



Secretaría de Educación Pública

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 096 D.F. norte

Estrategias para posibilitar el desarrollo de habilidades socializadoras en niños de
preescolar II

**Proyecto de Intervención para obtener el título de Licenciada en Educación
Preescolar**

P R E S E N T A

GUADALUPE CRUZ ESPAÑA

Asesor. Dr. Luis Reyes García

México, D.F. 2015



Secretaría de Educación Pública

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 096 D.F. norte

Estrategias para posibilitar el desarrollo de habilidades socializadoras en niños de
preescolar II

**Proyecto de Intervención para obtener el título de Licenciada en Educación
Preescolar**

PRESENTA

GUADALUPE CRUZ ESPAÑA

Asesor. Dr. Luis Reyes García

"2015, Año del Generalísimo José María Morelos y Pavón"

UNIDAD 096 D.F. NORTE
OFICIO No. D-U096-15-10/1051

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACIÓN**

México, D.F., a 6 de octubre de 2015.

**C. GUADALUPE CRUZ ESPAÑA
PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "ESTRATEGIAS PARA POSIBILITAR EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALIZADORAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR II", opción **PROYECTO DE INTERVENCIÓN DOCENTE** a propuesta del asesor **LUIS REYES GARCÍA** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

DR. HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE

Dedicatoria

El presente trabajo lo dedico a mi familia por el apoyo que me brindó durante esta etapa de mi vida, por su paciencia y colaboración en los momentos difíciles de este camino que recorrimos juntos, ya que en todo momento mostraron su apoyo incondicional gracias, porque ustedes son la parte más importante de mi vida.

Con cariño para una persona especial con la que compartí desvelos, alegría y tristeza, ya que realizamos nuestro proyecto codo a codo apoyándonos mutuamente.

Introducción.....7

Capítulo I Marco contextual

1. antecedentes de la Educación Inicial.....11

1.1 la reforma preescolar 2004.....14

1.2 diagnóstico previo de la problemática.....22

Capítulo II marco teórico

2. ¿Qué es la socialización?.....26

2.1 La socialización Primaria y secundaria.....28

2.2 Mecanismos de socialización.....32

2.3 La socialización en preescolar.....37

2.4 Enfoques de la socialización: Piaget y Vygotsky.....41

Capítulo III diseño de la propuesta

3 Objetivos generales.....48

3.1 Objetivos específicos.....48

3.2 Propósitos generales de la propuesta.....48

3.3 Desarrollo de la propuesta.....49

Capítulo IV análisis de la aplicación de la propuesta

| | | |
|-----|----------------------------|-----|
| 4 | Análisis inicial..... | 61 |
| 4.1 | Análisis por sesiones..... | 62 |
| | CONCLUSION..... | 97 |
| | BIBLIOGRAFÍA..... | 99 |
| | ANEXO..... | 100 |

Introducción

El proyecto que a continuación presento, es fruto de la inquietud que surge a partir de experimentar conductas violentas por parte de algunos niños del grupo a mi cargo (preescolar II), las cuales considero poco favorables para lograr una convivencia amable y respetuosa, tomando en cuenta que esto es fundamental para que los niños tengan un desarrollo integral.

Como docente, estoy consciente de las limitaciones que existen en mi aula, pues me doy cuenta que gran parte de los problemas que los niños reflejan, tienen su origen en el ámbito familiar, sin embargo me parece que se puede favorecer un ambiente propicio para que los niños modifiquen este tipo de conductas, ya que de acuerdo a sus características y de los procesos de aprendizaje, la etapa preescolar es sin duda la mejor oportunidad para aprender a regular sus emociones y controlar sus impulsos.

Me parece que la problemática de mi grupo está directamente relacionada con la socialización, tomando en cuenta que la vida social se fundamenta en relaciones de interacción, ya que a través de ellas se transmiten las pautas de comportamiento social, en la interacción se establece una dinámica entre participantes activos que se encuentran en diversos espacios y se sociabilizan mutuamente, aprendiendo (normas, leyes, sanciones y formas de organización). De tal manera que mi propuesta consiste en aplicar estrategias que posibiliten habilidades socializadoras, cuyo propósito principal es mejorar la calidad educativa a través de una sana convivencia entre los alumnos.

Creo que este trabajo es de suma importancia, ya que se encuentra plasmada una gran parte del esfuerzo, compromiso y respeto, que yo como docente siento por mi práctica pedagógica.

A continuación menciono brevemente los conceptos teóricos que apoyan mi propuesta.

Piaget

Propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano. Comienza con un ser individual que progresivamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el micro nivel, es decir, del contacto con otras personas de su entorno. Es por esta razón que a partir de este momento se destaca en su trabajo y en el de sus colaboradores la importancia del factor social en el desarrollo. (Piaget, 1970).

Vygotsky

Dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural (Vygotsky, 1978). Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes (Vygotsky, 1962).

Con base en los enfoques de los autores mencionados anteriormente, realicé un plan de trabajo con estrategias que propicien relaciones interpersonales, que faciliten desarrollar nociones sobre lo que implica pertenecer a un grupo social, en las que exista, cooperación, empatía respeto y participación grupal, en un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y confianza.

La estructura de este proyecto consta de cuatro capítulos, organizados de la siguiente manera.

Capítulo I, en este capítulo encontramos los antecedentes de la educación inicial, La reforma preescolar 2004, y el diagnóstico previo de la problemática.

Capítulo II, se hace un breve resumen de ¿Qué es socialización?, de la socialización Primaria y secundaria, de los Mecanismos de socialización, La socialización en preescolar y los enfoques de la socialización: Piaget y Vygotsky.

Capítulo III, se refiere a los objetivos generales, objetivos específicos, propósitos generales de la propuesta, y desarrollo de la propuesta. También encontraremos las situaciones didácticas que se realizaros además de los materiales utilizados.

Capítulo IV, contiene el análisis inicial y análisis por sesiones.

Capítulo I

Marco

contextual

Educación Inicial es la educación que el niño recibe en sus primeros años de vida (0-6), ésta es una etapa muy importante del niño, ya que se puede favorecer el desarrollo de sus habilidades físicas y/o psicológicas, su creatividad, se puede propiciar su autonomía; que más adelante le pueden servir para abrirse camino por sí solo.

1. Antecedentes de la Educación inicial

Existen bases suficientes para considerar a la Educación Inicial como un proceso con fines educativos que favorece el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, en el periodo que va del nacimiento a los tres años de edad. La coincidencia de diversos factores respaldan esta concepción; al respecto, las investigaciones científicas han brindado experiencias sobre el impacto que tiene la intervención temprana para el desarrollo y la construcción de capacidades. (SEP, 2002)

1837 * Se crea el primer establecimiento de este tipo, en un local de mercado para que los niños y las niñas tuvieran un sitio donde jugar, en tanto sus madres trabajaban.

1865 * La emperatriz Carlota crea “La Casa de Asilo de la Infancia”, en donde las damas a su servicio dejaban temporalmente a sus hijos.

1869 * Se funda “El Asilo San Carlos”, donde los hijos pequeños de las mujeres trabajadoras recibían alimentos y cuidado durante la jornada laboral de sus madres. Este fue el primer intento oficial de brindar el servicio.

1887 * La señora Carmen Romero de Díaz funda “La Casa Amiga de la Obrera”, en la cual se cuidaba a los hijos menores de madres trabajadoras.

1916 * “La Casa Amiga de la Obrera” depende de la beneficencia pública.

1928 * Se crea “La Casa Amiga de la Obrera No. 2”.

1929 * La señora Carmen García de Portes Gil, organiza “La Asociación Nacional de Protección a la Infancia”, la cual da origen y sostiene 10 “Hogares Infantiles”.

1937 * Cambia la denominación de “Hogares Infantiles “por el de “Guarderías Infantiles”

La Secretaría de Salubridad y Asistencia establece “Guarderías” para dar servicio a los hijos de comerciantes del mercado de la Merced, de las vendedoras de billetes de lotería y de las empleadas del Hospital General.

1939 * El presidente general Lázaro Cárdenas, integra la fundación de una Guardería para los hijos de las Obreras de la nueva Cooperativa (COVE) antes denominada talleres fabriles de la nación, lugar destinado a la fabricación de uniformes y equipo del ejército.

* A partir de este período, la creación de Guarderías, se multiplica como una respuesta a la incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

1943 * La Secretaría de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles.

1944 * Por decreto presidencial se dispone la elaboración de los Programas Materno-Infantil y de la Asistencia Médico General para los derechohabientes.

1946-1952 * El presidente Miguel Alemán Valdés, establece las “Guarderías” dependientes de Organismos Estatales: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaría de Patrimonio Nacional y Presupuesto, entre otras. Mientras que para las paraestatales sólo el IMSS y PEMEX.

* Se inaugura la primera “Guardería del Departamento del Distrito Federal”, creada por iniciativa y sostén de un grupo de madres trabajadoras de la Tesorería; posteriormente el Gobierno se hace cargo y promueve la construcción de una segunda Guardería.

1959 * El Presidente Lic. Adolfo López Mateos, promulga la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE), en donde se establecen las “Estancias Infantiles” como.(SEP,2002)

Una prestación para las madres derechohabientes.

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, no sólo a s Guarderías de la SEP, sino también aquellas que brindan atención a los hijos e hijas de las madres trabajadoras en otras dependencias.

* Se cambia la denominación de “Guarderías” por la de “Centros de Desarrollo Infantil” (CENDI), estos cuentan con equipo técnico, se capacita al personal de los Centros de Desarrollo Infantil, y se crean los programas encaminados a normar las Áreas Técnicas.

1978 * Se deroga el nombre de 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.

1979 * La SEP, se encarga de la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías, que dependía de la Secretaría del Trabajo; se le cambia el nombre por Escuela para Asistentes Educativos con un nuevo Plan de Estudios.

1980! En esta década la Educación Inicial se extiende por todo el país en sus dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.

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 semiescolarizada, como una nueva alternativa de atención a hijos e hijas de madres que no cuentan con prestaciones laborales.

1992 * Se presenta la versión experimental del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual reconoce a los CENDI como instituciones que realizan acciones educativas con carácter formativo.

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.(SEP, 2002)

1.1. La reforma en preescolar

Origen de la reforma

En su elaboración han sido incorporados los resultados de diversas actividades en las cuales se obtuvo información valiosa sobre la situación actual de la educación preescolar en México, así como sobre diversos enfoques utilizados en el pasado y en el presente en la educación de los menores de seis años. Entre estas actividades fueron especialmente importantes las siguientes: La identificación de las prácticas docentes y escolares más comunes en la educación preescolar en nuestro país y de los problemas más frecuentes percibidos por las educadoras. En esta tarea fue esencial la participación de equipos técnicos y docentes de todas las entidades del país. Gracias a esa colaboración se realizaron encuentros regionales y nacionales de análisis y debate, numerosas entrevistas personales y un programa de observación directa de jornadas de trabajo en planteles de varias entidades federativas. b) La revisión de los programas que se han aplicado en la educación preescolar en México, a partir de la oficialización de este servicio en la década de 1920, así como del programa general vigente, el programa que se aplica en los centros escolares dependientes del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las orientaciones para la educación indígena y las propuestas de programas elaboradas en cinco entidades del país. c) El análisis de los modelos pedagógicos aplicados actualmente en algunos países en el nivel preescolar, que representan aproximaciones distintas a la educación de los niños menores de seis

años. d) La revisión de algunos planteamientos de la investigación reciente sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles, en los cuales es posible identificar ciertas coincidencias básicas, dentro de una producción científica muy extensa.

Las actividades de exploración, estudio y consulta para la reforma de la educación preescolar iniciaron desde el año 2002. A partir de octubre de 2003 comenzó el análisis de la propuesta inicial del nuevo programa, mediante la difusión del documento denominado: Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar. Posteriormente tres versiones antecedentes a este programa fueron analizadas por personal técnico de todas las entidades federativas y de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) involucradas en este nivel educativo. En este programa se incorporan las observaciones y sugerencias, generales y específicas, formuladas por personal directivo, técnico y docente de educación preescolar, así como por especialistas en educación infantil de México y otros países de América Latina.

El nuevo programa de educación preescolar entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004- 2005. Paralelamente, como parte de otras líneas de acción que incluye el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, la SEP pondrá en marcha un programa de actualización para el personal docente y directivo; elaborará y distribuirá materiales educativos para alumnos y materiales de apoyo al trabajo docente; realizará una campaña informativa dirigida a la sociedad, en particular, a las madres y los padres de familia, e impulsará acciones orientadas al mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar.

Reforma al artículo 3.

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado- federación, estados, distrito federal y municipios impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Diario Oficial de la Federación, 9 de febrero de 2012)

La Reforma al Artículo 3° constitucional, aprobada en 1993, incorporó la educación secundaria a la educación básica, estableciendo 9 años de escolaridad obligatoria (seis años iniciales de la educación primaria, más tres años de la educación secundaria). Al hacerla obligatoria, la secundaria persigue proporcionar a los jóvenes elementos conceptuales y de juicio para que desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesarios para tomar discusiones personales y colectivas que contribuyan a su desenvolvimiento en la sociedad.

Asimismo, para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señalada en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesaria para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

Programa de Educación preescolar 2011

Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente. La Guía para la educadora es un referente que permite apoyar su práctica en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus

estudiantes. La SEP tiene la certeza de que el Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar será de utilidad para orientar el trabajo en el aula de las educadoras de México, quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos enriquecerán este documento y permitirá realizar un autodiagnóstico que apoye y promueva las necesidades para la profesionalización docente.

La reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social.

La implementación de la reforma en Educación Preescolar ha planteado grandes desafíos a las educadoras y al personal directivo. El avance en la consolidación de este proceso de cambio y, considerando las preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar el Programa de Educación Preescolar 2004, fue necesario introducir modificaciones específicas en la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen (primaria y secundaria); en este sentido, se le da continuidad al proceso.

La Secretaría de Educación Pública valora la participación de las educadoras, directivos, asesores técnico-pedagógicos, madres y padres de familia, y toda la sociedad, en el desarrollo del proceso educativo, por lo que les invita a ponderar y respaldar los aportes del Programa de Estudio 2011 en el desarrollo de las niñas y los niños de nuestro país. (SEP, 2011)

El Programa de Estudio 2011 es nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar, sean de sostenimiento público o particular, y tiene las siguientes características:

En virtud de que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que las niñas y los niños logran algunas capacidades, los propósitos del programa expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar

El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La selección de competencias que incluye el programa se sustenta en la convicción de que las niñas y los niños 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.

En el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, un propósito de la educación preescolar es el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, que los alumnos se desempeñen cada vez mejor, y sean capaces de argumentar o resolver problemas), pero también lo es de la educación primaria y de la secundaria; al ser aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros. Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas; ello se logra mediante el diseño de situaciones

didácticas que les impliquen desafíos: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera. (SEP, 2011)

Campos formativos

El programa de educación preescolar se organiza en seis campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen los niños, permitan identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera) y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar, y que se relacionan con las disciplinas en que se organiza el trabajo en la educación primaria y la secundaria. Los campos formativos facilitan a la educadora tener intenciones educativas claras (qué competencias y aprendizajes pretende promover en sus alumnos) y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga. Cada campo formativo incluye aspectos que se señalan enseguida:

Lenguaje y comunicación

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros.

Pensamiento matemático

La conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de las niñas y los niños, y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento matemático, es el punto de partida de la intervención educativa en este campo formativo. Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes desde edades tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, las niñas y los niños desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas. Desde muy pequeños pueden establecer relaciones de equivalencia, igualdad y desigualdad (por ejemplo, dónde hay más o menos objetos); se dan cuenta de que “agregar hace más” y “quitar hace menos”, y distinguen entre objetos grandes y pequeños.

Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana. (SEP 2011). Durante las experiencias en este campo formativo es importante favorecer el uso del vocabulario apropiado, a partir de las situaciones que den significado a las palabras “nuevas” que las niñas y los niños pueden aprender como parte del lenguaje matemático (la forma rectangular de la ventana o la forma esférica de la pelota, la mitad de una galleta, el resultado de un problema, etcétera). Para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, el trabajo en este campo se sustenta en la resolución de problemas.

Exploración y conocimiento del mundo

Este campo formativo se dedica, fundamentalmente, a favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social. La definición del campo formativo se basa en el reconocimiento de que niñas y niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su

alrededor. La curiosidad espontánea y sin límites y la capacidad de asombro que los caracteriza, los lleva a preguntar constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales y otros acontecimientos que llaman su atención, y a observar y explorar cuanto puede usando los medios que tienen a su alcance.

