



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 095 CDMX AZCAPOTZALCO

“Promoción y Fomento de la Autonomía en el niño preescolar como logro educativo”

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA:

Guillermina Rodríguez Cambrón

DIRECTOR DE PROYECTO

Dr. Oswaldo Escobar Uribe

CIUDAD DE MÉXICO, 2019



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 095 CDMX AZCAPOTZALCO

“Promoción y Fomento de la Autonomía en el niño preescolar como logro educativo”

GUILLERMINA RODRÍGUEZ CAMBRÓN

Ciudad de México

2019

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Ciudad de México, a 26 de febrero de 2019

C. GUILLERMINA RODRÍGUEZ CAMBRÓN

PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"Promoción y fomento de la autonomía en el niño preescolar como logro educativo"**, Opción: **Proyecto de Intervención**, a propuesta del **C. Asesor. Dr. Oswaldo Escobar Uribe**, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

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

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DR. NICOLÁS JUÁREZ GARCÍA
DIRECTOR



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

NJC/NVBE/kgf*

AGRADECIMIENTOS

En honor a quienes serán nombrados, quiero agradecer en primer lugar al Gobierno de la Ciudad de México, así como al Centro de Atención y Cuidado Infantil “Carmen Serdán” por haberme brindado la oportunidad y los recursos necesarios para poder alcanzar un grado más a nivel profesional.

También quiero resaltar el apoyo y estímulo de la Universidad Pedagógica Nacional por la tolerancia, paciencia, enseñanzas y conocimientos adquiridos que me otorgó durante mi permanencia en esta noble institución, así como todo el grupo de maestros y académicos que estuvieron impulsándome para alcanzar este logro.

Al doctor Oswaldo Escobar Uribe por su invaluable e incondicional apoyo y disponibilidad para que este trabajo culminara satisfactoriamente, mi más sincero agradecimiento.

Para mi familia, un pilar que me sostuvo en las buenas y en las malas, a mis padres, hermanos, sobrinos y amigos que mostraron su total paciencia, apoyo, amor y empatía durante toda esta etapa nueva y enriquecedora.

Agradezco particularmente al personal del Centro de Atención y Cuidado Infantil conformado por dirección, docentes y personal en general para que este proyecto se llevara a cabo en tiempo y forma y así obtener resultados satisfactorios que enriquecieron mi vida profesional al servicio de los niños.

Por último y no menos importante, quiero agradecer a todas esas personas que directa o indirectamente me alentaron para continuar con este reto que el día de hoy se ve culminado en una meta alcanzada.

Gracias a todos por estar presentes y aquellos interesados en mi trabajo.

“Seamos agradecidos con las personas que nos hacen felices; ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer nuestra alma”

Marcel Proust

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.- DEFINICIÓN DE UNA TEMÁTICA EDUCATIVA	10
1.1 Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares	11
1.2. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia	12
CAPÍTULO 2.- DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO	13
2.1. Aspecto Socioeconómico	14
2.2. Aspecto Socioeducativo.....	16
2.3. Contexto institucional	17
2.3.1. Marco Jurídico	18
2.3.2. Misión y Visión	20
2.3.3. Organización del centro escolar	20
2.3.4 Infraestructura	26
2.4 Contexto comunitario	27
2.5 Análisis de las prácticas educativas en situación.....	31
CAPÍTULO 3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	33
3.1 Diagnóstico.....	36
3. 2 Objetivos	42
3.3 Elementos teóricos metodológicos.....	42
3.3.1 Breve historia del concepto de autonomía	43
3.3.2 La promoción de la autonomía en preescolar.....	45
3.3.3 Elementos constitutivos de la conciencia moral.....	48
3.4 La familia como contexto de socialización, formas de crianza y la autonomía	51
3.5 El niño en preescolar.....	55
3.5.1 ¿Qué es el constructivismo?.....	56
3.5.2 Investigación Acción	57
3.6. Características de desarrollo del niño en edad preescolar	59
3.7 Fundamentos teórico pedagógicos de la propuesta	63
CAPÍTULO 4 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	66

4.1. Propuestas de intervención.....	67
CAPÍTULO 5 IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	70
5.1 Taller “Fomento y respeto de la autonomía en la primera infancia desde el contexto familiar”	70
5.1.2. Evaluación del taller.....	74
5.2 Secuencias didácticas	77
CONCLUSIONES	91
REFLEXIÓN	97
REFERENCIAS	100
ANEXO 1.....	103

INTRODUCCIÓN

El significado del concepto de autonomía es, de acuerdo al diccionario, la libertad de gobernarse por sus propias leyes, ciertamente, los procesos de autogobierno implican la toma de decisiones colegiadas y democráticas. Es así como en la opinión pública y entre el público en general, la palabra provoca reacciones distintas y encontradas, sobre todo cuando se habla de autonomía como objetivo a alcanzar en el ámbito educativo. El ejercicio del poder y el libre albedrío, que es intrínseco al ejercicio de la autonomía, son aún más incómodos cuando se trata de menores de edad, ya que los adultos difícilmente ceden capacidad de autodeterminación a quienes consideran seres humanos “inmaduros” (Van Dijk, 2013 s/p).

La autonomía y la autoestima son la base para la construcción y la reconstrucción de las demás metas del desarrollo humano integral y diverso, pero la autonomía, igual que las demás, se construye y reconstruye progresivamente en el ejercicio vital humano.

La autonomía es el derecho y la capacidad de orientar la vida, llegar a ser lo que se quiere para beneficio propio y de los demás. Se puede decir entonces, que autonomía es ejercicio para la libertad, preparación para la toma de decisiones y responsabilidad en todos los actos de la vida.

Tomando como referencia a Kant, varios teóricos coinciden en que la autonomía se mira primeramente desde un enfoque moral, para Piaget en el “Juicio moral del niño” (Piaget, 1930), sostiene que el niño interioriza todo lo que aprende y su conducta se va regulando con la obediencia de reglas, se dice entonces que el niño primero se rige a través de la heteronomía, ya sea de su padre, madre o cuidador y conforme crece va desapareciendo la heteronomía para dar paso a la autonomía.

Kant responde que “hay un vínculo estrecho entre la moralidad de la acción y la autonomía”. Un acto será moral cuando lo dicta la propia conciencia sin obedecer leyes o disposiciones ajenas. (Puig Rovira, J. 2004, p 27).

En el campo pedagógico desde los planes y programas del preescolar se busca como logro educativo la autonomía de niños y niñas en diferentes ámbitos: en el cuidado personal, en el

deseo de aprender, en la capacidad de escoger actividades a desarrollar, de formar equipos para resolver algún reto, entre otros. (Van Dijk, 2013).

La sociedad está atravesando por grandes cambios sociales, políticos y económicos donde se exige y necesitan individuos independientes y autónomos capaces de actuar con eficacia ante grandes retos que se le presenten; seres capaces de elegir y decidir en situaciones que pueden ser decisivas tanto en su vida personal, familiar, laboral, profesional y social.

Este trabajo de intervención pretende implementar varias estrategias para trabajar con los niños de preescolar para la promoción y fomento de la autonomía, ya que esta es una de las habilidades importantes para la autorregulación, la toma de decisiones, la libertad y la independencia, que irán adquiriendo gradualmente desde el comienzo de la primera infancia y hasta su vida adulta.

Los contextos que se tomaron en cuenta para diseñar este proyecto de intervención fueron principalmente la familia y la escuela. Las características de cada contexto que aquí se mencionan influyen en gran manera los aprendizajes de las niñas y los niños, así como la ejecución de los mismos.

En el desarrollo de esta propuesta se utilizaron varias estrategias para trabajar con el grupo de Preescolar 1 y con los padres de familia del mismo donde se cumplieran los objetivos de la intervención.

En el primer capítulo se expone la definición de la temática de este trabajo de intervención, donde surge como tema del fomento de promoción de la autonomía en el niño preescolar.

En el segundo capítulo se exponen diferentes contextos, dónde está asentada la institución educativa, así como su entorno socioeconómico, institucional y comunitario, además de una breve historia del lugar donde se sitúa la escuela. Se habla también de la organización interna y funcionamiento de la escuela, cómo influye en la dinámica escolar y en los aprendizajes de las niñas y los niños.

En el tercer capítulo se expone cuál es el problema que se está presentando dentro del aula, así como la revisión y conceptualizan diferentes teorías y autores que argumentan este trabajo, además de los tipos de crianza y desarrollo del niño en edad preescolar sustentando con ellos la validez de esta intervención.

En el cuarto capítulo se propone la justificación del proyecto, así como los objetivos planteados, las propuestas y estrategias para el fomento y la promoción de la autonomía.

En el quinto capítulo se muestra la implementación, seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención en una forma más descriptiva utilizando para ello secuencias didácticas y un taller de “escuela para padres”, dando paso después a los resultados de la propuesta y conclusión.

También se expone la reflexión que dio como resultado este trabajo de intervención, las aportaciones que me trajo como docente tanto en lo personal como en lo profesional, de igual manera cuál fue mi aportación a la educación Preescolar con este trabajo y más que nada el beneficio que tuvieron los niños y padres de familia como principales protagonistas.

El fomentar la autonomía desde la edad preescolar es de suma importancia ya que a futuro desarrollará individuos libres, críticos, reflexivos e independientes.

CAPÍTULO 1.- DEFINICIÓN DE UNA TEMÁTICA EDUCATIVA

En la educación inicial (nivel maternal y preescolar) propuesto actualmente en el sistema educativo, las dimensiones sociales y afectivas del niño (incluidas la autonomía y toma de decisiones en estas dimensiones) son consideradas como un aspecto esencial en su desarrollo integral además de la adquisición y comprensión de conocimientos, así como también sus necesidades e intereses.

De esta manera, en el nivel preescolar de Educación Inicial, resulta fundamental propiciar en el niño el desarrollo de la autonomía; respetándolo como persona de manera incondicional; tomando en cuenta todas sus potencialidades, y que es un ser en desarrollo de su capacidad de pensar y elegir de acuerdo a sus vivencias y en la interacción con el entorno familiar, social y cultural, por lo que no pueden imponerse de manera arbitraria. La autonomía y la capacidad de tomar decisiones que el niño vaya logrando en este nivel van a permitirle desarrollar las habilidades y competencias para resolver problemas en su entorno, fomentando su desarrollo personal y aprendizaje significativo: en el conocer, el hacer, el convivir y el ser.

En este orden de ideas, se requiere un docente que no sólo sea un dador de clases, sino una persona que acompañe al educando en su crecimiento y desarrollo personal, ayudándolo en el logro de su autonomía y en su proceso de toma de decisiones, para su desenvolvimiento en la sociedad; proporcionando experiencias significativas que contribuyan a determinados aspectos del desarrollo de los niños con quienes trabaja. Es el rol que le permite al docente atender adecuadamente el desarrollo y la formación integral del niño desde el aula; cumpliendo con la misión esencial de la educación, es el ser orientador del proceso educativo.

En este sentido, resulta importante que adquiera los conocimientos teóricos y técnicos necesarios, relacionados con el ámbito de la orientación, y desarrolle las destrezas personales necesarias para considerar los aspectos relacionados con el quehacer educativo; valiéndose de su función orientadora para considerar las necesidades e intereses del niño, y propiciar su desarrollo personal y el logro de aprendizajes significativos desde su vivencia. (Alcántara, P. 2012)

1.1 Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares

En la educación preescolar suelen darse formas de intervención que parten de concepciones en que se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y las niñas y los niños que no saben; sin embargo, hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura.

Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y de lenguaje. (SEP, Programa de Estudio 2011)

Relaciones de reciprocidad.

El trabajo cooperativo dentro del ámbito escolar ha sido avalado desde distintas perspectivas como medio idóneo para alcanzar la autonomía y conseguir una completa formación integral. Se ha insistido en su importancia como elemento de socialización, como recurso para establecer relaciones de reciprocidad, para aprender a negociar, para tomar conciencia del punto de vista ajeno, como sistema privilegiado de aprendizaje intelectual, y también como actividad espontánea. Estos y otros argumentos muestran cómo las relaciones entre iguales son insustituibles en el proceso de desarrollo hacia la autonomía individual y ponen de manifiesto la necesidad de crear medios educativos que incorporen el trabajo en grupo como actividad habitual en la escuela. (Puig Rovira & Martín García, 2007)

La situación colectiva que plantea el trabajo en grupo, junto con una menor presencia del adulto que actúa como referente intelectual y moral en la mayoría de las actividades académicas, ofrecen a los alumnos posibilidades de crecimiento personal difíciles de conseguir en otro tipo de dinámicas escolares. El trabajo codo con codo entre iguales permite explorar modos de regular la convivencia y la tarea colectiva. Debido a las relaciones de reciprocidad que establecen los alumnos entre sí, el grupo en su conjunto y cada uno de sus

miembros en particular, avanzan en el ejercicio de la responsabilidad y de la disciplina libremente establecida, aspectos que permiten la transición de la conciencia moral heterónoma y la autonomía moral.

El trabajo cooperativo se basa en la interacción entre iguales. Aun cuando los alumnos de un grupo presentan habilidades heterogéneas, entre ellos hay un mayor grado de proximidad que en relación con sus profesores u otros adultos. Las relaciones entre iguales son relaciones con simetría que propician la libertad de pensamiento y libertad moral necesarias para el desarrollo de la autonomía. (Puig Rovira & Martín García, 2007)

1.2. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia

Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de las niñas y los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen los distintos propósitos formativos del currículo.

Esta convergencia entre escuela y familia es una antigua y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado de manera insuficiente y parcial, con frecuencia limitándose a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de la organización y la vida de las familias.

Es al personal directivo y docente a quien corresponde tomar la iniciativa para que esa brecha se reduzca tanto como sea posible. Para lograrlo es necesario una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino también a los demás miembros de la familia que puedan participar en una labor de apoyo educativo a las niñas y los niños.

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persigue la escuela y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de las niñas y de los niños. Aunque muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son menos las que tienen claridad sobre su función educativa, explicarla es especialmente importante en el caso del nivel preescolar, porque son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, desde considerar que los

niños sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente tareas de la escuela primaria.

La comprensión de los propósitos de la escuela es la base de la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de las niñas y a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta. En síntesis, creando en los niños la seguridad de que para la familia es importante su participación plena en las actividades de la escuela.

El establecimiento de un acuerdo con cada familia en beneficio del niño exige al personal docente y directivo escolar sensibilidad y tacto, y el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de la unidad familiar. Debe ser claro que la escuela no pretende enseñar a los padres cómo educar a sus hijos y menos aún suplantarlos en su responsabilidad, y sobre esa base, manejar las discrepancias entre las aspiraciones de la escuela y las creencias y las formas de crianza que son parte de la cultura familiar.

Para la educadora encargada de atenderlos, significa dedicar tiempos más prolongados a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo a las prácticas de su familia y de su cultura, y a introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar, de tal manera que la angustia que se genera en los niños por el cambio que viven en el tipo de atención que reciben cedan con mayor rapidez ante la seguridad y confianza que les pueda ofrecer el nuevo espacio de relación y convivencia. (SEP Programa de Estudio 2004, p 52)

Esto es especialmente importante al asumir que la autonomía y la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje.

CAPÍTULO 2.- DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

En los albores de la modernidad y el desarrollo acelerado en la sociedad, los cambios y crecimiento de las economías exigen individuos cada vez más eficaces e independientes. Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto,

sino frente a un mismo desafío. El juego constante de sus respuestas se altera en el propio acto de responder. Se organiza, elige la mejor respuesta. Actúa. (Freire, 1969 p. 28)

La capacidad de enfrentar la realidad es lo que se observa en los niños al otorgarle libertad para actuar en espacios llenos de desafíos. De esta forma se fomenta la autonomía desde la edad temprana y esto conlleva a que los niños empiecen a desarrollar otras habilidades como la toma de decisiones, desarrollar la curiosidad y creatividad, compartir experiencias, ser reflexivos y críticos.

En cambio, cuando se tiene al niño en un ambiente protegido y dirigido, de tal manera que el adulto que lo cuida sea madre, padre o maestro, establece rutinas y actividades en las que el niño sólo puede obedecer y actuar como se espera de él, el proceso de formación se convierte en una práctica de mutilación cognoscitiva sistemática, cuyo resultado es precisamente lo que Freire llama “un acomodamiento que conduce hacia la deshumanización” (Freire, 1969 p 39)

La autonomía que se le otorga a los niños desde la primera infancia es de suma importancia pues a medida que van creciendo pueden escoger y decidir lo que es mejor para ellos, es por eso que para lograr el fomento y promoción de esta habilidad tenemos que mirar los contextos en que se desenvuelven y cómo es que influyen en sus aprendizajes.

La educación es el principal instrumento que permitirá a los niños fomentar la autonomía a través de cualidades como la responsabilidad, el trabajo cooperativo, el respeto, el espíritu crítico y social.

2.1. Aspecto Socioeconómico

EL CACI (Centro de Atención y Cuidado Infantil) “Carmen Serdán” donde se llevó a cabo este trabajo de intervención, se localiza en la delegación Iztacalco que es una de las 16 delegaciones que conforman a la Ciudad de México.

Localizada en la zona Centro-Oriente de la Ciudad de México, limita al norte con la delegación Venustiano Carranza y Cuauhtémoc, al poniente con Benito Juárez, al sur con Iztapalapa y al oriente con el municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México. Es la delegación más pequeña de las dieciséis que comparten el territorio capitalino, con apenas

23.3 km² que albergan una población cercana a las 400 mil habitantes. (Rivera, 2000 p, 32-33).

El centro escolar se ubica junto al edificio delegacional en la colonia Gabriel Ramos Millán y a menos de un kilómetro de distancia se albergan importantes sedes deportivas de la ciudad de México como el Palacio de los Deportes, el Autódromo Hermanos Rodríguez y las instalaciones de la Ciudad Deportiva Magdalena Mixiuhca.

Las colonias más cercanas al centro escolar están Gabriel Ramos Millán, Agrícola Oriental, Agrícola Pantitlán, Granjas México y Santa Anita, siendo la primera la más grande y poblada de la demarcación incluyendo en su albergamiento centros industriales de renombre internacional tales como la empresa *Coca-Cola* y la bicicletera *Benotto*

La población de Iztacalco es mayormente de clase media-alta a clase baja y con núcleos socioeconómicos de clase alta (Colonia Militar Marte y Reforma Iztaccíhuatl Norte) y media alta (Colonia Viaducto Piedad y Reforma Iztaccíhuatl Sur).

- Personas que hablan alguna lengua indígena 5 mil 389 (náhuatl y zapoteco principalmente).
- Población económicamente activa: 175 mil 568.
- Población de Iztacalco: 411 mil 321 personas de las cuales 215 mil 321 son mujeres y 196 mil son hombres.
- En cuanto a religión el 90.4% es católico, el 3.9% protestante o evangélica, 3.15% de otra iglesia evangélica, 2.7% sin religión y 1% testigo de Jehová.

Por el centro escolar atraviesan dos principales vías de Iztacalco que son el Circuito Interior y el Eje 4 Sur que facilitan el acceso a los padres de familia para dejar y recoger a sus niños en la escuela, pero por otra parte estas vialidades en ocasiones se ven afectadas por las diferentes manifestaciones e inconformidades de los colonos o empleados de la misma delegación y por campañas políticas para elecciones de jefes delegacionales y sindicales, bloqueando e impidiendo el acceso a toda persona a la delegación y sus alrededores que es donde se encuentra el CACI. También se toman en cuenta el cierre de las vialidades antes mencionadas cuando se organizan espectáculos magnos y conciertos musicales y deportivos presentados en el Palacio de los Deportes, el Foro Sol y el Autódromo de los Hermanos Rodríguez. (Subdirección de Mantenimiento Hidráulico y Vial)

La línea 2 del Metrobús recorre parte de la delegación Iztacalco pasando por el centro escolar que es utilizado en su mayoría por los padres usuarios, así como el servicio de transporte colectivo de camionetas y microbuses.

El tema de la seguridad es de suma importancia para el CACI pues en sus alrededores presenta un alto índice delictivo principalmente el narcomenudeo y asalto a mano armada. La colonia en donde está asentado el centro escolar (Gabriel Ramos Millán) es una de las 6 más peligrosas de la demarcación (reporte de la Coordinación de Seguridad Pública de la Delegación Iztacalco, mayo 2017).

Un factor de riesgo para la escuela es que a un lado de su ubicación se encuentra la explanada y el parque principal de la delegación por lo que los habitantes acostumbran a dejar sus bolsas de basura en este lugar, agregando que el servicio de limpieza tarda para recogerla y limpiarla, trayendo como consecuencia la proliferación de fauna nociva (moscas, cucarachas y ratas) infiltrándose desde la calle hacia el centro escolar; refugiándose en el drenaje y coladeras de baños, pasillos, patio y salones que afectan la salud y seguridad de los menores.

La colonia donde se encuentra la escuela cuenta con los servicios de agua potable de una calidad del 70% de pureza (dato proporcionado por el Servicio de Aguas y Saneamiento de la demarcación) por lo que solo la usan los niños para lavarse manos y para el aseo general de la escuela; se procura que los menores usen agua de garrafón para beber y cepillarse los dientes.

Cuenta con servicio de luz en todas las áreas, drenaje y tubería de agua potable, así como la recaudación de basura (registro de la Unidad de Mantenimiento a Edificios Públicos y Atención a Emergencias de la delegación Iztacalco)

2.2. Aspecto Socioeducativo

En la delegación también se encuentran centros educativos de gran importancia como la Unidad Interdisciplinaria en Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional, así mismo la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos. Estos espacios educativos ofrecen oportunidad de estudio para toda la población estudiantil en general por ser de

carácter público, pero resulta insuficiente por su alta demanda y pocas matrículas disponibles.

Asimismo, en la colonia donde se ubica el centro escolar donde se realizó la propuesta de intervención cuenta con escuelas de educación preescolar tanto en jardín de niños como estancias infantiles, primarias y secundarias.

2.3. Contexto institucional

A lo largo de nuestra vida podemos ubicar una serie de etapas que marcan grandes cambios en lo que concierne a nuestro desarrollo físico y emocional. Sin embargo, existe una que sobresale de las demás, debido a que en ella se asientan las bases del aprendizaje y la formación de valores, así como las actitudes que favorecen la capacidad de diálogo y tolerancia preponderantes para nuestra interacción. Esta etapa es desde el nacimiento a 5 años 11 meses.

