



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CIUDAD DE MÉXICO NORTE**

**EL DESARROLLO MORAL: ESTRATEGIA PARA LA SOCIALIZACIÓN VALORAL
DEL NIÑO DE 3RO. DE PREESCOLAR**

CLAUDIA CORREA PÉREZ

PROYECTO DE INTERVENCIÓN DOCENTE

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR CON APOYO DE LAS TIC'S**

**ASESORA:
DRA. CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ**

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2017.

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD 096 NORTE CDMX
OFICIO No. D-U096-17-02/205

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACIÓN**

Ciudad de México, a 02 de Marzo de 2016

PROFRA. CLAUDIA CORREA PÉREZ

PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: “EL DESARROLLO MORAL: ESTRATEGIA PARA LA SOCIALIZACIÓN VALORAL DEL NIÑO DE 3ro. DE PREESCOLAR”, opción **PROYECTO DE INTERVENCIÓN DOCENTE** a propuesta de la asesora **CLAUDIA ALANÍZ HENÁNDEZ** manifiesto a usted que reúnen los requisitos académicos al respecto por la institución.

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

A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S.E.P.

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

INDICE

	PÁGINAS
PORTADA -----	1
INTRODUCCIÓN -----	2-7
CAPITULO 1 “TEORÍAS DE LA PSICOLOGÍA MORAL”	
1.1. ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA MORAL-----	8-10
1.2. CONSTRUCCIÓN MORAL DEL NIÑO JEAN PIAGET Y LAWRENCE KOHLBERG-----	10-17
1.3. PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE MATTHEW LIPMAN-----	17-25
1.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL -----	25-28
1.5. EDUCAR EN VALORES -----	28-30
1.6. ¿CÓMO SE CONCIBE EL TEMA DE LA FORMACIÓN EN VALORES EN EL DEBATE CURRICULAR? -----	30-36
1.7. CARACTERÍSITICAS Y CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN DE VALORES ---	36-38
CAPITULO 2 “CRONOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN CUANTO AL FOMENTO DE VALORES”	
2.1. APROXIMACIÓN HISTORICA A LA FORMACIÓN EN VALORES DESDE LA POLITICA EDUCATIVA EN MÉXICO -----	39-43
2.2 COMPARATIVA DE LOS PRORAMAS DE PREESCOLAR A PARTIR DE 1942 A 2011, EN CUANTO A LA FORMACIÓN VALORAL Y MORAL SE REFIERE -----	43
2.2.1. PROGRAMA DE 1942 -----	44-46
2.2.2. PROGRAMA DE 1960 -----	46-47
2.2.3. PROGRAMA DE 1979 -----	47-51
2.2.4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 1981 -----	52-59
2.2.5. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 1988 -----	59-63
2.2.6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 1992 -----	63-67
2.2.7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 2004 -----	67-69
2.2.8. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 2011 -----	69-72

CAPITULO 3 ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LOS VALORES EN PREESCOLAR

3.1. METODOLOGÍA DE TRABAJO ----- 73-76

3.2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ----- 77-82

3.3. ESTRATEGIAS APLICADAS ----- 83-120

HALLAZGOS ----- 122-127

CONCLUSIONES ----- 128-131

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ----- 132-134

INTRODUCCIÓN

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas acciones en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro.

También son fuente de satisfacción y plenitud. Nos proporcionan una pauta para formular metas y propósitos, personales o colectivos. Reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes. Los valores se refieren a necesidades humanas y representan ideales, sueños y aspiraciones, con una importancia independiente de las circunstancias.

En la actualidad podemos constatar que existe una crisis significativa en el ejercicio de los valores, la influencia de los medios de comunicación, falta de perfiles docentes, desintegración familiar y otros factores han contribuido a este problema, creando una sociedad violenta, niños con desequilibrios socio-afectivos, buscando desatinadamente la forma correcta de convivencia con los demás, volviéndose personas insensibles al entorno social.

Todo ello alcanza a niños y niñas que se atienden en las diferentes escuelas del país. El docente se enfrenta a situaciones cada vez más complicadas, al atender un grupo no sólo tienen que lograr que los niños y niñas adquieran aprendizajes, sino además debe fomentar valores que se han perdido desde casa; es cada vez más frecuente ver que niños y niñas agreden física y verbalmente a sus compañeros o al docente e incluso maltratan el mobiliario, materiales y pertenencias ajenas. También es común observar la forma en que niños y niñas desafían al docente o las consignas que este les da en determinado momento.

Al respecto el programa de Educación Preescolar 2011, menciona dentro de sus principales propósitos que los niños y las niñas; aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender y además se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género (SEP, 2011:17).

Por lo tanto, el docente debe asumir en cierto grado la formación valoral, entendiendo por ella la que promueve el desarrollo de la capacidad de formular juicios morales y de actuar en consecuencia. No se trata de transmitir determinados valores en el sentido de adoctrinamiento, sino de brindarlos, para que sean puestos en práctica en determinadas situaciones por los alumnos.

La escuela es un espacio privilegiado para que se haga realidad la socialización, la transmisión de valores prácticos de convivencia; respeto entre sexos, cooperación, tolerancia, la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo del juicio moral.

Esta problemática es la que se enfrentó en el jardín de niños Narciso Bassols, en el ciclo escolar 2015-2016 con el grupo de tercer grado, conformado por ocho niñas y ocho niños con una edad que oscila entre los cinco años y cuatro meses y los cinco años con once meses.

De acuerdo al Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP, 2011:17), el campo de Desarrollo Personal y Social tiene como objetivo primordial que los alumnos Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

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, para ello el PEP (2011), se apoya del valor de la colaboración, el respeto, la honestidad, la tolerancia y la equidad.

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 lograr un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social (PEP, 2011:74).

Sin embargo, en la práctica docente, dicho objetivo se dificulta pues en la familia ya no existe una verdadera preocupación por practicar valores en los niños, además de que en la actualidad el docente no tiene la total libertad de corregir problemas de conducta manifestados en los alumnos.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que las influencias que se ejercen desde los contextos primarios (familia, escuela, etc.) son más eficaces en la configuración de la personalidad del individuo que las dependientes de la herencia (Alonso, 1998:1)

El sistema cultural, la estructura social y el desarrollo afectivo en la crianza y educación resultan ser la fuente primaria del carácter del individuo, de la estructuración de la personalidad y de su configuración psicológica. El contexto emocional donde los niños se desarrollan proporciona el primer referente. Un buen ambiente socio-afectivo proporcionar el repertorio emocional que permite canalizar las emociones de forma que mejore su calidad de vida futura. (Alonso, 1998).

Si como educadoras no comprendemos la importancia que tienen los contextos en el desarrollo del niño entonces nunca comprenderemos como podemos propiciar un contexto escolar más favorable, y no podremos propiciar que el contexto familiar y escolar trabajen en conjunto para lograr que el desarrollo del niño se dé en las mejores condiciones posibles, para favorecer un desarrollo integral.

La formación valoral y moral del niño preescolar es un tema al que hay que poner especial atención, pues los alumnos que hoy encontramos en las aulas tienen un perfil de comportamiento distinto a los de antes.

Esto ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan en todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar.

Lo anterior me llevó a elaborar diversas estrategias que apoyen la promoción de valores morales en los niños de preescolar. Los objetivos formulados para resolver la problemática planteada son los siguientes:

Objetivo general: Desarrollar habilidades de comunicación, conductas de apoyo y resolución de conflictos que les permita a los alumnos de 3er. grado de preescolar regular su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa.

Objetivos específicos:

- Que los alumnos comprendan y regulen sus emociones con la finalidad de mejorar sus relaciones interpersonales.

- Lograr en los alumnos la correcta construcción de la identidad personal, desarrollo afectivo y de socialización que permita una convivencia sana, pacífica y armónica, dentro y fuera del salón de clases.
- Que los alumnos interpreten, expresen y regulen sus impulsos, fomentando el diálogo como medio de solución de conflictos.

La propuesta de trabajo que se sugiere para lograr los objetivos planteados se enfoca principalmente en trabajar la inteligencia emocional propuesta por Daniel Goleman y el Programa de filosofía para niños de Matthew Lipman.

Para poder comprender el desarrollo moral del niño de preescolar es necesario revisar las teorías que existen acerca de este tema. Es por ello que el siguiente trabajo tiene un panorama general acerca de las teorías más importantes del desarrollo moral en el alumno de preescolar: la teoría de Immanuel Kant, John Dewey, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

De igual manera se presenta una síntesis de lo que trata el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman y de la Inteligencia emocional de Daniel Goleman, en las que se proponen diferentes estrategias para la formación valoral de los alumnos.

Se habla además de cómo se concibe el tema de la formación de valores en el área curricular, características y condiciones para dicha formación.

Por otra parte, se muestra como ha sido históricamente la formación en valores desde la política educativa en México, así como una comparativa en la forma de abordar los valores en los distintos programas de educación preescolar desde el año de 1942, hasta el programa de educación actual el PEP 2011.

En el tercer capítulo se encuentra la metodología de trabajo utilizada para desarrollar esta investigación. Incluye las estrategias aplicadas en el centro escolar para lograr los objetivos propuestos en un principio, así como los resultados presentados por parte de los alumnos después de aplicar dichas estrategias. Finalmente se incluyen los resultados y conclusiones.

CAPITULO 1. TEORÍAS DE LA PSICOLOGÍA MORAL

En este primer capítulo se analizan de manera breve los primeros aportes que hicieron acerca de la psicología moral en los niños Kant y John Dewey, además de conocer más acerca de las teorías sobre la construcción moral en el niño por parte de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

Se incluye la revisión de otro enfoque teórico que hace grandes aportes a la construcción moral del niño es el de Matthew Lipman con su programa de filosofía para niños, en el que no se concibe una sociedad libre y solidaria si no se forman personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Dichas teorías son las que dan sustento a la presente investigación.

Por otra parte, se revisa el estudio que hace Daniel Goleman acerca de la inteligencia emocional, de la cual se pueden retomar sus principios básicos para alcanzar los objetivos propuestos al inicio de esta investigación.

1.1 Antecedentes de la psicología moral

Posiblemente el estudio de la psicología moral tiene sus inicios desde *Kant* (1788/1961) este filósofo alemán fue el primer gran teórico del juicio moral. En su *Crítica de la Razón Práctica* genera una serie de postulados que intentaban explicar la razón que determina la acción de las personas (Zerpa, Carlos E; 2007:139).

Para Kant, lo importante era la autonomía del sujeto. Afirmaba que la conciencia moral es el reino de lo que debe ser, como una forma de oposición a la naturaleza, en tanto ésta se constituye en el reino del ser. Al respecto distinguía entre leyes naturales, por las cuales todo sucede y leyes de la libertad, según las cuales todo *debe* suceder. La ciencia de las primeras se llama Física; la de las segundas, *Ética*. (Kant, 1788/1961).

Es importante destacar que el enfoque kantiano considera de manera relevante el dominio cognitivo y el dominio afectivo, debido a que el ser humano no solamente es un ente racional, sino también es “sensible”.

El actuar del ser humano no sólo se encuentra bajo el dominio cognitivo, sino que además influye de manera significativa el dominio afectivo.

Es en este sentido que el buen comportamiento resulta un deber, una obligación, una exigencia, aunque en muchas ocasiones no corresponda a las inclinaciones, deseos o necesidades del ser humano.

En la medida en que el ser humano actúe motivado por el deber, el resultado de esta acción se considera moralmente bueno, mientras que la acción no depende del resultado que se quiera conseguir, sino del principio por el cual se realiza (Zerpa, Carlos E; 2007).

Otro de los teóricos que puede considerarse influyente en las teorías modernas que intentan explicar el juicio moral es el filósofo norteamericano John Dewey.

Según Dewey, el bien es aquello que ha sido elegido después de reflexionar tanto sobre el medio como sobre las probables consecuencias de llevar a cabo ese acto considerado bueno o un bien. En torno a esta idea, Dewey (1965, 1975) postuló tres niveles de desarrollo moral:

- 1) Nivel pre-moral o pre-convencional, caracterizado por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos.
- 2) Nivel convencional en el que se incluyen las personas cuya conducta está determinada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen; en este nivel se incluyen a las personas que aceptan de forma sumisa la norma sin someterla a procesos de reflexión crítica.

- 3) Nivel autónomo, en el que la persona actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con modelos establecidos.

Para John Dewey los objetivos absolutos de la filosofía moral son los fines sociales y por lo tanto la naturaleza es la que educa a las personas para las relaciones sociales y por medio de las relaciones sociales, es por tanto que en las formulaciones acerca de la moralidad resulta importante, el saber *qué* hacer como el saber *cómo* hacer.

Dewey considera que las teorías morales son instrumentos intelectuales creados con el propósito de guiar la conducta en circunstancias sociales determinadas (Zerpa, Carlos E; 2007).

1.2 Construcción moral del niño Jean Piaget y Lawrence Kohlberg

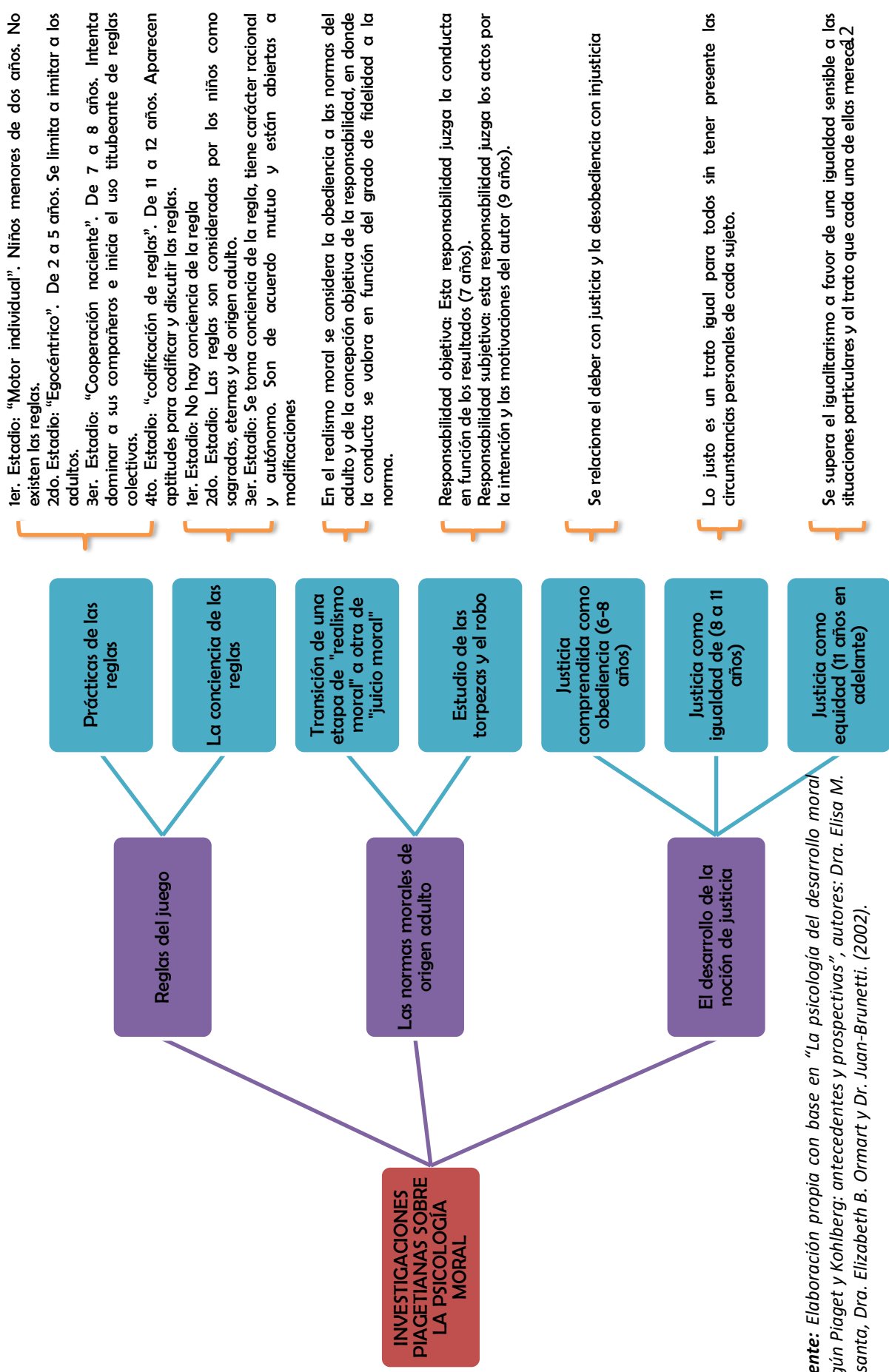
Otro de los grandes eslabones que han influido en las teorías actuales del juicio moral lo constituye la aproximación que hiciera Jean Piaget.

Piaget delimita su objeto de estudio al establecer que “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere a un sistema de reglas” (Basanta, E; Ormart, E; Bunetti, J. 2002). De ahí que decida estudiar las reglas que los niños establecen y respetan en los juegos sociales más simples.

Piaget señala que existen por lo menos dos tipos de reglas y de autoridad bien diferenciadas: la del respeto unilateral y la del respeto mutuo, además enfatiza que tanto en la socio-génesis como en la ontogénesis se tiende a sustituir la regla de la obligación por la regla de cooperación. Observó también que la autonomía se produce mediante el desplazamiento del respeto unilateral (respeto al adulto) al respeto mutuo (respeto entre iguales).

Para Piaget ninguna realidad moral es completamente innata, las reglas morales son el resultado del desarrollo cognitivo y en especial son el resultado de las relaciones sociales que los niños establecen con sus pares y con los adultos.

Para comprender la teoría piagetiana es necesario conocer las tres investigaciones que sustentaron sus teorías acerca de la psicología moral, a continuación se muestra de manera breve el contenido de dichas investigaciones:



Fuente: Elaboración propia con base en "La psicología del desarrollo moral según Piaget y Kohlberg: antecedentes y perspectivas", autores: Dra. Elisa M. Basanta, Dra. Elizabeth B. Ormart y Dr. Juan-Brunetti. (2002).

En este sentido los padres favorecen la moral heterónoma, siendo las sanciones el medio a través del cual se graban las reglas o normas en la conciencia, mientras que las relaciones establecidas entre pares dan como resultado la moral autónoma, siendo la cooperación y el intercambio basado en el diálogo su principal herramienta (Basanta, M., Ormart, B., Brunetti, J., 2002).

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, desarrolló una profunda reflexión acerca del desarrollo moral y de la autonomía del ser humano, basándose en los estudios previos de Jean Piaget.

Kohlberg presentó su propia formulación sobre el desarrollo de la moral, partiendo de dos supuestos:

- 1) Las ideas morales no se construyen sólo mediante la imposición de las normas por parte del adulto, ni son el resultado del conflicto entre los intereses del niño y los requerimientos de la sociedad. Las nociones morales se construyen en sentido positivo, a partir de la interacción con los adultos y con los iguales, cuando los niños son capaces de tener en cuenta la perspectiva o el punto de vista de los otros.
- 2) Los conceptos morales no se adquieren sólo para evitar emociones negativas como ansiedad o culpa. Los niños construyen las nociones morales; a partir de las interacciones sociales van elaborando conceptos como justicia, igualdad o derechos (Muñoz, 2003).

Kohlberg estudio el desarrollo moral partiendo de dilemas morales y a partir de las respuestas dadas, dividió el desarrollo moral en tres niveles:

Nivel pre-convencional (estadios I y II): Hasta los 9 años.

Los niños dan respuestas basadas en la obediencia y en la evitación del castigo. Sin embargo, perciben el castigo de modo diferente.

- Ⓢ En el estadio I, el castigo está vinculado a la conducta incorrecta; el castigo "prueba" que la desobediencia es incorrecta. Se tiende a establecer una relación causa-efecto entre la desobediencia y el castigo.
- Ⓢ En el estadio II, el castigo es simplemente un riesgo que uno desea naturalmente evitar. Los niños, realiza las acciones que le resultan instrumentalmente satisfactorias, actuando de modo que satisfagan las necesidades propias como las de los demás sin embargo, el beneficio que obtienen de los demás no es el resultado de la lealtad o solidaridad, sino que es el producto de un cálculo.

Nivel convencional (estadios III y IV): Desde los 10 años hasta la adolescencia tardía.

Los niños dan respuestas basadas en las obligaciones asociadas a los roles socialmente establecidos, en concepciones estereotipadas de lo que es ser una buena persona y el respeto a las normas y a la autoridad legitimadas por el sistema social. Asumen los papeles de las figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es buena según las instituciones sociales (Muñoz, 2003).

- Ⓢ Estadio III, se considera que el comportamiento correcto es aquel que complace y ayuda a los demás. Lo correcto es vivir en coherencia con las expectativas de las personas próximas. Las razones para actuar en forma justa, se basan en la necesidad de "ser una buena persona", entendiendo tal concepto como la obtención de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas.

- Ⓢ Estadio IV, la justicia es definida en función de toda la comunidad. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, respetando con el comportamiento a la autoridad establecida. Salvaguardar a las instituciones en su conjunto y evitar la descomposición del sistema social.

Nivel post-convencional (estadios V y VI).

Las respuestas de los adultos están basadas en acuerdos contractuales, procedimientos acordados para resolver conflictos, respeto mutuo y diferenciación entre justicia y derechos. Los juicios están basados no en las normas establecidas sino en la búsqueda del bien común, en la justicia y en la equidad (García, 2011).

- Ⓢ Estadio V, Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. El consenso y el diálogo como procedimiento de organización se imponen. El comportamiento correcto deberá tener en cuenta tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que han sido aceptadas por toda la sociedad.

Para que una persona se considere que está en el estadio V Kohlberg señala, que no bastan sus etiquetas verbales; sino hay que tener en cuenta su perspectiva social y modo de razonar.

- Ⓢ Estadio VI, principios éticos universales. Lo correcto es definido por la decisión en conciencia de acuerdo con los principios éticos auto-elegidos basados en la lógica, la consistencia y la universalidad. Los individuos en esta fase consideran que hay valores universales en lo que todas las sociedades deben estar de acuerdo.

Después de exponer brevemente las implicaciones de la teoría de Piaget y Kohlberg, se puede observar que en relación con la metodología utilizada:

- Ⓢ Kohlberg propone la realización de una entrevista sobre el juicio moral compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema involucra un personaje que tiene que escoger entre dos valores conflictivos. Su interés se centra en la forma y estructura del razonamiento y no en el contenido específico.
- Ⓢ Por su parte Piaget también realiza un interrogatorio a los niños, mientras juegan (en el caso de la investigación sobre el juego de canicas) y entrevistas con dilemas hipotéticos para la investigación sobre la noción de justicia.

