) alumnos(as).

El desarrollo cognitivo y el socioemocional puede interrelacionarse para que el(la) alumno(a) amplíe sus habilidades, ya que al estar relacionados los(as) escolares movilizan saberes y recursos: cuando hay que hacer alguna actividad de equipo, cuando hay que compartir o cuando hay que resolver un conflicto, lo cotidiano, entonces supone espacios escolares propicios para reflexionar y para aprender.

Según Bisquerra (1998) la finalidad del aprendizaje debería ser que los(as) seres humanos(as) desarrollen sus habilidades cognitivas y adquieran su propia personalidad. En este desarrollo se pueden distinguir dos aspectos, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido un énfasis especial y el segundo requiere especial atención para la práctica educativa y social de los(as) alumnos(as). Como se ha comentado en las primeras cuartillas de este trabajo recepcional, la dimensión socioemocional adquiere un rol estratégico para el diseño curricular del taller. En el siguiente apartado se detallará algunas consideraciones relacionadas con el desarrollo socioemocional.

1.2. Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional está relacionado con el hecho de vincularse y relacionarse con los(as) otros(as), con el hecho de expresar sentimientos, emociones, con la motivación, empatía, el conocimiento de uno(a) mismo(a) y habilidades sociales de colaboración. El desarrollo socioemocional está asociado a que el(la) escolar aprendan conductas pro sociales desde las situaciones de aprendizaje que se diseñen en el aula.

Bisquerra (2000) afirma que:

Las emociones son reacciones a las informaciones o conocimientos que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una noción depende de lo que es importante para nosotros. Sí la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales, fobias, estrés, depresión (P.24)

Decir que las emociones surgen de la cognición es decir que están determinadas por la estructura, contenido y organización de las representaciones cognitivas y por los procesos que operan en ella .De acuerdo a lo anterior las emociones están relacionadas con el entorno y con la información que recibimos. Por este motivo llegan a influir de manera positiva o negativa en el desarrollo social y por lo tanto emocional.

Según Hernández (1997 citado en Valadez 2008) el concepto de emoción ha ido evolucionando a través del tiempo. La emoción es diferente del sentimiento y de la pasión: la emoción es una modificación del estado de ánimo. Uno de los misterios más fascinantes de la emoción es la manera como se trasmite de una persona a otra, de un líder a su grupo o de un poeta al lector.

Según la UNICEF (2012) las experiencias afectivas en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo y emocional, son el sostén emocional que permita que se construya, entre el niño y la niña y las personas encargadas tanto de su crianza y educación escolar, un vínculo lo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de sus necesidades. Razón por la que los(as) adultos(as) a cargo de la crianza del niño y la niña deben poner en juego una capacidad empática que les permita comprender qué es lo que necesita ese niño(a), que si bien en algunas ocasiones aún no puede expresarse con palabras, sí se comunica a través de gestos, miradas, movimientos, llantos y sonrisas.

De acuerdo con la UNICEF (2012) las respuestas emocionales del adulto(a) en sintonía con el estado interior del niño y la niña generan primero un estado de regulación afectiva que lleva al logro de la autorregulación afectiva por parte del infante. Este sostén emocional debe darse en el marco de un vínculo estable de apego del niño(a) hacia su familia y maestros(as), ya que este lazo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir una relación emocional con los niños y las niñas. A partir de un vínculo cotidiano y previsible en los primeros años de vida, con la presencia central de una o más personas que se ocupen tanto de la crianza como de la educación escolar, se genera una estabilidad emocional del niño y de la niña hacia sus cuidadores(as), beneficiándolos(as) en la construcción de un apego seguro, que favorezca la manera en que han de interactuar en la casa, escuela, con sus amigos(as) y que no afecte su estado emocional y desempeño escolar.

En la etapa de desarrollo de cero a seis años, los aspectos emocionales juegan un papel esencial para la vida y constituyen la base o condición necesaria para el progreso del niño(a) en las diferentes dimensiones de su desarrollo (López, 2003). Entre los tres y seis años se inicia una nueva etapa de desarrollo en la que se construyen nuevos intereses, necesidades y retos, desarrollando nuevas formas de expresión y relación con los(as) demás. El lenguaje es el instrumento que

forma parte de la vida de los(as) niños(as), a través de él se comprende y se comunican experiencias, se expresan sentimiento e inquietudes (López, 2003).

Entre los tres y cuatro años el(la) niño(a) asocia determinados acontecimientos con determinadas emociones, por ejemplo, el cumpleaños se asocia con la alegría en cambio perder un juguete, con la tristeza (Ortiz, 1997). Los(as) niños(as) comprenderán que una situación concreta no genera determinadas emociones, sino que se debe a la evaluación de la situación que hacemos nosotros(as) mismos(as).

A medida que aumenta el mundo social del niño(a), su conocimiento social también aumenta la complejidad y la intensidad de las emociones. Se amplía la gama de situaciones y experiencias emocionales y se produce un importante progreso en la conciencia emocional y la regulación emocional (López, 2003).

La mente emocional tiene su asiento en el sistema límbico: es una estructura ubicada bajo los hemisferios cerebrales, por lo que desde el punto de vista evolutivo es anterior al desarrollo de la corteza, zona donde radica la mente racional. El sistema límbico no posee control sobre sí mismo, de ahí su especificidad de respuesta rápida frente a una situación alarmante. Por ello, necesita una especie de administrador que le indique cómo y cuándo actuar para dar sentido a la situación emocional y modular a una respuesta impulsiva. Este administrador puede ser un(a) adulto(a) (mamá, papá, docente), que con un enfoque educativo, pueden enseñar al individuo a manejar y controlar su respuesta emocional.

Heller (1983) menciona que el sentir es estar implicado en algo, por lo que podemos decir que el aprendizaje está relacionado con la forma en la que nos involucramos o nos desenvolvemos en una situación específica, ya sea en lo individual o en lo social.

La educación integral debe incluir todos los aspectos de la persona considerando, también las emocionales y el contexto en que se mueve el individuo. A través de valoraciones positivas y negativas de los impulsos y las emociones en el comportamiento de los(as) niños(as) (Darder, 2003 citado en Adam 2003). Así el

factor emocional debe estar sujeto a un diseño y planificación por parte del(la) docente y aprovechar la motivación y el ánimo espontáneo de los(as) alumnos(as): especial interés se tendrá en la naturaleza psicológica de la emoción, la interpersonalidad, ya que existe interrelación con el sistema nervioso central. En el ámbito educativo la motivación es un componente fundamental en el desarrollo emocional de los(as) alumnos(as).

Sroufe (2000) menciona que, las emociones tienen facetas múltiples que implican la consideración de factores fisiológicos, cognitivos y sociales, así como componentes expresivos e internos. Gracias a la experiencia cotidiana, sabemos que la emoción nos mueve, que llena nuestros días de luz y sombra, y que nos hace actores(as) más que espectadores(as) en el drama de la vida.

Las emociones deberían verse como algo complejo, ya que describen la conducta emocional en función de una cadena de sucesos: como un estímulo en un contexto, guiado por un proceso cognitivo dado por un sentimiento experimentado que da por resultado la conducta. La emoción y el afecto son empleados de manera intercambiable, otras veces afecto se utiliza para denotar el componente expresivo o el componente subjetivo de una emoción. El término emoción puede restringirse a una acción analizada en la que se incluyen los componentes cognitivos, afectivos, fisiológicos, conductuales y el afecto se puede utilizar para hacer referencia al sentimiento como a los componentes faciales y de postura de una emoción.

Según Hurlock (1998) existen diferentes modos de controlar las cosas con las que los(as) niños(as) aprenden a responder en forma emocional, esto se puede lograr mediante la enseñanza y la orientación directa, el control de ambiente para asegurarse de que se establezcan patrones emocionales convenientes y la ayuda profesional para eliminar patrones indeseables de respuestas, antes de que se conviertan en hábitos bien establecidos. Por ejemplo, se ha descubierto que los cambios ambientales afectan directamente a las emociones de los(as) niños(as). Los estudios de las emociones de los(as) niños(as) han revelado que su desarrollo se debe tanto a la maduración como al aprendizaje y no a uno de los dos procesos por sí solos. La maduración y el aprendizaje están entrelazados tan estrechamente

en el desarrollo de las emociones que, algunas veces, es difícil determinar sus efectos de manera separada.

Debido a la influencia de la maduración y el aprendizaje en el desarrollo emocional es comprensible que las emociones de los(as) niños(as) difieran con frecuencia marcadamente de las de los(as) adultos(as). Las diferencias individuales son inevitables, debido a las oportunidades de aprendizaje y el nivel de maduración.

Los(as) niños(as) deben aprender a sentir emociones agradables como, el afecto, la curiosidad, para poder soportar las diferentes emociones que se presenten. El modo por el que podemos lograr este equilibrio es por medio del control emocional. El control emocional hace referencia a la supresión de respuestas abiertas a los estímulos que nos provocan emociones, estas reacciones se notan cuando una persona domina sus emociones por medio de gestos faciales, corporales, y verbales. El concepto científico de control de las emociones es el sentido de ejercer restricción o dirigir la influencia, es decir dirigir la energía emocional hacia causas de expresiones aprobadas socialmente (Hurlock, 1998). Bisquerra (1998) menciona que es evidente que los(as) niños(as) deben aprender a evaluar los estímulos que provocan emociones, así como manejar las respuestas que los acompañan normalmente. Para realizar esto los(as) niños(as) deben poder evaluar los estímulos y decidir si se justifica o no una reacción emocional.

Según Lazarus (1991) las emociones dependen de la evaluación o valoración que el individuo hace de lo que ocurre en el ambiente. Una implicación psicopedagógica de este principio es que la persona debe preguntarse y responder a una serie de cuestiones sobre lo que sucede a su alrededor como por ejemplo, ¿está en peligro mi bienestar?, ¿esta situación me beneficia o me perjudica?, ¿qué importancia tiene para mí lo que está sucediendo? Todas estas preguntas van encaminadas a favorecer la madurez emocional del sujeto (López, 2003). De acuerdo con las circunstancias mencionadas se puede comentar que el clima en el que se desarrollan los(as) niños(as) tiene gran influencia en las conductas que presentan los(as) mismos(as).

Según Brazelton (1994) los(as) niños(as) se entristecen de vez en cuando y pasan por periodos de emociones negativas. En momentos así, necesitan amor y consuelo adicional. Si sus sentimientos y emociones se deben, a alguna decepción inevitable de la infancia la tristeza durará poco y los(as) adultos(as) deberán responder a eso con sensibilidad. En los(as) niños(as) estas experiencias proveen la base para el desarrollo de emociones positivas: cuando los padres y madres estimulan al niño(a) que acaba de aprender a hacer algo nuevo se promueve una sana imagen de sí mismo(a). Sin embargo, las expectativas de los papás y mamás tendrán gran influencia en su capacidad de dejar que el(la) niño(a) experimente, con emociones negativas y después logre por sí mismo(a) lo que se proponía.

A los padres y madres les puede resultar muy difícil adoptar una actitud pasiva y permitirles a los(as) niños(as) experimentar una emoción negativa y su tiempo para fracasar antes del logro. Quizá esto forme parte importante del control de las emociones ya sean positivas o negativas en el aprendizaje de los(as) niños(as) acerca de sí mismos(as) (Brazelton, 1994). Los(as) niños(as) que ha construido su confianza pueden luego explorar el mundo, crecer, separarse e individuarse. La confianza se relaciona con la seguridad que los(as) niños(as) tienen de saber que sus cuidadores son sensibles a sus necesidades físicas y emocionales y que van a estar disponibles si los necesitan. Los(as) niños(as) que se sienten seguros respecto de los(as) adultos(as) que los cuidan no ignoran los riesgos de aventurarse alejándose un tanto de ellos, pero avanzan de todos modos sabiendo que tienen dónde respaldarse en caso de necesidad (UNICEF, 2012).

Los(as) niños(as) están empezando a entender cosas que los hacen únicos a reconocerse a sí mismos(as), a darse cuenta de las características que los hacen especiales; a entender algunos rasgos relacionados con el género que distinguen a mujeres y varones y los que los hacen semejantes; a explorar y conocer su propia cultura y la de otros(as); a expresar ideas sobre sí mismos(as); a escuchar las de otros a identificar diferentes formas de trabajar, jugar en situaciones de interacción con sus pares y con los(as) adultos(as) y también a aprender formas de comportamiento y de relación (López,2003).

En este apartado se hizo énfasis especial en el desarrollo socioemocional, en el sentido de que el(la) escolar pueden aprender comportamientos pro sociales, tal es el caso de saber elegir amigos(as), resolver conflictos, mantener una relación cordial en el aula. Se reitera que el desarrollo socioemocional está en estrecha relación con el desarrollo cognitivo de(la) alumno(a): ambos desarrollos implican competencias que pueden ser potenciadas a partir de situaciones didácticas. Por lo anterior, en el siguiente apartado se describirá la importancia que tiene la experiencia escolar en el desarrollo socioemocional.

1.3. Experiencia escolar

Convertirse en escolar es adquirir ciertas particularidades en el curso de la escolarización. Cada uno(a) se convierte en un escolar diferente, las vivencias de la escuela siguen siendo una experiencia individual. Aunque los destinos escolares sufran una gran determinación social, no existen dos alumnos(as) iguales. Pese a lo anterior los(as) alumnos(as) adquieren características comunes que se superponen a la personalidad forjada en el ambiente de origen y en el que interactúan (escuela), construyendo así una identidad escolar (Guevara, 1985).

Rogoff (1993) argumenta que desde la infancia se guía a los(as) niños(as) en el desarrollo a través de la interacción social, ya que la capacidad de conocer por uno(a) mismo(a) se origina en un proceso de interacción entre los(as) mismos(as) niños(as) y otros(as) individuos humanos más maduros, que ya poseen un entendimiento compartido con otros seres que se comunican. Además esta comprensión compartida está inmersa en un modo de conceptualizar el mundo en términos espaciales y temporales.

Los(as) niños(as) pequeños son tan hábiles a la hora de obtener información de las miradas, las muecas y el humor de los(as) adultos(as) que uno de los grandes retos, en el momento de hacer pruebas a los(as) preescolares, es evitar acciones no verbales que puedan ser interpretadas como pistas. Los(as) niños(as) las piden con insistencia y utilizan tales claves, incluso cuando han de resolver un test de inteligencia estandarizado.

Piaget (1988) consideraba que las discusiones de los(as) niños(as) con los(as) adultos(as) seguramente no conducirían a la reestructuración cognitiva debido a las diferencias de poder que existen en las relaciones entre adultos(as) y niños(as). Sólo cuando los(as) niños(as) son capaces de discutir problemas de igual a igual es posible que tenga en cuenta nuevas formas de pensar. La socialización de los(as) niños(as) con sus compañeros(as) es mayor o al menos diferente de su socialización con los(as) adultos(as). Cuando la superioridad de un(a) adulto(a) impide la discusión y la cooperación, los(as) compañeros(as) de juego dan la oportunidad de esta conducta social que determina la verdadera socialización.

Los efectos de la interacción se deben tanto a la complejidad de las respuestas sociales de cada agente de socialización como al número de los que toman parte en la conformación de la conducta de un(a) niño(a). Los(as) niños(as) que han desarrollado dependencia son más influenciados por los refuerzos sociales que aquellos(as) que sólo se han establecido de forma débil. Las respuestas de dependencia y la conducta de imitación se provocan con más facilidad en niños(as) muy dependientes que en los pocos dependientes. Las experiencias de institucionalización también parecen incrementar la capacidad de respuestas de los(as) niños(as) a los refuerzos sociales (Bandura, 1982).