Para promover el desarrollo integral de los infantes desde la edad temprana, se requiere mantener una intención educativa clara y sistematizada que ofrezca ambientes estimulantes con calidad, y que les favorezca el crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones. Así como aspectos: cognitivo, personal, social, afectivo, comunicación, salud y alimentación.

El beneficio para los niños, quienes constituyen nuestra verdadera vocación de servicio, es promover la labor educativa en los Centros de Asistencia y Cuidado Infantil (CACI), integrando todos los elementos de la comunidad educativa y de acuerdo a los programas vigentes, estableciendo una verdadera interrelación CACI-HOGAR.

En la actualidad se considera a la Educación Inicial, como un derecho de los niños y las niñas: en ella se asientan las bases del aprendizaje y la formación de valores, así como las actitudes que favorecen la capacidad del diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales.

La educación que se imparte en la Educación Inicial impacta en la eficacia interna del sistema educativo, contribuyendo a mejorar los aprendizajes y su función social a través de tres aspectos:

Función asistencial: Cubrir las necesidades básicas de la población infantil (alimentación, prevención y tratamiento de la salud)

Función socializadora: Son aquellas funciones que se proponen para lograr dos tipos de objetivos; por un lado, encontramos las interacciones grupales y comunitarias y por otro la formación de hábitos de alimentación e higiene.

Función pedagógica: Hace referencia a la enseñanza intencional y sistematizada de un conjunto de contenidos circulares específicos y la construcción de estrategias de exploración del medio y del fomento de aprendizajes significativos. (Manual Normativo de Pedagogía para los CENDI del Gobierno CDMX, p 8)

Dentro de la Educación Inicial se encuentran los Centros de Atención y Cuidado Infantil (CACI), que conforman actualmente una realidad mundial y una necesidad inherente al desarrollo de las sociedades; ha dejado de constituirse solo como un derecho de atención a los niños de madres trabajadoras para plantearse como un requisito indispensable para garantizar un óptimo desarrollo de la niñez. Su importancia trascendió al simple cuidado diario para formularse como una medida realmente educativa.

El incremento de las demandas de las trabajadoras del Gobierno de la Ciudad de México que solicitaban espacios adicionales de asistencia para sus hijos, impulsó la decisión de inaugurar el Centro de Desarrollo Infantil número 8 (hoy CACI “Carmen Serdán”), donde se llevó a cabo este trabajo de intervención, que desde fines de 1987 se empezó a construir y que finalmente fue abierto al servicio el 30 de abril de 1989. Al principio, sin embargo, fue necesario trabajar con escaso equipamiento y con problemas en instalaciones inmobiliarias que poco a poco fueron superadas.

2.3.1. Marco Jurídico

La organización, coordinación y supervisión en la prestación del servicio educativo asistencial que se brinda a los niños que asisten al CACI se sigue de acuerdo a leyes y normas dentro del marco jurídico vigente.

Como en toda institución educativa los CACI se rigen bajo leyes y marcos normativos para regular el buen funcionamiento y que los programas educativos se lleven a cabo, a saber.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Capítulo I, Garantías Individuales, Artículo 3, fracciones I, II, a), c), III y IV. DOF. 27- septiembre -2004.
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Título segundo, Capítulo I, Artículos 17, 18 y 38 fracciones I, a) III, V, VI y XXXI. Gaceta Oficial del Distrito Federal 28- junio -2004.
- Reglamento Interior de la Administración Pública – GDF. Manual de Organización de Oficialía Mayor. Artículo 101 fracción VII. G.O.D.F. 28- junio -2004.
- Ley General de Educación Inicial (SEP). Capítulo I. Disposiciones Generales Artículo 3, Capítulo II, Sección primera, Artículo 12 fracción VII, Artículo 13 fracción I, Artículo 15; Sección segunda. Artículo 20 fracción I; Capítulo III, Artículos 32, 33 fracción III, Capítulo IV: sección primera: Artículos 37, 39, 40, 41, 42; Sección segunda, Artículo 47 fracciones I y II, Sección tercera, Artículos 51 y 52; Capítulo VI artículo 60; Capítulo VII sección primera, Artículo 65 fracciones I, II, III y IV, Artículo 66 fracciones II y III. D.O.F. 13- marzo – 2003.
- Circular Uno 2005. Numeral 3.4.7
- Circular Uno Bis 2005. Numeral 3.4.7
- Lineamientos para la Organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial. Disposiciones Generales, 1, 2, 4, 12, 13 y 14; II Administración escolar c) 39, d) 60; IV Actividades de apoyo al aprendizaje a) 98, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117,122; V Participación Social 171. SEP 2004-2005.
- Bases de Coordinación Técnico – Pedagógicas. Cláusula tercera, quinta sexta y octava. GDF – SEP, 13 – mayo – 1988.
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Artículo 4, 5 b), Artículo 11 fracción I c) y II c), Artículo 15 fracciones I y III. Entró en vigor como tratado Internacional el 3 – septiembre – 1981. En 1989 casi 100 naciones han declarado que se consideran obligadas por sus disposiciones.
- Convención de los Derechos del Niño: Convención sobre los derechos del niño, Artículo 3 fracciones I y II; Artículo 6 fracciones I y II, Artículo 13 fracciones I y II a), b), Artículo 29, artículo 31.
- Declaración de los Derechos del Niño: Principio 1, 2, 7 y 8.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 25 Fracción 2, 26 fracción 3. Asamblea General 20 – noviembre – 1989. Entrada en vigor 2 – septiembre – 1990.

2.3.2. Misión y Visión

Misión: brindar un servicio educativo-asistencial de calidad y experiencia, en un ambiente de tolerancia, respeto e igualdad de oportunidades a niños y niñas que oscilen entre los 45 días de nacidos y hasta 5 años 11 meses de edad, hijos (as) del personal de base con dígito sindical al servicio del Gobierno de la Ciudad de México.

Visión: que el CACI sea reconocido como una institución actualizada en los programas pedagógicos, con la finalidad de ofrecer un servicio de excelencia educativa, donde el personal trabaja con profesionalismo para desarrollar en los niños y niñas competencias y valores que le sean útiles para la vida a través de aprendizajes significativos.

2.3.3. Organización del centro escolar

El centro escolar donde se llevó a cabo la propuesta de intervención es el Centro de Atención y Cuidado Infantil (CACI) “Carmen Serdán”, dependiente de la Secretaría de Finanzas del Gobierno de la Ciudad de México, ubicado en la colonia Gabriel Ramos Millán en la delegación Iztacalco. Regulado y supervisado por la Secretaría de Educación Pública, niveles que se imparten: Educación Inicial y Educación Preescolar.



Vista interior del Centro de Atención y Cuidado Infantil “Carmen Serdán”

Fuente: elaboración propia

Tiene una jornada amplia que comprende un horario de 8:00 a 15:30 horas, de los cuales se divide en dos: uno para lactantes y maternas y otro para preescolar.

El horario de entrada para lactantes y maternas es de 8:10 a 9:00 con una tolerancia de 15 minutos y salida de 14:00 a 15:30 horas. El horario para preescolar comprende de 8:00 a 8:15 con una tolerancia de 15 minutos y salida de 14:30 a 15:30 horas.

La escuela cuenta con personal que cubre todas las áreas y disciplinas que atienden las necesidades y apoyos en su desarrollo personal, social, afectivo y cognitivo de los niños y niñas.

Personal Docente: Licenciadas en Pedagogía (4), Licenciadas en Educación Preescolar (2), Puericultistas (3), Auxiliar de Educadora (15), Profesoras de Inglés (2).

Equipo Multidisciplinario: Dirección (1), Jefe de Pedagogía (1), Psicología (3), Trabajo Social (2), Dietista (1), Médico (1), Enfermería (2).

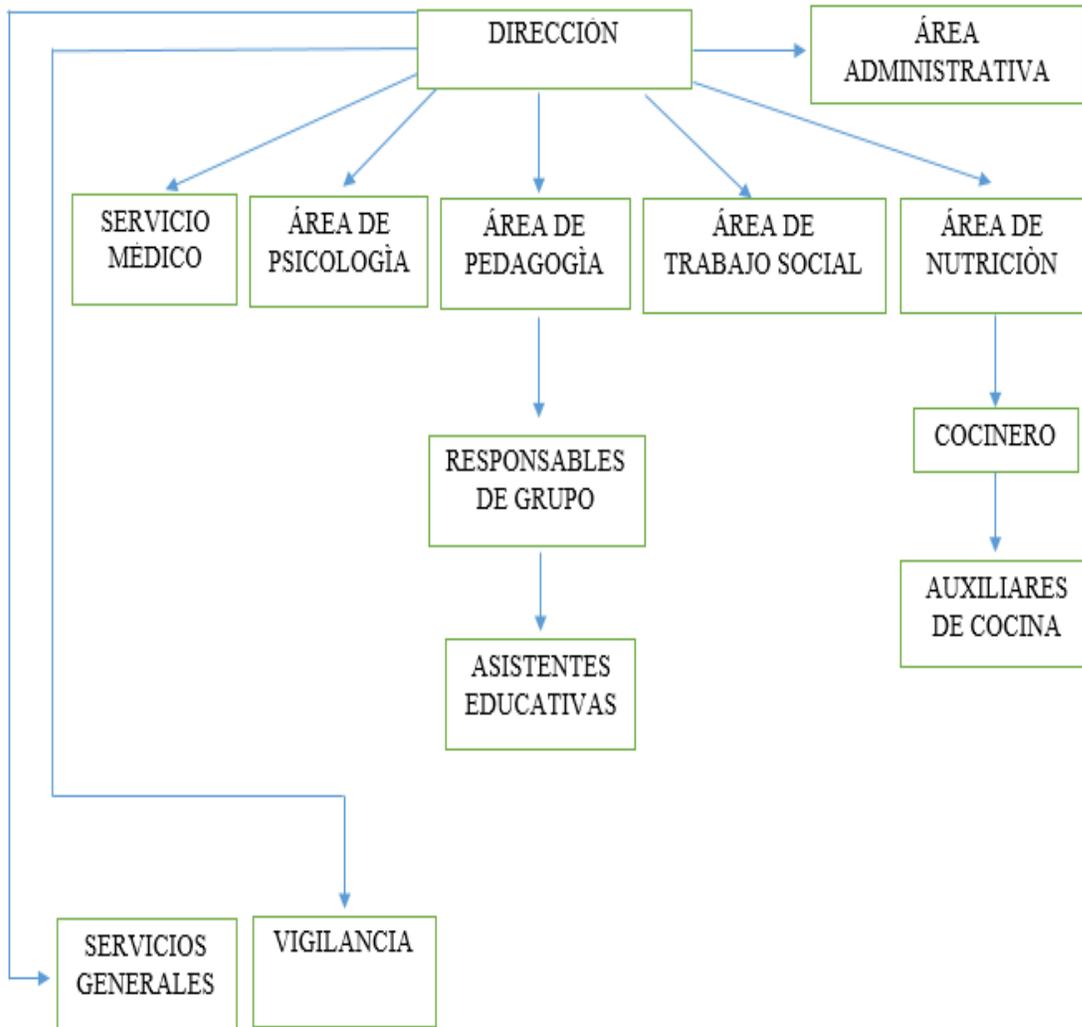
Área de Cocina: Oficiales de cocina (2), Ayudantes (6).

Administrativos: Secretarias (4) y un supervisor de asistencia del personal.

Servicios Generales: Intendentes (5).

Vigilancia: Oficiales de policía (2)

Organigrama del personal del CACI “Carmen Serdán”



Aquí se muestra gráficamente la distribución del personal que conforma el centro escolar de forma organizada, dividiendo el trabajo y tareas que cada área tiene que hacer según su especialidad. También ayuda a diferenciar los niveles y áreas jerárquicas dentro de la organización entre los trabajadores. Esto genera que el personal se ubique en la organización y sepa, principalmente, quién es su jefe, a qué área pertenece, qué naturaleza de trabajo tiene que hacer y saber cómo aporta su trabajo de área hacia los objetivos de la institución.

Cuadro 1 Grupos y rangos de edad de los niños y niñas

Grupo	Edad	Niños	Niñas	Total
Lactante 1-2	45 días a 11 meses	3	0	3
Lactante 3 Maternal 1	12 meses a 2 años	7	3	10
Maternal 2	2 años a 3 años	6	4	10
Preescolar 1	3 años a 4 años	6	6	12
Preescolar 2-A	4 años a 5 años	9	7	16
Preescolar 2-B	4 años a 5 años	9	6	15
Preescolar 3-A	5 años a 6 años	5	10	15
Preescolar 3-B	5 años a 6 años	4	10	14
Total		56	48	95

Fuente: Manual de Trabajo Social de los CACI de la Secretaría de Finanzas de la CDMX 2016

En este cuadro se exponen los rangos de edad, nivel educativo y la población de niños que hay actualmente en el centro escolar. Se explica de manera detallada la edad de los niños por grupo, así como el número de niñas y niños que se encuentran en cada uno de ellos.

Es relevante mencionar que el 90% de la población infantil no vive cerca del centro escolar, ya que los padres de familia por sus actividades laborales acuden a la delegación o instituciones de gobierno ubicadas dentro de la demarcación.

El servicio se proporciona a los hijos de los trabajadores de base con dígito sindical del Gobierno de la Ciudad de México

Lugar de trabajo de los padres:

80% Delegación Iztacalco

10% Dirección General de Servicios Urbanos

5% Sistema de Aguas de la Ciudad de México

5% Otros

Escolaridad de los padres:

5% Nivel licenciatura

50% Nivel de bachillerato

20% Bachillerato no concluido

25% Secundaria

Lugar de residencia:

25% Viven en la Delegación Iztacalco

75% Viven en diferentes delegaciones y Estado de México

Nivel socio-económico

17% Medio Bajo

40% Medio

40% Medio Alto

3% Alto

Total de Padres Usuarios: 94

2.3.4 Infraestructura

La escuela cuenta dentro de su infraestructura con la distribución de las siguientes áreas:

- a) Aulas de clase (9). Espacio donde se imparten las clases y actividades pedagógicas.
- b) Comedores de niños y personal (2). Lugar donde toman los alimentos niños y el personal.
- c) Cocina (1) Lugar de preparación de los alimentos de los niños.
- d) Oficinas de equipo multidisciplinario (4)
- e) Bodega (2) Espacio donde se almacena el material didáctico.
- f) Biblioteca (1)
- g) Patio – Lugar de esparcimiento y actividades de los niños.
- h) Baños de personal (3 para mujeres y 2 para hombres), baños de niños (8 para maternas y 10 para preescolares).

La escuela recibe recursos para su funcionamiento por una parte de la Secretaría de Finanzas del Gobierno de la Ciudad de México con la asignación del inmueble, personal, equipo de cómputo, herramientas, material y equipo de cocina, muebles para los materiales de los niños, pizarrones, sillas, escritorios y uniformes para el personal.

Por su parte la Delegación Iztacalco apoya a la escuela con materiales y personal para el mejoramiento, reparación y remodelación del inmueble, ejemplo: cambio de piso, ampliación de salones, cambio de baños de niños, colocación de alfombra en el patio y pintura en salones y fachada.

2.4 Contexto comunitario

El lugar donde se llevó a cabo esta propuesta es el Centro de Atención y Cuidado Infantil (CACI) “Carmen Serdán”, localizado en la colonia Gabriel Ramos Millán que pertenece a la delegación Iztacalco. En este apartado se expusieron los contextos e historia que conforman la colonia y la delegación, donde se ubica el centro escolar.

Esta información nos sirve como referencia acerca de las dinámicas y contextos que presentan los alumnos y padres de familia que asisten a esta institución, su desempeño, conductas y actitudes que muestran dentro y fuera de las aulas.

Delegación Iztacalco (Historia)

Las referencias más antiguas que se conocen de Iztacalco están en códices y crónicas, todos posteriores a la llegada de los españoles, en los cuales se habla de este sitio en el que se asentaron los aztecas poco antes de fundar Tenochtitlán.

Por la alta densidad mineral de las aguas de Texcoco, es probable que los habitantes de Iztacalco hicieran una industria de la extracción de sal, de donde vendría su nombre, derivado del náhuatl *iztatl* (sal), *calli* (casa) y el locativo *co* (en), que podría interpretarse como “en la casa de la sal” o “casas de la sal”.

Desde Hernán Cortés hasta cronistas posteriores como Giovanni Gemelli Carreri, en el siglo XVII; Antonio de Ulloa, en el XVIII; y Antonio Peñafiel, ya en pleno XIX, coinciden en señalar la importancia que tenía localmente la extracción de sal y tequesquite. Este último se usaba además de la alimentación, en la fabricación de jabón, tintes y cerámica.

El nombre de Iztacalco describe el lugar por medio de la actividad de sus pobladores. El paso de los mexicas por allí fue probablemente anterior al salir expulsados de Culhuacán.

La vida colonial irrumpió en Iztacalco con el sitio de Tenochtitlán por los españoles, que introdujeron sus naves, cuenta Bernardino de Sahagún, “por el rumbo de Iztacalco”. Que fue así dominado antes que la metrópoli.

Las particularidades geográficas, productivas y culturales del antiguo Iztacalco inspiraron el ingenio de numerosos viajeros y literatos, quienes disfrutaron los inolvidables paseos que tenían lugar en esta florida zona lacustre de la ciudad de México.

Tal fue el caso de Juan de Viera, vicario parroquial y administrador del Colegio de San Ildefonso, en cuya obra *Breve y compendiosa narración de la ciudad de México*, fechada en 1777, escribió acerca de la principal característica de aquel Iztacalco: su abundancia de aguas en canales y lagos, y su increíble mosaico de flores.

Así se recuerda a Iztacalco más de dos siglos después, a través de los retratos que de esta importante zona nos han legado inspirados escritores.

Orozco y Berra nos relata que a mediados del siglo XIX se vio un espectáculo sorprendente para la época: un gran buque comercial de vapor recorría diariamente las apacibles aguas de aquel lugar del que hoy queda el recuerdo, convertido en importante y transitada vía: el canal de la Viga. (Rivera, 2002)

Iztacalco, como municipalidad, dependió todo el siglo XIX de Tlalpan y comprendía los siguientes pueblos: San Matías Ixtacalco, San Juanico, Santa Anita, La Magdalena Atlazolpa y La Asunción Atulco, y los barrios de Santa Cruz, Santiago, San Miguel, La Asunción, San Sebastián Zapotla, Los Reyes, San Francisco Xicaltongo y San Antonio Sacalcuisco y los ranchos De Cedillo y La Viga o La Cruz Matlapaco, que en total sumaban 2411 habitantes.

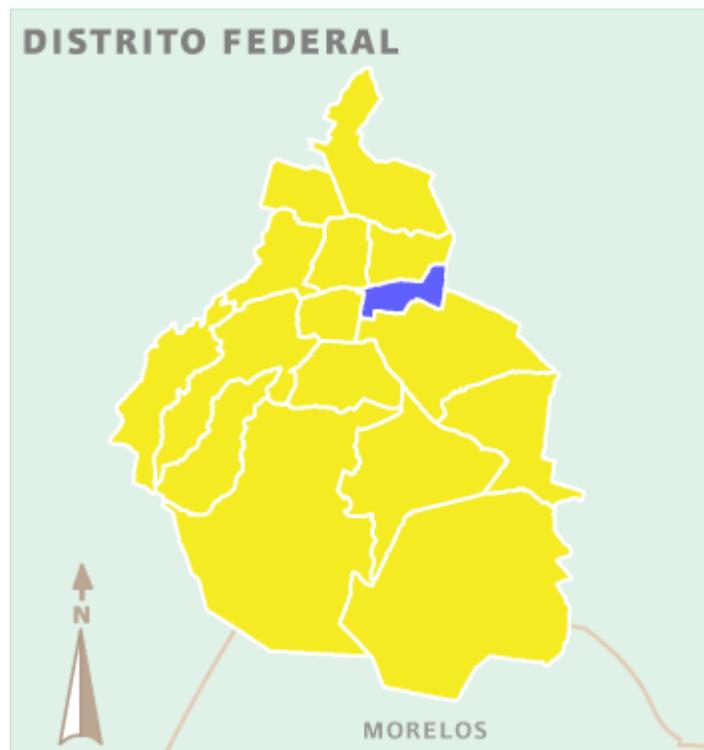
También dependió de la prefectura de Guadalupe Hidalgo un corto periodo y luego perdió su carácter de municipalidad para convertirse en parte de la de Iztapalapa en 1903. El 13 de diciembre de 1922 volvió a su calidad de municipio libre, con los mismos límites territoriales, y por último se transformó en delegación.

En 1928 se reformó la Constitución, suprimiéndose el régimen municipal en el Distrito Federal, que quedó bajo el mandato directo del gobierno de la república. A partir del primero de enero de 1929, el territorio del Distrito Federal quedó dividido en trece delegaciones, entre ellas Iztacalco. En ese tiempo Iztacalco tenía apenas 0.7% de la población total del Distrito Federal, un poco más de 9 mil habitantes, y su territorio era de 58,3 kilómetros cuadrados (Rivera, 2002)

La reforma de 1970 tomó gran parte del territorio de Iztacalco para la creación de las delegaciones Benito Juárez y Venustiano Carranza, con lo que se convirtió en la delegación más pequeña del Distrito Federal.

El crecimiento exponencial de la población llevó rápidamente al límite un proceso de transformación que se había presentado de forma paulatina.

En nuestros días, Iztacalco posee un rostro, una infraestructura, una problemática social y una economía netamente urbanas. Después de llevar por siglos una existencia paralela a la de la ciudad de México, aunque íntimamente ligada a ella, ahora está prácticamente en el corazón de su zona metropolitana, y su historia ha pasado a ser, definitivamente, una con la de la ciudad.



Mapa ciudad de México y sus 16 delegaciones. En azul se ubica la delegación Iztacalco

Colonia Ramos Millán

Hasta la década de 1940, el territorio donde ahora se asienta la colonia Gabriel Ramos Millán Tlacotal, estaba conformado por chinampas y canales navegables, remanentes del antiguo sistema lacustre. Estos terrenos, junto con las otras partes de la colonia Ramos Millán, es decir, la sección Bramadero, Ampliación y Cuchilla, eran parte del Rancho Tlacotal. De manera que el entorno de la zona era completamente rural. Gabriel Ramos Millán, mexiquense nacido en 1903 en el municipio de Ayapango (muerto en 1949 en un accidente aéreo), fue diputado electo en 1943 y senador desde 1946. Cercano al presidente Miguel Alemán, promovió el fraccionamiento de extensos terrenos para la expansión urbana, entre ellos los del oriente de la Ciudad de México, donde se establecieron varias colonias que hoy llevan su nombre.