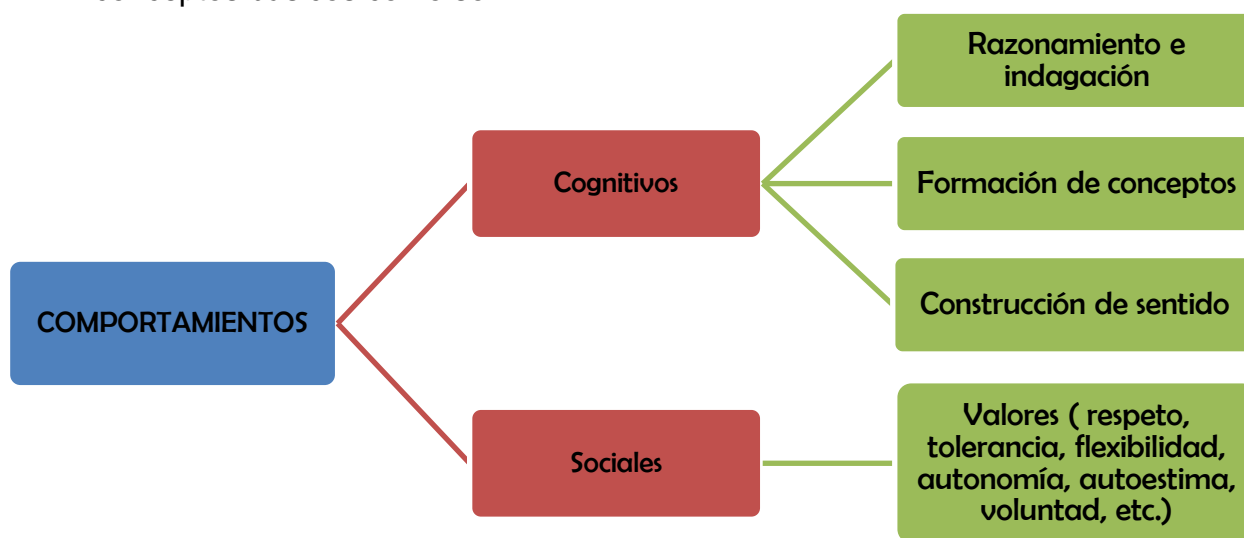
Tanto el enfoque de Piaget como el de Kohlberg establecen una secuencia de estadios y tienen las siguientes características:

- Ⓢ Implican formas cualitativamente diferentes de pensar
- Ⓢ Forman una secuencia invariante
- Ⓢ Forman un todo estructurado, dicha estructura es vista como un sistema con leyes que rigen el funcionamiento de esta totalidad.
- Ⓢ Cada estadio es una integración jerárquica del anterior.

Un elemento central a tener en cuenta en las situaciones estudiadas consiste en la consideración de las interacciones del sujeto en diferentes grupos sociales. La interacción con grupos de pares da cuenta de la modalidad que cada sujeto tiene de asumir un rol y de cambiar de rol. La capacidad de asumir el rol de otros es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde los seis años y juega un papel central en el desarrollo del juicio moral.

Como docente es importante que se consideren las teorías antes mencionadas, pues dan la pauta para comprender como se desarrolla la construcción moral del niño y esto ayuda a implementar estrategias valórales y morales que permitan al niño de preescolar socializar y convivir eficazmente dentro del salón de clases. Sin estas teorías no se tiene un fundamento sólido de como guiar a los niños.

Por otra parte, el programa de filosofía moral para niños de Matthew Lipman nos ayuda a fortalecer esta construcción en el niño, mediante la implementación de sus conceptos básicos como son:



Fuente: Elaboración propia con base en "Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños", autor: Joseline Estela Peña Escoto. (2013).

1.3 Programa de filosofía para niños de Matthew Lipman

El proyecto y el Programa de Filosofía para Niños aparece en Estados Unidos a finales de los años sesenta y parte de la constatación de que no es posible lograr sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión.

El autor de este programa es Matthew Lipman, profesor de la Universidad de Montclair, en New Jersey. Se presenta como un programa destinado a mejorar las destrezas de razonamiento en los niños, intentando ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. Siguiendo los planteamientos pedagógicos de Dewey, y en estrecha relación con las modernas propuestas de Freire, el programa establece un vínculo entre la educación y la democracia (Carmona, G. 2005).

Carmona, G. (2005) señala que, el programa de filosofía para niños nace en respuesta a la deficiente educación recibida no sólo por los niños sino también por los alumnos universitarios, en la que se tiende más a enseñar a memorizar que ayudar a pensar. El objetivo de este programa es hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños por tres razones fundamentales:

- ④ La necesidad de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a ser partícipes de los logros de la cultura humana.
- ④ La filosofía cumple una función central en el desarrollo integral del ser humano.
- ④ La necesidad que enfrentan las sociedades modernas de contar con ciudadanos preparados para participar en la vida democrática.

De acuerdo con Lipman en Carmona (2005), la educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar.

Frente al modelo tradicional —que concibe la educación como una iniciación a la cultura mediante la instrucción—, El programa de filosofía para niños pretende una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos.

Por ello, las escuelas han de dedicarse principalmente a ayudar a los niños a encontrar significados apropiados para sus vidas; esto no se logra aprendiendo

simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos, debemos enseñarlos a pensar por sí mismos.

Los aportes del programa de filosofía para niños a la tradición filosófica y educativa son fundamentalmente tres:

- ⊗ Tratar de destruir la creencia de que los niños son incapaces de filosofar porque es preciso un alto nivel de abstracción que llegaría con la edad adulta.
- ⊗ Convertir la clase en una comunidad de investigación, en la cual la búsqueda de la verdad se debe hacer cooperativamente.
- ⊗ Ayudar a los niños a filosofar narrativamente, a través de novelas que plantean preguntas, buscando respuestas.

Para Lipman en Carmona (2005), se trata de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación conjunta, participativa y cooperativa, en la que alumnos y profesores buscan, conjuntamente, las respuestas a las cuestiones planteadas. El diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asumible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo.

La educación moral propuesta por el programa de filosofía para niños intenta evitar el autoritarismo de la moral tradicional y del relativismo de Kohlberg. Los niños no pueden llegar a ser agentes morales solo a partir de ejercicios intelectuales; deben desarrollar, por sí mismos, su capacidad de gestionar adecuadamente cada una de las situaciones que se presentan. Para llegar a ser personas morales deben aprender a actuar en comunidad, a compartir e intercambiar, a comunicarse con el otro, y a someter a examen riguroso los conceptos universales.

Tanto Piaget como Kohlberg, parten del supuesto de que para alcanzar un determinado estadio moral es condición necesaria tener ya un estadio lógico de igual o superior nivel: el pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral.

Frente a esta concepción estratificada y cerrada, Lipman en Carmona (2005), considera que cualquier edad es adecuada para llevar a cabo reflexiones morales e insiste en que es necesario comenzar dichas reflexiones a edades tempranas para desarrollar capacidades y destrezas que luego es más difícil lograr.

El niño es capaz de pensar y de llevar a cabo reflexiones filosóficas —quizá con más apremio que en cualquier otra edad— porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él, le hacen cuestionárselo todo. Lleva a cabo estas reflexiones a su nivel, con su lenguaje, y busca respuestas válidas para él en ese momento; carece de rigor y de los instrumentos cognitivos propios de edades posteriores, pero es capaz repensar y de extraer sus propias conclusiones.

Carmona (2005) señala que Lipman, se opone a la concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas claramente fijadas para individuos y edades, ya que el concepto de maduración no depende tanto y tan exclusivamente del pautado e inflexible desarrollo físico, sino que se entiende en íntima conexión con el desarrollo social en un medio determinado. No niega que exista un proceso de maduración que capacite progresivamente para el desempeño de las funciones de razonamiento; no lo entiende rígidamente pautado y estratificado, sino sujeto a los efectos que una adecuada metodología dialógica pueda producir.

Los niveles de la educación moral propuesta por Lipman son los siguientes: cognitivo, afectivo y práctico. Desde esta perspectiva, el programa de filosofía para niños se dedica a desarrollar, en primer lugar, las destrezas de razonamiento, de investigación y de formación de conceptos.

Introduce las reglas tradicionales de la lógica formal aristotélica en las novelas del currículo. Conceptos o relaciones lógicas parte-todo, medio-fin y la coherencia en el pensamiento, en el comportamiento, entre pensamiento y acción. En definitiva, es una educación moral que hace intervenir la disciplina de la lógica, completando la dimensión afectiva de la persona.

Un programa de educación moral debe desarrollar en el niño el reconocimiento de los sentimientos de los demás, debe insistir en el desarrollo de las capacidades, tanto afectivas como cognitivas; el pensamiento y los sentimientos pueden ser llevados a reforzarse mutuamente. De ahí la utilización de la novela como medio para exponer a los niños las ideas y conceptos filosóficos, y que tiene la ventaja de mostrar las dimensiones afectivas y cognitivas de la vida humana entrelazadas constantemente (Carmona, 2005).

Estas ideas se discuten posteriormente en el aula, en el contexto de las respuestas que estos niños dan a esas ideas. La elaboración progresiva de las ideas en el diálogo tiene sus compensaciones tanto afectivas como cognitivas: aumenta la autoconfianza del niño, así como su capacidad de encontrar sentido a su experiencia. El recurso a la novela permite poner en evidencia la estrecha interacción entre las dimensiones afectiva, volitiva y cognoscitiva de la vida humana.

La educación moral del programa es, en definitiva, una moral práctica razonada; pero, sobre todo, una educación moral holística puesto que no sólo se limita al buen comportamiento o una conducta aceptable, sino que agrupa todo lo que tiene que ver con el individuo. Esta filosofía busca que el sujeto sea un ser integral, dinámico y cooperativo dando como resultado mejores y nuevas relaciones o nuevos acontecimientos.

Es la dimensión del diálogo filosófico la que invita a cuestionar, a revisar valores y principios individuales, universales y culturales. De ninguna manera la educación moral puede separarse de la filosofía si queremos evitar los extremos del adoctrinamiento y del relativismo, porque la filosofía desarrolla una disciplina de pensamiento que permite detectar los aspectos lógicos de las situaciones morales e incluye la búsqueda persistente de alternativas teóricas y prácticas. Ello contribuye a desarrollar una actitud más abierta y flexible con respecto a las posibilidades de solución Carmona (2005).

En la educación propuesta por Lipman, están presentes la influencia de Dewey y los aportes originales. Los dos pensadores ponderan una educación moral holística; una educación basada en el desarrollo afectivo, cognitivo e intelectual.

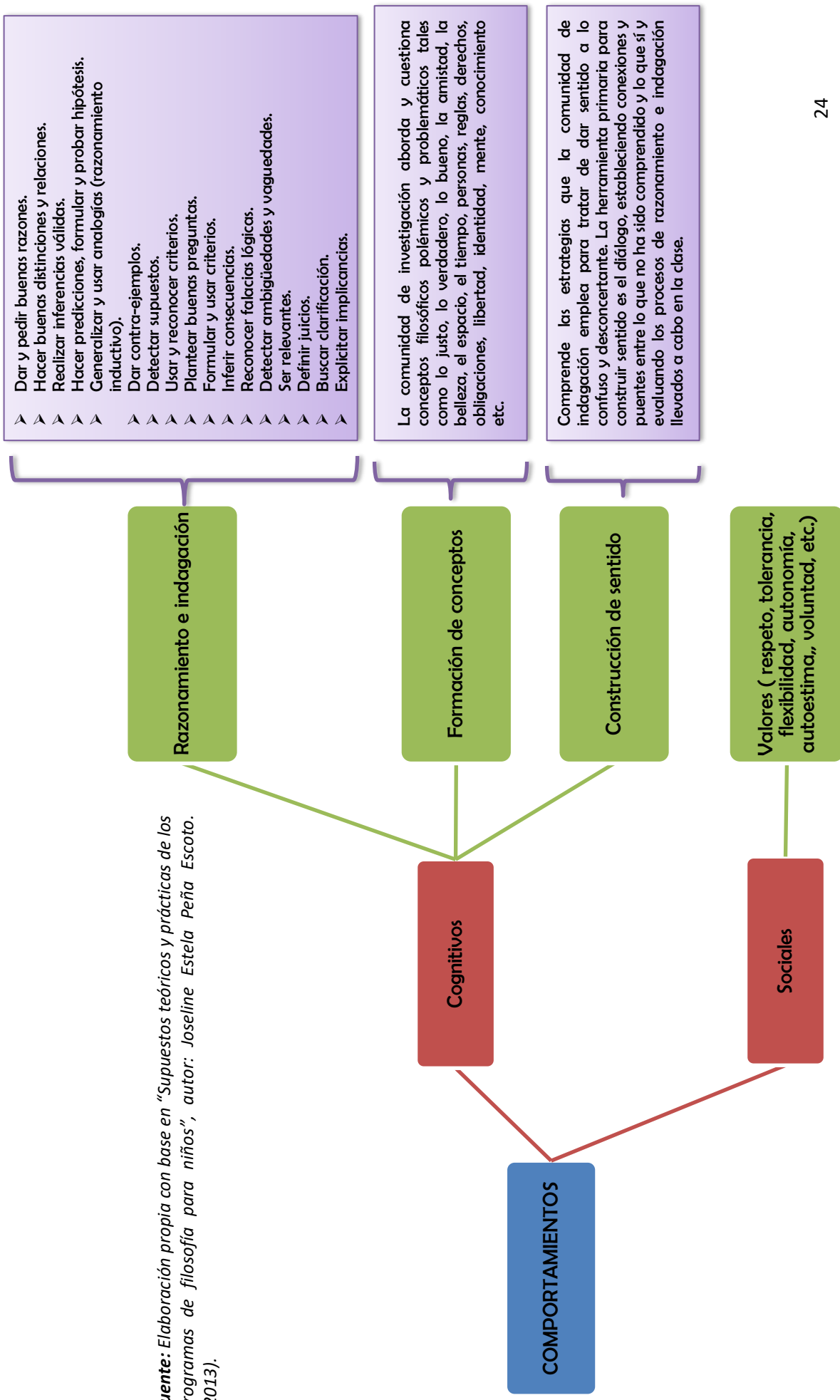
Una educación moral auténtica se realiza cuando representa no un aprendizaje teórico, sino cuando constituye una experiencia en comunidad, en una realidad de comportamiento. Global, práctica y razonada es la naturaleza de la educación moral para ambos autores (Lipman y Dewey).

La propuesta de Lipman consiste en que la educación prepare a los estudiantes para vivir como miembros investigadores de una sociedad también investigadora y, para ello, es preciso convertir las aulas en comunidades de investigación y de deliberación apoyándose en los siguientes conceptos básicos (Carmona 2005).

La comunidad de indagación es definida por Ann Sharp como comunidad que cultiva las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio. La característica esencial de la misma es el diálogo cooperativo con la intervención razonada de todos sus participantes. Con el tiempo y la práctica se incorporan al diálogo consideraciones epistemológicas, lógicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.

El docente en esta comunidad tiene un doble rol: coordina los procedimientos lógicos, a la vez que filosóficamente se transforma en un miembro más de la comunidad de investigación. Los alumnos aprenden a objetar razonamientos débiles y a construir razonamientos fuertes, a aceptar sus responsabilidades como participantes y la opinión de los demás, practicando el arte de realizar buenos juicios.

En una comunidad de cuestionamiento e investigación tienen lugar, según Ann Sharp ("La otra educación", Bs As, Manantial, 1996) el aprendizaje de habilidades, procedimientos y estrategias propios de la indagación filosófica.



Fuente: *Elaboración propia con base en "Supuestos teóricos y prácticas de los programas de filosofía para niños", autor: Joseline Estela Peña Escoto. (2013).*

La comunidad de cuestionamiento e indagación inicia al alumno en un proceso de comunicación, el punto de partida es la investigación (no el resultado final).

La comunidad de indagación según Lipman constituye una praxis, acción reflexiva-comunitaria, una manera de actuar en el mundo. Es un medio para la transformación personal y moral de los participantes, logrando un progresivo abandono del subjetivismo, del aislamiento social e intelectual.

1.4 Inteligencia emocional

Por otra parte Goleman (1995), afirma que el aprendizaje de las habilidades emocionales comienza en la misma cuna, se inicia en los primeros momentos de la vida y prosigue a lo largo de toda la infancia. Todos los intercambios que tienen lugar entre padres e hijos acontecen en un contexto emocional y la reiteración de este tipo de mensajes a lo largo de los años acaba determinando el modelo de la actitud y de las capacidades emocionales del niño.

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa «*moverse*») más el prefijo «e-», significando algo así como «*movimiento hacia*» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Basta con observar a los niños o a los animales para darnos cuenta de que las emociones conducen a la acción; es sólo en el mundo «civilizado» de los adultos en donde nos encontramos con esa extraña anomalía del reino animal en la que las emociones —los impulsos básicos que nos incitan a actuar— parecen hallarse divorciadas de las reacciones.

Goleman (1995) plantea una serie de análisis que pueden ayudar al docente, acerca de cómo enseñar habilidades emocionales en los niños de una forma práctica y

basada en acontecimientos cotidianos experimentados por ellos mismos, dentro del contexto en el que se desenvuelven.

En primer lugar, menciona que es importante identificar los sentimientos, reconocerlos y nombrarlos, para poder diferenciarlos.

El hecho de relacionar un sentimiento con un nombre y con la expresión facial que le corresponde puede parecer tan elemental que no requiera ningún tipo de enseñanza. Pero lo cierto es que, en cualquiera de los casos, constituye un verdadero antídoto contra las extraordinarias lagunas que suelen existir en torno al tema de la alfabetización emocional. Tengamos en cuenta que, en muchos casos, las peleas del patio de recreo se derivan de la interpretación errónea de mensajes neutrales como si se tratasen de expresiones de hostilidad, y que las niñas que desarrollan trastornos de alimentación no logran diferenciar el enojo de la ansiedad y del hambre. Es por ello que se hace necesaria una alfabetización emocional (Goleman, 1995).

Una alfabetización emocional se puede llevar a cabo de manera natural en todas las asignaturas o campos formativos sin ningún problema. Puede mezclarse en la lectura, la escritura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas.

Las lecturas, así como los acontecimientos cotidianos que surgen en el aula son excelentes oportunidades para enseñar en los niños habilidades como: -el dominio de los impulsos, la expresión de los sentimientos, la resolución de conflictos, etcétera—, algo que resulta imposible de conseguir recurriendo exclusivamente a la mera coerción.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el ritmo del crecimiento emocional está ligado a varios procesos de desarrollo, particularmente a la cognición y a la madurez biológica del cerebro. Como ya es sabido la empatía y la autorregulación, son capacidades emocionales que comienzan a aparecer casi desde la misma infancia.

De acuerdo a Goleman (1995), no se trata de eliminar las emociones negativas del actuar diario, sino de aprender a vivir con ellas de modo adecuado, aprender a controlarlas para beneficio individual y colectivo, una estrategia que plantea Goleman en este sentido es el ritmo de las emociones.

Dicha estrategia se basa en que los alumnos sean los que hablen de sus propias emociones. Los alumnos, se sientan en círculo y juegan con «el cubo de los sentimientos» (un cubo en el que cada lado hay palabras referidas a emociones tales como triste o emocionado). Según cuál sea la cara del cubo que salga en la tirada, los niños describen una ocasión en la que experimentaron este sentimiento, un ejercicio que les ayuda a relacionar los sentimientos con las palabras y que les da la oportunidad de saber que no son los únicos que experimentan ese tipo de sentimientos y desarrollen la empatía. En esta estrategia se trabaja la autoconciencia y las relaciones.

Para darle continuidad a esta estrategia Goleman propone apoyarse de un gran cartel con un «semáforo» en el que se describe los siguientes seis pasos:

Luz roja: Luz amarilla:

1. Detente, serénate y piensa antes de actuar.
2. Expresa el problema y di cómo lo sientes.
3. Proponte un objetivo positivo.
4. Piensa en varias soluciones.
5. Piensa de antemano en las consecuencias.

Luz verde:

6. Sigue adelante y trata de llevar a cabo el mejor plan.

Por ejemplo, cuando un niño está a punto de enojarse, de replegarse ofendido por alguna insignificancia (desde nuestro punto de vista) o de romper a llorar al ser molestado, el docente puede recurrir al semáforo para recordarle una serie definida de pasos que le ayudarán a solucionar estos problemas de una forma más mesurada. Pero, además del control de los sentimientos, el semáforo subraya también la importancia de una acción más eficaz.

Ayuda al manejo de los impulsos emocionales ingobernables -el hecho de pensar antes de actuar—, puede llegar a convertirse en una estrategia fundamental para afrontar los retos de la adolescencia y de la madurez (Goleman, 1995:173).

Con estas estrategias se muestra a los alumnos que, además de la pasividad y de la agresividad, disponen de muchas otras respuestas alternativas para resolver los conflictos. Se les enseña que la violencia es inútil en cualquier caso y que debe ser sustituida por habilidades concretas. Así, los niños aprenden a afirmar sus derechos sin necesidad de recurrir a la violencia. Estas son habilidades útiles que perduran toda la vida, y no sólo para aquéllos que se muestren más propensos a la violencia.

El objetivo de la alfabetización emocional no sólo se enfoca en impedir la escalada de la violencia, sino que además debe considerar habilidades que no son ajenas a todo el espectro de las competencias emocionales, pues para prevenir la violencia es también importante saber dominar la cólera, saber lo que uno está sintiendo, saber controlar los impulsos o saber expresar las quejas.

Una de las lecciones más importantes de la inteligencia emocional tiene que ver con el dominio de la cólera. La premisa básica que los niños aprenden con respecto a la cólera (y, en realidad, con respecto a todas las demás emociones) es la de que «todos los sentimientos son adecuados» pero que algunas reacciones son adecuadas mientras que otras, por el contrario, no lo son (Goleman, 1995:175).

1.5 Educar en valores

Los docentes y los padres son los primeros responsables de la educación de los niños, por ello “el hogar es un lugar apropiado para la educación de las virtudes. La familia es entonces el primer ambiente natural y necesario de la educación, pues es en este entorno donde se inicia con el aprendizaje situado, si buscarlo de manera intencional (Fuentes, 2013).

La teoría del aprendizaje situado refiere que un aprendizaje, cualquiera que sea tiene lugar en y a través de la interacción con otros, en un contexto de resolución de problemas que es auténtico, más que descontextualizado. Es un aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes en el contexto, que se aplica a situaciones cotidianas reales.

Esta teoría sostiene que la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez, la actividad está marcada por la situación, una perspectiva que conduce a una visión diferente de la transferencia.

De acuerdo con Sagástegui (2004:31), el término aprendizaje situado se refiere a “una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria.” Tomando en cuenta que “alude al complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno donde éste se produce.”

El sujeto utiliza el conocimiento y herramientas que ha ido adquiriendo a través de su experiencia, para aplicarlo en diversas situaciones de la vida cotidiana, permitiéndole esto amoldarse a su entorno.

El aprendizaje situado no se da de forma individual, no es el resultado de los procesos cognoscitivos individuales, más bien corresponde a la forma en que estos procesos se “ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones.”. Estos componentes, son el resultado de la interacción constante entre el sujeto que aprende y su contexto sociocultural, en el cual ejecuta su “acción o actividad.” Sagástegui (2004:31).

Es entonces que este tipo de aprendizaje contribuye directamente a la formación de valores en el alumno, tanto en el entorno familiar, escolar y social. El docente puede valerse de esta estrategia para educar valores esenciales en la vida del alumno.

Educar en valores supone terminar con espacios de reproducción social (escuela-familia), en el que se imponen roles sociales, categorías cognitivas y estructuras mentales (Bourdieu, 2002).

1.6 ¿Cómo se concibe el tema de la formación en valores en el debate curricular?

En el campo del currículo existen tres aproximaciones para analizar el problema de la formación en valores: a) La perspectiva del currículo oculto, b) la propuesta constructivista y c) la estrategia de la elaboración de temas transversales en el currículo.

a) Discusiones en relación con el currículo oculto

Su origen se remonta a finales de los años sesenta, cuando Phillip Jackson publicó *La vida en las aulas* (1992). Este texto significó un importante aporte al debate curricular, al evidenciar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados.

Dichos resultados no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco había conciencia de lo que se estaba formando en los alumnos. A tales aprendizajes, se les llamó currículo oculto, pues guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal.

De acuerdo a Díaz Barriga (2006), este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad. La asistencia de los estudiantes durante periodos largos, apoyada en la autoridad del maestro, en los mecanismos de evaluación estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes, las cuales son paulatinamente internalizadas.

El currículo oculto demuestra que existen procesos de socialización que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar dentro de la acción escolar.

En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal), guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículo oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice.

En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente coinciden con lo que se dicen en el plano explícito. Por ejemplo: se puede hablar de democracia, tolerancia, respeto a los demás, como valores explícitos en un plan, programa, o una sesión de trabajo escolar y establecer que la democracia es un contenido de una unidad temática de trabajo; pero al mismo tiempo, en el conjunto del contexto escolar, aunque no necesariamente en la misma sesión donde se abordan tales contenidos, alguien puede actuar de manera intolerante, autoritaria o sencillamente dejar hacer (dejen pasar).