Hay varios procedimientos para enseñar a los(as) niños(as) a cumplir con las exigencias sociales. Indudablemente, muchos de los cambios deseados se logran mediante un refuerzo social diferencial, que implica recompensar la conducta apropiada desde el punto de vista social y el no recompensar las demás respuestas. El refuerzo selectivo es un proceso lento y se utiliza con más frecuencia para plasmar formas y costumbres que no tienen serias consecuencias sociales. Aunque el desarrollo social y cognitivo se puede modificar fácilmente manipulando el medio, no hay duda de que los factores genéticos imponen ciertos límites al desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo, con lo que determinan la proporción relativa de experiencias de éxitos y fracaso que recibe, especialmente en las sociedades que acentúan la educación formal. Estas experiencias pueden depender mucho de los modelos sociales que se presentan a los(as) niños(as) y de las pautas

de refuerzo que adoptan sus padres, madres y otros(as) adultos(as) de su subgrupo social inmediato (Allport, 1961).

Los(as) niños(as) llegan al preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los(as) pequeños(as) iniciarse en la formación de sus rasgos constitutivos de la identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos(as), es decir como quien participa para aprender una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento y como miembros de un grupo de pares que tienen un estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con los(as) adultos(as), entre quienes el(la) educador(a) representa una nueva figura de gran influencia para los(as) niños(as) (López, 2004).

Los(as) educadores(as) tienen parte de responsabilidad en la construcción de la personalidad y por tanto del bienestar actual de los(as) escolares. Su tarea educativa, también implica optimizar el proceso de crecimiento y madurez emocional, fomentando constantemente la capacidad de regulación y expresión emocional, ayudando a los(as) alumnos(as) a reflexionar sobre sus propios límites y posibilidades personales para poder hacer frente a los retos.

El soporte emocional que tiene el grupo de amigos(as) juega aquí un doble papel: por un lado, puede ser un espejo importante para el(la) niño(a), donde pueda ver reflejadas las propias emociones, por otro, es una olla provocadora de emociones importantes para los(as) niños(as), donde se experimentan los primeros rechazos, aceptaciones, ridículos, vergüenzas, angustias, alegrías y tristezas provocados por otras personas que disponen igualmente de pocas herramientas para conocer y regular sus emociones. El rol profesional de los(as) docentes aquí es decisivo para conseguir que el grupo y la experiencia escolar sea un marco rico y constructivo para el desarrollo de la imagen interna que el(la) niño(a) va elaborando de sí mismo(a) (Medina, 2001).

Tal y como se expuso con anterioridad, la experiencia escolar debe ser significativa en los(as) escolares, ya que a partir de esta se adquieren competencias sociales, académicas y emocionales, componentes esenciales del comportamiento. En el siguiente apartado se mencionará la importancia que tiene la experiencia escolar en el desarrollo socioemocional.

1.3.1. Importancia de la experiencia escolar como un factor en el desarrollo socioemocional.

Según González (2004) el clima de los centros educativos puede referirse a algo así como al aire que respiramos y que pasa desapercibido hasta que algo va seriamente mal, es decir, no tenemos problemas mientras el aire guarda unas condiciones que lo hagan respirable, pero cuando el aire se enrarece y se hace tóxico nos damos cuenta repentinamente de que es vital que se encuentre en un buen estado para nuestra supervivencia. Es en este sentido en que se ha utilizado la noción de “ambiente saludable y seguro” refiriéndose al clima de un centro educativo y de sus aulas, ya que su enrarecimiento puede llegar a imposibilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de sus alumnos(as) (Díez, 2002).

El clima escolar como un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo, “la estructura física de las escuelas puede tener influencia directa sobre la salud de los sujetos que trabajan y aprenden ahí “(González, 2004). La cantidad de luz, ruido y la calidad del aire son parte de casi todos los ambientes de trabajo, las escuelas no son diferentes. Detrás de toda naturaleza física de las escuelas existen otros elementos que reflejan la forma en que la gente interactúa y lo que esta interacción se produce bajo un tejido social que influye en las condiciones de trabajo y sobre todo de aprendizaje.

El clima escolar indica la calidad de una escuela que ayuda a cada persona a sentirse digna e importante mientras simultáneamente, ayuda a crear un sentido de pertenencia que va más allá de los(as) individuos. Resulta esencial que el clima de una escuela pueda definir la calidad de un centro que genere lugares de aprendizajes saludables y afectivos para los(as) individuos.

Bisquerra (2000) defiende la importancia de lo emocional en la construcción personal, social y profesional, ya que no debería existir un sólo centro educativo en el que no apareciera entre sus finalidades de centro y objetivos de aula la explícita alusión a la educación emocional: ya no se trata de planteamientos opcionales, sino de un valor transversal a los contenidos formativos, debiendo estar presente desde las ciencias sociales hasta las ciencias de la naturaleza y la matemática. Logrando una educación emocional que contemple en su metodología curricular, la enseñanza de habilidades emocionales mediante actitudes, clima escolar y modos de interactuar.

Bisquerra (2000) argumenta que:

Es el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales el desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.20)

Son muchos los factores que influyen en la calidad y satisfacción de los niños y las niñas, entre ellos están los de naturaleza psicológica, que dependen de las características personales del individuo y que pueden dar lugar a procesos de estrés, falta de compromiso, baja autoestima, etc., y los de naturaleza sociológica que depende de las condiciones ambientales en que se realiza la función docente, la cual puede estar ligada a la reproducción de conductas por parte de los niños y las niñas (González, 2004).

Según Bisquerra (2000) las experiencias emocionales por lo general comprenden tanto conocimientos, como actitudes y creencias sobre la realidad, las cuales son utilizadas para percibir y valorar una situación concreta. Aunque cada individuo vive sus experiencias de manera distinta es necesario que cuente con un fuerte sostén emocional que ayude y favorezca su desempeño social y escolar, considerando también que el ambiente familiar y escolar en el que interactúa sea estable y positivo.

Al referirse a las experiencias emocionales, Bisquerra (2000) señala que estas suelen incluir tres características:

1. cambios o perturbaciones fisiológicas
2. tendencias a la acción que no se ponen necesariamente en práctica
3. experiencia subjetiva, a la que nos referimos comúnmente como afecto

La emoción se experimenta de inmediato, de forma visceral y puede llegar a ser más excitante que un sentimiento, pero suele durar poco tiempo. Así la emoción es un estado complejo del organismo, que se relaciona con un objeto emocional específico, ya sea a partir de reacciones afectivas, más o menos espontáneas o bien un evento significativo, que tiene como implicación realizar una evaluación de la situación para disponerse a la acción (Bisquerra, 2000).

Esta valoración de la situación según Bisquerra (2000) debe contemplar dos variables: personalidad y ambiente. Las condiciones ambientales o contextuales son las que mejor predicen los niveles de eficacia, destacando el clima escolar, el cual es un constructo muy utilizado cuando se estudia el funcionamiento interno de las organizaciones en general y de los centros escolares en particular.

Scheerens y Bosker (1997) citados en González (2004) dividieron en dos niveles: Clima escolar y Clima de aula.

- a) Clima escolar: se comprende como sinónimo de cultura escolar y opera en el nivel que se llama meso nivel o nivel centro. Las características que sobresalen en el clima se deben a su influencia directa o indirecta sobre el rendimiento académico del niño y la niña. Contemplan cuatro dimensiones:
- El orden
 - La orientación al rendimiento
 - Las relaciones internas
 - La satisfacción

b) Clima de clase: opera en el micro nivel o nivel de aula, frente al meso nivel o nivel de centro en el que opera el clima escolar. Los componentes que se distinguen en el clima de clase son prácticamente los mismos que en el clima escolar o de centro. Contemplando cuatro dimensiones:

- Orden
- Actitud hacia el trabajo
- Relaciones dentro de la clase
- Satisfacción

El clima escolar (meso nivel o nivel centro) tendría alguna influencia en el clima de clase (micro nivel o nivel de aula) y éste a su vez, tendría una relación directa con el rendimiento a nivel alumno(a). En este sentido sería más fácil encontrar relaciones entre los factores de meso nivel y el rendimiento, como se ha comprobado a lo largo de los estudios de eficacia escolar (González, 2004).

Sastre (1998 citado en Bisquerra 2000) afirma que los procesos educativos no deberían interferir con la educación emocional, sino deberían ayudar al alumnado a superar su egocentrismo centrado en la propia experiencia vital para pasar a una abstracción reflexiva de la emoción subyacente en situaciones de conflicto. Se debe dialogar sobre los estados emocionales que el(la) alumno(a) siente cuando existe un ambiente escolar negativo: lo que los(as) alumnos(as) deben comprender es que todas las emociones son aceptables.

González (2004) menciona que sería interesante modificar el contenido de la historia, la forma de narrarla, los materiales de apoyo, la forma de evaluación y las categorías de análisis. A partir de un instrumento que permita desarrollar las habilidades cognitivas y emocionales de los(as) alumnos(as), enseñándoles a hacer socialmente responsables para mantener el control de las propias emociones.

El plan de mejora hacia un clima escolar eficaz debe considerar criterios de calidad, equidad y desarrollo de las emociones, considerando como fundamentos básicos:

- a) la escuela debe establecer y desarrollar una misión escolar.
- b) la escuela debe estar dispuesta a aceptar el programa de escuelas eficaces.

Se podría lograr que la eficacia del clima escolar no sólo esté dirigida al aprendizaje académico, sino que se estimulen paralelamente los dos tipos de intelecto el racional y el emocional, lo cual permitiría lograr el desarrollo integral del individuo y, consecuentemente, prepararlo mejor para afrontar los acontecimientos de la acelerada vida moderna (González, 2004).

Para cerrar este capítulo, se reflexiona que el desarrollo personal y social de (la) niño(a) de preescolar debe promover un vínculo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional: la programación y planeación docente debe favorecer el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. Con el clima escolar los(as) alumnos(as) aprenderán formas de relacionarse, desarrollarán pertenencia de grupo y aprenderán formas de participación y colaboración al compartir experiencias. Motivo, por el que esto ha sido relevante durante el progreso de la educación preescolar en México, lo cual se detallará en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Educación preescolar en México

Después de la conquista española hubo gran cantidad de niños(as) huérfanos(as) y desvalidos(as): los(as) religiosos(as) fueron los(as) encargados(as) de educarlos(as) y cuidarlos(as). Solamente que su labor estaba más orientada a la conversión religiosa, “las casas de expósitos” fueron las únicas instituciones de atención infantil en donde la ama de casa se limitaban al cuidado y alimentación de los(as) niños(as) (García, 2009).

Gran parte de la educación que se impartía se inscribía dentro de lo que podemos llamar la "educación informal" aquella que se daba en casa. Hay que recordar que en el siglo XIX existía una sociedad artesanal en las ciudades y campesina en las zonas rurales, por lo cual los oficios se transmitían de padres y madres a hijos(as) en el mismo taller del artesano, sin necesidad de que los(as) niños(as) se desplazaran a algún plantel escolar (Galván, 1995).

Dentro de este panorama, es fácil imaginar por qué los(as) niños(as) estuvieron marginados de la educación formal, de sus leyes y programas de estudio. No eran tomados en cuenta sino hasta que cumplían siete años de edad. De hecho, durante la primera mitad del siglo XIX se le dio más importancia a la educación superior que a la elemental (Ornelas, 1998).

Según Galván (1995), el año 1883 marca el inicio de las primeras escuelas dedicadas a los párvulos: una de ellas surgió en el Estado de Veracruz, al frente se encontraba el maestro Enrique Laubscher, educador alemán. Laubscher había sido alumno, del fundador de los jardines de infancia “Federico Augusto Froebel”. Al igual que su mentor, se interesó por una educación que estuviera en armonía con los intereses de los(as) niños(as), por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas.

El jardín de infancia fundado por Laubscher se llamó “Esperanza” por haber sido acogido en las instalaciones del colegio de niñas de la liga masónica que le dio

su nombre. En el Distrito Federal el maestro mexicano Manuel Cervantes Imaz se preocupó por atender a los(as) alumnos(as), por medio de una educación adecuada a sus necesidades. (Galván, 1995).

El maestro Manuel Cervantes Imaz fue el director del curso de metodología y práctica del jardín de infancia, en la escuela de párvulos anexa a la Normal para Profesoras, también fue el fundador del *educador mexicano*, periódico en donde desde el año de 1874, diseñaba ya su proyecto de educación objetiva centrada en las necesidades infantiles. El maestro Cervantes Imaz estableció una sección especial de párvulos en la que, con sujeción a los principios de la pedagogía objetiva se creó un jardín de niños(as) (Bazant, 1993).

Esta escuela, como la de Laubscher, tuvo una corta vida, sin embargo influyeron de manera positiva en el medio educativo. De hecho, algunas personas de la capital y de algunos estados de la república intentaron sostener, por dos o tres años, algunas escuelas para párvulos. Entre algunas de las maestras podemos citar a Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela, quienes lucharon por iniciar en México la educación preescolar, la cual en otros países era ya una realidad (Sardo, 1982).

A continuación se presenta un cuadro con los antecedentes de la educación preescolar en México.

Cuadro 2. Antecedentes de la educación preescolar en México

Año	Antecedentes
1881	Existían cuatro jardines de infancia en México
1883	Surgió el primer jardín de infancia en el estado de Veracruz, al mando del maestro Enrique Laubscher
1884	El maestro Manuel Cervantes Imaz fundó un jardín de infancia en el Distrito Federal
1874	El maestro Manuel Cervantes Imaz, esbozaba su proyecto de educación natural y práctica para el(la) niño(a)
1887	La escuela Normal de Profesores(as) en la Ciudad de México, integró en el artículo noveno de su reglamento, que existiría una escuela de párvulos para niños(as) de cuatro a siete años.
1902	El secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández, nombró una comisión para que analizaran las escuelas de párvulos en el extranjero, con el objetivo de ver la organización y el funcionamiento de dichas escuelas.
1905	Justo Sierra, dictó las reglas para poder presentar el examen de profesora de párvulos. Se trataba de aprobar tres tipos de pruebas (teórica, práctica y pedagógica).
1907	Justo Sierra comisionó a la profesora Berta Von Glumer, para cursar en la Normal de Froebel de Nueva York, todo lo referente a la formación de maestras de párvulos; dejaron de llamarse así para denominarse jardín de infancia.
1908	En la ley constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, se consignaba la carrera de educadoras de jardín de infancia.
1921	Se llevó a cabo el primer congreso del(la) niño(a).
1917	Aumentó de los jardines de niños(as), de 17 a 25
1928	Creación de la inspección general de los Kindergarten.
1932	Servicio de jardines de niño(as)s en toda la ciudad
1937	El presidente Cárdenas, decretó que la educación preescolar quedara adscrita a la Dirección de asistencia Infantil.
1941	El presidente Ávila Camacho, decreto que el preescolar quedara adscrito a la Secretaría de Educación Preescolar.
1946	El presidente Miguel Alemán, Fomento la preparación de educadoras en todo el país.
1957	Se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar.
1970	El presidente Luis Echeverría, logró que se reestructura los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas.
1976	Por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, Secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con la finalidad de coordinar y normar guarderías de la SEP.
1978	Se deroga el nombre del Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia y se cambia por el de Dirección General de la Educación Materno-Infantil, ésta amplía su cobertura en el Distrito Federal, y en el interior de la República Mexicana.
1985	Desaparece la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada a la Dirección General de Educación Preescolar.
1989	Se crea la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar.
1990	Se separa de la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar y se conforma como la unidad de Educación Inicial, la cual depende directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental, se crea en el Distrito Federal la modalidad semi escolarizadas, como una nueva alternativa de atención a hijos(as) de madres y padres que no cuentan con prestaciones laborales.
1994	Se hacen modificaciones al reglamento interior de la SEP, en donde se establece que de la Subsecretaría de servicios Educativos para el Distrito Federal, depende la Dirección General de operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de ésta la Dirección de Educación Inicial.
2004	Cambio en la Reforma Integral de Educación Básica, donde se tomó en cuenta la experiencia de las educadoras al aplicar el Programa de Educación Preescolar 2004.
2011	Implementación del PEP 2011

Elaborado por: Guadarrama, Gutiérrez, basado en Galván (1995).

