



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX NORTE**

El desarrollo social de niños preescolares de cuatro años

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

**P R E S E N T A
ANA MARÍA GARCÍA ROBLEDO**

**Asesor
Dr. Luis Reyes García.**

CDMX, MAYO 2017

Índice

Introducción

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Marco general de la educación preescolar | 1 |
| 1.1. Historia reciente de la educación preescolar en México | 1 |
| 1.3. La obligatoriedad de la educación preescolar: problemas y desafíos..... | 3 |
| 1.4. La importancia de la Educación Preescolar | 4 |
| 1.5. La política educativa a nivel preescolar..... | 5 |
| 1.6. La educación preescolar en los noventa | 8 |
| 1.7. El Programa de Educación Preescolar 2004 | 9 |
| 1.8. Modificaciones al marco legal de la educación | 11 |
| 1.9. Diagnósticode la problemática a abordar | 12 |
| Capítulo 2. Marco teórico. El desarrollo social del niño | 15 |
| 2.1. El desarrollo social del niño | 15 |
| 2.2. El estudio del conocimiento social | 15 |
| 2. 3. Situarse en la perspectiva de los otros | 17 |
| 2.4. El conocimiento de sí mismo | 17 |
| 2.5. El desarrollo de las inferencias sociales..... | 19 |
| 2.6. La comprensión de lo que otros ven | 19 |
| 2.7. El conocimiento de la sociedad | 20 |
| 2.9. La conducta prosocial | 22 |
| 2.10. Las amistades infantiles..... | 22 |
| 2.11. ¿Qué son los compañeros?..... | 23 |
| 2.12. Las relaciones familiares como antecedentesde la interacción entre compañeros | 25 |
| 2.13. Los niños y sus amigos..... | 26 |
| 2.14. El proceso de maduración emocional | 26 |
| 2.15. El ello, el yo y el superyó | 27 |
| 2.16. Conozca el yo. Teorías del desarrollo personal de Erikson..... | 27 |
| 2.17. El período de disciplina..... | 28 |
| 2.18. El período edípico..... | 28 |
| 2.19. Complejo de Edipo..... | 29 |
| 2.20 Complejo de Electra..... | 29 |
| 2.21. Las etapas de desarrollo del niño según Freud..... | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 2.21.2. La etapa anal..... | 30 |
| 2.21.3. La etapa fálica..... | 30 |
| 2.21.4. La etapa de latencia:..... | 31 |
| 2.21.5. La etapa genital: | 31 |
| 2.22. La Formación de los grupos | 31 |
| 2.22.1. Modelo de proceso de integración social | 31 |
| 2.22.2. Los roles sociales | 33 |
| 2.22.3. El juego temático de roles sociales en la transición de la edad preescolar | 34 |
| 2.22.4. Implicaciones en la educación..... | 35 |
| Capítulo 3. Diseño y Análisis de la Propuesta de intervención | 37 |
| 3.1. Los principales agentes socializadores..... | 37 |
| 3.2. Los conflictos más frecuentes | 37 |
| 3.3. Diseño de la propuesta..... | 38 |
| 3.3.1. Objetivo General..... | 38 |
| 3.3.2. Objetivos Específicos | 38 |
| 3.4. <i>Bitácora de control de actividades</i> | 39 |
| 3.4.2. Estrategias didácticas..... | 40 |
| 3.5. Análisis de Resultados de la Propuesta de Intervención..... | 48 |
| Gráfica 1. Grupo Preescolar 2..... | 61 |
| Conclusión..... | 62 |
| Bibliografía..... | ¡E |
| rror! Marcador no definido. | |

Introducción

El presente proyecto de intervención se refiere al tema del desarrollo social del niño preescolar, del que pretendo conocer y exponer las teorías relacionadas con esta área, dado que en el medio en el que nos desenvolvemos existe interés en que se promuevan estrategias de socialización, ya que se aprecian las dificultades para alcanzar la armonía y la buena convivencia entre los niños preescolares. De tal manera que es primordial realizar actividades con diferentes estrategias e instrumentos con los niños y las niñas para que puedan lograr identificar y controlar sus emociones y alcanzar un buen desarrollo social.

Planteamiento del problema

Este proyecto se realiza para atender las problemáticas de socialización que aún existe en la población del Centro de Desarrollo Infantil “Villa Estrella”, pretendiendo fomentar las competencias sociales y emocionales; por la cual es necesario e indispensable crear procedimientos que contribuyan a una mejora continua de la práctica docente; para ello hemos seleccionado información en cuanto a las competencias emocionales la cual es importante para la formación y desarrollo social del niño. Por lo tanto, el niño debe desarrollar habilidades emocionales y sociales y de esta manera pueda construir su identidad, su autonomía, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea.

Organización y presentación del documento

El documento está organizado y se presenta de la siguiente manera. En el primer capítulo se presenta la evolución de la educación preescolar como preocupación de los gobiernos, sociedad y educadores desde el año de 1880. Es hasta 1903 cuando el sistema educativo nacional establece y proporciona este tipo de educación, el cual se le conoce como escuela de párvulos, kindergarten y finalmente como jardines de niños que es como se les conoce en la actualidad

Al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, también se crea la Inspección General de Jardines de Niños y posteriormente en la década de los cuarenta, se crea la Dirección General de Educación Preescolar así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJD). La educación preescolar recibe un impulso notable en el país y en atención a la demanda se amplió la cobertura del servicio principalmente a la población de zonas urbanas de clase media, pues no estaba al alcance de la población rural, indígena y urbana de zonas marginadas.

De tal manera que la educación preescolar comenzó a transformarse paulatinamente en la década de los años 1970, es así que la consolidación definitiva de su carácter pedagógico tiene lugar en los años de 1980 con la aparición del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981, basado en un enfoque psicogenético y adoptado en todo el país, ya que en ese entonces el sistema educativo funcionaba de manera completamente centralizada; en 1992 este programa se reformula bajo un enfoque de proyectos que unos cuantos años más tarde sería dejado de lado tanto por las mismas educadoras como por los responsables de la educación preescolar, bajo el argumento de que en lugar de guiar la práctica pedagógica y ayudar a las educadoras a tomar decisiones las confundía, pues consideraban que se trataba de una propuesta muy complicada.

De tal manera que el nivel preescolar ha tenido que enfrentar numerosos retos para poder ser reconocido como principal enlace en la educación básica. Por otro lado, las propuestas y modelos pedagógicos adoptados y la experiencia acumulada en cuanto a las modalidades en las que se ofrece son considerables, por lo que ésta debería ser un punto de apoyo importante en los cambios que se piensan introducir como parte de la reforma en curso. Asimismo, la importancia de la educación preescolar tuvo lugar y reconocimiento a partir de los compromisos pactados por el gobierno federal, a finales de los años setenta, en el marco de acuerdos internacionales a favor de la niñez, y esta se consolida por las aportaciones de los especialistas sobre los beneficios que tiene en los niños y las niñas de 3 a 5 años al cursar la educación preescolar, y se ha comprobado que esto permite una convivencia más armónica en su entorno familiar, social, productivo, político e intelectual.

Por lo tanto, la reforma constitucional del año 2002 ratifica la obligación del estado de impartir la educación preescolar, de obligar a los padres de hacer que sus hijos la cursen en

escuelas públicas o privadas; que sea requisito cursar los tres grados para ingresar a la primaria; así como obligar a los particulares a obtener la autorización para impartir este servicio. Después de dos años de realizada la reforma constitucional sobre la obligatoriedad de la educación preescolar, el 10 de diciembre de 2004 se modificó la Ley General de Educación.

A lo largo de estas tres décadas en México los Programas de Educación Preescolar (PEP) se han caracterizado por desarrollar estas habilidades. Asimismo el programa de educación preescolar tiene como principal objetivo modificar conductas y desarrollar habilidades en el niño que va a permitir seguir aprendiendo durante toda la vida, adquirir conocimientos sobre el ambiente natural, social e institucional, comprender principios étnicos, derechos y obligaciones, identidad nacional, así como aptitudes que lo preparen para una participación creativa y constructiva de la sociedad.

Este proyecto se realiza con el propósito de mejorar las dinámicas de socialización que aún existe en la población del Centro de Desarrollo Infantil "Villa Estrella", pretendiendo fomentar las competencias sociales y emocionales por la cual es necesario e indispensable crear procedimientos que logren mejorar la práctica docente, obteniendo de ese modo una información de calidad en cuanto a las competencias emocionales la cual es importante para la formación y desarrollo social y emocional del niño. Por lo tanto el niño debe desarrollar habilidades emocionales y sociales y de esta manera pueda construir su identidad, su autonomía, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea.

En el capítulo dos se presenta el marco teórico-conceptual. En los primeros años y bajo condiciones óptimas, los niños aprenden habilidades emocionales y sociales durante la etapa preescolar, esto les permite establecer y mantener sus primeras amistades y llevarse bien con los demás. Por lo tanto los niños que muestran retraso en la adquisición de estas competencias emocionales están en un alto riesgo de tener problemas en las relaciones con otros niños y dificultades conductuales cuando ingresan a la primaria. Esta situación puede llegar a significar dificultades emocionales más graves y conductas antisociales en la adolescencia. Asimismo es una cuestión prioritaria el estimular el desarrollo emocional y social durante la educación inicial

De tal manera que las relaciones sociales del niño son sin duda una de las grandezas más importantes en el desarrollo infantil, de ello depende que se desarrollen buenos adultos, sin embargo, todo esto se logra a través de valores, familia, escuela y todo ambiente en que se pueda desenvolverse, no obstante, no es nada más cuestión de los ambientes antes mencionados, pues en los primeros años de su vida las relaciones las construye con las personas más cercanas, de tal manera que el niño se encuentra inmerso y existe la posibilidad que desarrolle diferentes alteraciones las cuales podrían afectar a un buen desarrollo.

La interacción en los niños es la base esencial para el desarrollo de la socialización, esto permite adquirir la manera de ser, de actuar y vivir ante situaciones establecidas, ante esto es obligatoria la colaboración de todas y cada una de las personas que forma parte del entorno social del niño. La familia principalmente cumple una función fundamental en el desarrollo del niño que es donde se forma la personalidad, las emociones y poder lograr un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

En el tercer apartado se presenta el diseño e implementación de estrategias de intervención para promover la socialización entre niños preescolares. Como mencionamos los principales agentes socializadores es la familia ya que en ella se aprenden las primeras normas morales y sociales, valores, lenguaje, actitudes, y modelos a imitar de la sociedad en que vive, sin dejar de mencionar a la escuela que va aportar relaciones y vivencias diferentes a las de otros ambientes.

Capítulo 1. Marco general de la educación preescolar

1.1. Historia reciente de la educación preescolar en México

En relación a la evolución de la educación preescolar, si bien aparece como preocupación de gobiernos, sociedad y educadores desde el año 1880, es hacia el año 1903 cuando comienza a tener una creciente presencia al interior del sistema educativo nacional; los establecimientos donde se proporcionaba este tipo de educación fueron conocidos primero como escuelas de párvulos, después como kindergarten y finalmente como jardines de niños, que es el nombre con el que se identifica a las escuelas de este nivel en la actualidad. En México, a diferencia de los Estados Unidos, la educación preescolar surgió como un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos de sectores acomodados de la sociedad. Desde sus inicios y hasta fines de la década de los años 1960, se careció de un programa educativo propio, ya que desde el principio se adoptó el modelo y las propuestas de nuestro vecino país

En cuanto a su normalización como parte de la estructura del sistema educativo nacional, después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se crea la Inspección General de Jardines de Niños y posteriormente en la década de los cuarenta, se crea la Dirección General de Educación Preescolar así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJD). La educación preescolar ha tenido una notable expansión en nuestro país. De hecho, fue el nivel educativo con mayor incremento de matrícula en la década de los noventa; de 2 millones 734 mil 54 inscritos en el ciclo 1990-1991 aumentó a 3 millones 423 mil 608 alumnos para el ciclo 2000-2001 es decir, cerca de un millón más de alumnos atendidos en diez años, según las estadísticas históricas de la propia SEP.

En contraste, la matrícula en primaria se mantuvo relativamente estable, ya que en este mismo período creció apenas en poco más de 400 mil alumnos. Si bien la atención a la demanda de educación preescolar se amplió progresivamente, la cobertura atendía principalmente a la población de zonas urbanas de clase media, pero no se encontraba al alcance de la población rural, indígena y urbana de zonas marginadas.

Por consiguiente fue a fines de los años setenta cuando comenzaron a surgir nuevas modalidades dirigidas a esos sectores; a principios de los años 1980 se pusieron en marcha programas comunitarios para zonas urbanas marginadas y rurales a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en coordinación con la propia Dirección General de Preescolar. Puede decirse que el carácter asistencial que originalmente se atribuyó a la educación preescolar, comenzó a transformarse paulatinamente sobre todo en la década de los años 1970; la consolidación definitiva de su carácter pedagógico tuvo lugar en los años 1980 con la aparición del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981, basado en un enfoque psicogenético y adoptado en todo el país, ya que en ese entonces el sistema educativo funcionaba de manera completamente centralizada; en 1992 este programa se reformula bajo un enfoque de proyectos que unos cuantos años más tarde sería dejado de lado tanto por las mismas educadoras como por los responsables de la educación preescolar, bajo el argumento de que en lugar de guiar la práctica pedagógica y ayudar a las educadoras a tomar decisiones, las confundía, pues consideraban que se trataba de una propuesta muy complicada.