Esas actuaciones de diversos actores de la comunidad escolar, responden a concepciones nucleares que tiene un sujeto (o una institución escolar), son percibidas por los estudiantes, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consiente y que es mucho más eficaz o determinante (Díaz Barriga, 2006).

b) Las perspectivas de los constructivistas

Los actuales planteamientos constructivistas tienen sus inicios a principios de los años cincuenta y surgieron con la finalidad de clarificar los resultados del aprendizaje que se esperaba de los estudiantes, elaborando una taxonomía del aprendizaje, estableciendo un modelo de logros en el plano cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

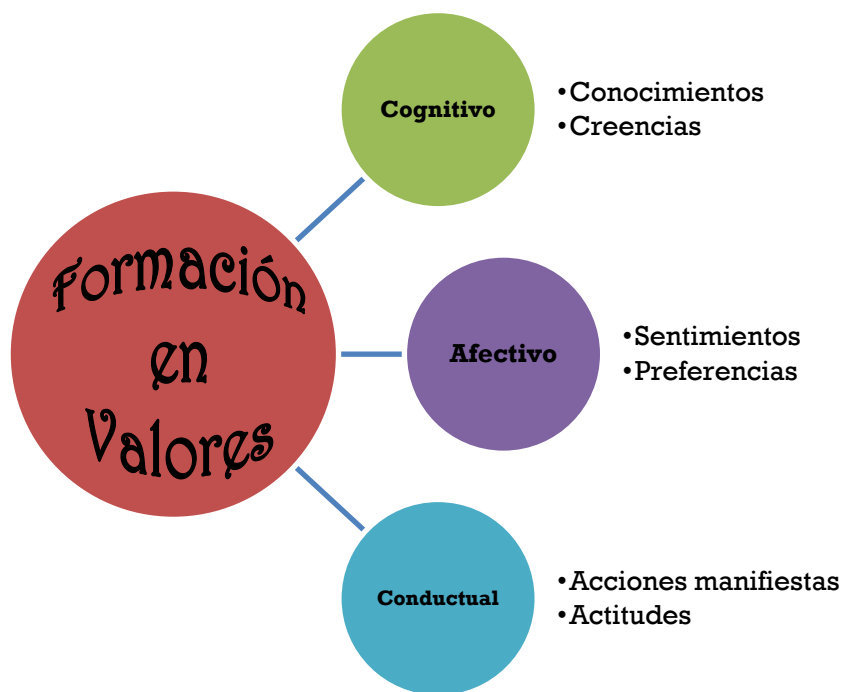
La idea de hacer una disección de los aprendizajes resultó ampliamente fascinante y hacia 1964 Bloom la materializó en una clasificación de los llamados aprendizajes afectivos.

Sin embargo, el problema para promoverlos y reconocerlos creció considerablemente, pues tensó las relaciones pedagógicas al pensar que se puede establecer un currículo para contenidos cognoscitivos y psicomotores y otro para los afectivos, ello dificultó los procesos de calificación y acreditación, ya que se llegó a interpretar que el estudiante que mostrara algunos de estos comportamientos podría tener derecho a uno o dos puntos extras, o que nadie podía tener la calificación más alta mostrando sólo el dominio de la información que se promueve en un programa escolar.

En el fondo este es el origen de varias prácticas docentes actuales, en las cuales los profesores consideran que se debe recompensar con calificación el esfuerzo que los estudiantes realizan a lo largo del ciclo escolar, a pesar de que no manifiesten los suficientes logros en el campo del conocimiento (Díaz Barriga, 2006).

Posteriormente, en la década de los ochenta los constructivistas retomaron estos acercamientos para realizar nuevas formulaciones. Una de las más destacadas es la de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), quienes clasifican los contenidos escolares en tres tipos: de información, procedimental y actitudinal.

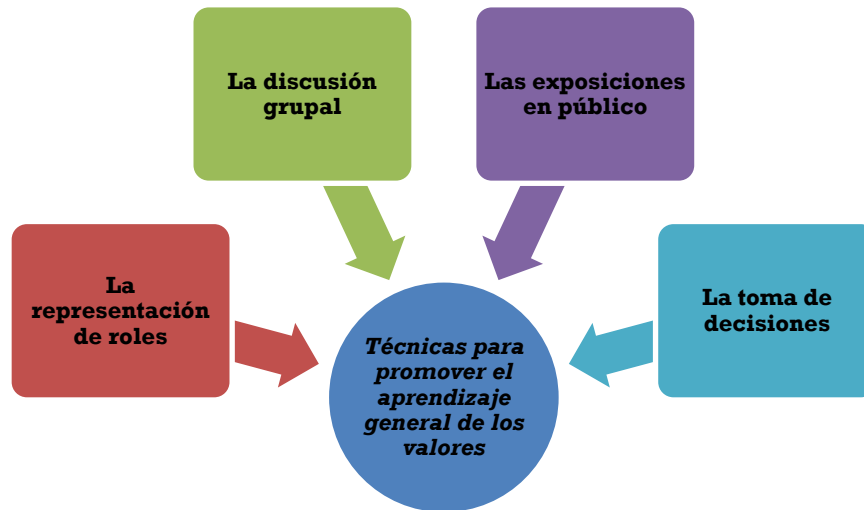
Para Sarabia (1994) la formación en actitudes tiene tres componentes:



El autor reconoce cuatro procesos de aprendizaje de las actitudes en el aula



Y al mismo tiempo plantea cuatro técnicas para promover el aprendizaje general de los valores



Finalmente, la teoría constructivista ha tenido el acierto de enunciar que el tema de aprendizaje de valores se da en dos componentes: el cognoscitivo y el actitudinal.

Esto ha hecho suponer que es factible no sólo evaluar el aprendizaje de valores, sino asignar una calificación o un número a ello. Aunque no se concuerde con dicha postura, pues la formación de valores es en esencia actitudinal y no cognoscitiva, desde mi particular punto de vista.

c) Los temas transversales ¿una alternativa en la selección curricular de valores?

La inclusión de temas transversales en el campo del currículo fue realizada por César Coll (1991), en el contexto de la reforma educativa española. Como su nombre lo indica son temas que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical.

Es decir que pueden ser eje central del trabajo académico en un mismo ciclo escolar, por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas (horizontalidad) o bien, pueden construirse en elementos a trabajar en el primer semestre, trimestre o bimestre y luego en los posteriores; de ahí su verticalidad (Díaz Barriga, 2006).

Los temas transversales quedan circunscritos a contenidos de orden cognoscitivo y este orden es establecido por una actividad específica realizada por los estudiantes en un momento dado (la guerra de Irak, llevar algún tipo de material al salón de clases, como: insectos, plantas, etc.) y su duración está definida precisamente por el cambio de actividad en el entorno social y escolar, así como la misma dinámica de los estudiantes. Es aquí donde surge el elemento potencial en el campo de los valores.

Una respuesta a la deficiencia de las estrategias habituales para abordar la enseñanza de los valores, la constituye el tema de los contenidos transversales del currículo, concebidos como:

Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Martínez, 1995, p:12).

Los llamados temas transversales ofrecen dos soluciones a un debate por demás importante. En primer, lugar como su nombre lo indica, son temas en plural y en segundo, la transversalidad que tienen en el currículo puede ser definida desde el proyecto nacional; pero requiere ser establecida en el proyecto escolar, esto es, en la discusión de los consejos técnicos escolares. Así, el ámbito de los temas transversales puede ser aquél que difícilmente se incluye en el contenido de una asignatura, porque no se limita a la misma y tiene una repercusión en otros ámbitos.

Este es el caso de temas que el contexto social reclama que sean trabajados en la escuela, tales como: educación en los derechos humanos, educación en la democracia, educación ambiental y educación y género.

Por lo tanto los temas transversales exigen un análisis detenido y cuidadoso para no hacerlos rígidos y no contradecir su potencialidad con prácticas escolares o didácticas que van en sentido contrario a lo que se busca enseñar. Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito escolar (Díaz Barriga, 2006).

“John Dewey (1859-1952) Si la escuela quiere educar en la democracia debía ser entonces un laboratorio de democracia, y no se refería a la práctica de instalar urnas el día de una elección nacional o local, sino una práctica cotidiana de relaciones entre autoridades educativa y docentes, entre docentes y estudiantes”

1.7 Características y condiciones para la formación de valores.

A decir de Schmelkes (2004), la formación en valores debe entenderse como un proceso de naturaleza evolutiva, permanente, que permite desarrollar la autonomía de los sujetos para forjar y definir sus propios criterios de juicio moral y para desarrollar a capacidad de adecuar su comportamiento.

El proceso formativo supone la responsabilidad de hacer que los valores realmente signifiquen “algo valioso”, así ofrecer diferentes espacios para la reflexión, el diálogo, la cognición, la efectividad y socialización, que le permitan al sujeto incorporar dichos valores a la propia estructura en construcción.

Si se pretende, sin embargo, que la formación valoral realmente sea efectiva, es indispensable respetar ciertas condiciones que aseguren un desarrollo y una incorporación de la reflexión ética en la conducta de las personas, dichas condiciones de acuerdo con Schmelkes (2004), son:

a) La formación docente:

Favorecer que los profesores cuenten con los elementos para enfrentar de manera adecuada una tarea, al menos formalmente novedosa y en extremo delicada.

- Ⓢ Lograr que los docentes se identifiquen a sí mismos como sujetos de valores, capaces de explicar sus propios criterios de juicio.
- Ⓢ Que logren actualizar su conceptualización respecto a entender la formación de valores como proceso evolutivo, dinámico, en el que se produce la maduración moral, logrando evitar absolutismos y adoctrinamientos.
- Ⓢ Que reconozcan a los alumnos como los principales protagonistas del propio desarrollo moral, lo que le implicará al docente promover acciones educativas que inviten a la reflexión, resolución de conflictos, escuchar otras perspectivas, analizar situaciones y problemas personales, sociales y culturales, plantear hipótesis y soluciones a problemáticas; es decir, que en el aula se aprovechen todas las oportunidades posibles para la formación.
- Ⓢ Promover la interacción entre iguales mediante el diálogo y la discusión, pues los valores son eminentemente sociales.
- Ⓢ Aprovechar los recursos que ofrece la vida cotidiana y cercana al alumno como herramienta para encontrar en ella situaciones que permitan la reflexión moral y el desarrollo de un sentido crítico mediante la discusión y el diálogo.

b) Los directivos y las autoridades escolares:

Ellos son los responsables de que la escuela sea realmente transformadora. Ellos con su equipo y de manera conjunta pueden hacer que, en la escuela desde las aulas y fuera de ellas se vivan realmente los valores universales, mejorando significativamente la convivencia, que la hacen fuente continua de aprendizajes.

Desde la gestión directiva se puede favorecer que esta labor formativa sea más efectiva si, el director promueve el respeto, considera la vida como un valor fundamental, si valora la diversidad y promueve la democracia en el desarrollo del proyecto, el acompañamiento de los procesos y las relaciones cotidianas entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

c) Los padres de familia:

Por su parte los padres de familia, dada la fuerte relación con el director y con los docentes, son en definitiva personajes claves para que la formación valoral sea consistente y congruente.

Hacerlos participes en la escuela de este compromiso hace más eficaz la acción que la escuela realice de manera cotidiana respecto a la formación moral. Fortalecer esta relación contribuye notablemente a la formación valoral.

Para concluir con este apartado es importante mencionar que el hecho de que los docentes realicen un esfuerzo importante por educar en los alumnos la inteligencia emocional, no es suficiente para obtener resultados satisfactorios. El trabajo realizado tiene que ir relacionado estrechamente con la familia y la sociedad en general, con lo cual aumenta la probabilidad de que lo que aprendan los niños en las clases de alfabetización emocional no permanezca limitado al ámbito escolar, sino que se practique, se intensifique y se generalice a todos los dominios de su vida.

CAPITULO 2. MARCO CONTEXTUAL CRONOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN CUANTO AL FOMENTO DE VALORES

2.1 Aproximación histórica a la formación en valores desde la política educativa en México.

En México no existía una política educativa clara sustentada en una teoría sobre la formación de valores que orientara a los educadores y asegurara le meta de formar éticamente en lo individual y social a los niños. No se había hablado de una formación en valores como proceso evolutivo, dinámico y dialéctico asignado a la escuela, con la responsabilidad de privilegiar y contribuir al desarrollo moral de los niños y adolescentes.

Siendo que la escuela es un espacio que puede privilegiar esta intencionalidad, pues en ella se *cuenta con el* ambiente propicio para promoverla, e intencionarla de manera explícita (Latapí, 2004). La escuela y el aula, concretamente son los espacios para desarrollar la moral, los comportamientos y los valores que permitan una mayor convivencia social.

Fue a partir del año 1992 que el desarrollo de las políticas educativas en México, tuvieron una notoria intención por parte del Estado en asumir la responsabilidad de formar valores a través de la escuela. Fue hasta este año que se realizó de manera un poco más estructurada, gracias a la reforma promovida en ese momento (González, 2012).

De acuerdo a González (2012), en nuestro país la formación de valores desde la escuela ha estado orientada por los rasgos característicos de los diferentes proyectos sociales que se han intencionado en la historia del México independiente.

Sin embargo de manera general puede considerarse toda esta experiencia como una política incipiente en la formación en valores, desestructurada y susceptible a la manera de pensar propia de cada etapa, y gobierno, con diversas filosofías subyacentes: desde el positivismo, la propuesta del artículo tercero constitucional, la idea de una educación laica y revolucionaria, (1924-1940), la introducción del modelo tecnológico, hasta llegar al capitalismo y neoliberalismo donde ha predominado una filosofía pragmática con respecto a la educación moral.

En el siguiente cuadro, basados en datos que refiere Latapí (2003), se presentan a manera de resumen algunas etapas significativas en la Formación en Valores, a partir del México independiente:

ETAPA	IDEAS PREDOMINANTES EN LA FORMACIÓN DE VALORES
<p>1821 – 1867</p> <p>Etapa de preparación para una educación en valores en México</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El fin era impulsar la educación para formar una sociedad homogénea y moderna. ➤ En 1833 se estableció en las primarias una clase de catecismo religioso y otro de catecismo político que constituían entre las dos la formación moral. ➤ Paulatinamente esa clase de moral influenciada por la Iglesia Católica, se transformó en una asignatura de moral sobre bases seculares, con independencia de creencias religiosas. ➤ Se pone mayor énfasis en la instrucción, es decir, en la transmisión del conocimiento. Se deja de lado la educación entendida como formación de las facultades de los niños y jóvenes.
<p>1867 – 1911</p> <p>Etapa de consolidación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El propósito de los gobiernos republicanos al empezar a favorecer la educación moral de niños y jóvenes derivaba de la importancia de las conductas morales para la convivencia y la estabilidad política. ➤ A finales del siglo XIX se empiezan a distinguir claramente “instrucción” y “educación”, entendiendo la segunda como el desarrollo de las capacidades y la inculcación de valores morales y estéticos. ➤ En la vida cotidiana de las personas prevalecía la idea de que la “educación” correspondía la familia y la “instrucción” a la escuela. Aparece la idea de la enseñanza laica en las leyes, especialmente en el año de 1891. ➤ El positivismo dio sustento a la moral oficial propuesta por el Estado y se tenía a la razón como medio para llegar a la verdad, así como la libertad, el orden y el progreso como valores principales que deben acompañar a la moralidad.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los valores más destacados eran: la puntualidad, el respeto, la gratitud, el amor filial, el amor a los demás y el desinterés. ➤ A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se fue poniendo mayor énfasis en la instrucción cívica (formar ciudadanos que cumplan con las leyes) y se dejó de lado la formación moral. ➤ La propuesta de la formación cívica a finales del Porfiriato era la siguiente: debía ser expositiva y con invitaciones a la reflexión; y debía abarcar todos los deberes hacia los demás. ➤ La figura del maestro era fundamental: los profesores debían tener vocación por esta profesión y se les consideraba como eran los que pensaban, construían y reflexionaban. ➤ Debían tener una amplia preparación, pero su remuneración económica era menor que la que recibía un obrero industrial.
<p>1917 a 1992</p> <p>De la Revolución Mexicana hasta finales del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nuevos matices para la formación moral y cívica: debía fortalecer una moral laica y promover una educación cívica que enfatizara el sentido nacionalista y socializar a los alumnos en los valores de la vida cotidiana. ➤ Se acentuó la formación cívica y se dejó de lado la formación moral. Los ejes de esa formación fueron: la cultura política, la socialización y el nacionalismo. ➤ La educación se vuelve un derecho, se espera que responda a los intereses del pueblo y se alinea al modelo económico.
<p>1917 a 1992</p> <p>De la Revolución Mexicana hasta finales del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los modelos educativos desde Vasconcelos pasando por el modelo socialista, hasta una 5 etapa más modernizadora de la tecnología y el capitalista, se caracterizan por copiar esquemas de países desarrollados y proponer valores más pragmáticos que poco abonan al desarrollo de una identidad y moralidad autónomas para la nación. ➤ La propuesta de la formación cívica tuvo un enfoque prescriptivo. ➤ EL referente ideológico de la educación fue el artículo 3º de la Constitución Mexicana, que tiene como elementos fundamentales los siguientes: la democracia, el nacionalismo, la convivencia y la laicidad. ➤ Surge el neoliberalismo como modelo económico propuesto y que marca algunas directrices para las propuestas educativas. En la década de los 90 se deja de lado la enseñanza del civismo en las escuelas.
<p>Reformas de 1992.</p> <p>Acuerdo Nacional para la Modernización de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir del ANMEB se retoma la educación cívica en primaria y se introduce la formación en valores en la educación secundaria mediante las asignaturas de Formación Cívica y Ética en los tres años de secundaria. ➤ Esta asignatura tiene cuatro tendencias: formación en valores,

la Enseñanza Básica y Normal (ANMEB)	conocimiento de los deberes y derechos, familiaridad con la organización política del país y fortalecimiento de la identidad nacional.
Sexenio 1994 – 2000	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La introducción en el currículo de secundaria de la asignatura de formación cívica y ética es el hecho más importante de la administración de la SEP en este sexenio. ➤ Otros programas oficiales de educación incorporaron la formación humana y ética: SEP – SEDENA, INEA y el Modelo de Educación para la Vida.
Programa Nacional de Educación 2000 – 2006	<p>Tiene los siguientes postulados de frente a la formación en valores (FV):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “La FV es prioritaria por cuanto concreta la función formativa humana e integral del sistema educativo. 2. La FV debe enfatizar los valores necesarios para la convivencia: respeto, tolerancia, autoestima, responsabilidad, solidaridad... 3. Los valores anteriores tienen una raigambre de carácter ético, pues apelan a compromisos de conciencia de parte de los individuos y se proyectan como esenciales para la ética pública.”
Programa Nacional de Educación 2000 – 2006	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integra en una asignatura la formación cívica y ética, con una clara intención de formar a los ciudadanos con una perspectiva democrática como forma de vida y de gobierno. ➤ A través del enfoque educativo basado en competencias pretende desarrollar saberes teóricos y prácticos en torno a la democracia y los valores que la fortalecen.

Fuente: Latapí, 2003: pp. 7 a 38.

Como se puede apreciar en la cronología, la formación en valores en México progresivamente se ha tornado en una responsabilidad que compete a la escuela, por lo que la política evidencia los pasos que se han dado para atenderla.

La formación en valores permanentemente ha sido conceptualizada como una asignatura a través de la cual se pretende hacer eficiente la inculcación de los valores en los niños y jóvenes.

En este proceso, la formación de docentes ha sido limitada, enfocándose principalmente en el conocimiento de los listados de valores y los contenidos y materiales que en cada momento se incorporan a los planes y programas.

Es hasta la última década que la formación en valores ha adquirido un enfoque más integral, orientado por el constructivismo, con una intención más dinámica que pretende articular la dimensión personal y social.

Una debilidad en todo este trayecto de la formación en valores, es la escasa o nula formación moral de los educadores (profesores y directivos escolares), en la línea de desarrollar una maduración moral y una estructura ética que les permita desempeñarse como formadores en las dimensiones socio afectiva y ciudadana con una perspectiva de diversidad e inclusión (González, 2012).

2.2 Comparativa de los Programas de Preescolar a partir de 1942 a 2011, en cuanto a la formación valoral y moral se refiere

El Nivel Preescolar ha contado con diversos programas que, a lo largo de 60 años, han respondido a los enfoques que emanan del Artículo 3° Constitucional con carácter social, nacional y democrático, que promueven el desarrollo integral del individuo.

La metodología utilizada por dichos programas ha evolucionado de tal manera, que los marcos teóricos y los principios básicos, responden cada vez al momento histórico y pedagógico, por el que se cursa.

Ha sido este un proceso durante el cual el programa fue renovándose hasta llegar al que actualmente se utiliza “Programa de Educación Preescolar 2011” Guía para la educadora.

2.2.1 Programa de 1942. Integrado en tres grados escolares

El programa de 1942 fue delimitado por el artículo 3ro. de la Constitución General de la República y fue resultado de la reestructuración de los programas de los jardines de niños, con el fin de dar continuidad o ligar las actividades del programa de educación primaria.

El contenido del programa se integró de tres grados escolares, en los cuales lo importante era partir de la realidad del sujeto desde tres puntos esenciales en los que giraba la existencia de los grupos y de los individuos:

- Naturaleza
- Trabajo
- Sociedad

La principal metodología de este programa era partir de la realidad concreta de la persona, de tal manera que se conectaran la escuela y la realidad como una necesidad, para *formar personas* con una clara concepción del mundo y de la vida *con un sentido ético de cooperación y responsabilidad*. La escuela tenía muy en cuenta el contexto en el que ejercía.

El sustento teórico de este programa fueron las ideas globalizadoras del pedagogo alemán Friedrich Fröbel quien veía al niño como "espontaneidad" y centro del proceso de la educación.

Estructura del programa		
Organizado por ocho áreas de trabajo	<ul style="list-style-type: none">▪ Lenguaje (expresión)▪ Experiencia social▪ Civismo▪ Conocimiento de la naturaleza▪ Cantos▪ Juegos▪ Expresión artística▪ Actividad doméstica	1er. y 2do. grado

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenguaje (expresión) ▪ Experiencia social ▪ Civismo ▪ Conocimiento de la naturaleza ▪ Cantos ▪ Juegos ▪ Expresión artística ▪ Actividad doméstica ▪ Iniciación a la aritmética ▪ Ejercicios especiales de educación física ▪ Iniciación a la lectura 	3er. grado
--	--	------------

Fuente: Elaboración propia con base en Programa de Educación Preescolar (1942) p: 103-118

Para este programa la educación preescolar es la institución destinada a educar al niño de acuerdo con nuestra realidad social y con el propósito de alcanzar una mejor estructura en este orden. Este sistema lleva a poner al educando en contacto con la vida, procurando que el trabajo este fincado en las experiencias que el párvulo tiene a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza, a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que esa misma vida le hará.

Se pretende que encuentre en el jardín de niños la continuación del hogar, pero un hogar más amplio, ya que los miembros que lo componen son numerosos y los ejercicios que realiza están de acuerdo con las necesidades propias de él.

Las actividades en el jardín de niños se apoyaban de los cuentos, pues en ellos se presentaba al niño la vida, con el fin de que ellos obtuvieran las experiencias más valiosas; aquilataran las buenas acciones, repudiaran las malas, simpatizaran con las personas bondadosas, justas, honradas, y acrecentaran su amor y respeto hacia el hogar; y de este modo se percataran de las relaciones que tiene con la comunidad y las actividades (PEP, 1942:99)

El enfoque que este programa tiene es principalmente cívico, no existe una preocupación específica por la formación moral o valoral como se muestra a continuación:

Se pretendía que:

- El niño conozca la bandera nacional, que guarde la debida actitud y respete el lábaro patrio.
- Conozca el nombre de algunos héroes, forme parte de desfiles infantiles y fiestas cívicas.
- Que realice honores a la bandera (enseña nacional).
- Escuche relatos que se refieren a actos de valor, de sacrificio y servicio a la humanidad.
- Que contribuya a conservar el aseo del plantel y limpieza de la comunidad.
- Que afirme hábitos de: aseo, puntualidad, orden, cooperación, cortesía, veracidad, honradez y respeto a los demás. (PEP, 1942:114).