El cuadro anterior explica de manera cronológica los antecedentes y avances en la educación preescolar en México y comprende desde el primer jardín de infancia hasta la implementación del material curricular, PEP, en los centros escolares.

En la educación preescolar no se trata de que el(la) educadora(a) tenga la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a su alumnado de manera convencional: se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los(as) alumnos(as) tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales. Existe un gran fomento de la etapa preescolar obligatoria en México a partir del Programa de Educación Preescolar, el cual se detallará en el siguiente apartado.

2.2. Programa de Educación Preescolar

El programa de educación preescolar tiene como propósito principal la mejora de la calidad y la experiencia educativa de los(as) alumnos(as) en los centros educativos.

El desarrollo de la reforma pedagógica ha implicado grandes desafíos para las educadoras y el personal directivo de preescolar, entre los que destacan: el reconocer a los(as) niños(as) como sujetos capaces (de pensar, reflexionar, comprender el mundo, comunicar sus ideas y construir aprendizajes a partir de su experiencia), el aprender a trabajar de una manera distinta (buscando alternativas para poner a los(as) alumnos(as) en situaciones desafiantes que los hagan ampliar y profundizar sus conocimientos) y transformar la organización y las relaciones internas de las escuelas, para que el trabajo pedagógico se oriente, en todo momento, al logro de los propósitos educativos (PEP, 2011).

Para avanzar en la consolidación de este proceso de cambio en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica y tomando en cuenta las preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar el PEP 2004, fue conveniente introducir modificaciones específicas a la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados y

características esenciales, en este sentido se da continuidad al proceso de reforma curricular y pedagógica de la educación preescolar (PEP,2011).

En el marco de las disposiciones legales vigentes el PEP (2011) se trata de un programa nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar, sean éstos de sostenimiento público o privado, que atiendan a la población infantil en el periodo de edad correspondiente. El programa tiene las siguientes características:

a) Establece propósitos globales para la educación preescolar:

En virtud de que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en el que los(as) niños(as) logran tales o cuales capacidades, en este programa los propósitos expresan los logros que se espera tengan los(as) niños(as) al cursar este nivel educativo, es decir, como resultado de los tres grados que lo constituyen. En cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerarse los logros que cada uno de los(as) niños han conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar.

b) Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar:

Este programa está enfocado al desarrollo de competencias de los(as) niños(as) que asisten a los centros de educación preescolar. Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los(as) alumnos(as) integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. En el programa se concibe que una competencia sea la capacidad que una persona tiene de actuar eficazmente en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes, valores (PEP, 2011). La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los(as) niños(as) ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

c) El programa tiene carácter abierto:

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas menores de seis años, así como la diversidad social y cultural del país, hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños y las niñas. En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe establecer el orden en que habrán de abordarse las competencias establecidas y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para promoverlas. Igualmente, tiene la libertad de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los(as) alumnos(as) y propiciar su aprendizaje. De esta manera, los contenidos que se aborden serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los contextos socio-culturales y lingüísticos de los niños y las niñas.

Los propósitos que se establecen en este programa constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la educación básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso.

Reconociendo la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños y las niñas, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad general, indígena o comunitaria se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo, aprendizaje, y que gradualmente:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos a través del diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía, y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

- Desarrollen el interés y el 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.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y características de los seres vivos y participen en situaciones de experimentación que los hagan 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 ambiente.
- 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.

El PEP (2011) debe ser considerado en cualquier escuela que comprenda el nivel preescolar de tal forma que el CENDI, también debe seguir este programa de trabajo, con la finalidad de favorecer el desarrollo pleno e integral de las diferentes capacidades de los(as) niños(as).

En congruencia con estos planteamientos y con el enfoque de este programa, el conjunto de competencias que contiene en relación con los campos formativos, constituyen los aprendizajes esperados para la educación preescolar. Enseguida se presentan los campos formativos con la finalidad de mostrar una visión global de las competencias que se pretenden promover en los(as) alumnos(as) de preescolar.

Cuadro 3. Lenguaje y comunicación

Campo formativo: Lenguaje y comunicación	
Competencias que constituyen a los aprendizajes esperados en la educación preescolar	
Lenguaje Oral	Lenguaje escrito
Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura	Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.
	Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas y reconoce algunas de sus características

(PEP, 2011:15)

El lenguaje es una herramienta fundamental que propicia la integración a la cultura, la interacción con la sociedad, permite conocer y acceder a otras culturas, es una actividad cognitiva, comunicativa y reflexiva que establece relaciones interpersonales, expresa sensaciones, emociones, sentimientos y deseos. Con el lenguaje el ser humano representa y participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento y desarrolla su imaginación. Las primeras interacciones con las personas que cuidan el(la) niño(a) favorece la formación de palabras, expresiones, reaccionando a través del llanto, las risas y el balbuceo, así también se desarrolla la comprensión del significado de palabras y expresiones.

A partir del desarrollo los(as) niños(as) van ampliando su léxico, hasta construir palabras, frases y oraciones más completas. En los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas relacionadas con ritmos de desarrollo, además de patrones culturales y formas que existen en las familias, por ello es importante considerar un campo formativo de comunicación y lenguaje que trabaje aspectos relacionados con el lenguaje oral y escrito.

Cuadro 4. Pensamiento matemático

Campo formativo: Pensamiento Matemático	
Competencias que constituyen a los aprendizajes esperados en la educación preescolar	
Número	Forma, espacio y medida
<p>Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.</p> <p>Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</p> <p>Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.</p>	<p>Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.</p> <p>Identifica regularidades en una secuencia, a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento.</p> <p>Construye objetos y figuras geométricas tomando en cuenta sus características.</p> <p>Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo e identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.</p>

(PEP, 2011:16)

El pensamiento matemático está presente en los(as) niños(as) con la finalidad de desarrollar nociones numéricas, espaciales y temporales que favorezcan la construcción de nociones matemáticas más complejas. Desde muy pequeños pueden desarrollar relaciones de igualdad y desigualdad, ejemplo ¿dónde? hay más ¿dónde? hay menos, se dan cuenta de que agregar da más y quitar da menos. En el juego u otras actividades los(as) niños(as) reparten objetos, dulces o juguetes entre sus amigos(as), aunque no existe conciencia de ello, comienzan a poner en juego de manera implícita los principios de conteo, en este proceso es importante que se dé inicio al reconocimiento del uso del número en la vida cotidiana.

Cuadro 5. Exploración y conocimiento del mundo

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo	
Competencias que constituyen a los aprendizajes esperados en la educación preescolar	
Mundo natural	Cultura y vida social
<p>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> <p>Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas sobre el mundo natural. Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos.</p> <p>Entiende en qué consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea.</p> <p>Identifica y usa medios a su alcance para obtener, registrar y comunicar información.</p> <p>Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla.</p>	<p>Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.</p> <p>Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras y muestra respeto hacia la diversidad</p> <p>Participa en actividades que le hacen comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad</p>

(PEP, 2011:16)

Con la exploración y conocimiento del mundo se pretende favorecer en los(as) niños(as) su capacidad de reflexión a partir de experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social. Este campo formativo está basado en el reconocimiento, el contacto directo con el ambiente natural, familiar y con las experiencias de vida del(la) niño(a), las cuales favorecen el desarrollo de su capacidad de razonamiento, además de que les permite explicar y entender lo que pasa a su alrededor. Los(as) niños(as) se forman ideas acerca de su mundo de acuerdo a lo que observan, haciendo referencia a la naturaleza y la vida social, ayudándole al(la) niño(a) a explicarse aspectos particulares de su realidad, reconocer lo vivo y lo no vivo, empieza a reconocer plantas y animales, además del rol que juegan los miembros de su familia y los medios de comunicación.

Cuadro 6. Desarrollo físico y salud

Campo formativo: Desarrollo Físico y salud	
Competencias que constituyen a los aprendizajes esperados en la educación preescolar	
Coordinación, fuerza y equilibrio	Promoción de la salud
<p>Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.</p> <p>Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas</p>	<p>Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.</p> <p>Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.</p>

(PEP, 2011:17)

El desarrollo físico y salud promueve que los(as) niños(as) amplíen su capacidad de control motriz y de cuidado personal. El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen diferentes factores como la genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres y el bienestar emocional. En el desarrollo físico de los(as) niños(as), están involucradas diferentes capacidades motrices básicas, los(as) niños(as) exploran a su alrededor con el deseo de conocer a través de sus sentidos, pasando del movimiento incontrolado al autocontrol del cuerpo. Estos cambios tienen relación con los procesos madurativos del cerebro de cada individuo(a), además de las experiencias del(la) niño(a) que adquieren en el contexto en el que se desarrollan, las capacidades motoras finas y gruesas que se desarrollan cuando los(as) niños(as) se hacen conscientes de su propio cuerpo.

Cuadro 7. Desarrollo personal y social

Campo formativo: Desarrollo personal y social	
Competencias que constituyen a los aprendizajes esperados en la educación preescolar	
Identidad personal	Relaciones interpersonales
<p>Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.</p> <p>Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo a criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.</p> <p>Identifica y controla sus emociones.</p>	<p>Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados.</p> <p>Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.</p>

(PEP, 2011:17) (Campo formativo de interés, para la intervención).

El desarrollo personal y social se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales los(as) niños(as) logran un dominio como parte de su desarrollo. El proceso de construcción de identidad, desarrollo afectivo y de socialización inicia en la familia, los(as) niños(as) desde temprana edad desarrollan la capacidad para actuar de acuerdo a la interacción y a las relaciones sociales. Los(as) niños(as) al llorar por ejemplo, hacen que los(as) adultos(as) interpreten y satisfagan una necesidad, de esta manera aprenden a expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean. La construcción de la identidad personal en los(as) niños(as) implica la idea que están desarrollando sobre sí mismos(as), en relación a las características físicas, cualidades y limitaciones. En la etapa

preescolar los(as) niños(as) logran un amplio repertorio emocional que les permite identificar en los(as) demás y en ellos(as) mismos(as) diferentes estados emocionales, para funcionar de manera más autónoma en su pensamiento, reacciones y sentimientos. La regulación de las emociones implica aprender a expresarlas e interpretarlas dándoles un significado. Las emociones, la conducta y el aprendizaje está influenciado por el contexto familiar, escolar y social en el que el(la) niño(a) se desarrolla.

Cuadro 8. Expresión y apreciación artísticas

Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas	
Competencias que constituyen a los aprendizajes esperados en la educación preescolar	
Expresión y apreciación musical	Expresión corporal y apreciación de la Danza
<p>Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías.</p> <p>Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</p>	<p>Expresa por medio del cuerpo sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.</p> <p>Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.</p>
Expresión y apreciación visual	Expresión dramática y apreciación teatral
<p>Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados</p> <p>Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas</p>	<p>Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</p> <p>Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales</p>

(PEP, 2011:17)

La expresión y apreciación artísticas pretende potenciar en los(as) niños(as) la sensibilidad, iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes. Existen diferentes formas de expresión que utilizan los(as) niños(as) para comunicar sus necesidades a quienes están en contacto con ellos(as), el conocimiento que van logrando de su cuerpo y de su entorno a través de la exploración del espacio y la manipulación de objetos, así como las representaciones mentales que poco a poco se hacen del entorno en que viven, son procesos mediante los cuales se ha logrado un mejor conocimiento de ellos(as) mismos(as) y del mundo. La construcción de la imagen corporal del(la) niño(a) se forma a partir de un proceso de descubrimiento de poder desplazarse y comunicarse a través de sus movimientos corporales, este campo formativo contempla la expresión y apreciación musical con la finalidad de expresar ideas y sentimientos a través de la mirada, la expresión corporal junto con la música y la

expresión dramática a través del lenguaje oral, gestual y corporal en alguna situación real o imaginaria.

Los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los niños y las niñas; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran, pero no constituyen materias que deban ser tratadas siempre en forma separada. En el siguiente apartado se describirá el Centro de desarrollo infantil (CENDI), contexto en donde se realizó la intervención de este trabajo recepcional.

2.3. Centro de Desarrollo Infantil

Según la Secretaria Educación Pública (2000) el desarrollo histórico de lo que actualmente se considera como Centro de Desarrollo Infantil, se pueden distinguir tres períodos relevantes, de acuerdo al tipo de servicio ofrecido y a los programas educativos vigentes en cada uno de los siguientes momentos:

Cuadro 9. Momentos relevantes de los CENDI

N° Momento	Relevancia
1	Se caracterizó como eminentemente asistencial, donde el servicio proporcionado consistió en el cuidado y guarda de los(as) niños(as) atendidos, a estos establecimientos se les denominó "GUARDERIAS".
2	Continuó con carácter asistencial y se enriqueció con procedimientos de estimulación al desarrollo de los(as) infantes, a través de la aplicación de un Programa de Estimulación Temprana.
3	Se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, interesado en fortalecer la intervención pedagógica, dirigida a promover las interacciones entre los(as) niños(as), los(as) adultos(as) y el contexto.

Elaborado por: Guadarrama, Gutiérrez, basado en Blasi (2004).

La educación que se brinda en un CENDI tiene la finalidad de promover el desarrollo integral de los(as) niños(as) desde la temprana edad y tiene una intención educativa clara y sistematizada que ofrece ambientes estimulantes con calidad que

favorezcan el crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones y aspectos: cognitivo, personal, social, afectivo, comunicación, salud, alimentación y nutrición (Blasi, 2004).

La educación preescolar sustenta su quehacer pedagógico en fundamentos científicos acordes con el crecimiento y desarrollo infantil. Desde la concepción hasta el nacimiento éste(a), ya que los(as) infantes poseen una inteligencia con infinitas posibilidades y capacidades para asimilar la estimulación del mundo que les rodea, miles de millones de neuronas están disponibles para entrar en contacto en el exterior, con la experiencia social que la humanidad ha acumulado y que puede ser captada por ellos(as). Después el crecimiento y desarrollo es menos rápido no obstante, se caracteriza hasta los tres años y en la edad preescolar, por el crecimiento y los cambios cotidianos que se suceden ininterrumpidamente, tanto por factores internos como externos, estrechamente relacionados entre sí (SEP,2000).

La estructura del CENDI está planteada con el fin de responder a las necesidades educativas y asistenciales de cada infante, por lo que su organización toma en cuenta, las edades de los menores: lactantes, maternas y preescolares. En cada centro se integran profesionales de la salud y la educación: doctores(as), odontólogos(as), nutriólogos(as), educadoras, asistentes educativas y puericultistas, quienes se ocupan de que el centro escolar sea un espacio con un alto potencial educativo, asistencial y socializador, donde es posible seguir paso a paso el proceso de aprendizaje de los(as) alumnos(as) (Zabalza, 1987).

Propósitos del CENDI:

- Brindar educación integral a los hijos e hijas de las madres y los padres trabajadores cuya edad oscile entre los 45 días y 3 años de edad, proporcionando tranquilidad emocional a éstas durante su jornada laboral a fin de obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo.
- Promover el desarrollo integral de los niños y las niñas a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad, afectiva y emocional.

- Contribuir al conocimiento y manejo de la interacción social del menor, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento de la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad de los niños y las niñas para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención de los menores de tres años por parte de los padres y madres de familia y los grupos sociales donde conviven.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños y las niñas en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- Favorecer la participación activa de los padres y las madres de familia, ya que éstos inciden e instrumentan en gran medida el tipo de condiciones que benefician y potencializan los logros de los niños y las niñas, a través de la relación afectiva que se establece con ellos. Además de permitir la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar en beneficio de los infantes.
- Promover formas de funcionamiento del centro que favorezcan la formación integral de todo el alumnado.
- Orientar la función pedagógica, al promover el trabajo colegiado y colocar a la enseñanza, como eje de las actividades de la escuela (SEP, 2000).