Desarrollo físico y salud

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de las niñas y de los niños están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción, consideradas como capacidades.

Desarrollo personal y social

Este campo 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 las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Expresión y apreciación artísticas

Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

1.2 Diagnóstico previo de la problemática

Grupo preescolar II

En el grupo hay 7 niños y 6 niñas de entre 4 y 5 años de edad, en su mayoría son niños de madres solteras y padres separados.

En general tiene momentos en que realiza las actividades de manera ordenada y cordial, pero algunos niños del grupo tienen reacciones muy violentas sin razón aparente, utilizan un lenguaje poco adecuado, (groserías), les cuesta trabajo respetar las reglas de salón a pesar de que ellos mismos las eligieron. También, les cuesta trabajo compartir los materiales con sus compañeros, se empujan, se arrebatan el material y suelen pelear por él.

Durante el tiempo de comida en ocasiones se avientan la comida, o las servilletas, esto les parece gracioso. Cuando se tienen que quedar a cargo de otra maestra no le hacen caso, le faltan al respeto y le dicen tú no eres mi maestra. En ocasiones no utilizan los terminas gracias o por favor, a pesar de que en las actividades cotidianas se practican estas normas de conducta.

Me sorprende un poco cuando juegan representando el rol de adulto, ya que sus expresiones son las siguientes, “comadrita no quiere una michelada o un cigarrito, hoy mi mamá va a ir a la fiesta con su novio”, cuando juegan con muñecas las tratan con violencia, (ya cállate berrinchuda, te voy a dar si no te estas quieta, te voy a mandar con tu abuela etc.).

Por ejemplo:

Francisco

Francisco es un niño muy inteligente, se interesa en todo tipo de animales, le gusta platicar de ellos y conoce mucho del tema. Con frecuencia platica que le gustan los programas en los que salen animales. Él dice que es experto en todo lo relacionado a los animales y me invita a preguntarle lo que quiera y el contestara, conoce las características de muchos de ellos e imita sus sonidos y movimientos.

Con frecuencia agrede a sus compañeros sin razón aparente, se muestra enojado y dice que nadie lo quiere, cuando se enoja se mete debajo de las mesas y dice que lo dejen en paz, que ya lo tienen “harto.” Le cuesta trabajo integrarse en actividades y juegos con sus compañeros, pues generalmente les arrebató los materiales, los empuja y los ofende verbalmente. Cuando se le pide que realice actividades grupales, menciona que sus compañeros no quieren jugar con él, con frecuencia es la razón para agredir a sus compañeros.

Sus compañeros hacen comentarios de sus arranques de enojo, frecuentemente se niegan a jugar con él, ya que argumentan que es grosero y les pega. Al platicar con la mamá, comenta que en casa tiene la misma conducta, y que su pareja siempre lo castiga pero no entiende. Me sorprendió escucharla decir que en una ocasión su pareja amarró a Francisco para que no diera lata, pero de inmediato trató de disfrazar la situación.

Sofía

Sofía es alegre, le gusta cantar y bailar, se involucra con sus compañeros en las actividades, pero es muy común que se genere un conflicto con ella, ya que les pega y les grita a sus compañeros, cuando se le llama la atención llora y dice que ya no nos quiere que ya se vaya de esa escuela.

La mamá de Sofía comentó que Sofía tiene una hermana mayor por parte de su papa y está hermana la molesta mucho, y que Sofía es muy chillona, que cada que quiere dar una queja lo hace llorando.

Ángel

Ángel es un niño muy inteligente e inquieto que corre por todo el salón, se avienta por todos lados, con frecuencia llega con moretones, raspones, cortadas etc. Les pega a sus compañeros argumentando que es boxeador, y que además él pelea en su casa con su hermano, porque el novio de su mamá los entrena y los “echa a pelear”

Por lo anteriormente señalado en los casos de los niños mencionados, me parece que la problemática de mi grupo está muy relacionada con la socialización, tomando en cuenta que la vida social se fundamenta en relaciones de interacción, ya que a través de ellas se transmiten las pautas de comportamiento social, en la interacción se establece una dinámica entre participantes activos que se encuentran en diversos espacios y se sociabilizan mutuamente, aprendiendo (normas, leyes, sanciones y formas de organización).

Por otro lado, creo que la problemática que planteo se verá favorecida implementando actividades que tengan como fundamento la socialización.

Capítulo II

Marco teórico

2. ¿Qué es la Socialización?

La socialización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. En otras palabras, socializar es el proceso por el cual se aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento. La socialización es un proceso del individuo y un proceso de la sociedad.

Socializar es un proceso elemental que debe favorecerse desde muy corta edad. La vieja idea de sujeto disciplinado (por la familia, la iglesia y la escuela), está siendo reemplazada por el sujeto contemporáneo, fuente y explicación de todos los desórdenes. En un caso la sociedad es fuerte, se impone a los individuos. Cada uno está hecho para jugar un juego determinado y para ocupar un lugar preconstituido. Hoy nuestras sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrentar contextos estructurales completamente diferentes de aquellos que presidieron la configuración de su subjetividad (campesinos que deben acomodarse en las ciudades, mujeres hechas para el hogar que tienen que trabajar, etc., individuos que llegan a instituciones que no han sido hechas para ellos (ni ellos hechos para ellas). Lo normal es el desajuste entre el habitus y las condiciones de vida. En este contexto “tienen éxito” aquellos que han desarrollado un sistema de predisposiciones apto para decidir en la incertidumbre, cambiar permanentemente de preferencias, mantener su seguridad básica aun cuando cambien radicalmente las circunstancias, ser uno mismo mientras el mundo cambia etc. El resultado es un individuo escindido, atravesado por contradicciones, sin un sistema ontológico de seguridad básica bien establecido (desestructuración y desestabilización de la familia, debilidad de la escuela, impacto de los medios.

La socialización es un proceso del individuo y un proceso de la sociedad. Por tanto son dos procesos complementarios en su meta final, pero distintos en su origen, intereses, y mecanismos de actuación. Uno es el interés de la sociedad y otro el del individuo. Por eso el fenómeno de la socialización es estudiado tanto desde la Sociología como desde la Psicología, aunque de hecho no estudian los mismos contenidos.

Así, se puede definir este fenómeno como: "El Proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad".

Hoy la mayoría de las escuelas públicas de América Latina ya no se parecen a esa vieja institución típica de la primera (conformación del Estado nación e inserción en el sistema capitalista occidental) y segunda fase del capitalismo (economía industrial y urbana). Las escuelas son más numerosas, pero tienen otro sentido, otros destinatarios, otras dimensiones, otros vínculos con el "centro", otras capacidades, otros desafíos y expectativas sociales que cumplir. Y sin embargo allí están, con todas sus pobreza y contradicciones siguen contribuyendo a "fabricar" agentes sociales. Lo hacen en otras condiciones, con otros recursos, en otro sistema de relaciones (con la familia, el mercado, las iglesias, el estado, etc.) que es preciso investigar y comprender mejor. Pero de allí a decir que ni la familia ni la escuela (ni el Estado, ni la estructura social, etc.) son capaces de producir sujetos, y que estos están librados a su suerte y "se hacen a sí mismos" existe una distancia abismal que no es aconsejable recorrer sin mayor reflexión. (Fanfani, 2002)

"El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza: en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir". (Fanfani ,2002)

Es por esto que se consideran agentes de socialización a las instituciones y los individuos que tienen las atribuciones necesarias para valorar el cumplimiento de las exigencias de la sociedad y disponen del poder suficiente para imponerlas. De cualquier manera habrá que preguntarse cuáles son las condiciones sociales concretas que generan individuos autónomos y al mismo tiempo integrado a una totalidad que de algún modo los trasciende sin separar individuo y sociedad.

2.1 Socialización primaria y secundaria

Socialización primaria

Berger y Luckman entienden a la sociedad en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella. Estar en sociedad es participar de su dialéctica; sin embargo el individuo no nace miembro de una sociedad nace con predisposición hacia la sociedad y luego llegar a ser miembro de la misma; por lo tanto el individuo es inducido a participar en esta dialéctica. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. (Berger y Luckman, 1991).

Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual ésta se realiza se denomina socialización, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Se advierte que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la primaria. Porque comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo dado que, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, para luego arribar a la internalización que se produce cuando se concreta la identificación. El niño, acepta

los roles y actitudes de los otros significantes o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Por eso en la identificación con los otros significantes el niño se vuelve se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. El individuo llegar a ser lo que los otros significantes lo consideran. (Berger y Luckman, 1991)

Afirman los autores que la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela objetivamente sólo junto con ese mundo. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad subjetivamente asumida por el niño también lo es el mundo al que apunta esta identidad. (Berger y Luckman, 1991)

La socialización primaria crea en la consciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Esta abstracción se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos sino con una generalidad de otros, con una sociedad, siendo esto, como sostienen los autores, una fase decisiva de la socialización, entendiéndose además que el lenguaje es el vehículo principal de este proceso. La relación entre el individuo y el mundo social es como un acto de equilibrio continuo.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes; son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. Por esta razón el mundo internalizado en esta socialización se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que en los mundos internalizados en socializaciones secundarias. Afirman que es por sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse, con él y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos, se internalizan, como definidos institucionalmente. En la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo

de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. (Berger y Luckman, 1991)

Socialización secundaria

La socialización secundaria, afirman Berger y Luckmann, es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Además, sostienen que ésta requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Además los submundos también requieren, por lo menos los rudimentos de un aparato legitimador acompañados con frecuencia con símbolos rituales o materiales.

Mientras que la socialización no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder electivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. (Berger y Luckman, 1991)

Los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan; son intercambiables. El conocimiento en esta socialización debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo familiar. La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento.

A modo de conclusión, la socialización primaria internaliza una realidad aprehendida como inevitable, esta internalización puede considerarse lograda si el sentido de inevitabilidad se haya presente casi todo el tiempo, al menos mientras el individuo está en actividad en el mundo de la vida cotidiana; mientras que en la socialización secundaria, siendo su carácter más artificial la realidad subjetiva es más vulnerable por hallarse menos arraigada en la conciencia. Se señalan dos tipos de mantenimiento de la realidad, mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis, el primero está destinado a mantener la realidad interiorizada en la vida cotidiana y el segundo en las situaciones de crisis. El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo.

Los autores sostienen que cuando se produce una transformación casi total (individuo permuta mundos), la designan como alternación, la cual requiere procesos de resocialización. También señalan que puede hablarse de un grado de éxito en la medida que se logra y se mantiene una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Inversamente la socialización deficiente debe entenderse en relación de la asimetría existente entre la realidad objetiva y subjetiva.

Si a través de la socialización primaria el individuo se convierte en miembro de la sociedad y si es en ésta que el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, acepta roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia, volviéndose así capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. Además, si el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran y si es la socialización primaria la que crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general, (otro generalizado), articulando, el lenguaje como el vehículo principal de este proceso y por lo tanto lo que debe internalizarse. Entendemos, por todo lo expresado, que es de suma importancia tratar de descubrir cómo se dio este proceso en los niños que concurren a estimulación temprana, ya que la estructura básica de la socialización secundaria debe asemejarse a la primaria. (Berger y Luckman, 1991)

2.2 Mecanismos de socialización

Los procesos de socialización consisten en como la persona es capaz de aprender y adaptarse a los modelos culturales de una sociedad. Durkheim postula al respecto que: Los hechos sociales (actuar, sentir, pensar) están influidos por condiciones exteriores, las cuales regulan la conducta de la persona

La educación tiene como finalidad entregar las pautas de comportamiento común y social a la persona (ya que por defecto no son naturales). La sociedad busca crear personas según su estereotipo

La socialización cognitiva

La socialización no consiste sólo en aprender ciertos patrones de conducta prevalente en una sociedad en un momento determinado, sino que también comporta el aprendizaje de las formas de pensar y sentir de dicha sociedad.

En paralelo, al desarrollo cognitivo se produce en el sujeto como un progresivo desarrollo de la conciencia moral (Piaget, 1935). La conciencia moral surge con el funcionamiento interior de principios éticos o morales que controlan o inhiben las acciones y pensamientos de un individuo. Los individuos se vuelven cada vez más capaces de formular juicios morales congruentes con los códigos sociales predominantes, a medida que avanzan en edad.

Han sido multitud de teóricos los que han concentrado sus esfuerzos en explicar las vías y procesos socializadores pero la teoría piagetiana es la teoría sobre el desarrollo cognitivo más elaborada, sistemática y compleja que se ha propuesto hasta el momento y seguramente, es también la que más influencia ha ejercido a todos los niveles dentro de la psicología.

Para Piaget (1935) el desarrollo cognitivo sigue una sucesión de etapas que transcurren: de lo simple a lo complejo, de egocentrismo del bebé a la perspectiva grupal del adulto, de un estado preoperacional, en el cual el sujeto es incapaz de operar mentalmente sin el referente real, a un estadio formal en el cual será capaz de realizar operaciones lógicas sin necesidad de tener un referente real. Los

esquemas de acción del sujeto dependerán cada vez menos de los estímulos externos y se producirá una progresiva internalización y el paso a una perspectiva cada vez más universal y desligada de la experiencia concreta, que permitirá al sujeto incorporar a su personalidad las formas de pensamiento más prevalentes en su medio social. De esta forma, los esquemas de acción del sujeto irán dependiendo cada vez menos de los estímulos externos, se irán internalizando. Este proceso de ajuste o adaptación consta a su vez de dos procesos básicos: adaptación mediante asimilaciones y acomodaciones.

La asimilación se produce en el sentido de que el organismo debe integrar o incorporar los elementos externos dentro de las estructuras ya disponibles. El hecho de que el organismo sea sensible o pueda responder a un estímulo implica que ya posee un esquema o estructura psicológica con la que interpretarlo. Por tanto, el primer proceso en la interacción adaptativa entre el organismo y el medio, entre el sujeto y el objeto de conocimiento es asimilatorio; un proceso por el que las estructuras previas se imponen sobre los nuevos elementos modificándolos para integrarlos. Pero si sólo se produjera asimilación, no habría posibilidad de cambio, en todo intercambio la asimilación viene acompañada de otro proceso que opera en la dirección contraria: un proceso de acomodación de las estructuras previas a los nuevos elementos, a los cambios. En este caso se trata de ajustar los esquemas previos para hacerlos consistentes con las nuevas experiencias. El organismo trata primero de asimilar, de encajar las nuevas experiencias en sus esquemas previos, pero inevitablemente se producirán ciertos conflictos en la medida en que encuentre resistencias y desajustes, a los que se tendrá que acomodar mediante una cierta reorganización de los esquemas. Esto permitirá una asimilación distinta y más satisfactoria de las experiencias posteriores, que, también requerirá otras acomodaciones compensatorias y así sucesivamente. Piaget distingue cuatro estadios en el desarrollo cognitivo:

Cuadro I. Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget

| Etapa | edad | Características |
|-----------------------|----------------|---|
| Sensoriomotora | 0-2 años | Empieza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando son ocultados. Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida a metas. |
| Preoperacional | 2-7 años | Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad para pensar en forma simbólica. Es capaz de pensar lógicamente en operaciones unidireccionales. Le resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona. |
| Operaciones concretas | 7-11 años | Es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica (activa). Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y establecer series. Entiende la reversibilidad. |
| Operaciones formales | 11 en adelante | Es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica. Su pensamiento se hace más científico. Desarrolla interés por los temas sociales, identidad. La socialización moral |

Piaget (1980)

Cuadro II. Etapas del desarrollo Moral

| Etapas | Estadios |
|--|--|
| <p>Nivel preconvencional Es característico del razonamiento moral de los niños. Está presente en muchos adolescentes y en algunos adultos. Es la forma menos madura de razonamiento moral. Se basa en una perspectiva egoísta, se enjuician las cuestiones morales desde los propios intereses.</p> | <p>Estadio 1. El niño orienta su conducta hacia la obediencia a las normas establecidas por la autoridad adulta</p> <p>Estadio2. El niño orienta su conducta de forma egoísta e instrumental. Lo justo es lo que satisface las propias necesidades e intereses. Las relaciones humanas se entienden de un modo similar a las del mercado.</p> |
| <p>Nivel convencional Surge durante la adolescencia y es dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. Se caracteriza por el conformismo con las normas sociales. No obstante, la adolescencia es la etapa en la que la persona se prepara para superar este conformismo y alcanzar la autonomía moral. No superar este nivel puede generar prejuicios frente a los diferentes e intolerancia ante los que no se someten al resto.</p> | <p>Estadio 3. Lo justo y correcto es lo que gusta a los demás, lo que el grupo acepta. Lo que le interesa a la persona es ser aceptada por el grupo y para ello acta sus costumbres.</p> <p>Estadio 4. La conducta se orienta hacia el mantenimiento del orden social tal y como está. Cada uno debe cumplir con sus obligaciones sin analizarlas críticamente.</p> |
| <p>Nivel postconvencional Este nivel es el menos frecuente. Surge durante la adolescencia o al comienzo de la edad adulta. La persona es capaz de analizar críticamente las normas y costumbres vigentes en el grupo social.</p> | <p>Estadio 5. Lo justo se define por los derechos y valores básicos reconocidos por toda la sociedad de manera constitucional y democrática. Lo correcto es lo que proporciona mayor bien al mayor número posible de personas.</p> <p>Estadio 6. Lo justo se define por la decisión de la conciencia individual. Para juzgar las cuestiones morales se recurre a principios universales.</p> |

Kohlberg, (1992)

Socialización moral

En paralelo al desarrollo cognitivo se produce en el sujeto un progresivo desarrollo de la conciencia moral (Piaget, 1935) La conciencia moral surge con el funcionamiento interior de principios éticos o morales que controlan o inhiben las acciones y pensamientos de un individuo. Los individuos se vuelven cada vez más capaces de formular juicios morales congruentes con los códigos sociales predominantes, a medida que avanzan en edad.