Lo cierto es que a partir del año 1993, la descentralización del sistema educativo colocó a la educación preescolar en una especie de paréntesis. Durante casi diez años, la agenda de la política educativa nacional y el ejercicio de las atribuciones normativas de las autoridades federales se concentraron en la educación primaria; ante la falta de normatividad e iniciativas nacionales, en algunos estados del país se propiciaron la adopción, combinación, diversificación o creación de diferentes programas y modalidades de educación preescolar.

Este breve panorama histórico evidencia algunas cuestiones importantes sobre las que nos interesa llamar la atención. En primer lugar, el nivel preescolar ha tenido que enfrentar innumerables retos para ser reconocido como el primer eslabón de la educación básica; en segundo lugar, las propuestas y modelos pedagógicos adoptados, aunque escasos en número, se han actualizado constantemente, tratando de responder a los avances teóricos metodológicos más recientes. Por otro lado, la experiencia acumulada en cuanto a las modalidades en las que se ofrece es considerable, por lo que ésta debería ser

un punto de apoyo importante en los cambios que se piensan introducir como parte de la reforma en curso.

1.3. La obligatoriedad de la educación preescolar: problemas y desafíos

No obstante que cuenta con más de 100 años de existencia y una matrícula que se ha incrementado considerablemente los últimos veinte años, la educación preescolar no había sido hasta ahora una prioridad de los gobiernos ni tampoco un tema de interés significativo para especialistas e investigadores. El acontecimiento que detonó su inclusión en la agenda de la política educativa nacional actual fue la presentación, discusión y aprobación del proyecto de reforma constitucional que le otorgó un carácter obligatorio. En términos generales, la iniciativa aprobada establece que el Estado habrá de proporcionar con calidad la educación preescolar en todo el país en los siguientes plazos: cubrir tercer año en el ciclo 2004-2005, segundo año en el ciclo 2005-2006 y primer año en el 2008-2009.

Además, se señalan un conjunto de tareas que deberán cumplir las autoridades educativas del país, entre las que destacan la instalación de comisiones técnicas y de consulta que resulten pertinentes para: iniciar un proceso de revisión de los planes, programas y materiales de estudio vigentes que conduzca al establecimiento del nuevo modelo educativo que oriente la educación preescolar iniciar la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles educativos obligatorios (preescolar, primaria y secundaria) definir y poner en marcha las estrategias de formación y desarrollo profesional de docentes y directivos de este nivel educativo, conforme a las demandas y necesidades que impone la obligatoriedad.

Quienes trabajan directamente en este nivel educativo no dudaron en manifestar su beneplácito y franca aceptación de la iniciativa; particularmente para las educadoras, esto representa una aspiración largamente acariciada que por fin ven cumplida, un acto de justicia, de reconocimiento social a su labor, mismo que hasta ahora les había sido negado. Las educadoras ven la obligatoriedad como un logro profesional y una conquista laboral, tal vez sin reparar en que no se trata de punto de llegada, sino que apenas es el inicio de un proceso de revisión crítica y de profunda transformación de cuestiones que les atañen

directamente, y en tanto son parte de su materia de trabajo, están llamadas a ser protagonistas principales. Y es que el asunto de fondo al que dio lugar la propuesta, misma que justamente se encuentra en el tapete de la discusión, es la necesidad de emprender una reforma integral de la educación preescolar. Entre el conjunto de problemas que esta obligatoriedad por decreto trajo consigo, destacan los siguientes:

- atención a la cobertura en los plazos establecidos:

¿cómo garantizar la infraestructura y recursos humanos necesarios para asegurar la atención a la demanda?

- incorporación de los jardines de niños particulares al nuevo esquema obligatorio: ¿qué requisitos establecer y bajo qué mecanismos incorporar a las escuelas que no cuentan con el reconocimiento de validez oficial por parte de la secretaría de Educación?

- formulación de un nuevo currículum (planes y programas, materiales educativos, evaluación): ¿qué modelo pedagógico adoptar? ¿Qué características debe tener para que sea lo suficientemente flexible, incluyente y adaptable a la diversidad de situaciones y poblaciones?

- adopción de estrategias de formación, actualización y desarrollo profesional de docentes y directivos ¿qué esquema adoptar para garantizar que los docentes se apropien de las nuevas propuestas y se inscriban en una dinámica de mejora constante? (Rivera F, 2005:3-6).

1.4. La importancia de la Educación Preescolar

La educación Preescolar ocupa en la agenda de los gobiernos de México un lugar importante. Su expansión y reconocimiento social tuvo lugar a partir de los compromisos pactados por el gobierno federal, a finales de los años setenta, en el marco de acuerdos internacionales a favor de la niñez. A su vez se ha ido consolidando por las aportaciones de los especialistas sobre los beneficios que tiene en los niños (as) de 3 a 5 años, el cursar la educación preescolar, han comprobado que esta les permite una convivencia más armónica en su entorno familiar, social, productivo, político e intelectual.(Chavira,1970-2005:28-29).

1.5. La política educativa a nivel preescolar

Con frecuencia las dependencias gubernamentales pueden cometer errores al implementar políticas sin considerar sus implicaciones políticas, económicas-financieras o sociales. De acuerdo con Arnold J. Meltsner, se viven épocas en las cuales se está combatiendo el modelo de administración, que resolvía los problemas sobre la marcha y se ha hecho indispensable, para poner en acción una política pública, realizar estudios preliminares que proporcione diagnósticos con la identificación correcta y acertada de los problemas, sus causas, posibles soluciones e instrumentos para su ejecución.

Por consiguiente en México la política educativa se ha orientado hacia la calidad del proceso educativo; calidad que garantice la adquisición de conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena. El logro de este objetivo requirió de cambios gubernamentales, cambios hacia la realización de diagnósticos como sustento de la toma de decisiones, con el fin de que una política tenga éxito en su implementación.

La educación preescolar, por ejemplo se encuentra inserta actualmente en el marco de la calidad del proceso educativo. Llevar a cabo este objetivo requirió una serie de datos paulatinos que se vienen concatenando desde hace dos décadas, cuándo México impulso la política social con esquemas de integración económica que le exigieron el “mejoramiento cualitativo de la vida académica” de sus instituciones educativas. Durante el periodo 2001-2005 sucedieron dos eventos: uno la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar, y dos la modificación de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política que hace obligatoria la educación preescolar como parte de la educación básica obligatoria. Diario Oficial de la Federación del 12 de Noviembre del 2002.

El programa Nacional de Educación 2001-2006, en su subprograma de Educación Básica contempla la Política de articularla a partir de la revisión, y adecuación curricular según se afirma, permitirá dar continuidad pedagógica desde el nivel preescolar hasta la secundaria. Sus principales programas de acción se orientan en el nivel preescolar y

secundaria con el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar y el Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria.

En el caso de la educación preescolar la renovación culminó con la obligatoriedad a nivel nacional del nuevo plan curricular, a partir del ciclo escolar 2004-2005 que de acuerdo con la Ley General de Educación, es de observancia para todas las modalidades educativas, tipos de servicios y sostenimiento financiero, esta clasificación empleada por la Secretaría de Educación Pública, le ha permitido el seguimiento de indicadores en todos los niveles del Sistema Educativo. Para el caso de la educación secundaria, la discusión sobre la renovación curricular todavía no termina, tan es así que existen sectores que no aceptan la reforma, ante la creencia de que la renovación curricular responde al corte de espacios laborales, pero este es asunto de otro estudio.

Por lo tanto la educación preescolar como servicio público se estableció en nuestro país durante la década del siglo XIX. Por esto para 1926 apenas se contaba con 25 planteles; en 1942 este número ascendió a 480, que atendía un total de 24,924 alumnos en todo el país. De tal manera que en la segunda mitad del siglo veinte el servicio continuo creciendo de manera significativamente, por esto los planteles se creaban en lugares donde primero se habían descubierto las necesidades de educación primaria.

De tal manera que la expansión de la cobertura de la educación preescolar a partir de 1942 se diversificó sobre todo en la población atendida: comenzaron a ingresar niños procedentes de sectores rurales y urbanos marginado, lo cual implicó retos pedagógicos para las prácticas educativas. En paralelo han ocurrido cambios sociales, tecnológicos y culturales que repercuten de manera directa en la vida de la población infantil, como el crecimiento de la densidad poblacional y la reducción de espacios para el juego y convivencia; el crecimiento de la inseguridad y la violencia que se expresa en la desconfianza para la interacción al aire libre con otros niños o vecinos; la reducción de posibilidades de exploración de la naturaleza; los cambios en la estructura familiar, (debilitamiento de la familia extensa, que incluía a los abuelos, reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales, el incremento de los índices de la pobreza urbana y rural; la incorporación de las mujeres al mercado laboral; la reducción del tiempo de

atención y convivencia de adultos con los niños, lo cual implica menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación de comprensión de las relaciones sociales y de aprendizaje acerca del mundo; y la influencia de los medios de masiva, especialmente la televisión, cuya presencia se ha extendido por igual a zonas urbanas y rurales.

Cambios que impactan significativamente en el proceso informativo de la población infantil, y que conlleva a la preocupación de los gobiernos de modificar la curricula de la educación preescolar para no quedar rezagada a las exigencias de un entorno social, tecnológico y cultural cuyas características a lo largo de las últimas tres décadas del siglo veinte, no son del todo favorables para el desarrollo integral de la población comprendida entre los tres y los cinco años de edad. Sin embargo existen realidades que no pueden ser negadas: por un lado la necesidad de las reformas para competir a nivel internacional y desarrollar en los individuos para convivir en una determinada sociedad; y por otro, como señala Daniel Gil existe la percepción por parte de los educadores que los cambios en los materiales curriculares no llevan a mejores resultados, lo que repercute en su forma de enseñar, y en la pérdida de la efectividad de las reformas curriculares.

De manera ideal el programa de educación preescolar tiene como objetivo modificar conductas y desarrollar habilidades en el niño que le permitan continuar aprendiendo durante toda la vida, así como adquirir conocimientos sobre el ambiente natural, social e institucional, la comprensión de principios étnicos, derechos y obligaciones, identidad nacional, así como aptitudes que lo preparen para una participación creativa y constructiva de la sociedad.

Pero cabría preguntarse si al diseñar este objetivo se tomó en cuenta el sistema de creencias de los educadores, porque ¿cómo se van a desarrollar conductas, habilidades o valores en el aula, si en algún momento la forma de vida, conducta y educación formal de los docentes choca con los nuevos paradigmas de la enseñanza?

A lo largo de estas tres décadas en México los Programas de Educación Preescolar (PEP) se han caracterizado por desarrollar estas habilidades.

El PEP en 1979 fue organizado en objetivos educativos y esferas de desarrollo, congruente con los aportes de la tecnología educativa.

El PEP 1981 se estructuró con unidades y situaciones didácticas, en ejes de desarrollo, congruentes con los aportes de Piaget.

El PEP 1992 propuso el trabajo con proyectos, asistidos con las áreas de trabajo y con 5 bloques de juegos y actividades.

El PEP 2004 se caracteriza por su diversidad metodológica: proyectos, rincones, talleres y unidades didácticas, con 6 campos formativos y con competencias a desarrollar en la educación preescolar obligatoria.

El PEP 2011 se caracteriza por establecer propósitos globales para la educación preescolar, los aprendizajes esperados se plantean en términos de competencias, y también el programa tiene carácter abierto.

Asimismo el programa de educación preescolar contiene los siguientes apartados:

- I). Características del programa,
- II) Propósitos de la educación preescolar en el marco de la educación básica,
- III) Estándares curriculares para la educación preescolar, definidos para lenguaje, matemáticas y ciencias,
- IV) Bases para el trabajo pedagógico y
- V) Campos formativos y aprendizajes esperados.

1.6. La educación preescolar en los noventa

La política educativa de la década de los noventa es resultado en buena parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en mayo de 1992. Por lo tanto este acuerdo, estableció entre otras modalidades, la revaloración del trabajo docente, la federalización educativa y los criterios para la reforma integral de los contenidos y materiales de toda la educación básica, que eran aplicables solo a la educación primaria y

secundaria. La federalización educativa, consistió en la referencia de la operación de los servicios de educación básica y formación de maestros a cada entidad federativa-con excepción del Distrito Federal. La revalorización del trabajo docente se planteó a través del surgimiento de la Carrera Magisterial. En cuanto a la reforma de los contenidos y materiales en el sector de la educación preescolar, se elaboró el Programa de Educación Preescolar conocido por sus siglas PEP-92; sus principales acciones eran: “Capacitar en las entidades federativas, producir, distribuir materiales de apoyo para los niños, maestros, directivos y padres de familia y poner en marcha mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempeño educativo en los jardines de niños.

Estas acciones no se cumplieron en su totalidad, y solo se llevaron a cabo en algunas entidades federativas por iniciativa de sus respectivos departamentos de educación preescolar. Una explicación parcial del incumplimiento de estas acciones podría ser la reestructuración que tuvieron que realizar las entidades federativas para hacerse cargo de la educación básica en sus dimensiones presupuestarias, administrativa y organizacional.