Para llevar a cabo, las acciones educativas dentro de un CENDI se toman en cuenta:

- La labor educativa es responsabilidad de todos(as) y debe ser de manera integral.
- Las actividades se realizan de manera diferenciada, ubicando las funciones de cada servicio, a fin de promover el desarrollo de los niños y las niñas, tales actividades requieren de la planeación y la evaluación por parte de personal especializado.

En el CENDI se brinda los siguientes servicios:

- Médicos
- Odontológicos
- Trabajadores Sociales
- Pedagógicos
- Nutriólogos

Con estos servicios se contribuye a mantener ambientes propicios que faciliten las acciones educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje. Permitiendo a la educadora identificar aquellas acciones necesarias, que representen nuevos desafíos de aprendizaje en los niños y las niñas. En el siguiente capítulo se detallará lo relacionado con el procedimiento que utilizó esta investigación.

Capítulo III. Procedimiento

En este capítulo se presenta la forma en cómo se realizó el diseño y aplicación del taller, Desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años, de un CENDI y la valoración de los resultados del taller .

El procedimiento se llevó a cabo en tres fases, que se detallan a continuación.

3.1. Fase 1. Evaluación inicial

3.1.1 Objetivo

- Identificar las competencias socioemocionales que tienen los niños(as) de 3 a 4 años, del CENDI.

3.1.2. Participantes

15 alumnos(as) que asistieron al centro de Desarrollo Infantil: 4 niños y 11 niñas de preescolar. Cuyas edades oscilan entre los 3 y 4 años.

3.1.3. Escenario

El taller se realizó en un CENDI, perteneciente al sector público, el cual se encuentra dentro de una zona urbana y donde asisten niños y niñas en su mayoría de un nivel socioeconómico medio alto, según información proporcionada por la administración del centro escolar. Las sesiones se llevaron a cabo en el jardín y en la biblioteca del centro.

3.1.4. Instrumento y técnica

El instrumento (pre test y post test) que se utilizó fue el Sistema de Evaluación y Programación para Niños(as) Pequeños(as), Dominio Socio Emocional de 3 a 6 años (AEPS), año (1993). La traducción de este instrumento fue realizada por la maestra Roxana Pastor, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el año de (1999).

Autores

- Dr. Diane Bricker, profesora asociada de los programas académicos de la Facultad de Educación y directora del programa de intervención temprana del Centro de Desarrollo Humano de la Universidad de Oregón.
- Betty Capt., investigadora asociada del programa de intervención temprana de la Universidad de Oregón. También realiza cursos de posgrado en intervención temprana y proporciona capacitación a nivel nacional sobre prácticas en materia de evaluación e intervención, es terapeuta ocupacional y ha proporcionado servicios de intervención temprana por más de veinte años.
- Kristie Pretti-Frontczak, profesor adjunto del Departamento de Fundamentos Educativos y Servicios Especiales de la Kent State University of Oregón, tiene experiencia en la preparación de personal educativo, para utilizar un enfoque basado en actividades para trabajar con niños(as) pequeños(as) y sus familias.
- Joan Johnson, director de investigación y planeación de la educación del Centro Universitario de Excelencia en Discapacidades del Desarrollo, Universidad de Reno-Nevada.

EL AEPS es un instrumento que permite evaluar el desarrollo psicológico de los niños y las niñas, así como su funcionalidad, mediante la observación directa o preguntando directamente a los docentes, sobre la ejecución en las cinco áreas que comprende el instrumento: motora gruesa y fina, adaptativa, cognitiva, comunicación social y socioemocional en el ambiente natural en que se desarrollan los niños y las niñas, entendiendo por funcionalidad al uso de las habilidades propias del desarrollo con relación a las actividades cotidianas. Este instrumento considera dos tipos de calificación, las cuales se muestran a continuación.

1. Cuantitativa: la cual se identifica como *clave de calificación* y se representa con la letra (s), cuyos valores son (2, 1, 0).
2. Cualitativa: la cual se identifica como *notas cualitativas* y se representa con la letra (Q), cuyas notas son (A, B, D, M, C, R). Véase cuadro (10 ,11)

Para llevar a cabo el taller sólo se consideró el área socioemocional, que cuenta con las siguientes características:

Datos de identificación de los(as) participantes

Dividido en cuatro sub áreas:

A: interacción con otros(as): 14 reactivos

B: participación: 13 reactivos

C: interacción con el ambiente: 7 reactivos

D: conocimiento propio y de otros(as): 13 reactivos

Número total de reactivos:

47

A continuación se presentan los cuadros de “claves de calificación” (s) y “notas cualitativas” (Q), que se consideraron al observar a los(as) alumnos(as) de preescolar.

Cuadro 10. Claves de calificación (s)

<i>Valorar la observación</i>	<i>Guías para evaluar observación y producciones directas</i>
2	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto <i>siempre</i> realiza la actividad y satisface los criterios establecidos por el especialista. • Su actuación es autónoma • El sujeto utiliza la habilidad de manera generalizada y es una parte del repertorio conductual.
1	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto realiza la actividad de manera <i>inconsistente</i> a pesar de la existencia de un criterio. • El sujeto requiere monitoreo • Cuando realiza la actividad le faltan pasos y no logra obtener el criterio adecuado. • El sujeto sólo realiza la actividad en función de determinadas condiciones o gentes. • No ha generalizado la habilidad, no informa parte de su repertorio de manera habitual.
0	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto <i>no</i> realiza la actividad a pesar de la existencia del criterio y con monitoreo directo. • No ha logrado el conocimiento y la habilidad.
<i>Valorar la realización de la actividad</i>	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza la actividad de manera <i>permanente</i> • Sus actuaciones son independientes • Utiliza uno o más recursos • Generalización
1	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza la actividad • Utiliza recursos • <i>Requiere monitoreo</i> • Realiza partes y los criterios de valoración se vigilan de manera constante. • La generalización no es permanente
0	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No realiza</i> la actividad y no hay criterios establecidos • Con monitoreo puede modificar o adaptar la nueva actividad • No hay claridad en el uso de recursos ni en la habilidad de generalizar

Bricker (1993):28

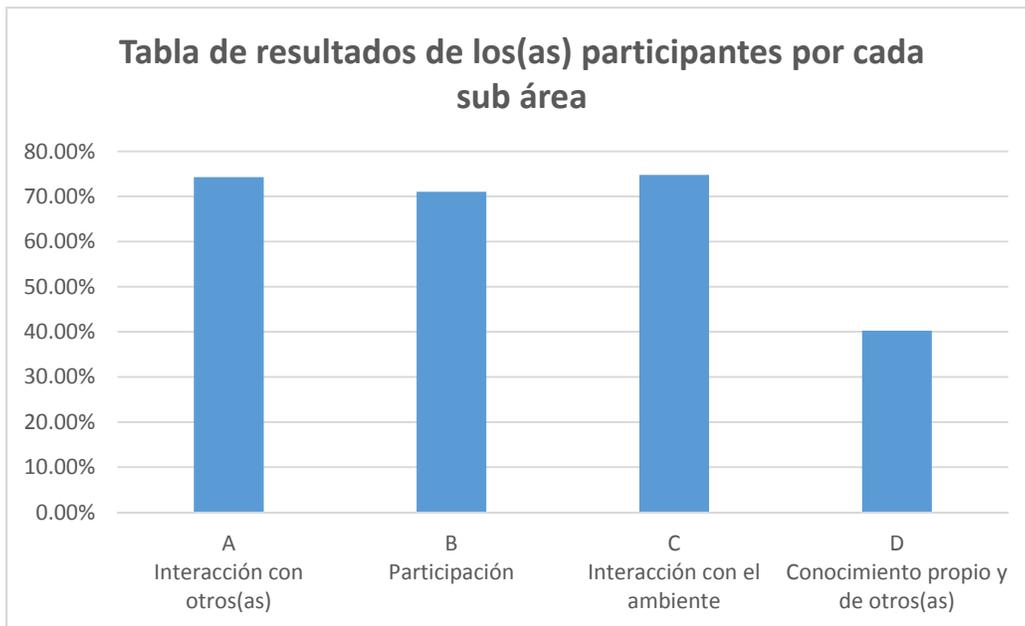
Cuadro 11. Notas cualitativas (Q)

<i>Notas definiciones y guías para evaluar</i>	
A	<p><i>Monitoreo directo (con asistencia)</i></p> <p>Cuando el sujeto requiere asistencia directa: para la calificación se sugiere usar 1 o 2, toda vez que es difícil calificar con 0. El monitoreo incluye desde indicaciones verbales contacto físico o modelaje: se trata de lograr que el sujeto imite.</p>
B	<p><i>Con intervención intermitente (conducta interfiere)</i></p> <p>Cuando el sujeto, al realizar la actividad, requiere de indicaciones indirectas, la ponderación se realiza entre 1 o 2, dependiendo de cómo va pidiendo la ayuda, lo que indica que el sujeto tiene el nuevo conocimiento pero requiere retroalimentación.</p>
D	<p><i>Revisión directa (prueba directa)</i></p> <p>Cuando se le solicita al sujeto que realice la actividad: si durante la realización hay algún punto “<i>inadecuado</i>” se indica de manera muy particular. La actividad puede ser valorada usando el 0, siempre y cuando se identifique el criterio que no ha sido logrado.</p>
M	<p><i>Modificación/ adaptación</i></p> <p>Supone una supervisión constante, toda que los criterios valorativos estarán siempre modificándose: esta calificación se recomienda cuando el sujeto presenta discapacidad sensorial o motriz. Se sugiere una observación permanente y criterios flexibles, esta calificación debe ser acompañada por 1 o 2 y detallar lo que puede ser potenciado.</p>
C	<p><i>Actuación (calidad de la ejecución)</i></p> <p>Algunas veces el sujeto la realiza de manera adecuada, pero requiere un mayor dominio en algún paso de decisión del especialista al continuar la mejora de la actividad. Esta calificación debe ser acompañada por 1o 2 y detallar lo que puede ser potenciado.</p>
R	<p><i>Actuación retroalimentada (reporte)</i></p> <p>Cuando el sujeto realiza la actividad como si fuera “un examen”, con notas a lograr y entonces el sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolecta información de la actividad • Valora los pasos necesarios, identificando lo impropio • Juzga su actuación, sobre todo si fue correcto <p>(si el caso lo amerita el 0 puede ser resultado de un trabajo meta cognitivo entre especialista y sujeto entrenado)</p>

Bricker (1993):29

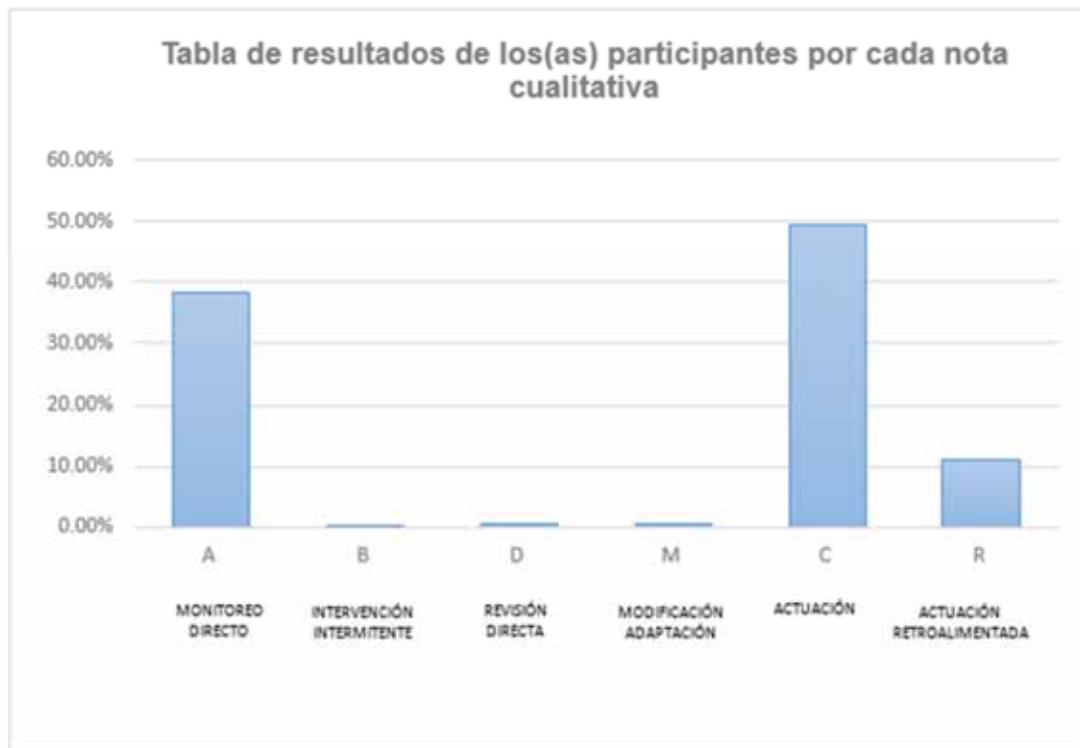
Para poder diseñar cada una de las sesiones del taller, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial. A partir de los datos recolectados en el pre-test se identificaron las competencias socioemocionales de los(as) alumnos(as) de preescolar, con la finalidad de reforzar el desarrollo de competencias socioemocionales. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 1. Resultados por cada sub área del instrumento



La tabla muestra los resultados del pre-test, en donde se puede observar que los(as) alumnos(as) de preescolar tienen un progreso significativo en cada una de las sub áreas que maneja el instrumento de investigación, ejemplo (interacción con otros(as), participación, interacción con el ambiente, conocimiento propio y de otros (as). Sin embargo la sub área que se refiere a conocimiento propio y de otros(as) se encuentra por debajo del 50 %, motivo por el que se tendrá un interés especial en reforzar esta sub área. De igual forma se espera fortalecer cada una de la sub áreas, a partir de la aplicación del taller con la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en los(as) alumnos(as).

Tabla 2. Resultados por cada nota cualitativa del instrumento



En la tabla se aprecia que las notas cualitativas que tienen una connotación desfavorable ejemplo (intervención intermitente, revisión directa, modificación/adaptación) presentan porcentajes bajos, lo que se pretende es que a partir del taller estas desaparezcan. Las notas con connotación poco favorable, ejemplo (monitoreo directo, actuación retroalimentada) tienen porcentajes moderadamente altos, es decir el(la) niño(a) requiere asistencia directa, la cual incluye desde indicaciones verbales, contacto físico o modelaje, para poder realizar las actividades. Siendo la “C” la nota cualitativa con mayor porcentaje en el grupo podemos decir que los(as) alumnos(as), algunas veces realizan actividades de manera adecuada, aunque requieren un mayor dominio en algún paso de las actividades y lo que se espera es que al término del taller esta nota cualitativa siga en aumento, ya que, está plantea que el(la) alumno(a) debe ir adquiriendo mayor autonomía al llevar a cabo las actividades.

Este taller utilizó como técnica de recolección de datos un diario de campo para determinar el impacto: se registran las observaciones de forma completa y clara detallando el desarrollo de las actividades, las actitudes de los(as) alumnos(as), el número de participantes y las dificultades que se presentaron durante la aplicación del taller. Según Taylor (1987) le dará a este taller mayor rigor en la interpretación de resultados.

3.2. Fase 2. Diseño y aplicación del taller

3.2.1. Objetivo

- Diseñar y aplicar el taller de desarrollo de competencias socioemocionales dirigido a niños(as) de 3 a 4 años, del CENDI.

Para poder diseñar las sesiones del taller se tomaron en cuenta los resultados, es decir los datos recolectados en el pre-test en donde se identificaron las competencias socioemocionales de los(as) alumnos(as) de preescolar. Dichas competencias podían ser reforzadas, con la finalidad de promover un mayor desarrollo socioemocional.