Kohlberg, (1992) afirma que los individuos atraviesan una secuencia de tres niveles y seis estadios universales en su desarrollo moral, que no varían según la cultura. Para alcanzar cualquiera de estas etapas es necesario atravesar forzosamente todas las anteriores. Además, cada una de ellas se considera moralmente superior a la precedente. Las etapas o estadios son:

Nivel preconvencional. Es característico del razonamiento moral de los niños. Está presente en muchos adolescentes y en algunos adultos. Es la forma menos madura de razonamiento moral. Se basa en una perspectiva egoísta, se enjuician las cuestiones morales desde los propios intereses.

Estadio 1. El niño orienta su conducta hacia la obediencia a las normas establecidas por la autoridad adulta para evitar el castigo. Estadio 2. El niño orienta su conducta de forma egoísta e instrumental. Lo justo es lo que satisface las propias necesidades e intereses. Las relaciones humanas se entienden de un modo similar a las del mercado.

Nivel convencional. Surge durante la adolescencia y es dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. Se caracteriza por el conformismo con las normas sociales. No obstante, la adolescencia es la etapa en la que la persona se prepara para superar este conformismo y alcanzar la autonomía moral.

No superar este nivel puede generar prejuicios frente a los diferentes e intolerancia ante los que no se someten al resto.

Estadio 3. Lo justo y correcto es lo que gusta a los demás, lo que el grupo acepta. Lo que le interesa a la persona es ser aceptada por el grupo y para ello acta sus costumbres.

Estadio 4. La conducta se orienta hacia el mantenimiento del orden social tal y como está. Cada uno debe cumplir con sus obligaciones sin analizarlas críticamente.

Nivel postconvencional. Este nivel es el menos frecuente. Surge durante la adolescencia o al comienzo de la edad adulta. La persona es capaz de analizar críticamente las normas y costumbres vigentes en el grupo social.

Estadio 5. Lo justo se define por los derechos y valores básicos reconocidos por toda la sociedad de manera constitucional y democrática. Lo correcto es lo que proporciona mayor bien al mayor número posible de personas.

Estadio 6. Lo justo se define por la decisión de la conciencia individual. Para juzgar las cuestiones morales se recurre a principios universales.

2.3 La socialización en preescolar

La infancia, es una etapa muy importante, ya que en esta se establecen las bases para el desarrollo positivo del área afectiva y social, principalmente el establecimiento de relaciones sociales positivas, en esta etapa el niño, al tener contacto con sus iguales y con los adultos a través del juego y la convivencia cotidiana, aprende a expresar sus ideas, manifestar necesidades, y crea vínculos afectivos y sociales.

El desarrollo de la personalidad de los preescolares ejerce gran influencia en el establecimiento de relaciones con sus coetáneos. Esta necesidad de comunicación con los niños y niñas de su misma edad se desarrolla sobre la base de la actividad conjunta que realizan cuando juegan o realizan otro tipo de actividades. La actividad conjunta les permite adquirir los primeros hábitos de conducta en colectivo, aprender a interrelacionarse con los niños y las niñas más cercanos, a enfrentarse de manera constante con la necesidad de utilizar en la práctica las normas de conducta ya asimiladas y adaptarlas a situaciones concretas. Ante estas situaciones no siempre

encuentran las formas apropiadas de conducta y con frecuencia surgen conflictos para cuya solución al inicio es necesaria la intervención del adulto y que al finalizar la etapa, ya comienzan a resolver por sí solos. (Domínguez 2004, p.50)

La primera infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más importante, cuando el ser humano es más apto para aprender. Desde que se nace se está aprendiendo y se continúa haciéndolo durante su vida. Así como no todos los niños gatean, caminan o hablan a la misma edad, tampoco para aprender hay una edad fija. Los niños atraviesan diferentes etapas en cuanto a su ritmo de aprendizaje, de ahí la importancia de ofrecer estímulos y experiencias que contribuyan en el aprendizaje, ya que el proceso es propio de cada niño.

Este proceso mediante el cual los niños aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento se llama socialización. Se espera que los niños aprendan, por ejemplo, que las agresiones físicas, el robo y el engaño son negativos, y que la cooperación, la honestidad y el compartir son positivos. Algunas teorías sugieren que la socialización sólo se aprende a través de la imitación o a través de un proceso de premios y castigos. Sin embargo, las teorías más recientes destacan el papel de las variables cognitivas y perceptivas, del pensamiento y el conocimiento, y sostienen que la madurez social exige la comprensión explícita o implícita de las reglas del comportamiento social aplicadas en las diferentes situaciones.

Sin embargo, la socialización del niño durante la infancia no significa en sí una preparación suficiente y adecuada, sino que a medida que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndole nuevos tipos de conducta. Por lo tanto es necesario ir enfrentando a los niños y niñas a diversos ambientes: familiar, escolar, comunal y otros...

Los diferentes aspectos del desarrollo del niño incluyen el crecimiento físico, los cambios psicológicos y emocionales y la adaptación social. Es importante propiciar la adaptación social, como la fuente de socialización en los niños (as). Motivarlos a relacionar y socializar, redundará en beneficio de una sana

personalidad. Ya que esto permitirá a los niños aprender a evitar conflictos y a manejarlos cuando inevitablemente ocurren. Los padres extremadamente estrictos o permisivos limitan las posibilidades de los niños al evitar o controlar esos conflictos.

Diversas investigaciones coinciden que el comportamiento y actitudes de los padres hacia los hijos son decisivos en su formación, y abarca desde la educación más estricta hasta la extrema permisividad, de la calidez a la hostilidad, o de la implicación ansiosa a la más serena despreocupación. Estas variaciones en las actitudes originan muy distintos tipos de relaciones familiares. La hostilidad paterna o la total permisividad, por ejemplo, suelen relacionarse con niños muy agresivos y rebeldes, mientras que una actitud cálida y restrictiva por parte de los padres suele motivar en los hijos un comportamiento educado y obediente. Los sistemas de castigo también influyen en la conducta. Por ejemplo, los padres que abusan del castigo físico tienden a generar hijos que se exceden en el uso de la agresión física, ya que precisamente una de las maneras más frecuentes de adquisición de pautas de comportamiento es por imitación de las pautas paternas (aprendizaje por modelado).

Estas primeras edades escolares resultan muy importantes para la acción educativa dirigida al desarrollo de sentimientos sociales y morales como son el sentido del deber, la amistad, la solidaridad, el respeto y el amor hacia sus compañeros, maestros, familiares. Como parte del sentido del deber, son particularmente importantes la gradual formación de normas de convivencia social en la escuela, en su hogar, en su comunidad y de cualidades esenciales como la honestidad, honradas, entre otra. Los avances en el desarrollo social, puestos de manifiesto cuando el niño comienza a ser más selectivo en sus denominados “amigos”, dan la posibilidad de una acción pedagógica que favorezca el desarrollo de otras cualidades importantes de la personalidad como la ayuda mutua, la modestia, así como los sentimientos de afecto hacia ellos, que como ya se ha señalado, si en la concepción del aprendizaje y el desarrollo, se parte de un proceso social que favorezca el alcance de formas conjuntas que propicien el escuchar al otro, el ser

tolerante, etcétera, sé estar contribuyendo al alcance de dichos logros en los escolares. (Rico 2003, p.80)

Las relaciones sociales de los niños suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de conducta social a través de los juegos, especialmente dentro de su 'grupo de pares' (niños de la misma edad y aproximadamente el mismo estatus social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). De esta forma pasan, desde los años previos a su escolarización (desde la etapa preescolar) hasta su adolescencia, por sistemas sociales progresivamente más sofisticados que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro. La transición hacia el mundo social adulto es apoyada por los fenómenos de liderazgo dentro del grupo de iguales, donde se atribuyen roles distintos a los diferentes miembros en función de su fuerza o debilidad. Además, el niño aprende a sentir la necesidad de comportarse de forma cooperativa, a conseguir objetivos colectivos y a resolver conflictos entre individuos. La conformidad (acatamiento de las normas del grupo social) con este grupo de pares alcanzará su cuota máxima cuando el niño llegue a la pubertad, a los 12 años aproximadamente, y nunca desaparecerá del comportamiento social del individuo, aunque sus manifestaciones entre los adultos sean menos obvias.

Los miembros de los grupos de pares cambian con la edad, tienden a ser homogéneos (del mismo sexo, de la misma zona) antes de la adolescencia. Después pasan a depender más de las relaciones de intereses y valores compartidos, formándose grupos más heterogéneos. De manera que entre mayor interacción, relaciones sociales o socialización tengan los niños (as), con sus pares; se convertirán en personas más seguras y extrovertidas. Ayudando por tanto la socialización a contrarrestar la timidez o limitación o defecto del carácter que impide el desarrollo armónico del yo y que en las personas que la padecen se manifiesta por una inseguridad ante los demás, una torpeza o incapacidad para afrontar y resolver las relaciones sociales.

Existe una gran diversidad respecto a la definición de socialización. A continuación se mencionan algunas. (Goode, 1983) (Llor, Abad, Gracia, & Nieto,

1995) (Ridruejo, 1996): “Proceso mediante el cual se transmite al individuo, durante su desarrollo y maduración, el conocimiento de la cultura, sus reglas, normas y expectativas”; “Proceso por el que cualquier persona adquiere habilidades, roles, normas y valores sociales, así como patrones de personalidad” (Goode, 1983) “Proceso que dura toda la vida mediante el cual adquirimos los patrones de conducta que nos ayudan a interactuar con otras personas”; (Llor et al., 1995) “Proceso por medio del cual uno hace propias las normas del grupo, de tal modo que surge un yo distinto y único en este individuo”; “Proceso por el que la gente adopta códigos de conducta de su sociedad, logrando el respeto a sus propias reglas”. (Llor et al., 1995).

La socialización es factible gracias a los agentes sociales que se pueden identificar como la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación. Hay una gran similitud en las definiciones, sobre todo cuando se menciona que todo individuo requiere del desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan interactuar de manera respetuosa con su entorno. La evolución del individuo determina el aprendizaje de las reglas sociales que le permitirán vivir en sociedad, ya que la interacción social es vital para el desarrollo integral del individuo, tomando en cuenta que los patrones de conducta determinarán nuestra interacción con otras personas.

El ser humano como ser social, desde su nacimiento se apropia de los conocimientos, habilidades costumbres, cualidades presentes con el medio social con el cual interactúa y se comunica también las características de la cultura a que pertenece, la familia, los amigos, la institución infantil, los medios de comunicación, los recursos disponibles (equipos, espacio, objetos).esto le muestra al niños las formas y comportamientos que influyen en su desarrollo. (Franklin 2001, p.8)

2.4 Enfoques de la socialización: Piaget y Vygotsky

Piaget

Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la

confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. Comienza con un ser individual que progresivamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el micro nivel, es decir, del contacto con otras personas de su entorno. En este paradigma, el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras, las cuales organizadas en categorías denominadas sensorio motrices, preoperacionales, concretas y abstractas, dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen (Piaget, 1958). Postuló que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias polares, asimilación y acomodación. En la asimilación, el sujeto incorpora eventos, objetos, o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales organizadas. En la acomodación, las estructuras mentales existentes se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, pero al mismo tiempo mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales.

Demostó, con su metodología genética desarrollada para estudiar al niño, que el desarrollo se mueve desde lo individual a lo social; razón por la cual tomó al individuo como la unidad de análisis, considerando la influencia social como sobrepuesta a la actividad individual, una vez que el sujeto es capaz de adoptar la perspectiva de otra persona. Esta posición lo llevó a considerar la actividad de los niños como una construcción solitaria, más que en una actividad social, y el rendimiento como un logro individual dependiente de las estructuras mentales. No obstante, enfatizó que la vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica. En esta dirección, el desarrollo progresa desde un aspecto exclusivamente individual y privado hasta lo social y colectivo. Así, el proceso de interacción social transforma la naturaleza del individuo originando lo más impactante: el conocimiento humano, el cual es construido dentro de una cooperación colectiva. (Vielma, 2000). Comparó las formas como los niños adquieren el conocimiento con las estrategias que usa el científico así, postuló que éstos actúan como científicos, trabajando

constantemente con experiencias físicas, lógicas y matemáticas, para darle sentido a la realidad que les rodea. Intentó explicar cómo los niños empiezan a conocer su mundo en el curso de sus propias acciones y de su interrelación con éstas; así, el contenido de la inteligencia proviene de afuera y la organización de ésta es sólo consecuencia del lenguaje y los instrumentos simbólicos (Piaget, 1970).

Estas concepciones lo condujeron a conceptualizar el desarrollo partiendo de estadios elementales y su correspondiente progresión a los siguientes estadios superiores, evolución que explicó a través de la interacción de los factores siguientes: la herencia genética, la interacción con el ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración; estos últimos le dan carácter endógeno al desarrollo. El énfasis de estas discusiones las centró en resaltar dos tipos de acciones por medio de las cuales el sujeto aprende: las acciones físicas y las acciones lógico-matemáticas, ambos tipos de actividad son necesarios en el desarrollo cognoscitivo, pero el mayor énfasis es en la actividad mental que realiza el sujeto en el proceso de construcción de conocimientos, ya que estas acciones se caracterizan por ser espontáneas y realizadas por un sujeto que busca construir el ordenamiento del mundo con base en descubrimientos personales. Igualmente, resaltó que la afectividad constituye la fuerza motora de la inteligencia y de la conducta en su totalidad y creciente complejidad. (Vielma, 2000).

Vygotsky

En sus propios términos expresa “el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo” (Vygotsky, 1983). La discusión se focalizará en el origen social y la naturaleza social de las funciones superiores de la mente en conjunción con la cultura. El funcionamiento mental de un individuo solamente puede ser entendido examinando los procesos sociales y culturales en los cuales está insertado.

Dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones

psicológicas superiores de origen sociocultural (Vygotsky, 1978). Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes (Vygotsky, 1962). Así, es contundente al postular que el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural. (Vielma, 2000).

Para Vygotsky el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias: tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, es decir todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

- *el nivel interactivo inmediato, constituido por el o(los) individuo(s) con quien(es) el niño interactúa en ese momento.
- * El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.
- * El nivel cultural y social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de las tecnologías.

La idea de que la cultura influye en la cognición es crucial porque el mundo social íntegro del niño moldea no sólo lo que sabe sino su forma de pensar. El tipo de lógica y los métodos utilizados para solucionar los problemas están influenciados por nuestra experiencia cultural. A diferencia de muchos teóricos occidentales, Vygotsky no creía que hay muchos procesos lógicos universales o ajenos a la cultura. Un niño no solamente se convierte en pensador y se hace capaz de solucionar problemas; se convierte en un tipo especial de pensador, con una memoria y una forma de escuchar peculiares.

El contexto social es un concepto histórico. Para Vygotsky la mente humana es producto, tanto de la historia humana o filogenia, como de la historia individual u ontogenia. Si bien la mente humana moderna ha evolucionado con la historia de la especie, la historia de cada individuo es también producto de experiencias personales únicas.