Por lo tanto en el ciclo escolar 1992-1993, los planteles de sostenimiento federal de la educación preescolar decrecen 83 por ciento, al transferirse 31,806 escuelas a los estados respectivos, lo que significó un incremento del 447 por ciento para el sostenimiento estatal.

De tal manera que al finalizar las décadas de los setenta, la educación preescolar contaba con 9,311 escuelas; en los ochenta 43,399, para los noventa sumaban 69,916 escuelas a nivel nacional. En el ciclo escolar 2004-2005 se estima la existencia de 79,236 planteles en toda la república mexicana de sostenimiento federal, estatal, privado y autónomo.

1.7. El Programa de Educación Preescolar 2004

En el marco de una política educativa cuyo objetivo es garantizar la adquisición de conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que le permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena; así como la culminación de

una educación básica articulada y con continuidad curricular. De tal manera que se puso en marcha el proceso Renovación Curricular de la Educación Preescolar y las actividades realizadas para su implementación fueron: la aplicación en el ciclo escolar 2002-2003 del cuestionario Guía: Características del Jardín de Niños, en 548 planteles; 2) un diagnóstico que permitió conocer las condiciones de organización y funcionamiento de los planteles de educación preescolar, su infraestructura, distribución de recursos humanos, materiales de apoyo al ejercicio docente, formas de trabajo y organización con las familias de las niñas y niños que asisten a los planteles, 3) el análisis de la propuesta inicial del nuevo programa, a partir de octubre de 2003, mediante la difusión del documento "Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar y 4) reunión de trabajos regionales entre directivos, equipos técnicos, actividades educativas y por último con las maestras de educación preescolar.

Por lo tanto éste programa abarca cuatro líneas de acción: 1) renovación del programa de educación preescolar; 2) transformación de la gestión escolar; actualización del personal docente y directivo en servicio; producción y distribución de materiales educativos. La renovación del programa de educación preescolar pretende desarrollar en los niños competencias, habilidades y conocimientos que le serán útiles a lo largo de la vida y el transcurso de su formación, por ello el nuevo plan agrupa los siguientes campos formativos: a) Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Desarrollo Físico y Salud, Desarrollo Personal y Social, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artística.

De tal manera que la estructura del nuevo plan de estudios de preescolar fue aplicada en su fase piloto en cuatro mil jardines de niños: y es de carácter obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005 para el tercer grado. Por consiguiente los diseñadores del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, tomaron en cuenta la realización de programa para la actualización para el personal docente y directivo, la elaboración y distribución de los educativos para alumnos y docentes; campañas informativas dirigida a la sociedad, y sobre todo realizar el mejoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros de educación preescolar. Estas acciones tendrán que ser evaluadas para poder asociar las reformas curriculares a una correcta formación del profesorado, y poder medir los resultados en la educación de los niños.

Además una parte interesante de la renovación curricular reside en la elaboración de los registros de evaluación, de cada alumno el cual contiene un seguimiento del desarrollo de competencias en cada uno de los campos formativos, lo que significa que la docente de preescolar evaluara en conjunto lo que el niño puede hacer y saber en un momento específico y sobre todo, las competencias desarrolladas. Por lo tanto estos registros de evaluación y expedientes servirán a las docentes de grados más avanzados, así como a los maestros de primaria a organizar sus planes de trabajo educativo en relación al desarrollo de las competencias de los niños.

Por esto es importante desatacar que la forma de evaluar en el nivel preescolar no tiene nada que ver con la asignación de una calificación a través de una boleta, ya que el objetivo de la educación preescolar es sobre todo formativo. De tal manera que la acreditación del nivel preescolar se obtiene por el hecho de haber cursado los tres grados (que serán obligatorios en el ciclo escolar 2008-2009) con la expedición de la constancia correspondiente.

1.8. Modificaciones al marco legal de la educación

La obligatoriedad de la educación preescolar se decretó el 12 de noviembre del 2002, mediante la reforma de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este hecho estableció 12 años de educación básica. Por lo tanto estos artículos dictan:

Artículo 3º Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado Federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforme a la educación básica obligatoria.

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos: Hacer que sus hijos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar en los términos que establezca la ley.

Quinto transitorio: La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo escolar 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del año 2005-2006, el primer año del preescolar a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, de este servicio educativo.

Por lo tanto la reforma constitucional del año 2002 superó indefiniciones legales al ratificar la obligación del estado de impartir la educación preescolar, de obligar a los padres de hacer que sus hijos la cursen en escuelas públicas o privadas; que sea requisito cursar los tres grados para ingresar a la primaria; así como obligar a los particulares a obtener la autorización para impartir este servicio. Después de dos años de realizada la reforma constitucional sobre la obligatoriedad de la educación preescolar, el 10 de diciembre de 2004 se modificó la Ley General de Educación.

La preocupación del sector educativo se enfoca actualmente a la cuantificación de los recursos presupuestarios para cubrir la demanda a nivel federal, estatal y municipal; así como dar cumplimiento a las condiciones del artículo quinto transitorio del decreto de reforma constitucional; este último señala que en el ciclo escolar 2004-2005 se hará obligatorio cursar el tercer grado de preescolar, lo que significa cubrir 2, 117,108 niños de 5 años. La Secretaría de Educación Pública estima que la matrícula en dicho ciclo escolar es de 1, 901,162; es decir sólo se encuentra atendida el 89.8 por ciento de los niños en edad de cursar este nivel escolar. A partir del ciclo escolar 2005-2006 el segundo año de preescolar se hará obligatorio, por lo que se tendrá una población de 1, 981,933 niños de cuatro años y 2, 012, 196 de niños de cinco años; lo que significa un total de 3, 994, 129 niños en el ciclo escolar 2008-2009 serán obligatorios los tres años de preescolar. (E.B.Chavira, 1970-2005:30-36).

1.9. Diagnóstico de la problemática a abordar

Consiste en un primer diagnóstico sobre el desarrollo social de los niños y niñas de 4 años del grupo de preescolar II, del Centro de Desarrollo Infantil "Villa Estrella"; en donde

encontramos dificultades de socialización en los niños y las niñas del grupo de preescolar 2 "A", ya que presentan actitudes que hacen que no compartan o socialicen entre ellos y debido a esto se les dificulta la socialización y no puede regular sus emociones.

El centro de Desarrollo Infantil "Villa Estrella", la mayoría de los niños y niñas son hijos únicos, sus padres trabajan la mayor parte del tiempo y tienen que ser atendidos por sus abuelos o algún otro familiar, otros viven en el seno de una familia disfuncional (madres solteras, padres divorciados o con problemas de pareja), por consiguiente no muestran interés hacia ellos, esto a su vez provoca que no haya quien inculque valores, situé límites o reglas en el hogar y esto puede ser por la falta de consideración a la importancia de dichas situaciones, y de esta manera limitando la motivación hacia sus hijos.

Asimismo, cuando inicié el trabajo con el grupo, llamó mi atención la falta de integración del grupo, por lo tanto me di a la tarea de observar qué estaba pasando, por lo que pude darme cuenta que durante las actividades y al tener que compartir materiales los niños con otros compañeros, no lo comparten y muestran enojo por lo más mínimo, por lo que si hay alguien que gana un material que otro niño desea es motivo de enojo, de pelear y de arrebatarse las cosas y si en ese momento les retiro el material comienzan a llorar o realizar berrinches, es el caso de Ian que es un niño que frecuentemente realiza berrinches y golpea a sus compañeros, e inclusive a mí.

Por lo tanto me daré a la tarea de continuar observando al grupo y realizar estrategias que lleven a que los niños logren identificar las emociones y principalmente a poder controlarlas.

De tal manera que realizaré actividades con diferentes estrategias e instrumentos para que puedan lograr identificar y controlar sus emociones. Asimismo, con el fin de conocer cómo es la socialización del niño en esta etapa, ya que este aprende, a decir, a comunicar sus ideas y sentimientos por medio de la interacción con personas y medio que los rodean; la importancia que existe al socializar al niño con el mundo exterior es que el niño pueda comprender y expresar mensajes; que sé de la comunicación como un punto de partida para la expresión significativa del pensamiento infantil.

Mencionábamos el caso de Ian, como un niño que presenta berrinches, golpeando a los compañeros que tenga a su alrededor, e inclusive avienta los materiales, y se aísla del resto del grupo o sale del salón e ignora todas las indicaciones que se le dan.

Esta problemática se hace presente unos días después de que el niño ingresa a la escuela, fue aumentando su manera de presentar los berrinches y agresiones, de tal manera que se le dio reporte al equipo técnico, resultando el descuido y falta de atención del mismo equipo técnico ya que a la fecha no se le ha brindado apoyo al niño, ni por parte de psicología ni pedagogía, y como docente me he dado la tarea de realizar actividades en donde el niño se integre a los demás; asimismo se realizan actividades con todos los niños (as) para conseguir un acercamiento y lograr una buena socialización entre pares y docente. Por consiguiente todas estas situaciones son las que me motivan a poner atención a la falta de socialización y control de las emociones en los niños de segundo de preescolar que es el grupo que está a mi cargo. Asimismo sabemos que el desarrollo social es la base de la integración del niño (a) el cual puede expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos a quienes lo rodean, o iniciar con nuevas amistades. Por esto hay que tomar en cuenta que el niño como ser social desde su nacimiento su conducta es regulada por la interacción con los otros y en la sociedad en donde vive.

Por consiguiente la falta de socialización es un problema por el cual el niño no logra un buen desarrollo social con sus pares y adultos. Por esto es de suma importancia fomentar la socialización en los niños que constituye la integración física y psicológica para un mejor desenvolvimiento de sus habilidades y potencialidades, necesarias para una adecuada colaboración en la vida social, sin dejar de mencionar su entorno familiar y escolar.

Capítulo 2. Marco teórico. El desarrollo social del niño

2.1. El desarrollo social del niño

Las relaciones sociales del niño son, sin duda, una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil. El niño es un ser eminentemente social desde su nacimiento, cuyo conocimiento de sí mismo se produce a través del conocimiento de los otros y cuya conducta adaptativa supone de una u otra forma el aprendizaje progresivo de saber vivir en compañía de los demás. Por consiguiente los primeros años de su vida estas relaciones sociales se construyen con las personas más próximas, pero posteriormente van ampliándose a nuevos individuos, grupos o instituciones sociales.

Asimismo relaciones sociales que presentan múltiples puntos de contacto tanto con el desarrollo comunicativo como con el desarrollo cognitivo del niño. Por lo tanto el desarrollo social no puede entenderse como una parte separada o distinta del desarrollo cognitivo o comunicativo, sino formando una profunda unidad. De tal manera que existen dos presupuestos básicos, el primero, la necesidad de considerar el desarrollo social estrechamente vinculado a los progresos intelectuales, el segundo, la visión del niño como un ser dinámico y activo, cuya conducta social no solamente es modelada por los otros, sino que es también origen de cambios producidos en la conducta de los que le rodean.

2.2. El estudio del conocimiento social

En el estudio del conocimiento social, Shantz señala que el área del conocimiento se refiere a cómo los niños conceptualizan a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista de los otros. Se trata de conocer cómo el niño se representa a los otros e infiere sus experiencias psicológicas internas, Shantz incluye también el conocimiento que el niño tiene de sí mismo.

Damon (1977) señala acertadamente los aspectos subjetivos y las relaciones interpersonales estaban siendo marginadas en este enfoque. El mundo social era concebido como un conjunto de personas estáticas, de las que se podía conocer e inferir sus

pensamientos, sentimientos e intenciones, pero que no establecían un intercambio mutuo con el sujeto conocedor. Por el contrario, la realidad del desarrollo socio- cognitivo es muy distinta: el niño conoce el mundo social a través de las relaciones e interacciones que va estableciendo con distintas personas, grupos y realidades humanas.

Carolina Shantz (1982) ha impulsado también esta orientación, subrayando el carácter interactivo de este proceso de construcción de la representación social: el niño va reuniendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que suscita, o las normas que deben ser respetadas. Experiencias sociales del niño que Shantz diferencia en cuatro ámbitos principales: 1) el yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, tener intenciones, etc.; 2) las relaciones sociales didácticas: relaciones de autoridad, amistad...; 3) las relaciones sociales de grupo que están inmersas dentro de sistemas de normas, roles, diferencias...; 4) los sistemas sociales más amplios: familia, escuela, instituciones sociales, naciones... . El niño va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad y experiencia en todos estos niveles: observando, preguntando, comunicándose, ensayando nuevas conductas, imitando el comportamiento de los otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los mismos hechos, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre los otros.

Asimismo Damon (1981) se ha planteado: ¿Cómo los niveles evolutivos de la comprensión social de los niños influyen en sus interacciones sociales y viceversa? ¿Algunos tipos de interacción social son más beneficiosos que otros para el progreso cognitivo? Si la respuesta fuera afirmativa. ¿Esto supone que unos tipos de interacción son beneficiosos para la adquisición de unos determinados conceptos y otras interacciones son más eficaces en el aprendizaje de otros? Conocer cómo el niño construye su conocimiento de la realidad social a partir de sus interacciones y experiencias sociales y cómo la interacciones sociales pueden potenciar el desarrollo cognitivo constituye una de las tareas pendientes más importantes.