3.2.2. Programa del taller

Para realizar las actividades del taller, se consideró el contexto donde realizamos nuestras prácticas profesionales, asistiendo al CENDI, tres veces por semana, los días lunes, martes y jueves. Se pidió la autorización de los padres y madres de familia del grupo de preescolar a través de un consentimiento informado, en el que se contempló tres meses para la aplicación del taller, pero por actividades diversas del centro escolar, sólo se llevó a cabo durante dos meses. Véase anexo (1 y 2)

A continuación se presentan las cartas descriptivas de las doce sesiones del taller, dirigido a niños(as) de 3 a 4 años, del CENDI. En las cuales se identifica número de sesión, tiempo de sesión, objetivo, competencias, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, actividades, materiales y evaluación.

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Número de sesión: 1

Objetivo		Competencia	Estrategia de enseñanza	Estrategia de aprendizaje	Actividad	Materiales	Evaluación
Identificar las competencias socioemocionales que tienen los(as) niños(as) de preescolar.					Aplicar el instrumento AEPS	<ul style="list-style-type: none"> • AEPS 	

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Numero de sesión: 2

Objetivo	Competencias	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación:
Presentar el taller y delimitar el trabajo colaborativo en los(as) niños(as).	General: Identificar sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros(as).	Ilustraciones y preguntas	Exposición grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Formar un círculo. Mientras las monitoras se presenta ante ellos(as). • Formar parejas de niños(as), dar una hoja con imágenes de caritas y colorear. • Elaborar y entregar cintas para la cabeza, para utilizar como diademas. • Pegar una expresión diferente a cada cinta. • Identificar la expresión de cada uno de los compañeros(as) y explicar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de imágenes • Colores • Tijeras • Cartulina • Grapas • Pegamento 	Formativa: Participación grupal e identificación de emociones.
	Específica: Identificar emoción en otros(as).					

*C/r. Díaz, B. &. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Numero de sesión: 3

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
Identificar las características de género.	<p>General:</p> <p>Identificar sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros(as).</p> <hr/> <p>Específica:</p> <p>Dar información sobre sí mismos(as).</p>	Objetivos y Exposición	Ejercicio de expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una superestrella para cada niño(a). • Explicar que todos(as) tenemos características diferentes de género. • Dibujarse en el centro de la estrella. • Dar a las monitoras nombre y género. • Compartir con los(as) demás sus superestrellas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crayolas • Papel amarillo • Plumón 	<p>Formativa:</p> <p>Proporcionar información de sí mismos(as).</p>

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Numero de sesión: 4

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
<p>Promover un trabajo colaborativo entre los(as) niños(as).</p>	<p>General: Identificar sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros(as).</p> <hr/> <p>Específica: Identificar sus propias emociones ante alguna situación de riesgo.</p>	<p>Exposición y preguntas</p>	<p>Resolución de problemas y exposición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar videos de situaciones de riesgos. • Explicar lo que se haría si se estuviera en alguna situación de riesgo • Dramatizar una situación de riesgo, en donde un equipo es el afectado y otro es el equipo de auxilio. • Hablar acerca de la importancia de ayudar a quien lo necesite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • Computadora 	<p>Formativa : Identificación de sus propias emociones</p>

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Numero de sesión: 5

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
<p>Lograr que los(as) niños(as) reconozcan sus logros al realizar alguna actividad.</p>	<p>General: Identificar sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros(as)</p> <hr/> <p>Específica: Recocer cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propongan.</p>	<p>Exposición y preguntas</p>	<p>Expresión oral y experimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que a los(as) niños(as) que piensen en algo que no podían hacer, pero que ahora ya puedan. • Hacer que completen la frase "Yo no podía".... pero ahora "ya puedo"... • Dibujar la actividad que ya pueden realizar y comentar con sus compañeros(as). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Plumones • Crayolas 	<p>Formativa: Comunicar sus emociones a los(as) demás.</p>

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Numero de sesión: 6

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
Promover un trabajo colaborativo entre los(as) niños(as) con un fin común.	General: Reconocer sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros	Objetivos e Ilustración	Expresión oral y Observación de objetos del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un mural alusivo al medio ambiente. • Elegir los materiales y la división de funciones. Las monitoras dan un tiempo determinado, 30 minutos. • Faltando 15 minutos, se les dirá que se está terminando el tiempo; propiciar que al sentirse presionados, los niños(as) que hayan terminado ayuden a sus compañeros(as) y logren su objetivo. • Reflexionar cómo es que se sintieron al trabajar en equipo y alcanzar su objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje verbal • Cartulina blanca • variedad de materiales (Recortes, Pinturas vinci, crayolas, etc.)	Formativa: Utilizar materiales que estén acorde a la actividad.
	Específica: Usar materiales que estén acorde a la actividad a realizar.					

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Numero de sesión: 7

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
Reflexionar acerca del respeto hacia las emociones de otros(as).	General: Diferenciar las emociones de los otros.	Ilustración y preguntas	Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un cuento relacionado con el enojo • Decir a los(as) niños(as) que hablen respecto a lo que escucharon. • Preguntar a los(as) niños(as) ¿Por qué se enojó el personaje?, ¿Creen que con una disculpa se solucione el problema? • Pedir a los(as) niños(as) que comenten acerca del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento 	Formativa: Trabajo colaborativo e identificación de emociones en otros(as).
	Especifica: Identificar emoción en otros(as).					

Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales

Tiempo de sesión: 45 min

Número de sesión: 8

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
Reflexionar acerca de la aceptación y participación de los(as) niños(as) en actividades conforme a las reglas establecidas.	General: Identificar que hay reglas externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participan.	Ilustración y preguntas	Expresión oral y demostración	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar en forma clara y sencilla la necesidad de tener reglas para regular la conducta de las personas. • Pedir a los(as) niños(as) que aporten ejemplos de cumplimiento e incumplimiento de reglas. • Los(as) niños(as) jugaran encantados. Dar a conocer las reglas y de vez en cuando romper alguna regla para ejemplificar la consecuencia del no cumplimiento de una regla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información acerca de las reglas. 	Formativa: Respetar las reglas dentro y fuera del salón.
	Específico: Seguir reglas dentro y fuera del salón.					

Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales

Tiempo de sesión: 45 min

Número de sesión: 9

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza	Estrategia de aprendizaje	Actividad	Materiales	Evaluación
Promover que los(as) niños(as) respeten las reglas en los diferentes ámbitos en los que participan.	General: Identificar que existen reglas externas que regulan su conducta en los diferentes contextos en los que participa.	Exposición y preguntas	Expresión oral y demostración	<ul style="list-style-type: none"> Explicar en qué consiste la convivencia y poner ejemplos adecuados sobre el tema. Pedir que hablen sobre situaciones cuando juegan ellos(as) solos(as) y con sus amigos(as). Hacer que el niño(a) se dé cuenta que cuando juega solo, tiene plena libertad de llevar a cabo el juego como él(ella) decida. y cuando juega con otros(as) debe seguir las reglas. Realizar un torneo de aros ajustándose a ciertas reglas. preguntar ¿Cómo se sintieron?, ¿Hubo orden?, ¿Todos cumplieron las reglas? 	<ul style="list-style-type: none"> Información acerca de la convivencia. Aros 	Formativa: Trabajo colaborativo e identificación de emoción en otros(as).
	Específica: Identificar como su conducta afecta a otros(as).					

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Número de sesión: 10

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
<p>Promover la participación activa de los(as) niños(as) en actividades de grupo.</p>	<p>General: Identificar sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros(as).</p> <hr/> <p>Específica: Observar, escuchar y participar en actividades de grupo.</p>	<p>Exposición y objetivos</p>	<p>Expresión oral y demostración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de tres niños(as). • Dar a cada equipo un rompecabezas, estar atentos para ayudar a sus compañeros(as) en el momento en que vean que les está resultando difícil armar el rompecabezas. • Proporcionar ayuda: primero un(a) niño(a), posteriormente ingresar a otro(a) hasta que estén todos armando el rompecabezas. • Los(as) niños(as) deberán acercarse diciendo ¿Puedo ayudarles? o algún niño(a) del grupo que está armando el rompecabezas deberá decir ¿Puedes ayudarnos? • Comentar sobre qué sintieron cuando les pidieron ayuda y en qué momento decidieron solicitar ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas 	<p>Formativa: Respetar la participación de sus compañeros(as).</p>

Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales

Tiempo de sesión: 45 min

Número de sesión: 11

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza *	Estrategia de aprendizaje *	Actividad	Materiales	Evaluación
Permitir que los(as) niños(as) actúen con iniciativa y autonomía al regular sus emociones.	General: Desarrollar sensibilidad hacia las emociones de los(as) otros(as).	Exposición y preguntas	Expresión oral y experimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a cada niño(a) antifaces con expresiones de alegría para que los utilicen durante la sesión. • Preguntar a los(as) niños(as) qué es lo que los hace sentir feliz e irlo relacionarlo con lo que se vio durante las sesiones. • Poner música infantil para que los(as) niños(as) interactúen en sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Antifaces 	Formativa. Interacción y respeto entre compañeros(as).
	Específico: Identificar emoción en otros(as).					

**Taller de Desarrollo de
Competencias socioemocionales**

Tiempo de sesión: 45 min

Número de sesión: 12

Objetivo	Competencia	Estrategia de enseñanza	Estrategia de aprendizaje	Actividad	Materiales	Evaluación
Identificar las competencias socioemocionales que tienen los(as) niños(as) de preescolar después del taller.				Aplicar instrumento AEPS	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento AEPS 	

A continuación se presenta la descripción del diario de campo que se llevó a cabo durante la aplicación del taller.

3.2.3 Diario de campo

Sesión aplicación de pre test

Fecha: abril 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 15

Objetivo: identificar las competencias socioemocionales que tienen los(as) alumno(as) de preescolar.

Descripción de la actividad: Se ingresó al salón de clases a las 10:00 am. Las monitoras se presentaron ante la educadora y se mencionó el motivo de la visita. Mientras tanto las monitoras tomaban lugar para iniciar con la observación del grupo de preescolar. Durante esta sesión la educadora se mostró participativa y colaborativa. Se le comentó que acudiríamos los días lunes, martes y jueves para llevar a cabo el taller. Se le agradeció y se dio por terminada la sesión.

El encuadre del taller tuvo como propósito dar contexto a la serie de actividades de la intervención: trabajar conjuntamente para consolidar el objetivo. Así mismo, se realizaron actividades relacionadas con el diagnóstico de las competencias socioemocionales de los(as) alumnos(as).

Sesión: 2

Fecha: abril 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 12

Objetivo: presentar el taller y delimitar el trabajo colaborativo en los(as) niños(as).

Competencia: identificar emoción en otros(as).

Descripción de la actividad: En esta sesión se dio la bienvenida a los(as) niños(as) al taller: se les pidió que se sentaran en un círculo en el jardín, donde se les explicaron diferentes tipos de emociones, después los(as) niños(as) se formaron en parejas y se les dio a escoger una carita con diferentes expresiones (triste, callado, enojado y feliz) para dibujar, se les explicó cada una de ellas. Se les pidió a los(as) niños(as) que tomaran los colores que más le gustaban y colorearan su carita, se les entregaron unas cintas para la cabeza en las que tenían que pegar su carita, después cada niño(a) iba tomando un lugar en círculos esperando a que sus compañeros(as) terminaran.

Después cada uno de los(as) niños(as) comenzó a dar ejemplos de cuándo o qué les hace sentir feliz, triste, o enojados. Mencionaron que los hace feliz que su mamá los abrace, o se sienten tristes cuando su mamá los regaña, por ejemplo. Cada uno de los(as) niños(as) se puso de pie, mientras cada uno de sus compañeros(as) mencionaba la expresión de sus caritas, dando ejemplos; los niños y las niñas representaron a través de gestos la expresión que tenía su carita. Después de que cada niño(a) expuso, se dio el cierre de la actividad agradeciendo su participación.

Esta actividad pretendió explicitar emociones comunes y cotidianas que activan redes asociativas en sus actividades, tal es el caso de sus expresiones faciales, la voz, identificar y reflexionar con el grupo una posición con respecto al entorno: se

insistió que un clima cordial entre el alumnado permite ir desarrollando aspectos relacionados con lo socioemocional.

Sesión: 3

Fecha: abril 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 13

Objetivo: identificar las características de género.

Competencia: dar información sobre sí mismos(as).

Descripción de la actividad: En esta ocasión se dio la bienvenida a la tercera sesión del taller y se les preguntó si recordaban lo visto en la sesión anterior: las monitoras explicaron que en esta sesión había que trabajar, las características de los niños(as) y las niñas, ya que tenemos características diferentes y únicas. Se les entregó una estrella color amarillo en papel a cada uno de los(as) niños(as): se les explicaron las características diferentes que tienen los niños y las niñas, se les pidió que se dibujaran al centro de la estrella y que escribieran su nombre y su género (masculino o femenino) mientras una de las monitoras lo anotaba en su estrella, y así con cada uno de los(as) niños(as) fue identificando su nombre completo y su género, para comentar en grupo.

Lo que les gustó y no les gustó, así como qué accesorios y tipo de ropa utilizaban: cada uno pasó al frente a exponer animados por sus compañeros(as), al final las monitoras dieron cierre a la actividad preguntando quien era hombre y quien era mujer, así los(as) niños(as) se identificaron y se dio por concluida la actividad, los(as) niños(as) se formaron uno(a) detrás del otro(a) semejando que era un tren en el que paseaban y cantaban por el jardín hasta llegar a su salón.

Durante esta actividad la atención de los(as) niños(as) fue sostenida, así como también fue significativo identificar redes asociativas entre los(as) niños(as) y el para qué seguir promoviendo un clima cordial.

Sesión: 4

Fecha: abril 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 12

Objetivo: promover un trabajo colaborativo entre los(as) niños(as).

Competencia: identificar sus propias emociones ante alguna situación de riesgo.

Descripción de la actividad: En esta sesión se les dio la bienvenida a los(as) niños(as), dándoles un lugar a cada uno en una mesa, se les preguntó cómo se sentían, ellos(as) respondieron que estaban felices, se les pidió que tomaran sus lugares y que nos dijeran recordaban qué habíamos hecho la sesión pasada, a lo que contestaron que habían hecho la estrella y habían dicho si eran hombre o mujer. Se mostró a los niños y las niñas fragmentos de videos relacionados con terremotos, huracanes, tornados, etc.: se les explicó que cuando alguien está en peligro debemos ayudarlo y apoyarlo. Los niños y las niñas explicaron lo que harían si se encontraran en una situación de ese tipo diciendo que llamarían a la policía, a los bomberos o pedirían ayuda. Después fuimos al jardín: los niños y las niñas representaron una situación de riesgo donde una de las monitoras necesitaba ayuda y tratando de resolver la emergencia todos corrieron a ayudarla, además de ayudar a uno de sus compañeros(a) que dramatizó el caer a un hoyo y lastimarse un pie, situación en la que todos(as) participaron.

Esta dinámica tuvo como competencia además del trabajo colaborativo, la ayuda que supone reciprocidad y beneficio en el ser y estar como un integrante activo versus actuar individual “ser el héroe” de la situación adversa, tal es el caso de un terremoto o la caída de una persona. Se habló sobre la importancia de ayudar a quien lo necesita, además del valor de ayudar a los(as) demás. Se les preguntó que como se sentían al ayudar a los(as) demás y respondieron que felices, así se dio el cierre a una sesión más, regresando a su salón y dándole las gracias por participar. Especial atención se tuvo en el concepto de ayuda mutua

(generosidad/reciprocidad) como una habilidad que puede hacer la diferencia entre situaciones de riesgo y peligro: la prevención como aspecto importante a detallar durante las actividades relacionadas con el ayudar a los(as) demás.

Sesión: 5

Fecha: abril 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 11

Objetivo: lograr que los(as) niños(as) reconozcan sus logros al realizar alguna actividad.

Competencia: reconocer cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propongan.

