SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 CDMX-NORTE

DESARROLLO DE LA UBICACIÓN ESPACIAL EN NIÑOS DE 3° DE PREESCOLAR A TRAVÉS DEL JUEGO.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2008

PRESENTA:

MARÍA DE LOS ÁNGELES RÍOS FLORES

ASESORA

DRA. CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2021

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN. 096 CDMX-NORTE

Desarrollo de la ubicación espacial en niños de 3° Grado de preescolar a través del juego.

MARÍA DE LOS ÁNGELES RÍOS FLORES

Proyecto de Intervención Pedagógica
Presentado para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar

Ciudad de México, 2021

Índice

Introducción 4
Capítulo 1. Autobiografía Docente 8
1.1 Qué es una biografía 8
1.1.1 Quien soy. 10
1.2 De la Psicología a la docencia 10
1.3 Mi primera experiencia como docente. 11
1.3.1 Mi primera experiencia en una escuela de preescolar 11
1.4 Trabajar por mi cuenta. 12
1.5 Mi paso por la UPN 14
Capítulo 2. La educación preescolar. 17
2.1 La importancia del preescolar en el ámbito internacional. 17
2.2 La importancia del preescolar en el ámbito nacional. 20
2.3 Marco legal del preescolar en México. 23
2.4 Contexto 27
2.5 Reflexión final. 28
Capítulo 3. Marco Teórico. 29
3.1 Características psicológicas de los niños de 5 años. 29
3.2 Adquisición de la noción de espacio. 30
Capítulo 4. La ubicación espacial en preescolar. 35
4.1 Enfoque investigación-acción. 35
4.2 Población. 37
4.3 Diagnóstico. 37
4.4 Situación didáctica. 38
4.5 Instrumentos de evaluación. 46
4.6 Evaluación o resultados. 46
4.7 Resultados de la aplicación. 50
4.8 Conclusiones. 52
FUENTES DE CONSULTA. 55
ANEXOS 56

Introducción.

En este proyecto de investigación se trabajó con la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar la ubicación espacial en los niños de 3° Grado de preescolar?, ya que en el campo de formación académica de pensamiento matemático, había observado que algunos alumnos de tercer grado de preescolar aún no adquirían la noción de tiempo, espacio, así como tampoco había dominio de la lateralidad, lo que podría traerles dificultades en su aprendizaje.

Algunos niños confundían conceptos como izquierda, derecha, esto se podía ver en la confusión que manifestaban al no seguir instrucciones para la ubicación de elementos en un lugar específico y en la forma en que usaban los espacios en hojas que realizaban su trabajo o en sus cuadernos.

En el aula, generalmente se le da más importancia a la enseñanza de los números que a las nociones espaciales.

Justificación.

Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes desde edades tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, las niñas y los niños desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.

Para las niñas y los niños pequeños el espacio es, en principio, desestructurado, subjetivo, ligado a sus vivencias afectivas y a sus acciones. Las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos; conforme crecen aprenden a desplazarse a cierta velocidad sorteando los obstáculos con eficacia y, paulatinamente, se van formando una representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desenvuelven. El desarrollo de las nociones espaciales implica un proceso en el que los alumnos establecen relaciones entre ellos y el espacio, con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de forma, espacio y medida. En estos procesos cada vez van siendo más capaces, por ejemplo, de reconocer y nombrar

los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades o cualidades geométricas (forma, tamaño, número de lados), de utilizar referentes para la ubicación en el espacio, así como de estimar distancias que pueden recorrer o imaginar.

A partir de las experiencias que los alumnos vivan en la escuela relacionadas con la ubicación espacial, progresivamente construyen conocimientos sobre las relaciones de ubicación: la orientación (al lado de, debajo de, sobre, arriba de, debajo de, delante de, atrás de, a la izquierda de, a la derecha de), la proximidad (cerca de, lejos de), la interioridad (dentro de, fuera de) y la direccionalidad (hacia, desde, hasta). Estas nociones están asociadas con el uso del lenguaje para referir relaciones, la posición y el uso de un punto de referencia particular, y tratándose de direccionalidad se involucran dos puntos de referencia. Que los niños también construyan poco a poco el sentido de sucesión, de separación y representación, es parte importante del proceso por el cual avanzan en la comprensión de las relaciones espaciales. El sentido de sucesión u ordenamiento se favorece cuando las niñas y los niños describen secuencias de eventos del primero al último y viceversa, a partir de acontecimientos reales o ficticios (en cuentos o fábulas), y cuando enuncian y describen secuencias de objetos o formas en patrones (en este caso se trata de que puedan observar el patrón, anticipar lo que sigue y continuarlo). (PEP 2011, pág. 53).

En el nivel preescolar, las experiencias de aprendizaje sobre forma tienen como propósito desarrollar la percepción geométrica por medio de situaciones problemáticas en las que los niños reproduzcan modelos y construyan configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos. La percepción geométrica es una habilidad que se desarrolla observando la forma de las figuras; en procesos de ensayo y error, los alumnos valoran las características de las figuras para usarlas al resolver problemas específicos. El espacio se organiza a partir de un sistema de referencias que implica establecer relaciones espaciales (interioridad, proximidad, orientación y direccionalidad) que se establecen entre puntos de referencia, para ubicar en el espacio objetos o lugares cuya posición se desconoce. En preescolar los niños interpretan y ejecutan expresiones en las que se establecen relaciones espaciales entre objetos. (Aprendizajes Clave Educación Preescolar, pág. 222).

Los objetivos con los que se trabajó fueron los siguientes:

- Favorecer la ubicación espacial en niños de nivel preescolar, para el desarrollo de las nociones matemáticas.