Por su parte, Kurt Lewin ha insistido en que los individuos son activos buscadores de metas que interpretan las situaciones en relación con su vinculación a los motivos que orientan su conducta. (Marchesi, 1999:223-226)

2.3. Situarse en la perspectiva de los otros

Favell et al. (1969) se refieren por ejemplo a un nivel en el que una persona reacciona a las reacciones de una segunda que ha tenido una respuesta ante la reacción de una tercera por las características determinadas de otra; las personas y las relaciones entre ellas podrían continuar ampliándose. Selman ha señalado que existen cinco niveles en el conocimiento y habilidad de situarse en la perspectiva social, que se desarrollan en una secuencia ordenada a lo de la infancia y la adolescencia.

Por lo tanto en Nivel 0: Adopción de una perspectiva social egocéntrica (3 a 6 años). Aunque el niño puede identificar emociones sencillas en otras personas, confunde a menudo su propia subjetividad con la de los otros. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente. No hay por tanto diferenciación entre su propia perspectiva y la de las otras personas.

Estos niveles propuestos por Selman están orientados fundamentalmente a dar cuenta de los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se van teniendo en cuenta y coordinando diferentes puntos de vista y en las que hay una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos. También se encuentran presentes algunas características específicas de las dimensiones que Higgins ha diferenciado: anticipación inferencial, egocentrismo y centración-descentración. (Marchesi, 1999:330-332)

2.4. El conocimiento de sí mismo

A pesar de la comprensión de cómo el niño avanza en su propio conocimiento parece un tema de indudable interés, los estudio sobre el mismo han sido especialmente dispersos y

fragmentarios. Una de las razones de esta situación hay que situarla en los múltiples significados que pueden extraerse del concepto de <<sí mismo>>: el cuerpo, el yo psíquico y social, la conciencia, la identidad personal, la autoestima, la personalidad, etc.

Otra de las posibles causas de esta relativa ausencia de interés puede situarse en la extendida línea de pensamiento que ha venido planteando la estrecha similitud existente entre el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de los otros, por lo que sería suficiente estudiar de forma sistemática cómo el niño progresa en su conocimiento de los demás. Esta última razón ha tenido históricamente en acierto de mantener en estrecha e indisoluble relación la conciencia de sí mismo con la conciencia de los otros, pero ha oscurecido los rasgos específicos del conocimiento del yo.

Wallon describe que de una u otra forma se tienen relación con el conocimiento de uno mismo: la evolución del conocimiento del propio cuerpo, los comienzos de la conciencia de sí mismo, la crisis de personalidad y de auto-afirmación del niño de 3 años, la utilización del lenguaje para expresar y diferenciar el yo de los otros, lo mío de lo que pertenece a los demás. El desarrollo del conocimiento de sí mismo en los primeros dos años de la vida del niño se ha centrado principalmente en estudiar el propio reconocimiento visual a través de las reacciones del niño ante su imagen en el espejo. Los estudios realizados señalan que el auto-reconocimiento se produce de forma clara entre los 18-24 meses. Antes de esta etapa, los niños reaccionan ante su propia imagen como si se tratara de otro niño al que estuvieran viendo a través de un cristal. El esquema del cuerpo que el niño posee es muy general, sin que exista todavía la discriminación y articulación que se alcanzan posteriormente.

Por lo tanto Kagan (1981) ha señalado algunos avances importantes que se producen entre la segunda mitad del segundo año y el tercero. El niño de 18 a 24 meses trata de poner en acción sus propias habilidades, de realizar torres con cubos de madera son ejemplos representativos. La satisfacción del niño cuando es capaz de realizar sus objetivos y su tristeza y enfado cuando fracasa son también notables expresiones de este significativo progreso en la conciencia de sí mismo. Hasta los 8 años, aproximadamente, los niños tienen una concepción física y activa del yo. El sí mismo se considera parte del cuerpo y no se produce una distinción entre la realidad externa y la experiencia psíquica interna. En este

nivel, los se distinguen unos de otros por sus características corporales: altura, color de piel o de los ojos...

Keller et al. (1978) ha matizado esta concepción corporal del yo en los niños pequeños al comprobar que los de 3 a 5 años concebían el yo más en relación con las actividades que realizaban que por las características físicas y corporales. (Marchesi, 1999:336-338)

2.5. El desarrollo de las inferencias sociales

Asimismo, una de las áreas más estudiadas dentro del conocimiento social es la que hace referencia a las observaciones, inferencias y concepciones que los individuos poseen sobre que ven los otros, cómo piensan, qué sienten, cuáles son sus rasgos de personalidad, sus intenciones y motivos. Por lo tanto la investigación se ha centrado principalmente en determinar los cambios que se producen con la edad en la comprensión que los niños van teniendo de la experiencia psicológica interna de las otras personas. (Marchesi, 1999:340)

2.6. La comprensión de lo que otros ven

Como señala Piaget e Inhelder gran parte de la investigación se centra en el conocimiento de la percepción visual de los otros están relación con el estudio sobre la representación espacial y más en concreto con la prueba de las tres montañas.

Por lo tanto la cuestión central que se plantea es si el niño es capaz de darse cuenta que los objetos físicos presentan características diferentes cuando se observan desde distintos puntos de vista, produciéndose un cambio evolutivo desde la descentración y coordinación de perspectivas en un espacio objetivo y articulado.

Además Piaget e Inhelder, han señalado que los niños de 3-4 años son capaces de inferir la perspectiva visual de otros cuando el dispositivo presentado es más sencillo que el de la prueba de las tres montañas, al tener solamente un objeto y no tres, y cuando las

instrucciones se comunican de forma fácilmente comprensible para el niño. (Marchesi, 1999:340)

2.7. El conocimiento de la sociedad

El conocimiento del niño no termina en su comprensión de los pensamientos, sentimientos e intenciones de las otras personas, sino que se extiende también al conjunto de instrucciones y de relaciones sociales que poco a poco va descubriendo, y que constituyen <<el mundo de la sociedad>>.

Sin embargo, continúa abierto el debate acerca de las semejanzas y diferencias entre los principios organizadores del conocimiento físico y el conocimiento social. (Marchesi, 1999:345-342.5)

2.8. La teoría del aprendizaje social. Principales formulaciones

Sin embargo (Bandura y Walters, 1964/1974; Bandura, 1977) supuso principalmente una flexibilización de la teoría conductista sobre el refuerzo, al considerar que no era suficiente para explicar cómo se adquieren nuevas conductas e introducir para ello el aprendizaje observacional o modelado. Por consiguiente el aprendizaje a través de la observación se produce por medio de procesos simbólicos durante la exposición a las actividades del modelo antes de realizar cualquier tipo de respuesta, lo que implica que el refuerzo extrínseco no sea algo totalmente necesario.

Además este aprendizaje observacional es un instrumento efectivo para establecer conductas normativas. A través de él las personas aprenden cuándo y dónde deben realizar determinados actos, que conductas son aceptadas y cuáles prohibidas y qué consecuencias tienen determinadas acciones.

Por lo tanto para Bandura, existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de la conducta moral. El niño pasa progresivamente del control de su conducta por las sanciones externas a un control interno y simbólico. En esta última etapa es finalmente la propia auto-

evaluación la que impulsa a realizar conductas prosociales y aceptar y a aceptar el cumplimiento de los valores morales. Por esto en este proceso, los padres inciden directamente a través de lo que enseñan, modelan o refuerzan en las distintas edades. El papel de los padres compite con las influencias que proceden de otros adultos, de los compañeros y de los modelos simbólicos (cine, T.V.).

Por lo tanto este cambio evolutivo que normalmente se produce en los niños no supone que existan estadios morales uniformes en el desarrollo moral. Según Bandura, las condiciones del aprendizaje son demasiado variadas para poder establecer una uniformidad en los niveles avanzados, algunas conductas son realizadas por influencia de sanciones externas, otras por sanciones sociales e incluso otras por la propia sanción personal que busca mantener altos niveles de auto-estima.

Por lo tanto Aronfreed admite que el aprendizaje pueda producirse por imitación y modelado. Por otro, insiste en la necesidad de aceptar que el individuo forma algún tipo de modelo cognitivo de la conducta del modelo que ha sido observado.

Asimismo, Aronfreed (1969) concluyó que el castigo es más eficaz si se le proporciona al niño una estructura cognitiva en forma de etiquetas verbales que le permitan definir la situación y las consecuencias de su conducta, y si las señales de la situación que indican cuándo o no se va a producir un castigo son fácilmente discriminadas. Por lo tanto ambas condiciones están estrechamente relacionadas: la discriminación permite un mejor control sobre los resultados de la propia conducta y la expresión verbal hace posible poder realizar discriminaciones más completas.

Por esto Aronfreed aborda las técnicas educativas utilizadas por los padres, distinguiendo entre los efectos de la <<sensibilización>> y de la <<inducción>>. La sensibilización, que incluye principalmente castigar o regañar, orienta al niño hacia las consecuencias externas de sus actos, por lo que sus reacciones ante la transgresión estarán menos dirigidas por controles internos. Por el contrario, la inducción o el razonamiento producen en el niño reacciones más internalizadas: <<si (la madre) razona con el niño y le explica por qué su conducta es aceptable, está utilizando un medio verbal y cognitivo de

intercambio que puede proporcionar al niño sus propios recursos para evaluar y modificar su conducta(...) si le pregunta al niño por qué se ha comportado como lo ha hecho (...), le está animando a examinar sus acciones y a aceptar su responsabilidad por ellas>> (Aronfreed, 1961). (Marchesi, 1999:358-360).

2.9. La conducta prosocial

La conducta prosocial suele definirse como los actos voluntarios realizados con el fin de producir un resultado positivo para otros sin que exista un beneficio inmediato personal para su autor.

Por consiguiente una de las técnicas más experimentadas es la de la <<donación>>. El problema principal que este tipo de técnicas plantea es el de su artificialidad. El significado que para un niño tiene ayuda a otro que no conoce dentro de un contexto extraño es con seguridad muy diferente a las conductas prosociales que el niño puede desarrollar en las interacciones sociales que realiza en su vida diaria.

Aronfreed (1968) señaló básicamente dos componentes: en primer lugar, el niño debe adquirir una sensibilidad afectiva vicaria o empática a las señales que sirven de indicadores de la expresión dolorosa de otra persona; y en segundo lugar, el niño debe adquirir formas de conducta que sean eficaces para reducir el dolor del otro. Junto con estos mecanismos, se ha insistido también en la importancia de la imitación de modelos altruistas. (Marchesi, 1999:362-363).

2.10. Las amistades infantiles

Willar W. Hartup menciona que las relaciones entre compañeros contribuyen sustancialmente al desarrollo de las competencias sociales en los niños.

Las capacidades de crear y mantener relaciones con otras personas, reguladas mutuamente, de adquirir modos efectivos de expresión emocional y de participar en

indagaciones efectivas sobre la realidad social proceden de las interacciones con otros niños así como de las que se producen con los adultos.

Asimismo, la literatura científica como los medios habituales de comunicación han demostrado un increíble interés considerable por las influencias mutuas entre las relaciones adulto-niño y las que se dan entre compañeros.

Los malentendidos en relación con las concordancias entre la relación niño-niña y niño-adulto son las más habituales en el estudio del desarrollo infantil. Estos errores han producido varias actitudes que tienen implicaciones negativas en un sentido social.

- a) Ignorar las interacciones entre compañeros creyendo que, a largo plazo, tales experiencias tendrán un escaso impacto en el niño, y/o
- b) Suprimen tales influencias porque son una molestia y puede incluso ser perjudiciales, los educadores fracasan sistemáticamente en entrenar a los niños en las habilidades sociales más básicas (Comb y Slaby, 1977). (Willard W. Hartup, 1999:389-390).

2.11. ¿Qué son los compañeros?

Las instituciones infantiles están organizadas por edades en mayor parte de las culturas occidentales. Las guarderías, los colegios, los equipos deportivos, los clubs y los campamentos consisten en enclaves en los que la edad varía tan sólo unos pocos meses o años. Dado que las relaciones niño-niña han sido estudiadas intensivamente sobre todo en escuelas y en guarderías. Podría parecer que los compañeros de edad tuvieran más importancia en la socialización de los niños que los compañeros de otras edades y que las relaciones de compañeros consistieran principalmente en interacciones entre niños con la misma edad cronológica. En realidad, entre los niños de la misma edad cronológica hay grandes diferencias en cuanto a talla, capacidades intelectuales, destrezas físicas y habilidades sociales; un niño puede ser mucho más brillante que la media; otro puede mostrar niveles extremadamente bajos de destreza social; otros pueden ser claramente menos atractivo que el resto de su clase.

Por lo tanto estas diferencias individuales generan grandes diferencias en la interacción social que se producen en las clases de niños de la misma edad. Por consiguiente, no

deberíamos considerar el comportamiento entre compañeros más que como una actividad social en la que las acciones de un niño representan un status similar a las acciones de otro.