Vygotsky supo que los niños no inventan su conocimiento y su entendimiento, sino que se apropian del rico cuerpo de conocimientos acumulados en su cultura; el niño en desarrollo adquiere esta información y la utiliza al pensar. Así la cultura de nuestros antepasados influye no solo en el conocimiento sino en los procesos del pensamiento.

Vygotsky creía que la mente del individuo está formada también por la historia individual. Aunque existen aspectos comunes a los procesos mentales, la mente de un niño es resultado de la interacción con los demás en un contexto social determinado. Los intentos del niño por aprender y los de la sociedad por enseñarle por medio de los padres, maestros e iguales, todo ello influye en la forma en que funciona la mente infantil.

El contexto social desempeña un papel central en el desarrollo porque es esencial para la adquisición de los procesos mentales. La contribución particular de Vygotsky fue advertir que los procesos mentales superiores pueden compartirse. Los procesos mentales no suceden solamente en el interior de un individuo; también pueden ocurrir en los intercambios entre varias personas. Los niños aprenden o adquieren un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo al interactuar con los demás; solamente después de este periodo de experiencias compartidas puede el niño hacerlo suyo y usarlo de manera independiente.

Para Vygotsky todos los procesos mentales suceden primero en un espacio compartido y de ahí pasa a un al plano individual. El contexto social es, en realidad parte del proceso de desarrollo y aprendizaje. La actividad compartida es el medio que le facilita al niño la interiorización de los procesos mentales. Vygotsky no niega

el papel de la maduración en el desarrollo cognitivo. Pero pone el acento en la importancia de la experiencia compartida.

En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. (Vielma 2000).

Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos (Vygotsky, 1978).

Capítulo III

Diseño de la propuesta

3. Objetivo general

Que los niños aprendan a interiorizar las normas y los valores de la sociedad en la que participan, tomando en cuenta que este aprendizaje les permite obtener las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la interacción social, ya que la socialización es un proceso por el cual el individuo acoge los elementos socioculturales de su ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse en la sociedad.

3.1 Objetivo específico

- + Lograr que los niños mantengan relaciones respetuosas
- + Que lo niños realicen sus actividades de manera organizada y con un trato cordial
- + Que los niños aprendan a regular sus emociones y respeten las reglas del grupo
- + Fomentar en los niños los valores de respeto, igualdad, tolerancia, justicia y empatía.
- + Que consideren las consecuencias de sus actos y aprendan a valorar sus logros.

3.2 Propósito general del proyecto

Tomando en cuenta que la infancia es un periodo de suma importancia para el desarrollo integral del niño, este proyecto propone estrategias para facilitar la interacción y socialización de manera asertiva, ya que en esta etapa se establecen las bases para el desarrollo sano del área afectiva y social, principalmente el establecimiento de relaciones sociales positivas; en esta etapa el niño, al tener contacto con sus iguales y con los adultos a través del juego y la convivencia cotidiana, aprende a expresar sus ideas, manifestar necesidades, a crear vínculos afectivos y sociales, a organizarse y a trabajar en equipo.

Es por esto que se diseñaron actividades que propicien una convivencia sana y respetuosa entre pares.

3.3 Desarrollo de la propuesta

Esta propuesta plantea estrategias específicas que propicien en los niños y niñas el desarrollo de sus habilidades y competencias que les permitan tener aprendizajes significativos y de calidad, para que puedan enfrentarse al mundo que los rodea, fomentando en ellos valores de respeto, igualdad, tolerancia, justicia y empatía.

En este plan de acción se diseñaron actividades en las que se implementan estrategias didácticas, recursos, tiempos y espacios para contribuir con los propósitos educativos fundamentales que plantea el programa de educación preescolar, las estrategias de enseñanza se emplean con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los niños.

La propuesta consta de 10 sesiones con una duración de 30 minutos cada una, estas actividades se realizaron con el apoyo de los padres de familia, ya que facilitaron los recursos y el tiempo necesarios para este fin.

Las estrategias se diseñaron de tal manera que estimulen a los niños y niñas a observar, analizar, opinar, formular hipótesis y buscar soluciones en las cuales predomine el respeto a los valores fundamentales para una convivencia sana.

Mediante la observación se determinará si se cumplen los propósitos, detectaremos los avances y dificultades que enfrentan los niños para lograr una interacción adecuada y respetuosa.

A continuación les presento las estrategias que a través de un plan de actividades, fichas y gráficas fueron realizadas con los niños.

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | Nº de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|--------------------------------|-----------------------|---|---------------|---|---|--|
| sección 1 24 de febrero | Expresar sentimientos | Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros | 10 | <p>+ Desarrollar un sentido positivo de sí mismos.</p> <p>+ Expresa sus sentimientos acerca de lo que le gusta o disgusta.</p> <p>+ Participar en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.</p> | <p>*Hojas</p> <p>*Colores</p> <p>*Tijeras</p> <p>*Resistol</p> <p>*Cartulina</p> <p>*Gises</p> <p>*Listón</p> | <p>Observación de la docente</p> <p>Registro de clase</p> <p>Evaluación gráfica.</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|-------------------------------|------------|--|---------------|--|---|--|
| sesión 2 25 de febrero | ¡Ya puedo! | Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros. | 10 | <p>* Que los niños muestre disposición para aprender y exprese satisfacción al darse cuenta de sus logros.</p> <p>* Mostrar interés y motivación ante situaciones Que signifiquen un reto.</p> <p>*Enfrentar desafíos solo, o en colaboración, buscando estrategias para superarlos.</p> | <p>+Cartulinas</p> <p>+ Hojas</p> <p>+ Colores</p> <p>+ Crayolas</p> <p>+ Resistol</p> <p>+ Pizarrón</p> <p>+ Marcadores</p> <p>+ Mica</p> <p>+ Tijeras</p> | <p>Observación docente.</p> <p>Trabajo individual y colectivo</p> <p>Gráfica</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|-------------------------------|-----------|--|---------------|--|--|--|
| Sesión 3 26 de febrero | El venado | Adquieren conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y desarrollan su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros. | 10 | <p>+ Establecer relaciones positivas basadas en el entendimiento.</p> <p>+ expresar sentimientos y aprender a regular sus emociones.</p> <p>+ Escuchar y compartir experiencias mostrando sensibilidad ante lo que escuchan.</p> | <p>* Papel</p> <p>* Colores</p> <p>* Tijeras</p> <p>* Resistol</p> <p>marcadores</p> | <p>+ Verificar fortalezas y debilidades a través de la observación de la docente.</p> <p>+ Trabajo individual y colectivo de los niños.</p> <p>+ Grafica</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|---------------------------|----------|--|---------------|--|---|--|
| Sesión 4 27 de febrero | La torre | Adquiere gradualmente mayor autonomía. | 10 | <p>+ Que los niños actúen con mayor autonomía y regulen su conducta.</p> <p>+ Participa en actividades respetando las reglas establecidas y las normas de convivencia.</p> <p>+ Tiene iniciativa y se involucra en juegos colectivos e individuales.</p> | <p>+Cubos</p> <p>+Maderas</p> <p>+Botes</p> <p>+Engranajes</p> <p>+Cascos</p> <p>+Martillos</p> <p>+Llaves</p> <p>+Bloques</p> <p>+Material de ensamble variado</p> | <p>Observación docente.</p> <p>Se verificaron los avances y dificultades.</p> <p>Participación individual y grupal.</p> <p>Evaluación gráfica.</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión Y fecha | Tema | Competencia | Nº de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|----------------------------|---------------|--|---------------|---|---|---|
| Sesión 5 3 de marzo | rompe cabezas | adquieren gradualmente mayor autonomía | 10 | + Que los niños se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en grupo y que respeten las reglas del juego | Rompecabezas de deferentes materiales y figuras | Observación directa de la docente. Se constata la Participación individual y grupal de los alumnos. Registro de clase. Evaluación gráfica, |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | Nº de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|------------------------|---------------------------|--|---------------|--|---|---|
| Sesión 6 4 de marzo | Qué hago yo, qué haces tú | Acepta a sus compañeras y compañeros como son y acepta que todos tienen los mismos derechos y también que tienen responsabilidades que deben asumir. | 10 | <p>* Que acepten desempeñar distintos roles independiente de su sexo.</p> <p>* Reconocer que los niños y las niñas pueden desempeñar cualquier actividad en la cual, lo importante es la colaboración.</p> | <p>* Ilustraciones</p> <p>* dibujos</p> <p>* colores</p> <p>* hojas</p> <p>* marcadores</p> | <p>Análisis y reflexión</p> <p>Observación de la docente.</p> <p>Participación grupal e individual.</p> <p>Gráfica de evaluación.</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|------------------------|-------------------|---|---------------|---|---|--|
| Sesión 7 5 de marzo | Palabras mágicas. | Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto | 10 | <p>+ Que los niños consideren las consecuencias de sus palabras y de sus acciones, para el mismo y para los demás.</p> <p>+ Brinda apoyo de acuerdo a sus posibilidades cuando percibe que alguien lo necesita.</p> | <p>* Hojas</p> <p>* Plumines</p> <p>* Colores</p> <p>* Diversos tipos de juguetes</p> <p>* Lápices</p> <p>* Cartulina</p> | <p>Reflexión y participación grupal.</p> <p>Observación directa de la docente.</p> <p>Diario de la educadora.</p> <p>Gráfica</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|------------------------|--------------------|--|---------------|--|---|--|
| Sesión 8 6 de marzo | Adornemos el salón | Adquiere gradualmente mayor autonomía. | 10 | <p>+ Que los niños tengan iniciativa, que tomen sus propias decisiones, y expresen las razones para hacerlo.</p> <p>+ Que adquieran confianza para favorecer la construcción de su identidad personal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Revistas * Muebles * Pintura * Brochas * Recipientes * Cartulina * Resistol * Franelas | <p>Iniciativa y participación individual y colectiva.</p> <p>Observación</p> <p>Gráfica.</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|------------------------|---------------------------------------|---|---------------|---|---|--|
| Sesión 9 7 de marzo | Elaborar su juguete u objeto favorito | Acepta a sus compañeros y compañeras como son y comprende que todos tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que debe asumir. | 10 | <p>+ aprender a resolver conflictos mediante el dialogo, y entender que tanto niñas y niños pueden realizar actividades en colaboración.</p> <p>+ Acepta y respeta los derechos de los demás y asume las responsabilidades de los mismos.</p> | Lápices de colores, Crayolas, plumines, hojas de papel, pintura, recortes de periódico y revistas Resistol tijeras etc. | <p>Registro de clase</p> <p>Observación</p> <p>Gráfica</p> |

Plan de trabajo

CENDI Panamericana

CCT. 09NDI02046

turno: matutino

| Sesión y fecha | Tema | Competencia | N° de alumnos | Estrategia | Recursos didácticos | Indicador de evaluación |
|-----------------------------|-------------------|---|---------------|---|-----------------------------|---|
| Sesión 10 8 de marzo | Sonría por favor. | Se expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias. | 10 | + Identificar los gestos como parte esencial de la comunicación con los otros. + Valorar los gestos como una forma de comunicación eficaz. | Todas las partes del cuerpo | Evaluación de la docente Trabajo colaborativo e individual. Gráfica |

Capítulo IV

Análisis de la aplicación de la propuesta

Análisis inicial

Tomando en cuenta que este proyecto plantea una problemática en la cual queda de manifiesto lo complicada que resulta la interacción en los niños de preescolar II de este centro educativo, se registraron conflictos en los cuales predominó la falta de respeto y la intolerancia por parte de algunos niños del grupo, no respetan las reglas, se agreden sin razón aparente y se ofenden verbalmente.

Se tomaron algunas medidas con el único interés de fortalecer las habilidades comunicativas y sociales de los niños, ya que son de suma importancia en esta etapa de su vida.

Cabe mencionar que esta situación se planteó a los padres de familia y autoridades del plantel, ya que los problemas de conducta y la falta de respeto tienen su origen aparentemente en el entorno familiar, pues los niños manifiestan algunas situaciones de violencia y maltrato en casa, además del ambiente que se vive de drogadicción y delincuencia en esta comunidad.

Se tomaron medidas para orientar a los padres de familia implementando Escuela para padres, se realizan pláticas con una psicóloga que es parte de la comunidad para mejorar las relaciones familiares y así generar un ambiente favorable para el desarrollo integral de los niños.

Para resolver esta situación se diseñaron estrategias innovadoras que propicien el desarrollo de competencias y habilidades socializadoras, tomando como base principal los campos formativos del programa de estudio 2011, ya que es la herramienta fundamental para lograr los objetivos de la intervención pedagógica.

La implementación de dichas estrategias pretende formar una comunidad de aprendizaje, en la que los niños se sepan valorados y respetados, esto les dará confianza en sus capacidades y la posibilidad de mejorar su desempeño, podrán darse cuenta que son capaces de trabajar de manera individual o en equipo reconociendo que todos tienen las mismas posibilidades

También se pretende promover valores como como la tolerancia, el respeto, y la empatía, en síntesis formar valores para la convivencia y educar para la paz.

Análisis por sesiones

Sesión 1. 24 de febrero 2014

Tema: expresar sentimientos

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: Hojas, colores, tijeras, Resistol, cartulina, gises, listón.

Estrategia:

- + Desarrollar un sentido positivo de sí mismos.
- + Expresar sus sentimientos acerca de lo que le gusta o disgusta.
- + Participar en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.

Actividades:

Para poner en práctica este proyecto se llevó a cabo una reunión con los padres de familia, se les informó de las actividades que realizaríamos en aras de mejorar las relaciones de convivencia, fomentando el respeto y la cordialidad en los niños. Fue notable la aceptación y el apoyo que hubo de parte de los padres de familia, ya que manifiestan su preocupación por la formación de sus hijos.

Mediante una plática se les informó a los niños de la actividad que realizaríamos, se les pidió opinión, sugerencias y reglas para el juego.

Para iniciar esta primera actividad formamos parejas para la elaboración de máscaras, les proporcione una hoja a cada pareja, la hoja tenía marcada una expresión particular, (enojado, triste, contento, pensativo etc.) les pedí que la colorearan, la recorten y la peguen en cartulina, después le pegaron una cinta para simular una máscara.

Cuando las terminaron las colocamos en una mesa, le pedí a seis niños que eligieran una de las máscaras y se sentaran frente a sus compañeros utilizando una

máscara con diferente expresión cada uno. Se le pidió a cada niño que se pusiera de pie mientras sus compañeros identifican la expresión de su máscara. Después se les dio la indicación de mostrar ese sentimiento con su cara y su cuerpo y comentar lo que les provocaba. Los niños se pusieron las máscaras por turnos para que todos tuvieran la oportunidad de usarlas y comentar lo que les transmite esa expresión.

Observaciones

Al inicio de la actividad los niños se mostraron muy entusiasmados, ya que se les planteo que formaríamos parejas para elaborar unas máscara muy interesantes.

Fue complicado al momento de formar las parejas pues los niños querían estar con determinados compañeros y no lograban ponerse de acuerdo, les sugerí que podíamos hacerlo con papelitos y se quedarían con el compañero que les tocara, a lo que accedieron con agrado. Ya que quedaron formadas las parejas, procedimos a la elaboración de las máscaras.

Una vez terminadas las máscaras los niños eligieron una para mostrarla ante sus compañeros, se suscitaron algunos conflictos pues ningún niño quería ponerse la máscara que representaba enojo y tristeza.