2.2.2 Programa de 1960. Cinco áreas de trabajo

En el año de 1960 se modificó el programa existente, luchando por una educación para la vida, y buscaba desarrollar la capacidad creadora de los niños y el espíritu de iniciativa, mediante el aprendizaje por experiencia.

El resultado de esta lucha fue la formulación de un Programa para Preescolar fundamentado en las ideas de María Montessori en cuanto al desarrollo sensorial y con algunos elementos filosóficos de Friedrich Fröbel.

Estructura del programa		
Organizado por cinco áreas de trabajo	<ul style="list-style-type: none">▪ Protección y mejoramiento de la salud física▪ Comprensión y aprovechamiento del medio natural▪ Comprensión y mejoramiento de la vida social▪ Adiestramiento en actividades prácticas y juegos▪ Actividades de expresión creadora	1er. 2do. y 3er. grado

El Programa atendía los intereses y necesidades de los niños y niñas en forma integral y se basaba en la vida en el hogar, en la comunidad y en el contacto de la naturaleza.

La Metodología de trabajo se sustentaba en la idea del desarrollo cognitivo en función de un “*Centro de Interés*”, en cuya planeación la educadora debía tomar en cuenta el grado de madurez, el centro de interés y la edad cronológica de los educandos.

Los Centros de interés se refieren al punto de atracción hacia donde se dirigían las miradas de los niños y niñas para lograr su entusiasmo y comprensión.

Las actividades se organizaban de acuerdo a la guía que elaboraba por la Dirección General de Educación Preescolar que se enviaba a cada educadora en forma de temarios mensuales presentados en unidades de acción donde cada uno se refería a un solo tema dividido en tres aspectos:

- Naturaleza
- Hogar
- Comunidad

Este programa se enfocaba hacia el cuidado personal e higiene de los niños, así como la adquisición de buenos hábitos.

Las practicas del primero y segundo grados estaban encaminadas a lograr que los niños se protejan a sí mismos, se buscaba que se ubicaran dentro de las condiciones más variadas del ambiente escolar. (PEP, 1960:6)

Desaparece por completo el enfoque cívico o el fomento de valores se inclina más hacia la conservación del medio natural.

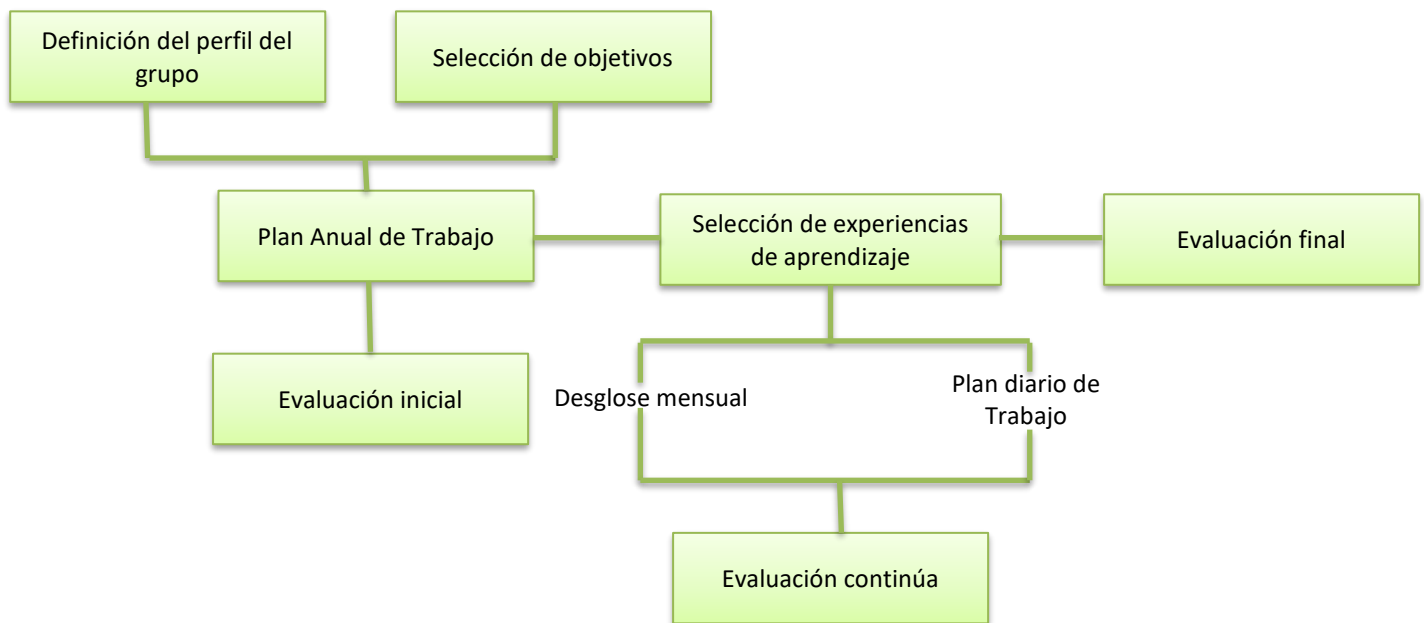
2.2.3 Programa de 1979

El programa de 1979 se caracterizó por ser eminentemente formativo basado en las necesidades madurativas de la población.

Organización de la metodología:

1. Criterios para la definición de la madurez
2. Criterios para la selección de objetivos
3. Criterios para la selección de experiencias de aprendizaje
 - Recomendaciones por área de desarrollo y bibliografía
 - Sugerencias de material didáctico
 - Glosario
4. Criterios para la evaluación

Estructura de la metodología



Fuente: Programa de Educación Preescolar 1979 p: 7

Este programa tomó en cuenta las diferencias individuales y oportunidades ambientales elementos básicos en la orientación metodológica, incluyendo cuatro áreas de desarrollo:

- Cognoscitiva
- Afectivo social
- Sensorio motriz
- Lenguaje

Cada área se subdividía en aspectos contemplados en los objetivos generales, particulares y específicos.

- Los objetivos generales señalan las conductas al finalizar la etapa preescolar.
- Los objetivos particulares corresponden a síntesis de logros en cada área
- Los objetivos específicos son los sucesivos niveles de madurez.

Criterios en los que se basa la selección de objetivos:

- Definición de los porcentajes significativos o representativos del nivel de madurez inicial en cada aspecto de cada área de desarrollo.
- El ritmo en el proceso evolutivo del grupo.

Los objetivos en que se expresa ese programa son:

- Propiciar y encauzar científicamente, la evolución armónica del niño.
- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Satisfacer las necesidades e intereses del niño y la niña.
- Prevenir y atender oportunamente posibles alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño y niña con el fin de evitar problemas subsecuentes.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.

Todos los objetivos son conductas madurativas en sí, el logro de cada uno no se realiza de manera aislada, sino en forma integral en relación una con otra. El programa organizado en niveles de madurez no marca edades ni grados, y tiene una fundamentación psicopedagógica por área.

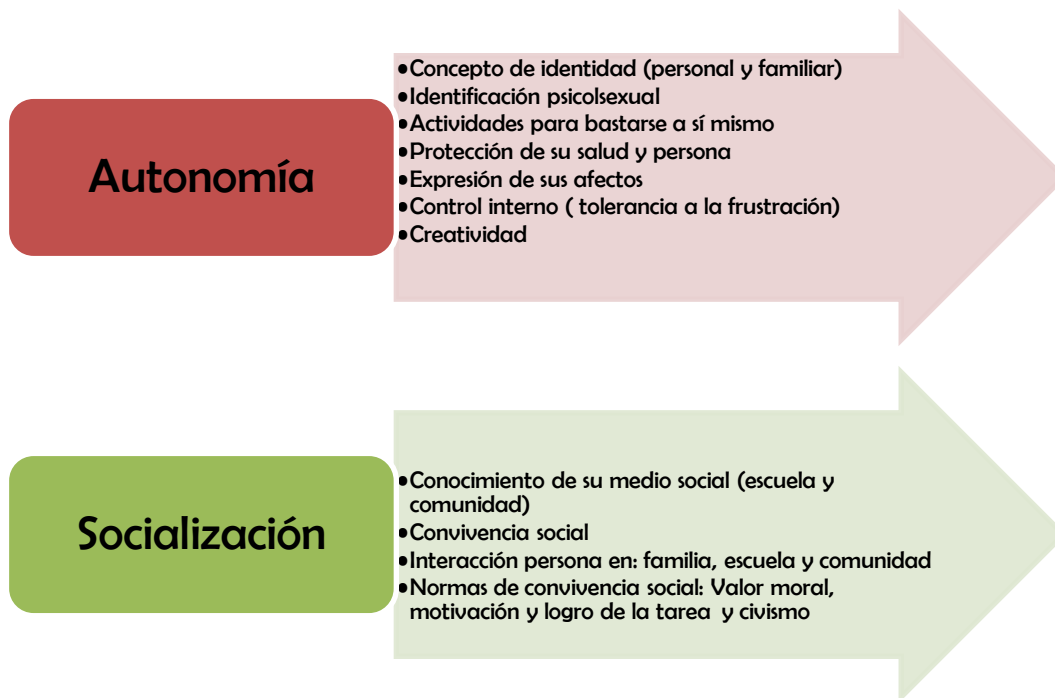
Temas de trabajo:

- Yo, (el niño y la comunidad.)
- Mi comunidad, (la naturaleza)
- Mi región
- Mi país, (la historia de mi país)
- El hombre, (comunicación, el arte el arte los grandes inventos)

Este programa promovió bajo el influjo de una educación positiva, la evolución del niño hacia una independencia y madurez emocional y social. La educadora mediante una relación emocional afectuosa, desarrolla en el niño la sensación de bienestar y seguridad en el medio escolar, que favorece su aprendizaje y socialización (SEP, 1979:24).

Al finalizar la etapa preescolar, en esta área se habrá efectuado una profunda transformación psicosocial, el niño adquiere conciencia de sí mismo, independencia, hábitos de autocuidado, integración al grupo, manejo de relaciones interpersonales estables, diferenciación entre la fantasía y la realidad y el inicio de una conciencia moral y cívica. (SEP: 1979: 25).

En el área de desarrollo personal y social se contemplan dos aspectos fundamentales que principiaron en el niño una adaptación espontánea en su medio social, desempeñando el papel que le corresponda dentro de su familia, escuela y comunidad. Estos aspectos son los siguientes:



Fuente: Elaboración propia con base en Programa de Educación Preescolar (1979) p: 26-28

****Normas de convivencia social.** Es necesario que el niño vaya teniendo conciencia, y comprensión de las normas de convivencia social que debe practicar, ajustando su conducta de acuerdo a los patrones establecidos en la sociedad en que vive.

****Valor moral.** Es importante iniciar en la etapa preescolar la conciencia moral que a través del análisis cualitativo referente a lo “bueno” y malo” se realiza respeto de las cosas, personas, conductas y situaciones vividas y observadas por el niño.

****Civismo.** La comprensión y conciencia del niño de formar parte de una sociedad y país, le permiten no solo diferencias su papel dentro de la comunidad en que vive, sino amar, respetar y admirar objetos, símbolos y personajes históricos representativos de México, creándole un sentimiento patrio (PEP, 1979:28).

Este programa habla por primera vez de una formación valoral y moral del niño.

2.2.4 Programa de Educación Preescolar 1981

De acuerdo con la política educativa ese año lectivo la educación Preescolar pasa a formar parte del currículo de Educación Elemental y sus objetivos son la base en que se establece la continuidad con los de la escuela primaria, atendándose el desarrollo integral del niño de esta edad.

El enfoque psicogenético elegido como opción teórica para fundamentar este programa es hasta el momento el que nos brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente, para nuestros fines, sobre los mecanismos que permiten saber “como” aprende el niño y derivar de ello una alternativa pedagógica.

Una opción pedagógica diferente es la que se deriva de un enfoque psicogenético acerca a de la naturaleza del proceso de aprendizaje, la cual incorpora en su análisis no solo los aspectos externos al individuo y los afectos que en el produce, sino cual es el proceso interno que se va operando, cómo se van construyendo el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad.

Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que este también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores

Así el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño y el objeto de conocimiento, en la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación y acomodación

Las acciones implicadas en los mecanismos de asimilación y acomodación son acciones mentales que operan desde el punto de vista psicológico en la estructuración progresiva del conocimiento.

1. Desarrollo de un proceso continuo a través del cual el niño construye progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.
2. Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general
3. Se consideran las estructuras cognoscitivas en cada estadio del desarrollo del niño
4. El desarrollo integral se construye a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital
5. El educador se concibe como guía orientador para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de sus acciones y vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que lo rodea.

Construcción del conocimiento en el niño

A través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad, el niño construye progresivamente su conocimiento el cual, dependiendo de las fuentes donde proviene, puede considerarse bajo tres dimensiones: físico, lógico-matemático y social los que se construyen de manera integrada e interdependientes uno del otro.

- Conocimiento físico. - Es la abstracción que el niño hace de las características que están fuera y son observables en la realidad externa, por ejemplo: el color, la forma, el tamaño, el peso, etc. La principal fuente de conocimiento son los objetos y es la única forma que el niño tiene de encontrar estas propiedades físicas es actuando sobre ellos material y mentalmente
- El conocimiento lógico matemático. - Se va construyendo sobre relaciones que el niño ha estructurado previamente y sin las cuales no puede darse la asimilación de aprendizajes subsecuentes.
- Conocimiento social. - Dentro de este tipo de conocimiento se encuentra el lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y las normas sociales, etc., que difieren de una cultura a otra

Compartir, prestar, colaborar de manera autónoma, son conductas a las que el niño puede acceder voluntariamente, si surgen e su interés y de una necesidad interna, lo cual puede darse en un ambiente de respeto y no de coacción, en un marco de igualdad entre niños y adultos.

Objetivo general del programa:

- Favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Objetivos del desarrollo afectivo social

- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los ismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.
- Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea (PEP, 1981:44).

Contenidos del programa:

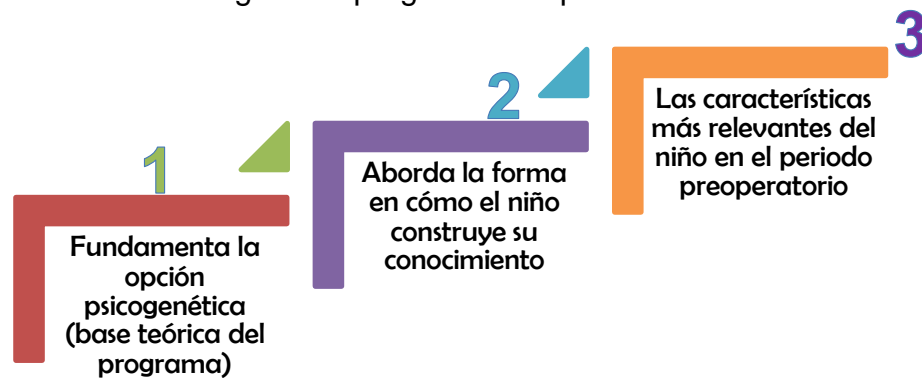
Los contenidos que se proponen en el programa tienen como función principal da un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento de niño a través de las actividades. De esta manera contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

Criterios tomados en cuenta para elegir los contenidos:

- Que sean interesantes y significativos
- Que partan de la realidad inmediata y lo conecten con experiencias concretas

- Que den la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento dela suya.
- Que permitan derivar situaciones que puedan ser dinamizadas a través de las actividades, facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y la verbalización. El núcleo organizador de los contenidos es el niño y su entorno (PEP, 1981:47).

La Fundamentación Psicológica del programa comprende tres niveles:



Estructura del programa			
Organizado por diez unidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración del niño a la escuela ▪ El vestido ▪ La alimentación ▪ La vivienda ▪ La salud ▪ El trabajo ▪ El comercio ▪ Medios de transporte ▪ Medios de comunicación ▪ Festividades nacionales y tradicionales 	<p>El trabajo se organizaba de acuerdo a cuatro ejes de desarrollo p: 53-55</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afectivo-social ▪ Formas de juego y comunicación ▪ Autonomía ▪ Cooperación y participación

Fuente: Elaboración propia con base en Programa de Educación Preescolar (1981) p: 49-51

Orientaciones metodológicas en relación con el desarrollo afectivo-social

La forma como se favorece el desarrollo afectivo social del niño no depende de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el jardín de niños.

Por lo tanto, es importante reiterar que para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustente adquisiciones en otros planos (cognitivo, físico, social).

Ese respeto, al cual tiene derecho, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente, piensa y desea al igual que otro, lo que lo hace merecedor de una atención personal en el marco del trabajo colectivo.

Con base en ello, y durante su participación en todas las actividades, la educadora favorecerá todas sus expresiones de autonomía, aquello que lo lleve a ser cada vez más autosuficiente, y a tener seguridad y confianza en sí mismo y en los demás. Así mismo, su incorporación gradual a diferentes formas de cooperación.

Es importante tomar en cuenta que el proceso de socialización del niño avanza paulatinamente desde la heteronomía (dependencia de los adultos) a la autonomía, tanto emocional como intelectual; del egocentrismo hacia la descentración y de la pertenencia al grupo familiar a la incorporación a grupos de pertenencia cada vez mayores (grupo, escuela, comunidad, etc.) [PEP, 1981:65-67].

Aspectos específicos de la dinámica de relación entre educadora y niño:

- Educadora= guía, orientadora en el proceso educativo
- Relación de igualdad y respeto mutuo entre ella y los niños

- Considera los puntos de vista de los niños, sus intereses y necesidades y general sus características de desarrollo. Tomar decisiones a nivel colectivo o de pequeños grupos según se requiera
- Permitir que el niño escoja y decida, para que vaya creando sus propios esquemas de convicciones y avance en su seguridad personal.
- Propiciar la cooperación entre los niños, ya que es la forma más importante por medio de la cual avanza en su proceso de descentración y por lo tanto su desarrollo intelectual y afectivo social.
- Dejar que ellos mismos resuelvan sus problemas, que los discutan, que expresen sus diferentes deseos y buque soluciones a esas divergencias. El papel de la educadora es destacar los diferentes puntos de vista, hacerlos tener conciencia de ellos, favorecer el intercambio y coordinar las decisiones que ellos tomen.
- Tomar siempre en cuenta que lo que los adultos consideran como “errores” del niño, no son tales, sino que son expresiones de los alcances que puede tener al nivel de desarrollo en que se encuentra, más aún, que muchas de esas expresiones son verdaderas manifestaciones creativas. (PEP 1981, P: 66-67).

La planeación debía cubrir todos los ejes de desarrollo y en ningún momento debe impedirse que los niños dramaticen, construyan, dibujen libremente.

De manera congruente con los objetivos generales del programa, las actividades que deben desarrollarse en las unidades y “situaciones” que las integran, se organizan en base a los ejes de desarrollo:

- Afectivo-social
- Función simbólica
- Pre operaciones lógico-matemáticas
- Construcción de las operaciones infra lógicas (o estructuración del tiempo y espacio).

Los ejes se fundamentan, en el hecho de que constituyen las líneas básicas del desarrollo del niño en el periodo preescolar, de tal modo, sólo con diferencias cualitativas entre un estadio y otro atañen a los niños entre 4 y 6 años

Organización del grupo y de las áreas de trabajo			
<i>Rincones de Trabajo</i>			<i>Rincones o áreas destinadas a:</i>
Se consideraba el trabajo individual de pequeños grupos. Las actividades en pequeños grupos “Los rincones de juegos” favorecían el juego y la comunicación entre niños y permitía el trabajo individual	El trabajo en rincones permitía que la educadora estableciera mayor contacto con los niños cuando va de un grupo pequeño al otro, compenetrándose con la actividad de cada niño y la que realizan como equipo.	Los rincones de trabajo debían ser congruentes con los ejes de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatización ▪ Expresión gráfico-plástica ▪ Biblioteca ▪ Construcción con bloques ▪ Ciencias naturales

La forma en cómo se favorecía el desarrollo afectivo social del niño no dependía de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el jardín de niños.

Desarrollo afectivo-social: criterios metodológicos

- a) El niño requiere para su desarrollo de un ambiente que le brinde seguridad y estabilidad emocional
- b) Todas las actividades que realiza, tanto dentro como fuera del jardín se dan siempre en un contexto de interacciones sociales
- c) Solo cuando el niño se sienta independiente y seguro de sus propias capacidades se anima a interactuar con la realidad que le rodea, y tendrá iniciativa para indagar, preguntar y satisfacer su curiosidad.

Así pues, lo afectivo-social está implícito en todas y cada una de las acciones que realiza el niño y por lo tanto, no se proponen actividades específicas o aisladas para abordarlo.

La evaluación es permanente y transversal.

Permanente. Consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar.

Se incorpora como actividad permanente la autoevaluación y la coevaluación, insistiendo en el hecho de que la educadora también es sujeto de evaluación por parte del grupo.

Evaluación transversal. Consiste en un registro del proceso de desarrollo que se llevara a cabo en dos momentos el año escolar.

2.2.5 Programa de Educación Preescolar 1988¹

En este programa el niño es considerado como una unidad bio-psico-social, indivisible, que a través de la integración con su entorno se forma a partir de su desarrollo como ser individual y de su forma partir de su desarrollo como ser individual y de su formación como ser social que le permiten el paso gradual de la dependencia a la autonomía en todas las áreas de su personalidad. (PEP 1981:19)

Objetivos generales del programa

Considerando que el proceso de desarrollo-formación de los preescolares está en sus etapas iniciales, los objetivos del programa no están concebidos como metas a lograr o como conductas terminales que deben atenderse rígidamente o a través de la ejercitación de los niños, sino como aspectos o momentos del avance de este proceso y plantean la organización sistemática de experiencias formativas que serán propiciada y facilitadas por el docente en la práctica educativa cotidiana, encaminada al desarrollo y formación plenos de la personalidad integral del niño en este nivel.

¹ Este programa surgió como Modelo Pedagógico para dar inicio a la propuesta de modernización educativa durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, pero se abandonó prefiriéndose el de 1992.

Dichos objetivos constituyen la guía que permite al educador propiciar el proceso desarrollo-formación mediante el cual el educando logrará los alcances formativos del egresado del nivel preescolar.

- Promover en el educando la interacción social con base en el desarrollo de actitudes de cooperación, compañerismo, seguridad, respeto, criticidad y reflexión, que lo lleven a alcanzar una mayor autonomía (PEP:22-23).

Contenidos del programa

Los contenidos del programa se relacionan estrechamente con los objetivos del mismo, representan todo aquello que es objeto de conocimiento por parte del niño.

Pueden definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que dentro de la concepción del proceso desarrollo-formación, el alumno construye a partir de la acción y la reflexión en relación directa con sus esquemas previos. De esta forma asimila la información, experiencias y conceptos del entorno físico y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en las diferentes actividades que integran una situación didáctica. Los contenidos se organizan a través de líneas curriculares y ejes de desarrollo.

Contenidos de desarrollo.

El desarrollo es un proceso continuo que se fundamenta en los factores hereditarios y de adaptación biológica que, a través de las interacciones sociales múltiples, permite que el ser humano construya su personalidad y estructure progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interrelación con ella (PEP: 24-25).