Objetivo específico**.**

- Favorecer las nociones de lateralidad y direccionalidad.
- Desarrollar la noción de espacio y tiempo.

La metodología que se utilizó fue investigación – acción, en la cual el docente participó con los alumnos.

Se trabajó con tres situaciones didácticas: Taller de modelado, Yo y mi historia y busquemos el tesoro escondido, en donde la temática fue:

Relaciones espaciales de ubicación entre el cuerpo y entre objetos.

Relaciones espaciales de: direccionalidad: hacia, desde, hasta.

Orientación: delante, atrás, arriba, abajo, entre, derecha, izquierda.

Proximidad: cerca, lejos

Interioridad: dentro, fuera, abierto, cerrado.

Así como también:

Noción de tiempo.

Duración y secuencia o sucesión de eventos.

Este trabajo está organizado en cuatro capítulos, en el primer capítulo se hace referencia a la biografía docente, en donde se describe que es una biografía, así como también, los motivos que me llevaron a estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar.

En el capítulo 2, se describe la importancia del preescolar tanto en el ámbito internacional como nacional, también se hace una reseña sobre el marco legal del preescolar en México, en donde se describen los cambios que tuvo el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los años 1993, 2002 y 2019, y se hace referencia al contexto en donde fue aplicado este proyecto de intervención.

En el capítulo 3, marco teórico, se toman en cuenta las teorías acerca de la construcción del pensamiento espacial en los niños.

En el capítulo 4, se describe la metodología utilizada, que fue de tipo cualitativa, específicamente investigación – acción. Se describe la población en la que se aplicó este proyecto y el diagnóstico con el cual se vieron las causas para aplicarlo. Se mencionan las situaciones didácticas, así como las actividades que se llevaron a cabo. Las técnicas de evaluación que se utilizaron fueron la observación y las rubricas. También se hace una interpretación de los resultados obtenidos.

Finalmente están las conclusiones a las que se llegó con la implementación de este proyecto, las fuentes de consulta y los anexos.

Capítulo 1. Autobiografía Docente

Esta es una biografía de mi vida, en la cual hago una narración de por qué me dedico a ser docente en preescolar, en la cual hablo de las experiencias tanto personales como profesionales que me llevaron a ser docente.

Esta biografía está dividida en apartados:

En el primer apartado describo qué es una biografía. En el segundo hago referencia a mi formación académica. En el tercer apartado se puede leer mi primera experiencia como docente y mi primera experiencia en una escuela de preescolar. Posteriormente narro como es que decido trabajar por mi cuenta y finalmente describo algunas experiencias por las que he pasado.

1.1 Qué es una biografía.

Debido a la terminología redundante, en algunos casos se ha dificultado la comprensión de este enfoque, por eso, se han propuesto términos que permiten delimitar la “biografía” y “autobiografía”, la diferencia principal entre ambos es que la segunda constituye la narración de la propia vida, contada por el propio sujeto y la primera consiste en la elaboración por otro, narrada en tercera persona. Los términos que más se han utilizado en este campo son: “casos, historias, autobiografías, biografías, narraciones, historias de vida, historia personal, relato autobiográfico, fuente oral, documentos personales” (Pujadas, 2000, p.135). En este caso, Pujadas (2000), propone el relato de vida como relato biográfico o narración biográfica, para referirse al primer término arriba mencionado, en lugar de historia de vida, que corresponde al segundo concepto.

Con la aparición del método biográfico, llamado también método de los documentos personales (personal documents) o de los documentos humanos (human documents) (Szczepanski, 1978), en el área de sociología, por lo que es necesario delimitar conceptualmente. Para evitar confusiones entre “autobiografía” e “historia de vida”, vida y relato de vida, historia e historia contada, autobiografía y biografía;

autores como Bertaux (1980), Goodson (1996), así como Bolívar et al. (2001), retoman la distinción que hace Denzin (1978), y señalan que:

- Life-story, “récits de vie”, “relato de vida”, “narración autobiografía”, “autobiografía”: es la narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.
- Life-history, “historie de vie”, “historia de vida”, “biografía”: es la elaboración, por de biógrafos o investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas o institución que puede ser representada de diversas formas de elaboración y análisis.

Pzczenpaski (1978) llama al documento biográfico, aquel en que los rasgos humanos, personales y profesionales del autor se expresan de tal manera que los lectores conocen lo que él opina acerca de los acontecimientos a los cuales hace referencia el documento.

Como señalan Bolívar y Segovia (2006), la investigación biográfica, especialmente la narrativa, permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana. En este caso la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo. Por otro lado, Aceves (2001), considera que, “las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos” (p. 16), en este caso, de los docentes.

Una vez que se consolida el enfoque biográfico-narrativo en sociología y antropología, se extiende su utilización a otras áreas del conocimiento, como la educación, con el propósito de responder a nuevos y diferentes problemas de investigación, incorporar la narrativa a la investigación; puede considerarse que va de la mano con la recuperación de la perspectiva interpretativa.

1.1.1 Quien soy.

Mi nombre es María de los Ángeles, podría decir que desde niña ser docente era mi vocación, pero no; jugaba con mis hermanos y primos a la escuelita, y siempre era la maestra, pero no tenía la idea de serlo, cuando fuera grande.

A los 5 años me inscribieron a una escuela particular para cursar el 3° de preescolar, fue una de las experiencias más desagradables que pasé, ya que la maestra que me daba clases nos pegaba a todos los niños con un borrador. Ya no quería asistir a esa escuela, pero mis padres me siguieron llevando.