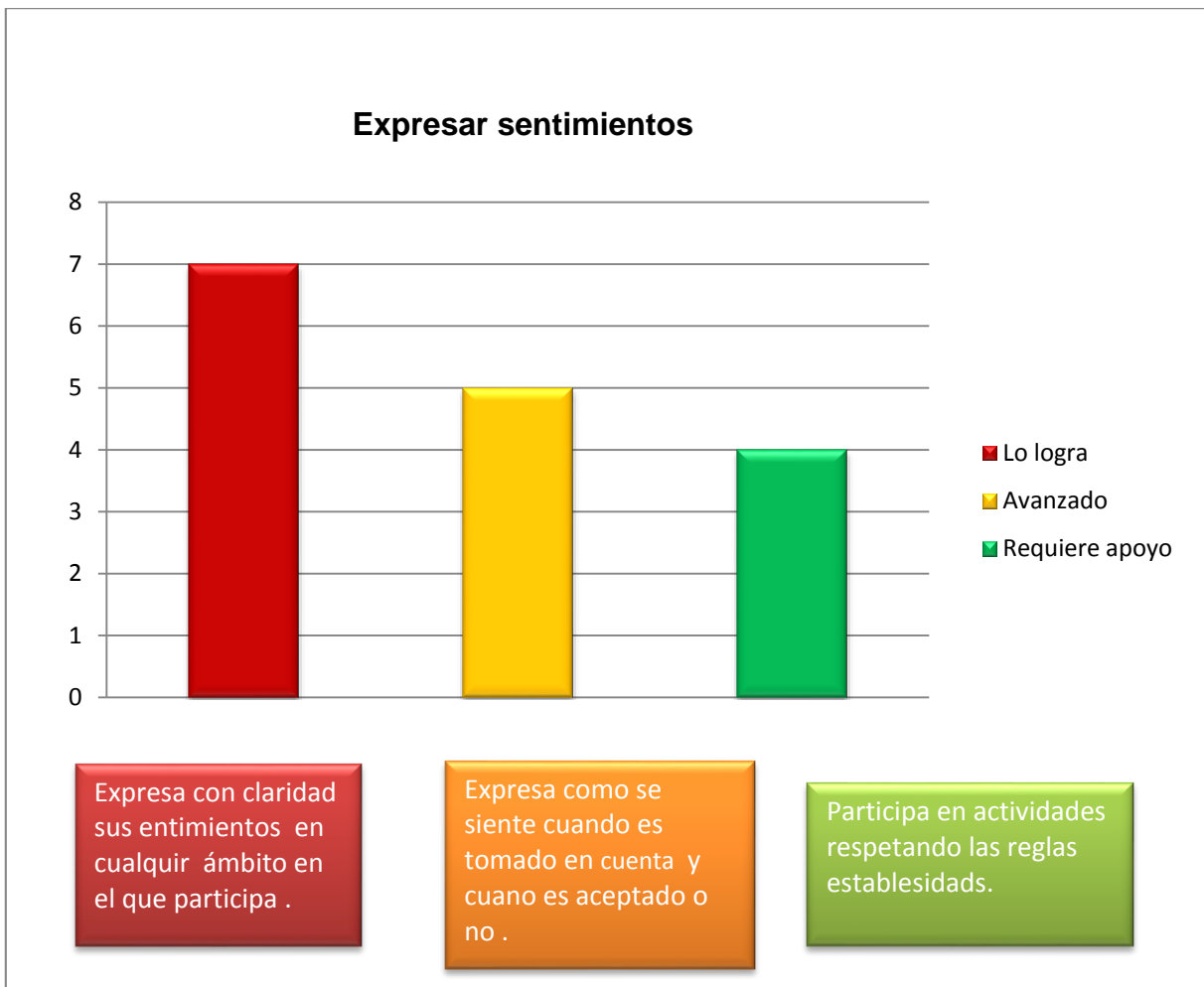
Durante la actividad los niños se mostraron divertidos y dispuestos a participar, pero fue muy importante dar cuenta que cuando les tocaba ponerse la máscara con la expresión de enojado, algunos niños no querían usarla argumentando que esa estaba fea, aprovechamos para comentar acerca de los beneficios de controlar esta emoción.

Sentados en círculos comentamos ¿Qué haría que una persona se sienta así (contenta, feliz, enojada, triste) y ¿qué puede hacer cuando se siente así? Aprovechamos para reflexionar acerca de cada una de estas emociones.

Evaluación:

Se constataron los avances por medio de la observación directa en los alumnos en relación al grado de dominio de las competencias socializadoras que mostraron. Otro instrumento que sirvió de apoyo para este fin fue la gráfica ya que nos arroja información relevante clara y precisa para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deben mejorar. En la siguiente grafica se observan los resultados obtenidos.

Gráfica de actividad 1



Sesión 2. 25 de febrero

Tema: ¡Ya puedo!

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales:

Estrategia:

- * Mostrar interés y motivación ante situaciones que signifiquen un reto.
- * Enfrentar desafíos solo o en colaboración, buscando estrategias para lograrlo.
- * Que los niños muestre disposición para aprender y exprese satisfacción al darse cuenta de sus logros.

Actividades:

En esta secuencia didáctica les expliqué a los niños la forma de realizar la actividad y los materiales que vamos a utilizar, les pedí que aportaran ideas y sugerencias.

Le sugerí a los niños que pensarán en algo que no podían hacer cuando eran más pequeños, pero que si pueden hacer ahora. Después les pedí que completaran esta frase, ‘yo no podía...pero ahora ya puedo...’ (por ejemplo yo no podía jugar fútbol, pero ahora ya puedo y lo hago muy bien).

Les dije a los niños que mencionarán algo que les gustaría hacer, pero que todavía no han logrado realizar y por qué no lo han conseguido. Anotamos en el pizarrón todos los comentarios de los niños, después con ayuda de todos hicimos que los niños pudieran realizar la actividad que siempre han querido. Algunos niños dijeron que querían escribir su nombre en el pizarrón, pero que no sabían muy bien cómo hacerlo, se los escribí en una hoja y después ellos lo copiaron en su cuaderno y en el pizarrón, también hicieron un gafete con su nombre, lo cual les dio mucho gusto, ya que se lo llevaron para enseñarlo a sus padres. Una niña dijo que no

podía brincar con la cuerda porque estaba muy grande, salimos al patio y la ayudamos para que lo lograra.

Algunos niños mencionaron que les costaba trabajo amarrar sus agujetas, por lo que les di unos cordones y zapatos entrenadores que sirven para practicar, después de unos minutos realizando esa actividad, les pedí que se quitaran los zapatos y les ayudé a atar sus agujetas varias veces explicando en procedimiento para que ellos lo pudieran hacer después solos.

Observaciones:

Al inicio de esta actividad los niños estaban un poco distraídos, ya que les fue difícil ubicar las cosas que les costaba trabajo hacer, pero con un poco de ayuda les fue más fácil.

Durante la actividad algunos niños mostraron un poco de frustración al no poder cumplir sus propósitos de inmediato; pero sobre la marcha se dieron cuenta que cuando hacen un esfuerzo pueden lograr su objetivo.

También fue sorprendente el entusiasmo que mostraron cuando lograron saltar la cuerda, escribir su nombre y atar sus agujetas, ya que se veían muy motivados para seguir con otras actividades, incluso animando a sus compañeros y apoyándolos en todo momento.

Es importante mencionar que les costó trabajo darse cuenta de lo que son capaces de realizar, ya que era muy común que dijeran no puedo, y no sé, sin embargo al final la mayoría mostro disposición para seguir intentando cumplir su propósito.

Una vez que los niños realizaron las actividades, manifestaron ¿Cómo se sienten?, cómo lo lograron? etc. Todos dimos nuestras opiniones y puntos de vista.

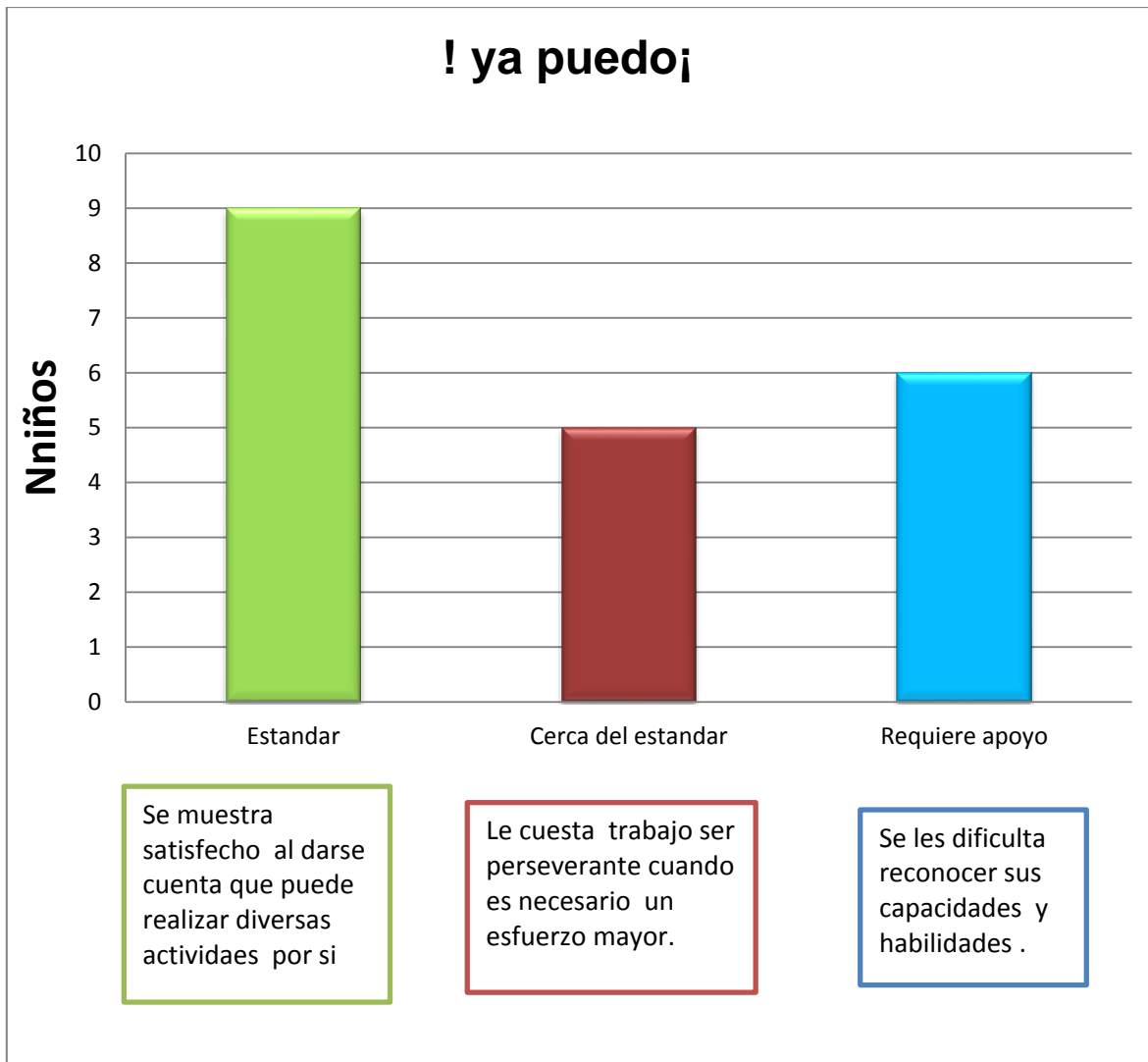
Evaluación:

Se verificaron los resultados de esta actividad mediante la observación del docente y constatando la participación grupal e individual de los niños. Por otro lado se detectaron algunas debilidades en los niños a la hora de expresar o tener claridad de qué quieren y pueden hacer.

Para finalizar nos sentamos todos en círculo y comentamos que fue lo que les costó más trabajo, que les gusto y que no les gusto de esta actividad.

A continuación se muestran los resultados de esta sesión mediante una gráfica.

Gráfica de actividad 2



Sesión 3. 26 de febrero

Tema: el venado

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: lápices de colores, hojas de papel, marcadores, tijeras, crayolas, gises.

Estrategia:

- * Establecer relaciones positivas basadas en el entendimiento
- * expresar sentimientos y aprender a regular sus emociones.
- * Escuchar y compartir experiencias mostrando sensibilidad ante lo que escuchan.

Actividades:

Para iniciar esta actividad platicué con los niños acerca de lo que vamos a realizar, (que vamos a hacer, como la vamos a llevar a cabo y los materiales que vamos a utilizar). También pregunté si tenían alguna otra idea para incorporarla al juego.

Les pregunté si han visto que hay personas que cuando van manejando en su coche se enojan, lanzan objetos y gritan palabras altisonantes, han visto a las que se desesperan y tocan el claxon y por qué creen que lo hacen.

Les comenté que a esas personas les cuesta trabajo controlar sus impulsos porque de pequeños no se ejercitaron para controlarlos. Nosotros vamos a practicar un juego para auto controlarnos. Vamos a jugar al venado. ¿Saben que es un venado?, ¿Dónde vive? ¿Qué come? ¿Cómo camina?, quienes son sus amigos? Todo esto lo apuntamos en el pizarrón y salimos al patio utilizando una máscara que hicimos previamente.

Vamos a jugar a que ustedes son los venados y yo soy el león, ustedes van a caminar en silencio por todo el patio, tal como lo hacen los venados. Yo voy a pronunciar el nombre de quien haga ruido y este se quedará sentado y congelado sin moverse durante un minuto. Así hasta ver quien logra salvarse moviéndose tan despacio y silenciosamente como el venado.

Después regresamos al salón y realizamos dibujos de venado y león, además de comentar qué les pareció el juego y que fue lo que más les gustó.

Observaciones:

Fue un poco complicado al inicio ya que los niños interrumpían la actividad para acusar a sus compañeros de moverse o hablar, les hice hincapié de que ellos mismos al hablar estaban violando las reglas del juego.

Por otro lado se tornó misterioso el juego al estar todos en silencio, algunos niños hablaban en voz muy bajita pensando que nadie los escuchaba y trataban de pasar desapercibidos con sus comentarios para no perder en el juego.

Resultó por demás interesante la actividad ya que cuando salimos al patio, los niños de los otros grupos se acercaron a la ventana para ver lo que estábamos haciendo, le dije a uno de los niños de mi grupo que fuera con la maestra de cada grupo y le dijera que los invitábamos a jugar si ella no tenía inconveniente, solamente la maestra de preescolar tres aceptó. Los niños del otro grupo se quedaron viendo por la ventana. Aprovechando esta situación les pedí a los niños su opinión, la mayoría de los niños dijo que la maestra estaba mal por no dejar salir a los niños. Les dije que la maestra también tenía razón, porque ella tenía planeadas sus actividades y nosotros de alguna manera la estábamos interrumpiendo y debíamos respetar su decisión, en ese momento se formó un debate entre los niños que apoyaban la decisión de la maestra y los que no estaban de acuerdo.

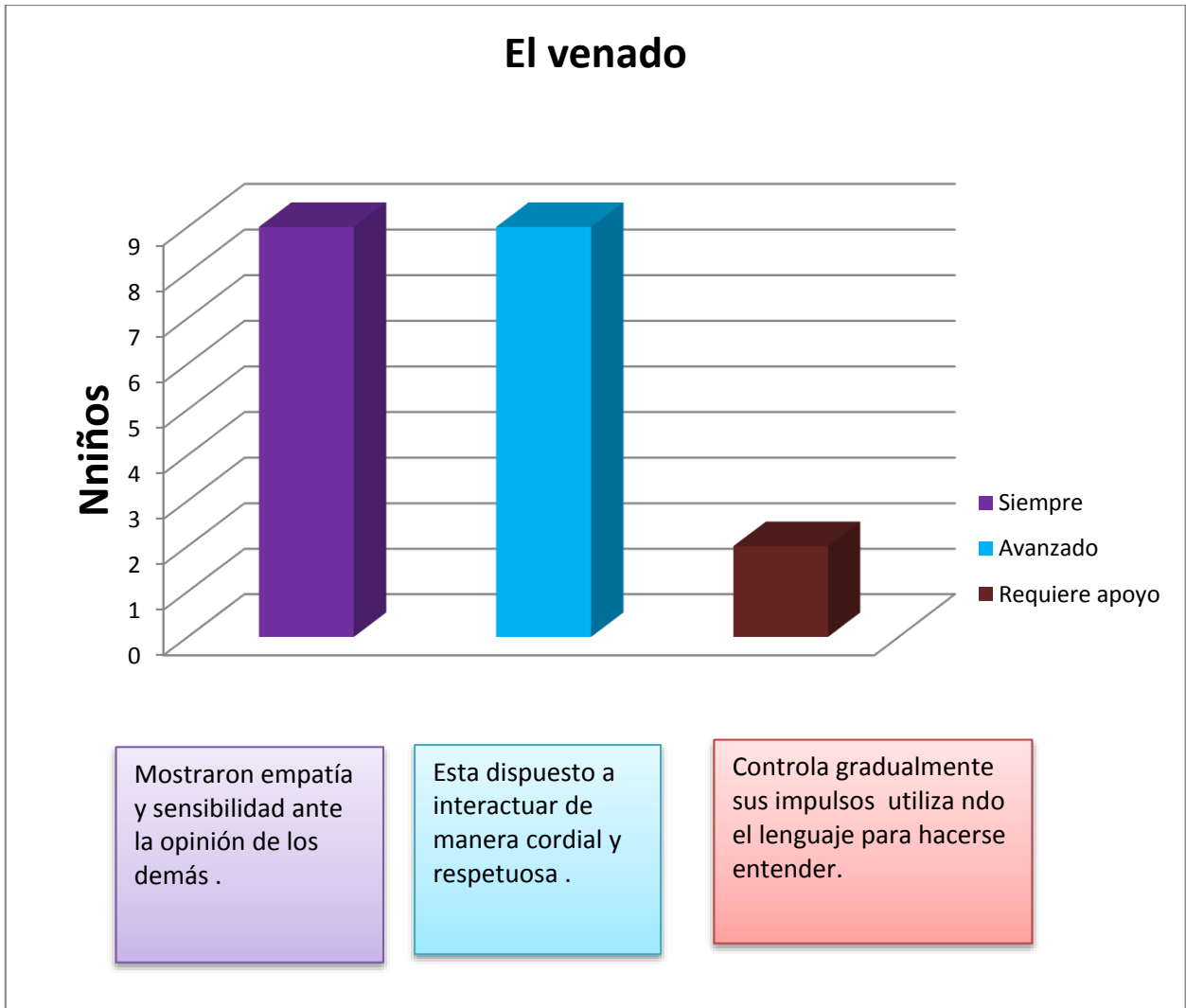
En ese momento decidí llamar a la maestra para comentarle lo sucedido pidiéndole si ella estaba de acuerdo y no interferíamos en sus actividades que escuchara los comentarios de los niños, ella accedió con agrado pero, nos pidió esperar unos minutos mientras terminaba su actividad con su grupo.