En aquellos años las viviendas eran muy precarias, con paredes de cartón o madera, techo de lámina y piso de tierra. No había servicios de agua ni de luz. La energía eléctrica se traía de lejos con cables propios. María Eugenia Juárez recuerda que en 1948 “no había ni calles. Sólo se pobló de [la Av.] Recreo a [la Av.] Plutarco y todo lo demás eran chinampas. Vivíamos de la cosecha de estas. Fue mi forma de vivir hasta que yo tenía 16 años [es decir hasta 1960]. Desde Sur 109 hasta el Eje 3 se cultivaban flores (amapola, perrito, gladiola, etc.)”.

El Rancho Tlacotal era propiedad de unos españoles, que tenían cerca de 500 cabezas de ganado vacuno y 400 equinos. De manera que ahí trabajaban muchos “vaqueros”, que vivían con sus familias en pequeños jacales, dentro del mismo rancho. Además de la ganadería, ahí se cultivaban granos básicos, hortalizas y forrajes, principalmente remolacha. En la entonces calle Azúcar (hoy Eje 3 Oriente) estaba otra gran hacienda que tenía energía eléctrica y un teléfono público, por lo que los vecinos se iban caminando hasta ahí para poder hacer las llamadas telefónicas.

En ese tiempo, el presidente Miguel Alemán decretó la expropiación de los terrenos del Rancho Tlacotal, con el fin de utilizarlos para la expansión urbana. De manera que estos terrenos dejan de ser utilizados para actividades agropecuarias y se convierten en baldíos y tiraderos de desechos de las fábricas que se instalaron en la colonia Granjas México. Ya para entonces los antiguos canales se habían convertido en “ríos de mugre”, es decir, en canales

de aguas negras. Ya para 1961 los propietarios de los lotes empezaron a pagar el impuesto predial y el servicio de agua. Alrededor de 1965 se inician las obras para entubar los ríos, convertidos en canales de aguas negras.

Cada una de las obras y eventos en beneficio de la comunidad han sido festejados por los vecinos. Dentro de esto se destaca: el entubamiento de los canales de aguas negras que corrían sobre las actuales avenidas Plutarco Elías Calles y Río Churubusco, a principios de la década de 1960, lo que ayudó a mejorar las condiciones ambientales y sanitarias, reduciendo el riesgo de propagación de enfermedades. Asimismo, la instalación de la energía eléctrica y la colocación de luminarias; la introducción de los servicios de agua potable y drenaje; la pavimentación de calles y avenidas con sus respectivas banquetas; la construcción del edificio delegacional, de la Escuela Primaria Lic. Carlos Zapata Vela (turno matutino) y Abraham Lincon (turno vespertino), que fue la primera en la colonia.

Más recientemente, se destaca la construcción del hospital de zona Núm. 30 en la colonia Santa Anita (donde acuden los vecinos de la Tlacotal); la instalación de puentes peatonales sobre la Av. Plutarco, así como las obras de transporte y vialidad, entre ellas, los ejes viales, la construcción de la línea 8 del Metro y de la línea 2 del Metrobús, ya que con todo ello se facilita la movilidad de la población. (Schulte-Sasse, 2010) (Ramírez, 2005)

2.5 Análisis de las prácticas educativas en situación

El centro escolar tiene una jornada amplia que comprende un horario de 8:00 a 15:30 horas, de los cuales se divide en dos: uno para lactantes y maternas y otro para preescolar.

El horario de entrada para lactantes y maternas es de 8:10 a 9:00 con una tolerancia de 15 minutos y salida de 14:00 a 15:30 horas.

El horario para preescolar comprende de 8:00 a 8:15 con una tolerancia de 15 minutos y salida de 14:30 a 15:30 horas.

Las rutinas diarias consisten en primer lugar con la recepción de los niños en el salón de clases, luego se realiza el lavado de manos para pasar al comedor donde tomarán su desayuno, al término de éste, van al baño y se cepillan los dientes; cuando se termina la actividad de higiene se comienzan las actividades pedagógicas; también se realizan

actividades de música y de educación física impartido por las maestras. Anteriormente se contaba con maestro de estas disciplinas, pero la Subdirección de Control de los CACI decidió quitarlos por problemas de presupuesto.

Las actividades pedagógicas empiezan con la clase de inglés, donde los niños tienen que desplazarse a otro salón quedando retirado de donde toman clases regularmente, por lo que se pierde tiempo ocasionando que se vayan desfasando las siguientes actividades o no se cumpla con el tiempo que tienen marcado en el rol de horarios. Otro problema que se presenta es que el salón de clases queda cerca del comedor de los niños. Durante la clase, el personal de intendencia realiza las labores del aseo y prenden su radio a todo volumen ocasionando la distracción o malestar de los niños y la pérdida de la secuencia y atención de los temas que se están impartiendo. Se ha reportado esta situación a la directora, pero ha hecho caso omiso.

Continuando con la rutina después de las actividades pedagógicas, toman su recreo y posteriormente se dirige al grupo a la biblioteca para el fomento a la lectura, por lo regular la maestra encargada no se encuentra porque salió o faltó por enfermedad.

La jornada se concluye con la comida y arreglo personal de los niños y la realización de actividades de reforzamiento mientras los padres de familia llegan por sus hijos.

La escuela cuenta con equipo multidisciplinario que abarca todas las áreas (Dirección, Pedagogía, Psicología, Nutrición, Trabajo Social y Servicio Médico), donde se tratan problemas que puedan presentar los niños en su desarrollo físico, psicológico y de aprendizaje.

Cada fin de mes, específicamente el último viernes, se llevan a cabo las Juntas de Consejo Técnico donde se tratan asuntos sobre planificaciones, actividades y evaluaciones de los aprendizajes de los niños, así como asuntos generales de la comunidad escolar, participando todo el personal de la escuela en un ambiente de colaboración y comunicación.

CAPÍTULO 3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En mi experiencia como docente dentro del centro de cuidado y atención infantil es que el trabajo educativo que se realiza en los niños en el ámbito asistencial trasciende en las acciones de cuidado y atención diaria, en prácticas educativas que favorecen la enseñanza, el desarrollo de competencias en los educandos; de tal forma que los conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores, coadyuven a enfrentar los retos que se enfrentan día a día.

Una de las habilidades que se fomentan y desarrollan dentro del contexto escolar en los niños es la autonomía, la toma de decisiones, la libertad e independencia para que a futuro lleguen a ser individuos libres y que decidan qué es lo mejor para ellos y cómo vivir su vida sin intervención de alguien más.

En la etapa preescolar es fundamental y la base de aprendizaje ya que es donde el niño desarrolla su curiosidad, su experimentación, el diálogo, el trabajo entre pares y su socialización y convivencia entre compañeros y adultos. Textualmente Freire nos dice: “la educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad.” (Freire, 2003, p 54).

Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tiene conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos, y han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar.

Un desafío profesional para la educadora es mantener una actitud de observación e indagación constante en relación con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos. Esta perspectiva demanda una práctica distinta de la tradicional y, en ciertos momentos, representa un avance más lento del que quizá haya planeado, pero favorece la promoción de un aprendizaje real y duradero. (PEP 2011, p 20).

En el caso de la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje. (PEP 2011, p 81).

El grupo de Preescolar 1 del Centro de Atención y Cuidado Infantil “Carmen Serdán” está conformado por 5 niñas y 6 niños con un rango de edad que van desde los 2 años 10 meses hasta 3 años 10 meses.

Este servicio es proporcionado por la Secretaría de Finanzas de la CDMX a los trabajadores de base sindicalizados del Gobierno de la Ciudad de México.

El grupo presenta un buen nivel en el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas, resaltando que la diferencia de edades en algunos niños es de casi un año y el grado de madurez es muy significativa principalmente en el lenguaje y en el desarrollo de su autonomía.

La comunicación y el lenguaje es una dificultad que presenta la mitad del grupo, pues no se entiende con claridad lo que quieren expresar, esta situación origina que sean tímidos e inseguros. El resto del grupo tiene un lenguaje claro y lógico manifestando gustos, preferencias, disgustos, comentarios y opiniones de lo que miran a su alrededor.

Los niños son muy colaboradores y cooperativos en tareas colectivas que se realizan en el grupo apoyando a quien perciben que necesita ayuda, comparten experiencias y costumbres de la casa, la familia y amigos que son significativas y les causa impacto. Les agrada convivir con niños de diferentes grupos y hasta los identifican por su nombre e igualmente a algunos adultos de la comunidad escolar como docentes, personal de cocina y equipo multidisciplinario.

En el tema de afectividad los niños son muy cariñosos y platicadores, se adaptan rápidamente a los cambios que se les puedan presentar en rutinas y dinámicas escolares.

Participan en juegos colectivos y actividades dirigidas, ejemplo: representación de un cuento, cantar una canción o compartiendo juegos, juguetes y materiales, colaboran en tareas acordadas en el grupo como ordenar materiales, limpiar mesitas, proporcionar utensilios, etc., todas estas actividades posibilitan el desarrollo de la socialización el conocimiento y reconocimiento de los demás.

Al grupo le gusta e interesa escuchar la narración de cuentos y relatos, más aún, si son dramatizados por la maestra. Cuando oyen música inmediatamente se ponen a bailar o corren por todo el salón expresando alegría y emoción; no importa el género musical.

El grupo en general presenta el mismo ritmo de aprendizaje, aunque hay algunos niños que se tardan más en realizar las actividades o comprender lo que tienen que hacer; como se ha mencionado con anterioridad, los rangos de edad son muy dispares en algunos casos, pero en general sus aprendizajes son buenos en todo el grupo.

Hay un aspecto relevante que se observó frecuentemente en la mayoría de los niños desde el inicio del ciclo escolar; cuando realizaban actividades o tareas individuales dependían demasiado de la ayuda de las maestras para llevarlas a cabo, por ejemplo:

No iban al baño si no estaban acompañados (el baño se ubica a dos metros del salón), por lo general eran de 5 a 6 niños los que presentaban esta dificultad llegando al grado de hacerse “pipí” o “popo” en la ropa interior, 5 niños no comían si no eran asistidos y hasta se les tenían que dar de comer en la boca, de lo contrario, lloraban como señal de frustración y tiraban la comida a la basura. En las actividades de higiene como el cepillado de dientes y lavado de manos exclamaban “no lo puedo hacer”, lloraban y miraban a la maestra para que ella los asistiera.

En general con lo que respecta al control de su cuerpo y satisfacer necesidades personales les hacía falta más independencia y desarrollo en su autonomía, en este término se estaba afectando también la toma de decisiones para poder actuar en distintas situaciones que se les presentaban y eran incapaces de tener iniciativa.

La autonomía no es solo que el niño sepa vestirse, comer, ir al baño sin ayuda de alguien, sino que también implica la toma de decisiones que van a satisfacer gustos o necesidades como juegos, juguetes, grupos de amigos o actividades de su interés.

3.1 Diagnóstico

Para tomar decisiones, los niños tratan de obtener la aceptación de los demás para no ser reprendidos por sus padres o por la maestra cuando les llama la atención.

En las actividades pedagógicas se planificaron situaciones didácticas diagnósticas donde se involucró la autonomía y la toma de decisiones en los siguientes campos formativos:

Lenguaje y Comunicación

-Representación de cuentos cortos como “El patito feo” y “El pirata mala pata”, donde a cada niño se le dio la oportunidad de escoger un personaje para interpretarlo en la obra y solo 3 escogieron el suyo, los otros 8 se quedaron callados esperando a que la maestra les designara su personaje.

Exploración y Conocimiento del Mundo

-Formar equipos para hacer una práctica de experimentación (observación de las partes de una flor). La maestra pidió a los niños que escogieran con qué compañeros querían trabajar; solamente 4 respondieron a esta petición y 7 esperaron recibir indicaciones.

Si la maestra asigna una encomienda o tarea no quieren hacerlo solos y esperan la compañía de alguien (ya sea un compañero o la misma maestra) y que ella dé indicaciones de lo que tienen que hacer.

Desarrollo Físico y Salud

La actividad consistió en subir y bajar escaleras de 3 o 4 escalones, saltar pequeños obstáculos y caminar sobre una línea. La maestra tuvo que apoyar a 8 niños para que realizaran estos ejercicios, tomándolos de la mano, pues se quedaban parados sin moverse y 3 si lograron ejecutarlos. Estos ejercicios se planificaron de acuerdo a su etapa de desarrollo psicomotor.

Otra causa que se detectó en la limitación de la autonomía, es la actitud de los padres que tienen cuando reciben el reporte diario de actividades que la maestra proporciona cuando sus hijos tienen algún percance, pues muestran demasiada preocupación y enojo, expresando que

ellos en casa les hacen todo para evitar que se lastimen hasta cuando juegan en el parque o en el patio de su casa.

El juego es importante en la vida de una persona, si los niños no pueden salir de casa a jugar solos, no pueden experimentar la experiencia del juego que es una experiencia fundamental para el crecimiento. Si no pueden salir de casa solos, no pueden descargar adecuadamente energías físicas y tienen problemas como la obesidad y los disturbios de la atención.

También los mismos niños dicen que en casa mamá les hace todo desde vestirlos y darles de comer en la boca (3 niños siguen tomando leche en biberón) hasta realizar las actividades y trabajos de reforzamiento que la maestra deja diariamente.

Para realizar el diagnóstico y registrar observaciones, actitudes y aprendizajes relacionadas acerca del fomento de la autonomía en los alumnos, se utilizaron 5 instrumentos de evaluación:

-Listas de cotejo con los siguientes indicadores: logrado- no logrado en cada una de las actividades.

-Registro de actividades diarias en el diario de la educadora.

-Expedientes pedagógicos.

-Cuestionario a padres de familia.

-Entrevista a educadoras de otros grupos.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario a los padres de familia (Anexo 1 fig. 1) para detectar algunas causas de la falta del desarrollo de la autonomía y sobreprotección en los niños en casa con las siguientes preguntas:

¿En casa, qué actividades deja que realice su hijo solo?

¿Describa las actividades en las que usted apoya o ayuda a su hijo?

¿Usted sabe el significado de autonomía?

¿Qué actividades considera usted que son riesgosas para su hijo?

¿Cuáles cosas considera que su hijo no puede realizar y usted le apoya?

¿Normalmente quién elige los juguetes, ropa y alimento del niño?

¿Le preocupa demasiado que a su hijo le ocurra algo malo?

¿Considera que su hijo aun no es capaz de tomar decisiones?

¿Trata de proporcionarle todo lo que su hijo le pide?

¿Quién se encarga de los cuidados personales de su hijo como bañarse, comer, peinarse, recoger su ropa, etc.?

¿Todas las tareas de casa y de la escuela las supervisa dando su visto bueno?

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 80% de los padres no dejan que sus hijos se vistan, coman y se bañen solos.

El 80% considera que sus hijos están muy pequeños e inmaduros para tomar decisiones.

El 100% proporciona a sus hijos lo que les piden.

El 80% aceptó que tienen un fuerte apego y cuidado excesivo hacia todo lo que les suceda a sus hijos por varias circunstancias que se mencionan más adelante.*

El 90% respondió que la autonomía es que las personas hagan las cosas por sí mismas y el 10% no supo contestar.

El 90% le preocupa que algo malo le puede suceder a su hijo en cualquier lugar (caídas, golpes o enfermedades).

En la revisión de expedientes pedagógicos y con base en las respuestas de los padres de familia en el cuestionario aplicado, se observaron los siguientes datos:

Los padres de familia consideran a sus hijos vulnerables por lo que justifican el cuidado excesivo hacia ellos por las siguientes causas:

Cuadro 2

Causas	N° de niños
1.- Problemas de la madre para embarazarse	4
2.- Fallecimiento de un hermano	1
3.- Hijos únicos	6
4.- Hijos más pequeños	5
5.- Problemas de salud del niño al nacer	4
6.- Hijos de padres mayores	7

*En este cuadro se da respuesta al cuestionario acerca del apego excesivo y sobreprotección que tienen los padres hacia sus hijos.

Por otra parte, en el ámbito escolar, se observó que las maestras no fomentaron la autonomía, pues fue casi nula la planificación de situaciones didácticas y actividades referentes a este tema. Se realizó una entrevista a las docentes con la pregunta ¿por qué no tomaron en cuenta la promoción y fomento de la autonomía para trabajarlos con los niños? (Anexo 1 fig. 2), sus respuestas fueron las siguientes:

- Prevención de accidentes (20%)
- Simplificar el trabajo (10%)
- Terminar las rutinas con más rapidez, ya que los niños tienen que trabajar o desempeñar varias actividades en el día, por lo tanto, no se pueden cumplir en tiempo y forma (10%)
- Evitar el enojo de los padres de familia por algún percance con sus hijos (40%)
- No tener problemas con la directora por un accidente en la integridad de los niños, pues mencionan que cuando esto sucede, ellas se sienten más vigiladas por esta (20%)

Con los instrumentos de evaluación antes mencionados y que se utilizaron para la evaluación diagnóstica se pretendió detectar las causas por las cuales los niños presentaban dificultad para ser más autónomos y así mismo la sobreprotección que mostraban los padres de familia hacia ellos, esto se veía reflejado en su control de cuerpo como en la toma de decisiones, libertad e iniciativa.

Según Puig Rovira, “el desarrollo y el ejercicio de la autonomía requieren un contexto de libertad” (2007, p 23), así se hizo una minuciosa investigación de esta problemática primeramente desde el contexto escolar donde se aplicó una entrevista

Con los resultados que se obtuvieron a través del diagnóstico surge la siguiente pregunta:

¿Qué factores están obstaculizando el desarrollo o la construcción de la autonomía en los niños de preescolar?

Desde la edad temprana, el niño empieza a interactuar con el medio que le rodea, desde la familia hasta que ingresa a la escuela, adquiriendo poco a poco libertad, seguridad y autonomía.

La educación preescolar representa el primer nivel de instrucción formal donde inicia una vida social y de aprendizajes, entre sus principios se considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños y las niñas.

El niño se sitúa como centro del proceso educativo y al docente como parte importante del mismo, ya que conoce los aspectos más relevantes de su desarrollo y cómo aprende. Por lo tanto, uno de los aspectos más importantes a desarrollar dentro de las habilidades y competencias que va adquiriendo por su paso en la educación preescolar es la autonomía.

La autonomía ayuda al niño de preescolar a independizarse y a tomar decisiones sin intervención o influencia externa (padres y maestros), se podría decir que ésta es la capacidad para realizar actividades sin ayuda de los demás. La autonomía ayuda al niño preescolar a fomentar y fortalecer:

- La autoestima
- Desarrollo de la responsabilidad
- Toma de decisiones
- La libertad de actuar de acuerdo a sus intereses
- Afrontar y resolver conflictos
- Desarrollo de la curiosidad
- La capacidad de aprender a aprender
- Fortalecer habilidades psicomotrices
- Adquirir el control del propio cuerpo

El niño conforme crece va adquiriendo poco a poco el control de su cuerpo y así pasa de la dependencia del adulto a la autonomía, aunque cabe mencionar que depende del ritmo de madurez de cada uno; podemos decir que los ayudamos a hacerse mayores.

Cuando empiezan adquirir el control de su cuerpo los niños tratan de realizar actividades por su propia cuenta, pero para el adulto el niño es un ser incapaz y débil para hacerlo por lo que relega estas acciones haciéndolas ellos mismos, originando que el niño se vuelva poco autónomo y dependiente de ellos.

Este trabajo de intervención se enfoca principalmente a trabajar la promoción del desarrollo de la autonomía en los niños para fomentar y fortalecer esta habilidad desde el aula de clases como un logro educativo en diferentes ámbitos: en el cuidado personal, en el deseo de aprender, en la capacidad de escoger actividades a desarrollar y de formar equipos para resolver algún reto.

Al ingresar a la escuela; “en la edad preescolar, las niñas y los niños han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales-ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor-, y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos” (PEP 2011, p.75).

Para lograr que los niños desarrollen la autonomía tanto en la toma de decisiones como en el control de su cuerpo, se han diseñado una serie de actividades para enriquecer los ambientes de aprendizaje en la escuela y que estos sean más significativos y óptimos.

En primer lugar, se tomaron en cuenta los dos contextos que influyen para que el niño vaya adquiriendo gradualmente mayor autonomía: la familia y la escuela.

En la familia, los padres dan los primeros acompañamientos; posteriormente, otros miembros familiares, la escuela y en general la sociedad estimularán y darán las oportunidades para el paso progresivo de la heteronomía (ser gobernado por los demás) a la autonomía (ser gobernado por sí mismo).

Por lo tanto, si queremos niños más seguros, con autodeterminación, con experiencia de riesgo, curiosos, críticos, analíticos y reflexivos, se tiene que promover y fomentar la autonomía tanto para sentirse útiles como para tomar decisiones, entonces se tiene que

trabajar con los dos grupos sociales que el niño tiene contacto en sus primeros años de vida, la familia y escuela.

3.2 Objetivos

Objetivo general

Lograr en los niños y las niñas la autonomía en diversos aspectos: en su cuidado personal, en el deseo de aprender, en la capacidad de escoger actividades a desarrollar, de formar equipos para resolver algún reto, así como adquirir habilidades cognitivas: decidir, elegir, pensar, reflexionar, resolver problemas a través de experiencias y aprendizajes significativos.

Objetivos específicos

- a) Diseñar un taller para padres de familia en el cual ellos reflexionen e intercambien información relevante acerca de sus experiencias en la forma de crianza de sus hijos, respetando y tomando en cuenta la autonomía y la toma de decisiones.
- b) Desarrollar el diálogo en los niños y las niñas como una forma de autorregulación para la resolución de problemas en retos y desafíos.
- c) Planificar secuencias didácticas donde se promueva la autonomía desde los diferentes campos formativos.

3.3 Elementos teóricos metodológicos

La educación preescolar representa el primer nivel del Sistema Educativo Nacional donde inicia una vida social y de aprendizaje.

Cuando los educadores plantean el logro educativo de la autonomía de sus alumnos, lo que están buscando es que los niños hayan internalizado las normas y expectativas de su entorno y que, sin la necesidad de la indicación o el control del adulto, actúen de acuerdo a los usos y costumbres del entorno que le rodea. (Van Dijk, 2013 s/p).