Cuando tenía aproximadamente 6 años, conviví con mi prima Carmen, quien era docente en una escuela primaria, siempre me contaba cuentos con unos títeres que ella hacía para sus alumnos y me decía, el día que seas maestra te regalaré uno. Yo le contestaba que nunca seria maestra, porque iba a estudiar medicina, que me regalara un títere; aunque no lo fuera, pero nunca me lo regaló porque dejamos de vernos.

En la primaria, cuando cursaba 6° de primaria, mi maestra se llamaba Magdalena, era muy buena maestra, comprensiva, cariñosa, nos trataba muy bien. En ese tiempo yo decía que quería ser maestra, y que sería igual que ella, pero solo eran ideas.

1.2 De la Psicología a la docencia.

Terminé el nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, de la UNAM. Al terminar ingresé a la Licenciatura en Psicología en Ciudad Universitaria. Hice mis prácticas profesionales en un hospital psiquiátrico en San Fernando, ya que mi formación era Psicología Clínica.

Realicé mi servicio social con niños autistas, en el Centro Educativo Domus, ubicado en la colonia San José Insurgentes, en donde recibí un curso teórico-práctico en las técnicas derivadas del análisis conductual aplicado; participé en la aplicación de programas conductuales en las áreas de lenguaje, motora fina y gruesa, autocuidado, social y control de conducta, aplicación de listas de cotejo en las áreas antes mencionadas, elaboración de gráficas de los avances de cada

programa y realización de reportes del avance de los niños para los padres de familia.

No era docente, pero estaba desempeñando un rol como tal, ya que enseñaba a los niños diferentes actividades.

Al terminar mi servicio me quedé a trabajar en ese lugar cerca de cuatro años. Aparte de trabajar con niños autistas, también atendía a niños con barreras en el aprendizaje, y había un niño con esquizofrenia.

Me gustaba mucho trabajar con ellos, era muy satisfactorio ver como se esforzaban por lograr algo. A los padres de familia les gustaba ver los avances de sus hijos y estaban contentos con mi desempeño profesional.

Renuncié a ese trabajo porque no teníamos prestaciones y los dueños no respondían por algún accidente que nos pudiera ocurrir.

1.3 Mi primera experiencia como docente.

Entré a trabajar a una preparatoria particular a dar clases de Psicología, estaba ubicada en la colonia Condesa; los alumnos querían hacer su voluntad, porque decían que ellos pagaban una colegiatura y mi obligación era pasarlos en la materia, como no accedía a lo que querían, se molestaban. Estuve un año aproximadamente trabajando en esa escuela.

El director me contrató para dar clases de Psicología y después quería que diera clases de otras materias, no acepté y renuncié. Creo que el director tenía que contratar gente capacitada para impartir las otras materias, por ejemplo, de química, física, biología, etc.

Estuve buscando trabajo de Psicóloga durante tres meses, y la necesidad de solventar mis gastos me llevaron a decidir trabajar en otro ramo: la docencia.

1.3.1 Mi primera experiencia en una escuela de preescolar.

Buscaba trabajo en los periódicos y solicitaban psicólogos para ser titulares de grupo.

Se presentó la oportunidad de trabajar en un Jardín de Niños de docente de 2° Grado. Se ubicaba en el sur de la ciudad, en la colonia del Valle.

Era a mitad del ciclo escolar, reemplazando a una docente, la experiencia no fue del todo buena, ya que los padres de familia estaban acostumbrados al trabajo de la docente anterior, y no querían que se cambiara la forma de enseñar.

Estuve más de dos años trabajando como docente de 2° Grado, con el tiempo a los padres de familia les gustó mi trabajo, pero la directora no respetaba mi trabajo, ya que me pedía que hiciera programas para su escuela y aparte estuviera en grupo.

Algunos programas que le hice fueron de estimulación temprana, control de conducta, terapia de lenguaje.

Renuncio en ese trabajo para poner en práctica los programas que había hecho para la escuela, pero por mi cuenta.

1.4 Trabajar por mi cuenta.

Decido impartir clases de estimulación temprana en niños de 1 a 3 años de edad, en un espacio que tenía en mi casa. Tenía aproximadamente 15 niños, me apoyaba una maestra para poder desarrollar los ejercicios con los niños. Las mamás estaban muy contentas.

Posteriormente abrí el preescolar, adaptando las instalaciones para su funcionamiento.

Trabajé en 2° de Preescolar como docente durante 15 años, al mismo tiempo era directora.

El trabajar con los niños es una experiencia muy agradable, he aprendido mucho de ellos. Estar con los niños es un trabajo muy noble, somos guías, amigos, cómplices, escuchamos sus problemas y nos preocupamos por lo que están pasando, de nosotros a veces depende cómo los niños vean su futuro.

Aunque no tenía yo la formación de docente, siempre tome cursos de actualización. Antes, la SEP no exigía la incorporación, ni ser tituladas, hasta el 2004, la Secretaria de Educación Pública, nos dio la oportunidad de incorporarnos.

Fue un arduo trabajo el incorporarnos, ya que teníamos que hacer arreglos a los salones, porque la construcción es adaptada. Después buscar un nombre para el Jardín y que fuera aceptado por la SEP. Se hicieron muchos papeleos, pero al final se logró.

Nos incorporamos con el acuerdo 357, quinto transitorio, que dice:

“El personal docente que haya sido registrado ante la autoridad educativa, por los particulares que imparten educación preescolar con reconocimiento de validez oficial de estudios y por aquellos que hubieren suscrito el cronograma a que se refiere el Acuerdo 332, expedido por el Secretario de Educación Pública y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de octubre de 2003, podrá continuar como docente de educación preescolar en el plantel educativo en el cual esté asignado, en tanto permanezca su relación de trabajo con el particular que lo haya contratado para impartir este nivel educativo. Para impartir educación preescolar con un particular distinto al que se refiere el párrafo anterior, el personal docente deberá cumplir con lo dispuesto en el artículo 16 de este Acuerdo. El particular deberá informar a la autoridad educativa el personal docente que ha venido impartiendo educación preescolar en los ciclos lectivos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004”. (DOF, acuerdo 357, junio 2005)

Hace aproximadamente 5 años, en la Dirección General de Escuelas Particulares nos empiezan a pedir que las docentes que entren a trabajar sean tituladas en la Licenciatura en Educación Preescolar, y nos dicen que muy pronto quitaran el quinto transitorio del acuerdo 357, por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. Es por eso que nosotros también tenemos que estar tituladas, aunque estemos dentro de dicho acuerdo.