La docente escuchó los comentarios de los niños y les explicó que no siempre se puede interrumpir las actividades, porque en ese momento los niños de su grupo estaban utilizando pintura y brochas, por lo que resultaba complicado que se integraran a nuestro juego de inmediato, pero que en otra oportunidad lo harían con gusto. Los niños quedaron muy satisfechos con la explicación de la maestra y entre ellos comenzaron a intercambiar puntos de vista, entendiendo que se debe respetar y entender las diversas situaciones de las personas.

Evaluación

Los resultados de la situación didáctica se cuantifican a través de la observación de la docente, verificando la participación individual y grupal de los niños, los cuales mostraron sus fortalezas y debilidades, mismas que se tomaron en cuenta para seguir favoreciendo el desarrollo integral de los niños. En la siguiente grafica se muestran los resultados de la actividad realizada.

Gráfica de actividad 3



Sesión 4. 27 de febrero

Tema: La torre

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: cascos, martillos, tuercas, cinturón de herramientas, cubos y diversos materiales de ensamble.

Estrategia:

- + Que los niños actúen con mayor autonomía y regulen su conducta.
- + Participa en actividades respetando las reglas establecidas y las normas de convivencia.
- + Tiene iniciativa y se involucra en juegos colectivos e individuales.

Actividades:

Les informé a los niños de que se trata la actividad, que vamos a realizar, los materiales que vamos a utilizar y como lo vamos a organizar.

Dividimos a los niños en tres equipos, les pedí que elijan un material de ensamble para hacer una torre, una vez seleccionado el material iniciamos el juego

Les pedí que se pusieran el equipo de construcción para formar la torre más alta y que además pueda mantenerse sin que se caiga por un minuto.

Observaciones

La actividad les gustó mucho ya que utilizaron artículos para disfrazarse de constructores, además se esforzaron para lograr la mejor torre. Todos los niños participaron respetando el turno de sus compañeros, cuidaron que no se cayera su torre apoyándose mutuamente e intercambiaron el material necesario con los otros equipos.

Hubo algunos incidentes en el momento de elegir el material, pues dos equipos querían el mismo material y no lograban ponerse de acuerdo, intervine

proponiendo rifarlo entre los equipos y estuvieron de acuerdo, les aclaré que tenían que aceptar el material que les tocara en la rifa aunque no fuera el de su preferencia.

Fue sorprendente la actitud de los niños con esta actividad, ya que todos ponían mucho empeño en cuidar la torre para que no se cayera, pasaron más tiempo del que acostumbran en una actividad argumentando que querían seguir jugando porque querían ganar.

Al terminar comentamos cómo y qué hicieron para terminar su torre, que les costó trabajo, que les gustó más, que no les gustó y como participaron todos.

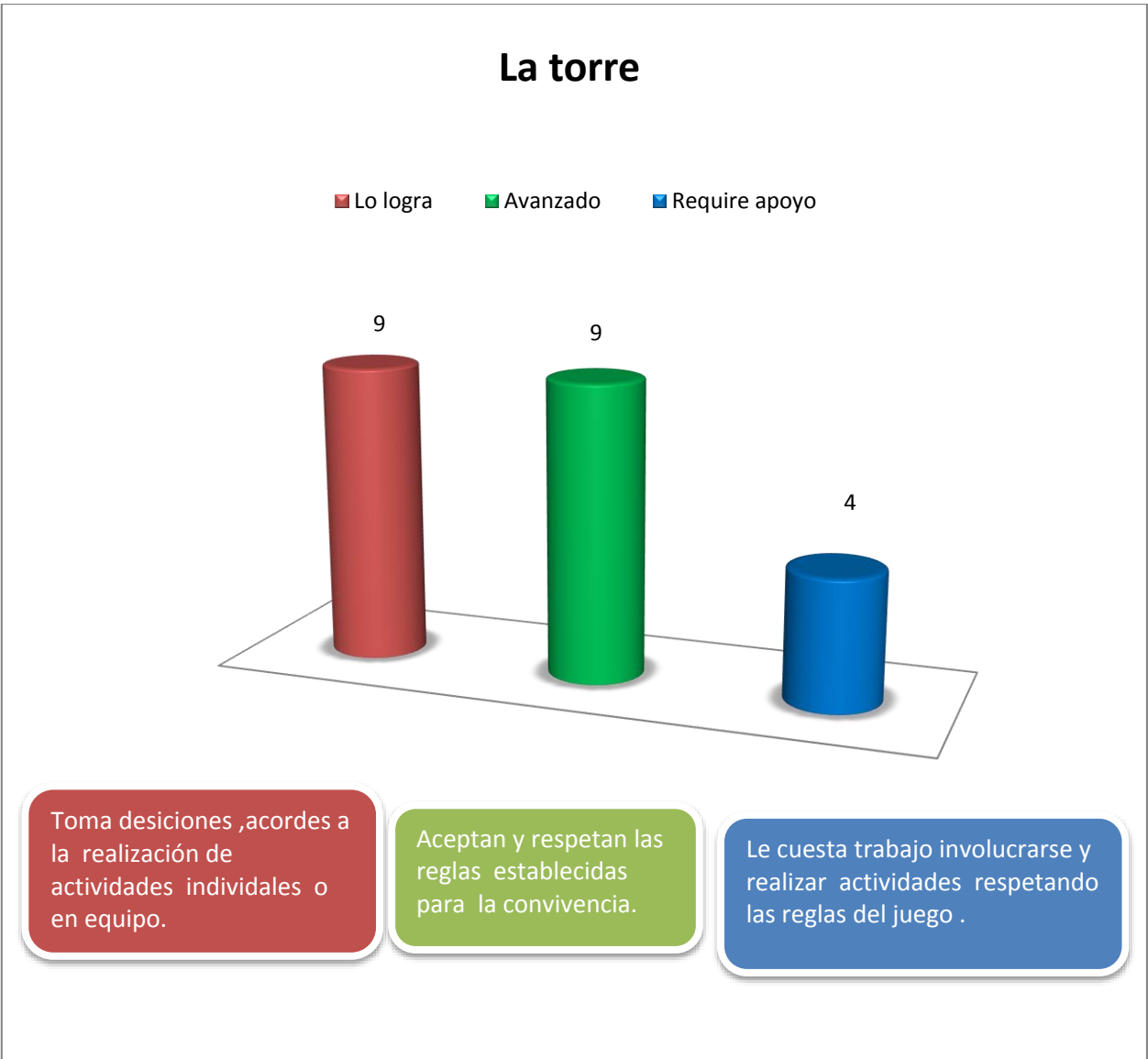
Les gusto ponerse el equipo de construcción, les costó trabajo mantener la torre en pie ya que se les estaba cayendo con frecuencia. Reconocieron que el trabajo colaborativo tiene mejores resultados

Hicimos un reconocimiento para la torre ganadora sin dejar de reconocer el esfuerzo de los tres equipos.

Evaluación:

Mediante la observación de la docente se constataron los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades; así como las dificultades que tienen los niños para negociar o tomar acuerdos durante el desarrollo de las actividades.

Gráfica de actividad 4



Sesión 5. 3 de marzo

Tema: rompecabezas

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: rompecabezas de diversas formas y tamaños

Estrategia:

+ Que los niños se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en grupo y que respeten las reglas del juego.

Actividades:

Comentamos los detalles de la actividad y les pedí que formaran tres grupos para poder realizar el juego. Les di la indicación que cada grupo escogería cinco rompecabezas, los cuales deberán armar entre los integrantes de cada equipo, el tiempo aproximado para armar los cinco rompecabezas será de 20 minutos. Comisionamos a un niño para que fuera el observador y apoye a los equipos en lo que sea necesario.

Mientras los niños arman los rompecabezas, anotamos los nombres de los participantes en el pizarrón para saber qué equipo terminaba más rápido y cuantos rompecabezas logran armar en el tiempo acordado. Mostraron los rompecabezas que cada equipo logró armar, verificaremos que estén completos y bien armados.

Observaciones:

Platicamos acerca de que les pareció la actividad, y de qué otras formas podemos jugar con el mismo material. Los niños demostraron mucha habilidad para armar los rompecabezas, tomando en cuenta que no los conocían porque los pedí prestados en otro grupo.

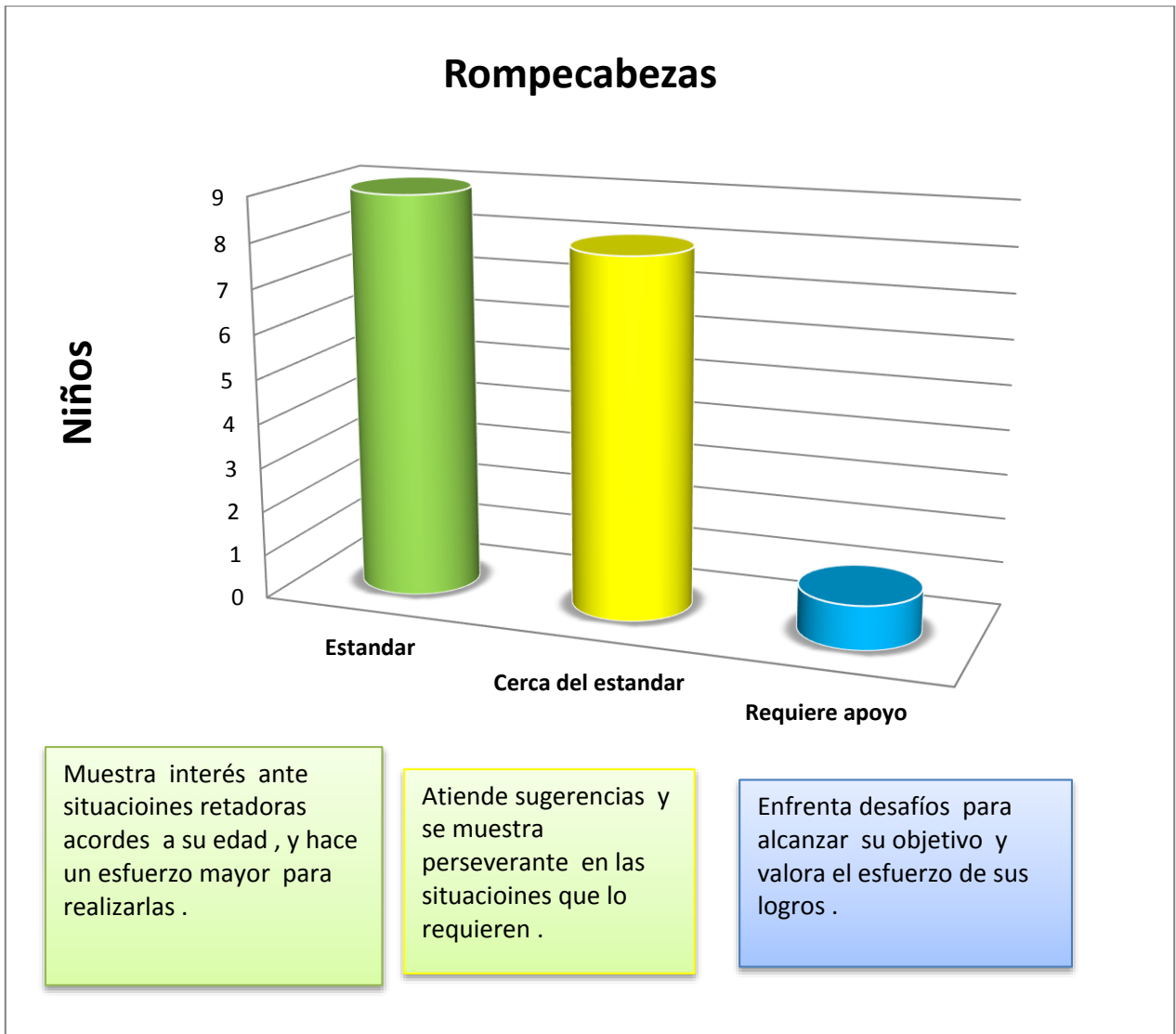
Se tardaron un poco más de lo acordado, pero lograron armarlos todos, fue muy interesante que el equipo en el que había más niñas que niños termino más

rápido y preguntaron si podían ayudar a sus compañeros de los otros equipos, a lo que les respondí que les preguntaran a ellos si querían ayuda, los niños de los otros equipos aceptaron con agrado el apoyo ,con excepción de uno que se enojó porque quería amar un rompecabezas el solo y se sentó alejado de los demás niños, le sugerí que continuara colaborando con sus compañeros para que pudieran terminar su trabajo de equipo, posteriormente podría armar el rompecabezas que quisiera, accedió, aunque no de muy buena gana pero pudimos continuar con el juego.

Evaluación:

Con esta situación didáctica pudimos corroborar lo interesante que les resulta a los niños cuando se les proponen retos que los pongan en el dilema de inventar estrategias propias para resolverlos. Por otro lado, es muy importante constatar día con día los avances en el desarrollo de las habilidades socializadoras de los niños.

Gráfica de actividad 5



Sesión 6. 4 de marzo

Tema! Qué hago yo, qué haces tú ¡

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: lápices de colores gises, pizarrón, plumines y marcadores.

Estrategia:

- * Que acepten desempeñar distintos roles independientemente de su sexo.
- * Reconocer que los niños y las niñas pueden desempeñar cualquier actividad en la cual, lo importante es la colaboración.

Actividades:

Les comenté todos los detalles de la actividad y les pregunté si tenían alguna sugerencia para realizarla. Les mostré dos ilustraciones, una de niño y otra de niña, les pedí que distingan en que son iguales y en que son diferentes.

Comentamos que hacen los niños que no puedan hacer las niñas, y que hacen las niñas que no puedan hacer los niños.

Les dije acciones diversas, para que los niños identificaran quienes las pueden hacer, las niñas o los niños. Hicimos una lista en el pizarrón para ver las diferencias. (Lavar, planchar, cocinar, manejar, cambiar pañales trepar, etc.).

Revisamos la lista que hicimos, y llegamos a la conclusión de que niños y niñas pueden hacer casi todas las actividades sin importar el sexo. (Lavar trastes, limpiar la mesa, barrer, trepar a un árbol, hacer dibujos etc.). Al final hicieron dibujos de niños y niñas, con las actividades que cada uno llevo a cabo.

Observación

Este fue un tema especialmente complicado, ya que la mayoría de los niños no comprendía el hecho de realizar las mismas tareas independientemente de su sexo. En general esto es lo que opinaron niñas y niños

“Lo que no deben hacer los niños”

- + Los niños no deben usar la ropa de color rosa porque es para niñas.
- + Los niños no deben cocinar porque eso lo hacen las mujeres.
- + Los niños no pueden lavar los trastes o la ropa porque eso es para las mujeres.
- + Los niños no deben jugar con las muñecas o los trastecitos porque son para niñas.
- + Los niños no hacen las labores de la casa porque eso lo hacen las mujeres.

Los niños no lavan ni planchan la ropa.