Las prácticas pedagógicas que buscan el logro educativo de la autonomía efectiva del educando en la construcción de sus conocimientos y de su identidad personal, plantea que los educadores accedan a facilitar el desarrollo natural del niño en un ambiente auténtico de

libertad por el que haga por sí mismo todo aquello que tiene que ver en su persona. (Van Dijk. 2013 s/p)

3.3.1 Breve historia del concepto de autonomía

Para los griegos, el concepto de autonomía era una categoría política central. La autonomía fue desde mediados del siglo V A.C. la meta de las ciudades griegas o “polis”, mediante las que buscaban preservar cierta independencia, especialmente el derecho a poder determinar sus propios asuntos internos.

Herodoto entiende la autonomía como libertad (eleutheria)¹ política externa (no depender de un dominio extranjero) e interna (en contraposición al estado de los tiranos). Tucídides usa el concepto de autonomía en su informe sobre el tratado de paz entre los atenienses y los lacedemonios en un sentido más restringido, al distinguir la autonomía como propia legislación interna de la soberanía financiera, así como de la propia capacidad de administrar justicia.

También Jenofontes entendía la autonomía como independencia de las ciudades (frente a las diversas formas de sometimiento) (Pohlmann 1971).

La autonomía, en el sentido de una autolegislación mediante la razón, puede entenderse como principio estructural de la filosofía kantiana entera: “Toda filosofía (...) es autonomía” (Kant, 1936 p 106).

Para Kant, “la filosofía trascendental es autonomía”, en la medida en que la razón establece sus principios, y traza su alcance y límites en un sistema como lo explicita en el *Opus postumum*.

Pero esta caracterización posterior se afianzó en el marco de su *Filosofía Moral* como autodeterminación de la razón práctica. De hecho, parece que Kant usa “autonomía” por primera vez en la *Grundlegung* (1785), donde caracteriza la autonomía de la voluntad como “principio supremo de la moralidad *Sittlichkeit* y como manifestación de la libertad del hombre como ser racional”.

¹ En griego palabra que designa a la capacidad de decisión del ciudadano libre, en tanto que miembro de pleno derecho de una estirpe y por ello ciudadano de una polis Implica una «libertad para» pero no una «libertad de» (la «libertad de» se denomina «isegoría» o «parhesia»).

Por “autonomía de la voluntad” Kant entiende “la constitución de la voluntad, por lo cual es ella para sí una ley-independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer”. El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de este: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal” (en Conill, 2013, p 2-12)

El principio de la autonomía es el “único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas”, pues “la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica”, es decir, de la libertad. Si no, si la voluntad se deja determinar en la formación de sus máximas por la constitución de algunos de sus objetos, se da la “heteronomía” del albedrío, o sea dependencia de la ley natural de seguir cualquier impulso o inclinación. (en Conill, 2013, p 2-12)

Desde los enfoques cognitivo evolutivo del desarrollo moral, la meta central del desarrollo psicológico en la integración de una identidad personal que alcance el nivel de autonomía moral, en el sentido kantiano en el cual se lograría una mayor diferenciación e integración del sí mismo.

Se plantea la necesidad de reinterpretar el concepto de autonomía desde la ética de la responsabilidad solidaria, construyendo la autonomía en términos intersubjetivos, ejerciéndola a través del diálogo y de la acción, como el resultado de la puesta en común de distintos puntos de vista.

La autonomía es una posibilidad en el desarrollo del ser humano, en las relaciones sociales, en la medida que estas relaciones son vistas en relación a las potencialidades humanas.

El sí mismo autónomo logra su identidad de forma reflexiva, identificándose como un individuo que mantiene una cierta continuidad en el tiempo y que se distingue por una historia de vida única, en un contexto interaccional determinado.

La autonomía implica la capacidad de ser agente, de iniciar proyectos, de crear nuevas ideas y relaciones entre cosas, la cual implica cierta forma de control sobre la historia vital de la persona, dentro de su contexto y biografía.

3.3.2 La promoción de la autonomía en preescolar

Para Piaget el fin de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía, tanto en el terreno moral como en el intelectual. (Kamil & Pilar, 1982). Esto significa desarrollar la capacidad de pensar críticamente por sí mismo. Tanto los valores morales como los conocimientos intelectuales no deben ser interiorizados por los niños, sino contruidos desde el interior a través de la interacción con el medio.

La educación actual refuerza la heteronomía² de los niños y les impide desarrollar su autonomía, que es una tendencia natural en el hombre de base biológica.

Algunos principios de enseñanza de una educación que tenga como objetivo el desarrollo de la autonomía son: reducir el poder del adulto o del profesor; inducir al niño a intercambiar y coordinar sus puntos de vista con otros niños y con el profesor de igual a igual; incitar a los niños a tener una mentalidad activa y tener confianza en su propia capacidad de descubrir cosas. (en Kamil, 1982 s/p).

La autonomía es uno de los ejes más importantes como lo cita Paulo Freire “otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir –la de la inclusión del ser que se sabe inconcluso-, es el que se refiere *al respeto debido a la autonomía del ser del educando*. Del educando niño, joven o adulto. Como educador, debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo” (Freire 2004, p. 28).

De la heteronomía a la autonomía

Buena parte de la mejor psicología moral del pasado siglo entronca directamente, pese a las obvias diferencias, con posturas kantianas. Tanto Piaget como Kohlberg destinaron buena parte de sus trabajos a establecer el camino que va de la heteronomía moral a la autonomía. Una vez concluido el desarrollo moral, los individuos han de conducirse de modo autónomo; es decir, han de confiar y usar su propio razonamiento para resolver las cuestiones controvertidas. Sin embargo, el camino hacia la autonomía moral pasa por la heteronomía y

² Palabra de origen griego, del vocablo heterónomos, que quiere decir dependiente de otro. Entonces, la heteronomía supone que la conducta de un individuo no está controlada por su propia conciencia sino por algo exterior a esta, renunciando de este modo a cualquier acción moral autodeterminada; Kant pergeñó este concepto como contraposición al de autonomía.

requiere además de una activa intervención educativa para que ese tránsito no se trunque y llegue hasta la plena autonomía del juicio. (Puig Rovira & Martín García, 2007)}

En la modernidad, serán significativas las reflexiones de Descartes y Kant que desembocará en la consolidación de la autonomía. El término autonomía significa que el sujeto posee en sí mismo, o por sí mismo la norma (autos: propio; nomos: norma), mientras que heteronomía significa que recibe la norma de otro o que su norma reside en otro (heteros: otro)

La autonomía como capacidad de darse a sí mismo la ley, era el concepto que tenían las ciudades-estados griegas de la antigüedad. El concepto moderno de autonomía surge principalmente con Kant y da a entender la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal sin coerción externa. Por el solo hecho de poder gobernarse a sí mismo, el ser humano tiene un valor que es el de ser siempre fin y nunca medio para otro objetivo que no sea él mismo. Pero para Kant, esta autolegislación no es intimista sino todo lo contrario. Una norma exclusivamente individual sería lo opuesto a una verdadera norma y pasaría a ser una inmoralidad. Lo que vale -según Kant y según la mayoría de los sistemas éticos deontológicos- es la norma universalmente válida, cuya imperatividad no es impuesta desde ningún poder heterónimo sino porque la razón humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta por el peso de su misma evidencia.

Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como válidas es formulada a partir de Kant como autonomía. Esta aptitud esencial del ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros. (Kant 1989, pág. 303).

Una persona con autonomía actúa libremente según su proyecto de vida, en cambio la persona heterónoma es controlada por otros o es incapaz de reflexionar y actuar en función a sus propios deseos o planes. Tres elementos deben ser considerados en los análisis de la autonomía en función de las acciones de las personas las cuales actúan

- a) intencionadamente
- b) con conocimiento
- c) en ausencias de influencias externas que pretenden controlar y determinar el acto.

En la época contemporánea, la concepción de la génesis de la conciencia moral tendrá dos grandes corrientes que la sustentan como son el Psicoanálisis Freudiano y la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg. Para Piaget (1977), el modelo basado en el desarrollo cognitivo enfoca el estudio del desarrollo moral, considerando que es el juicio moral el factor más decisivo en cada etapa del desarrollo, propone como esquema de desarrollo moral, el paso de la heteronomía a la autonomía.

En esta etapa heterónoma, que domina hasta los siete u ocho años, el juicio moral ejercido se basa en consideraciones autoritarias, en reglas objetivas, en un código moral externo, siendo motivada la moral desde fuera del niño; en la etapa siguiente, el juicio moral se hace autónomo y se regula por el reconocimiento de los derechos y necesidades de los demás, siendo motivada dicha moral de cooperación desde el interior del niño.

Entre la etapa de heteronomía y la de autonomía, la moral del niño pasa por una fase intermedia (Piaget 1977, pág. 19). Piaget afirma que, como el resto de los organismos, los humanos y su mente operan con dos funciones invariantes: la organización –tendencia a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes- y la adaptación al entorno que, a su vez, se despliega en la asimilación –o modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual- y la acomodación, o modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.

De este modo, la mente no solo absorbe datos, sino que, en su interacción con el medio, busca información que le sirva para construir un sistema de orden que encuentre sentido y, por tanto, fomente la interacción con el mundo. La información que en cada etapa se considera relevante viene regulada por estructuras mentales. Esas estructuras psicológicas o métodos de organizar la información las denomina estadios de desarrollo, distinguiendo cuatro fundamentales:

El Sensomotor, hasta los dos años de edad, en que el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras.

El Preoperatorio o prelógico, hasta los siete años, que se caracteriza por la llegada del pensamiento o representación interna de actos externos. Es decir, la capacidad de referirse a un objeto sin que esté sensiblemente presente. Las operaciones concretas, hasta los once años, en que son capaces de distanciarse de percepciones inmediatas y cuestionarlas.

Operaciones concretas se refiere a operaciones mentales reversibles, pero con poca capacidad de abstracción. Las operaciones formales, de los once años en adelante, marcan la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, de hacer operaciones sobre operaciones. (Piaget 1977, pág. 23).

Marciano Vidal, basado en el planteamiento de Piaget particulariza cada una de las etapas del desarrollo moral, así:

a. Heteronomía (moral de obligación). Se caracteriza por la presión moral del adulto que se traduce en el niño en respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación y del sentido del deber.

b. Fase Intermedia. El niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí, generalizada y aplicada de una manera original. Se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja con las reglas morales, generalizándolas y diferenciándolas.

c. Autonomía (Moral de Cooperación). Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía y de cooperación. Hay una moral autónoma cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior". (Vidal 1996, pág. 59).

Por su parte para Kohlberg (1985), el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Ese proceso es a la vez cognitivo y moral. El desarrollo de los períodos cognitivos aparece como una condición necesaria para el de los paralelos niveles socio-morales. Según Kohlberg, hay tres niveles, cada uno de los cuales, con dos estadios, en el desarrollo del juicio moral. Los niveles definen enfoques de problemas morales. Los estadios, los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral.

3.3.3 Elementos constitutivos de la conciencia moral

Elementos racionales que concurren a la formación de los juicios. Los juicios son formulados antes y después del acto moral. Los juicios previos al acto moral establecen los principios. Por ejemplo, hay que hacer el bien y evitar el mal. En otras palabras, se juzga que, si tal acto es bueno, debe ser realizado; si es malo, debe ser evitado. Los juicios después del acto. Una

vez realizado el acto, la conciencia lo acepta si fue bueno y lo rechaza en el caso de que haya sido malo. La conciencia juzga también si el acto fue digno de recompensa o de castigo. Si fue malo se pronuncia sobre la obligación de reparar los males causados. Los sentimientos morales antes del acto: El hombre naturalmente tiene la tendencia de hacer el bien y evitar el mal. Experimenta, a la vez, respeto al deber, por ende, aprecia la conducta buena y menosprecia la conducta mala.

Los sentimientos morales después del acto. El deber cumplido produce en el hombre alegría. Al no cumplir con su deber, el hombre suele llenarse de tristeza y, a veces, de vergüenza o remordimiento por el mal causado. Los elementos activos: Son actos de la voluntad. Una vez que la inteligencia ha concebido el objetivo, la voluntad elige los medios necesarios para alcanzarlo y, finalmente, busca su ejecución.

Actuar de manera autónoma no es aislarse, sino tomar conciencia del entorno, de las dinámicas sociales y de los roles de todos los participantes en la vida social. En consecuencia, para actuar de manera autónoma los individuos deben ser capaces de conducir sus vidas de manera reflexiva y responsable, lo que supone controlar las condiciones de vida y de trabajo.

Por lo que se refiere a las actitudes y valores vinculados a la autonomía y la iniciativa se proponen < la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgo y de afrontar problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos>.

Por otra parte, también se afirma que < la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico>. Se entiende la autonomía y la iniciativa como algo cercano al espíritu emprendedor: imaginar algo nuevo y tener la habilidad e ímpetu para llevarlo a cabo. (Puig Rovira & Martín García, 2007)

De la libertad a la autonomía

El desarrollo y el ejercicio de la autonomía requieren un contexto de libertad. Si la coacción es el procedimiento imperante en las relaciones sociales, tan solo con muchas dificultades podrá abrirse paso a la autonomía. La libertad es una condición necesaria, aunque no suficiente de la autonomía. Hace falta algo más que libertad para alcanzar la autonomía. De todas maneras, con frecuencia la falta de libertad se convierte en un acicate para la autonomía. Por lo tanto, el esfuerzo por ampliar la libertad también se expresa y crece la autonomía.

Erick Erikson, Estadio: autonomía versus vergüenza y duda – Autonomía Infancia: de 2 a 3 años

Es este el período de la maduración muscular – aprendizaje de la autonomía física; del aprendizaje higiénico – del sistema retentivo y eliminativo; y del aprendizaje de la verbalización – de la capacidad de expresión oral. El ejercicio de estos aprendizajes se vuelve la fuente ontogenética³ para el desarrollo de la autonomía, esto es, de la auto-expresión de la libertad física, de locomoción y verbal; bien como de la heteronimia, esto es, de la capacidad de recibir orientación y ayuda de los otros.

Mientras tanto, un excesivo sentimiento de autoconfianza y la pérdida del autocontrol pueden hacer surgir la vergüenza y la duda, como imposibilidad de ejercitarse en su desarrollo psicomotor, entrenamiento higiénico y verbalización; y sentirse desprotegida, incapaz e insegura de sí y de sus cualidades y competencias.

El justo equilibrio de estas fuerzas es importante para la formación de la consciencia moral, del sentido de justicia, de la ley y del orden, además de un sabio equilibrio entre las experiencias de amor u odio, cooperación o aislamiento, autonomía o heteronomía; de los comportamientos solidarios, altruistas o egocéntricos hostiles y compulsivos. La virtud que nace de la resolución positiva de la dialéctica⁴ autonomía versus vergüenza y duda son la voluntad de aprender, de discernir y decidir, en términos de autonomía física, cognitiva y afectiva, de tal forma que el contenido de esta experiencia puede ser expresada como: “Yo soy lo que puedo querer libremente”. La presencia de los padres (padre y madre) es

³ Evolución del organismo individual o de alguna de sus partes desde su concepción en adelante.

⁴ Término filosófico que significa la enseñanza de la estructura de la lengua como tal.

fundamental en esta etapa para el ejercicio del aprendizaje de la autonomía y de la auto-expresión para la superación de la vergüenza, de la duda y del legalismo, en la formación del deseo y del sentido de la ley y del orden. Este período de ritualización de la infancia corresponde, dentro del ciclo vital, a la formación del proceso judicial – de la justicia, de la ley y del orden. El ritualismo desvirtuado, tanto permisivo como rígido, conduce al legalismo, tanto permisivo como rígido. (Bordignon, 2005)

3.4 La familia como contexto de socialización, formas de crianza y la autonomía

La familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no sólo porque garantiza su supervivencia física, sino también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad (aprendizaje del sistema de valores, del lenguaje, del control de la impulsividad, etc.). a través de distintos mecanismos (recompensas y castigos, observación e imitación, identificación), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo durante el tiempo que permanece bajo su custodia. (Moreno María del Carmen, 1994)

Los padres cuando se relacionan con los hijos y realizan sus funciones, ponen en práctica unas tácticas llamadas estilos educativos, prácticas de crianza o estrategias de socialización, con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos para su integración social. Con las prácticas de crianza los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean y de acuerdo a su personalidad.

Para comprender los antecedentes o los factores que determinan los estilos de crianza, hay que tener en cuenta la eficacia de los diversos tipos de disciplina, las características del niño y de los padres, así como la interacción entre ambos.

Para comprender los antecedentes o los factores que determinan los estilos de crianza, hay que tener en cuenta la eficacia de los diversos tipos de disciplina, las características del niño y de los padres, así como la interacción entre ambos. En este sentido, Palacios (1988) postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores que se dividen en tres grupos. Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad. Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel

educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos. Un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico.

También, Musitu, Román y Gracia (1988), al considerar los factores que determinan los estilos de crianza, señalan los que contribuyen a una mejor práctica educativa como: estructura, afecto, control conductual, comunicación, transmisión de valores y sistemas externos. Los cuatro primeros hacen referencia a las relaciones intrafamiliares o microsistémicas; las últimas se refieren a la dimensión social o ecológica, hasta la que se extiende la unidad de análisis en el estudio de la socialización. La posición dentro de un sistema más amplio explicará en gran medida la toma de postura y modos de actuación del grupo social que es la familia.

La enseñanza en la familia alcanzará su mayor efectividad en un clima de aprendizaje positivo, con un ambiente emocional cálido y de apoyo, al contrario de lo que ocurre en un clima frío, rígido, destructivo o que ignore al niño. (Ramírez, 2005)

Baumrind (1973) realiza un estudio exhaustivo de los estilos educativos, encontrando cuatro patrones principales de educación que definió como autoritario, permisivo, democrático y de negligencia-rechazo. Según estos patrones, los padres difieren unos de otros en las cuatro dimensiones relacionadas con los cuatro patrones principales de educación.

Aunque a veces no se encaje del todo en uno de los patrones, el comportamiento predominante de la mayor parte de los padres se asemeja a uno u otro de estos estilos principales.

Estilo autoritario. Se denomina así el estilo que ponen en práctica los padres autoritarios, que se caracterizan por manifestar alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Las normas que definen

la buena conducta son exigentes y se castiga con rigor la mala conducta. La comunicación entre cada uno de los progenitores y el niño es pobre.

Estilo democrático. Deriva su nombre de la práctica educativa de padres democráticos, que son los que presentan niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. En consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son indulgentes, sino que dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. También se puede definir el estilo democrático en función de la evitación de decisiones arbitrarias, el elevado nivel de interacción verbal, la explicación de razones cuando dan normas y el uso de respuestas satisfactorias. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos.

Estilo permisivo. Es el estilo practicado por padres permisivos, que son los padres caracterizados por un nivel bajo de control y exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Se caracterizan precisamente por el afecto y el dejar hacer. Manifiestan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y usan poco el castigo. Consultan al niño sobre decisiones; no exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño autoorganizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.

En las reformulaciones, MacCoby & Martin (1983) proponen otros dos estilos, ya que el estilo permisivo puede adoptar dos formas distintas: el democrático-indulgente que es un estilo permisivo y cariñoso, y el de rechazo-abandono o indiferente, que se caracteriza por una actitud fría, distante y asociada a maltratos.

Estilo indiferente o de rechazo-abandono. Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las

conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.

Estilo permisivo-democrático-indulgente es sobreprotector y caracterizado por el *laissez-faire*.⁵ Los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos.

Grolnick & Ryan (1989) clasifican las prácticas de crianza en tres dimensiones principales: **Técnicas de apoyo a la autonomía**, que es el grado en que los padres valoran y utilizan técnicas encaminadas a la solución de problemas: elección y participación en decisiones de modo independiente. En contraste con las técnicas de apoyo a la autonomía, están las técnicas dictatoriales, punitivas o controladoras.

Técnicas de estructuración que consisten en proporcionar guías claras y consistentes, expectativas y reglas de conducta del niño. En el extremo opuesto estarían las técnicas no estructuradas o la ausencia total de reglas de conducta del niño.

Técnicas de implicación o grado en que los padres están interesados y toman parte en las actividades de la vida del niño. Reflejan la dedicación y la atención positiva de los padres al proceso de crianza del niño y facilitan tanto la identificación como la internalización de valores sociales. En el extremo opuesto, se situarían los padres no involucrados ni interesados en tomar parte en las actividades de la vida del niño.

Pero, paralelamente a establecer clasificaciones de los estilos de crianza, hay que tener en cuenta que existen al mismo tiempo constancia y cambio en las ideologías sobre las prácticas de crianza y en los valores de los padres.

La constancia y el cambio se estudiaron respecto a la independencia, al control, al afecto y a la disciplina (McNally, Eisenberg & Harris 1991) y se encontró como determinante importante de las ideologías la cultura. Dentro de una sociedad hay cambios históricos y

⁵ La frase *laissez faire, laissez passer* es una expresión francesa que significa «dejen hacer, dejen pasar»; una práctica caracterizada por una abstención de dirección o interferencia especialmente con la libertad individual de elección y acción. De forma completa, la frase es: *Laissez faire et laissez passer, le monde va de lui même*; «Dejen hacer, dejen pasar, el mundo va solo» y fue usada por primera vez por Vincent de Gournay, fisiócrata del siglo XVIII, contra el intervencionismo del gobierno en la economía.

generacionales y, evidentemente, existen importantes diferencias entre unas personas y otras en sus ideologías evolutivo-educativas. El cambio en los modos de prácticas de crianza se presenta, como la historia, en evolución. (Ramírez, 2005)

3.5 El niño en preescolar

La escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. Todas las culturas poseen sistemas organizados, de mayor a menor complejidad, mediante los que los individuos adultos preparan a los jóvenes para su incorporación a la sociedad.

En la educación preescolar suelen darse formas de intervención que parten de concepciones en que se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y las niñas y los niños que no saben; sin embargo, hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en el que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura.

Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y de lenguaje.

La participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos.

En estas oportunidades, los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa. (SEP, Programa de Estudio 2011, p 20-21)

Como hemos observado las niñas y los niños construyen su conocimiento partir de experiencias significativas en su interacción con lo que observan y en sus relaciones con los distintos grupos sociales que tienen contacto (familia y escuela). Este trabajo de intervención está sustentado en el Constructivismo Cognitivo de Piaget y en el Constructivismo Social de Vygotsky, donde cada uno expone que el aprendizaje se lleva a cabo a través de procesos mentales (Piaget), así como la socialización y el contacto entre familia, escuela, amigos, etc. (Vygotsky).