En el 2016, una amiga me platicó sobre la Universidad Pedagógica Nacional, y me dijo que podía estudiar la licenciatura los sábados, y decido hacer los trámites para ingresar.

En ese año atravesaba por una situación difícil, me había separado de mi pareja y mi hijo se había ido a Guadalajara en un programa de movilidad, me preparaba para presentar el examen, pero sentía que estaba muy difícil y que tal vez no lo pasaría.

El día que tenía que presentar el examen iba nerviosa pero aun así lo realicé.

Cuando me mandaron los resultados por correo me dio mucho gusto
ser aceptada, ya que iba a estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional.

Al pasar cada cuatrimestre me doy cuenta que me gusta mucho la carrera, que me interesa aprender, para dar un servicio de calidad a la comunidad que generalmente no es reconocido.

El estar cursando la carrera de Licenciado en Educación Preescolar, me abre un panorama muy amplio sobre las prácticas que anteriormente implementábamos con los niños.

Sigo como directora y también como titular en el grupo de 3° Grado. Tengo una asistente que me apoya.

Combinar la dirección y estar frente a grupo, es muy complicado, ya que la carga administrativa es demasiada.

En la zona escolar nos piden mucho papeleo, que al final siento que son cosas que no tienen importancia.

1.5 Mi paso por la UPN

Al concluir la Licenciatura en Educación Preescolar en la UPN, me pongo a pensar como fue mi paso por esta. Los conocimientos que adquirí dentro y fuera del aula me abrieron la mente, me hicieron descubrir cosas, que tal vez no conocía.

El encontrar maestros muy responsables, comprometidos con sus clases, con sus ideales, para enseñarnos, para transmitirnos algo de lo mucho que saben, me motivó a seguir adelante. Hay varios profesores que dejaron huella en mi trayecto por la universidad.

Conocí el lado humano y sensible de varios de ellos, al ser empáticos con los problemas que a veces pasamos.

Después de haber ingresado a la universidad cambió mi ritmo de vida, tuve más responsabilidades aparte del trabajo, pero creo valió la pena el esfuerzo, ya que hice algo que me agrada.

Dentro de la universidad también encontré buenos amigos, con los cuales compartí tristezas, alegrías y en los momentos difíciles estuvieron siempre conmigo.

El terminar una licenciatura, no significa que uno sabe todo, al contrario, apenas empieza el compromiso para seguir estudiando y más en una carrera en donde

vamos a transmitir conocimientos a los demás, en este tiempo si no estás preparado, te quedas atrás.

1.6 Experiencias.

Tuve experiencias buenas y malas, las buenas han sido siempre con los alumnos y las malas que no han sido tantas, con los padres de familia.

Esta profesión es muy noble, ya que te llevas la satisfacción de al menos haber apoyado a un alumno cuando más lo necesitaba.

Es muy satisfactorio que los alumnos que han estudiado en este Jardín, ahora regresen y traigan a sus hijos a cursar el preescolar con nosotros.

Una de las experiencias que tuve, fue trabajar con un niño autista, cursó con nosotros los tres grados de preescolar, y fue muy satisfactorio ver que tuvo un gran avance en cuanto a su conducta y conocimientos. Actualmente este niño ya terminó la carrera de química.

También trabajé con niños que han sido abandonados por su mamá, es difícil, pero el darles cariño, comprensión, apoyo, que no recibieron en su casa, es una experiencia muy enriquecedora.

Las experiencias negativas con los padres es que siempre esperan mucho del docente, pero ellos no nos apoyan, quieren que hagamos el trabajo que a ellos les corresponde hacer en casa con los niños, piensan que somos nanas y solo estamos para cuidarlos y no para enseñar.

1.7 Reflexión final

Puedo decir que las circunstancias me llevaron a tomar el camino de la docencia, sin pensar a lo que me estaba enfrentando, ya que es una responsabilidad muy grande el educar, enseñar, orientar y guiar a los niños hacia un futuro. Me ayudó mucho el tener la carrera de Psicología, los cursos que tomé y el haber trabajado con niños con barreras en el aprendizaje.

Actualmente la educación ha tenido grandes cambios y reformas y nos exige la profesionalización del docente, lo cual es muy importante ya que debemos ser competentes para la ejecución de los planes y programas, para lograr un cambio

real en la educación. Para ser capaces de entender a todos y cada uno de los alumnos desde sus emociones, hasta sus tiempos para aprender.

He aprendido que ser docente no solo es transmitir conocimientos, es llegar al alma de los niños.

Capítulo 2. La educación preescolar

En este capítulo se habla sobre la importancia del preescolar tanto en el ámbito internacional como nacional, también se hace una reseña sobre el marco legal del preescolar en México, en donde se describen los cambios que tuvo el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los años 1993, 2002 y 2019, y se hace referencia al contexto en donde fue aplicado este proyecto de intervención.

2.1 La importancia del preescolar en el ámbito internacional.

Desde hace algunos años organismos internacionales le han dado importancia a la educación inicial. Han creado programas para la protección de los niños, así como para mejorar la calidad de vida de estos.