“Lo que no deben hacer las niñas”

- + Las niñas no juegan con coches.
- + Las niñas no juegan a las luchas.
- + Las niñas no juegan con balones.

Después de escuchar las opiniones de los niños y niñas, les propuse hacer una lista de todo lo que supuestamente es tarea únicamente de niña. Lavar, planchar, cocinar, limpiar la casa, lavar la ropa, cuidar niños etc. etc. hicimos una lista muy larga de tareas. Después les pregunté a los niños que si creían que las niñas eran más inteligentes para poder realizar más tareas que los niños, a lo que contestaron que no, les dije que si estaban dispuestos a comprobar que todos tenían la misma capacidad para realizar las mismas tareas, algunos respondieron que si, por lo que acordamos comenzar a realizarlas.

Les preste a los niños muñecas, artículos de limpieza, los juguetes de cocina y pregunté si alguno se pondría una playera de color rosa que previamente le pedí a una mamá, tres niños accedieron a ponérsela. Les comente que podían jugar libremente con los objetos que ellos quisieran.

Me percaté que lo que más trabajo les cuesta es, jugar con las muñecas, ya que argumentaron que su papá se enoja si juegan con muñecas porque eso es para niñas. Les comenté que cuando las niñas juegan con muñecas, están practicando para que cuando sean grandes, y tengan sobrinos, primos o hijos, sepan cómo cuidarlos, de la misma manera los niños al jugar con muñecas podrían practicar por las mismas razones.

Les comenté que hay hombres que estudian para chef, por lo tanto cocinan, hay choferes de ambos sexos, hay barrederos, mujeres que practican las luchas el futbol y muchas otras tareas que realizan por igual hombres y mujeres.

Entre todos reflexionamos acerca de que, hay muchas cosas que podemos realizar los hombres y las mujeres, uno de los niños insistió en que las niñas no pueden ser luchadoras; les pregunté a todos que opinaban, las opiniones fueron diversas, pero le comenté que efectivamente una niña no podía, pero una mujer adulta sí, se llevaron de tarea, platicarle a sus padres sobre la actividad y pedirles su punto de vista.

Cabe mencionar que antes de realizar esta sesión, se les informó a los padres de familia todo lo relacionado con la actividad, y no hubo inconvenientes. Al día siguiente comentamos las opiniones de los padres, y afortunadamente apoyaron las ideas transmitidas durante la actividad además de aportar otras tantas.

Evaluación

Trabajo grupal y en equipo, análisis y reflexión. Mediante la observación directa de la docente se tomaron en cuenta los avances y debilidades en cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades para reflexiona sobre los roles de género.

Gráfica de actividad 6



Sesión 7. 5 de marzo

Tema: Palabras mágicas.

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: lápices de color, crayolas, plumines y hojas de papel.

Estrategia:

- + Que los niños consideren las consecuencias de sus palabras y de sus acciones, para el mismo y para los demás.
- + Brinda apoyo de acuerdo a sus posibilidades cuando percibe que alguien lo necesita.

Actividades

Antes de poner en práctica esta actividad, les comenté a los niños los detalles para que no se suscitara ningún altercado, ya que los niños fingirían una agresión física. Comencé por pedir dos voluntarios para representar una agresión física y verbal cuidando los detalles de la misma.

Escribimos las palabras mágicas en el pizarrón y después en papel, (gracias, por favor, discúlpame, lo siento y perdón. Les dije a los niños que pensarán en otras palabras para ser corteses, las cuales agregamos a la lista de palabras que ya teníamos en el pizarrón.

Observaciones

La actividad resultó todo un debate, ya que la pusimos en práctica en presencia de la directora, y hubo un momento en el que las cosas se complicaron, ya que un niño no entendió que se trataba de una representación, y estaba muy molesto porque empujaron a su amigo. Cabe mencionar que se les explicó la dinámica en la inducción. Después de aclarar la situación las cosas se resolvieron de manera ordenada.

Para iniciar la representación pedí que los voluntarios pasaran al frente, a uno le dije que simulara chocar con su compañero e insultarlo. Elegí a otro niño para representar la misma escena, pero ahora, el niño ofreció disculpas. Pedí la opinión de los niños que presenciaron esta actitud. Después le di un juguete a un niño y le pedí a otro que se lo quitara, le pregunté a ambos cómo se sintieron con esta situación, les indiqué que sugirieran otra manera de solicitar las cosas que queremos. Elegimos a otro niño para representar la misma escena, pero ahora diciendo perdón o disculpe.

En general las opiniones de los niños fueron a favor de una convivencia amable y respetuosa, ya que reconocieron que cuando se agrede a otra persona esta se siente mal y eso no es agradable. Por otro lado comentaron que tampoco les gusta que los maltraten ya que eso les provocaría tristeza y no les gusta estar tristes. Concluimos comentando lo que sentimos cuando los demás son educados y nos respetan, y como nos sentimos cuando no nos respetan y qué debemos hacer cuando nos faltan al respeto.

Reflexionamos acerca de utilizar el diálogo como punto de partida para una mejor comunicación, vinculada al establecimiento de norma y reglas de convivencia, lo cual nos lleva a ser individuos con valores de respeto, tolerancia y empatía.

Evaluación

Nuestra sesión resultó por demás aleccionadora, tomando en cuenta que por medio de la observación directa de la docente, se verificaron los avances, debilidades y fortalezas de los niños del grupo. A continuación se presenta la gráfica correspondiente a los resultados de esta actividad.

Gráfica de actividad 7



Sesión 8. 6 de marzo

Tema: adornemos el salón de clases

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: lápices de color, crayolas, plumines, hojas de papel, pintura, recortes de periódico y revistas Resistol etc.

Estrategia:

+ Que los niños tengan iniciativa, que tomen sus propias decisiones, y expresen las razones para hacerlo.

Que adquieran confianza para favorecer la construcción de su identidad personal.

Actividades

Les comenté a los niños que necesitábamos hacer algunos cambios en el salón, y que entre todos decidiríamos como hacerlo y los materiales que íbamos a utilizar. Mediante una lluvia de ideas y observando todo lo que nos rodea en el aula comentamos algunas situaciones que se pueden mejorar o cambiar y cómo hacerlo.

Realizamos algunos cuadros con pintura y papel, ya que los niños decidieron que querían pintar, utilizamos recortes para adornar el salón. También cambiamos algunos muebles del salón y parte de los escenarios, realizamos un collage con recortes de flores y lo pusimos en un cuadro.

Una vez terminados los trabajos, decidimos donde ponerlo y cuáles eran las razones para ponerlos ahí. Además de guardar las evidencias para hacer una exposición invitando a los padres de familia.

Observación

En esta actividad se realizaron, dibujos y pinturas muy bonitas para el periódico mural y para el salón, los niños se mostraron muy entusiasmados cuando les dije que invitaran a sus padres a ver los trabajos que habían realizado.

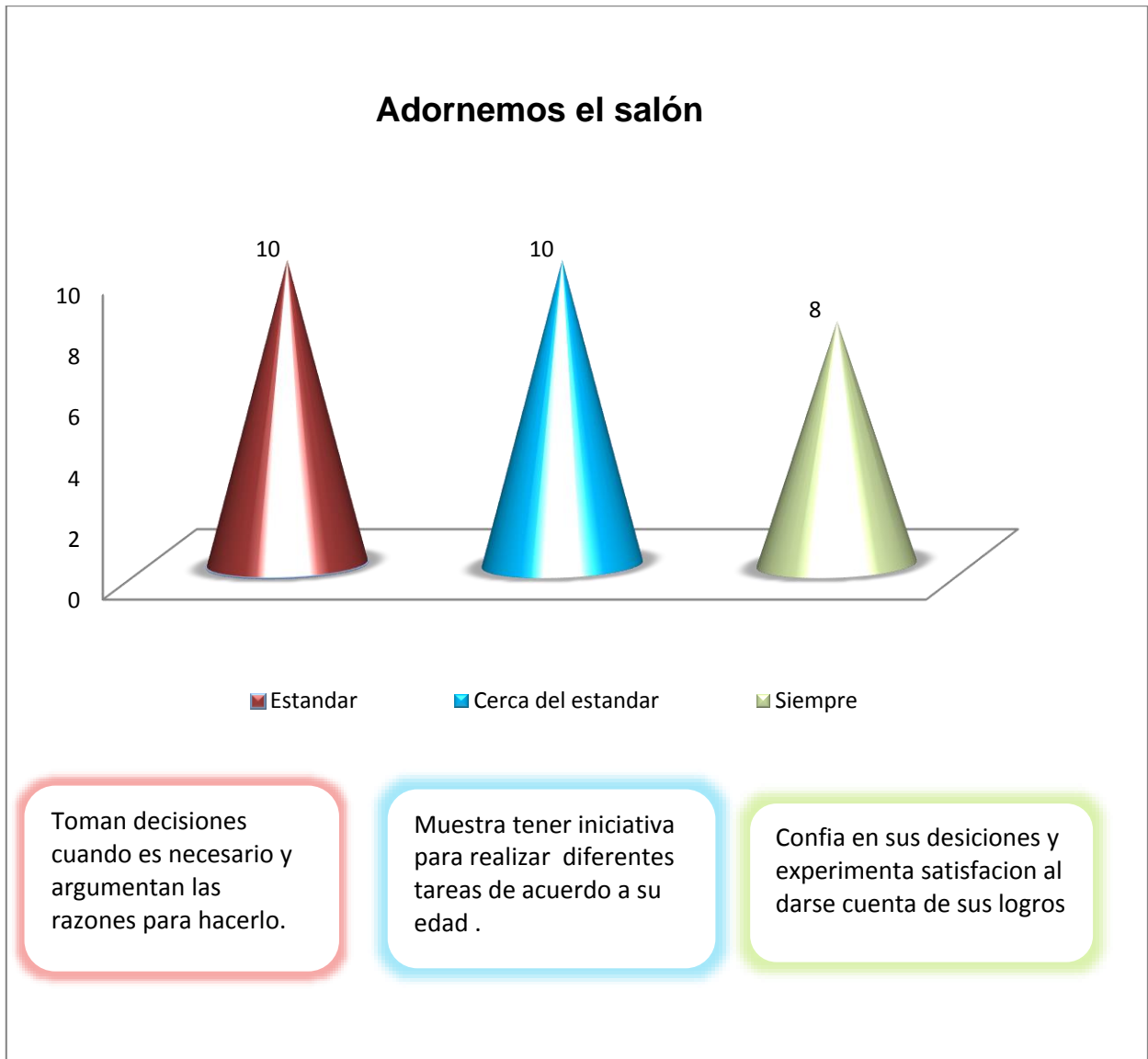
Fue muy satisfactorio, darme cuenta de la capacidad que tienen los niños para crear y explorar todas las posibilidades de los materiales que tienen a su alcance. Se esmeraron en hacer cada objeto que serviría para ambientar el salón, trabajaron mostrando iniciativa para realizar la tarea que se les asignó e hicieron sus propias creaciones. Explicaban para que se utilizara o donde pondrían cada dibujo, conversaron acerca de las ideas que tenían para reacomodar los escenarios. Cuando se expusieron los trabajos ante los padres de familia, mostraron gran satisfacción, al darse cuenta de las habilidades y lo creativos que pueden ser sus hijos.

La directora felicitó a los niños por las pinturas tan bonitos que hicieron, y, a petición de ella se pusieron en el periódico mural.

Evaluación

Al término de esta sesión reflexionamos acerca de potenciar en los niños y niñas la curiosidad e iniciativa, ya que de esta manera logramos que logran expresar sus necesidades de manera favorable.

Gráfica de actividad 8



Sesión 9. 7 de marzo

Tema: elaborar mí juguete u objeto favorito

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales: lápices de clore, crayolas, plumines, hojas de papel, pintura, recortes de periódico y revistas Resistol tijeras etc.

Estrategia:

- + aprender a resolver conflictos mediante el dialogo, y entender que tanto niñas y niños pueden realizar actividades en colaboración.
- + Acepta y respeta los derechos de los demás y asume las responsabilidades los mismos.

Actividades

Comentamos los detalles de esta actividad y les explique cómo y para qué íbamos utilizar los materiales que pedimos con anticipación. Utilizamos las cajas que estaban en patio, ya que se les pidió ese y otros objetos previamente.

Les sugerí que pensarán lo que se podría hacer con la caja que trajeron, también que se imaginaran qué juguete puede hacer o en qué se puede convertir su caja. Una vez que decidieron que forma le darán a su caja, comenzamos con la elaboración, cortar, pintar, pegar y armar su juguete o accesorio elegido. Cada niño eligió libremente la transformación de sus cajas. Se anotaron en el pizarrón los nombres de los niños con el del juguete que iban a elaborar. Salimos al patio, ya que ahí teníamos el espacio adecuado para la elaboración de los artículos y juguetes.

Observación

Con esta actividad los niños fueron muy creativos, apoyaron dando sugerencias a sus compañeros, prestando sus materiales y ayudaron a pintar entre todos las cajas.

Una niña preguntó que si podía cambiar de idea, ya que había escogido hacer una flor, pero ahora quería un camión con su semáforo, le respondí que podía hacer

lo que ella quisiera, pues era libre elección. Poco después me llamó la atención que la niña no iniciara con la elaboración de su camión, me acerque y le pregunte que por qué no estaba haciendo su camión, a punto de llorar, me comento que un compañero le dijo que solamente los niños iban a hacer coches.

También durante la sesión, una niña pidió un poco de pintura a su compañero para terminar de pintar sus juguete, quien se la prestó de buena manera, pero otro niño que también estaba ocupando el mismo recipiente de pinturas se lo pidió a la niña y le dijo que se la iba a terminar y luego no le alcanzaría a él para terminar de pintar su carro. Aproveche estos incidentes para que reflexionáramos acerca de cómo resolver la situación y ver las alternativas que teníamos.

Después de dialogar, todos estuvimos de acuerdo en que cada quien es libre de elegir los juguetes u objetos que prefiera, independientemente de ser niño o niña, ofrecieron varias opciones para que todos pudieran terminar sus juguetes, utilizando los materiales de manera adecuada y con la colaboración de todo el grupo.

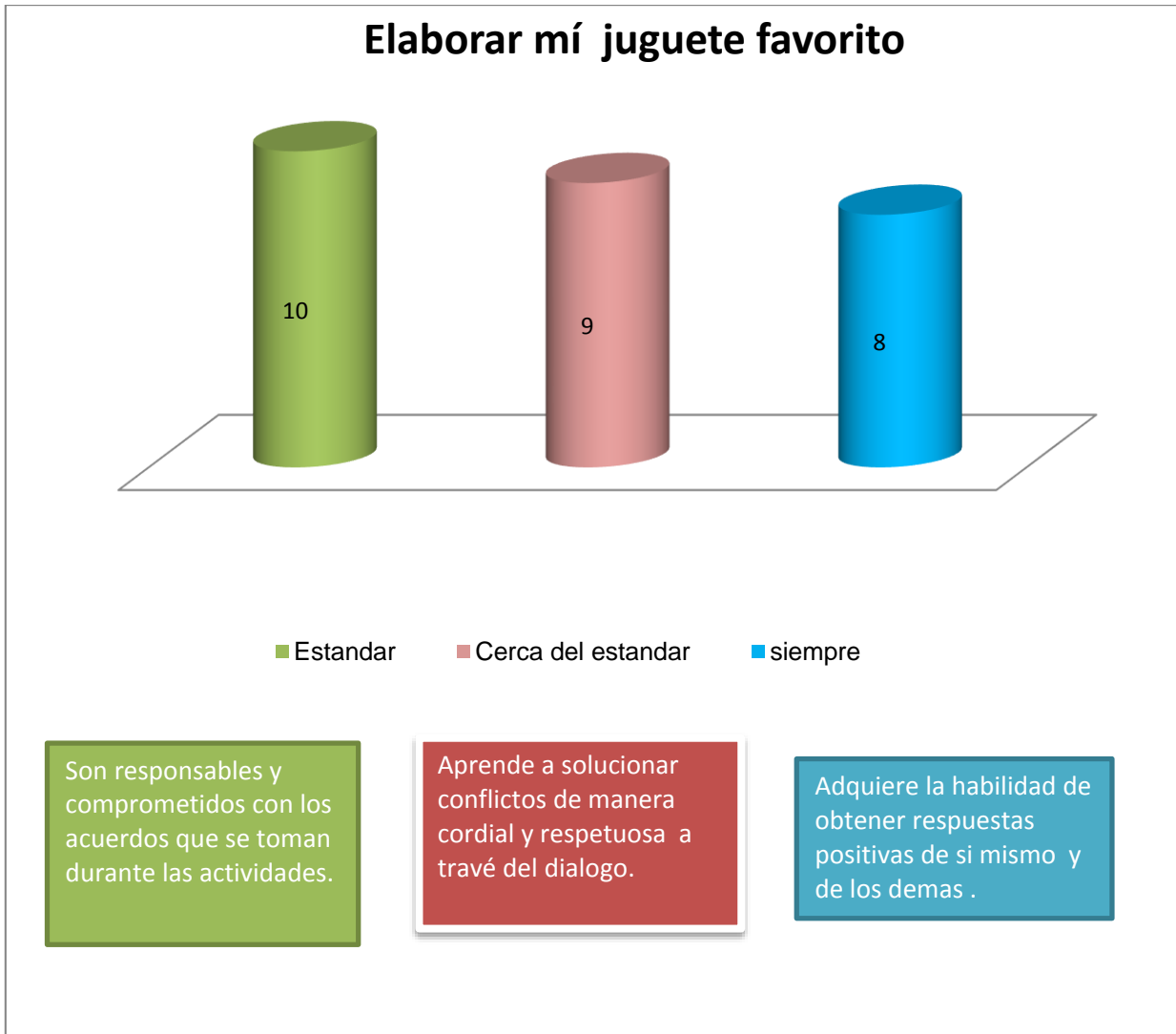
Realizaron juguetes muy bonitos y compartieron sus juguetes aunque les costó un poco de trabajo, ya que tenían temor de que se los maltrataran o descompusieran. Cabe mencionar que los productos de estas actividades se pusieron en una exposición para que los padres los puedan apreciar. La mayoría de los niños hicieron un carro con la caja. Salimos al patio a jugar con los objetos elaborados, les pedí que compartieran con sus compañeros los juguetes y que se comprometieran a cuidarlos, todos accedieron a cuidar los juguetes de sus compañeros.