Cinco ejes de desarrollo

- **Noción corporal:** Conocimiento que el niño va estructurando respecto a su propio cuerpo, que incluye sus características físicas y las posibilidades de acción que le ofrece. Permite así mismo el desarrollo de la identidad personal y el sentimiento de pertenencia a un grupo social.
- **Nociones espacio-temporales:** Capacidad que desarrolla el niño para ubicar hechos en una sucesión de tiempo.
- **Socialización:** Es la capacidad que desarrolla el niño para vivir en sociedad a través de la interacción y convivencia personal con sus semejantes, en un ambiente de relaciones humanas de respeto mutuo entre el niño y los adultos y entre los mismos niños, de tal manera que pueda expresarse y participar con seguridad y confianza en cuanto a sus ideas y afectos, así como para comprender otros puntos de vista.
- **Función simbólica:** Capacidad que el niño tiene para representar objetos, acontecimientos o personas ausentes.
- **Pre-operaciones lógico-matemáticas:** Relaciones de semejanzas, diferencias, pertenencia e inclusión; de cantidad y calidad que establece el niño a través de la reflexión que realiza al interactuar con objetos concretos, personas y situaciones.

**El niño socializa y establece relación con otros niños, aprende reglas para poder jugar con todos, escucha opiniones de los demás y las comparte o discute de ellas, trabaja en equipo, coopera, imita, juega a la “comidita”, al papá, etc.

Contenidos de formación.

La formación es un proceso continuo provocado por la influencia externa, que recibe el niño a través de las experiencias que vive, para aprender los valores socioculturales de la sociedad a la que pertenece. Tiene lugar en las interrelaciones vivas y concretas entre niño y niño, niño y adulto y en el intercambio con el mundo que lo rodea.

La formación es un proceso que se debe propiciar en un ambiente de relaciones interpersonales en el que se vivencien cotidianamente valores como: libertad, democracia, solidaridad, cooperación, sentido crítico, identidad nacional, respeto a la vía y al ambiente, creatividad, autonomía, salud, etc. Estos valores necesitan interiorizarlos y practicarlos los educadores y vivenciarlos en las acciones pedagógicas concretas los niños (PEP: 28-29).

Los contenidos de formación derivados de las líneas curriculares han de integrarse y favorecerse también en cada una de las situaciones didácticas, para dar la intención de formación a las actividades con los niños. Las líneas curriculares son siete:

- Ejercicio de la vida democrática
- Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad
- Promoción y disfrute de la recreación
- Preservación y mejoramiento de la salud
- Conservación del equilibrio ecológico
- Promoción y aprovechamiento de la ciencia, al arte y la tecnología
- Valoración de nuestra raíces, tradiciones y costumbres

INTENCIONES DE DESARROLLO E INTENCION DE FORMACIÓN

Intención de desarrollo consiste en propiciar el avance sistemático del proceso de desarrollo a través de las actividades diarias, provocando la acción y/o reflexión del educando mediante un cuestionamiento oportuno y organizado a fin de que sea sujeto activo en la construcción de su personalidad y en la estructuración del conocimiento de la realidad, para lo cual el educador elige diariamente alguno de los ejes de desarrollo.

Intención de formación consiste en propiciar sistemáticamente el proceso de formación de valores socio-culturales a través de las actividades diarias con los niños, provocando su acción y/o reflexión mediante un cuestionamiento oportuno y organizado a fin de que manifieste actitudes positivas entre sí mismo y ante el mundo que le rodea, para lo cual el educador elige diariamente alguna de las líneas curriculares, en forma equilibrada.

Unidades temáticas

- Etapa de integración
- Nuestras familias
- La salud

- La naturaleza
- El trabajo
- El arte
- Nuestras tradiciones y costumbres. (PEP:36)

2.2.6 Programa de Educación Preescolar 1992

Implicaciones metodológicas de este enfoque teórico

Se ha elegido el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización.

Definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia el niño, que aporta elementos significativos relacionados con su medio natural y social.

El Programa concibe al niño como un ser en desarrollo, con diversidad de características, condiciones etc., de ahí la importancia del trabajo en los Jardines de Niños para la formación del niño en la relación que se pueda hacer con su familia, escuela y comunidad.

Este programa sitúa al niño como centro del proceso del educativo, por ello ha tenido un peso determinante en la fundamentación del Programa la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social.

Entre los principios que fundamentan el Programa el de globalización es uno de mas importantes y constituye la base de la práctica docente.

La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora en la cual la realidad se presenta en forma global.

Organización de las áreas de trabajo		
Organización de juegos y actividades relacionados con aspectos del desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque de juegos y actividades ▪ Bloques de sensibilidad y expresión artística ▪ Bloques de psicomotricidad ▪ Bloque de relación con la naturaleza ▪ Bloque de matemáticas ▪ Bloque de lenguaje 	Organizar el desarrollo de las actividades de tal manera que favorezcan formas de cooperación e interacción entre los niños, y con los espacios materiales

Considerar la organización y ambientación del aula, así como de las distintas áreas del jardín y fuera del mismo, como recursos flexibles, tanto para las actividades de los proyectos como para juegos libres.

El programa otorga un lugar importante al juego, la creatividad y la expresión libre del niño durante las actividades cotidianas, como fuente de experiencias diversas para su aprendizaje y desarrollo en general.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativa a través el lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas. (PEP:16)

La Metodología traduce los principios generales del programa en respuestas operativas para la práctica educativa, estas respuestas constituyen lineamientos para el trabajo docente, las formas de trabajo de los niños y el ambiente educativo en su conjunto.

Por lo tanto las orientaciones metodológicas no están limitadas a un solo apartado del Programa, sino que constituyen sus líneas vertebrales y le otorgan sentido y coherencia a sus diversos componentes: el proyecto, los bloques de juegos y actividades, la organización del espacio y del tiempo de planeación.

Otro elemento importante es la idea que considera que el trabajo escolar debe *preparar al niño para una participación democrática y cooperativa.*

El Método de Proyectos

Consiste en una serie de juegos y actividades que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad en concreto, que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

Etapas del método de proyectos



Fuente: Elaboración propia con base en el PEP: 33

Los proyectos se realizan en conjunción alumnos-educadora y es ella quien proporciona orientación y guía para la planeación de actividades, se involucran además personas y lugares de la comunidad próxima y materiales del entorno físico circundante.

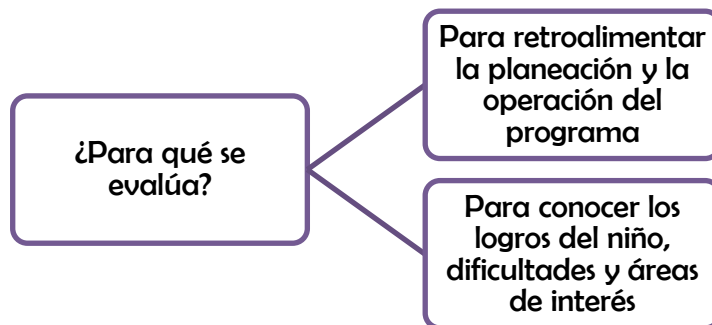
La organización se lleva a cabo a través de espacios llamados Áreas de trabajo, éstas consisten en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado.

Las áreas que se sugieren son:

- Área de biblioteca
- Área de expresión gráfica y plástica
- Área de dramatización
- Área de naturaleza.

Evaluación

La evaluación es integral y es atendida como un proceso de carácter cualitativo. No está centrada en la medición, sino en la descripción e interpretaciones de las situaciones concretas.



PROYECTO

Constituye una organización de juegos y actividades en torno a un problema, una pregunta, una actividad concreta, etc., que integra los diferentes intereses de los niños. Las diferentes acciones que se generan, organizan y desarrollan, cobran sentido y articulación con el proyecto.

BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES

SE presenta una organización de juegos y actividades relacionadas con distintos aspectos de desarrollo, a la que se ha denominado organización por bloques, y que permite integrar en la práctica el desarrollo del niño.

Los bloques de juegos y actividades que se proponen son congruentes con los principios fundamentales que sustentan el programa y atienden con una visión integral el desarrollo del niño.

BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DE RELACION CON LA NATURALEZA

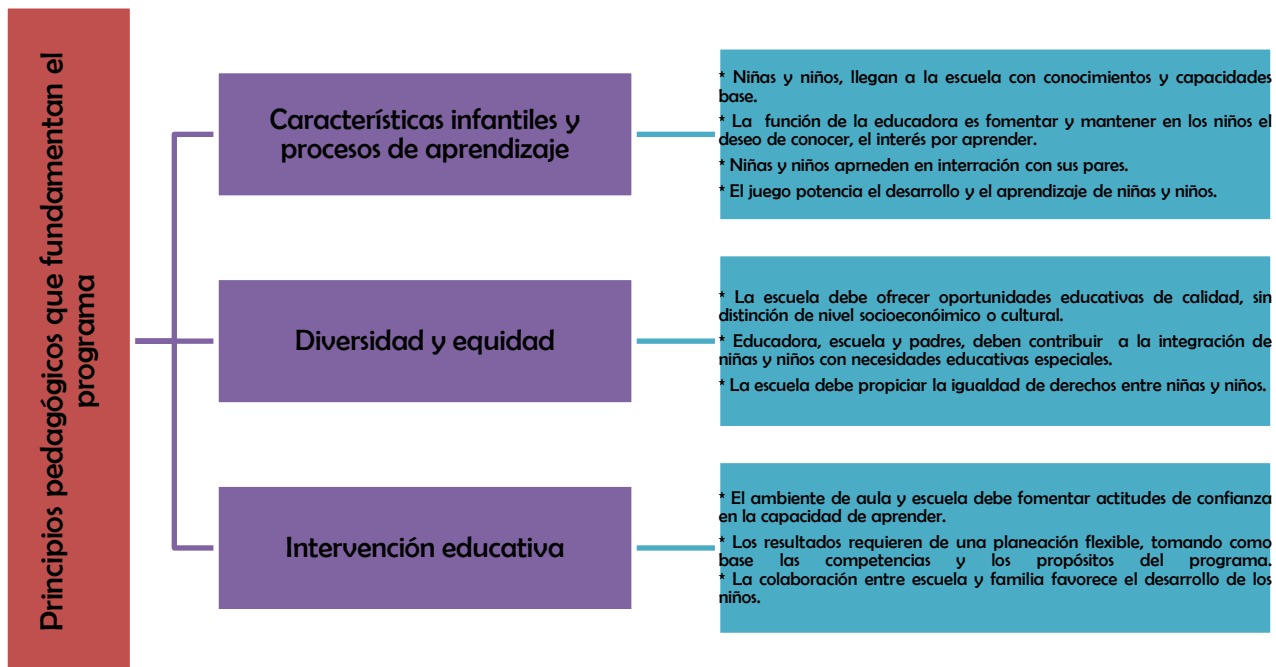
Las actividades correspondientes a este bloque permiten que el niño desarrolle una sensibilidad responsable y protectora de la vida humana, así como del mundo animal y la naturaleza en general, con el fin de inscribirse en una lógica que implica formas de preservación y cuidado de la vida en su sentido más elevado

- Salud. Cuidado, higiene y salud
- Actividades en relación con el cuidado de la escuela
- Ecología
- Ciencias

2.2.7 Programa de Preescolar 2004

El programa 2004 parte de reconocer a la educación preescolar, como fundamento de la educación básica y debe contribuir a la formación integral, asumiendo que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

El programa establece 12 propósitos en cada grado, diseñando actividades con diferente grado de complejidad y considerando los logros de cada niño o niña. Los propósitos constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.



El programa se organiza en competencias.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Organización del programa



2.2.8 Programa de preescolar 2011

El programa de preescolar 2011, surgió de la necesidad de introducir modificaciones específicas en la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen, primaria y secundaria.

Estas modificaciones consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, resaltando la importancia de los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares.

Al igual que el programa de preescolar 2004 el 2011, establece propósitos solo que en lugar de 12 son ocho. Esta reducción obedece a la fusión de propósitos con otros; los que marca el programa 2011 muestran un lenguaje más universal y mayor claridad.

En cuanto a los principios pedagógicos no hubo ninguna modificación quedan como se venían trabajando en el programa 2004. Otro cambio importante fue el orden de jerarquías en los campos formativos, pues como se mencionó antes esto obedece a la articulación que debe existir con primaria y secundaria.

Además, el programa establece bases para el trabajo en preescolar, con la finalidad de brindar un referente sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia. También se destacan algunas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela.

Estándares curriculares.

Los estándares curriculares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.

Hay estándares curriculares para:

- Español = cinco estándares
- Matemáticas = cuatro estándares
- Ciencias = cuatro estándares

Organización de los campos formativos:

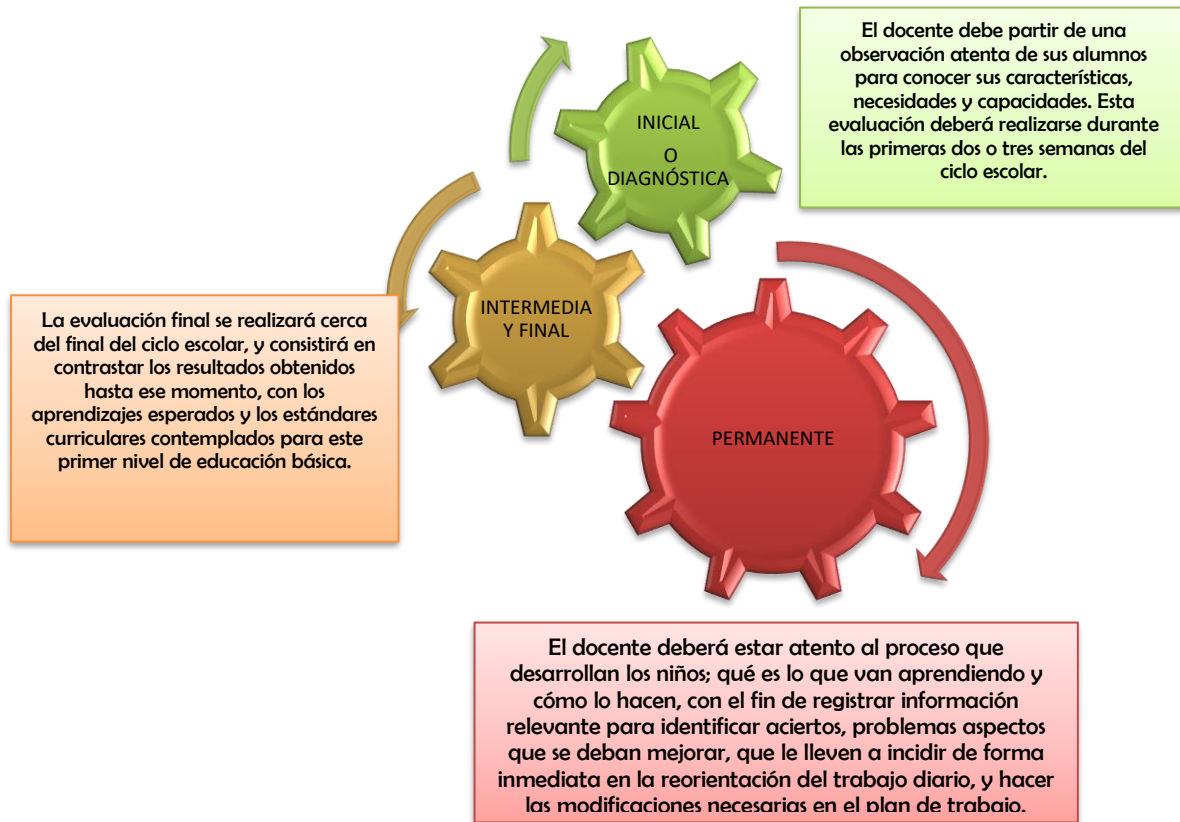
CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lenguaje oral ✓ Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Numero ✓ Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mundo natural ✓ Cultura y vida social
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinación, fuerza y equilibrio. ✓ Promoción de la salud
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidad personal ✓ Relaciones interpersonales
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresión y apreciación musical ✓ Expresión corporal y apreciación de la danza ✓ Expresión y apreciación visual ✓ Expresión dramática y apreciación teatral

Dentro del campo formativo de Desarrollo personal y social, el PEP 2011 tiene como principal propósito que los alumnos se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad; reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género (PEP 2011, p:18).

Evaluación

En el caso de la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje. Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias.

En el transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación.



CAPITULO 3. ESTRATEGIA PARA PROMOVER LOS VALORES EN PREESCOLAR

Este capítulo presenta de manera breve el concepto básico de la metodología utilizada para llevar a cabo la presente investigación. Además de exponer detalladamente la aplicación de las estrategias realizadas y los elementos utilizados para la evaluación de dichas estrategias.

3.1 Metodología de trabajo

El enfoque de la presente investigación se sitúa sobre los lineamientos de la investigación acción (IA). Llamada también investigación participante, responde al paradigma cualitativo y tiene como uno de sus orígenes la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, para la cual “la principal tarea de la teoría es emancipar a la gente para que construya a través de su propia práctica su entendimiento del mundo” (Bergendahl, 2001:368).

Aceptando la complejidad del sistema educativo, a partir de la investigación –acción, no se pretende proponer soluciones mágicas, sino actuar sobre los problemas, que al final es lo que permite conocer y conocerse (Williamson, 2002). Desde aquí la teoría surge contextualizada para soportar e intervenir en las prácticas de las personas.

Lewin (1946) definió a la investigación-acción como “una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”.

Años más tarde, Moser (1978) añadió que "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo". Es decir que, aunque los problemas son los que guían la acción, la parte fundamental es entender la enseñanza y no investigar sobre ella: el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre su propia práctica, y como resultado de ello introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza.

Proceso de la investigación- acción

La Investigación-Acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que varía de acuerdo a la complejidad de la problemática. Sus principales fases son:

1. *Problematización*. La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, por lo que el problema elegido será la misma naturaleza. En general, son inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en realidad ocurre. Es posible diferenciar entre contradicciones (oposición entre la formulación de las pretensiones y las actuaciones), dilemas (dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios) y dificultades o limitaciones (situaciones que impiden desarrollar las actuaciones deseadas en las que el docente es incapaz de modificar o influir, por ejemplo, inercias institucionales).

2.

Para formular claramente el problema, se requiere profundizar en su significado, en sus características, en cómo se produce, y en las diferentes perspectivas que del problema pueden existir.

Ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, preparando la información a fin de proceder a su análisis e interpretación permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico.

2. *Diagnóstico*. Ya identificado el problema y habiendo formulado un enunciado del mismo, se recopila la información. Ésta consiste en recoger diversas evidencias, que deben informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado, expresar el punto de vista de las personas implicadas e informar cómo las personas implicadas viven y entienden la situación que se investiga.

Este diagnóstico debe contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización, buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes.

3. *Diseño de una Propuesta de Cambio*. En ésta fase se consideran las diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias. Una reflexión prospectiva permite diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, y definir un diseño de evaluación de la misma. Esto se hace con la intención de anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

4. *Aplicación de Propuesta*. Después de diseñar la propuesta de acción, ésta se lleva a cabo por las personas interesadas. Cualquier propuesta realizada implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión. Es importante que los equipos de trabajo sigan llevando a cabo las actividades planeadas para lograr la mejora, siendo necesarios la negociación y el compromiso.

5. *Evaluación*. Como ya se había mencionado, las evaluaciones se siguen realizando de forma continua durante y al final del proceso de investigación, pues pueden surgir cambios que requieran una redefinición del problema por diferentes razones (porque éste se ha modificado, porque ha surgido otro más urgente, porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original, etc.). Serán la nueva situación y sus consecuencias las que determinen el proceso

de investigación; y el probable inicio de otro ciclo en la espiral de la investigación – acción.

La metodología seleccionada para cumplir con los objetivos planteados en la presente investigación se enfocó en la modalidad de situación didáctica o también llamada unidad didáctica. Las unidades son la organización de un recorte de la realidad, en función de los contenidos. La unidad didáctica tiende a alcanzar varios objetivos educacionales, acercando a los niños a realidades a las cuales no puedan acceder, pero que deben conocer por su significación social.

Se parte de experiencias directas, promoviendo la participación activa del niño en situaciones concretas de la vida cotidiana. Sus principales objetivos son: Conocer y organizar la realidad, Desarrollo armónico de la personalidad del niño, intelectual, físico, afectivo y social.

Por otra parte el Programa de Educación Preescolar 2011 (175), plantea que una situación didáctica se refiere a un “conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos”.

3.2 Evaluación diagnóstica

Jardín de niños “Narciso Bassols”
 Fecha de aplicación del 23 de mayo 2016
 3er. Grado Grupo “A”

<p>PROPÓSITO: Que los alumnos aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el dialogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.</p>	<p>CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social</p> <p>ASPECTO: Relaciones personales</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles. <input type="checkbox"/> Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados. <input type="checkbox"/> Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia. <input type="checkbox"/> Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “Hay espacio para todos”</p>	

MODALIDAD: Situación didáctica o Unidad didáctica	TIEMPO: Dos sesiones	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Computadora ▪ Birrete de cartoncillo ▪ Gis <p>ACTIVIDAD DE INICIO (permanente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En primer lugar, se preguntó a los alumnos si ellos habían escuchado algo sobre los valores y específicamente sobre el respeto, la tolerancia, la empatía y la equidad, qué es lo que ellos conocían acerca de estas palabras y si sabían su significado. <input type="checkbox"/> En seguida se habló con los alumnos acerca de estos valores (respeto, la tolerancia, la empatía y la equidad). Esta plática fue apoyada con láminas que mostraban el significado de estos valores (dichas láminas sirvieron durante el desarrollo de todas las estrategias, con la finalidad de crear un álbum de valores al finalizar el proyecto). <input type="checkbox"/> Después de esta pequeña introducción se comenzó con la actividad principal. <p>DESARROLLO DE ACTIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esta actividad comenzó con la proyección de un video llamado “El puente”, en el que se planteó a los niños un dilema moral (https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItn3MM). Nota: el video se detuvo antes del desenlace y se reanudo al final de la actividad para que los niños vieran lo que sucede. <input type="checkbox"/> Después de ver el video ellos se convirtieron en jurados. En este caso la parte acusada son los dos primeros personajes del video (El oso y el ciervo). <input type="checkbox"/> Se hicieron cuatro equipos de tres integrantes cada uno. Por equipo comentaron (deliberar o debatir) lo que ocurrió en el video y llegaron a una conclusión o tomaron la postura que mejor les pareció. <input type="checkbox"/> Para obtener sus conclusiones la docente les ayudó con los siguientes cuestionamientos. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál fue el problema? ○ ¿Por qué se suscitó ese problema? ○ ¿Estuvo bien lo que hicieron el oso y el ciervo?
SECUENCIA DE ACTIVIDADES		

- ¿Si la respuesta es afirmativa, explicar por qué?
- ¿Si la respuesta es negativa, explicar por qué?
- ¿Qué tenían que haber hecho el oso y el ciervo?
- ¿Qué harían ustedes?
- (Después de que los niños respondieron estos cuestionamientos, tuvieron que decir quienes estaban de acuerdo con lo sucedido y quiénes en contra. Para ello la docente dibujó una línea en el piso dividiendo el salón en dos partes.
- Aquellos niños que estuvieron de acuerdo brincaron a la derecha y los que no a la izquierda).
- En este caso la sentencia no fue un castigo, sólo una llamada de atención para el oso y el ciervo. Un consejo para actuar de forma diferente, cuando vuelvan a estar en la misma situación (conflicto) o en una parecida.
- El consejo que ellos propusieron fue representado. Realizaron la escena y mostraron cómo hubieran actuado ellos.

ACTIVIDAD DE CIERRE

- Después de terminar la actividad principal se les pidió a los alumnos que observaran nuevamente las láminas que se presentaron al inicio y que mencionaran que valor o valores vieron durante el desarrollo de la actividad.
- En seguida la docente intervino para que los alumnos notarán claramente los valores que habían estado presentes, (puesto que con la actividad se pretendía despertar en ellos el valor de la empatía además de los otros valores presentes en la actividad y este sólo surgiría en ellos después de observar el video).

EVALUACIÓN:

Se llevó a cabo mediante la observación del desarrollo de las actividades, la organización que cada equipo tuvo, las respuestas de los alumnos al contestar las preguntas que se formularon y la representación que realizaron.