Todos los Estados de América Latina han ratificado la Convención de Derechos del Niño (1989), por lo tanto, tienen la obligación de garantizar el derecho a la educación en las distintas etapas de la niñez, incluida la primera infancia. En este sentido, el Comité de Derechos del Niño interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible (art. 6.2) (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

La forma en que se organicen el Estado y la sociedad para materializar este y otros derechos deberá tener siempre presente el interés superior del niño, principio orientador de toda acción destinada a niños, niñas y adolescentes según esta Convención. Este principio, articulado con el de no discriminación y con los derechos a la supervivencia, al desarrollo y a la participación, también establecidos como esenciales por la Convención de Derechos del Niño, se armoniza con los otros principios de los Derechos Humanos, es decir, con la universalidad, integralidad e interdependencia (Pautassi y Royo, 2012).

En las últimas tres décadas, ante la creciente evidencia de la importancia de la educación institucionalizada en la primera infancia, los compromisos internacionales se tornan más específicos. Es así que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien de 1990 se introdujo la idea de que «el aprendizaje comienza al nacer», afirmando que la educación de la primera infancia es parte integrante de la educación básica y constituye un nivel educativo por sí misma. En el Marco de Acción de Dakar, adoptado por el Foro Mundial de Educación en el año 2000, los Estados se comprometen a "extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos" (7.i), así como a "mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales".

El Marco de Acción de Moscú, que en 2010 consagra los compromisos de los

Estados durante la Primera Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia, da cuenta de la toma de conciencia en la comunidad internacional de las condiciones específicas que se requieren en esta etapa de la vida para el ejercicio de los derechos, y de la importancia del cuidado y educación en estos años para el desarrollo humano. Así, la AEPI (Atención y Educación de la Primera Infancia), se presenta como un derecho en sí y como base del desarrollo. Entre los compromisos específicos se destacan:

a) Desarrollar marcos jurídicos y mecanismos de aplicación que propicien el ejercicio del derecho del niño a la AEPI desde el nacimiento.

b) Adoptar y promover un enfoque de la AEPI que sea integrado y multisectorial para lograr que los resultados de los nacimientos (fase prenatal), la salud neonatal, el bienestar nutricional, y la atención y educación desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, en particular en el grupo de edad de cero a tres años, sean satisfactorios.

Mejorar el plan de estudios y la metodología de acuerdo con las necesidades de la infancia, valorando los juegos, el cariño, la cooperación, el talento y la creatividad,

la alegría, el fomento de la confianza en sí mismo y la autonomía, así como las pedagogías de aprendizaje activo que tienen en cuenta el punto de vista del niño.

Crear las condiciones humanas y materiales necesarias para lograr una AEPI de calidad,

Contar con profesionales comprometidos, valiosos y competentes, y disponer de entornos adecuados para la AEPI, así como de planes de estudios y materiales adaptados a los distintos contextos.

Pero este instrumento internacional no contempla la mejoría de las condiciones de trabajo de las agentes educadoras, pues en su gran mayoría se trata de trabajadoras mujeres, y no asume compromisos con la calidad del empleo de cuidadoras y educadoras. De allí que hubiera sido pertinente incluir acuerdos en este sentido, por un tema de reconocimiento y derechos de las educadoras y cuidadoras y, además, por la incidencia de la calidad del empleo en la calidad del cuidado y la educación impartidos.

En el caso de América Latina y el Caribe existe el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia (OEA, 2007) que, en lo relacionado con la calidad, considera los acuerdos de mejorar la formación docente y evaluar la calidad de los programas de atención integral para la primera infancia.

En la XX Cumbre Iberoamericana, los Estados se comprometieron a “incrementar la oferta de atención integral a la primera infancia y garantizar la calidad de la misma” (Artículo 8 de la Declaración de Mar del Plata, XX Cumbre Iberoamericana, Argentina, diciembre 2010.).

A pesar de que organismos internacionales den importancia a la educación inicial, algunos países no cuentan con las condiciones materiales, ni económicas para desarrollar los programas en materia de educación. Y tampoco cuentan con el personal capacitado profesionalmente.

Generalmente los que tienen acceso a una educación de calidad son los que tienen una buena posición económica.

2.2 La importancia del preescolar en el ámbito nacional.

Antecedentes de la educación preescolar en México.

El año de 1883 marca el inicio de las primeras escuelas dedicadas a los párvulos. Una de ellas surgió en Veracruz, al frente se encontraba el maestro Enrique Laubscher, educador alemán. Laubscher había sido alumno del fundador de los jardines de infancia: Federico Guillermo Augusto Froebel. Al igual que su maestro, se interesó por "una educación que estuviera en armonía con el interés del niño, por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas". El kindergarten fundado por Laubscher se llamó "Esperanza", por haber sido acogido en las instalaciones del colegio de niñas de la liga masónica que le dio su nombre.

En el Distrito Federal el maestro mexicano Manuel Cervantes Imaz se preocupó por atender al niño preescolar, por medio de una educación adecuada a sus necesidades. Fue así como fundó, a principios de 1884, una escuela similar a la de Veracruz.

El maestro Manuel Cervantes Imaz fue el director del curso de metodología y práctica del kindergarten en la escuela de párvulos anexa a la Normal para Profesoras

En la escuela número 7, el profesor Cervantes Imaz estableció una sección especial de párvulos en la que, con sujeción a los principios de la pedagogía objetiva creó un jardín de niños.

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

Posteriormente, al crearse la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, en 1887, se integró en el artículo 9o. de su reglamento, que existiría una escuela de párvulos para niños y niñas de 4 a 7 años de edad, además de la de la instrucción primaria para niños y niñas de 7 a 14 años.