3.5.1 ¿Qué es el constructivismo?

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —,tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (en Carretero, Mario. 1997, p 3)

Constructivismo cognitivo

El constructivismo cognitivo, que parte esencialmente de la teoría piagetiana y postula que el proceso de construcción del conocimiento es individual, realiza los análisis sobre estos procesos bajo tres perspectivas: la que conduce al análisis macrogenético de los procesos de construcción, la que intenta describir y analizar las microgénesis y la vertiente integradora de estas dos posiciones.

En primer lugar, para Piaget, efectivamente, el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de

esas representaciones. Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que "los otros" son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar.

Constructivismo socio-cultural

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky y postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento, aunque este papel no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización. Sin embargo, como la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal, sobre todo si se parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los "otros sociales" en un entorno estructurado. (en Serrano González-Tejero, Pons Parra, 2011)

3.5.2 Investigación Acción

Para comenzar con este trabajo de intervención, así como su seguimiento en el diagnóstico, se utilizaron distintos instrumentos basándose en la investigación acción, por tanto, la investigación empezó con un problema, donde se abordó la falta de fomento y promoción de la autonomía en el niño preescolar.

Para la observación e investigación del problema a intervenir se diseñaron una serie de instrumentos como cuestionarios y entrevistas a padres de familia y personal del centro escolar además de autorizaciones y toma de fotografías en las diferentes actividades que se llevaron a cabo.

Como investigadora del problema Lewing afirma “*el problema surge de la gente afectada por él y cuyo interés exige una solución*”. El problema es social por naturaleza y exige soluciones colectivas, de otro modo no existe la exigencia participativa. El investigador por supuesto debe compartir el sentido del problema con la gente con la cual trabaja, y debe estar comprometido en su solución; en este sentido debe ser un compañero en el proceso.

El investigador que inicia un proceso de IAP⁶ tiene que conocer la comunidad lo mejor posible, por medio de los estudios sociales e históricos que existen sobre ella, los documentos, entrevistas, y observación; así como participando en la vida de la comunidad.

Otro aspecto que ayudó a esta investigación fue el diálogo que se llevó a cabo entre padres y con la maestra ya que a diferencia de otras clases de investigación es que mediante éste la gente se reúne y participa en los aspectos cruciales de la investigación y la acción conjunta. Los padres de familia al reunirse para participar en este trabajo dialogaron para proponer acuerdos, compartir experiencias y soluciones al problema de intervención.

Dialogar significa hablar como iguales en un intercambio no sólo de información sino de sentimientos y valores. El diálogo es un modo de descubrir cómo un problema se comparte, cómo se relacionan las vidas y las bases comunes para la acción.

El diálogo es más que un método de investigación, porque dialogar es humano. Pero como instrumento de investigación, el diálogo produce conocimiento sobre hechos, también conocimientos interpersonales y críticos que definen a los seres humanos como seres sociales autónomos.

Esta es una razón esencial para la participación de la gente en investigación. No sólo para que puedan revelar hechos privados que permanecen ocultos para otros sino para que puedan conocerse ellos mismos mejor como individuos y como comunidad. También crea solidaridad comunitaria. Por estas razones los métodos convencionales de investigación tales como el cuestionario y la entrevista asumen un significado diferente y se modifican para unirse con el diálogo. (Lewin, 1992)

⁶ Investigación Acción Participativa

3.6. Características de desarrollo del niño en edad preescolar

La Educación Preescolar ha sido entendida como el proceso de atención y formación integral que se brinda al niño, y a su desarrollo en la infancia de parte de especialistas como complemento de la labor educativa realizada por la familia en el hogar. Como tal, representa una de las etapas primordiales en la que el niño logra aprendizajes significativos para su vida y su desarrollo como ser bio-psico-social. Actualmente, el término Educación Preescolar se está ampliando hacia la Educación Inicial, de manera que se considere esta etapa como un nivel en el sistema educativo, que garantiza la atención pedagógica hacia el niño, integrándolo a su entorno.

La fase preescolar en la cual se atienden a los niños y niñas desde los 3 años hasta cumplir los 6 años de edad, se utilizan estrategias para trabajar en el aula, familia y comunidad, continúa con la atención integral del niño y la niña. Para ello enfatiza el aspecto pedagógico a cargo de las personas formadas para ello con la finalidad de promover las experiencias significativas de carácter cognoscitivo, lingüístico, social, emocional, psicomotor y físico que faciliten el desarrollo pleno de las potencialidades del niño, y así, formar las competencias requeridas para el ingreso a la Educación Básica. (Alcántara, P. 2012)

Desarrollo físico

En la niñez temprana los niños adelgazan y crecen mucho. Necesitan dormir menos que antes y es más probable que desarrollen problemas de sueño. Sus habilidades para correr, saltar en un pie, brincar y lanzar pelotas han mejorado. Además, pueden atarse las agujetas, dibujar con crayolas y servirse el cereal; también empiezan a mostrar preferencia por usar la mano derecha o la izquierda.

El crecimiento muscular y esquelético avanzan y hacen a los niños más fuertes. El cartílago se convierte en hueso a una tasa más rápida que antes y los huesos se endurecen, lo que da al niño una forma más firme y protege a los órganos internos. Esos cambios coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que todavía están en proceso de maduración, fomentan el desarrollo de una amplia variedad de habilidades motoras. (Papalia Diane E., 2009, pp 216)

Habilidades motoras gruesas en la niñez temprana

Niños de tres años	Niños de cuatro años	Niños de cinco años
No pueden girar o detenerse de una manera repentina o rápida	Pueden controlar de manera más eficiente cuándo detenerse, comenzar y girar	Pueden empezar, girar y detenerse de manera eficiente en los juegos
Pueden saltar a una distancia de 36 a 60 centímetros	Pueden saltar una distancia de 60 a 84 centímetros	Pueden saltar luego de tomar impulso entre 71 y 91 centímetros
Pueden subir una escalera sin ayuda, alternando los pies	Pueden descender con ayuda una escalera larga alternando los pies	Pueden descender una escalera larga sin ayuda, alternando los pies
Pueden saltar con pie, principalmente mediante una serie irregular de saltos con algunas variaciones añadidas	Pueden saltar en un pie de cuatro a seis pasos	Pueden fácilmente avanzar a saltitos una distancia de 4.8 metros

Fuente Corbin, 1973

Tabla tomada del libro “Desarrollo Humano” de Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds y Ruth Duskin Feldman, donde nos muestra ejemplos de habilidades motoras más sobresalientes en el niño de edad preescolar.

Las habilidades motoras finas, como abotonar camisas y dibujar, implican la coordinación entre el ojo, la mano y los músculos pequeños. La mejora de esas habilidades permite al niño asumir mayor responsabilidad en su cuidado personal.

A medida que desarrollan las habilidades motoras, los preescolares combinan de manera continua habilidades que ya poseen con las que están adquiriendo para producir capacidades más complejas. Dichas combinaciones de habilidades se conocen como sistemas de acción.

Desarrollo Cognoscitivo

Jean Piaget llamó a la niñez temprana etapa preoperacional del desarrollo cognoscitivo porque en esa etapa los niños todavía no están listos para realizar operaciones mentales lógicas, como lo estarán en la etapa de las operaciones concretas de la niñez media. Sin embargo, la etapa preoperacional, que se extiende más o menos de los dos a los siete años, se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico o capacidad representacional, que surgió durante la etapa sensoriomotora.

Los avances hacia el pensamiento simbólico son acompañados por una comprensión cada vez mayor del espacio, la causalidad, las identidades, la categorización y el número.

La función simbólica es la capacidad para usar símbolos o representaciones mentales: palabras, números o imágenes a las que las persona ha atribuido significado. El uso de símbolos es una característica universal de la cultura humana. Sin símbolos la gente no podría comunicarse de manera verbal, hacer cambios, leer mapas o atesorar fotografías de seres queridos distantes. Los símbolos ayudan a los niños a recordar y pensar en cosas que no están físicamente presentes.

Los niños preescolares demuestran la función simbólica por medio del incremento de la imitación diferida, el juego de simulación y el lenguaje. (Papalia Diane E., 2009)

Vocabulario

A los tres años el niño promedio conoce y puede usar entre 900 y 1000 palabras; a los seis años cuenta por lo general con un vocabulario expresivo (del habla) de 2600 palabras y entiende más de 20 000 (Owens, 1996). Gracias a la educación formal. El vocabulario pasivo o receptivo de un niño (las palabras que puede entender) se cuadruplicará a 80 000 palabras en el momento que ingrese a la preparatoria, (Owens, 1996).

A medida que los niños aprenden el vocabulario, la gramática y la sintaxis adquieren mayor competencia en la pragmática, esto es, el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse. Este avance incluye saber cómo pedir las cosas, cómo contar un cuento o un chiste, cómo empezar y continuar una conversación y cómo ajustar los comentarios a la perspectiva del oyente. Todos estos aspectos del habla social, la cual tiene el propósito de ser entendida por quien escucha.

Comprensión y regulación de las emociones

La capacidad para entender y regular, o controlar, los sentimientos es uno de los avances principales de la niñez temprana (Dennis, 2006). Los niños que pueden entender sus emociones pueden controlar mejor la manera en que las muestran y ser sensibles a lo que los otros sienten (Garner y Power, 1996). La autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su conducta (Laible y Thompson, 1998) y contribuye a su habilidad para llevarse bien con otros (Denham et al., 2003)

Los preescolares pueden hablar sobre sus sentimientos y a menudo logran distinguir los sentimientos de otros y entender que las emociones están relacionadas con experiencias y deseos (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Comprenden que cuando alguien obtiene lo que desea se siente feliz, pero si no lo hace se pondrá triste (Lagattuta, 2005).

La importancia del juego

El juego es importante para el sano desarrollo del cuerpo y el cerebro. Permite a los niños involucrarse con el mundo que los rodea, usar su imaginación, descubrir formas flexibles de usar los objetos y resolver los problemas, y prepararse para los roles que desempeñarán de adultos.

El juego contribuye a consolidar todos los dominios del desarrollo. Por medio del juego los niños estimulan los sentidos, ejercitan sus músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen dominio sobre su cuerpo, toman decisiones y adquieren nuevas habilidades. Es el cimiento de los conceptos matemáticos a medida que clasifican bloques de formas diferentes, cuentan cuántos pueden apilar uno sobre otro, o anuncian que, “mi torre es más grande que la tuya”.

Cuando cooperan para construir castillos de arena o túneles en la playa, los niños aprenden habilidades de negociación o solución de conflictos (Ginsburg, y Committee on Communications y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). El juego es tan importante para el desarrollo que el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1989) ha reconocido que éste constituye un derecho de todos los niños. De acuerdo con la teoría evolutiva, una actividad que cumple tantas funciones vitales en una determinada fase de la vida debe tener una base evolutiva. (Papalia Diane E., 2009)

3.7 Fundamentos teórico pedagógicos de la propuesta

El esfuerzo por reflexionar e intentar dar soluciones a una problemática educativa nos lleva a una realidad objetiva, es decir, esta realidad de la educación la podemos observar en nosotros mismos, que constantemente nos modificamos, asimilamos conocimientos, corregimos defectos y adquirimos hábitos y modos de educar, no solo de manera implícita, sino explícitamente en relación con los demás. (Manual Normativo de Pedagogía de los CENDI del Gobierno de la CDMX).

Para sustentar este trabajo de intervención se tomaron de referencias diferentes teorías que hablan de la importancia de la autonomía en el educando como un logro educativo, Freire refiere “otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir-la de la inclusión del ser que se sabe inconcluso-, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando. Del educando niño, joven o adulto” (Freire, P. 2004, p 28) pues la intención de la educación es crear individuos capaces de valerse por sí mismo, de ser críticos, reflexivos, que cuestionen y dialoguen ante problemas de la vida cotidiana, así como resolver problemas y decidir cómo vivir su vida sin la intervención de alguien más.

Jean Piaget

Para Piaget el fin de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía tanto en el terreno moral como en el terreno individual.

El Juicio Moral del Niño (Piaget, 1932), señala la diferencia entre dos tipos de moralidad: la modalidad autónoma y la heterónoma. También, manifiesta que los niños desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual y que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía (Piaget, 1948).

El desarrollo de la autonomía en relación a la heteronomía:

Todos los niños nacen indefensos y heterónomos, y desde un punto de vista ideal, el niño se hace autónomo mientras crece. Idealmente, a medida que crece, debe ser cada vez más autónomo y por consiguiente menos heterónimo, en otras palabras, cuando es capaz de

governarse así mismo, será menos gobernado por los demás. Piaget dijo (1948) que rara vez un adulto logra alcanzar un desarrollo de autonomía moral. Esta observación puede confirmarse fácilmente en nuestra vida diaria.

Erik Erikson

La perspectiva de Erikson fue organizar una visión del desarrollo del ciclo completo de la vida de la persona humana, -extendiéndolo en el tiempo, de la infancia a la vejez, y en los contenidos, el psicosexual y el psicosocial-, organizados en ocho estadios.

En este trabajo de intervención se menciona el **Estadio autonomía versus vergüenza y duda** – **Autonomía**, donde el autor nos habla de la importancia que tiene la autonomía en el niño de 2 a 3 años, desde el punto de vista físico, el lenguaje oral, así como la confianza y libertad, para que así vaya adquiriendo autonomía. Por el contrario, si no se estimula adecuadamente esta habilidad principalmente por los padres, el niño pasará vergüenza y desconfianza ante experiencias como amor, odio, cooperación o aislamiento.

Evaluación y enseñanzas basadas en la teoría de Vygotsky

De acuerdo con Vygotsky, los niños aprenden mediante la internalización de los resultados de las interacciones con los adultos. Este aprendizaje interactivo es más eficaz para ayudar a los niños a atravesar la zona de **desarrollo próximo (ZDP)**⁷, la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no están del todo listos para realizar por sí mismos. La ZDP puede evaluarse mediante *pruebas dinámicas*, las cuales, según la teoría de Vygotsky, proporcionan una mejor medida del potencial individual de los niños que las pruebas psicométricas tradicionales que miden lo que ya dominaron

El **andamiaje**⁸ (el apoyo temporal que padres, maestros u otros brindan al niño para hacer una tarea hasta que pueda hacerlo por sí solo) contribuye a dirigir el progreso cognoscitivo. Mientras sea menos capaz un niño de realizar una tarea, más dirección debe darle un adulto. A medida que el niño pueda hacer cada vez más, el adulto ayuda cada vez menos. Cuando el niño pueda hacer el trabajo por sí solo, el adulto elimina el andamiaje que ya no es necesario.

⁷ Término de Vygotsky para referirse a la diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda.

⁸ Apoyo temporal para ayudar al niño a dominar una tarea.

Los padres pueden ayudar a sus hijos a responsabilizarse de su aprendizaje cuando permiten que tomen conciencia y supervisen sus propios procesos cognoscitivos, y también reconozcan cuándo necesitan ayuda. Los pequeños que reciben andamiaje antes de asistir al jardín de niños regulan mejor su aprendizaje cuando ingresan a él (Neitzel y Stright, 2003). (Papalia, Diane E. 2009, pp 241)

Paulo Freire

Para Paulo Freire el papel del docente es de suma importancia para el acompañamiento en la enseñanza del educando, desarrollando habilidades del pensamiento crítico y reflexivo que de esta manera es una forma de desarrollar la autonomía en el ámbito educativo.

De ahí que Freire sugiera que el papel de la educación debe ser... "enseñar a pensar acertadamente [...] algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos que inciden el propio pensar de los sujetos" (Freire, 1997, 38) (en Flecha, R., 2004)

Para Freire el papel del educador no solo es "depositar o transferir conocimiento", sino problematizar constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad⁹ de los educandos, estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogos con el educador, quien a su vez es también un investigador.

Lawrence Kohlberg

Fruto de sus estudios, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó Preconvencional, Convencional y Postconven mediante una facultad intelectualcional.

Preconvencional- Los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas es por evitar el castigo de la autoridad.

⁹ Hace alusión como lo que es susceptible, se puede conocer o que es capaz o idóneo de ser conocido o cognocido en intuir, razonar o pensar mediante una facultad intelectual de una persona cumpliendo con las cualidades y de la naturaleza de la misma.

Convencional- Significa someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas, y defenderlas porque son precisamente reglas, expectativas o convenciones de la sociedad.

Postconvencional- Los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida o la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales. (Linde Navas, 2009)

CAPÍTULO 4 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El objetivo principal fue el diseño de ambientes de aprendizaje para la construcción y el desarrollo de la autonomía, donde se busca que los ambientes donde se lleva a cabo la interacción del niño con los adultos tanto en la familia (padres de familia principalmente) como en la escuela (maestros y alumnos) sean significativos y relevantes para alcanzar este logro.

En primer lugar, se diseñó un taller de escuela para padres donde se proporcionó información relevante de la importancia y respeto de la autonomía de sus hijos, así como estrategias y dinámicas para trabajar en casa acerca de este tema, agregando de igual manera el fortalecimiento de la toma de decisiones.

Otra estrategia que se implementó fue la planificación de secuencias didácticas donde el desarrollo cognitivo, social y afectivo en los niños se lograra a través del fomento de la autonomía.

¿Para qué fomentar la autonomía?

La autonomía en el contexto escolar empieza con la libertad que se le brinda al niño para poder decidir, escoger, discernir, hablar, actuar, compartir, manifestar, etc., y en las acciones que lleva a cabo diariamente sin que un factor externo tenga influencia en él.

El docente tiene que ser el principal mediador y fomentar estas acciones para desarrollar habilidades y competencias, que gracias a la autonomía le van a servir a los alumnos en todos los aspectos de su vida cuando se incorpore a la sociedad en el futuro.

La autonomía es el fin mismo de la educación; la educación de calidad es un vínculo formidable para el ejercicio de la libertad, debe generar desarrollo de la autonomía y crear estudiantes constructivos de su aprendizaje. La autonomía se aprende ejerciéndola para permitir su desarrollo, no sólo como práctica escolar, sino como una forma de vida.

La sociedad está atravesando por grandes cambios sociales, políticos y económicos, donde se exigen y necesitan individuos críticos y reflexivos, con libertad de elegir y decidir a futuro su vida personal, profesional, laboral y social; así pues, uno de los factores importantes para fomentar y desarrollar estas habilidades es la autonomía.

Desde la edad temprana el niño empieza a interactuar con su medio que le rodea, adquiriendo libertad y autonomía, desvinculándose del seno materno y así integrarse a la familia, amigos y finalmente la escuela.

4.1. Propuestas de intervención

Con base en los resultados que arrojó el diagnóstico desde nuestra problemática se diseñaron las siguientes actividades:

-Taller

Se invitó a los padres de familia del grupo de preescolar 1 a participar en las pláticas y dinámicas acerca de la autonomía, donde se buscó que ellos concientizaran la importancia de la toma de decisiones, la libertad y la independencia de sus hijos desde la edad temprana, favoreciendo la integración de los niños a la vida social.

Metodología

Para el taller de escuela para padres se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Firma de autorización en un documento con sus nombres, la escuela y el grupo de sus hijos para participar en este taller. (Anexos 1 fig. 3)
2. Permitir la presencia de la maestra-investigadora y de la psicóloga-moderadora del centro escolar durante todas las sesiones del taller.
3. Proporcionar y compartir información de manera voluntaria.
4. Ser observados y fotografiados.
5. Ser entrevistados a través de cuestionarios en forma anónima. (Anexo fig. 4 y 5)

También se llevó un registro de actividades, dinámicas, experiencias e ideas a través de un diario de campo que fueron surgiendo durante el levantamiento de datos en todas las sesiones. (Anexo 2 fig. 6)

Gracias a los diarios de campo pude describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad cuando los padres compartían sus experiencias.

Taller-escuela para padres con el tema “Fomento y respeto de la autonomía en la primera infancia desde el contexto familiar”.

Se pretendió en este taller que los padres de familia en primer lugar, visualizaran y concientizaran la manera de cómo están actuando con sus hijos desde el contexto familiar la libertad, independencia y autonomía en sus hijos, así como reglas y límites.

Para el desarrollo de la autonomía desde una perspectiva de socialización y convivencia es necesario que el niño desde la edad temprana al irse separando del seno materno se desplace, escoja, se comunique y juegue según sus gustos y preferencias sin intervención o influencia de un adulto dando paso autonomía.

Como segundo propósito de este taller, los padres de familia reflexionaron e intercambiaron información relevante y experiencias a cerca de la autonomía en el desarrollo de sus hijos. Se proporcionó a los mismos recursos y habilidades que posibiliten el crecimiento integral de sus hijos en la familia, escuela y en la sociedad; así como en la participación activa de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje

Este taller consistió de seis sesiones con una duración de hora y media cada una durante tres semanas. Cada sesión manejó un tema distinto con sus respectivas dinámicas y reforzamientos.

-Planificación de secuencias didácticas

Las secuencias didácticas se usaron como instrumento para organizar las actividades que se iban a trabajar con los alumnos durante el trabajo de intervención,

Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos. (Díaz-Barriga, 2013).

Así mismo las actividades donde se implica el juego como aprendizaje, significa que el niño desarrolla la curiosidad, el análisis, la observación, la participación, convivio y la toma de decisiones.

Las actividades lúdicas o juego impulsan la autonomía del niño desde el juego individual, así como el simbólico en actividades colectivas. Desarrolla la imaginación y resolución de problemas como ejemplo: qué juego quiere jugar, cómo lo va a hacer además de formar sus propios equipos de compañeros con los que quiere jugar.

Las secuencias didácticas se planificaron por campo formativo de acuerdo a la transversalidad de cada uno de ellos en relación con la autonomía y toma de decisiones, estas son las siguientes:

- Lenguaje y Comunicación-Expresión y Apreciación Artística
Tema de la actividad: leyenda “El minotauro”
- Pensamiento Matemático
Tema de la actividad: “La panadería”
- Exploración y Conocimiento del Mundo
Tema de la actividad: “Tipos de hojas de los árboles, coleccionando hojitas”
- Desarrollo Físico y Salud
Tema de la actividad: “La fiesta, qué ropa me pongo”

Para la evaluación de las actividades anteriores se utilizaron los siguientes instrumentos: listas de cotejo, registro de observaciones y fotografías que sirvieron como evidencias de los niños y de los padres de familia, ya que esto ayudaron a sustentar este trabajo acerca del tema fomento y promoción de la autonomía en el niño preescolar como logro educativo.