Descripción de la actividad: Esta sesión consistió en pedir a los(as) niños(as), que pensarán en una actividad, que no podían hacer, pero que ahora ya pueden realizar: se dieron ejemplos como, caminar con ayuda, cuando eran bebés, y ahora ya caminan, sin ninguna ayuda, tomaban en mamila su leche y ahora ya toman su leche en vaso, sus papás les daban de comer en la boca y ahora ya pueden comer solos. Los niños y las niñas escuchaban atentos, se les entregó una hoja en blanco con la frase “yo no podía... pero ahora ya puedo”.

Los(as) niños(as) comenzaron a dar sus ejemplos los cuales eran “yo no podía subirme al columpio, pero ahora ya puedo subirme”, “yo no podía andar en patines... pero ahora ya puedo” entre otras. Se ayudó a los niños (as) a escribir sus ejemplos. Después los niños(as) ilustraron con dibujos las actividades que ya podían realizar.

Después cada uno de los(as) niños(as) compartió con sus compañeros(as) las actividades que no podían realizar y que ahora ya son capaces de llevarlas a cabo. Durante esta sesión se logró una amplia participación por parte de los niños y las niñas. Identificaron cuáles eran las actividades que en su momento no podían realizar y ahora ya pueden.

Esta quinta sesión pretendió que los(as) niños(as), a través de la autorreflexión explicitara logros/apoyos/ayudas y el acompañamiento afectuoso e inteligente de los(as) adultos(as) con los que comparten su cotidianidad, en espacios familiares o institucionales en que los niños y las niñas aprendieron a ser y estar de manera activa y participativa.

Sesión: 06

Fecha: abril 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 12

Objetivo: promover un trabajo colaborativo entre los(as) niños(as) con un fin común.

Competencia: usar materiales que estén acorde a la actividad a realizar.

Descripción de la actividad: Se comenzó preguntándoles a los(as) niños(as) si sabían ¿Qué era el medio ambiente? a lo cual contestaron que no. Así que las monitoras dieron una breve explicación acerca de lo que es el medio ambiente y porque es importante cuidarlo. Los(as) niños(as) escucharon atentos y después opinaron de qué manera cuidan el medio ambiente, ejemplos “yo deposito la basura en un bote”, “no tiro el agua de la llave”, “le digo a mi mamá que no tire la basura en la calle” etc.

Después se les dio una cartulina, recortes alusivos al medio ambiente, pintura vinci, pegamento y crayolas. Cada uno de los niños(as) decidió el material que utilizaría para realizar el mural. Faltando 15 minutos para que terminara la actividad, las monitoras les dijeron que el tiempo se estaba terminando y ayudaron a sus compañeros(as) y lograron terminar el mural. Al finalizar comentaron que se sintieron felices al terminar el mural ayudándose unos(as) a otros(as).

Esta dinámica proyectó mural influyó de manera positiva en los(as) niños(as), porque permitió compañerismo, generó entusiasmo y produjo satisfacción en la tarea finalizada. Se detectó que los(as) niños(as) respetaran las instrucciones y se

ayudaran unos(as) a otros(as): está habilidad es positiva de acuerdo a la competencia que se promueve, la reflexión sobre el trabajo colaborativo, los beneficios de la cohesión y la solidaridad. Se reitera que el trabajo por un fin común aumenta la sociabilidad, el respeto a los(as) otros(as) y la ayuda a los(as) compañeros(as) si es que la necesitan.

Sesión: 7

Fecha: mayo 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 13

Objetivo: reflexionar acerca del respeto hacia las emociones de otros(as).

Competencia: identificar emoción en otros(as).

Descripción de la actividad: Al iniciar la sesión se les comento a los(as) niños(as) que una de las monitoras les leería un cuento relacionado con el enojo. Los(as) niños(as) contestaron que sí, e imitaron una cara de enojados haciendo alusión a la primera sesión donde identificaron y representaron con gestos algunas emociones. Mientras una de las monitoras leía el cuento, los(as) niños(as) observaban y escuchaban atentos. Al terminar de leer el cuento, la monitora les preguntó ¿Por qué se enojó el personaje principal? , ¿Creen que con una disculpa se soluciona el problema?; los(as) niños(as) contestaron a la primera pregunta diciendo que el personaje se enojó porque no quería comer las espinacas que su mamá le había preparado. Las monitoras les dijeron a los(as) niños(as) que está bien pedir disculpas y reconocer nuestros errores. Durante la sesión los(as) niños(as) participaron contando sus experiencias de cómo han pedido disculpas a otra persona, después de haberse enojado.

Esta sesión enfatizó la razón para explicar o justificar un comportamiento: admitir un error, una mala decisión o un mal comportamiento que requiere monitoreo, el ser sincero al pedir una disculpa, generosidad y humildad. Se insiste en que estas

calidades, al estar relacionándose con otros(as) impactan inmediatamente en uno(a) mismo(a) y en lo socioemocional, toda vez que “pedir disculpas” es una norma social establecida para contrarrestar el comportamiento individual competitivo.

La reflexión y el análisis que se dieron en esta sesión no fue la excepción, ya que el pedir una disculpa cuando se ofende es un recurso que las monitoras utilizaron para definir el respeto hacia los(as) demás y estar conscientes de ello.

Sesión: 8

Fecha: mayo 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 13

Objetivo: reflexionar acerca de la aceptación y participación de los(as) niños(as) en actividades conforme a las reglas establecidas.

Competencia: seguir reglas dentro y fuera del salón.

Descripción de la actividad: La actividad se llevó a cabo en el jardín, los niños(as) se encontraban sentados en círculo. Se inició preguntándoles si se acordaban de la sesión anterior y dando una retroalimentación de lo visto, se comentó acerca del cuento y del enojo: los(as) niños(as) nos comentaron que les habían contado a sus padres y madres de familia acerca del cuento y que está bien pedir una disculpa después de haber ofendido o agredido a sus amigos(as) y a sus hermanos(as). Después se les dijo que veríamos las reglas de escuela, casa y parque; se inició comentándoles que en todos los lugares en los que participamos existen reglas y que hay que identificarlas para actuar correctamente en el contexto donde nos encontremos.

La actividad se llevó a cabo de manera narrativa: contándoles cómo eran las reglas de nuestra casa, ellos(as) comentaron cuáles eran las reglas de su salón de clases, en su casa o en un espacio público. Los(as) niños(as) se encontraban muy inquietos

por lo que se decidió dar inicio a la actividad de juego: se les explicó las reglas del juego “encantados”, después se asignó a la persona que iba a encantar y se preguntó si habían entendido el juego. Los(as) niños(as) dijeron que sí, se contó hasta tres y los(as) niños(as) comenzaron a correr. La mayoría de los niños (as) entendieron el juego, así que corrían y si eran tocados se detenían. Después de jugar por un rato, se dio el aviso de que el juego había terminado y se inició con la reflexión acerca de aceptar y participar de acuerdo a las reglas.

Esta “asamblea”: (forma en que se manejó el clima de la sesión reflexiva) pretendió compartir información cara a cara, para llegar a conclusiones relacionadas con reglas externas que regulan la conducta en los diferentes ambientes en los que se participan y fomentar sentido de comunidad en los(as) niños(as). La actividad de juego no duró más de 15 minutos, ya que había que apaciguarlos después de haber corrido por el patio.

Se trató también de explicitar comportamientos adecuados (relacionados con las instrucciones), aquellos momentos de ayuda y el para qué de las instrucciones en el contexto escolar, familiar y comunitario: donde hay diferentes maneras de participar en contextos siguiendo las reglas, lo importante fue insistir en la pertenencia de grupo y en la idea de colaborar. Una vez terminada esta dinámica los(as) niños(as) fueron llevados a su salón.

Sesión: 9

Fecha: mayo del 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 14

Objetivo: promover que los(as) niños(as) respeten las reglas en los diferentes ámbitos en los que participan.

Competencia: identificar cómo su conducta afecta a otros(as)

Descripción de la actividad: Se dio la bienvenida a los(as) niños(as), se les preguntó si recordaban lo que se había visto la sesión pasada y se hizo un recuento de la actividad: las reglas de casa, escuela y otros lugares. Se les preguntó acerca del juego de la sesión pasada y cuáles habían sido las reglas. Después se dio la explicación acerca del tema relacionado con la convivencia. Ellos(as) hablaron de situaciones en las que se da la convivencia: se sugirió una fiesta de cumpleaños donde se lleva a cabo una convivencia, después se llevó a cabo un torneo de aros con el objetivo de convivir con los(as) compañeros(as).

Se dividió al grupo en tres equipos y a cada equipo se le dio un aro: se explicaron las reglas, es decir, el aro tenía que pasar por el cuerpo iniciando por la cabeza hasta llegar a los pies, pero sin tocar el piso, para después dárselo a su compañero de atrás, para que quedara más claro las monitoras tuvieron que ejemplificar la actividad. Se les mencionó que se tenían que ayudar entre todos(as) para poder ganar a los otros equipos. Se formaron en fila y se iban pasando el aro por la cabeza y sacándolo por los pies, pasándolo al compañero(a) de atrás y así hasta que pasaran todos(as) los(as) integrantes del equipo. Al terminar el torneo, se les explicó que la convivencia era importante y que todos(as) debían colaborar.

La reflexión del grupo enfatizó la importancia de la convivencia entre los equipos, se aclararon todas las dudas: los triunfos de cada equipo fueron retomados en esta sesión y se enfatizaron los beneficios logrados del trabajo en equipo/colaborativo y

el cómo se participa en la toma de decisiones entre compañeros(as). Especial atención se tuvo en el fomento de un ambiente cordial y cómodo para que los(as) alumnos(as) también se divirtieran. Una vez concluida la sesión se agradeció su colaboración y fueron llevados a su salón de clases.

Sesión: 10

Fecha: mayo 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 14

Objetivo: promover la participación activa de los(as) niños(as) en actividades de grupo.

Competencia: observar, escuchar y participar en actividades de grupo.

Descripción de la actividad: Se dio la bienvenida a los(as) niños(as) se les preguntó qué es lo que habían hecho la sesión pasada y se les recordó acerca de las reglas de la casa, la escuela, entre otros lugar. Después se explicó que se trabajaría con un rompecabezas y que tenían que armarlo entre todos(as) y que se debían ayudar: comenzaron a armar el rompecabezas dos niños(as), mientras los(as) demás jugaban en el jardín. Poco a poco, se fueron integrando, de dos en dos, a los(as) niños(as) a la actividad, de manera que los que estaban armando el rompecabezas, aceptaran la ayuda de sus compañeros(as) y los que se iban integrando, preguntaran si podían ayudar a realizar la actividad. Los(as) niños(as) fueron aceptando la ayuda y ofreciéndola también para lograr el objetivo de armar el rompecabezas, ayudando a los(as) demás cuando lo necesitan. Cuando se logró armar el rompecabezas se explicó que gracias a la ayuda todos(as) se había podido armarlo. Se dio por terminada las sesión se agradeció a los(as) niños(as) su participación dejándolos ir al jardín a jugar con sus compañero(as). La reflexión, entonces dio pie a procesos de toma de decisiones en el armado del rompecabezas, ya que se buscó el acuerdo de la mayoría de los(as) integrantes del

equipo y al mismo tiempo intentar resolver y reducir las fricciones que puedan presentarse entre los(as) compañeros(as).

Esta actividad fue significativa al descubrir, por parte de las monitoras procesos de negociación entre pares, proceso que está íntimamente relacionado con los socioemocional y que es una habilidad social que provoca impactos positivos entre los participantes.

Sesión: 11

Fecha: mayo 2013

Duración: 45 minutos

No. de participantes: 14

Objetivo: permitir que los(as) niños(as) actúen con iniciativa y autonomía al regular sus emociones.

Competencia: identificar emoción en otro(as).

Descripción de la actividad: Se dio la bienvenida y se les explicó que sería la última actividad del taller: se entregó a cada uno(a) de los(as) participantes un antifaz con expresión feliz, para que los utilizaran durante la sesión. Las monitoras preguntaron a los(as) niños(as) qué era lo que les hacía sentir felices, los(as) niños(as) contestaron que jugar con sus amigos(as) e ir al parque con sus papás y mamá.

Además de estas respuestas se comentó que pueden “estar felices” de diferentes maneras y que la participación/colaboración se convierte en “una antifaz con expresión feliz” y que es un recurso que podemos utilizar cada vez que estemos en la escuela, en la casa o con los(as) amigos(as).

Después se hizo la recapitulación de lo que se vio durante las sesiones anteriores, se puso música infantil para que los(as) niños(as) bailaran e interactuaran entre ellos. Los(as) niños(as) formaron un círculo y comenzaron a bailar, algunos se reían

y aplaudían. Las monitoras agradecieron a los(as) niños(as) su colaboración y se dieron un abrazo grupal y se despidieron.

Esta actividad transcurrió de manera armónica, pues los(as) niños(as) participaron entusiastamente: aspecto que fue un componente esencial en las actividades de aprendizaje de las competencias socioemocionales. Cuando se dio la retroalimentación hubo nuevas experiencias que se compartieron al lograr la participación de los(as) niños(as), también se pudo recordar el éxito que se tuvo en cuanto a las metas compartidas, el fomento al respeto, acuerdos y reglas en los espacios compartidos, tal es el caso del salón de clases y el jardín.

Sesión de aplicación pos-test

Fecha: mayo 2013

Duración: 45 minutos

Número de participantes: 14

Objetivo: identificar las competencias socioemocionales que tiene los(as) niños(as) de preescolar después del taller.

A lo largo de todo el trabajo del taller recapitulamos las siguientes consideraciones:

La educadora comento que había evidencia de cambios en el clima de clase: más participación y más colaboración entre los(as) niños(as) a la hora de iniciar actividades programadas. Su comentario fue también positivo, pues detectó que se pueden utilizar actividades tipo juego con contenido académico.

El contenido socioemocional que se utilizó en el taller fue significativo no sólo por la participación de los(as) niños(as), sino porque hubo cooperación con respeto mutuo no sólo hacia las monitoras sino también entre ellos(as).

A lo largo de las sesiones queda explícito que cooperar significó alcanzar objetivos compartidos en las actividades diseñadas: cada participación de los(as) niños(as) no fue competitiva, fue con autonomía, y sin compararse con los(as) otros(as).

Las monitoras facilitaron la reflexión /análisis del trabajo individual y el de grupo de acuerdo a criterios actitudinales: no hubo normas rígidas, permitiéndose relaciones positivas entre los(as) niños(as), aprovechando el desarrollo de las actividades para desde ahí iniciar la reflexión/análisis de lo socioemocional: especial atención se tuvo en que ellos(as) a partir de sus ideas encontraran el vínculo entre la nueva información proporcionada a partir de cada una de las sesiones del taller.

Capítulo IV. Análisis de datos

4.1 Fase 3. Evaluación del programa del taller

4.1.2 Objetivo

- Evaluar el impacto del taller.