Además debemos teniendo en cuenta también que los niños pueden ser compañeros en una situación, por ejemplo de clase, pero no en otra, por ejemplo en el recreo, sería mejor designar a los niños como compañeros que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual (Lewis & Rosenblum, 1975). Es decir, los compañeros pueden ser niños con la misma edad cronológica o no.

Sin embargo las sociedades de edades mixtas se ajustan bien a las necesidades de los niños. La adaptación social requiere ciertas habilidades tanto para buscar ayuda (dependencia) como para darla (cuidado), tanto para ser pasivo como para ser sociable, para ser capaz de atacar a otro (agresión) como para poder contener la propia hostilidad o para intimar con los otros o ser autosuficiente. Ya que hay una mayor probabilidad de que algunos de estos comportamientos ocurran en interacción con niños mayores más que con niños de edades diferentes (agresión) y otros en interacción con niños mayores más que con menores (dependencia), parece que los contactos sociales de edades mixtas son útiles para los cuales no sirven los contactos con los compañeros de edad.

Asimismo, la interacción social entre niños de diversas edades difiere cualitativa y cuantitativamente de la interacción social entre niños de la misma edad.

Langloiset *al.* (1978) han observado que en grupos de niños que se conocen bien mutuamente se da un número mayor de interacción entre niños de la misma edad que entre niños de edades diferentes. Shatz y Gelman (1973), Lougeeet *al.* (1977) señalan que la comunicación verbal de los niños varía cualitativamente y se adapta a la diferencia de edad entre los compañeros.

Por esto la interacción programada con niños más jóvenes promueve la competencia social en algunas situaciones de un modo más afectivo que la experiencia con niños de la misma edad.

En otros casos, la interacción con niños mayores resulta más efectiva para el aprendizaje social; por ejemplo, la imitación recíproca es más característica de las interacciones de los niños con niños mayores que con niños más pequeños (Thelen y Kirkland, 1976). Los niños mayores son modelos más eficaces que los niños más pequeños (Perifer, 1971). En situaciones relacionadas con la enseñanza, los niños prefieren ser enseñados por niños mayores que ellos (Allen y Felman, 1976).

En resumen, los datos existentes indican que no es igual la conducta social entre niños de la misma edad que entre niños de edades diferentes y que, por otra parte, ambos tipos de interacción facilitan la adaptación social del niño. (Willard W. Hartup, 1999:390-393).

2.12. Las relaciones familiares como antecedentes de la interacción entre compañeros

Las relaciones adulto-niño y niño-niño ni son completamente independientes ni completamente interdependientes en el desarrollo del niño. Las experiencias dentro de cada sistema social afectan a los otros. Lieberman (1976) examinó la relación entre el tipo de apego de niños de tres años hacia su madre y su competencia-social en la guardería.

Por lo tanto los niños cuyo apego a la madre se calificó como <<seguro>> resultaron ser más sensibles a los compañeros y participaban en interacciones sociales más prologadas que aquellos cuyo apego se calificó como <<no seguro>>. Además, los que tenían madres que les proporcionaban contactos con otros niños en casa eran también más sensibles a los demás y más maduros. Entonces, resulta evidente que un apego seguro hacia la madre proporciona al niño una base afectiva para su interacción con otros niños y que el fomento de estas interacciones facilita la participación del niño en ellas. (Willard W. Hartup, 1999:407).

2.13. Los niños y sus amigos

Aunque las relaciones de <<mejor amigo>> a la edad de preescolar son relativamente estables a lo largo de varias semanas (Marshall y McCandless, 1957), hay una relación directa entre la edad cronológica y el número de fluctuaciones en estas elecciones. (Willard W. Hartup, 1999:407). Sin embargo a esta edad los niños pueden crear amigos imaginarios que incluirá a sus amistades reales.

2.14. El proceso de maduración emocional

Josselyn I. M nos dice que un problema importante del desarrollo emocional es la evaluación de qué es lo que estimula o retarda el crecimiento emocional. Por esto las respuestas a esta pregunta, una vez logradas, deben ser incorporadas a los conceptos de la educación de los padres, la orientación docente y la planificación de la comunidad. Por consiguiente los resultados finales de un crecimiento emocional atrofiado o distorsionado pueden verse en las actitudes y en el comportamiento de los adultos. Sin embargo el niño está aún en un periodo formativo. Por lo tanto es en la infancia que debe tener lugar la evolución gradual de la personalidad, que culminará en una madurez física y social. La gran frecuencia con que en nuestra época se encuentran adultos inmaduros y neuróticos indica que no se produce con regularidad una evolución completa de la personalidad hasta alcanzar un crecimiento emocional óptico.

Por lo tanto algunos estudios del desarrollo infantil creen que el niño debe ser forzado a crecer pese a sí mismo. La nostalgia que siente por su propia niñez fantaseada, y su propio descontento hacia la vida adulta, les hacen creer que nadie, por propia voluntad querría crecer. Así mismo suponen que el nirvana el nirvana y la niñez son sinónimos y que los padres deben forzar al niño a crecer ése a su resistencia a la presión ejercida. Pasando por alto la posibilidad de que muchos niños no estén, en realidad, satisfechos de su inmadurez. Por consiguiente ha surgido la escuela de pensamiento que cree que un niño debe ser forzado, temprana y firmemente, a ser independiente. Por consiguiente supone que el amor parental es peligroso si no se lo refrena. Por lo tanto el padre o la madre pueden, si lo

necesitan, sentir un deseo de ayudar al hijo, pero este deseo debe ser expresado sólo ayudando al niño a ser enteramente libre del amor a los padres.(I.M,1979:29).

2.15. El ello, el yo y el superyó

El proceso de maduración está estrechamente entrelazado con el yo y su función en la estructura psíquica. “Ello”, “superyó” y “yo”. El ello representa la primitiva estructura instintiva, se expresa en la concepción del niño pequeño por la cual se considera a sí mismo el centro del universo, que tiene como función satisfacer al niño. El ello es completamente asocial, amoral y carente de conceptos éticos. El superyó establece una contención de los impulsos del ello con el fin de facilitar la máxima satisfacción en un mundo social. La relación entre el ello y el superyó pueden ser de servicio mutuo así como conflictual. (I.M, 1979:33-34).

2.16. Conozca el yo. Teorías del desarrollo personal de Erikson

Erikson (1963) formuló una teoría para explicar el desarrollo personal del niño. Esta teoría nos ayuda a comprender la aparición del yo al iniciarse el desarrollo, la necesidad de la autosuficiencia en la etapa escolar y la búsqueda de identidad por parte del adolescente. Así mismo Erikson muestra la influencia de las ideas de Freud, quien pensaba que el desarrollo se efectuaba en una serie de etapas discontinúas. En cada una, ciertas necesidades determinan cómo interactuamos con nuestro mundo. Durante el primer año de vida, al niño le interesa sobre todo las actividades orales como comer, succionar y morder. En el segundo año, sus prioridades Según Freud se desplazan al control de esfínteres. Sin embargo Freud, la forma en que el niño supera estas etapas tiene una influencia duradera en el desarrollo de su personalidad.

Por lo tanto Erikson perfeccionó y amplió la teoría de Freud, a semejanza de Freud, Erikson estaba convencido de que los niños pasan por una serie de etapas discontinúas a lo largo de su desarrollo. Por lo que Erikson pensaban que el desarrollo es un proceso que dura toda la vida. Al igual que Freud, subrayó la importancia que los sentimientos y las relaciones sociales tienen en el desarrollo, por esto dio más peso a los factores sociales que a los biológicos. Por ejemplo para lograr un desarrollo sano todos los niños necesitan adquirir

la confianza, pero en algunas culturas pasan más tiempo con cuidadores sustitutos que con sus padres. Mecce, 2000: 268)

2.17. El período de disciplina

La satisfacción lograda en un nivel del desarrollo conduce a intentar un avance hacia una maduración por encima de ese nivel. Si los pasos iniciales de ensayo producen satisfacción y no causan demasiado temor, el niño se vuelve más osado. Por lo tanto la maduración se desarrolla suavemente, de un nivel al siguiente, al amparo de situaciones que cumplen las dos condiciones siguientes: satisfacción o adecuada en el nivel inferior, y experiencias tanto reales como emocionales que indiquen la inocuidad de dejar un nivel de adaptación para explorar otro superior.

Por consiguiente la tendencia a madurar y las contingencias a las cuales está expuesto el niño durante el proceso de maduración pueden conducir a una de las dos reacciones comunes para enfrentar situaciones que son demasiado complejas para ser manejadas, la primera es la “fijación” y la segunda es “la regresión”. (I.M, 1979:65-66)

2.18. El período edípico

Al aprender gradualmente a armonizar su anhelo de realizar sus impulsos con su deseo de mantener la seguridad de su relación con las figuras paterna y materna, el niño desarrolla una mayor capacidad de alejar de sí sus potencialidades afectivas y la lucha por dominar las exigencias sociales elementales. Por esto su reserva de sentimientos positivos se convierte ahora en la capacidad de brindar amor así como de recibirlo. Va abandonando la etapa del narcisismo primitivo, el estado emocional en el cuál el único calor del amor consiste en recibirlo y, de tal modo, en poseer la seguridad que implica ser amado.

Asimismo, hay quizás una breve etapa en la cual está amor es asexual en un sentido elemental. El niño parece amar tanto al padre como a la madre sin otra diferencia que la alentada por las diferencias de actitud que hacia él manifiesta. Por consiguiente el niño ama a las personas que han sido la fuente de su seguridad y placer. Sin embargo este amor no

parece asexual. En este foco de intenso afecto el niño se enfrenta con una situación peligrosa y frustrante. Debido a su preferencia hacia el progenitor del sexo opuesto, el del mismo sexo se convierte en un rival para el amor del otro progenitor. Puesto que este rival posee un poder obvio sobre el niño, y puesto que éste desea ser amado por aquél, la situación tal como la experimenta el niño está cargada de peligros. Por lo tanto al mismo tiempo, el progenitor del sexo opuesto no le responde al niño como objeto de amor sexual creando por ello una sensación de frustración en el niño. (Mecce, 1979:85).

2.19. Complejo de Edipo

Es tomado del mito griego de Edipo Rey, en el que Edipo mata a su padre, y se casa con su madre, esto se debe a la atracción que existe en el niño por su madre en la etapa fálica, en esta etapa el padre es visto como un rival en el cariño de su madre. Sin embargo si esta etapa es desarrollada de manera natural, el niño pierde la atracción sexual por su madre, y entonces adquiere la masculinidad, de su padre, si esto no sucede entonces tiene una conciencia atrofiada, que hace que tenga una actitud arrogante hacia las mujeres, según los estudios de Freud.

2.20 Complejo de Electra

Es una etapa parecida a la del niño, con el complejo de Edipo, solo que con la diferencia de que es en la niña, esta niña ve a su padre, sobrevalorado, es decir, no hay nadie mejor que él y ve a su madre, como una rival. Sin embargo se dice que si esta etapa es desarrollada naturalmente, la niña no tendrá ningún problema para entablar relaciones que sean altaneras, será debidamente modesta, es decir, alcanzará un equilibrio.

2.21. Las etapas de desarrollo del niño según Freud

Sigmund Freud dividió las etapas del desarrollo del niño, para explicar su desarrollo emocional y las llamo etapas psicosexuales, el desarrollo de la personalidad, consiste en el despliegue de estas etapas.

2.21.1. La etapa oral

Se da en los niños en su primer año de vida, y todo lo que vean y tengan a la mano se lo llevaran a la boca, para descubrir de que está hecho y sentir algo que les haga sentir bien, cuando los niños son reprimidos en cualquiera de las etapas, es cuando en un futuro empiezan a tener los resultados de estos momentos de represión por los padres, según Freud.

2.21.2. La etapa anal

Es a partir de los 18 meses hasta la edad de los 3 años y medio, esta etapa se caracteriza por el aprendizaje de saber desprenderse de las cosas y la posesión de las mismas.

2.21.3. La etapa fálica

Esta etapa se desarrolla a la edad alrededor de los 3 a 5-6 años, y es cuando el niño descubre que tiene partes del cuerpo que son diferentes a los de los demás, y cuando descubre que puede sentir placer con los mismos, de esta etapa se puede desprender dos complejos, el de Edipo y el de Electra.

2.21.4. La etapa de latencia:

Se da entre los 6 años y los 12; es una etapa que no es muy específica, pero si importante, ya que en este momento es cuando se quedan guardados ya todos los sentimientos, pensamientos, creencias en uno, es cuando se forma la personalidad.

2.21.5. La etapa genital:

Puede ya que la fálica era egocéntrica, es con uno mismo, y en esta etapa es cuando se crear confusión en el hecho de tratarse de los órganos genitales, igual que la fálica, pero cabe recalcar que es diferente termina de formar la personalidad, y entonces es cuando ya no busca el placer en el mismo, sino que ya se vuelve heterosexual, entonces puede obtener placer de otras maneras.

Según Sigmund Freud estas son las etapas que forman la personalidad de un individuo y cómo podemos ver, se centra principalmente en el desarrollo de las pulsiones que tiene el sujeto en cuestión y los instintos sexuales del mismo , desarrollando así una conducta coherente a como fue reprimido o permitido por sus padres.