CAPÍTULO 5 IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se presenta en primer lugar, cómo se implementaron las estrategias de este trabajo de intervención, las cuales fueron un taller de escuela para padres con el tema: “Fomento y respeto de la autonomía en la primera infancia desde el contexto familiar” y luego con una serie de cinco secuencias didácticas abarcando los seis campos formativos según el programa de Educación Preescolar (PEP).

El dar un buen seguimiento de nuestra intervención me va a conducir a que mi evaluación sea clara y verdadera, obteniendo resultados de los aprendizajes esperados de los niños que se propusieron en esta intervención. Tal y como lo establece el Plan de Estudios 2011, se debe “evaluar para aprender”. “En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquellos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar.” (SEP, “El enfoque formativo de la evaluación 1, 2012)

5.1 Taller “Fomento y respeto de la autonomía en la primera infancia desde el contexto familiar”

Sesión 1

1.- ¿Qué es la autonomía?

Se proyectaron diapositivas para explicar los siguientes temas:

Tipos de crianza (características)

- Autoritaria
- Permisiva
- Caótica
- Democrática
- Tradicional o nuclear (padre, madre e hijos)
- Extensa o amalgamada (abuelos, tíos, primos, etc.)
- Monoparental (madre o padre soltero)

- Reconstruidas (segundos matrimonios)
- Moderna (cada quien vive por su lado, sin compromisos)
- Homoparental (padres del mismo sexo)
- Funcionales (escasos problemas de tipo psicológico, mejor salud mental)
- Disfuncionales (problemas, conflictos, violencia, etc.)

Se dejó tarea a los padres donde tuvieron que identificar qué tipo de crianza y familia son, lo escribieron y presentaron en la siguiente sesión.

Sesión 2

2.- Se proyectó el video “Malcom el de enmedio”, donde los padres debatieron de lo que observaron en el video y se anotaron los puntos más importantes, después los compartieron con la tarea que hicieron de la primera sesión

Sesión 3

Factores que truncan la autonomía

- Padres ausentes
- Hijos pequeños
- Hijos únicos
- Padres añejos
- Pérdida de hijo
- Enfermedad
- Discapacidad
- Sentimientos de culpa

El moderador repartió un cuestionario a cada padre de familia con las siguientes preguntas:

- 1.-Dentro de los factores antes mencionados, ¿con cuál se identifica usted?
2. Exponga el por qué
- 3.- ¿Qué haría para cambiar estas barreras para desarrollar la autonomía en su hijo?

Sesión 4

Psicodrama ¹⁰

El moderador formó equipos con los padres de familia y cada uno dramatizó un tipo de crianza, el resto de los equipos tenían que identificar a cuál pertenecían señalando sus características.

Sesión 5

Estrategias para trabajar la autonomía con los niños.

El moderador expuso algunas estrategias para trabajar con los niños la autonomía

- Dejar que los niños realicen sus necesidades personales ellos solos acorde a su edad (vestirse, comer, ir al baño, lavarse manos y dientes, etc.).
- Encomendarles tareas (recoger sus juguetes, ayudar en la limpieza de casa, preparar alimentos, alzar su ropa, etc.)
- Llevarlos de paseo, ya sea al parque, museo, cine, feria como esparcimiento e interacción con lo que le rodea y fomentar la curiosidad, la observación y el riesgo en el niño como una forma de promover la autonomía.
- Respetar decisiones de sus hijos cuando estas sean razonables.
- Establecer límites y reglas.

Sesión 6

El cierre del taller consistió con la narración de la fábula “El extraño caso del cangurito”

El moderador formó 2 equipos de participantes para que al final expusieran sus puntos de vista.

“El extraño caso del cangurito”

Cangurito se asomó al exterior desde el bolsillo de mamá Canguro. «Huum» ¡Qué grande es el mundo! ¿Cuándo me dejarás salir a recorrerlo?

¹⁰ Técnica psicoterapéutica que consiste en hacer que los pacientes representen en grupo, como si de una obra de teatro se tratara, situaciones relacionadas con sus conflictos patológicos, con el objetivo de que tomen conciencia de ellos y los puedan superar.

«Yo te lo enseñaré sin necesidad de que salgas de mi bolsillo. No quiero que conozcas malas compañías, ni que te expongas a los peligros del bosque. Yo soy una Canguro responsable y decente». Cangurito lanzó un suspiro y permaneció en su escondrijo sin protestar.

Ocurrió que Cangurito empezó a crecer y lo hizo de tal manera que el bolsillo de mamá Canguro se rompió por todos lados. ¡Te prohíbo que sigas creciendo! Y Cangurito obediente, dejó de crecer en aquel instante.

Dentro del bolsillo de mamá Canguro, comenzó Cangurito a hacer preguntas acerca de todo lo que veía. Era un animalito muy inteligente y mostraba una clara vocación de científico.

Pero a mamá Canguro le molestaba no encontrar a mano las respuestas necesarias para satisfacer la afanosa curiosidad de su pequeño hijo. ¡Te prohíbo que vuelvas a hacer más preguntas! Y Cangurito que cumplía a la perfección el cuarto mandamiento, dejó de preguntar y con cara de cretino aceptó la orden de su madre.

Ocurrió que Cangurito vio cruzar ante sus ojos una cangurita de su misma edad. Era el ejemplar más hermoso de la especie. «Mamá quiero casarme con esa cangurita». ¡Oh! ¿Quieres abandonarme por una canguro cualquiera? Este es el pago que das a mis desvelos. ¡Te prohíbo que te cases! Y Cangurito no se casó.

Cuando mamá Canguro murió, vinieron a sacar a Cangurito del bolsillo de la difunta. Era un animal extrañísimo. Su cuerpo era pequeño como el de un recién nacido, pero su cara comenzaba a arrugarse como la de un viejo animal. Apenas tocó la tierra, su cuerpo se bañó en un sudor frío.

Tengo... tengo miedo a la tierra, parece que baila a mi alrededor. Y pidió que le metiesen en el tronco de un árbol. Cangurito pasó el resto de sus días asomando el hocico por el hueco del tronco. De cuando en cuando se le oía repetir en voz baja: «¡Verdaderamente, ¡qué grande es el mundo...!»

Actividad: Con base en la lectura anterior, se invitó a los participantes a:

1. Formular la moraleja de la fábula.
2. Analizar qué actitudes de las descritas en la fábula adoptamos los padres con mayor frecuencia. ¿Habrá posibilidad de cambio?

3. Cuestionar los posibles cambios.

4. Elaboración de tareas concretas a realizar.

Como cierre los padres escribieron reflexiones y conclusiones de la fábula y las expusieron ante el grupo de participantes.

5.1.2. Evaluación del taller

El taller estuvo diseñado con base en las formas de crianza de los niños, su dinámica familiar y el tipo de paternidad que ejercen los padres de familia hacia sus hijos en relación con la toma de decisiones, libertad e independencia relacionada todos en el desarrollo de la autonomía, así como estrategias para fomentar y promocionar la autonomía.

Si bien, al principio fue un poco difícil por los tiempos laborales que manejan los padres de familia para asistir al taller se tuvo que gestionar con la directora de la escuela para que extendiera un comprobante de tiempo a los padres de familia y así justificar ante sus jefes en el trabajo, su permanencia y la importancia de la asistencia a este taller.

Posteriormente se hizo una junta informativa con los padres de familia para explicar el tema del taller, sus objetivos, finalidad y las aportaciones que iba a tener en relación a los aprendizajes de sus hijos y su relación con ellos.

El taller estuvo dirigido por la psicóloga del centro escolar fungiendo como moderadora y yo como asistente del mismo. (Anexo 2 fig. 7 y 8)

En cada sesión se registraron las observaciones de las dinámicas a través de los diarios de campo (anexos 6), donde se pudo tener datos importantes como la excesiva sobreprotección y falta de límites hacia sus hijos justificando las causas que originaron esta conducta, ejemplo: tener hijos únicos, padres añejos, que durante el embarazo las madres presentador problemas de salud y por último que sus hijos nacieron con problemas de salud.

Se pudo constatar que los padres de familia consideran a la etapa preescolar como un periodo de juego y asistencia en su cuidado personal principalmente. Para su aprendizaje y desarrollo de habilidades piensan que sus hijos son muy pequeños para realizarlas y por lo tanto consideran que necesitan de su ayuda.

Otro aspecto que me llamó la atención fue que los padres externaron muchos problemas dentro de la dinámica familiar (principalmente las madres); en la sesión 1 y 3 que trató acerca del tipo de familia y paternidad, algunas madres refirieron que sufrían maltrato psicológico por parte de su marido o de la familia de ellos esto a consecuencia de vivir en la misma casa.

El desahogo que tuvieron al compartir sus experiencias llegó al extremo del llanto excesivo que no podían parar, cuando se presentaba esta situación inmediatamente intervenía la psicóloga para tranquilizarlas y dialogar con ellas.

Al continuar con las sesiones se veía más interés y participación de los padres en el taller porque la mayoría tuvo asistencia regular, aportaban más conocimientos y experiencias de vida para enriquecerlo; fueron cambiando sus opiniones de lo que sabían conforme iban adquiriendo más información acerca del tema. Otros pedían asesoría u orientación sobre el problema que reflejaban en el taller.

En la sesión 5 y 6 antes de comenzar las actividades, les propuse que actuaran como niños otra vez específicamente de la edad de sus hijos (4 años) para que realizaran actividades que hacen ellos en el aula de clases:

1. Jugar a las sillas. (Anexo 3 fig. 9)
2. Escribir su nombre con la mano izquierda (esto se hizo con la intención de elevar el grado de dificultad al escribir).

Al término de las actividades pregunté cómo se habían sentido, unos contestaron muy frustrados, otros dijeron que con cierto enojo y los demás muy alegres y hasta gritaron porque habían logrado concluir la actividad, luego hice otra pregunta: ¿necesitaron la ayuda de alguien más para poder realizar estas actividades?, todos contestaron que no.

Les hice saber que esta dinámica fue con el fin de que ellos experimentaran lo que sienten sus hijos al realizar actividades sin ayuda de nadie más y que con su esfuerzo pueden lograr el objetivo deseado. Durante el taller se compartieron experiencias entre los padres y exponentes del taller, así como reflexiones sobre el daño que hacen a sus hijos al no otorgarles libertad, independencia y autonomía. Algunos padres externaron que ellos

sufrieron mucho autoritarismo por parte de sus padres y no querían repetir el mismo patrón con sus hijos.

Para enriquecer más la obtención de resultados se aplicaron dos cuestionarios a los padres de familia acerca del taller. (Anexo 3 fig. 10).

Los comentarios y respuestas coincidieron en que el taller fue de mucha ayuda y utilidad para ellos, pues con la adquisición de estos aprendizajes, su perspectiva e importancia de la autonomía en sus hijos es muy importante, ya que dan la oportunidad de desarrollar habilidades principalmente cognitivas como escoger, elegir, resolver problemas, razonar, tomar decisiones, experimentar y desarrollar su creatividad.

En la última sesión se hizo una reflexión entre todos los padres donde compartieron todo lo que había aprendido y como es que lo iban aplicar con sus hijos.

-Unos padres comentaron que iban a tratar de no ser tan aprehensivos con sus hijos.

-Otros dijeron que aplicarían más límites a sus niños y no ser tan complacientes.

-El resto propuso que ya no iban a cuestionar tanto a la maestra con respecto al cuidado asistencial, y le otorgaría más importancia al tema pedagógico.

Para concluir el taller les otorgué un diploma como reconocimiento por su participación y apoyo durante todas las dinámicas.

En las siguientes semanas y meses se pudo observar que los aprendizajes que adquirieron los padres en el taller fueron aplicados hacia sus hijos, ya que estos mejoraron en sus habilidades como el diálogo, la argumentación y la toma de decisiones, así como la resolución de problemas al realizar actividades en el aula o fuera de ella. En el control del cuerpo y cuidado personal ya comían solos, iban al baño, se cepillaban los dientes, doblaban su ropa y la acomodaban en el lugar correspondiente.

El objetivo de este taller fue proporcionar un espacio para pensar y reflexionar a través del intercambio de información relevante y de experiencias cotidianas que favorezcan el desarrollo de habilidades personales para resolver problemas y satisfacer necesidades sus hijos en el tránsito hacia una vida laboral, productiva y socialmente plena.

5.2 Secuencias didácticas

Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Así pues, podremos analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan y, sobre todo, por el sentido que adquieren respecto a una secuencia orientada a la consecución de unos objetivos educativos. Las secuencias pueden aportar pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento o el aprendizaje de diferentes contenidos y, por consiguiente, valorar la pertinencia o no de cada una de ellas, la falta de otras o el énfasis que debemos atribuirles. (Zavala, 2000, p 28)

En este trabajo, uno de los objetivos para fomentar la autonomía, fue trabajar con las siguientes actividades grupales e individuales.

Secuencia 1

“La panadería”

Objetivo: conocer y aprender el manejo de una panadería, poniendo en práctica el trabajo en equipo para desarrollar habilidades de colaboración y cooperación entre pares, así como la toma de decisiones. Por otro lado, se utilizarán estrategias de conteo y reconocimiento de los números en situaciones de la vida cotidiana.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social – Pensamiento Matemático

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

Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios de conteo.

Aprendizajes Esperados: Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explora un libro, realiza un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol.

Utiliza estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar, y sobreconteo (a partir de un número dado en una colección, continúa contando: 4, 5, 6).

Usa y nombra los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.

Inicio

La maestra en plenaria platica a los niños: “saben niños, el fin de semana mi amiga me invitó a desayunar un rico chocolate con donas de azúcar, estaban tan deliciosas que me comí dos, entonces pregunté a mi amiga en dónde las había comprado y dijo que en la panadería. Luego dirigiéndose a los niños preguntó ¿ustedes conocen ese lugar?, ¿qué panes han probado?, ¿cuáles son los que más les gustan?, ¿conocen a las personas que trabajan en una panadería?, ¿con qué utensilios o herramientas trabajan para elaborar el pan?, ¿saben el precio de los panes?, ¿en su casa, hay una panadería cerca?, pues vamos a conocer qué es y cómo funciona una panadería.

Como tarea de investigación los niños traerán las respuestas de las preguntas que se hicieron durante la plenaria para la siguiente clase.

Desarrollo

Sesión 1

La maestra pregunta a los niños acerca de la investigación que hicieron de tarea, anotará la información en el pizarrón de la siguiente manera: qué es una panadería, tipos de panes, los panes que más les gustan a los niños, los precios de cada pieza, qué personaje trabaja en una panadería, cómo visten y qué herramientas e ingredientes utilizan para hacer el pan, etc.

Luego se formarán tres equipos de cuatro niños para que cada uno desempeñe las siguientes actividades:

- Acomodo de muebles y utensilios para la elaboración del pan
- Preparación y etiquetado del pan
- Despachadores y cajero de la panadería

Por último, la maestra dará oportunidad a cada equipo de escoger la actividad que más les interese y guste anotándolo en el pizarrón.

Sesión 2

La maestra reparte a cada niño el molde de un delantal, tiras de papel y pegamento blanco para que realicen su vestuario de panadero, así como el letrero del nombre de la panadería.

Sesión 3

Los niños una vez caracterizados se distribuirán en sus respectivos equipos con el material asignado para empezar su actividad:

Equipo 1- organizará el material para los demás equipos: charolas, tinas, mesas, huevo, azúcar, polvo para hornear, mantequilla, pinzas y bolsas.

Equipo 2- preparación y elaboración de los panes, después los acomodarán en las charolas.

Equipo 3- con apoyo de la maestra, clasificarán y etiquetarán el pan (precio y nombre).

Sesión 4

La maestra indicará a cada grupo la tarea asignada para cada uno:

Equipo 1- surtir las charolas y acomodo del pan

Equipo 2- serán los que compren el pan

Equipo 3- despachar el pan en bolsas de papel y uno de los integrantes será el cajero.

Sesión 5

Como cierre, se registrarán las compras del pan en el pizarrón anotando qué pan se vendió más, cuál se vendió menos y cuánto dinero se juntó.

Duración: 1 semana

Tiempo: 30 minutos

Evaluación

Para la evaluación de esta actividad se utilizó una lista de cotejo con los siguientes indicadores.

Elementos didácticos	Características	Logrado	No logrado	Observaciones
Trabajo en equipo	-Todos los alumnos se integraron satisfactoriamente en cada uno de los equipos (Anexo 3 fig. 11)	✓		Cada alumno eligió con que compañero iba a trabajar. La disposición de cada uno de ellos fue primordial para una buena organización entre pares
Cooperación y colaboración	-Organización de materiales y roles -Apoyo entre pares -Ayuda a alumnos rezagados por parte de los más avanzados (zona de desarrollo próximo) (Anexo 3 fig. 12)	✓		Los alumnos que presentaban más rezago fueron apoyados por sus compañeros más adelantados cuando no podían clasificar el pan por figura y también al despacharlo dentro de la bolsita de papel
Resolución de problemas	- Los alumnos buscaron solución ante alguna dificultad que se haya presentado durante el desarrollo de la actividad	✓		Entre los alumnos buscaron alternativas para elegir el precio del pan y el nombre de la panadería
Toma de decisiones	-Los alumnos utilizaron el diálogo entre pares y con la maestra para saber que roles y actividades desempeñaría cada equipo	✓		El diálogo entre los alumnos fue claro y conciso a la hora de tomar decisiones

Elementos didácticos	Características	Logrado	No logrado	Observaciones
Intervención de la maestra	Decisiones de los alumnos -La maestra realizó la actividad con retos para la resolución de problemas - Tomaron iniciativa sin que la maestra interviniera en todo momento -La maestra respetó la toma de decisiones, la cooperación y la colaboración	✓		La maestra problematizó la actividad al no proporcionar ciertos utensilios y no contar con algunos ingredientes. La función de la maestra en esta actividad fue de apoyo y de acompañamiento

Los alumnos decidieron el rol que desempeñarían en la “panadería”, así como el tipo de pan y el precio. Los alumnos se desplazaban de un lugar a otro según la actividad que les tocaba desempeñar y no dependían de la maestra para realizarlas (Anexo 4 fig.13). Hubo más autonomía pues se observó entre los alumnos más confianza e independencia, así como la toma de decisiones y un pensamiento más reflexivo en algunos alumnos pues ayudaban a los demás compañeros y fueron quienes decidieron el precio del pan y su clasificación.

Secuencia Didáctica 2

La fiesta, ¿Qué ropa me pongo?

Objetivo: Que los niños decidan o escojan la ropa que les gustaría llevar a la fiesta de cumpleaños de sus amigos sin la intervención de un adulto.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social

Competencia: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.

Aprendizaje Esperado: Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.

Inicio. En plenaria la maestra comentó que se acerca el día de cumpleaños de Bruno y por lo tanto, se va a celebrar en el salón de clases. Para esto preguntó al grupo ¿qué hacen cuando van a asistir a una fiesta?, ¿se arreglan solos o alguien les ayuda?, ¿qué ropa les gusta ponerse?

Vamos a jugar a la fiesta de Bruno donde ustedes escogerán la ropa que más les guste y se arreglarán solos para que asistan al cumpleaños de su compañero.

Desarrollo: Dos días antes de la actividad, la maestra solicitó a los padres de familia la donación de ropa en buen estado que tengan de sus hijos para poderla utilizar en la actividad.

Después se formaron equipos de cuatro niños cada uno, luego puso sobre las mesitas la ropa obtenida de la donación para que los niños la observaran y al mismo tiempo pidió a cada equipo que pasara a escoger la ropa que más les gustara para que se vistieran y así pudieran asistir a la fiesta.

Cada niño realizó su arreglo personal con los utensilios que escogieron

Cierre

La maestra hizo las siguientes consignas a los niños:

¿Por qué escogiste esta ropa?

¿Cuál ropa te gustó más?

¿Necesitaron ayuda para vestirse?

¿Alguien les dijo qué ropa escoger?

Tiempo: 2 días

Duración: 30 minutos

Materiales

-ropa de distintos modelos

-zapatos

-peines

-material de higiene (crema, loción, kleenex, etc.).

Evaluación

Se registraron las observaciones acerca de la toma de decisiones que tuvieron los niños en la actividad a través del diario de la educadora y fotografías, así como con una lista de cotejo con los siguientes indicadores:

Lista de cotejo

Indicadores	solo	con ayuda
Entendieron indicaciones	✓	
Se vistieron solos	✓	
Escogieron ropa sin ayuda	✓	
Decidieron qué ropa ponerse	✓	

En esta actividad se observó que la mayoría del grupo no necesitó ayuda de la maestra y exclamaban “yo puedo solo”, los alumnos sabían qué es lo que tenían que hacer, primero vestirse, (Anexo 4 fig. 14), después realizar su arreglo personal (peinarse, ponerse crema y loción) (Anexo 4 fig. 15 y 16) y por último doblar su ropa (Anexo 5 fig.17) esto es el resultado de cómo gradualmente están desarrollando su autonomía en relación al control del cuerpo y cuidado personal.

Secuencia Didáctica 3

Leyenda “El minotauro”

Objetivo: los niños conocerán la leyenda del “Minotauro” como género literario y señalando algunas características. También representarán esta leyenda a través de una obra sencilla donde cada niño escogerá el personaje que sea de su agrado, así como la elaboración de sus máscaras y aditamentos.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación-Expresión y Apreciación Artística.

Competencias

- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral

-Expresa, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.

-Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.

Aprendizajes Esperados

Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto.

Selecciona materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra.

Narra y representa libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita.

Inicio

La maestra en plenaria explicó a los niños que vio una película llamada Narnia, en donde sale un personaje muy extraño llamado “minotauro”. Después realizó las siguientes preguntas. ¿Conocen a este personaje?, ¿de dónde es? ¿Creen que existió?, ¿han visto algún minotauro?; les gustaría saber más sobre este personaje, ¿cuál es su historia? Tenemos que investigar acerca de este personaje.

Desarrollo

La maestra dejó de tarea investigar qué es un minotauro como primera actividad. Al día siguiente cada niño expuso lo que investigaron, al término, ella comentó su investigación donde dice a los niños que el minotauro es una leyenda de hace muchos años y que esta es una historia donde hay héroes reales e imaginarios y que la gente le platica a sus hijos y nietos.