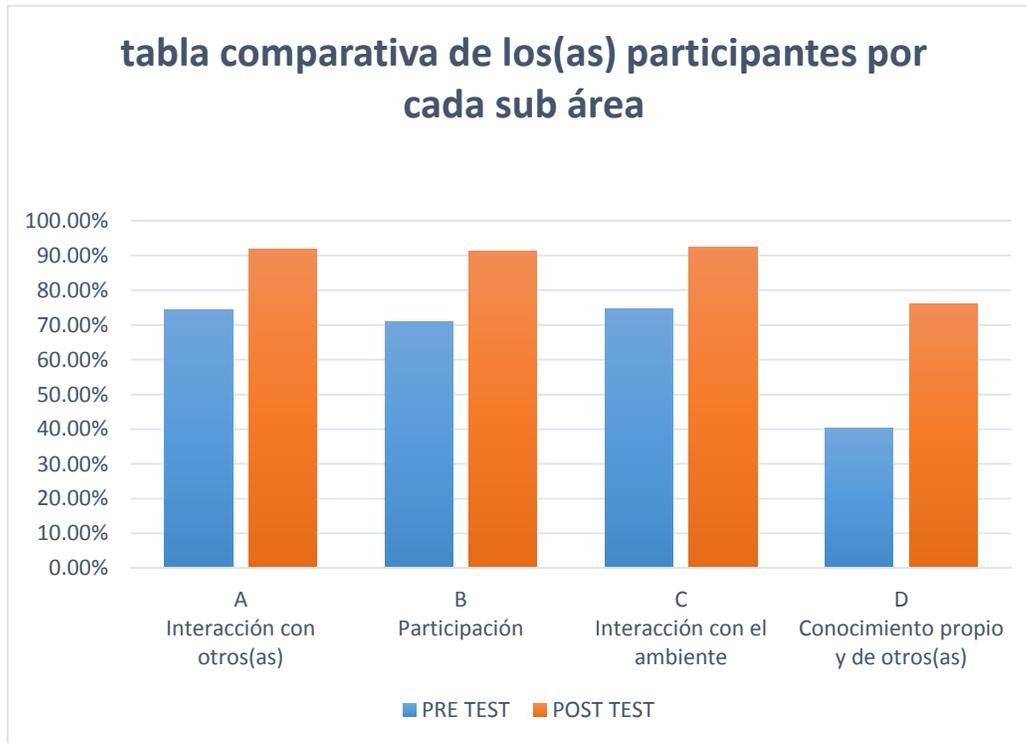
Esta fase se realizó con el fin de conocer el desempeño que tuvieron los niños y las niñas después del taller, analizando sus avances.

Para realizar la evaluación final se utilizó el mismo instrumento que se usó en la evaluación inicial con el objetivo de hacer una comparación entre el pre-test y pos-test y así comprobar el impacto del taller en los niños y las niñas, en cuanto al desarrollo de sus competencias socioemocionales. (En la evaluación final sólo participaron catorce niños(as), ya que hubo muerte pre-experimental).

En el siguiente apartado se muestra el análisis del impacto del taller, se presentan las tablas comparativas cuantitativas y cualitativa. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

4.2.1. Comparación por sub áreas

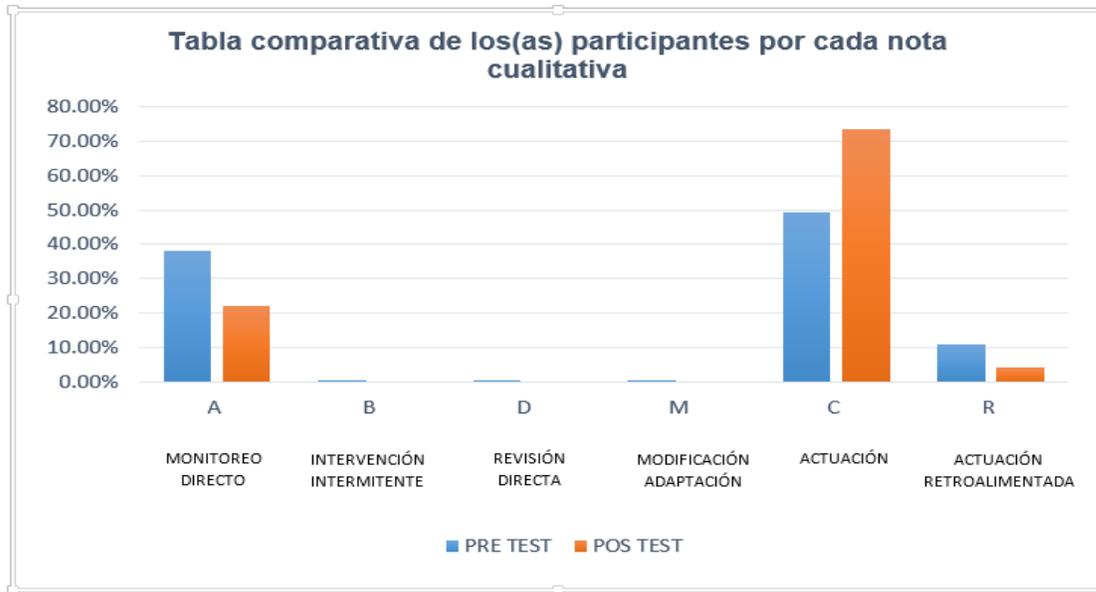
Tabla 3. Comparativa de cada sub área del instrumento



La tabla representa la comparación en los porcentajes de los resultados antes y después de la aplicación del taller, en donde se puede observar un aumento significativo en las sub áreas, ejemplo (interacción con otros(as), participación, interacción con el ambiente). En la sub área de conocimiento propio y de otros(as) existe un aumento mayor después del taller con lo que se muestra que los(as) niños(as) lograron dar información certera sobre si mismos(as), entender como su conducta, sus pensamientos y emociones tienen efecto en otros(as). Con lo anterior se comprueba que la implementación del taller fue efectiva para reforzar y optimizar en los(as) alumnos(as) de preescolar el desarrollo de competencias socioemocionales.

Para el análisis de las notas cualitativas (Q) se realizó una tabla comparativa donde se representan los resultados del pre-test y post-test

Tabla 4. Comparativa por cada nota cualitativa del instrumento



Se puede apreciar en la tabla que las notas cualitativas con connotación desfavorable, ejemplo (intervención intermitente, revisión directa, modificación/adaptación) tienen porcentajes bajos y después de llevar a cabo el taller estas notas se eliminan, mientras que las notas poco favorables, ejemplo (monitoreo directo, actuación retroalimentada) tienen porcentajes moderadamente altos y al término del taller los porcentajes bajan considerablemente. Respecto a la nota cualitativa (actuación) su porcentaje tiende a aumentar después del taller. Con lo cual se muestra que los(as) niños(as) realizaban sus actividades a partir de (monitoreo directo) es decir requerían de asistencia directa por parte del (la) adulto(a) antes de la aplicación del taller y al término del taller los(as) niños(as) lograron actuar de manera autónoma al realizar sus actividades de manera adecuada, aunque algunas veces el(la) niña(a) requiere un mayor dominio en algún paso, pero continua en la mejora de la actividad.

Capítulo V. Conclusiones y sugerencias

Durante este taller se consideró que el rol del(la) psicólogo(a) educativo(a) se encuentra dentro de un contexto cultural y social en que existen distintos elementos en torno al ejercicio profesional, tal es el caso de diseñar un taller de desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años. Se hace hincapié en que el(la) psicólogo(a) educativo(a) debe tener una actitud crítica y reflexiva que le permita intervenir de manera integral y comprometida en la educación preescolar.

Uno de los objetivos del desarrollo de competencias socioemocionales es promover que los(as) niños(as) regulen sus emociones de manera autónoma, es decir, que la persona pueda relacionarse sin dependencia emocional con respecto a los(as) demás.

Al poner en práctica esta autonomía el niño y la niña adquieren confianza en sus propias competencias, van comprobando sus límites y alcances, los cuales desempeñan un papel crucial en el desarrollo socioemocional autónomo. En esta investigación se observó durante la interacción con los niños y las niñas que existe una necesidad de actividades que promuevan y favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales.

Para lograr que se cumpla esta idea se debería capacitar a las educadoras, con la finalidad de que logren diseñar actividades y dinámicas interesantes que fomenten en este tipo de población una autonomía emocional.

Durante la aplicación de este taller se observó que los niños y las niñas reforzaron sus habilidades, por ejemplo identificar sus emociones y las de otros y otras, expresar sus emociones, identificar las características de su género, ayudar a sus compañeros y compañeras, identificar sus habilidades, respetar a sus compañeros y compañeras y trabajar en equipo.

El proceso de elaboración y diseño del taller implicó adecuaciones y criterios psicoeducativos que fueron tomados en cuenta para diseñar y evaluar cada sesión, en cuanto a sus actividades y materiales. Se diseñaron doce sesiones para el taller desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años.

Durante este taller fue necesario utilizar un lenguaje apropiado y de acuerdo a la edad de la población a quien estaba dirigido. Se creó un ambiente de confianza con los(as) participantes desde el primer acercamiento que tuvimos con ello(as). El trabajo con los niños y las niñas fue una experiencia única y reconfortante, ya que pudimos impulsar momentos de diálogo entre los niños y las niñas, para ampliar su conocimiento y confianza entre ellos(as). Se trató de que los materiales elaborados por los niños y las niñas enfatizaran lo que les pasa y lo que sienten, ejemplo: el cuento que les ayudó a identificar experiencias vividas, las imágenes que les llevaron a conectar con sus propias emociones y la música que les ha provocado determinadas emociones. En definitiva se creó un vínculo que se retroalimentó y enriqueció constantemente haciéndonos sentir más unidos y fortaleciendo su desarrollo socioemocional.

Es importante tener una educación que contemple el desarrollo de competencias socioemocionales, como lo hace PEP, ya que el proceso de construcción emocional se inicia en la familia y posteriormente se ve influido por el contexto escolar y social. Es de suma importancia un currículo integral que favorezca, la comprensión, la regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Debemos propiciar que los niños y las niñas logren un desarrollo integral.

Las sugerencias que a continuación se mencionan se sustentan en la experiencia, diseño de las sesiones y de acuerdo a las necesidades de catorce niños(as) evaluados.

Sugerencias para el CENDI:

- Es necesario partir de lo positivo que tienen los(as) alumnos(as).
- Se debe generar un ambiente de confianza que permita decir lo que se piensa y lo que se siente.
- Crear un espacio para que los(as) psicólogas(as) educativos(as), puedan participar en la formación educativa de los(as) alumnos(as) que asisten a ese centro escolar.
- Establecer actividades grupales que promuevan el desarrollo socioemocional en los(as) alumnos(as).

Sugerencias didácticas

- La intervención psicoeducativa debe ser adecuada a las necesidades educativas de los(as) alumnos(as).
- Se debe establecer un currículo accesible para los(as) alumnos(as).
- Los aprendizajes deben ser útiles para desenvolverse en la vida cotidiana.
- Es necesario valorar positivamente los logros conseguidos por los(as) alumnos(as).

- Emplear material didáctico manipulable con la finalidad de facilitar y mejorar el aprendizaje de los(as) alumnos(as).
- Dar tiempo a los(as) alumnos(as) para poder manipular, sentir y compartir sus emociones.

Sugerencias a futuros trabajos:

- Ampliar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales y estímulos visuales.
- Contemplar las limitaciones que existen hacia el tema socioemocional.
- Ser flexibles en las interpretaciones y formas que encuentran los(as) alumnos(as) para expresar lo que sienten.
- Familiarizarse con el contexto de los(as) alumnos(as) de estudio para que el taller obtenga resultados favorables.

Referencias

- Adam, E. (2003). *Emociones y Educación. Qué son y Cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.
- Aguado, M. (2006). La inteligencia emocional ¿Prioritaria en los centros escolares? *Rincones, IES*.
- Allport, G. (1961). *Pattern and Growth In personality*. New York: Holt.
- Bandura, A. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación en el porfiriato*. México: El colegio de México.
- Bisquerra, A. R. (1998). *Educación Emocional. Enciclopedia general de la educación. Tomo I*. Barcelona: Oceano.
- Bisquerra, A. R. (2000). *Educación emocional y Bienestar*. España: CISSPRAXIS.
- Blasi, P. (2004). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Barcelona: Graó.
- Brazelton, M. (1994). *Su hijo*. USA: Géminis.
- Bricker, D. (1993). *Sistema de evaluación y Programación para niños pequeños. Dominio socio emocional de 3 a 6 años*. Oregón: Universidad de Oregón.
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Díaz, B. &. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* . México: Mc Graw Hill.

- Díez, N. M. (2002). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Dolle, J. M. (1979). *Elementos para un enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Eich, K. B. (2003). *Cognición y Emoción*. España: Descleé De Brouwer.
- Galván, L. L. (1995). *De la escuela de párvulos al preescolar. Una historia que contar*. México: CIESAS.
- García, S. A. (2009). *La importancia de la obligatoriedad de la educación*. Ciudad del Carmen, Campeche, México.
- González, G. A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de la calidad*. Madrid: La muralla.
- Guevara, N. G. (1985). *La educación socialista en México*. México: El caballito.
- Heller, A. (1983). *La teoría de los sentimientos*. España: Fontamara.
- Hurlock, E. B. (1998). *Desarrollo del niño* (Vol. 6). México: Mc Graw Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and Motivation In Emotion. *American psychologist*.
- López, C. E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López, G. M. (2004). *300 situaciones didácticas para un aprendizaje significativo*. Colombia: Gileditores.
- Luria, A. R. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: AKAL.

- Medina, S. &. (2001). *Estilos de apego y diferencias entre las figuras materna y paterna*. Barcelona: Comunidad educativa.
- Monereo, C. (1990). *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, M. F. (1997). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia*. En: Palacios, Marchesi & Coll (Comps). *Desarrollo psicológico y educación V. I psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- PEP. (2011). Recuperado el 12 de junio de 2013, de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/preescolar2011.pdf>
- Piaget, J. (1988). *La construcción de lo real en el niño*. Argentina: Crítica.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo el contexto social*. España: Paidós.
- Sardo, L. V. (1982). *Historia de la escuela normal para educadoras de párvulos*. México: Normal Veracruzana.
- SEP. (2000). *Qué es un Centro de Desarrollo Infantil*. México.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional, la organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford.
- Taylor. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF. (abril de 2012). Recuperado el 11 de marzo de 2013, de www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.dhtml?pagina=113

Valadez, T. (2008). *Emociones y Sentimientos*. México: Trillas.

Zabala, A. (2008). *11 Ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (1987). *Programa de educación infantil*. Madrid: Alianza.

Anexos



México DF, a 22 de Febrero de 2013.

A quien corresponda:

Por medio de la presente, me permito comunicarle que durante los meses de marzo, abril y mayo de 2013, la C. Andrea Guadarrama Ballesteros (matricula 09206651) y la C. Yunue Amalia Gutiérrez Lara (matricula 09205671) trabajaran con el grupo de preescolar 1, en la aplicación de un taller que favorezca las competencias personales y sociales en niños(as) de 3 a 4 años de edad, por lo que hacemos de su consentimiento el trabajo que se llevará a cabo por el grupo de prácticas profesionales, de octavo semestre, solicitamos su autorización informándole que los datos recabados serán confidenciales.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Andrea', is written over a horizontal line.

C. Andrea Guadarrama Ballesteros

Cel.: 5524926097

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Yunue', is written over a horizontal line.

C. Yunue Amalia Gutiérrez Lara

Cel.: 5521529190

A large, stylized handwritten signature in black ink is written over a horizontal line.

Profesora titular de La Lic. Psicología Educativa, Celia Ma. Del Pilar Aramburu Ceñal.

Tel. 56309700 ext.1379 cel. 5518563157

Universidad Pedagógica Nacional, Carretera Ajusco 24, Héroes de Padierna, Tlalpan,
Ciudad de México, Distrito Federal.

Anexo 2

México D, F a 22 de febrero del 2013

Autorizo la participación de mi hijo(a) en el taller de “Desarrollo de competencias socioemocionales en niños(as) de 3 a 4 años” impartido por la C. Andrea Guadarrama Ballesteros y la C. Yunue Amalia Gutiérrez Lara, en el CENDI.

Nombre del padre o madre	Nombre del(la) niño(a)	Edad (años y meses)	Firma de autorización

Anexo 3

Sistema de Evaluación y Programación para niños(as) pequeños(as). Dominio Socio Emocional de 3 a 6 años (AEPS).

AEPS _____ Dominio SOCIO EMOCIONAL 3-6 años.