2.22. La Formación de los grupos

2.22.1. Modelo de proceso de integración social

El modelo teórico de moreland (1987) explica la formación de los grupos como un proceso en el que interviene un conjunto de vínculos ambientales, comportamentales, afectivos y cognitivos que denomina <<integración social>>. Estos vínculos serían los que unen a los individuos entre sí, formándose el grupo en la medida en que tienen lugar los cuatro aspectos de integración social. Estos aspectos deberían de ser considerados como funciones más que como causa de formación; no obstante, son inherentes a la formación.

Asimismo Morleand plantea en su modelo Proceso de Integración social que la formación de grupos naturales es un proceso continuo de integración social, entendida como el conjunto de vínculos ambientales, comportamentales, afectivos y cognitivos que unen a los miembros del grupo entre sí, de modo que cuanto más piensen, sientan y actúen los miembros como

un grupo antes que como un conjunto de individuos, mayor será el nivel de integración social que presentará el grupo.

Por consiguiente el sostén emocional permite que se construya entre el niño y las personas encargadas de su cuidado un vínculo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de sus necesidades y este se da en un ambiente de un vínculo estable, un vínculo de apego con sus cuidadores, y este vínculo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo con ellos. Asimismo, la estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con sus cuidadores le permiten al niño construir una relación de apego seguro.

Además los vínculos afectivos estables y contenedores reducen el malestar emocional y potencian los sentimientos positivos en el niño. La expectativa que tiene el niño sobre lo que se puede esperar de los demás se crea a partir de experiencias tempranas concretas de interacciones positivas y repetidas en el tiempo.

Los modos en que los adultos se ocupan del niño, las interacciones y la comunicación con él, se guardan y el niño construye así los modelos de sí mismo que reflejan el modo en que sus padres lo ven, imágenes transmitidas no solo en el decir sino también en el hacer con él. Una vez construidos, estos modelos de sí mismo basados en las interacciones entre el niño y sus padres tienden a persistir, y continúan operando ya a un nivel inconsciente. Así, las experiencias emocionales del niño con su familia permiten que él construya la capacidad de pensar el mundo que lo rodea y pensarse a sí mismo, es decir, construir su propio aparato psíquico, que se va a ir desarrollando hasta que logre ser alguien diferenciado como individuo e integrado a la sociedad

Por lo tanto los vínculos referidos son:

- Integración ambiental. El entorno físico social y cultural puede facilitar los recursos necesarios para que varios individuos se conviertan en un grupo. Por esto uno de los factores que más influye en la formación de un grupo es el entorno físico en especial la proximidad o cercanía de los individuos. Se ha comprobado que la proximidad física

y la frecuencia de la interacción llevan a la elección de amigos. (Festnger, Schachte y Back, 1950). También el entorno social en el que se encuentra inmersa la persona genera la oportunidad de establecer nuevos contactos interpersonales que pueden dar origen al inicio de nuevos grupos. Y por último el entorno cultural, que facilita o dificulta la pertenencia a grupos.

- Integración comportamental. Este tipo de integración es, para algunos autores, la base de la formación de un grupo. Se produce cuando las personas son interdependientes entre sí para lograr la satisfacción de necesidades. (Moreland, 1987). Para explicar la integración comportamental o conductual se han adoptado diferentes perspectivas. Así mismo Homans (1961) formula que cualquier relación social implica un intercambio de conductas que ocasiona tanto <<recompensas>> como <<costes>>, de modo que las personas tratarán de establecer relaciones en las que las recompensas sean altas y los costes bajos.
- Integración activa. Se produce cuando las personas tienen unos sentimientos compartidos, es decir, cuando se sienten atraídas entre sí por algún motivo y se produce un proceso de <<encadenamiento>>, entre ellas.
- Integración cognitiva. Cuando los individuos perciben que comparen características personales fundamentales, lo que implica más que la mera semejanza entre los miembros. (Marín, *et al*) 2003:42-43).

2.22.2. Los roles sociales

Núñez y Loscertales, (1996), pese a que los roles se encuentran en constante redefinición dentro de las relaciones intra e intergrupales, con el desarrollo del grupo social estos tienden a consolidar patrones específicos de interacción social que condicionan conductas y actitudes. Por lo tanto en la reflexión de Peiró (1990), el rol se define como el conjunto de expectativas que los otros individuos (internos o externos) poseen de un miembro grupal en función de su posición en el sistema (micro) social. (Marín, *et al*) (2003:62-63).

2.22.3. *El juego temático de roles sociales en la transición de la edad preescolar*

El juego temático de roles sociales es importante en la educación inicial porque posibilita el desarrollo de la actividad simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa. Estas son formaciones psicológicas que garantizan el aprendizaje en la edad escolar.

Por consiguiente una de las maneras en la prevención de las dificultades en el desarrollo y el aprendizaje como una necesidad es el utilizar el juego temático de roles sociales en el aula de preescolar. Además que en el juego, con el tiempo, se van integrando cada vez más elementos de copia de lo real, sobre todo en su manifestación como juego colectivo, caracterizado principalmente por la progresiva socialización del significado. Por esto uno de los indicadores del desarrollo psicológico social del niño y de su preparación para la escuela tiene que ver con cómo se juega (Solovieva& Quintanar, 2012). Por esta razón, Elkonin (1980) afirma que algunas preguntas clave en educación infantil son: ¿Qué tanto ha jugado el niño? Y ¿Cómo lo hace? Pues esta edad es de gran importancia para el desarrollo posterior del niño en la etapa escolar. No obstante, en la práctica dentro del aula de clase se da más valor a la introducción de la lectura y la escritura sin reflexionar en el desarrollo del niño a nivel psicológico. (González *et al*, 2014:287-308).

El desarrollo social y emocional es el proceso por el cual el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. Por consiguiente a través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas.

El desarrollo emocional, social y físico de un niño pequeño tiene un impacto directo en su desarrollo general y en el adulto en el que se convertirán. Por esto es muy importante comprender la necesidad de sembrar en los niños pequeños, ya que así se maximiza su bienestar en el futuro. Por lo tanto el estudio de las emociones de los niños es difícil, porque la obtención de información sobre los aspectos subjetivos de las emociones sólo puede proceder de la introspección, una técnica que los niños no pueden utilizar con éxito cuando todavía son demasiados pequeños

El niño tiene, desde su nacimiento, la capacidad fundamental de relacionarse socialmente, y podrá desarrollarla, siempre y cuando haya alguien, como el cuidador quien estará disponible para establecer esta relación social. Por lo tanto se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad. Por consiguiente el bebé nace en un estado de indefensión tal que para sobrevivir, constituirse como ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo.

2.22.4. Implicaciones en la educación

Por lo tanto Erikson sostiene que los niños necesitan un ambiente escolar seguro y relaciones afectuosas con los adultos para conservar el sentido de confianza indispensable para su desarrollo personal. (Mece, 2000:269-271). Por esto es importante que para poder relacionarnos con los niños y educarlos conocer sus necesidades y motivaciones.

Según Erikson, dice que la vida emocional del niño, es muy importante para su vida adulta, ya que tales experiencias ejercen una fundamental influencia en su futuro. Por lo tanto Piaget se opone a esta afirmación, por el hecho de que el niño no posee una comprensión y por ello no le pueden afectar dichas experiencias, no hasta que el niño llegue a la edad de poder comprender lo que sucede a su alrededor. Así mismo Erikson estaba convencido de que los niños pasan por una serie de etapas discontinuas.

Erik Erikson (1902-1994) sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado. En vez de centrarse en el desarrollo cognitivo, él estaba interesado en cómo los niños se socializan y cómo esto afecta su sentido de identidad personal. Por lo tanto la teoría de Erikson del desarrollo psicosocial está formada por ocho etapas distintas, cada una con dos resultados posibles.

Por lo tanto dice que desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás basándose en la consistencia de sus cuidadores generalmente las madres y los padres. Por consiguiente si la confianza se

desarrolla con éxito el niño gana confianza y seguridad en su alrededor y es capaz de sentirse seguro incluso cuando está amenazado.

Entre el primer y el tercer año, comienza a afirmar, su independencia, caminando lejos de su madre escogiendo con que jugar, por lo tanto si se anima y apoya la independencia de los niños en esta etapa se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir.

Sin embargo de los tres y hasta los siete años los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia, si se les da la oportunidad los niños desarrollan una sensación de iniciativa y se sienten más seguros de su capacidad y tomar decisiones.

Capítulo 3. Diseño y Análisis de la Propuesta de intervención

3.1. Los principales agentes socializadores

Los principales agentes socializadores para los niños y las niñas son:

a) La familia, es la primera fuente de socialización ya que, en ella, se desarrollan las primeras normas morales y sociales, los valores, el lenguaje, las actitudes, los modelos a imitar de la sociedad en que vive.

b) La escuela, como una institución socializadora que aporta relaciones y vivencias diferentes a las de otros ambientes. Asimismo, sus principales objetivos dentro de este ámbito deberán ser dirigidos a convertir al niño en una persona capaz de relacionarse positivamente con los demás, cooperando con ellos.

Por lo tanto los aprendizajes sociales se orientan a ser autónomo en la realización de sus actividades, en la satisfacción de sus necesidades y en la resolución de conflictos; y ajustar su comportamiento a las normas establecidas. Por consiguiente relacionarse con distintos tipos de personas, de diferente edad y procedencia social; así como desarrollar formas de participación social.

3.2. Los conflictos más frecuentes

Por lo tanto la relación con los demás presenta una serie de conflictos y dificultades en los niños, aunque esto no suelen ser graves dentro de una circunstancia normal y se puede solucionar por sí sola, con la ayuda del docente.

Además dentro de los conflictos frecuentes que se dan en grupo se encuentran:

a) El comportamiento agresivo: que constituye una de las alteraciones conductuales infantiles que más preocupa a educadores, tanto por sus consecuencias negativas como por la gran fuerza que ofrece los intentos de control.

Por consiguiente la agresión se considera como un impulso, aprendido en una historia de frustraciones y necesidades tempranas insatisfechas. Estas conductas agresivas pueden ser manipulativas y hostiles.

b) Asimismo las rabietas: son conductas impulsivas caracterizadas por explosiones de llantos, gritos, pataleos propios de los niños pequeños, no dirigidos al otro, ya que constituyen expresiones de frustración por la insatisfacción de deseos. Desaparecen progresivamente a la vez que el niño adquiere autocontrol.

c) La desobediencia abierta: Es la postura de desafío hacia los adultos y hacia los iguales que consiste en el incumplimiento de las normas, en la actuación opuesta a las consignas generales o particulares, en el negativismo o en la resistencia sistemática a actuar de acuerdo con las propuestas de los adultos.

d) Los celos: son reacciones negativas desencadenadas por el temor a perder un afecto o una situación privilegiada. Por lo tanto se manifiestan por medio de regresiones, agresiones e inhibiciones.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivo General

Contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas de preescolar respetando su crecimiento y aprendizaje natural, considerando su desarrollo socio-afectivo e incorporando la participación activa de la familia.

3.3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar la magnitud del problema de socialización del preescolar
2. Conocer las principales causas que detonan o generan problemas de socialización

3. Conocer los principales autores que mencionen el desarrollo social
4. Establecer una estrategia que resuelva el problema de socialización en el aula de preescolar

3.4. Bitácora de control de actividades

Para lograr en los niños (as) una buena socialización al realizar las actividades se llevará a cabo una bitácora en donde se registrarán los procesos, avances, logros y/o dificultades en el acercamiento al desarrollo social de los niños.

Tabla 1. Control de actividades

| Hora | Actividad | Hechos realizados | Se logra si / no ó está en proceso | Observaciones (dificultades o logros) |
|----------------|--|--|--|---|
| 10:30 11:30 | dibujo familiar en sala | cada niño dibujo a su familia | si se logra | algunos de los niños no dibuja a toda su familia y otros solo a quienes los cuidan |
| 10:30 11:30 | explicación del dibujo en sala | cada uno de los niños manifestó la explicación de su dibujo | si se logra | al explicar sus dibujos a algunos niños se les dificultaba expresar su sentir por lo que otros lo hacían sin mayor dificultad |
| 10:30 11:30 | encuesta a niños y niñas en sala | se realizó encuesta de manera individual a cada uno de los niños y niñas | si se logra | a la mayoría de los niños les costó trabajo responder algunas preguntas |
| libre | cuestionario a padres de familia en casa | se realizó en casa un cuestionario a cada uno de los padres de familia | si se logra | la mayoría de padres de familia respondió todo muy positivamente |
| 10:30 11:30 | realización en grupo de diferentes actividades en sala y patio | se realizaron actividades: - la isla -el juego de las sillas -el juego del nombre -estiro la cuerda -el juego del mesero -la telaraña amable etc. | se logra en el 60 % del grupo, mientras el 40% está en proceso | todos participaron aunque al 40% de los niños no le gustaba compartir |

Fuente. Elaboración propia

3.4.2. Estrategias didácticas

| | |
|-------------------------|--|
| Fichas Técnicas | Alumnos Participantes - 14 |
| Sesión: 1-5 | 7-11 Septiembre |
| Tema: | ¿Cómo soy? |
| Campo Formativo: | Desarrollo Personal y Social |
| Aspecto: | Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su Sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. |
| Competencia: | Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren. |
| Aprendizajes Esperados: | Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren. |
| Propósito: | Que el niño se conozca, identifique partes de su cuerpo y aprenda a distinguir las diferencias entre los demás y sus propias emociones |

Sesión 1

Inicio: Preguntaré a los niños si saben ¿Qué son las emociones? Si alguien ha escuchado en casa acerca de las emociones. Les explicaré que existen diferentes emociones, y les mostraré como es cada una de las emociones, estoy triste, estoy enojado, siento rabia, estoy feliz etc.