La maestra narró en voz alta la leyenda haciendo sonidos y movimientos del minotauro para despertar en ellos la atención e interés en la lectura; al término de la narración hizo las siguientes preguntas: ¿será real esta historia? ¿Por qué? ¿Creen que existió el minotauro? ¿Qué personaje les gustó más? ¿Cuál no les gustó? ¿Qué otros personajes participaron en la historia?

A continuación, la maestra preguntó al grupo si les gustaría representar la leyenda en una obra, después indicó a cada niño que escogiera su personaje. Ya asignados los personajes,

proporcionó una máscara de cartón con la figura de su personaje, crayolas, pintura digital, papeles de colores y pegamento para que los niños decoraran su máscara a su gusto, así como su vestuario.

Cierre

Para finalizar la actividad, los niños representaron la leyenda “El Minotauro” a los grupos de preescolar 2 y 3.

Tiempo: 4 días

Duración: 25 minutos

Materiales

- Pinturas de colores
- Papeles de colores
- Cartón
- Tijeras
- Pegamento
- Ropa de diferentes modelos

Evaluación

En esta actividad, la intención y el objetivo fue promover la creatividad, la toma de decisiones y la libertad al crear y participar en una adaptación sencilla y pequeña de la leyenda “el minotauro” a través de una obra de teatro.

En primer lugar, se hizo un pequeño “casting” donde cada niño escogió su personaje ya que ellos consideraban que sus aptitudes se parecían al personaje elegido. También hacían sugerencias de quién era apto para determinado personaje según sus cualidades para interpretarlos.

Luego diseñé y dibujé máscaras, coronas, escudos y espadas de cartón para repartir a cada niño según su personaje, cada uno escogió los materiales y herramientas (papel, pintura esponjas, pinceles, etc.) (Anexo fig. 18) para elaborar su vestuario.

Después con papel crepé, los alumnos realizaron prendas que iban a utilizar en la obra también se pidió a los padres de familia la donación de prendas de vestir; algunos alumnos

no quisieron utilizar estas prendas porque era más importante usar lo que hicieron ellos mismos.

La representación se llevó a cabo ante los alumnos de los grupos de Preescolar 2, donde el grupo utilizó el diálogo y la interpretación para representar sus personajes con muy poca ayuda de la maestra (Anexo 5 fig. 19-20). La creatividad se vio marcada, pues al no tener capas para los príncipes, pregunté cómo podríamos solucionar el problema y los niños sugirieron que las cortinas del salón serían útiles, fue así como se resolvió el problema. La resolución de problemas es una de las habilidades que desarrollan la autonomía como fin de la educación (Piaget, 1939).

Cuando algunos alumnos olvidaban una palabra del diálogo otros compañeros los apoyaban diciendo “eso no va así” o “el papá del minotauro se llama Minos” también decían qué escena seguía. Todas estas habilidades que hicieron los niños se pudo observar que se está fomentando la autonomía con mayor claridad de igual manera la autorregulación y organización.

Secuencia Didáctica 4

“Tipos de hojas de los árboles y plantas, coleccionando hojitas”

Objetivo: los niños recolectarán distintos tipos de hojas de árboles para su observación. Clasificación y exposición para fomentar el diálogo y el razonamiento, así como su desempeño al trabajar en equipo

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

Competencia

-Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras.

-Identifica y usa medios a su alcance para obtener, registrar y comunicar información.

Aprendizajes Esperados

Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles y plantas de ornato, entre otro.

Recolecta muestras de hojas, semillas, insectos o tierra para observar e identificar algunas características del objeto o proceso que analiza.

Inicio

La maestra en plenaria comenta a los niños que van a realizar un muestrario de diferentes tipos de hojas de los árboles que hay en la escuela para el área de Ciencias del salón. Explica a los niños que se formarán equipos para que cada uno realice un muestrario diferente; primero recolectando las hojas, luego clasificándolas por tamaño, forma y color y finalmente expondrá cada equipo su muestrario ante los demás compañeros.

Desarrollo

En el primer día, la maestra llevará a cada equipo a las áreas verdes de la escuela para hacer la recolección de sus hojas.

Después ya en el salón, cada equipo clasificará sus hojas según su forma, tamaño y color y las pegarán en hojas de cartulina para que se sequen y estén listas para su exposición

En el segundo día, cada equipo pasará a exponer su muestrario explicando las características de las hojas que recolectaron.

Cierre

Para finalizar cada niño explicará lo que hizo en su equipo para la realización de su muestrario, poniendo en juego el diálogo y el razonamiento.

Tiempo: 2 días

Duración: 35 minutos

Materiales

-hojas de árboles y plantas

-cartulina

-pegamento

Evaluación

La actividad fue retadora para el grupo pues algunos niños se mostraron muy interesados y hasta emocionados al salir a recolectar las hojas. Hubo niños que necesitaron ayuda de sus compañeros para cortar algunas hojas (Anexo 6 fig. 21), otros indicaban qué hojas faltaban para su muestrario. Pusieron en práctica la observación al ver con mucho cuidado la forma de las hojas y hasta la textura que tenían ya que comentaban: “maestra esta hoja es muy rasposa y me voy a picar”. Hubo una niña que dijo “maestra esta hoja parece un cuadrado”, otros comentaban que por su casa había árboles con las mismas hojas.

Para la clasificación de las hojas los niños trabajaron sin problema en equipo pues entre ellos se organizaron para desempeñar una actividad en específico: unos pegaban, otros separaban las hojas por tamaño y otros por color. Se sigue observando que el trabajo colaborativo está fomentando aún más la autonomía en los niños

En la exposición de su muestrario al exponer y explicar las características de las hojas, se observó que dos equipos compararon las formas de las hojas con figuras geométricas.

Otro equipo las comparó con objetos como carros, muñecos y hasta con un avión. El diálogo en la exposición fue claro y no titubearon para hablar; mostraron mucha seguridad y confianza al exponer sus argumentos. (Anexo 6 fig. 22)

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Los resultados que arrojaron este trabajo de intervención fueron muy satisfactorios pues se contó con el apoyo de todos los participantes involucrados en este proyecto.

Primeramente, hubo disponibilidad de parte de las autoridades del centro escolar ya que proporcionó material y equipo de audio y video para su realización, así como los recursos

humanos para que se llevara a cabo el taller escuela para padres “Fomento y respeto de la autonomía en la primera infancia desde el contexto familiar”.

También al invitar a los padres a participar en el taller, mostraron mucho interés acerca del tema; en un momento pensé que solo se presentaría la mayoría de ellos en las primeras sesiones del taller; pero no fue así ya que desde el principio hubo una asistencia constante y total de ellos.

El taller logró su objetivo al hacer que los padres de familia compartieran experiencias, vivencias, hábitos y costumbres familiares, así como pedir asesoría en problemas familiares que expusieron durante el taller. Muchos de ellos reconocieron que la forma en que estaban criando y educando a sus hijos no era la más adecuada, otros decían que para ellos era muy difícil romper ese vínculo tan fuerte hacia sus hijos por ser los únicos o los más pequeños.

Al exponer las causas de estas inseguridades, los padres de familia comunicaron en sesiones posteriores que ya lo estaban aplicando con sus hijos y que se sentían más seguros al saber cómo las maestras trabajan con ellos en el aula de clases, vieron cambios positivos en la conducta de ellos, por ejemplo: comían y se vestían solos, obedecían más normas y reglas en la casa otorgándoles más libertad en sus actividades y no ser tan complacientes.

Para otros padres les sirvió como un espacio para desahogar problemas familiares y de pareja pues externaron que se sentían agobiados por estas situaciones y no sabían qué hacer. En el momento que ellos manifestaban sus vivencias lloraban o se ponían muy angustiados, inmediatamente recibían la asistencia de la psicóloga que a su vez era la moderadora del taller. Las actitudes un poco tímidas y de inseguridad que mostraban los padres de familia al principio del ciclo escolar fueron desapareciendo a partir de que tomaron este taller pues se enriqueció su conocimiento sobre las etapas de desarrollo de sus hijos, sus formas de aprendizajes y de cómo los adquieren y la importancia de esta etapa para su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

En las actividades pedagógicas se pretendió que estas fueran significativas y vivenciales, que estuvieran relacionadas con la vida real, donde los alumnos pusieran en juego habilidades cognitivas como el razonamiento, la crítica, el diálogo, la iniciativa, la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Las secuencias didácticas que se planificaron para este trabajo fueron realizadas según los resultados que se obtuvieron del diagnóstico y abarcando cada uno de los campos formativos.

En la actividad de la panadería, los niños pusieron en práctica la resolución de problemas al decidir quién iba a desempeñar ciertos roles, en otras actividades se organizaron para clasificar los panes y materiales que usarían en la elaboración del pan.

El trabajo en equipo ayudó a que los niños y las niñas fueran fortaleciendo la autorregulación para esperar y respetar turnos al despachar el pan y cobrarlo. Otro factor que ayudó en el fomento a la autonomía fue que usaron el diálogo en todo momento para realizar las tareas dentro de la actividad, así como dar indicaciones o para argumentar.

En las actividades de “la fiesta, qué ropa me pongo” y la representación de la leyenda “El minotauro” hubo mucha creatividad en los niños pues les di la oportunidad de trabajar libremente sin imponerles alguna forma de trabajo. Trabajaron en colaboración y cooperación para realizar su vestuario y aditamentos donde escogieron materiales e instrumentos para trabajar; también argumentaban y explicaban lo que iban a realizar en la obra de teatro y la secuencia que esta llevaba. En algunos niños hubo avances en su lenguaje ya que era más claro y lógico al comunicarse, esto gracias a la interpretación de la obra.

Cuando algún compañero estaba en desacuerdo en alguna dinámica, utilizaban el diálogo y la reflexión para resolver el problema, hacían sugerencias o daban consejos para que la actividad siguiera su curso; esto quiere decir que estaban ya asimilando la autorregulación como parte de la autonomía.

En actividades libres había niños que tomaban el papel de mediadores ante conflictos que se presentaban principalmente en el recreo, ejemplo de ello cuando dos niños querían el mismo juguete o subirse al mismo tiempo en la resbaladilla. Si percibían que no estaba en sus posibilidades resolver el problema enseguida recurrían conmigo para solucionarlo.

En la rutina diaria de actividades ya se organizaban para ir al comedor formándose en una fila sin necesidad de que diera la indicación; tomaban ellos solos los materiales para trabajar y los repartían a los demás compañeros (Anexo 7 fig. 23).

En el control del cuerpo y cuidado personal ya no necesitaron de mi ayuda o apoyo, pues ya comían e iban al baño solos, se lavaban los dientes y se peinaban y arreglaban. (Anexo 7 fig. 24)

Su coordinación motriz fina se fortaleció cuando tenían que amasar la harina en la actividad de la panadería, así como tomar las pinzas y acomodar el pan, en juegos y rondas se desplazaban de un lugar a otro, trepaban, corrían y saltaban obstáculos ya sin la necesidad de que yo les apoyara. (Anexo 7 fig.25)

Por lo anterior se tiene la convicción de que la educación tiene la responsabilidad de generar conciencias críticas, es decir, sujetos capaces de encarar la realidad como problema que presenta desafíos: en la colaboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelven sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción crítica de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla. (Freire, 2002. p 217)

CONCLUSIONES

En este nuevo siglo que comienza, que presentan cambios en las sociedades donde hay que tomar decisiones que van a cambiar nuestra vida en un futuro sin la intervención de otro individuo, se logra desde la edad temprana ya que los niños empiezan a construir e interiorizar sus aprendizajes con la interacción en su medio que se desarrolla (Piaget, 1939).

Las iniciativas de los niños pequeños generalmente son ignoradas o reprimidas en estos años de la primera socialización. Muchos padres y maestros inclusive logran matar la pregunta y la capacidad de asombro de los niños, ambas tan características de la edad preescolar.

En la mayoría de las prácticas educativas no hay espacios reales para la problematización de los conocimientos y se asume, sin mayor discusión, que los adultos tenemos el derecho de colonizar el alma, la mente y el cuerpo de los niños con todas aquellas preconcepciones, normas explícitas e implícitas que hemos generado en un determinado entorno social. No nos damos cuenta de la violencia cultural y de la imposición que ejercemos como educadores y de esta manera se contribuye a ganar el cuerpo infantil para los intereses del sistema, (Castro Orellana, 2005)

Así pues, vemos que, en el campo educativo, la autonomía del alumno si bien es un propósito educativo, se incluye en la retórica de los programas educativos, no se cultiva y poco se trabaja para generar a partir de ello nuevos marcos pedagógicos.

Cuando se habla de autonomía personal en la infancia generalmente se tiene una visión simplista del tema que lo reduce a los hábitos de higiene y cuidado personal. La autonomía se debe considerar desde una perspectiva global, como los procesos cognitivos y conductuales que van a permitir al niño ser capaz de resolver problemas, la forma de funcionar el sistema y que ofrecen pautas concretas para potenciar su desarrollo y mejorar así su autorregulación.

Según Kamil tomando como referencia los trabajos de Piaget, la finalidad de la educación es la autonomía, por lo cual en el proceso educativo se debe tener en cuenta: la reducción del poder de los adultos en cuanto sea posible; la confianza en las capacidades de los niños y adolescentes; el intercambio de puntos de vista con ellos; el aliento a que este intercambio se haga también entre los niños y adolescentes, los cuales se deben estimular para que sean mentalmente activos.

La capacidad de enfrentar la realidad y cómo la perciben los niños y niñas pequeños, cuando se les da la libertad para desenvolverse en un espacio de desafíos constantes es cuando podemos decir que se está fomentando la autonomía.

En este trabajo de intervención se pudo observar que los niños necesitaban ese espacio de independencia al realizar sus actividades dentro y fuera de la escuela. Las inseguridades y miedos que ellos mostraban en sus aprendizajes truncaban el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

Un punto importante en las estrategias aplicadas fue trabajar desde el contexto familiar por ser este el primer ambiente que tienen contacto los niños, muchas veces son los causantes de que los niños y las niñas se sientan por un lado sobreprotegidos e incapaces de realizar acciones sin la ayuda de ellos o por otro lado tengan poca atención en su cuidado debido a diversas causas ya sea por jornadas largas de trabajo, por separación o ausencia de los padres, etc.

A través del taller para padres se pudo constatar que fue una buena estrategia para que los padres de familia comprendieran la importancia de desarrollar la autonomía, principalmente en el respeto de la toma de decisiones y en la independencia. Si bien al principio hubo un poco de resistencia entre los padres porque aún seguían considerando a sus hijos como seres pequeños e indefensos, me permití proponerles dinámicas como las que trabajan sus hijos en el aula de clases con la intención de empatizarlos y hacerles entender que sus hijos se sienten seguros y en confianza y por lo tanto no les iba a suceder ningún percance.

También les sirvió como una actividad para compartir experiencias de vida y dificultades que tienen día a día en la crianza y educación de sus hijos.

Con respecto a las actividades pedagógicas fueron diseñadas con el propósito de que estas fueran significativas y vivenciales, situaciones de la vida real y concretas que ayudaran a los niños y a las niñas a través del razonamiento, el análisis, la resolución de problemas, la iniciativa y el uso del diálogo el fomento y la promoción de la autonomía.

Los resultados que se obtuvieron de este trabajo de intervención y que se brindaron a la educación preescolar en mi centro de escolar fue el innovar nuevas formas de planificar y llevar a cabo las actividades pedagógicas, ya que anteriormente era netamente tradicionalista donde la maestra era el eje central de la enseñanza y los niños eran dirigidos en todo momento; no se daba oportunidad de que desarrollaran su capacidad de experimentar y provocar en ellos la curiosidad hacia su entorno, así como la habilidad de solucionar problemas poniendo en práctica la reflexión y el razonamiento truncando la autonomía y tomas de decisiones.

El tema fue de gran interés e importancia para mí porque observé que los padres de familia les hacían daño a sus hijos al hacerlos muy dependientes de ellos pues los sobreprotegían y no ejercían límites y hábitos, esto a futuro tiene como consecuencia que los niños al ingresar a la primaria se sientes desprotegidos, incapaces de resolver algún problema, desconfiados e inseguros esperando que papá o mamá vengan en su ayuda.

Por otro lado, con mis compañeras docentes al observar mi forma de trabajo con los niños, se percataron que aprendían con más facilidad sin necesidad de estar todo el tiempo acompañándolos en las actividades; su diálogo era más claro y lógico, resolvían sus problemas y mostraban una confianza sólida.

Al trabajar el fomento y promoción de la autonomía pude ver que mis alumnos tomaban decisiones con seguridad a la hora de enfrentar retos y desafíos, ya que no dependían de lo que yo indicara.

Los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la universidad fueron puestos en práctica para sustentar y argumentar el tema de esta intervención, defendiendo y comprobando posturas de teóricos e investigaciones sobre desarrollo del niño, formas e instrumentos de evaluación, realización de secuencias didácticas y conocimiento de planes y programas de educación preescolar.

Este trabajo me dejó grandes aportaciones porque cambió mi manera de trabajo con los niños ya que mis rutinas y actividades eran monótonas y sin nada nuevo que enseñar o aprender. En primer lugar, aprendí la forma de cómo los niños perciben al mundo, sus contextos, sus problemas, sus gustos, disgustos, preferencias, aptitudes, etc., que antes no tomaba en cuenta; la organización de mi práctica educativa, el conocimiento de herramientas y estrategias, así como de un gran acervo de literatura educativa.

Debo mencionar que hizo falta tiempo para seguir trabajando y fortalecer la autonomía, pues durante el desarrollo de esta intervención hubo ausentismo por parte de los alumnos, dos periodos vacacionales y algunos días festivos.

Por lo tanto, para que se formen niños y niñas con conciencia crítica se requieren varias condiciones. Los niños necesitan ser reconocidos como sujetos autónomos para integrarse en el mundo; deben ser aceptados como seres pensantes, que sienten y perciben el mundo de manera singular y única; han de tener la oportunidad de estar con el mundo, es decir, de jugar, recrear y actuar en su entorno inmediato para desarrollar sus facultades reflexivas; deben ejercitarse en el diálogo para apreciar al otro; han de satisfacer su capacidad de preguntar y plantear problemas.

Estas condiciones permiten trascender la educación “bancaria” tan ampliamente practicada en nuestro país. En el siglo XXI quizá se pueda acceder a nuevas formas de educar y permitir desarrollar una mente más crítica en los alumnos, solo así lograremos una cultura que dé lugar a sociedades más humanas y justas. (Van Dijk, 2013)

Freire nos abre un espacio para pensar una educación para la autonomía, reto del siglo XXI con la esperanza de poder así acceder a la construcción de sociedades más humanas.

Desde los enfoques cognitivo evolutivo del desarrollo moral, la meta central del desarrollo psicológico en la integración de una identidad personal que alcance el nivel de autonomía moral, en el sentido kantiano en el cual se lograría una mayor diferenciación e integración del sí mismo.

Se plantea la necesidad de reinterpretar el concepto de autonomía desde la ética de la responsabilidad solidaria, construyendo la autonomía en términos intersubjetivos, ejerciéndola a través del diálogo y de la acción, como el resultado de la puesta en común de distintos puntos de vista.

La identidad autónoma es producto del proceso de responsabilidad solidaria. La autonomía es una posibilidad en el desarrollo del ser humano, en las relaciones sociales, en la medida que estas son vistas en relación a las potencialidades humanas.

El sí mismo autónomo logra su identidad de forma reflexiva, identificándose como un individuo que mantiene una cierta continuidad en el tiempo y que se distingue por una historia de vida única, en un contexto interaccional determinado.

Los patrones de socialización autónomos requieren de forma reflexivas y creativas en las que participen individuos en condiciones de simetría, fomentándose la construcción de una identidad del yo sumamente abstracta.

En una sociedad moderna, organizada y justa, los individuos socializados deberían disfrutar no sólo de autonomía y un alto grado de participación, sino de un amplio espectro para la realización personal, esto es para la proyección consciente y logro de los planes de vida individuales.

En este sentido es necesario dar al individuo las posibilidades de ejercer su autonomía e iniciar procesos nuevos en el mundo, tanto en el ámbito de las relaciones con las cosas como en el de las relaciones con las personas.

La autonomía implica la capacidad de ser agente, de iniciar proyectos, de crear nuevas ideas y relaciones entre cosas, la cual implica cierta forma de control sobre la historia vital de la persona, dentro de su contexto y biografía.

Así nos referimos a autonomía moral solidaria en el sentido de una autonomía enraizada en el desarrollo del ser y cuyo elemento vital es la solidaridad de los hombres que se reconocen y son reconocidos como libres, a través de la acción humana. (Sepúlveda Ramírez, 2003).

REFLEXIÓN

El trabajo de intervención expuesto me sirvió para mejorar mi intervención educativa, ya que apliqué los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la licenciatura. No es solo ser maestra y trabajar porque “me gustan los niños”, sino que es más allá de lo que creemos en nuestra intervención diaria; es el conocer etapas de desarrollo, formas de aprendizaje, contextos y ambientes que rodean a los alumnos.

Para realizar este trabajo tuve que desarrollar ciertas habilidades muy importantes como la observación, el análisis y la reflexión porque gracias a ellas pude detectar la problemática que presentaba mi grupo con más facilidad y veracidad.

El hecho de que mi grupo presentaba la problemática de la falta de autonomía, pensaba que los padres eran los únicos responsables y que yo estaba ejerciendo correctamente mi labor educativa, me dejaba llevar por los comentarios que hacían mis compañeras educadoras acerca de esta situación. A través de este trabajo me di cuenta que yo también contribuía a que mi grupo no adquiriera esta habilidad porque mis actividades solo se centraban en que los alumnos trabajaran mecánicamente y que siguieran instrucciones y obedecieran sin tomar en cuenta sus opiniones o decisiones; mis actividades eran más dirigidas por mí y no enfocaba mis enseñanzas en otros campos importantes para la enseñanza-aprendizaje.

También aprendí a autorregularme cuando se me presentaba algún problema en la conducta de mis alumnos, a ser más tolerante y comprensiva con ellos y sobre todo a escucharlos.

Comprendí que mis alumnos desde su contexto familiar pasan por problemas y situaciones que muchas veces nosotras las maestras desconocemos y por lo tanto actuamos de cierta manera con ellos que muchas veces no es la adecuada.

El cambio de mi forma de trabajo se debió por una parte al aprendizaje de teorías e información fidedigna que sustentan las conductas y aprendizajes de los niños, así como la intervención docente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con los alumnos.