Las herramientas utilizadas para dicha evaluación son el diario de trabajo y el formato de lista de cotejo.

Descripción de la jornada:

Después de haber realizado la actividad se pudo observar que la mayoría de las niñas y niños identifican muy bien el problema que se da en el video que se les mostró, porque se originó y que el comportamiento de los personajes centrales (el oso y el ciervo) no fue el correcto (diferencian muy bien lo que es correcto y lo que no).

Algunos de los pequeños además de descalificar la acción del oso y el ciervo, mostraron su preocupación por los otros dos personajes, el conejo y el mapache. Argumentaron que a los animales hay que cuidarlos y protegerlos no maltratarlos, además de que son mucho más pequeños que el oso y el ciervo.

En cuanto a los valores vistos durante la actividad fue claro que los niños los identifican claramente, aunque no son capaces de llevarlos a cabo en su vida cotidiana, pues también ellos faltan al respeto a los demás y son poco tolerantes en la mayoría de las ocasiones.

Organización del grupo:

El grupo se sentó en semicírculo, frete al proyector y la pantalla para que pudieran observar con detalle el vídeo.

Sucesos sorprendentes:

A pesar de que identifican los valores no conocían el significado (la palabra como tal) o la importancia que tienen en nuestras vidas (tolerancia, respeto y equidad), pues son aprendizajes que no son practicados en casa por parte de sus padres o de sus cuidadores y es por ello que se les dificulta llevarlos a cabo en el salón de clases.

Después de haber identificado el problema, se les pidió que dieran un consejo al oso y al ciervo para evitar que se pelearan como sucede en el video.

Sus comentarios fueron los siguientes:

- El problema se pudo haber solucionado hablando y poniéndose de acuerdo, sin necesidad de pelearse.
- Primero tendría que pasar el que estuviera más cerca del otro extremo del puente y después el otro, y eso se conseguiría dialogando y pidiendo las cosas por favor y amablemente.
- Otra solución propuesta por los pequeños fue que uno de ellos se agachara y el otro saltara sobre él y así cruzarían los dos, sin que ninguno tuviera que regresar.
- Otra idea que manifestaron fue que uno de ellos pueda haber pasado por debajo de las piernas del otro.
- También identificaron que el conejo y el mapache actuaron de forma muy diferente que ellos solucionaron el conflicto sin pelear y fueron amables.
- Una situación que llamo mucho la atención de la docente fue que tres alumnos mencionaron que, el oso y el ciervo se parecían a sus padres porque no lograban ponerse de acuerdo y terminaban discutiendo, incluso en dos casos comentaron “maestra, como cuando mi papá le pega a mi mamá”; otro de ellos menciona “como cuando mi mamá le pega a mi papá”.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

- **¿Se interesaron?**
- Cuando en las actividades planeadas se proyecta una película o video, los alumnos siempre se muestran interesados y entusiastas por participar.
- **¿Se involucraron?**
- Se involucraron muy activamente, pues todos quieren participar al mismo tiempo dando sus opiniones o posibles soluciones al problema planteado. Mostraron empatía al saber que un ser vivo es maltratado y preocupación por el cuidado de los animales.
- **¿Qué les gusto y qué no?**
- Cómo mencione anteriormente les agrada mucho ver videos o películas. Les desagrada que no tienen tiempo suficiente para expresar sus ideas u opiniones al respecto, cada uno de los alumnos quisiera dar una clase completa de lo que ellos piensas y sienten.
- **¿Qué desafíos les implicaron las actividades?**
- El desafío al que se enfrentaron, fue encontrar la forma adecuada de pasar el puente, sin tener que pelear o discutir por ello y que las dos partes consiguieran sus objetivos.

- **¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?**
- Durante el desarrollo de la actividad fue evidente, que para algunos de los alumnos es algo cotidiano observar peleas o discusiones y estas situaciones les parecen normales pues están acostumbrados a ellas, sin embargo, con las distintas opiniones de los demás compañeros se dieron cuenta de que no es necesario pelear o discutir para conseguir algo, siempre hay otras opciones para que todos salgan ganando. Además de sentir empatía hacia los demás, este es un valor que los niños comprenden, lo interiorizan muy bien, aunque con esta actividad descubrieron que eso de ponerse en los zapatos del otro se llama empatía, esa palabra era desconocida para ellos no así la acción.

Autoevaluación de mi intervención docente

- **¿Cómo fue mi interacción con los niños?**
- Considero que mi intervención fue adecuada, pues logre que los alumnos identificaran el problema, dieran posibles soluciones y sobre todo que consideraran a los demás antes de actuar (empatía).

3.3 Estrategias aplicadas

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 25 de mayo de 2016
3er. Grado Grupo “A” (1ª)

PROPÓSITO:

Que los alumnos adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar, que mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social	ASPECTO: Identidad personal
COMPETENCIA: Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.	APRENDIZAJES ESPERADOS: <ul style="list-style-type: none">▪ Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela.▪ Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.▪ Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta una situación que le causa conflicto.▪ Adquieren una noción de identidad (conocimiento de sí mismos) y manifiestan sentimientos positivos hacia ellos mismos y confían en sus propias posibilidades

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

“Soy un sol”

MODALIDAD:
Secuencia didáctica

TIEMPO:
Dos sesiones

RECURSOS:

- Una caja de cartón
- Muñeco de tela (Boris)
- Marcadores
- Tijeras
- Pegamento
- Fotografías de cada niño/a
- Dibujos del sol
- Lámina valor (autoestima)

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

- En primer lugar, se explicó a los niños quién es Boris. Boris es un muñeco de trapo que vive dentro de una caja de cartón y viene a contarnos historias maravillosas. En la caja de cartón no sólo encontramos a Boris, sino que encontramos diversos materiales como: varios dibujos de un sol, fotografías de nosotros mismos y una lámina en la que leemos la palabra AUTOESTIMA.
- Sentados en círculo hablamos acerca de lo que esa palabra tan rara significa y vamos descubriendo porque se encuentran allí nuestras fotografías.
- Después Boris nos dice a todos cuáles son sus cualidades. Me llamó Boris, me gusta mucho bailar, soy muy cariñoso y amable. Mis ojos son muy grandes, soy honesto y en ocasiones soy muy travieso. Después de que Boris nos dice cuáles son sus cualidades
- Todos y cada uno hablamos de nosotros mismos, sobre aspectos que nos definen, cosas que nos gusta hacer o que se nos facilitan y entre todos nos ayudamos.
- En esta plática descubrimos aspectos (cualidades, atributos, habilidades, destrezas, gustos, etc.) de nosotros mismos.
- Después de esta plática elaboramos nuestro propio sol, colocando la fotografía de cada niño o niña en el centro del dibujo del sol y en cada rayo los aspectos o cualidades de las que ya hemos hablado.

EVALUACIÓN: Se llevó a cabo mediante la observación del desarrollo de la actividad, las respuestas que los alumnos dieron, así como su comportamiento, pues este nos ayudó a evaluar el conocimiento que tienen de ellos mismos (cualidades, destrezas, gustos. etc.).

Diario de Trabajo

25 de mayo de 2016

Descripción de la jornada:

En esta actividad los niños iban descubriendo por sí mismos las cosas que la caja mágica contenía se sorprendieron al encontrar a Boris dentro de ella, pero más fue su asombro cuando iban sacando sus fotografías.

La caja también contenía un cartel con la palabra Autoestima, que fue mostrado a los pequeños, se les cuestiono acerca del significado de esta palabra y de su importancia.

Después de que Boris explico el significado de la palabra Autoestima, con el dibujo de un sol en el pizarrón Boris nos compartió las cualidades que tiene y por las cuales es muy seguro de sí mismo.

Posteriormente se dio a cada uno de los alumnos el dibujo de un sol, en el que ellos pegaron su fotografía en el centro y en cada uno de los rayos del sol escribieron sus cualidades.

Organización del grupo:

El grupo se organizó en cuatro equipos con cuatro integrantes, en las mesas de trabajo del aula.

Sucesos sorprendentes:

Al cuestionar a los alumnos acerca del significado de la palabra autoestima no pudieron explicarla, mucho menos la importancia que esta debe tener para cada uno de nosotros. Con la ayuda de Boris se les explicó que la autoestima es: en primer lugar, aceptarse como son, después conocerse, quererse, valorarse y cuidarse.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

¿Se interesaron?

Los niños se mostraron interesados en esta actividad al encontrar un muñeco dentro de la caja y sus propias fotografías, aunque al final todos querían adueñarse de Boris.

¿Se involucraron?

Se involucraron con mayor entusiasmo en el segundo momento de la actividad, en el que pegaron sus fotografías, iluminaron su sol y comenzaron a descubrir sus cualidades y gustos.

¿Qué les gusto y qué no?

No les agrado que no hubiera tantos muñecos como para cada uno y poder llevárselo a casa. Se incomodaron un poco al percatarse de que no conocían o no sabían nombrar sus cualidades, incluso podría decir que les molesto en cierto grado.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

Se les dificulto describirse, identificar sus cualidades y habilidades, no así sus gustos; esos si lo tiene muy claro. Fueron sólo cinco alumnos que pudieron realizar la actividad satisfactoriamente.

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

En realidad, ellos desconocían el significado de la palabra autoestima, después de que Boris les ayudara un poco a comprender el propósito de la actividad. Sin embargo, fue necesario apoyarse de los padres de familia. Llevaron a casa su dibujo y ahora los que hablaron acerca de las cualidades y habilidades fueron los papás. Esas cualidades fueron escritas al reverso de su dibujo y la siguiente clase se le dio lectura para que les quedara un poco más clara la idea.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

En esta actividad mi intervención falló puesto que no tome en cuenta el conocimiento previo de los alumnos. No imagine que desconocieran el significado de la palabra autoestima y así realice la actividad, ocasionándome un poco de retraso y algunos inconvenientes como la molestia de algunos alumnos.

¿Qué necesito modificar en la realización de mi práctica?

No debo de dar por hecho el conocimiento previo de los alumnos. Requiere indagar más antes de planear mis actividades.

Jardín de niños “Narciso Bassols”
 Fecha de aplicación 30 de mayo de 2016
 3er. Grado Grupo “A” (2ª)

<p>PROPÓSITO: Que los alumnos aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, acatando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.</p>		
<p>CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social</p>	<p>ASPECTO: Relaciones interpersonales</p>	
<p>COMPETENCIA: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetadas.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia. ▪ Asume su responsabilidad en las tareas que le corresponde, tanto de carácter individual como colectivo. ▪ Acepta gradualmente las normas de relación y comportamientos, basadas en el respeto y la responsabilidad. 	
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “Semáforo de la conducta” (Actividad permanente)</p>		
<p>MODALIDAD: Secuencia didáctica</p>	<p>TIEMPO: Actividad permanente</p>	<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mural de un semáforo ▪ Caritas sonrientes

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

- Esta actividad se llevó a cabo mediante un “semáforo de conducta”, en el cual cada color tiene un significado de alerta para los alumnos. El color rojo es para indicar lo siguiente “Detente, serénate y piensa antes de actuar. Piensa siempre en las consecuencias de tus acciones”. El color amarillo indica: “Expresa el problema y di lo que sientes. Imagina una solución positiva. Piensa en varias soluciones”, mientras que el color verde dice: “Sigue adelante, trata de llevar a cabo siempre el mejor plan”.
- Después de comentar con los alumnos acerca de cada una de las alertas del semáforo, lo siguiente fue explicarles su funcionamiento.
- Todos los niños comenzarían la jornada con una carita verde, su nombre estaría colocado en la luz verde. En el salón de clases existen reglas que cumplir (no pegar, no empujar, no tomar cosas que no nos pertenecen, no decir groserías, no tirar basura, recoger los materiales, cuidar las partecitas, esperar turnos, etcétera). Si algún alumno no cumple esas reglas tiene derecho a tres avisos antes de que su nombre pase a la luz amarilla. Si su comportamiento no se modifica su nombre pasa a la luz roja o si su comportamiento cambia positivamente puede volver a estar en la luz verde.
- Al finalizar la jornada el nombre de los alumnos que lograron permanecer en la luz verde, obtuvieron una carita feliz, teniendo la oportunidad de juntar cinco a lo largo de toda la semana y consiguieron llevar una carita sonriente a casa y de esta manera la familia observó cual fue el comportamiento del alumno durante la semana de clases.

EVALUACIÓN: La evaluación de esta actividad fue permanente y se llevó a cabo mediante la observación de la conducta de los alumnos y del empeño que pusieron por mantener su nombre en la luz verde del semáforo.

Descripción de la jornada:

En esta clase se implementó un cartel llamado “el semáforo de la conducta”, su principal objetivo es controlar los impulsos que los alumnos presentan. Este semáforo tiene tres importantes niveles:

Luz roja:

- Detente, serénate y piensa antes de actuar.
- Piensa de antemano en las consecuencias.

Luz amarilla:

- Expresa el problema y di cómo lo sientes.
- Proponete un objetivo positivo.
- Piensa en varias soluciones.

Luz verde:

- Sigue adelante y trata de llevar a cabo el mejor plan.

Por ejemplo, cuando un niño está a punto de enojarse, de replegarse ofendido por alguna nimiedad o de romper a llorar al ser molestado, el maestro puede recurrir al semáforo para recordarle una serie definida de pasos que le ayudarán a solucionar estos problemas de una forma más mesurada. Pero, además del control de los sentimientos, el semáforo subraya también la importancia de una acción más eficaz (Goleman, 1995: 175).

Para reforzar esta actividad se implementó el “guardián de la paz”. Cada semana este guardián de la paz será el encargado de promover la paz entre sus compañeros; si surge un conflicto entre ellos, él se encarga de mediar en las discusiones y de resolver el conflicto.

La actividad del guardián de la paz resulto muy atractiva para ellos, sin embargo, la efectividad de esta acción estuvo determinada en gran medida por el alumno que tuvo a cargo la consigna, pues la primer semana el turno de ser el guardián de la paz fue de Johann que es un niño muy tímido y no se animó a resolver las discusiones presentadas entre sus compañeros.

En cuanto al diario y el guardián de la paz, fue difícil decidir que alumnos serían los siguientes en llevar a cabo esas actividades, pues todos querían participar.

¿Se involucraron?

Los alumnos se involucraron inmediatamente, aunque no comprendieran al principio el propósito del semáforo. Lo mismo sucedió con el diario y el guardián de la paz.

¿Qué les gusto y qué no?

No les gusto nada que se mostrara a sus padres, cual había sido su comportamiento durante la jornada, pedían que eso sólo quedará en el salón (entre nosotros) y que nadie más se enterara de su comportamiento.

El diario y el guardián de la paz, fueron actividades que les agradaron mucho. Todos estaban ansiosos y entusiastas por participar.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

El desafío más importante fue no llegar a la luz roja, tratar de controlar su enojo o frustración y encontrar la manera correcta de canalizar esa energía sin tener que ser “etiquetado” o por lo menos no una etiqueta negativa sino todo lo contrario.

Otro desafío para ellos fue hablar y compartir sus sentimientos en el salón de clases, plasmaron muy bien lo que sentían en el diario, sin embargo en el momento de compartirlo sentían vergüenza o se cohibían, pero con el apoyo de todos se animaban y compartían lo que decía su diario.

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Los niños pensaban que era válido expresar todo tipo de sentimiento o emoción sin importar la forma o las consecuencias, pero al pasar de los días observaron que lo mejor para todos era controlar esos sentimientos y emociones, canalizándolos de la mejor manera (en ningún momento se les condicionó para reprimir su sentir o pensar, simplemente se les apoyo para encontrar la mejor manera de expresarlos, sin afectarse o afectar a sus compañeros). Si no sabían cómo reaccionar en un momento dado, se acercaban a la docente y le pedían ayuda o consejo.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

Esta actividad me pareció muy adecuada para el manejo de las emociones, considero que conseguí mi propósito al dejar claro en los alumnos que no es malo tener sentimientos de enojo, frustración, tristeza, alegría, etc., pero que es importante para nuestro bienestar encontrar la forma correcta de expresarlos.

¿Qué necesito modificar en la realización de mi práctica?

Me hubiera gustado realizar una actividad con los padres de familia para que comprendieran la importancia de controlar las emociones y sentimientos propios, pues de acuerdo a lo que los niños comentan en casa hay situaciones que se salen de control y ese contexto es en el que ellos (algunos) viven y eso no contribuye de la mejor manera a su formación personal, social y emocional.

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 31 de mayo de 2016
3er. Grado Grupo “A” (3ª)

PROPÓSITO:

Que los alumnos aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, acatando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

CAMPO FORMATIVO:

Desarrollo personal y social

ASPECTO:

Relaciones interpersonales

COMPETENCIA:

Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetadas.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.
- Asume su responsabilidad en las tareas que le corresponde, tanto de carácter individual como colectivo.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamientos, basadas en el respeto y la responsabilidad.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

“La caja de la rabia”

MODALIDAD:

Secuencia didáctica

TIEMPO:

Una sesión

RECURSOS:

- Proyector
- Computadora
- Caja de la rabia
- Hojas de colores
- Crayolas

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

- Esta actividad comenzó con la lectura de un cuento, hecho en una presentación de power point, para captar la atención e interés de los niños.
- En el cuento “Vaya rabieta” Roberto, el niño de la historia, tuvo un mal día; recibió reprimendas, la comida no le gustaba, no hizo caso, etc. La situación acabó con una gran rabieta por su parte. En el cuento se ilustra como un gran monstruo sale de él, actuando sin control.
- La rabia o el gran monstruo destruye todo lo que encuentra; Roberto, tras observar lo ocurrido decide reparar todo lo que la rabia había destrozado. Tal y como iba arreglando su habitación y poniendo cada cosa en su lugar, la rabia se fue haciendo cada vez más pequeña hasta que pudo caber en una caja.
- A través del cuento se trabajó la idea de que cada vez que el niño o niña sienta rabia, debe dibujar sobre un papel su rabia, para que pueda salir de él o ella.
- Haciendo garabatos en una hoja de papel o rayas de forma impulsiva, rayaron tanto como quisieron hasta relajarse.
- Después de realizar el garabato, dibujaron los ojos de esa rabia, el monstruo que les molestaba. El dibujo se arrugó y se depositó en una caja. Con la caja bien cerrada su rabia no pudo salir.
- Al concluir la lectura del cuento se hizo una analogía con ellos. Se les repartió otra hoja y se les pidió que la arrugaran toda, que la hicieran como una pelota, después se les indico que volvieran a dejar la hoja como se les había entregado al principio, que deshicieran la pelota y le quitaran todas las arrugas que habían quedado, al ver que eso no ocurría por más que ellos lo intentaban, se les explico que eso mismo sucede cuando estamos molestos e insultamos o lastimamos a las personas o cosas que queremos, y aunque pidamos disculpas el daño hecho se queda ahí y en ocasiones no se puede reparar.

EVALUACIÓN: La evaluación de esta actividad se llevó a cabo mediante el diario de trabajo y el formato de lista de cotejo.

Descripción de la jornada:

Con la lectura del cuento comprendieron muy bien que cuando las personas están enojadas, hacen cosas terribles y no pueden pensar mientras las hacen, tampoco piensan en las consecuencias, pero cuando el enojo ha pasado ya es demasiado tarde y en ocasiones no se pueden remediar las cosas.

La lectura del cuento hizo que algunos de los niños recordaran en que momentos de su vida habían visto este tipo de comportamiento, incluso diciendo que los mismos adultos (los padres), son lo que más pierden el control, mencionaron incluso que la furia es tanta y han visto cómo sus padres se golpean.

Organización del grupo:

El grupo se sentó en semicírculo, frente al proyector y la pantalla para que pudieran observar con detalle el cuento.

Sucesos sorprendentes:

Cuando se les cuestionó a los niños, sobre qué en que momentos habían experimentado este sentimiento ellos respondieron lo siguiente:

- La mayoría había sentido esa rabia dentro de ellos
- Alguno comparó ese sentimiento con el miedo que en ocasiones ha sentido
- Otros dijeron que no han sentido rabia alguna vez en su vida
- Una niña dijo, -maestra, yo no tengo rabia, a mí no me pusieron, mi mamá no me puso

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

¿Se interesaron?

La actividad les llamó mucho la atención desde el momento en que se les mostró la caja del monstruo. Una caja con un monstruo color naranja con los pelos alborotados, ojos y boca muy grandes.

¿Se involucraron?

Todos los alumnos se involucraron de manera entusiasta en la actividad. Les relajo mucho hacer garabatos sobre la hoja de papel y después arrugarla con todas sus fuerzas para deshacerse de ella.

¿Qué les gusto y qué no?

Puedo decir que esta actividad les agrado mucho, pues quedaron muy satisfechos y sorprendidos al ver que no pudieron quitar las arrugas de la hoja de papel y pensar que eso mismo pasa a las personas cuando las ofendemos o lastimamos de algún modo.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

Considero que está actividad no presentó ninguna dificultad para los alumnos, si no por el contrario le hizo entender un poco más a sus semejantes (empatía).

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Después de esta actividad observe que ahora pensaban un poquito antes de ofender, agredir o lastimar a algún compañero, tratando de recordar que la rabia se puede plasmar en una hoja de papel y después desecharla para que desaparezca.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

Considero que mi intervención fue adecuada, pues logre que los alumnos comprendieran que la rabia es un sentimiento que debemos controlar. No debemos de ocultarla o reprimirla sólo manejarla adecuadamente, porque existe en muchos momentos de nuestras vidas y a todos nos sucede alguna vez.

¿Qué necesito modificar en la realización de mi práctica?

Tal vez al principio de esta actividad mencione a los pequeños que la rabia es un sentimiento malo, y después de analizar su comportamiento puedo concluir que los sentimientos no tienen que ocultarse ni etiquetarse como buenos o malos, simplemente hay que saber cómo manejarlos y controlarlos. Es algo que posteriormente platique con mis alumnos.

Jardín de niños "Narciso Bassols"
C.C.T. 15PJN6306M
3er. grado, grupo "A"

Educadora: Claudia Correa Pérez

Fecha: 31 de mayo de 2016

Nombre de la actividad: "La caja de la rabia" Actividad 3

Competencia: Desarrollo personal y social

INSTRUCCIONES: En el siguiente cuadro registrar el nivel de dominio de los criterios de aprendizaje que se considera que presenta cada uno de los alumnos y que se pudo observar durante el desarrollo de la situación de aprendizaje. El propósito de este instrumento es recabar información sobre el proceso que llevan los alumnos en la adquisición de los aprendizajes esperados.