Desarrollo: Pegaremos una hoja de papel bond y pintaran cada uno una carita con pintura digital y pincel, la que ellos quieran de acuerdo a las emociones que vimos, al terminar preguntaré porque eligieron esa carita, y cada uno explicará y representará la carita que dibujaron.

Preguntaré cómo se siente, de acuerdo a su respuesta tomaremos cada uno un espejo y dirán que es lo que siente si está contento o enfadado, o que le ocurre. En el espejo imitarán distintas expresiones que reflejen estados emocionales para que observen como cambian los ojos, la boca, las cejas, y así con cada expresión. Al finalizar dibujarán en una hoja las diferentes expresiones que realizaron.

Sesión 2

Preguntaré a los niños si recuerdan que hicimos el día anterior, al ir comentando reforzaremos la clase del día anterior.

Solicitaré a los niños y las niñas salir al patio que imaginen y realicen un dibujo breve que tenga ideas que ellos piensen como poder ser mejores y que escriban, como ellos puedan hacerlo, un texto con dibujos, y pueda explicarlo.

Al terminar cada uno presentará su trabajo al resto del grupo y pegarán su dibujo en un papel grande para convertirlo en un periódico mural, al que pondrán un nombre y me dirán un texto sobre lo que tratan los dibujos lo cual yo escribiré lo que ellos me vayan dictando.

Pediré que cada uno comente qué fue lo que más les llamó la atención de sus actividades. En casa preguntarán a algún familiar sobre lo que consideran son sus cualidades y debilidades, y traerán una fotografía de preferencia que estén solos.

Recursos: hojas blancas, crayolas, patio, sala, papel bond.

Sesión 3.

Preguntaré a los niños si alguien trae su fotografía y qué fue lo que les platicaron en casa.

Cada uno de los niños pasará a decir lo que en casa les comentaron sus familiares, les pediré que pongan mucha atención porque se preguntará qué dijeron cada uno.

Cierre: Al terminar pegarán su fotografía en una hoja y realizarán los dibujos de lo que les comentaron sus familias.

Recursos: fotografía, hojas blancas, crayolas

Sesión 4

Preguntaré a los niños si les gustaría que les escribieran una carta y quien, de acuerdo a sus comentarios se tomará nota en una hoja.

Ahora preguntaré a los niños a quien les gustaría escribirle una carta.

Al terminar realizarán en una hoja con dibujos la carta a quien ellos eligieron.

Una vez terminada la carta la guardaran en un sobre y entregarán a quien ellos eligieron.

Pediré al familiar que eligieron al niño o a la niña que escriban una carta dirigida a él o ella, en la que hagan saber las cosas buenas que, desde su punto de vista, posee y aquellas debilidades que tiene, así como algunos consejos y sugerencias para mejorar como ser humano. Invitar a los familiares, a que asistan a la escuela al día siguiente para leer a sus pequeños la carta que escribieron, pero sin decir al niño que visitara la escuela para participar en esa actividad, les pediré que me entreguen su carta al ingresar al plantel.

Informaré a los niños que algunas personas están ahí para leer y compartir con ellos algunos sentimientos e ideas. Invitar a los familiares e ingresar al aula y a leer la carta que escribieron.

Evaluación:

Pude evaluar a los niños que lograron expresar sus sentimientos, y en qué momentos de la actividad lo lograron, qué actitudes mostraron y cuáles fueron sus formas de comunicación. Con estas actividades lograron adquirir los nuevos conceptos y se apropiaron de ellos en el transcurso de las actividades, generando un ambiente agradable durante las actividades. Así como el poder comunicar sus sentimientos e ideas que surgen en ellos.

| | |
|-------------------------|--|
| Fichas Técnicas | Alumnos Participantes - 14 |
| Sesión 5 -9 | 22 – 25 de Febrero |
| Tema: | Conociendo las Emociones |
| Campo Formativo | Lenguaje y Comunicación |
| Aspecto: | Lenguaje Oral |
| Competencia: | Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás |
| Aprendizajes Esperados: | Dialoga para resolver su conducta en distintos tipos de interacción con los demás |
| Propósito: | Que los niños y las niñas aprendan a interiorizar sus formas de expresarse emocionalmente |

Sesión 5

Inicio: Preguntaré a los niños si saben ¿Qué son las emociones? Si alguien ha escuchado en casa acerca de las emociones? Les explicaré que existen diferentes emociones, y les mostraré cómo es cada una de las emociones, estoy triste, estoy enojado, siento rabia, estoy feliz etc.

Desarrollo: Pegaremos una hoja de papel bond y pintarán cada uno una carita con pintura digital y pincel, la que ellos quieran de acuerdo a las emociones que vimos, al terminar preguntaré porque eligieron esa carita, y cada uno explicará y representará la carita que dibujaron.

Preguntaré cómo se siente, de acuerdo a su respuesta tomaremos cada uno un espejo y dirán que es lo que siente si está contento o enfadado, o que le ocurre. En el espejo imitarán distintas expresiones que reflejen estados emocionales para que observen cómo cambian los ojos, la boca, las cejas, y así con cada expresión. Al finalizar dibujarán en una hoja las diferentes expresiones que realizaron.

Sesión 6

Jugaremos a la varita mágica, en una caja meterán caritas que expresen las diferentes emociones, cada uno tomará la varita y al decir las palabras mágicas tocarán la caja y meterán la mano toman una carita que sacarán seguidamente tocarán con la varita mágica a un compañero que elija y le pedirá que en el espejo represente la expresión de la emoción de la carita que le tocó. Y así sucesivamente lo realizarán todos. Al finalizar repartiré una carita que dibujará cada una de las emociones que ellos prefieran.

Preguntaré ¿qué puedo hacer si me asusto? Y en una hoja harán un dibujo de cuando alguna vez se asustaron, al terminar pasaran a explicar el dibujo, ¿porqué se asustaron y ¿en dónde?

Sesión 7

Mostraré una marioneta en donde les pediré que observen y preguntaré que estado de ánimo tendrá la marioneta, anotaremos los comentarios en una hoja bond, y a ver quién logra adivinar.

De casa traerán de material un círculo de 20x20cm y caritas de las emociones, elaboraran un reloj que tendrá las diferentes caritas de las emociones, al finalizar contaré el cuento del patito feo, les pediré que pongan mucha atención porque al terminar el cuento le preguntaré de que trató el cuento, después que comenten preguntaré que creen que sintió el patito, su mamá, sus hermanos y todos los animales. Y en el reloj irán moviendo las manecillas para colocarlas en la carita de la emoción que corresponda.

Sesión 8 - 9

Preguntaré qué hicimos en todos los días anteriores, después de que comente saldremos al patio y realizaremos el juego de mímica, tomarán un papelito que dirá qué emoción tendrán que hacer, previamente yo les diré lo que dice su papel. Y así cada uno tendrá que adivinar qué estado de ánimo representará el compañero, que cada uno irá realizando el dibujo en una hoja dividida con cuadros en los que en cada cuadro realizará cada carita que el compañero va representando de acuerdo a la mímica hasta finalizar con cada uno

Cierre. Pediré que cada uno nos explique qué sintió al realizar las actividades de las emociones y qué es lo que aprendieron. Sentados en un círculo realizaremos actividad de la importancia de la respiración como proceso para relajarse, esto servirá para cuando nos encontremos enfadados nos ayude a relajarnos.

Recursos:

Hojas papel bond, crayolas, cartulina, pegamento, marioneta, pintura digital, pincel, espejo, círculos de 20x20.

Evaluación

En estas actividades me he podido dar cuenta de los avances en la socialización de los niños en la sala y en la escuela, así también el logro de identificar y poder controlar un poco más sus emociones

3.5. Análisis de Resultados de la Propuesta de Intervención

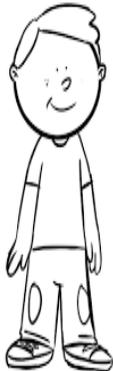
En el siguiente apartado se presenta el análisis y la descripción de cada una de las estrategias de enseñanza que se planificaron y realizaron en esta propuesta de intervención

Para lograr en los niños y las niñas una buena socialización, se llevaron a cabo diferentes actividades como: una bitácora y estrategias instrumentadas en donde se registraron los procesos, avances, logros y/o dificultades, en cada una de las actividades realizadas para el acercamiento al desarrollo social de los niños.

Por lo tanto el proceso de desarrollo de cada uno de los niños es diferente, con esto se pretende lograr avance en sus necesidades y en los aprendizajes esperados

Sesión 1. ¿Quién soy?

¿QUIÉN SOY?

| | | |
|---|---|--|
| <p>El saber ¿Quién Soy?</p> <p>La respuesta está en cada uno de los niños, en su cuerpo, en los gestos que representa cada uno, sus preferencias y en sus propias acciones.</p> |  | <p>Además que el mirarse a sí mismo, poder descubrirse y mostrarse a los demás les vas a permitir compartir lo que nos une , así mismo sus saberes únicos y diferentes</p> |
|---|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>¿Cómo soy?</p> <p>ACTIVIDADES PROPUESTAS</p> <ul style="list-style-type: none">➤ ¿Cómo soy?➤ Soy hombre, soy mujer➤ Qué puedo hacer➤ Qué no puedo hacer➤ ¿Todos somos iguales?➤ Mi familia y yo➤ La carta | <p>ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE SE FAVORECE</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Conocimiento personal➤ Identidad➤ Autoestima➤ Identificación de sentimientos➤ Expresión de sentimientos➤ Relación con sus pares➤ Comunicación |
|--|---|

Sesión 1

Esta actividad permite que los niños y las niñas se conozcan así mismos y pueda observar e identificar las diferencias o similitudes con sus pares

Realizamos la actividad mirándonos en un espejo

¿Quién soy?



Para realizar esta actividad primero pregunté a los niños y las niñas quién se había visto en un espejo alguna vez, rápidamente todos mencionaron que si se habían visto en un espejo.

Al preguntar a los niños y niñas si alguien se ha visto en un espejo el día de hoy, todos mencionaron que sí y que lo han hecho cuando se acaban de bañar, y se visten para, poderse peinar se tienen que mirar en el espejo, sino no podrían peinarse, también, las niñas mencionaron que ellas cuando les compran un vestido nuevo y se lo ponen se van a mirar al espejo para ver cómo se ven con su vestido nuevo, y que mamá y papá también se ven en un espejo cuando se arreglan para ir al trabajo; registré sus respuestas en una hoja de papel bond.

Les pedí a cada uno se vieran en el espejo y les pregunté que observaron, la mayoría del grupo mencionó que veían su cara y algunos que les gustaba ver su cara en el espejo porque se veían contentos y otros guapos

Por lo tanto esta estrategia da como resultado el interés de los niños al realizar la actividad, logrando su atención y respondiendo a las preguntas que se formularon. Asimismo permitiendo el desarrollo y el conocimiento personal de los niños y las niñas.



Soy hombre – soy mujer



Aquí en esta actividad realicé con los niños y las niñas estando todos de pie donde a cada uno pueda expresarse y comente porqué son hombre y porqué mujer y que significa en la vida diaria

Por lo tanto estimulé la conversación con preguntas como:

¿Qué me hace ser hombre, qué me hace ser mujer?

¿Qué cosas hago yo porque soy hombre, qué cosas hago yo porque soy mujer?

¿Qué cosas no puedo hacer porque soy hombre, qué cosas no puedo hacer porque soy mujer? ¿Por qué?

¿Qué me gusta de ser hombre, qué me gusta de ser mujer? ¿Por qué?

¿Qué no me gusta de ser hombre, qué no me gusta de ser mujer? ¿Por qué?

Logrando mantener la atención y el interés de los niños.

Así mismo que logre el desarrollo de su identidad como hombre y mujer

Sesión 2

Qué puedo hacer y qué no puedo hacer



Al realizar esta actividad en el patio del plantel, pudimos observar que podemos hacer muchas cosas, como poder recolectar diferentes objetos que encontremos en el patio, realizar actividades físicas, imaginar muchas cosas y una de las actividades más importantes es la socialización que se da entre pares.

Finalmente al regreso realizaron un dibujo de las actividades que se realizaron en el patio y de las ideas que pensaron y lograron imaginar, esto lo realizaron como ellos puedan hacerlo, para posteriormente al terminarlo cada uno presentará su trabajo al resto del grupo y pegarán en un papel grande para así formar un periódico mural y entre todos eligieron un nombre. Asimismo cada uno mencionó acerca de los dibujos y fui escribiendo sus comentarios para formar una historia. Esto permitió el acercamiento, y sobre todo mantener su atención en las actividades y lograr que los niños y las niñas mantuvieran una mejor socialización y un buen trabajo como grupo.