Otra estrategia de gran ayuda fue el haber realizado el taller escuela para padres porque ahí tuve la oportunidad de saber y conocer las problemáticas familiares de mis alumnos, por parte

de los padres de familia obtuve información valiosa para trabajar con mis alumnos, pues se mostraron muy accesibles y disponibles al compartir experiencias a veces muy personales, vivencias y anécdotas que pasaban con sus hijos o con la familia. La participación de la psicóloga de la escuela fue muy valiosa para mí porque con su ayuda pude diseñar y manejar el taller obteniendo resultados satisfactorios.

Otro aspecto importante fue que mejoró la planificación de mis situaciones didácticas porque anteriormente no llevaba un orden y solo tomaba en cuenta algunos aspectos como los campos formativos y los aprendizajes esperados; aprendí que toda planificación lleva una sistematización y orden además de tener claros los objetivos que deseamos lograr con los alumnos.

Mi aportación a la educación preescolar en mi escuela fue que al trabajar el tema de la autonomía se desarrolló en mis alumnos habilidades cognitivas, afectivas y sociales. La comunidad escolar notó que mi grupo sobresalió al ver cómo trabajaban en el aula y fuera de ella de una manera más organizada y que los aprendizajes que iban adquiriendo los ponían en práctica en cualquier situación que se les presentaban, fue muy comentado mi trabajo en las juntas de consejo ya que fue una manera diferente de trabajar con los niños y las niñas.

El tema que tuvo mi trabajo de mi intervención, es de suma importancia trabajarlo con los niños de cualquier nivel porque así se van formando seres humanos reflexivos, críticos, independientes, creativos y libres donde sean creadores de sociedades más justas, humanas y amorosas, siendo nosotros los educadores los principales moldeadores de esa autonomía como un logro educativo.

El cambio de mi forma de trabajo se debió por una parte al aprendizaje de teorías e información fidedigna que sustentan las conductas y aprendizajes de los niños, así como la intervención docente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con los alumnos.

Con respecto al tema de la autonomía, considero que en mi práctica me sirvieron las aportaciones de Piaget pues al trabajar mis actividades donde tenían que resolver un problema los niños inferían y dialogaban para buscar una solución, trabajaban con más libertad sin que yo tuviera que ejercer mi figura de autoridad. Dice Piaget que el fin de la educación es que

el niño conforme va creciendo, el adulto ejerza menos autoridad y pase de la heteronomía a la autonomía.

Otra postura que me ayudó a sustentar mi trabajo ante los padres de familia fue la de Lev Vygotsky ya que nos habla de su teoría histórica-familiar-cultural, donde nos explica que la familia es el primer contacto de aprendizajes y socialización que tienen los niños, además cuando entran a la escuela es de gran importancia que se relacionen con otros niños. Precisamente en mi grupo se reflejó que las formas de crianza y dinámicas familiares influyen en los aprendizajes y conductas de los niños.

Desde el punto de vista de Paulo Freire en lo que se refiere a la autonomía del educando, comprobé que el docente no debe ser un depositario del conocimiento, sino un mediador, un acompañante que detone o provoque en el educando la reflexión, la confrontación, el debate, la curiosidad, el diálogo, desarrollar en ellos la capacidad de ser firme en sus convicciones y decisiones y tener la libertad de expresar lo que sienten y quieren. Considero que las educadoras deben tomar en cuenta estas recomendaciones ya que si desde la edad temprana se trabaja con estas habilidades se van formando individuos más responsables e independientes y su forma de trabajo sería más dinámica y retadora.

También implica que como educadoras debemos tener una buena comunicación y buen diálogo con los padres de familia, es decir, que haya una reciprocidad para el buen aprendizaje de los niños esto con la finalidad de obtener información y tener en claro cómo se va a trabajar y evaluar durante el ciclo escolar.

Lo que sigue después de haber culminado mi trabajo de intervención es que las educadoras de mi centro escolar lo conozcan y pongan en práctica algunas estrategias y actividades expuestas en él, así como darle continuidad en los demás grupos y en los futuros ciclos para que ya no sea una actividad aislada sino como un eje principal en la educación, así como lo marca el Programa de Educación Preescolar.

REFERENCIAS

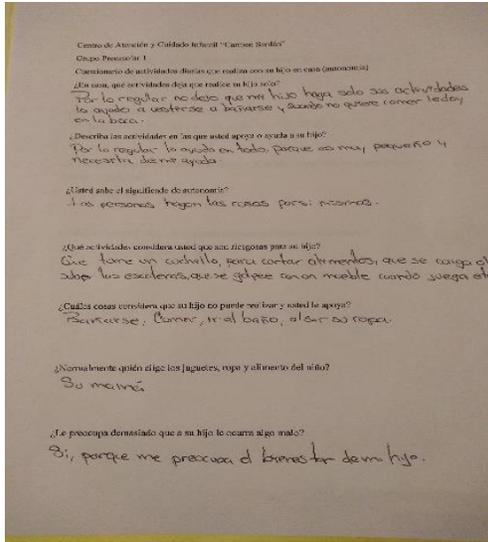
- Alcántara, P. (2012). "El docente como orientador del desarrollo de la autonomía y toma de decisiones en el niño de edad preescolar". *Revista Venezolana de Investigación Educativa*, 113-147.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. *Symposia on child psychology. University of Minnesota*, 3-46.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *"Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky"*. México: Pearson, Educación de México.
- Bordignon, N. A. (2005). "El desarrollo psicosocial de Eric Erickson. El diagrama epigámico del adulto". *Revista Educación y Desarrollo Social*, 50-63.
- Bornas Agustí, X. (1998). *"La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo"*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Brebner, J. B. (1948). "Laissez Faire and State Intervention in Nineteenth-Century. Britain: *Journal of Economic History*, 59-73.
- Carretero, M. (19 de Mayo de 2004). Obtenido de micentroeducativo: http://www.uls.edu.mx/~estrategias/constructivismo_educación.doc
- Castro Orellana, R. (2005). "Foucault y el saber educativo (segunda parte: la invención de la infancia)". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*.
- Conill, J. (2013). "La invención de la autonomía". *Eidon. Revista Española de Bioética*, 2-12.
- Educativos, U. D. (2016). *Manual de Trabajo Social de los CACI de la secretaría de Finanzas de la CDMX*. México: Gobierno CDMX.
- Federal, U. d. (2005). *Manual Normativo de Pedagogía para los Centros de Desarrollo Infantil del Gobierno del Distrito Federal*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Flecha, R. (2004). "La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de Personas Adultas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27-43.
- Fregoso Vera, M. J., & Gutiérrez Domínguez, M. A. (2009). *"Psicología Básica"*. México, D.F.: Edere.
- Freire, P. (1971). *"Conciencia crítica y liberación pedagógica del oprimido"*. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (2004). *"Pedagogía de la autonomía"*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Gabriela, S. R. (2003). Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo desde la ética de la responsabilidad solidaria". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 27-35.
- Galindo Olaya, J. D. (2012). "Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget". *Revista Educación y Ciencia*, 23-33.
- Grolnick, W. &. (1989). Parent Styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 143-154.
- Kamil, C., & Pilar, L. (1982). "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget". *Journal for the Study of Education and Development*, 3-32.
- Kant, I. (1989). *"La metafísica de las costumbres"*. Madrid: Tecnos.
- Kohlberg, L. (1984). *"La comunidad justa en el desarrollo moral en el sentido de lo humano, valores, psicología y educación"*. Santa Fe de Bogotá: Gazeta.
- Kojéve Alexandre, A. V. (2013). ¿Qué es la dialéctica? *Revista de Ciencias Sociales*, 91-102.
- Lewin, K. T. (s.f.). *"La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo"*. Madrid: Popular.
- Linde Navas, A. (2009). "La Educación Moral según Kohlberg: una Utopía Realizable". *Praxis filosófica*, 7-22.
- MacCoby, E. &. (1983). Socialization in the context of de family: parent-child interactions. *Hand book of child psychology*, 1-102.
- McNally, S., & Eisenberg, N. &. (1991). Consistency and change in material child rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Developmental*, 190-198.
- Moreno María del Carmen, C. R. (1994). Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología evolutiva. En C. R. Moreno María del Carmen, *"Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares"* (págs. 219-232). Madrid: Alianza.
- Musitu, G., Román, J., & García, E. (1988). *"Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos"*. Barcelona: Labor.
- Papalia Diane E., W. O. (2009). *"Desarrollo Humano"*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1977). *"El criterio moral en el niño"*. Barcelona: Martínez Roca.
- Posada Díaz, Á. (2004). "Autoridad y autonomía en la crianza". *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquía*, 5-15.
- Puig Rovira, J. M., & Martín García, X. (2007). *"Competencia en autonomía e iniciativa personal"*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, M. A. (2005). "Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 167-177.

- Rivera, N. (2002). *"En la casa de la Sal. Monografías, crónicas y leyendas de Iztacalco"*. México, D.F.: Delegación Iztacalco, Gobierno del Distrito Federal.
- Schulte-Sasse, J. (2010). *"Nacida entre chinampas, historia de la colonia Gabriel Ramos Millán"*. México: Talleres de la delegación Iztacalco.
- SEP. (2011). Programa de estudio 2011. En SEP, *Guía para la Educadora. Educación Básica para Preescolar* (págs. 20,75,81). México: SEP.
- SEP. (2012). "El enfoque formativo de la evaluación 1. En SEP, *"El enfoque formativo de la evaluación"* (pág. 9). México: SEP.
- Sepúlveda Ramírez, M. G. (2003). "Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 27-35.
- Serrano González-Tejero, J. M. (2011). "El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación". *Permalink revista electrónica de investigación educativa*.
- Van Dijk, S. (2013). "La autonomía del educando como un logro educativo". *Revista Filosófica para niños*.
- Vargas Vargas, J. E. (2003). "Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales". *Revista Educación y Desarrollo Social*, 108-128.
- Vidal, M. (1966). *"La estima moral"*. Madrid: PPC.
- Zavala Vidiello, A. (2000). *"La práctica educativa. Cómo enseñar"*. Barcelona: Graó, de Serveis Pedagògics c/Francése Tárrega.

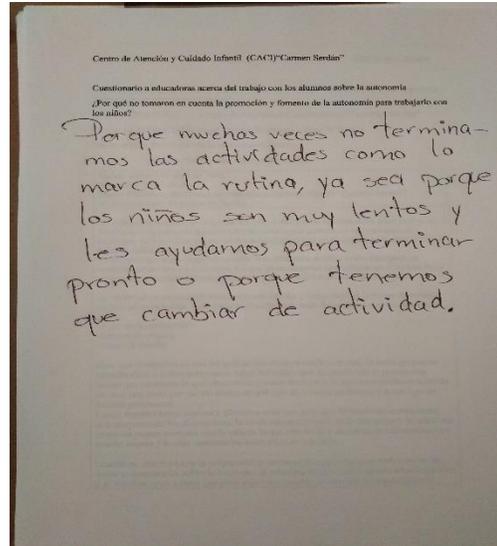
ANEXO 1

Figura 1 Cuestionario-Diagnóstico



Cuestionario realizado a los padres de familia para el diagnóstico
Fuente: elaboración propia

Figura 2 Cuestionario a Maestras



Entrevista realizada a las educadoras exponiendo los motivos por los cuales no trabajaron la autonomía
Fuente: elaboración propia

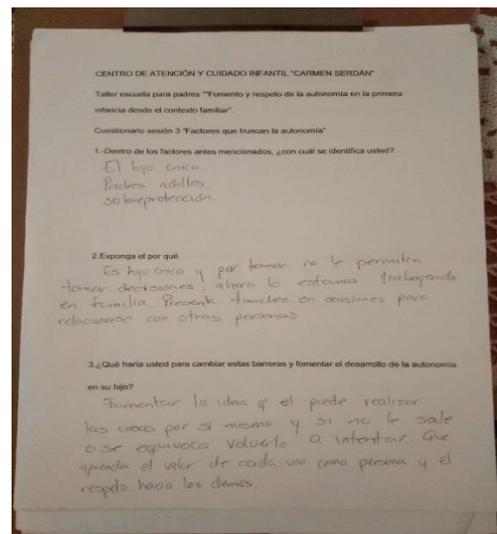
Figura 3 Lista de autorización de padres

CACI Carmen Serdán
PREESCOLAR 1
Autorizo a tomar fotografías de actividades de mi hijo (sin rostro), así como del Taller de Padres de Familia

NOMBRE DEL ALUMNO	NOMBRE DEL PADRE O TUTOR
ARREDONDO MARTINEZ MATIAS	[Firma]
CEDEÑO ESPERON INGRID ALFIANDEA	[Firma]
CHAVEZ JARAMILLO INES ARELLANO	[Firma]
GONZALEZ SORIANO ANGEL	[Firma]
LÓPEZ PERAZOLA TANI	[Firma]
LÓPEZ GALIA BARRIOS LUCIANA	[Firma]
ORCA DE LA CRUZ MONTANA KARLE	[Firma]
PONCE LABASTIYA BERNARD MOISES	[Firma]
NAVA MENDIZ ALAN	[Firma]
ORTIZ RIOS AMERICA JULIANI	[Firma]
RODRIGUEZ MARTINEZ CESAR ARTURO	[Firma]
SANTILLAN ARTAS SHARON S.	[Firma]
SANTILLAN FLORES MATEO	[Firma]

Autorización de los padres de familia para la toma de fotografías a los niños evidencias de este trabajo de intervención.
Fuente: elaboración propia

Figura 4 Cuestionario a padres



Cuestionario a padres de familia en el taller escuela para padres para
Fuente: elaboración propia

ANEXO 2

Figura 5 Cuestionario del taller

Cuestionario del Taller Escuela para Padres "Fomento y Respeto de la Autonomía en la Primera Infancia desde el Contexto Familiar"

- ¿Considero que el tema de este taller fue relevante? ¿Por qué?
Sí, porque como padres no sabemos la forma correcta de educar a nuestros hijos.
- ¿Cree que el tema expuesto es de utilidad para la educación de su hijo (a)? ¿Por qué?
Sí, porque hay veces que no los dejamos ser autónomos y somos padres, al cual puede que seamos un poco extremos y les cause a nuestros hijos inseguridad para hacer las cosas.
- ¿Las exposiciones tuvieron el conocimiento y duración del tema?
Sí, superan los programas como integrar a los papás al tema y como le entendimos bien poco a poco.
- ¿Los materiales y dinámicos utilizados en este taller fueron los adecuados?
Sí y claros.
- ¿El taller se llevó a cabo en tiempo y forma?
Sí.
- ¿Tiene otra opinión o comentario acerca de este taller?
Muy bueno, nos da mucha enseñanza sobre la educación correcta y que no sea el único taller, ya que las maestras tienen mucho conocimiento sobre la educación.

Cuestionario a padres de familia acerca de las dinámicas del taller escuela para padres
Fuente: elaboración propia

Figura 7 Moderadora del taller



Participación de la psicóloga del centro escolar en el taller para padres como moderadora
Fuente: elaboración propia

Figura 6 Diarios de campo del taller

Diario de Campo

Taller escuela para padres con el tema "Fomento y respeto de la autonomía en la primera infancia desde el contexto familiar"

Grupo de Preescolar 1 Centro de Atención y Cuidado Infantil "Carmen Serdán"

Sesión 1 ¿Qué es la autonomía? Formas de crianza y tipos de familia

Moderadoras: Psicóloga María Elena Reyes García
Maestra Guillermina Rodríguez Cambón

Fecha: Lunes 9 de abril de 2018.
Hora: 8:30-10:00 AM
Lugar: Biblioteca del Centro de Atención y Cuidado Infantil "Carmen Serdán"
Nº de asistentes: 14 padres de familia

En esta primera sesión la directora del centro escolar dio la bienvenida a los padres de familia con un pequeño discurso para hacerlos sentir cómodos y en confianza al participar en este taller, ya que tanta mucho tiempo que no se impacta ninguna plática o taller dirigido a los padres de familia.

Se observó que algunos padres acudían desconfianza o timidez entre ellos pues se sentaban separados unos de otros, los que ya se conocían para trabajar en el mismo lugar empezaron a hablar plática y otros hablaban o escribían en su teléfono celular.

La moderadora se presentó a los padres de familia y luego explicó la forma de trabajar en esta primera sesión. Indicó que iban a observar unas diapositivas con los siguientes temas:

- ¿Qué es la autonomía?
- Formas de crianza
- Tipos de familia

Esto con el objetivo de que los padres fueran observando con cuál de estos grupos se identificaban o cuáles pertenecían, luego les indicó que al término de la proyección tenían que comentar lo que observaron y como tarea para la siguiente sesión consistiría en traer una tarea por escrito acerca de qué tipo de crianza recibieron y a qué tipo de familia pertenecen.

Luego repartió hojas blancas y plumas a cada uno para que hicieran sus anotaciones: al ir proyectando las diapositivas, la moderadora iba explicando los temas y la mitad del grupo de padres asentaba con la cabeza lo que ella decía y anotaban la información con mucho interés y hacían comentarios entre ellos en voz baja.

Cuando se concluyó con la proyección la moderadora preguntó a los padres si tenían dudas o comentarios sobre lo expuesto; al principio ningún padre quiso tomar la palabra y se miraban unos a otros con pena o con una sonrisa de nervios. La moderadora al

Diario de campo del taller escuela para padres
Fuente: elaboración propia

Figura 8 Dinámicas de Juego



Mi participación como asistente en el taller para padres
Fuente: elaboración propia

ANEXO 3

Figura 9 Pareciendo niños



Los papás jugando a las sillas durante una dinámica del taller
Fuente: elaboración propia

Figura 10 Reflexionando



Resolviendo cuestionario y compartiendo experiencias entre los padres
Fuente: elaboración propia

Figura 11 Trabajo colaborativo



Trabajo en equipo durante la actividad de “la panadería”
Fuente: elaboración propia

Figura 12 Trabajo entre pares



Ayuda entre pares al preparar la harina en la actividad de “la panadería”
Fuente: elaboración propia

ANEXO 4

Figura 13 Trabajando en grupo



Organización de los niños al clasificar el pan
Fuente: elaboración propia

Figura 15 Cómo me veo



Los niños se peinan para su arreglo personal en la actividad “la fiesta, qué ropa me pongo”
Fuente: elaboración propia

Figura 14 Me visto sola



Los niños vistiéndose en la actividad “La fiesta, qué ropa me pongo”
Fuente: elaboración propia

Figura 16 Arreglo personal



Arreglo personal en la actividad “la fiesta, que ropa me pongo”
Fuente: elaboración propia

ANEXO 5

Figura 17 Acomodando la ropa



Los niños doblando su vestuario al término de la actividad “La fiesta, qué ropa me pongo”
Fuente: elaboración propia

Figura 18 Pintando máscaras



Los niños elaboran su vestuario para la representación del “Minotauro”
Fuente: elaboración propia

Figura 19 Te vencí



Representación de la leyenda “El Minotauro”, donde los niños ponen en práctica el diálogo y la autorregulación
Fuente: elaboración propia

Figura 20 Me gusta el minotauro



Esta niña decidió representar al Minotauro porque, expresó, hacía los mismos movimientos y sonidos que hace el personaje
Fuente: elaboración propia

ANEXO 6

Figura 21 Recolectando



Los niños recolectando sus hojas
Fuente: elaboración propia

Figura 22 Exposición



Exponiendo su muestrario de hojas ante el grupo
Fuente: elaboración propia

Figura 23 Trabajo cooperativo



Repartición de materiales
Fuente: elaboración propia

Figura 24 Autoservicio



Sirviéndose los alimentos
Fuente. Elaboración propia

ANEXO 7

Figura 25 Juegos de habilidades motrices

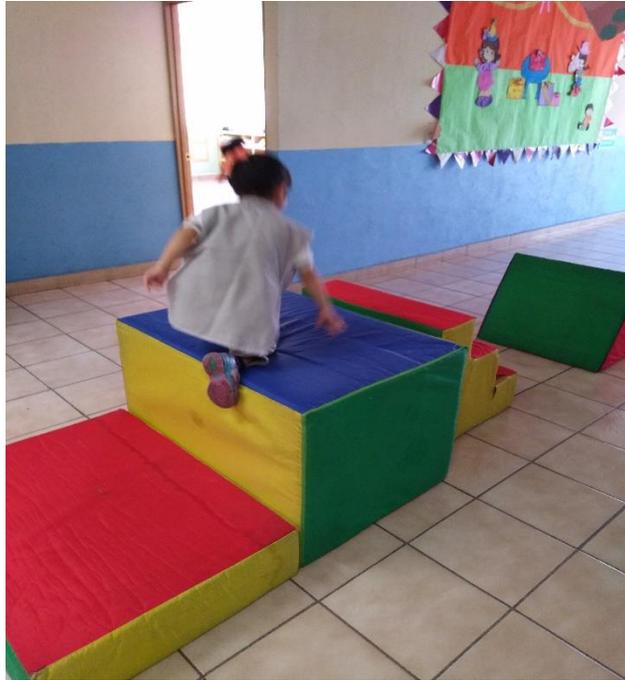
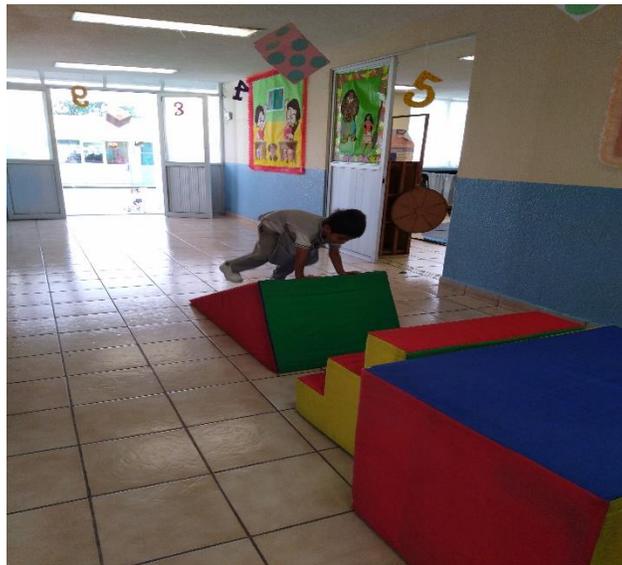


Figura 26 juegos de habilidades motrices



Los niños demuestran el desarrollo de la autonomía en control del cuerpo en habilidades motrices como trepar, saltar y correr.

Fuente: elaboración propia