En la escuela primaria que dirigía Guadalupe Tello, se estableció en anexo para los párvulos. Éste estaba dirigido por Leonor López Orellana. Ambas maestras influyeron en las autoridades para que se incluyera, en la Escuela Normal para Profesoras, una cátedra de educación prescolar. En esta normal se estableció también un anexo al cual asistían los párvulos, con objeto de que se hicieran las prácticas necesarias con respecto a dicha enseñanza. Esta escuela de párvulos estaba a cargo de la maestra Matiana Munguía de Aveleyra.

Con base en todas estas ideas e inquietudes, el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández, nombró en el año de 1902 una comisión para que revisara las escuelas de párvulos en el extranjero. En esa comisión se encontraban Rosaura Zapata y Elena Zapata quienes, con objeto de ver la organización y el funcionamiento de dichas escuelas, viajaron a San Francisco, Nueva York y Boston.

Hacia 1903, se otorgó el nombramiento de directoras a las señoritas Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, comisionándolas para organizar los primeros kindergarten en la capital de la República, los cuales finalmente se establecieron en enero de 1904.

Hacia enero de 1914 se publicó una ley que se relacionaba con estos planteles. Entre otras cuestiones, se consideraba que la educación que se impartiera en ellos tendría por objeto el "desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños". Se hablaba de cuestiones físicas, morales e intelectuales, se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, se enfatizaba la necesidad de despertar el amor a la patria y en ser neutral en lo que se refería a creencias religiosas.

Al igual que la primaria, esta educación sería gratuita. Se insistía en que todos los ejercicios de los jardines de niños tendrían que contribuir a la formación de la personalidad de cada alumno.

Entre 1917 y 1926, los jardines de niños aumentaron de 17 a 25 en la capital de la República. Se iniciaron, entonces, los trabajos tendientes a que el ambiente en ellos estuviera saturado de todos aquellos elementos que propiciaran que la educación del párvulo fuera de la forma más natural y agradable.
En el año de 1928 fue creada la Inspección General, nombrándose como su directora a la señorita Rosaura Zapata. Esta maestra presentó un proyecto para transformar los kindergarten. Se hablaba de la necesidad de que en ellos se formara a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres laboriosos, independientes y productivos.

El presidente Cárdenas, en 1937, decretó que la educación prescolar quedara adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil, misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social. Por su parte, el presidente Ávila Camacho trasladó, en 1941, dicho nivel escolar a la Secretaría de Educación Pública, creándose el Departamento de Educación Preescolar. En ese mismo año se formó una comisión que reorganizaría los programas relacionados con salud, educación y recreación.

El secretario de Educación Pública, Torres Bodet, consideraba que a pesar de que la educación de los niños era tarea primordial de la madre, en muchas ocasiones no tenían ni el tiempo ni la preparación para atender correctamente a sus hijos. De aquí la necesidad de que el Estado las auxiliara por medio de la educación preescolar.
Fue por ello que la Secretaría de Educación Pública hizo grandes esfuerzos para mejorar las instalaciones de estos planteles, y equiparlos con el mobiliario y el material didáctico que respondiera mejor a sus necesidades.

El sexenio de Adolfo López Mateos (1958 - 1964) se distinguió por su preocupación por mejorar la educación pública, y la enseñanza del preescolar no fue una excepción. De este modo, desde el punto de vista cuantitativo los planteles aumentaron a 2,324 en todo al país. Fue también durante este sexenio, que se reubicó a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (1960) en su nuevo edificio.

De hecho, el paso más importante se dio durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976). Fue entonces cuando se logró reestructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas, adaptándolas a las características de cada región.

Se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices. En lo que se refiere al juego, se afirmaba que éste "enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, y contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades". A lo anterior se aunaban las experiencias socioafectivas las cuales, decían, "reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo, y le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea.

2.3 Marco legal del preescolar en México.

Obligatoriedad de la educación preescolar.

Durante mucho tiempo al preescolar no se le dio la obligatoriedad y la importancia que tiene este nivel educativo, el cual es esencial para la formación de las personas.

En 1993 en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se contempló la educación preescolar, pero no era obligatoria. Y se introduce el concepto derecho a una educación.

En el Diario Oficial de la Federación en el año 1993, dice:

"QUINTA REFORMA"

Fecha de Publicación: 5 de marzo de 1993.

Presidente en Turno: Carlos Salinas de Gortari.

*"Artículo 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias". (**EVOLUCION JURIDICA DEL***

ARTICULO 3 CONSTITUCIONAL EN RELACION A LA GRATUIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR).

Al no ser obligatorio el preescolar, algunos niños asistían a los jardines de niños y otros recibían la educación por parte de sus padres, sin embargo, esto hacia que los que recibían la educación por sus padres se encontraban en desventaja al ingresar a la primaria.

No se le daba la importancia debida al nivel de preescolar. El que los padres impartieran una educación a sus hijos, no es lo mismo que asistir a una escuela de manera formal, en donde el niño podía desarrollar su lenguaje, la experimentación, el desarrollo cognitivo, y lo social.

En el 2002, hay otra reforma al artículo 3°, en donde la educación preescolar ya se incluía dentro de la educación básica obligatoria, y que exige como requisito para educadoras el nivel de licenciatura.

Durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, se dio esta reforma, siendo uno de los retos más importantes en la historia educativa.

PODER EJECUTIVO SECRETARIA DE GOBERNACION

“DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

SE APRUEBA EL DECRETO POR EL QUE SE ADICIONA EL ARTICULO3o., EN SU PARRAFPO PRIMERO, FRACCIONES III, V Y VI, Y EL ARTICULO 31EN SU FRACCION 1, DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, PARA QUEDAR COMO SIGUE:

ARTICULO PRIMERO: Se adiciona el artículo 3o. constitucional para quedar como sigue:

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale". (DOF, 12/11/2002).