S = Clave de Calificación	Q = Notas cualitativas			
<p>2 = Consistentemente cumple con el criterio. 1 = Inconsistentemente cumple con el criterio. 0 = No cumple con el criterio</p>	<p>A = Con Asistencia B = Conducta Interfiere D = Prueba Directa M = Modificación o Adaptación. C = Calidad de la Ejecución. R = Reporte.</p>			
Nombre:				
Periodo de prueba/Edad:				
Fecha:				
Examinador:				

Sub área A	Interacción con otr@s	Criterio de Aprobación	S	Q	EJEMPLO
Meta 1	Tiene compañer@s de juego	Cumple con todos los objetivos			
Objetivo 1.1	Responde a otr@s necesitados	Igual que objetivo. Ejemplo se acerca al compañero que llora, le ayuda a maestra a limpiar el jugo que se derramo, etc.			
Objetivo 1.2	Entabla y mantiene proximidad	Durante actividades de juego no estructurado. Ejemplos: juego paralelo.			
Objetivo 1.3	Toma turnos	Durante actividades cotidianas espera su turno y/o de manera espontánea comparte. Ejemplos: empuja a su par y luego le pide a ella que lo empuje.			
Objetivo 1.4	Saluda a personas conocidas	Vocalizando, verbalizando, tocando, abrazando o sonriendo. Ejemplo: le dice hola a la educadora cuando llega a la escuela, abraza a su hermano cuando llega por él al final del día.			
Objetivo 1.5	Responde a demostraciones de afecto de otr@s	Responde apropiadamente. Ejemplos: con una sonrisa cuando alguien le sonríe, dice "hola" cuando lo saludan.			
Meta 2	Inicia actividad cooperativa	Usa estrategias verbales o no verbales para iniciar y propiciar la participación de sus pares en una actividad que requiere: de varios pares, de compartir o intercambiar materiales, de asumir roles o tareas asignados y que tiene un beneficio grupal. Ejemplo: a la hora de recoger los juguetes niño@ asigna a cada cual lo que tiene que hacer y los estimula para que lo hagan.			
Objetivo 2.1	Participa con otr@s en actividad cooperativa	Se acerca y usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. Ejemplos: primero observa y luego ayuda a alguien, propone jugar un rol que aún no este asignado.			

Objetivo 2.2	Mantiene participación cooperativa	Mantiene trabajo, rol o identidad que apoya lo que hace otra@. Ejemplos: sostiene dos bloques juntos por mientras su par pone otro encima.			
Objetivo 2.3	Presta o intercambia objetos	Durante una actividad conjunta. Ejemplos: le pasa el resistol por mientras pegan figuras, le cambia un juguete por otro en la casita, etc.			
Meta 3	Resuelve conflictos con estrategia efectiva	Selecciona las estrategias efectivas.			
Objetivo 3.1	Negocia para resolver conflictos	Igual que el objetivo. Ejemplo: yo juego con la pala y tú con el martillo, un turno para ti y otro para mí en el columpio.			
Objetivo 3.2	Usa estrategias simples para resolver conflictos	Incluyen: demandar su lugar, alejarse, reportarle a la maestra.			
Objetivo 3.3	Defiende sus posesiones	Usa estrategias verbales y no verbales para reclamar y defender lo propio.			
Sub área B	Participación	Criterio de Aprobación			
Meta1	Inicia y completa actividades apropiadas para su edad	Igual a Meta. Sin recordatorios del adulto.			
Objetivo 1.1	Responde a la primera petición de terminar actividad	Igual a objetivo			
Objetivo 1.2	Responde a la primera petición de iniciar actividad	Igual a objetivo			
Meta 2	Observa, escucha y participa en actividades de grupo pequeño	Ante la instrucción del adulto en un grupo de 5 niñ@s o menos.			
Objetivo 2.1	Usa materiales funcionalmente en actividades de grupo pequeño	En actividades estructuradas y después de demostración.			
Objetivo 2.2	Responde apropiadamente a instrucciones en actividades de grupo pequeño	En actividades estructuradas responde a instrucción del adulto con acción verbal o motora.			
Objetivo 2.3	Atiende a objeto, persona, evento en actividades de grupo	En actividades estructuradas atiende al objeto de atención.			

Objetivo 2.4	Permanece en el grupo durante actividades de grupo pequeño	En actividades estructuradas permanece en su lugar.			
Meta 3	Observa, escucha y participa en actividades de grupo grande	Ante la instrucción del adulto en un grupo de 6 o más niños@s.			
Objetivo 3.1	Usa materiales funcionalmente durante actividades de grupo grande	En actividades estructuradas y después de demostración			
Objetivo 3.2	Responde apropiadamente a instrucciones en actividades de grupo grande	En actividades estructuradas responde a instrucción del adulto con acción verbal o motora			
Objetivo 3.3	Atiende a objeto, persona, evento en actividades de grupo grande	En actividades estructuradas atiende al objeto de atención			
Objetivo 3.4	Permanece en el grupo durante actividades de grupo grande	En actividades estructuradas permanece en su lugar			
Sub área C	Interacción con el Ambiente	Criterio de Aprobación			
Meta 1	Satisface necesidades físicas de una forma socialmente aceptable	Cumple con todos los objetivos			
Objetivo 1.1	Satisface necesidad de hambre, cansancio, enfermedad	Busca ayuda cuando se lastima, se acuesta cuando se cansa, se pone la chamarra cuando tiene frío, busca comida cuando tiene hambre.			
Objetivo 1.2	Satisface necesidades físicas observables	Se lava las manos cuando las tiene sucias, se quita la ropa sucia.			
Objetivo 1.3	Satisface necesidades físicas de hambre y sed	Solicita o busca comida o bebida.			
Meta 2	Sigue reglas contextuales fuera de su salón y de su casa	En entrevista pregunte a la familia si sigue las reglas como no tocar objetos en el supermercado, mantenerse sentado en el coche, darle la mano a un adulto en la calle.			
Objetivo 2.1	Solicita permiso del adulto	Para ir al baño, levantarse de la mesa, tomar un material.			
Objetivo 2.2	Sigue reglas establecidas en casa y en la escuela	En el salón espera su turno, camina, usa una voz baja. Indague con la familia sobre las reglas en casa.			

Sub área D	Conocimiento Propio y de Otr@s	Criterio de Aprobación			
Meta 1	Comunica lo que le gusta y lo que no le gusta	Cumple con todos los objetivos			
Objetivo 1.1	Inicia actividades preferidas	Durante el tiempo libre escoge con que jugar. Ejemplos: cuando termina un trabajo toma un libro para leer. Adulto le puede guiar.			
Objetivo 1.2	Selecciona actividades y/o objetos	Cuando se le da a escoger. Ejemplo: cuando se le pregunta en que espacio quiere jugar.			
Meta 2	Entiende como su conducta, sus pensamientos y sentimientos tienen un efecto en otr@s	Ejemplos: cuando le quita un juguete a un niño y este llora, se lo regresa.			
Objetivo 2.1	Identifica afecto/emoción en otr@s	Cuando su compañera sonríe ante un juguete, dice "a ella le gusta ese", cuando un compañero se cae y llora, dice "le dolió".			
Objetivo 2.2	Identifica sus propios afectos y emociones	Cuando no le gusta la comida la aparta y dice "que feo", cuando un compañero lo empuja hace un gesto de enojo y dice "ya no juego".			
Meta 3	Da información sobre sí mism@ y otr@s	Cumple con todos los objetivos			
Objetivo 3.1	Sabe su dirección	Calle y numero			
Objetivo 3.2	Sabe su teléfono	Dos números completos			
Objetivo 3.3	Sabe su fecha de cumpleaños	Mes y día			
Objetivo 3.4	Sabe su nombre completo y el de sus herman@s	Nombre y apellido propio y nombre de sus herman@s.			
Objetivo 3.5	Identifica su género y el de otr@s	Identifica correctamente si es niño o niña y que son los/as otr@s.			
Objetivo 3.6	Sabe su nombre y edad	Nombre propio y número de años.			

Anexo 4

Sesión 2. delimitar el trabajo colaborativo en los(as) niños(as)	
Desarrollo de la actividad	Competencia: identificar emoción en otros(as)
	<ul style="list-style-type: none">• Presentar el taller• Formar parejas, entregar una hoja con imágenes de caritas con diferentes expresiones y colorear.• Entregar unas cintas para la cabeza, pegar la imagen de la carita y utilizar como diademas.• Identificar la representación de la emoción en sus compañeros(as).• Cierre de actividad
Contenido	Cintas con imágenes de caritas con diferentes expresiones



Anexo 5

Sesión 3. identificar las características de género	
Desarrollo de la actividad	Competencia: dar información sobre sí mismos(as)
	<ul style="list-style-type: none">• Explicar acerca de las características de género• Entregar una estrella de papel• Escribir su nombre, género y dibujarse en el centro de la estrella.• Compartir las características de género con sus compañeros(as).• Cierre de actividad
Contenido	Estrella con las características de género



Anexo 6

Sesión 4. promover el trabajo colaborativo entre los(as) niños(as)	
Desarrollo de la actividad	Competencia: identificar sus propias emociones ante alguna situación de riesgo.
	<ul style="list-style-type: none">• Explicar acerca de lo que se debería hacer en una situación de riesgo.• Mostrar video• Dramatizar una situación de riesgo• Comentar sobre la importancia que tiene el ayudar a otros(as).• Cierre de actividad
Contenido	Video: http://www.youtube.com/watch?v=shjEoDAk15M



Anexo 7

Sesión 5. reconocer sus logros al realizar alguna actividad	
Desarrollo de la actividad	Competencia: reconocer cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propongan.
	<ul style="list-style-type: none">• Pensar en alguna actividad que no podían hacer y ahora ya la pueden realizar y dar ejemplos.• Entregar hojas blancas con la frase “yo no podía, pero ahora ya puedo”.• Dibujar en la hoja la actividad que ya pueden realizar.• Comentar con sus compañeros(as) como se sienten ahora que ya pueden realizar cierta actividad.• Cierre de actividad
Contenido	Hoja con la frase “ Yo no podía, pero ahora ya puedo”



Anexo 8

Sesión 6. promover un trabajo colaborativo entre los(as) niños(as) con un fin común	
Desarrollo de la actividad	Competencia: usar materiales que estén acorde a la actividad a realizar.
	<ul style="list-style-type: none">• Explicar acerca del medio ambiente• Proporcionar diferentes materiales y elegir el material para realizar la actividad.• Realizar el mural acerca del medio ambiente• Propiciar el apoyo entre compañeros(as)• Analizar y comentar acerca del trabajo colaborativo• Cierre de actividad
Contenido	Mural acerca del medio ambiente



Anexo 9

Sesión 7. reflexionar acerca del respeto hacia las emociones de otros(as)	
Desarrollo de la actividad	Competencia: identificar emoción en otros(as).
	<ul style="list-style-type: none">• Leer un cuento relacionado con el enojó• Preguntar a los(as) niños(as): ¿Por qué se enojó el personaje? ¿Creen que con una disculpa se solucione el problema?• Comentar acerca del tema• Cierre de actividad
Contenido	Cuento: “Vaya rabieta” anexo (10) Allancé, M. D. (2000). <i>Vaya rabieta</i> . México: Juventud.

Anexo 10

Cuento

“Vaya rabieta”

Roberto ha pasado un día muy malo, -Quítate los tenis-, dice su papá,-Ahí van dice Roberto-.

Hoy de cenar hay espinacas,-Estas bromeando-, dice Roberto. Claro que no,-Sube a tu habitación-, dice el papá de Roberto, y -baja cuando estés más tranquilo-. -No lo creo- responde Roberto.

Y arriba en su habitación, Roberto nota una cosa terrible que sube, sube, sube...hasta que sale de golpe...Grrrrrrrrrrrrrrrrrrrr.

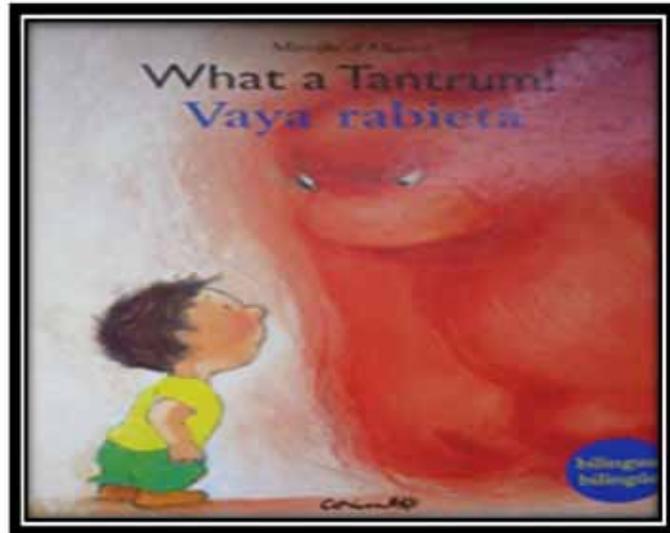
“Hola”, le dice la cosa rara, ¿Qué quieres hacer?, hare todo lo que quieras, dice Roberto, “bueno”, dice la cosa. “Comenzaremos por aquí”.

¡Y ohhhh! la colcha salió volando, la almohada, ¡crac! la mesita de centro salió volando, al igual que la lámpara que estaba en el librero y todo lo del cuarto.

Después de todo la cosa rara rompe la caja de juguetes, -No mi camioncito no- , dice Roberto, detente, “tonto” detente. ¡Mi camión preferido!

-¿Que ha hecho este tonto?, no te preocupes, ahora te arreglo, y tú, vete animal, vete.

¡Ah estas aquí! -Te atrape, vamos te guardare en una caja- dijo Roberto, ni te muevas, adiós...-Papi quiero postre ya estoy mejor-...



Anexo 11

Sesión 8. reflexionar acerca de la aceptación y participación de los(as) niños(as) en actividades conforme a las reglas establecidas.

Desarrollo de la actividad	Competencia: seguir reglas dentro y fuera del salón.
	<ul style="list-style-type: none">• Explicar acerca de la importancia de las reglas• Aportar ejemplos acerca del cumplimiento de las reglas• Explicar las reglas del juego llamado “encantados”, para que los(as) niños(as) jueguen.• Cierre de actividad
Contenido	Juego llamado encantados “ encantados”



Anexo 12

Sesión 9. promover que los(as) niños(as) respeten las reglas en los diferentes ámbitos en los que participan.	
Desarrollo de la actividad	Competencia: identificar cómo su conducta afecta a otros(as).
	<ul style="list-style-type: none">• Explicar acerca de lo que significa la convivencia• Explicar que en todos los lugares donde participan existen reglas.• Aportar ejemplos sobre el tema• Explicar las reglas del torneo de “aros”• Preguntar a los(as) niños(as): ¿Cómo se sintieron? ¿Hubo orden? ¿Se respetaron las reglas?• Cierre de actividad
Contenido	Torneo de “aros”



Anexo 13

Sesión 10. promover la participación activa de los(as) niños(as) en actividades de grupo	
Desarrollo de la actividad	Competencia: observar, escuchar y participar en actividades de grupo.
	<ul style="list-style-type: none">• Dividir en equipos a los(as) niños(as)• Dar a los(as) niños(as) un rompecabezas• Proporcionar ayuda a sus compañeros(as), preguntando: ¿Puedo ayudarte? ¿Puedes ayudarme?• Comentar como se sintieron al recibir y dar ayuda a sus compañeros(as).• Cierre actividad
Contenido	Rompecabezas



Anexo 14

Sesión 11. permitir que los(as) niños(as) actúen con iniciativa y autonomía al regular sus emociones.	
Desarrollo de la actividad	Competencia: identificar emoción en otros(as).
	<ul style="list-style-type: none">• Dar a cada niño(a) un antifaz con expresión de alegría• Preguntar a los(as) niños(as) ¿Qué les provoca felicidad?• Recapitular lo visto durante las sesiones anteriores• Poner música infantil para que los(as) niños(as) bailen e interactúen entre sí.• Cierre y despedida de actividad
Contenido	Convivencia con antifaces



Anexo 15
Intervención