Finalmente realice las siguientes preguntas

Para qué soy bueno, para qué soy buena

¿Dónde está mi fuerte?

¿Cómo me siento cuando hago lo que me gusta?

Registrando en el pizarrón sus comentarios

Sesión 3



Todos somos iguales

Al realizar estas actividades se propone fomentar actitudes de respeto, empatía, una mejor socialización y promover la cooperación y solidaridad con los demás De tal manera que les permita conocer más acerca de su persona

De acuerdo a la funcionalidad de los recursos estos permitieron la participación de la mayoría de los niños al interactuar y descubrir que aunque somos hombres y mujeres, todos somos iguales

Sesión 4

Mi familia



En la realización de esta estrategia se pidió trajeran de casa una fotografía familiar y de ellos.

Esta actividad consta de que en casa preguntaran la historia de ellos, y qué piensan a cerca de ellos y de su familiasobre lo que consideran son sus cualidades y debilidades.

Cada uno de ellos pasó al frente y comentaron a cerca de las historias que les habían contado en casa, en el caso de Alan menciona que su mamá le dijo tú tienes la habilidad de bailar y te gusta mucho bailar, en el caso de Chioma comentó que su mamá le dijo que tenía la habilidad de dibujar muy bonito y que le gustaba mucho, en el caso de Dante su mamá le dijo tú tienes la habilidad de dormir con mucha facilidad.

Al término de los comentarios realizaron un dibujo en una hoja a cerca de los comentarios realizados por cada uno

En cuanto al proceso de los niños fue un reto que motivó tanto individual y grupalmente a los niños para realizar la actividad, porque les exigía un alto nivel de percepción y atención visual y auditiva.



Sesión 5

La carta



Realicé un círculo con los niños y niñas y conversamos acerca de lo que les gustaría decirles a sus padres. Iniciamos la conversación con preguntas como:

Invitando a los niños y niñas a crear un texto colectivo con un mensaje a sus padres.

Propóngales que inviten a sus papás a la sala de clases para que lean el mensaje.

¿Qué quisiéramos contarles a nuestros papás?

¿Qué quisiéramos pedirles?

¿Qué quisiéramos ofrecerles?

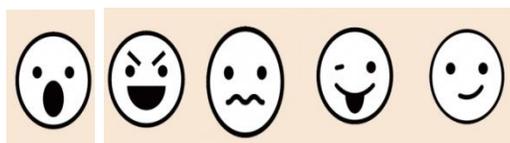
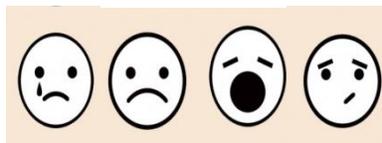
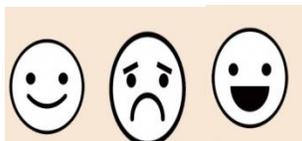
Estos comentarios se registraron en una hoja papel bond. Se invitó a los padres de familia a que asistieran a la sala que leyeran una carta o mensaje para sus hijos

Esta actividad nos permite expresar nuestros sentimientos y emociones con nuestros padres



Conociendo las emociones

Los niños podrán experimentar sus emociones por medio de alegría, tristeza, miedo, ira etc. Estas provocarán una reacción que les ayudará a afrontar mejor la situación y no sólo asumirá identidades diferentes sino también asignará habilidades y emociones de vida a objetos inanimados



| <p>Conociendo las emociones</p> | <p>ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE SE FAVORECE</p> |
|--|--|
| <p>ACTIVIDADES PROPUESTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo me siento? ➤ Dibujando caras ➤ ¿Y tú? ¿Cómo te sientes ➤ Dibujando las emociones | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identidad ➤ Autoestima ➤ Identificación de sentimientos ➤ Expresión de sentimientos ➤ Relación con sus pares ➤ Comunicación |

Conociendo las emociones

Sesión 6

¿Cómo me siento?

Al realizar esta actividad los niños se mostraron emocionados en pintar una carita en donde representarían como se sentían en ese momento, al terminar pregunté porque eligieron representar esa carita, y posteriormente cada uno explicó y representó la carita que dibujaron.

Esto nos permite saber cómo se sienten, y cuál es su estado de ánimo en ese momento, de acuerdo a sus respuesta tomamos cada uno un espejo y comentaron qué es lo que siente, si está contento, enfadado, o qué le ocurre.

De acuerdo a sus sentimientos y emociones en el espejo imitarán distintas expresiones que reflejen estados emocionales para que observen como cambian los ojos, la boca, las cejas, y así con cada expresión, los niños y las niñas demostrarán sus emociones en ese momento



Sesión 7

Dibujando caras



Estas actividades les permitió expresar las diferentes emociones que en ese momento sentía cada uno de los niños y realizar los comentarios de qué sentía cada uno y por qué, y qué es lo que podríamos hacer ante eso que sentían, logrando dar una respuesta y solución a sus sentimientos.



Sesión 8

¿Y tú? ¿Cómo te sientes?

En esta actividad los niños y las niñas pudieron expresar sus emociones y sus sentimientos y lograr reconocer e identificar las diferentes emociones .

Con esta actividad los niños y las niñas jugaron a la varita mágica, al finalizar se repartió una carita que dibujara una de las emociones que ellos prefieran.

Con esto nos podemos dar cuenta que a los niños y las niñas les ayudó no sólo en la escuela, sino también en su entorno social a poder controlar sus emociones, y si los padres practican con sus hijos en el manejo de las emociones, estas habilidades serán mayormente beneficiosas



Sesión 9

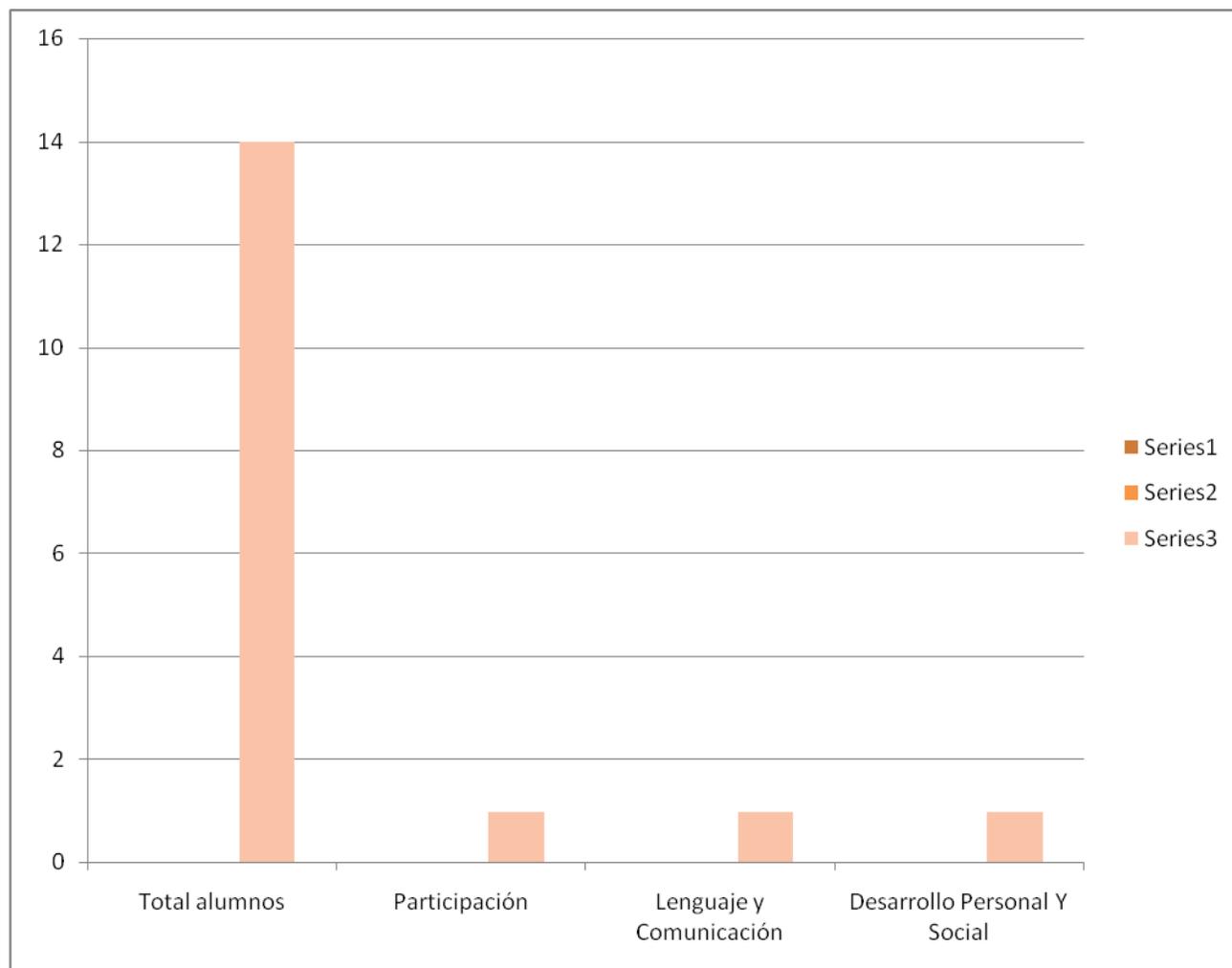
Dibujando las emociones



Con estas actividades los niños y las niñas logran identificar las diferentes emociones en las caras de alegría, tristeza, miedo, enfado, etc.

Asimismo podemos observar que les favorece el poder actuar con mayor confianza, autonomía y a regular su conducta con los demás

Gráfica 1. Grupo Preescolar 2



Fuente. Elaboración propia

| | |
|------------------------------|-----|
| Total Alumnos | 14 |
| Participación | 98% |
| Lenguaje y Comunicación | 98% |
| Desarrollo Personal y social | 98 |

Conclusión

Considerando que en el desarrollo social de los niños y las niñas, uno de los aspectos más importantes es el entorno en el que se desenvuelve, por eso, el motivo de este proyecto de intervención aborda el tema del desarrollo social del niño preescolar, de tal manera que se diseñaron diversas estrategias para lograr alcanzar una mejor interacción entre niño - niña- niño - adulto y una mejor convivencia en nuestra institución. La idea surge de las múltiples manifestaciones en los alumnos y padres de familia al mostrar falta de tolerancia, diálogo, compañerismo y respeto. Fue así que se revisaron diferentes documentos, bibliografías de diferentes autores quienes nos hablan del desarrollo social del niño.

De tal manera que al realizar las diferentes estrategias para involucrar a los niños a desarrollar sus capacidades y habilidades relacionadas con el autoestima y conocimiento de sí mismo, tanto en el ambiente social como en el entorno escolar y familiar, da como resultado un ambiente agradable y una sana convivencia en donde el niño logra interactuar con sus pares, sin dejar de involucrar a los padres de familia en donde aprendieron las diferentes formas de relacionarse permitiendo su participación en las opiniones de las estrategias de manera activa y pasiva.

Por lo tanto el desarrollo del niño necesita de muchas oportunidades para aprender a formar amistades, requiere de pasar tiempo suficiente con otros niños y poner en práctica sus nuevas habilidades. De tal manera que el rol más importante del contexto familiar, el entorno escolar y su contexto social es brindar las oportunidades en el que el niño logre compartir, ser tolerante, comprender y así poder lograr a desarrollar sus habilidades sin dejar de mencionar que todo lo anterior necesita de la supervisión de un adulto para facilitar su aprendizaje.

Bibliografía

Barrera Chavira Edith, "La educación Preescolar en México" **Centro de Estudios Sociales y de opinión Pública,**

Disponible en PB7003 Educación Preescolar en México.pdf-Adobe Acrobat Reader DC

González Moreno, Claudia Ximena, Quintanar Rojas, Luis, Solovieva, Yulia, "El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar, **Avances en Psicología Latinoamericana** [en línea] Vol.32 (2), 2014. pp 287-308

Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79930906008>> ISSN 1794-4724, (González (et al) 2014:287-308).

I.M.Josselyn, Edición 1979, **el desarrollo psicosocial del niño**, Editorial Psique, Buenos Aires, p.161 (I.M, 1979:33-34), (I.M, 1979:65-66), (I.M, 1979:85),

L. Mece Judith, Edición 2000, **Desarrollo del niño y del adolescente**, Coordinación Editorial, Lazlo Moussong Mc Graw-hill Interamericana, Edición 2000, p.408,(L. Mecce,2000: 268),

Disponible:<http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-desarrollo-nino-adolescentemeece.pdf>

Marín Sánchez Manuel, Miguel ángel Garrido Torres, Edición 2003, **El Grupo Desde la Perspectiva Psicosocial**, Ediciones Pirámide, Madrid, p.161. (Marín, (et al) 2003:42-43), (Marín, (et al) (2003:62-63),

Palacios Jesús, Alvaro Marchesi, & Mario Carretero, Edición 1984, **Psicología Evolutiva**, Alianza Editorial, España p.483

Rivera Ferreiro, Lucía; Guerra Mendoza Marcelino "Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar" **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 3-4 disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130150.pdf>Rivera(et al)(2005:503-511)