Aun y cuando el nivel preescolar ya era considerado dentro de la educación básica, se dieron plazos para tal obligatoriedad, los cuales quedaron de la siguiente manera:

3er año 2004-2005.

2do año 2005-2006.

1er año 2008-2009.

En el 2004 era obligatorio el 3° Grado de preescolar, y cada año se sumaba el siguiente grado, sin embargo, la capacidad que tenían las escuelas oficiales no les permitía ofertar el primer grado de preescolar.

La educación preescolar había sido un nivel poco valorado y es hasta el gobierno del presidente Vicente Fox, que se establece una renovación curricular del Programa de Educación Preescolar, estableciendo la obligatoriedad de cursar el nivel preescolar como un prerrequisito de ingreso a la primaria.

Esto causó una gran dificultad para la SEP, por la carencia de aulas, maestros y planteles para poder garantizar la oferta educativa, situación que prevalece actualmente.

En el año 2019, durante el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, el artículo 3° tiene otra reforma en materia educativa. La educación inicial, ya es obligatoria y se considera dentro de la educación básica.

D E C L A R A

"SE REFORMAN, ADICIONAN Y DEROGAN DIVERSAS DISPOSICIONES DE LOS ARTÍCULOS 3o., 31 Y 73 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN MATERIA EDUCATIVA.

Artículo 3o. *Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica". (DOF 15/05/2019).*

La etapa preescolar, así como la educación inicial son la base para el desarrollo de la educación básica.

En el actual sexenio la educación inicial, es incorporada a la educación básica obligatoria. Actualmente no todos los niños cursan la educación inicial, ya que la mayoría son cuidados por los padres de familia o los abuelos. Los padres que trabajan, a veces se ven en la necesidad de llevar a los niños a guarderías de sostenimiento particular.

El que se haga obligatoria la educación inicial, implica gastos para el gobierno, para que se pueda impartir una educación de calidad.

2.4 **Contexto**.

La propuesta de intervención se aplicó en el Jardín de Niños Ovide Decroly, el cual se fundó se fundó hace 25 años, es de sostenimiento particular y da servicio de nivel preescolar en el turno matutino. Se encuentra ubicado dentro de la alcaldía de Iztapalapa.

La colonia es popular, de un nivel socioeconómico bajo, cuenta con los servicios básicos como agua, luz, drenaje, gas, teléfono, internet, algunos con servicio de televisión de paga, todas las calles están pavimentadas y tienen alumbrado público. No existe algún servicio médico del gobierno, solo un hospital privado. Hay un mercado establecido, los jueves se pone un tianguis en la colonia y la mayoría de las personas hacen sus compras ahí. Hay tres tiendas de autoservicio Sams, bodega Aurrera y Soriana.

Dentro de la colonia no existen casas de cultura, ni áreas recreativas, lo que provoca que los niños estén encerrados en sus departamentos.

Muy pocos cuentan con automóvil, la mayoría de los alumnos llegan a la escuela caminando, en moto, o utilizan los moto taxis.

La infraestructura de la escuela está conformada por un edificio de tres niveles, el cual fue adaptado para el funcionamiento de la escuela. Solo se usa la planta baja, en donde hay tres aulas para la atención de los alumnos, una para cada grado 1°, 2°, y 3°, una dirección, dos patios amplios, en uno de ellos se encuentran juegos de plástico: cuatro baños para los alumnos, dos para mujeres y dos para hombres, un baño para el personal.

Cada aula cuenta con mesas y sillas para los niños, pizarrón blanco, escritorio, silla para la docente, libreros, grabadora.

Dentro de las aulas, los recursos con los que se cuenta son libros de lectura infantil, los cuales se encuentran en una pequeña biblioteca, libros de apoyo de la SEP, libretas, láminas de distintos temas, material educativo, botiquín de primeros auxilios, entre otros materiales.

La plantilla de personal está conformada por una directora, tres docentes frente a grupo, un profesor de danza.

Los estudios de las tres docentes, así como el profesor de danza, son de nivel medio superior, la directora es pasante de licenciatura.

La relación que hay con la directora y las docentes es de cordialidad, generalmente hay apoyo entre todos. En las juntas de consejo técnico todas las docentes dan su opinión sobre alguna problemática que haya en la escuela y se dan soluciones en colegiado.

Se detectaron algunas problemáticas dentro de la escuela, entre ellas, la mejora de los aprendizajes en el campo de formación académica, pensamiento matemático. Al respecto se ve la necesidad de desarrollar en los niños las competencias matemáticas relacionadas con los sistemas de referencia con respecto a la ubicación espacial.

Para desarrollar las nociones de tiempo y espacio, se realizaron actividades en las cuales está la ubicación, el espacio y el tiempo a través del juego en el aula, como en casa.

2.5 Reflexión final.

Aunque desde el 2002, ya era obligatorio cursar el preescolar desde los tres años de edad, en este año 2019 siguen sin asistir los niños en edad preescolar a una escuela formal de manera regular, puede ser porque los padres de familia piensan que a esa edad son muy pequeños sus hijos o por falta de espacios en las escuelas. Cuando ingresan a primaria, no se les exige que hayan cursado el preescolar, aun y cuando los niños no hayan asistido a una escuela, los inscriben a la primaria, por ser un derecho que todos los niños tienen a la educación.

Capítulo 3. Marco Teórico.

En este capítulo se describen algunas teorías sobre la construcción del pensamiento espacial en los niños de preescolar. Se describe la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, así como la adquisición de la noción de espacio.