L= Lo logra

EP= En proceso

EPA= En proceso con apoyo

NL= No lo logra

Nombre del alumno/alumna	Relaciones sociales						Autocontrol			Totales				
	Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.	Asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden tanto de carácter individual y colectivo	Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en el respeto y la responsabilidad.	Negocia y hace compromiso con otros de maneras apropiadas	Expresa sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones y conflictos difíciles, sin lastimarse al mismo, ni a los demás o a la propiedad.	Comprende cómo sus acciones afectan a los demás y a aceptar las consecuencias de dichas acciones	Se muestra dispuesto a dar o recibir en sus interacciones, espera turnos en los juegos, acciones al utilizar los materiales.	L	EP	EPA	NL			
Cruz López Johann	EP	EP	EP	EP	L	L	EP	L	L	L	2	5	0	0
García Hernández Axel Guadalupe	EP	EP	EP	EPA	EPA	EPA	EPA	L	L	EPA	1	3	3	0
García Manzanilla Ian Sebastián	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	0	0	7	0
Hernández Cervantes Irvin Josué	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
Juan Méndez Armandeo	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	7	0	0	0
Noche Para Luis Antonio	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
Sallinas Flores Giovanni	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	0	0	7	0
Vázquez López Sarit Jaciel	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
Aguilar Salazar Fernanda	EP	EP	EP	L	L	L	L	L	L	L	3	4	0	0
Álvarez García Fátima Tonanzi	EP	EP	EP	L	L	L	L	L	L	L	3	4	0	0
Álvarez Mendoza Alondra Michell	EP	EP	EP	L	L	L	L	L	L	L	3	4	0	0
Cano Jiménez Marien	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
Fariás Santos Johana	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
González Gálvez Alziry Monserrath	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	EPA	0	2	5	0
Lsal Medina Gemma Ruby	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
Rojas George Aline	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 01 de junio de 2016
3er. Grado Grupo “A” (4ª)

PROPÓSITO:

Que los alumnos aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, acatando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

CAMPO FORMATIVO:

Desarrollo personal y social

ASPECTO:

Relaciones interpersonales

COMPETENCIA:

Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetadas.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.
- Asume su responsabilidad en las tareas que le corresponde, tanto de carácter individual como colectivo.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamientos, basadas en el respeto y la responsabilidad.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

“Todos para todos y uno para todos”

MODALIDAD:

Secuencia didáctica

TIEMPO:

Una sesión

RECURSOS:

- Dos pelotas de vinil
- Una moneda gigante

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

- Se organizó al grupo en dos equipos mixtos, Solicitándoles que le dieran un nombre a su equipo. Se comentó con los alumnos que el hecho de darle un nombre al equipo fomenta el sentido de pertenencia, y con ello se crea un ambiente agradable y de integración.
- Se pidió a los alumnos que, por equipos, se sienten en el suelo, hombro con hombro, formando una fila. Los equipos deben quedar dándose la espalda, a dos metros de distancia.
- Se solicitó a los integrantes de cada equipo se tomaran de las manos, para hacer una “cadena” que representará la fuerza de su integración como equipo. Se les pidió que permanecieran en silencio, con los ojos cerrados; haciéndoles notar que se encuentran en un espacio seguro y con personas confiables.
- El integrante que esté al principio de cada fila fue “los ojos” de cada equipo, porque esos alumnos fueron los únicos que podían tener los ojos abiertos.
- Se colocaron las pelotas al final de las filas. Se Lanzó un volado y, sólo ‘los ojos’ vieron lo que caía. Si cayó águila, no ocurrió nada. Si cayó sol, ‘los ojos’ de cada equipo apretaron la mano del compañero que tienen a su lado; éste, a su vez, apretó la del que sigue, y así, hasta llegar al último, quien, al sentir el apretón, abrió los ojos, se puso de pie, recogió la pelota y se movió con ella al principio de su fila, y ésta se fue recorriendo.
- Si en un equipo alguno de los integrantes abre los ojos o dice alguna palabra, el compañero que está al principio se moverá al final, lo que recorrerá la fila en sentido inverso. También lo harán si el primero de la fila da un apretón de mano en falso al caer águila en algún volado. En este caso se mencionó a los alumnos que es importante ser honestos y decir que se apretó la mano de manera equivocada.
- Esto se repite hasta el alumno que estaba al final de la fila quede al principio, el primer equipo que lo consiga será el ganador.

EVALUACIÓN: La evaluación de esta actividad se llevó a cabo mediante el diario de trabajo y el formato de lista de cotejo.

Diario de Trabajo

01 de junio de 2016

Descripción de la jornada:

Durante el desarrollo de esta actividad se observó de manera clara que a los pequeños se les dificultaba trabajar en equipo grandes, no son capaces de llegar a acuerdos y soluciones de manera conjunta, no existe comunicación entre los integrantes del equipo, pues todos quieren dar su propia opinión y desean que se haga lo que cada uno propone.

Organización del grupo:

El grupo se organizó en dos equipos mixtos, de ocho integrantes cada uno. Sin embargo, esta vez la organización no funcionó para cumplir el propósito de la actividad

Sucesos sorprendentes:

Al cuestionar a los integrantes de los diferentes equipos, sobre la razón por la cual no pudieron realizar la actividad como estaba planeada, sus respuestas fueron las siguientes:

- Uno de los equipos comentó que el apretón que debían dar sus compañeros no era lo suficientemente fuerte, por lo tanto no lo sentían y esto hacía que no pudiera continuar la cadena de apretones de manos.
- Otro de los equipos comentó que no ganaron en la actividad porque el compañero que quedaba al final no se le levantaba rápido y perdían mucho tiempo en eso.

- Otro equipo mencionó que los integrantes estaban distraídos y no pusieron atención al momento en que la cara de la moneda caía en sol (cara), perdieron el interés por la actividad.
- Sólo uno de los equipos fue capaz de ponerse de acuerdo y realizar la actividad satisfactoriamente. Ellos comentaron que todos estaban atentos al momento de caer la moneda y listos para el apretón de manos y la carrera.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

- ***¿Se interesaron?***
No consiguieron finalizar adecuadamente la actividad, al final fue como si no la hubieran comprendido. Perdieron el interés por la actividad.
- ***¿Se involucraron?***
No todos los alumnos se involucraron

¿Qué les gusto y qué no?

Al parecer la actividad les pareció aburrida o tal vez muy larga o tediosa.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

No comprendieron que el trabajo en equipo era el propósito principal de esta actividad y que ese trabajo era el que le haría ganar.

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Al final de la actividad y después de dialogar con los alumnos, lograron percatarse de que el trabajo en equipo y la comunicación son muy importantes para lograr fines comunes.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

Considero que me fallo la organización de los equipos y motivar a los alumnos para conseguir la meta. Al final logre concientizar a los pequeños acerca de la importancia que tiene el trabajo en equipo.

¿Qué necesito modificar en la realización de mi práctica?

Ser más cuidadosa al momento de formar lo equipos y buscar la manera correcta o adecuada de motivar a los alumnos.

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 02 de junio de 2016
3er. Grado Grupo “A” (5ª)

PROPÓSITO:

Que los alumnos aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. Enseñar a los niños y niñas estrategias para relajarse. Fomentar el autocontrol de la conducta impulsiva. Desarrollar la capacidad de conocer, expresar y manejar las emociones. Controlar la agresividad, analizando adecuadamente las situaciones y responder con autocontrol.

<p>CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social</p>	<p>ASPECTO: Relaciones interpersonales</p>
<p>COMPETENCIA: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica. ▪ Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros. ▪ Habla de las experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “Técnica de la tortuga” Elaborada por Schneider y Robín, 1990 (Actividad permanente)</p>	

MODALIDAD:
Secuencia didáctica

TIEMPO:
Actividad permanente

RECURSOS:

- Audio del cuento de la tortuga
- Tortuga

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

- La docente podrá el audio del cuento de la tortuga en el salón, pidiendo que los alumnos se pongan cómodos y relajados.
- Después se les explica a los niños, que al igual que la tortuga se metía en su concha cada vez que sentía ira y enfado, nosotros podemos hacer lo mismo y meternos en una concha imaginaria para relajarnos hasta que se nos pase el enfado y de esta forma no reaccionar con conductas impulsivas.
- Para llevar a cabo esta técnica, emplearemos varias semanas de entrenamientos, para que poco a poco los niños y niñas adquieran esta respuesta. Implementamos la técnica en 4 etapas:
- En la primera etapa (semanas 1 y 2) se enseña al alumno a responder a la palabra “tortuga” cerrando los ojos, pegando los brazos al cuerpo, bajando la cabeza al mismo tiempo que entra a los hombros, y replegándose como una tortuga en su caparazón. Para ello, explicamos cómo tiene que hacer para esconderse en su caparazón. Se le dijo que cuando escuche la palabra tortuga debe replegar su cuerpo y relajarse dentro del caparazón. Se harán varios entrenamientos, en diferentes momentos les diremos la palabra “tortuga”.
- En la segunda etapa (semanas 3 y 4) el alumno aprende a relajarse. Para ello, tensa todos los músculos mientras está en la posición de tortuga, mantiene la tensión durante unos segundos, y después relaja a la vez todos los músculos. Una vez a aprenda a replegarse (etapa 1), le enseña a relajarse dentro del caparazón. Haciendo varios entrenamientos.
- La etapa tercera (semana 5) pretende conseguir la generalización en la utilización de la posición de tortuga y la relajación a diferentes contextos y situaciones. Para ello, empleamos historias, ejemplos en los que necesitara relajarse. Por ejemplo, cuando tus padres se enfadan contigo, te pones furioso, tenemos que relajarnos como la tortuga. Le pediremos también que emplee la técnica cuando se encuentre ante cualquier situación en la que se sienta furioso.
- La última etapa (semana 6) se dedica a la enseñanza de estrategias de solución de problemas interpersonales. Además de la técnica, pedimos a los niños y niñas que expliquen la situación, que cuenten como se sentían (hacemos que identifiquen y expresen su emoción). Reflexionamos con ellos, una vez calmados diferentes formas de

solucionar esta situación.

- Otra etapa importante de esta técnica, es la de poder cuidar a la tortuga.
- Se llevó una tortuga al salón para que los niños conocieran más acerca de este reptil y se dieran cuenta de cómo se esconde en su caparazón cada vez que se siente amenazada.
- Los alumnos pusieron nombre a la tortuga, decidieron llamarla “comotu”
- Cada día un alumno distinto tenía el privilegio de llevarla a casa y cuidarla, comprometiéndose a cuidarla.
- Este privilegio era como un premio a su esfuerzo por controlar y canalizar de forma adecuada sus impulsos.

EVALUACIÓN: La evaluación de esta actividad se llevó a cabo mediante el diario de trabajo y la lista de cotejo.

Diario de trabajo

02 de junio de 2016.

Descripción de la jornada:

En la actividad de hoy se les conto a los niños el cuento de la pequeña tortuga, para que escucharan que la pequeña tortuga al igual que ellos padecía por los regaños de su maestra, pues la pequeña tortuga se portaba un poco mal, ya que pegaba a sus compañeros, no los dejaba trabajar y siempre los molestaba, pero gracias al consejo de la gran tortuga que era muy sabia logro controlar esa conducta impulsiva.

La tortuga le recomendó que cuando sintiera necesidad de pegar o enojarse con sus compañeros mejor se escondiera en su caparazón y tratara de controlarse, que estuviera allí hasta que se le pasara esa ansiedad contando suave y lentamente para que todo pasara.

Después de que los niños escucharon el cuento, se les pidió que se agacharan y abrazaran sus piernas tratando de ocultar su cabeza entre sus brazos y piernas imitando a la tortuga y contando de manera suave y lenta hasta el número diez. Después de que estaban tranquilos se les explico que cada que escucharan la palabra tortuga ellos tendrían que colocarse en la misma posición y respirar de manera suave y tranquila, contando nuevamente hasta diez.

Esta palabra iba a estar presente de ahora en adelante en todas las actividades y el que recordara la técnica de la tortuga y la hiciera correctamente iría acumulando puntos y al finalizar la jornada el que más puntos acumulará tendría la oportunidad de llevarse a casa una tortuga de verdad y tenía la responsabilidad de cuidarla, hasta el otro día.

Organización del grupo:

Se pidió a los alumnos que se pusieran cómodos en sus lugares y que escucharan el audio de un cuento que les iba a agradar mucho.

Sucesos sorprendentes:

El hecho de poder llevarse la tortuga a casa, entusiasmo demasiado a los niños. Ahora el conflicto fue decidir quien tendría la oportunidad de llevársela, pues al parecer la sola idea de cuidar a la tortuga los mantenía más atentos en su comportamiento y trataron de controlarse en muchas ocasiones para conseguir puntos y obtener su recompensa.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades

¿Se interesaron?

Los niños se mostraron muy interesados y entusiastas por participar en esta actividad. Los alumnos de este grupo parecen tener una verdadera preocupación por los seres vivos y no buscan más que su cuidado, considero que es por ese motivo que esta actividad les llamo mucho la atención.

Para sorpresa de todos el primero en llevarse la tortuga a su casa fue Sebastián, un niño que es demasiado inquieto y tiene un comportamiento muy parecido al de la pequeña tortuga, pero en cuanto supo que el sería el encargado de cuidar de la tortuga, se tranquilizó completamente, no se alejó de la pecera y estuvo pendiente de ella mientras esperaba que su mami lo recogiera de la escuela.

Sebastián, pregunto cada detalle para poder cuidar a la tortuga, pregunto qué le daría de comer, cuántas veces y si podía cambiar el agua de la pecera por agua limpia y como debía hacerlo para no lastimar a la tortuga, etc. Sebastián se fue muy contento a casa este día....

Otro acontecimiento de ese día fue que mientras se escuchaba el cuento de la pequeña tortuga, dos pequeños se perdieron de la otra parte de la actividad, pues quedaron profundamente dormidos.

¿Se involucraron?

Los alumnos se involucraron activamente, pues todos querían ser los afortunados del día y llevarse la tortuga a casa.

¿Qué les gusto y qué no?

Lo que más le agrado de esta actividad fue poder llevarse a la tortuga, además de haberles gustado hacer la técnica la tortuga, pues no sabían en qué momento se mencionaría la palabra tortuga y eso los tenía atentos.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

El desafío más importante de esta actividad, fue en primer lugar: que los alumnos se dieran cuenta de que su comportamiento no era el adecuado en determinadas situaciones (trabajo en equipo, compartir materiales, esperar turnos, etc.) primero la aceptación por parte de ellos acerca de su conducta, en segundo lugar, poder controlar y canalizar el sentimiento, emoción o comportamiento de la forma más adecuada posible. El control de las emociones es un proceso que se debe ir aprendiendo gradualmente, no esperamos que por indicarles cual es la mejor forma de reaccionar, los alumnos inmediatamente lo interioricen. Es algo que se tiene que trabajar constantemente, ofreciendo distintas herramientas para que ellos elijan la que mejor responda a sus necesidades.

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Modificaron en cierto grado su conducta, aunque sea de manera condicionada.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

En esta actividad mi intervención fue como una especie de conciencia para ellos, pues en momentos difíciles tenía que recordarles que debían tranquilizarse y reaccionar de diferente forma, para no afectar a los demás e incluso a ellos mismos.

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 03 de junio de 2016
3er. Grado Grupo “A” (6º)

PROPÓSITO:

Que los alumnos adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

<p>CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social</p>	<p>ASPECTO: Identidad personal</p>
<p>COMPETENCIA: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto. ▪ Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acoradas en el grupo, o que él mismo propone. ▪ Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “Un continente muy especial”</p>	

MODALIDAD: Secuencia didáctica	TIEMPO: Una sesión	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 mapas con distintas caras de expresiones cada uno (Tristes, borrachos, contentos, malhumorados, relajados, ancianos, enfermos, tímidos y vanidosos) ▪ Pandero
SECUENCIA DE ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se organizó al grupo en dos equipos, equipo de niña y equipo de niños. <input type="checkbox"/> Los mapas con las distintas expresiones se colocaron esparcidos en el patio. <input type="checkbox"/> El equipo que comenzó el juego, fue el ganador de un volado (cara o cruz). En este caso los niños fueron lo que comenzaron el juego. <input type="checkbox"/> Se les solicitó que escucharan con atención el sonido del pandero, ya que cuando este dejara de sonar tendrían que viajar a cualquiera de los países mencionados. <input type="checkbox"/> Sólo que con la condición de que tenían que imitar la expresión del país a donde viajaran (a donde fueres haz lo que vieres). <input type="checkbox"/> La docente les pidió que fueran a país de los enfermos, de los tristes, de los borrachos, de los contentos, de los malhumorados, de los relajados, de los ancianos, de los tímidos y de los vanidosos o guapos <input type="checkbox"/> Esta consigna también la realizaron el equipo de las niñas, una vez cada equipo. <input type="checkbox"/> Después de terminar de recorrer todos y cada uno de los distintos países, se solicitó a los alumnos que respondieran las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo se sintieron al realizar el juego? ▪ ¿Qué país les resultó más fácil o difícil de representar? Y ¿por qué? ▪ ¿Qué aprendieron de esta experiencia? 		
EVALUACIÓN: La evaluación se llevó a cabo mediante la observación del desarrollo de la actividad (comportamiento de los alumnos, que dificultades presentaron y las respuestas dadas por ellos a los cuestionamientos de la docente) la herramienta para evaluar fue el diario de trabajo y la lista de cotejo.		

Descripción de la jornada:

En esta actividad el salón se convirtió en un continente pues en él se encontraban distintos países, sólo que estos países no tenían un nombre común, los nombres eran los siguientes:

- *El país de la tristeza*
- *El país de la alegría*
- *El país del susto*
- *El país de la sorpresa*
- *El país del enojo*
- *El país del enfermo*
- *El país del miedo*
- *El país de la meditación y relajación*
- *El país de los vanidosos*

Los alumnos viajaron a los distintos países con la condición de que tenían que comportarse como el nombre del país al que fueran lo indicaba, por ejemplo; al ir al país de la tristeza tenían que expresar la tristeza, utilizando su cuerpo o rostro, al ir al país de la alegría también expresarían la alegría y así sucesivamente, hasta visitar a todos y cada uno de los países.

Organización del grupo:

Se organizó al grupo en dos equipos, equipo de niñas y equipo de niños.

Sucesos sorprendentes:

Durante el desarrollo de la actividad el grupo se mostró muy participativo y cooperativo, incluso competían entre los equipos para ver a quiénes les salía mejor la interpretación, a los niños o a las niñas.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

¿Se interesaron?

Los alumnos se interesaron mucho por la actividad, siempre que se realizan actividades en la que el juego es la estrategia principal, los niños trabajan muy gustosos.

¿Se involucraron?

Se involucraron, no se cohibieron al realizar las representaciones, realizaron el trabajo de manera correcta, tanto individual como grupal. Se dio una buena comunicación entre los integrantes de los equipos.

¿Qué les gusto y qué no?

Les gusto visitar los distintos países, aunque se les hay dificultado representar alguno.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

Considero que el principal desafío fue ponerse en los zapatos de los otros, al tener que representar expresiones o situaciones que ellos no sentían en ese momento o que nunca han experimentado.

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Ellos pensaron que el juego era demasiado sencillo y que podrían hacerlo sin ningún problema, sin embargo, se sorprendieron al darse cuenta que no era tan sencillo ponerse en el lugar de otros.

Al término de la actividad se les pregunto:

¿Cómo se sintieron al realizar el juego?

Ellos respondieron que les gusto la actividad y que se sintieron cómodos al realizar las diferentes expresiones solicitadas

¿Qué expresión fue la que más difícil de realizar?

Las niñas comentaron que la expresión que se les dificulto fue la del enojo y por su parte los niños mencionaron que se les dificulto hacer la de vanidosos o guapos. Niños y niñas coincidieron en que la expresión que se les dificulto por igual fue la de la timidez y la relajación (aunque no se observó que les haya causado ningún problema representarla).

- También se les cuestiono a los alumnos acerca de situaciones en las que ellos han tenido esas expresiones y comenzaron a conversar acerca de diversas situaciones vividas en casa, en la escuela y con sus hermanos.
- Se les pregunto cuál de las emociones de los diferentes países les cuesta más trabajo controlar en su vida diaria.
- A lo que comentó Irving: Maestra a mí me cuesta mucho trabajo no llorar, no puedo aguantar el llanto cuando algo no sale como yo quiero (cuando no gana, cuando le ganan algún juguete o cuando no alcanza su postre favorito), por más que trato de no llorar, no puedo detenerme.

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 07 de junio de 2016
3er. Grado Grupo “A” (7^a)

<p>PROPÓSITO: Favorecer la expresión de sus sentimientos, brindándole la oportunidad de descubrir y recordar momentos agradables de su vida.</p>	
<p>CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social</p>	<p>ASPECTO: Identidad personal</p>
<p>COMPETENCIA: Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela. ▪ Habla de cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.
<p>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “El árbol de los sentimientos”</p>	

MODALIDAD:
Secuencia didáctica

TIEMPO:
Una sesión

RECURSOS:

- Hojas de colores
- Recortes de revistas
- Dibujo de un árbol en rotafolio
- Colores
- Pegamento

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

- Se organizó al grupo por mesas de trabajo, explicándoles de que trata la actividad llamada “El pino de los sentimientos”.
- Se les dio la consigna a los niños de pensar en hechos o recuerdos importantes para ellos. Recuerdos que los hayan hecho felices o tristes.
- Se les pidió que con recortes de revista intentaran reproducir ese recuerdo, pegando sus recortes en una hoja de color o que dibujaran el momento que ellos quisieran plasmar.
- Una vez que ellos terminaron uno por uno expreso lo que plasmó sobre su recuerdo, después lo colocó en una de las ramas del árbol.

EVALUACIÓN:

- La evaluación se llevó a cabo mediante la observación de logros y dificultades presentadas por parte de los alumnos durante el desarrollo de la actividad.
- Sentimientos expresados por los niños.
- Los niños comentaron como se sintieron después de haber realizado la actividad. Si fue de su agrado o no.
- Esta actividad les agrado mucho por el hecho de estar frente a sus compañeros y hacerles saber lo que a ellos les gusta hacer, sin embargo, aún no logran expresar sentimientos de tristeza, por temor a las burlas de sus compañeros.
- Las herramientas utilizadas fueron el Diario de trabajo y la lista de cotejo.

Descripción de la jornada:

Para el desarrollo de esta actividad fue necesario que la docente narrara sucesos pasados de su vida personal, en los que se había sentido muy feliz (como el nacimiento de sus dos hijos, sus cumpleaños, sus primeras palabras y sus primeros pasos, etcétera), u otros que la ponían un poco triste (como, cuando se perdió su mascota llamada “Anubis” un perrito al que su familia quería mucho. Anubis por descuido se salió un día de casa y no volvimos a verla, la buscamos por muchos lugares, se pusieron anuncios, pero no fue suficiente y Anubis nunca regreso. Este suceso hizo que mi hijo el más pequeño estuvieran triste por mucho tiempo y eso me hacía sentir mal, no me gustaba verlo tan triste). Después que los niños escucharán esas historias, se les pidió que cerrarán por un momento los ojos y recordarán hechos muy felices para ellos o sucesos que hayan quedado muy presentes, recuerdos que no olviden a pesar del tiempo transcurrido.

Después se les dio un cuarto de hoja de color, para que pusieran en ella recortes o dibujos de recuerdos importantes (felices o tristes) y de esa manera representarlos, al terminar su creación ellos las pegaron en el árbol de los sentimientos y compartieron con todo el grupo, el porqué de su dibujo.

Organización del grupo:

Se organizó al grupo en mesas de trabajo.

Sucesos sorprendentes:

Un hecho que llamo la atención de la docente, fue que a pesar de que los alumnos tenían recortes a la mano para realizar su creación, ninguno de ellos las utilizo. Prefirieron dibujarlos

Sus creaciones, se enfocaron a momentos que compartieron con su familia, como sus cumpleaños, día de reyes, navidad, paseos en familia al parque o al cine. Al narrar sus historias lo hacían con mucho entusiasmo, de verdad se notaba que recordaban con alegría esos momentos y que eran muy importantes para cada uno de ellos.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

¿Se interesaron?

Mostraron interés por la actividad, incluso cada uno de los alumnos quería platicar acerca de su dibujo.

¿Se involucraron?

Se involucraron, poniendo esfuerzo y dedicación a la hora de plasmar sus recuerdos en la hoja.

¿Qué les gusto y qué no?

Algunos de los alumnos no quedaron conformes con sus dibujos, pues vieron que sus demás compañeros representaron de mejor manera sus recuerdos.

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

Considero que está actividad no tuvo mayor dificultad, pues los niños saben exactamente qué situaciones, cosas o sucesos los hacen sentir bien o felices y es notable que si tienen algún momento triste o difícil tratan de no darle la misma importancia. Ellos sólo piensan en lo que les hace sentir bien y eso quiere decir que pueden ser capaces de salir adelante en momentos difíciles.

La única dificultad presentada fue que algunos alumnos no lograron plasmar sus recuerdos, como hubieran querido.

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Al principio de la actividad se preguntaban cuál era la razón para hablar de lo que sienten o sintieron alguna vez en su vida. La docente les explicó que era importante hablar de lo que sentimos, pues eso nos ayuda a conocernos mejor como personas y como compañeros, además nos ayuda a superar situaciones difíciles.