Evaluación

Podemos concluir que se cumplió con el propósito, ya que se observó la participación individual y grupal de los niños, notando grandes avances, en el desarrollo de sus habilidades socializadoras.

A continuación se muestra una gráfica de los resultados de esta sesión.

Gráfica de actividad 9



Sesión 10.

Tema: sonría por favor

Tiempo estimado: 30 minutos

Recursos humanos: alumnos y docente

Recursos materiales:

Estrategia:

- + Identificar los gestos como parte esencial de la comunicación con los otros.
- + Valorar los gestos como una forma de comunicación eficaz.

Actividades

Los niños y niñas se colocarán de pie, en coro acompañaron con gestos la siguiente canción popular, (pimpón). Se trataba de practicar la comunicación gestual para apoyar la comunicación verbal.

Les conté un cuento sin gesticular ni entonar, después narré el mismo cuento, esta vez gesticulando y entonando exageradamente. Pregunté a los niños cuál de las 2 versiones les había gustado más y dialogamos sobre las diferencias.

Por turnos, los niños y niñas gesticularon el cuento mientras yo lo narraba.

Todos los niños tuvieron un globo en la mano y lo inflaron, menos uno, que fue el que pasó al centro. El que estaba en el centro tuvo que pedir a otro niño su globo sonriendo y mirándole a los ojos sin emitir palabras. Su compañero se lo dió si hubiere cumplido las condiciones, si no, tuvo que ir de nuevo a pedirselo a otro niño. El que daba su globo tuvo entonces que buscar a otro niño y pedirle el suyo.

El juego acabó cuando a todos los niños se les había pedido su globo. Yo tenía uno para que al final cada uno tuviera el suyo. Se trató de hacerles caer en la cuenta de que con el acompañamiento de una sonrisa se consigue muchas más cosas, que sonreír no cuesta nada y que a todos nos gusta la sonrisa de los demás.

Observación

En el proceso de comunicación es tan importante lo que se dice como lo que a través de gestos y actitudes se transmite al receptor, por ello, en las interacciones con nuestros compañeros y seres queridos debemos tener en cuenta ambos lenguajes (verbal y no verbal). Con esta actividad, procuré que los niños y niñas comprendieran la importancia de los gestos así como reconocer la sonrisa como la mejor carta de presentación de una persona

La puesta en práctica de esta actividad fue muy productiva, ya que todos interactuaron con agrado respetando la participación de cada uno.

La sesión fue por demás divertida, pues todos se veían muy graciosos durante su intervención, cada niño le puso un toque muy particular a su participación. De pronto Fernanda comentó que su tío Mario jugaba con ella y que platicaba moviendo sus manos y haciendo lo que nosotros estábamos haciendo. Me acerqué a ella y le pregunté a qué se refería, ella comentó que su tío no podía hablar bien porque estaba enfermo, le sugerí que termináramos el juego y que si quería nos podría mostrar cómo era que platicaba con su tío, a lo que ella accedió.

Fernanda nos comentó que su tío era muy bueno pero que no podía hablar bien, que cuando quería platicar, él movía sus manos, sus cejas, su boca y su cabeza, todo esto lo fue narrando imitando lo que hacía su tío. Ya que terminó de platicarnos esto, todos nos sentamos a reflexionar lo importante que pueden ser los gestos para comunicarnos, y que es una buena alternativa para las personas que tiene un problema como el tío de Fernanda, finalmente los niños reconocieron que cuando sonreímos para solicitar algo, obtenemos un mejor resultado que cuando pedimos las cosas con gestos desagradables y de mala manera.

Realizamos un recorrido mostrando sonrisas a la cocinera, a la señora de la limpieza, a la directora, a las maestras y a los niños de los otros grupos, también acordamos que al salir de la escuela, todos saldríamos mostrando sonrisas a todos para comentar los resultados.

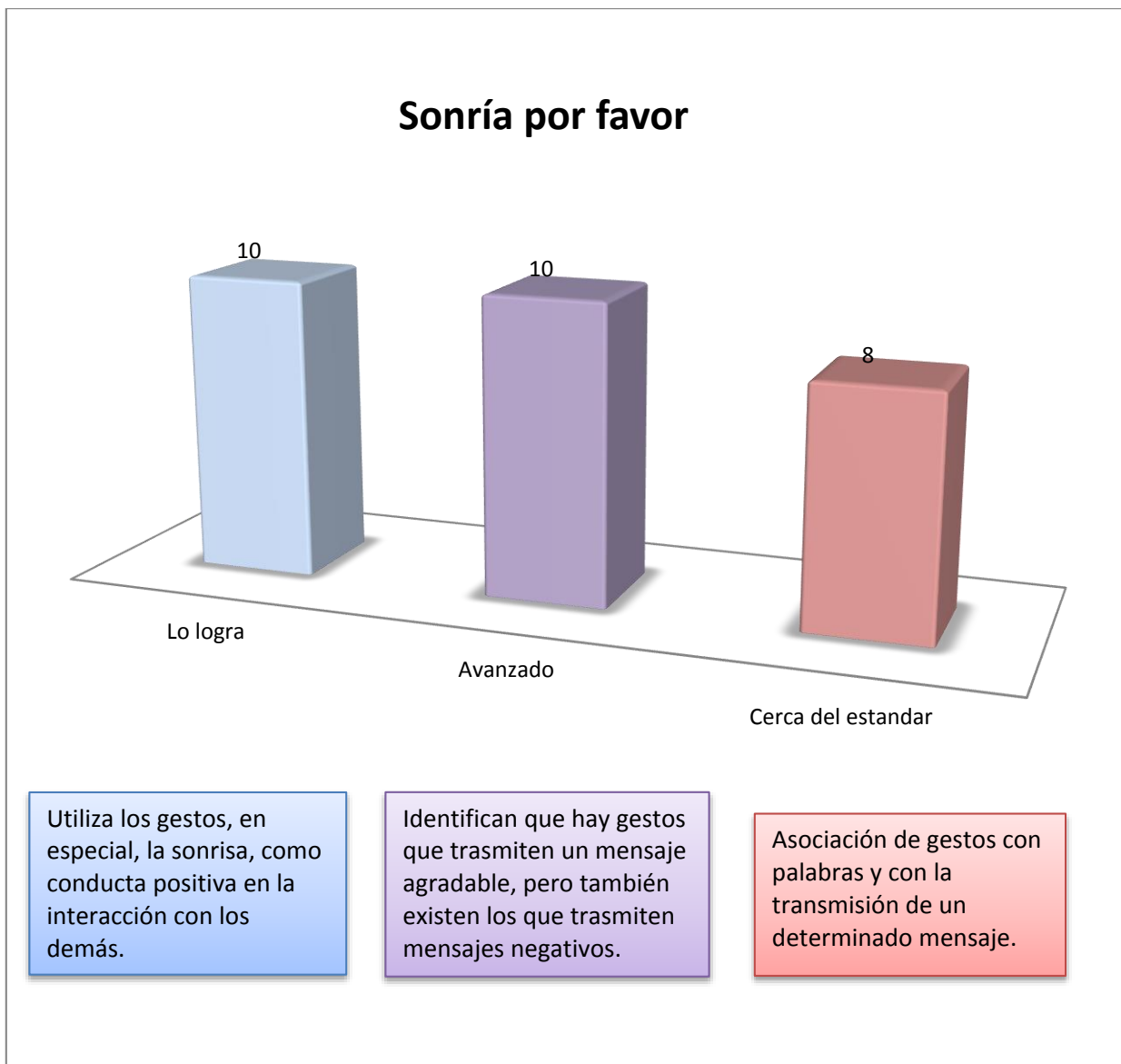
Cabe mencionar que el personal del centro educativo se mostró sorprendido cuando hicimos nuestro recorrido, ya que no hablábamos, solamente sonreímos.

En esta sesión la participación individual y de grupo fue mayor, ya que cuando algún niño emitía sonidos todos trataban de recordarle las reglas del juego, pero solamente con señas y gestos.

Evaluación:

La actividad se evaluó con la observación directa de la docente, tomando en cuenta las fortalezas y debilidades que mostraron los niños durante la sesión. También se muestra a continuación una gráfica que sirve de apoyo para dicha evaluación.

Gráfica de actividad 10



Conclusiones generales

Después poner en práctica este proyecto puedo concluir que estamos acostumbrados a pensar que la inteligencia no se desarrolla, muchas veces etiquetamos a los alumnos como brillantes o torpes y esa misma etiqueta hace que no nos planteemos la necesidad de trabajar de otra manera.

Al implementar estrategias con propósitos concretos, puedo determinar que los resultados son favorables en un alto porcentaje.

Tomando como referencia las teorías que se presentan en este trabajo, me parece que las actividades recomendadas en las sesiones que se anexan, cumplieron su función socializadora, ya que al ponerlas en práctica, fue muy satisfactorio ver que los niños se divertían además de interactuar de manera más respetuosa y ordenada de lo habitual.

Cabe mencionar que al principio no todos los niños respetaron al pie de la letra las reglas para los juegos, algunos aun querían realizar las actividades sin esperar su turno, pero al final terminaban aceptando, ya que los mismos compañeros se encargaban de recordarles que no era correcto lo que hacían.

Hablando concretamente de las estrategias planteadas, se logró gradualmente que los niños mostraran satisfacción al darse cuenta de sus logros, y que reflexionaran ante situaciones de discusión o de retos, están dispuestos realizar actividades respetando las reglas y trabajar en equipo.

Por otro lado lograron expresar sus inconformidades a través del dialogo, utilizando un lenguaje claro para decir lo que les gusta o disgusta y a dar sus argumentos de manera respetuosa.

Consideran las consecuencias de sus palabras y sus actos, además de solicitar las cosas de manera apropiada, dando gracias y pidiendo por favor, controlando gradualmente conductas impulsivas que afecten a las personas que lo rodean.

En general se notó un progreso muy favorable en la conducta de los niños, tomando en cuenta que al inicio del ciclo escolar su comportamiento era inapropiado e impulsivo.

Los niños desarrollaron su proceso de socialización mediante las estrategias planteadas, logrando un mejor aprovechamiento en su desarrollo social, afectivo, intelectual y emocional.

En cuanto a mi práctica pedagógica, estoy convencida que el desarrollo y aprendizaje de los niños, depende mucho del compromiso y disposición que tenga la docente para realizar actividades divertidas e innovadoras, que propicien aprendizajes significativos.

Me parece que un factor importante, al realizar las estrategias y planes de trabajo, es tomar en cuenta los intereses de los niños, de acuerdo a las características de desarrollo físico y mental.

Durante la aplicación de las estrategias me di cuenta que el niño no aprende como queremos, sino que existe un periodo en el que es capaz de desarrollar sus habilidades de manera paulatina.

Con el propósito de motivar a los alumnos a participar en las actividades para facilitar su integración, se tomaron en cuenta sus gustos por determinados juegos, juguetes, espacios y materiales, ya que ellos mismos tenían siempre algunas ideas que aportar.

Creo que con estas actividades no solo se promueve la socialización, sino que se logra transformar al alumno en un ser crítico analítico y reflexivo, que a futuro será un individuo con mayores posibilidades de integración social.

Cabe mencionar que durante la elaboración de este proyecto, descubrí que las relaciones interpersonales, implican procesos en los cuales intervienen factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

Es importante mencionar que el apoyo de los padres de familia fue crucial para el buen resultado que obtuvimos en la aplicación de cada una de las actividades, ya que de no ser así, no sería posible lograr los propósitos planteados.

Por otra parte considero de suma importancia tomar medidas específicas cuando detectamos este tipo de problemáticas, pues es claro que estas situaciones complican el desarrollo y aprovechamiento de los alumnos, para que este proceso se de manera adecuada, es importante que exista una buena comunicación entre los integrantes del grupo.

Desde mi punto de vista, falta mucho por hacer en el campo educativo, sobre todo en el área de socialización, ya que con base en mi experiencia este tipo de situaciones son recurrentes en la mayoría de los grupos, es por eso mi interés por investigar y conocer las causas que originan la problemática.

Bibliografía

BODOBRA, Elena (2004) *“herramientas de la mente”* México, Pearson educación. (P.P 180)

DOMINGUEZ, Martha (2004) *“el conocimiento de sí mismo y sus posibilidades”* Cuba, pueblo y educación. (P.P 58)

MARTINEZ Franklin (2001) *“los procesos evolutivos de niño”* Cuba, pueblo y educación. (P.P 60)

RICO, Pilar, (2003) *“procedimientos y tareas de aprendizaje”* Cuba, pueblo y educación. (P.P 101)

¿Qué es centro de atención infantil? CENDI (SEP, 2002)

<http://www.monografias.com/trabajos98/historia-educacion-preescolar-mexico/historia-educacion-preescolar-mexico.shtml>

<http://dof.gob.mx/notadetalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011>

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007#>

<http://laeducacioninicialenperu.blogspot.mx/2012/06/breve-historia-de-la-educacion-inicial.html>

http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf

<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>

<http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-i/tema-3.-socializacion/3.2-bfque-es-la-socializacion>

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/documentos_de_apoyo

<http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-i/tema-3.-socializacion/3.2-bfque-es-la-socializacion>

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/PSE-PISAV2.pdf>

Leer más:

<http://www.monografias.com/trabajos14/berger/berger.shtml#ixzz3LNaPwpX4>

Anexo

Actividad (1) los niños hicieron sus dibujos con diferentes expresiones, enojado, contento, triste.



Actividad (2) los niños escribieron su nombre y elaboraron sus gafetes.



Actividad (3) Los niños haciendo los dibujos de venado, león y sus características.



Actividad (4) los niños haciendo torres por equipos.



Actividad (5) equipos para armar rompecabezas.

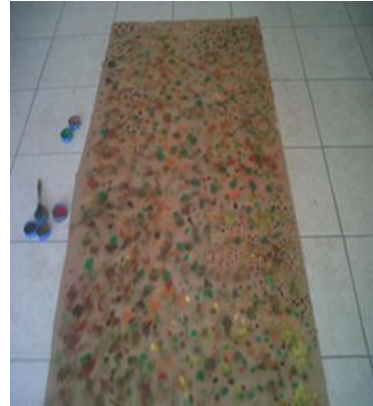
Actividad (6) que hago yo que haces tú. Haciendo el dibujo de los roles que pueden desempeñar



Actividad (7) palabras mágicas.
Los niños cerraron los ojos para
pensar en las palabras mágicas.



Actividad (8) adornemos el salón. Están
pintando con huellas



Pintura terminada.



Actividad (9) elaborar su juguete. Niños
pintando la caja que será su coche.



Actividad (10) sonría por favor.