No estoy segura si modificaron del todo su idea, pero al realizar la actividad se notó que lo hicieron con agrado y ninguna dificultad.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

Consideró que mi intervención fue la adecuada en esta actividad. Como docentes creemos que no es necesario hablarles a los niños de nuestros sentimientos, sin embargo, consideró que eso nos ayuda a acercarnos más a los alumnos, pues cómo pedirles que sean más abiertos en cuanto a sus sentimientos o pensamiento si nosotros mismos como adultos somos los que ponemos esas barreras, si conseguimos ser más abiertos lograremos cosas positivas con ellos, practicando el valor de la empatía.

¿Qué necesito modificar en la realización de mi práctica?

A lo largo del desarrollo de las distintas actividades pude constatar que es muy importante tomar en cuenta los sentimientos, emociones y pensamientos de los alumnos, pues considero que esto ayuda a los docentes a encontrar la forma de guiar y motivar a los niños para que “aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender” (PEP, 2011:17).

Jardín de niños “Narciso Bassols”
Fecha de aplicación 10 de junio de 2016
3er. Grado Grupo “A” (8ª)

PROPÓSITO:

Que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el dialogo y a respetar reglas de convivencia en el aula.

CAMPO FORMATIVO:

Desarrollo personal y social

ASPECTO:

Relaciones interpersonales

COMPETENCIA: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida.
- Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.
- Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

“Escapando de los cocodrilos”

MODALIDAD:

Secuencia didáctica

TIEMPO:

Una sesión

RECURSOS:

- Hojas de papel
- 2 Rompecabezas (grandes)
- Dibujos de cocodrilos para ambientar

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:**ACTIVIDAD DE INICIO (permanente)**

- Antes de iniciar con la actividad se habló a los alumnos acerca del valor de la cooperación, el respeto y la tolerancia, mostrando láminas con estas palabras y ejemplificando cada una de ellas con diversas situaciones de la vida cotidiana. Se mencionó el trabajo en equipo que realizan las hormigas o las abejas para que sus colonias puedan construir sus casas, alimentarse y cuidar a sus miembros, sin esta colaboración entre estas especies su supervivencia no sería posible, también se mencionó el respeto que tiene por cada una de las actividades que realizan pues cada miembro tiene funciones específicas y necesarias para el bienestar de la colonia.
- Posteriormente se pidió a los alumnos que trataran de dar algunos ejemplos de la vida diaria, en donde se llevaran a cabo o no estos valores.
- Después de introducir a los alumnos en el tema se prosiguió con la actividad principal.

DESARROLLO DE ACTIVIDAD

- Se dividió al grupo en dos equipos y se le entregó a cada integrante una hoja, pidiéndoles que formaran una fila por equipo. Esta hoja simularía un puente para cruzar un río lleno de cocodrilos, esta hoja se colocó debajo de cada integrante y se avanzó de uno en uno, teniendo cuidado de no pisar el río para no ser comido por los cocodrilos. El integrante que pisara fuera del papel quedaba eliminado del juego.
- Solo se colocaron dos rompecabezas y a cada equipo le correspondía armar uno de ellos (frutas y animales)
- Cada integrante avanzó en su misma fila formando una cadena, hasta llegar al otro extremo del patio y tomar una pieza del rompecabezas que tendrían que completar al obtener todas las piezas. Cada integrante tomó una pieza, hasta completar el rompecabezas.
- Al último integrante de la fila se le dará una hoja extra, la cual tendrá que ir pasándose hasta llegar al primero de la fila que la colocará delante para poder avanzar y así sucesivamente hasta conseguir la pieza del rompecabezas.
- El equipo que termino primero de armar el rompecabezas, fue el ganador.

ACTIVIDAD DE CIERRE

- Después de terminar la actividad principal se les pidió a los alumnos que reflexionaran acerca del trabajo en equipo, de lo importante que es la colaboración, el respeto de las reglas y de la tolerancia para poder alcanzar un objetivo común y de la importancia que tiene la comunicación y el diálogo para tomar las mejores decisiones en equipo.

EVALUACIÓN:

- La evaluación se llevó a cabo mediante la observación de logros y dificultades presentadas por parte de los alumnos durante el desarrollo de la actividad.
- Sentimientos expresados por los niños.
- Los niños comentaron como se sintieron después de haber realizado la actividad. Si fue de su agrado o no.
- Las herramientas utilizadas fueron el Diario de trabajo y la lista de cotejo.

Diario de trabajo

10 de junio de 2016.

Descripción de la jornada:

Para el desarrollo de esta actividad fue necesario que la docente diera a los alumnos ejemplos claros de los valores abordados en la actividad (Cooperación, respeto y tolerancia), ejemplos sencillos de la vida cotidiana y en los que ellos se ven involucrados cotidianamente

Organización del grupo:

Se organizó al grupo en dos equipos.

Sucesos sorprendentes:

A pesar de que en este tipo de actividades se pone en juego la competencia, los alumnos reaccionaron muy bien y comprendieron que sin la colaboración y el diálogo no podrían conseguir sus objetivos.

Lograron ponerse de acuerdo para armar el rompecabezas, todos participaron con sus equipos proponiendo las mejores soluciones para el rápido armado de su rompecabezas y ninguno fue cayó en el río de los cocodrilos, eso también los motivo mucho.

Manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades.

¿Se interesaron?

Mostraron interés y entusiasmo por la actividad. Al percatarse de que es un juego ponen más empeño y se esforzaron por concluir la actividad lo mejor posible. Al final todos quieren ser ganadores, pero al ver que eso no es posible se habló nuevamente con ellos de la tolerancia.

¿Se involucraron?

Se involucraron inmediatamente esforzándose por no ser comidos por los cocodrilos y por armar el rompecabezas que les correspondía.

¿Qué les gusto y qué no?

Les agrado mucho la actividad

¿Qué desafíos les implicaron las actividades?

La verdadera dificultad presentada durante esta actividad fue que tuvieron que escuchar y decidir cuál de todas las opiniones de los integrantes del equipo eran las más correctas para poder terminar el rompecabezas

¿Qué modificaron de su idea inicial, y a que se debió?

Lograron darse cuenta de que sin la colaboración de todos no es posible alcanzar los objetivos en determinado momento, que en esta actividad de requería un verdadero trabajo en equipo y que sin ese trabajo y sin una correcta comunicación no conseguirían ser los ganadores.

Autoevaluación de mi intervención docente

¿Cómo fue mi interacción con los niños?

Consideró que mi intervención fue la adecuada en esta actividad. Esta actividad es la que marcó la diferencia de la puesta en práctica de valores que están implícitos día con día en el salón de clases y era importante hacerles notar la diferencia que existe cuando se trabaja en equipo y dialogando de manera pacífica para lograr objetivos comunes, y que de este modo se alcanzan mejores resultados para todos.

¿Qué necesito modificar en la realización de mi práctica?

Considero que lo más importante al realizar o planear las actividades para los alumnos es necesario tomar en cuenta todos los valores (morales, sociales y personales) ya que siempre están implícitos en nuestro actuar diario y sólo con su práctica los alumnos podrán apropiarse de ellos e interiorizarlos.

Me parece que sería adecuado iniciar un ciclo escolar con un álbum de valores y llevarlos a lo largo de todo el ciclo, reflexionar sobre ellos junto con los padres de familia al finalizar el curso, preguntando a los niños como les sirvieron en su vida cotidiana, si los aplicaron en algún momento o si sus padres también contribuyeron a fomentar dichos valores.

Jardín de niños "Narciso Bassols"
C.C.T. 15PJNS006M
3er. grado, grupo "A"

Educadora: Claudia Correa Pérez
Fecha: 10 de junio de 2016
Nombre de la actividad: "Escapando de los cocodrilos" (actividad final)
Competencia: Desarrollo personal y social

INSTRUCCIONES: En el siguiente cuadro registrar el nivel de dominio de los criterios de aprendizaje que se considera que presenta cada uno de los alumnos y que se pudo observar durante el desarrollo de la situación de aprendizaje. El propósito de este instrumento es recabar información sobre el proceso que llevan los alumnos en la adquisición de los aprendizajes esperados.

L= Lo logra

EP= En proceso

EPA= En proceso con apoyo

NL= No lo logra

N.P.	Nombre del alumno/alumna	Relaciones sociales				Autocontrol		Cooperación		Totales					
		Trabaja interambos con otros compañeros donde ofrece y recibe información, sugerencias o materiales	Negocia y hace compromisos con otras personas de manera apropiada	Respeto a sus compañeros y sus opiniones	Expresa sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones y contextos adecuados, sin lastimarse a sí mismo, a los demás o a su propiedad	Comprende cómo sus acciones afectan a los demás y a aceptar las consecuencias de dichas acciones	Mantiene interacciones con sus compañeros ayudándose, compartiendo con ellos, y a través de diálogo.	Llega a acuerdos y establece conversaciones cuando trabaja/juega y resuelve conflictos con los compañeros	L	EP	EPA	NL			
1	Cruz López Johann	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
2	García Hernández Axel Guadalupe	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	0	7	0	0
3	García Manzanilla Jan Sebastián	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	0	7	0	0
4	Hernández Cervantes Irvin Josué	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
5	Juan Méndez Armando	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
6	Noche Parra Luis Antonio	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
7	Sainas Flores Giovanni	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	0	7	0	0
8	Vázquez López Sarti Jaciel	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
9	Aguilar Salazar Fernanda	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
10	Alvarez García Fátima Tonanzi	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
11	Alvarez Mendoza Alondra Michell	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
12	Caro Jiménez Marlen	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
13	Ferris Santos Johanna	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
14	González Calvez Aziry Monserrath	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
15	Leal Medina Gemma Ruby	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
16	Rojas George Aline	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	7	0	0	0
17															
18															
19															
20															

HALLAZGOS

Durante el desarrollo de las diferentes estrategias se propuso evaluarlas mediante la lista de cotejo que incluyo una serie de categorías que funcionaron para verificar el alcance de los aprendizajes esperados en las actividades llevadas a cabo, sobre todo en la actividad diagnóstica y en la actividad final.

A continuación, se muestra de manera breve la comparación de avance en dichas categorías entre la actividad diagnóstica y la actividad final.

N.P.	Nombre del alumno/alumna	T O T A L D E A L U M N O S
1	Cruz López Johann	
2	García Hernández Axel Guadalupe	
3	García Manzanita Ian Sebastián	
4	Hernández Cervantes Irvin Josué	
5	Juan Méndez Armando	
6	Noche Parra Luis Antonio	
7	Salinas Flores Giovanni	
8	Vázquez López Sarit Jaciel	
9	Aguilar Salazar Fernanda	
10	Álvarez García Fátima Tonanzi	
11	Álvarez Mendoza Alondra Michell	
12	Cano Jiménez Marien	
13	Farías Santos Johana	
14	González Gálvez Atziry Monserrath	
15	Leal Medina Gemma Ruby	
16	Rojas George Aline	

ACTIVIDA DIAGNÓSTICA				
CATEGORÍA RELACIONES SOCIALES				
	LOGRADO	EN PROCESO	EN PROCESO CON APOYO	NO LOGRADO
Tiene intercambios con otras personas donde ofrece y recibe información, sugerencias o materiales	56,25%	25,00%	6,25%	12,50%
Negocia y hace compromisos con otras personas de maneras apropiadas	37,50%	18,75%	18,75%	25,00%
Respeto a sus compañeros y sus opiniones	37,50%	31,25%	18,75%	12,50%

En cuanto a la categoría de relaciones sociales, en la actividad diagnóstica se pudo observar que la mitad de alumnos tenían claro que la actitud del ciervo y el oso no fueron las correctas, e incluso comentaron lo que tenían que haber hecho para no discutir y encontrar una mejor solución al conflicto presentado en el video.

Sin embargo, no son capaces de aplicar los mismos consejos para situaciones de conflicto parecidas a las que ellos enfrentan en el salón de clases.

ACTIVIDA FINAL				
CATEGORÍA RELACIONES SOCIALES				
	LOGRADO	EN PROCESO	EN PROCESO CON APOYO	NO LOGRADO
Tiene intercambios con otras personas donde ofrece y recibe información, sugerencias o materiales	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%
Negocia y hace compromisos con otras personas de maneras apropiadas	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%
Respeto a sus compañeros y sus opiniones	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%

En la actividad final se observó un cambio notable en los pequeños, pues esta vez participaron de manera activa en el intercambio con sus compañeros y en la negociación para conseguir un objetivo común (armado del rompecabezas), sólo tres alumnos muestran un poco de dificultad en este sentido.

Logran tener intercambios más amables con sus compañeros, aunque con ayuda de la docente.

ACTIVIDA DIAGNÓSTICA				
CATEGORÍA AUTOCONTROL				
	LOGRADO	EN PROCESO	EN PROCESO CON APOYO	NO LOGRADO
Expresa sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones y conflictos difíciles, sin lastimarse así mismo, a los demás o a la propiedad	37.50%	43.75%	6.25%	12.50%
Comprende cómo sus acciones afectan a los demás y a aceptar las consecuencias de dichas acciones	37.50%	31.25%	12.50%	18.75%

En cuanto a la categoría de autocontrol un treinta por ciento de los alumnos es consciente de que su forma de actuar afecta de una manera u otra a sus compañeros sin embargo se les dificulta expresar de manera abierta sus emociones o sentimientos, pues temen ser juzgados, no les gusta enfrentar las burlas de sus compañeros al expresar lo que sienten o piensan.

El otro porcentaje restante de alumnos no comprende que el alcance de sus acciones afecta de manera importante a sus compañeros, sólo se dejan llevar por sus impulsos y deseos inmediatos, ellos a diferencia de los otros no limitan la expresión de sus emociones o pensamientos sin importar que afecten a los demás.

ACTIVIDA FINAL CATEGORÍA AUTOCONTROL				
	LOGRADO	EN PROCESO	EN PROCESO CON APOYO	NO LOGRADO
Expresa sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones y conflictos difíciles, sin lastimarse así mismo, a los demás o a la propiedad	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%
Comprende cómo sus acciones afectan a los demás y a aceptar las consecuencias de dichas acciones	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%

En la actividad final se observó que si se trabaja con especial énfasis el manejo de las emociones, los alumnos logran controlar de mejor manera sus impulsos, logrando expresar lo que les molesta o afecta y reflexionar un poco más sobre su forma de actuar.

Si los padres de familia ponen atención en el aspecto emocional de los alumnos es más sencillo que ellos aprendan a manejar su conducta de la

mejor manera posible, no sólo en la escuela sino en todos los ámbitos de su vida.

ACTIVIDA DIAGNÓSTICA CATEGORÍA COOPERACIÓN				
	LOGRADO	EN PROCESO	EN PROCESO CON APOYO	NO LOGRADO
Mantiene interacciones con sus compañeros ayudándolos, compartiendo con ellos, y a través de diálogos.	31.25%	25.00%	31.25%	12.50%
Llega a acuerdos y entabla conversaciones cuando trabaja, juega y resuelve conflictos con los compañeros	31.25%	25.00%	18.75%	25.00%

En esta categoría los alumnos muestran poca capacidad de diálogo para resolver conflictos dentro del aula, es muy difícil que lleguen a proponer acuerdos para resolver sus diferencias.

ACTIVIDA FINAL CATEGORÍA COOPERACIÓN				
	LOGRADO	EN PROCESO	EN PROCESO CON APOYO	NO LOGRADO
Mantiene interacciones con sus compañeros ayudándolos, compartiendo con ellos, y a través de diálogos.	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%
Llega a acuerdos y entabla conversaciones cuando trabaja, juega y resuelve conflictos con los compañeros	81.25%	18.75%	0.00%	0.00%

Después de haber realizado diversas actividades en las que se demostrara la importancia del diálogo para llegar a acuerdos o resolver conflictos, fue posible que los alumnos se percataran de que existen más posibilidades de encontrar mejores soluciones a las situaciones presentadas.

Comprendieron que el dialogo es una herramienta importante para no entrar en conflicto además de que a través de él se pueden alcanzar objetivos comunes si se lo proponen.

CONCLUSIONES

Con esta investigación inicialmente se pretendía que los alumnos desarrollaran habilidades de comunicación, conductas de apoyo y resolución de conflictos que les permitieran participar de manera adecuada en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Además de que comprendieran y empezaran a regular sus emociones con la finalidad de mejorar sus relaciones interpersonales, mediante la construcción de la identidad personal y la socialización.

A pesar de que el tema de valores en educación básica se lleva a cabo de manera transversal dentro del currículo, es necesario trabajar de manera más insistente sobre este tema, además de procurar un adecuado desarrollo socio afectivo del niño y como docentes esto implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar alegría, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitando la posibilidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación de libertad de expresión, de solidaridad y participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y da forma a la manera de relacionarse con los demás.

Por otra parte, es importante señalar que los procesos emocionales deben ser considerados en el campo educativo, puesto que estos no solamente ocurren en el interior del sujeto, sino que también son parte de la interacción social. Circunstancia por la que se suelen llamarse procesos psicosociales, los cuales conforman la base central de la educación.

Durante el desarrollo del proyecto se hizo necesaria una mayor participación por parte de los padres de familia, pues ellos junto con los docentes son los encargados de la práctica adecuada de valores y la posterior interiorización en los alumnos.

Para ello era necesario reforzar en ellos la práctica de valores morales, sociales y personales, pues claramente se notaba la crisis de valores que los alumnos enfrentaban y este a su vez significo el reto más importante de dicha intervención.

La mayoría de los alumnos estaban conscientes de la existencia de dichos valores, aunque no los identificaran plenamente por su nombre, por su grado de importancia o por el alcance que tienen en sus vidas. Ellos distinguían perfectamente si sus acciones correspondían con lo que se esperaba de ellos o si dichas acciones eran las correctas o no.

Sin embargo, el contexto familiar del que viene la mayoría de los alumnos obstaculiza y conflictúa la idea que ellos tienen acerca de este tema, pues la familia no practica de manera adecuada los valores, no les dan la debida importancia o no los refuerzan.

En este sentido como docente no queda más que ofrecer a los alumnos diversas posibilidades de acción, en las que ellos tomen la mejor decisión o la mejor elección para su actuar de tal manera que todos sean beneficiados o simplemente no se perjudique a nadie con la toma de decisiones; la principal finalidad es la correcta resolución de conflictos y una convivencia sana, pacífica y armoniosa en todos los ámbitos de su vida.

Otra dificultad presentada al inicio del proyecto fue que los alumnos no tienen claro, además de las características propias de la edad el auto concepto, a estas alturas no son capaces de definir las cualidades o habilidades que poseen, a pesar de que el conocimiento de sí mismo es considerado el fundamento del desarrollo social y emocional. Conforme avanzó el proyecto se vio un avance en estos aspectos.

Pude observar que los padres de familia no le dan importancia a fomentar en ellos el amor propio, el conocimiento sobre sí mismos, sobre sus capacidades, cualidades, habilidades e incluso carencias. Esta falta de conocimiento obstaculizó un poco el desarrollo emocional de los alumnos y por lo tanto la interiorización de los valores abordados en las distintas actividades, en un principio del desarrollo del proyecto.

Implementar este proyecto con los alumnos a cargo fue una experiencia muy positiva, pero al mismo tiempo representó un gran reto conseguir que los alumnos tomaran en cuenta las opciones que tienen para actuar de la mejor manera, buscando una convivencia sana y pacífica sin que ello afecte sus necesidades o deseos.

En este sentido, se plantea para futuras ocasiones hacer mayor énfasis en los estados emocionales presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la promoción de emociones positivas para el desarrollo de habilidades y destrezas, así como el desarrollo de actitudes y valores para la comprensión por el otro en la convivencia, los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz en el orden de lograr una formación ideal de la personalidad en un ambiente emotivo, afectivo, motivador, armónico, creativo y desde una esfera de amor y diálogo.

Tal vez no conseguí que los alumnos que tenían más problemas de conducta cambiaran totalmente sus actitudes, pero si logré que reflexionaran acerca de sus acciones y acerca de cómo estas afectan a los que los rodean, conseguí que me platicaran un poco de lo que sienten cuando están enfadados o tristes, fueron capaces de platicar abiertamente sobre sus sentimientos y pensamientos sin temor a ser juzgados e incluso se sintieron comprendidos al no ser atacados, señalados o etiquetados por sus conductas.

En conclusión, fue parte de una experiencia sumamente gratificante y significativa en mi proceso de formación académica; dejó un gran aprendizaje, aunado al reforzamiento de un conjunto de valores tales como: solidaridad, participación, respeto, responsabilidad, compromiso, que sin duda; han dado lugar a mi crecimiento y desarrollo como profesional. Considero que los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes se han puesto en acción, de tal modo que han permitido una perspectiva distinta del quehacer profesional.

Estoy convencida de que abordar este tema de manera más insistente en los próximos cursos traerá muchos beneficios a los alumnos y a su formación futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, F. (2006); Formación en valores en los centros preescolares. Versión electrónica, p. 28. Consultado el 16 de noviembre de 2015 en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/105/89>
- Bailón, G., L.H.: (2011). Teoría del desarrollo moral, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, [en línea], Consultado el 23 de marzo de 2016. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/13/lhbg3.html>.
- Basantra, M., Ormart, B., Brunetti, J., (2002). La psicología del desarrollo moral (debates y problemas) Revista Argentina de Psicología de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires [en línea], Consultado el 22 de marzo de 2016. Disponible en: <http://www.eticar.org/descargas/La%20psicologia%20del%20desarrollo%20moral%20segun%20Piaget%20y%20Kolhberg%20antecedentes%20y%20p%20respectivas.pdf>
- Carmona G., María., (2005) Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman Revista de Artes y Humanidades UNICA: [en línea], 101-128 [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2016] Disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>> ISSN 1317-102X
- Carreras, (et al). (2001); Cómo educar en valores (8° ed.). Versión electrónica, p. 153. Consultado el 12 de noviembre de 2015 en: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15CARRERA-LLORENC-EIJO-PILAR-Otros-CAP1-2-Pedagogia-en-valores.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado 26 de octubre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 26 de octubre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fuentes, E. (2012), Educando en valores: valores en movimiento. Versión electrónica, p. 57. Consultado el 09 de noviembre de 2015 en: http://www.eduinova.es/monografias09/Educando_valores.pdf
- Goleman, Daniel (1995). La inteligencia emocional. 2da. ed. México, Editorial Kairós

- Gonzalez, R. (2012); Tendencias en la formación en valores en escuelas de Jalisco. Versión electrónica, p. 29. Consultado el 29 de octubre de 2015 en: http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/mesas/dimension_valor_al_de_la_filosofia_y_las_politicas_educativas/tendencias_en_la_form_en_valores_en_escuelas_jalisco.pdf
- Gorriz, Ana Belén, “Influencia de la conducta social en el desarrollo de las emociones secundarias”, *Jornadas de fomento a la investigación (2013) pp. 5-10* <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/conducta.pdf>
- Grenier Díaz, María Elena, La formación de valores en la edad preescolar Ciencia y Sociedad [en línea] 2000, XXV (octubre-diciembre): [Fecha de consulta: 5 de diciembre de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011297005>> ISSN 0378-7680
- Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). **El desarrollo psicológico a lo largo de la vida**. Madrid McGraw-Hill-UNED [en línea]: Fecha de consulta: 24 de marzo de 2016 Disponible en: http://www.cepvi.com/articulos/desarrollo_moral8.shtml
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1). Consultado el 24 de octubre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- SEP (1962), Plan de Estudios 2011. Educación Preescolar, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1981), Plan de Estudios 2011. Educación Preescolar, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1992), Plan de Estudios 2011. Educación Preescolar, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2004), Plan de Estudios 2011. Educación Preescolar, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Preescolar, México, Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 24 de octubre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Zerpa, Carlos E., (2007) Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral Laurus [en línea], 137-157: Fecha de consulta: 22 de marzo de 2016 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>> ISSN 1315-883X