3.1 Características psicológicas de los niños de 5 años.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget.

Piaget influyó en la forma de concebir el desarrollo del niño. Antes se pensaba que los niños eran organismos pasivos, plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget dijo que los niños son como pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca (los niños buscan activamente el conocimiento a través de sus interacciones con el ambiente, que poseen su propia lógica y medios de conocer que evoluciona con el tiempo).

Piaget fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología: su investigación se centró fundamentalmente en la forma en que los niños adquieren el conocimiento al ir desarrollándose. Dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, cada una de las cuales representa la transición a una forma más compleja y abstracta de conocer.

En este proyecto trabajaremos con niños de 5 años, los cuales se encuentran según Piaget en la etapa preoperacional (de 2 a 7 años), a esta edad el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos –gestos, palabras, números e imágenes- con los cuales representar las cosas reales del entorno. Puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos. El pensamiento preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de

representar con símbolos las cosas y los acontecimientos. Piaget designó este periodo con el nombre de etapa preoperacional, porque los preescolares carecen de la capacidad de efectuar algunas de las operaciones lógicas que observó en niños de mayor edad. Algunas de las limitaciones a las que hace referencia Piaget, son el egocentrismo, la centralización y la rigidez del pensamiento.

El egocentrismo es la tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo”. Esta tendencia se manifiesta sobre todo en las conversaciones de los preescolares. Como son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, hacen poco esfuerzo por modificar su habla a favor del oyente.

La centralización significa que los niños pequeños tienden a fijar la atención en un solo aspecto del estímulo. Ignoran el resto de las características.

El pensamiento de los niños pequeños tiende a ser muy rígido. Con el tiempo, el pensamiento de los niños se torna menos rígido y comienza a considerar cómo pueden invertir las transformaciones (por ejemplo, vaciar el contenido de un vaso en otro)

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas, los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos o adquirimos información sobre el mundo.

3.2 Adquisición de la noción de espacio.

Las primeras clasificaciones con respecto a las nociones espaciales aparecen con Piaget, el cual fundamentaba que el conocimiento del espacio proviene al principio de la actividad sensoriomotriz y, posteriormente, a un nivel representativo, la actividad real o imaginada, irá flexibilizando, coordinando y haciendo reversibles las imágenes espaciales para convertirlas en operaciones.

Se establecen tres tipos de relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas.

El espacio topológico (0 a 6 años): Tienen en cuenta el espacio dentro de un objeto o figura particular y comprenden relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento o cierre y continuidad.

Por el contrario, el espacio proyectivo (6 a 8 años) y el espacio euclidiano (8 a 12 años), consideran los objetos y sus representaciones, teniendo en cuenta las relaciones entre esos objetos de acuerdo con sistemas proyectivos o de acuerdo con ejes coordenados. Dentro de esta teoría, el desarrollo ontogenético de estas relaciones sigue un orden inverso al desarrollo epistemológico, ya que el niño elabora primero el espacio topológico, tanto en el nivel de la acción como en el de la representación.

La estructuración de la noción de espacio, aun cuando está presente desde el nacimiento, cobra fuerza en la medida en que el niño/niña progresa en la posibilidad de desplazarse y de coordinar sus acciones (espacio concreto), e incorpora el espacio circundante a estas acciones como una propiedad de las mismas.

Según Hannoun (1997), los niños atraviesan tres etapas que evolucionan tanto en la percepción del espacio como en la percepción del tiempo:

La etapa de lo vivido, donde el niño vive el espacio que experimenta en su medio, no tratándose más que un espacio físico en el que el niño ha estado en contacto y asocia vivencias a partir del movimiento.

La etapa de lo percibido, en la cual el niño es capaz de percibir el espacio a pesar de no haber estado previamente interactuando con él. Ya no es necesario utilizar el movimiento para el conocimiento del territorio, pues la observación pasa a formar parte activa en el proceso de aprehensión del espacio.

La etapa de lo concebido, donde el espacio más abstracto y matemático cobran forma, es decir, el espacio deja de tener una apariencia concreta para englobarse en ideas, conceptos e ideologías.

Siguiendo esta teoría, a medida que pasa el tiempo aumenta en el niño el número de componentes referenciales, sitios e itinerarios que forman parte de su espacio vivido. Por esta razón, cuando describen los desplazamientos que realizan de forma cotidiana, los referentes ubicados dentro del espacio concreto cobran especial protagonismo, al convertirse en elementos vivenciados y con un valor simbólico. Los niños construyen imágenes del espacio a partir de la observación y la experimentación que obtienen del mismo. Son capaces de organizar pequeñas grandes áreas, siempre recurriendo al estudio de elementos de su entorno más

próximo, y que forman parte de sus referencias identitarias tanto en el espacio, como el tiempo

Según Trigueros & Rivera (1991), los conceptos de temporalidad y espacialidad se conjugan dando lugar a la organización espacio-temporal, tratándose de un todo invisible, ya que todas las acciones se dan en un tiempo, en un lugar determinado y con “otros”.

De ahí, que en nuestro mundo actual encontramos muchos niños que no tienen vivencias prácticas de realizar actividades en diferentes espacios y ante distintas situaciones por lo que presentarán dificultades para enfrentar las circunstancias que diariamente acontecen. Ello puede dar lugar a dificultades en el aprendizaje de los trazos en pre-escritura, la formación, la ordenación, e incluso en la lectura, ya que se basa en una ordenación espacio-temporal, siguiendo una dirección determinada (izquierda-derecha) y una sucesión temporal de letras y palabras, una razón bastante plausible para poner en valor su estimulación desde la etapa preescolar.

Aunque el término empleado sea “nociones espacio-temporales”, no podemos olvidar que está compuesto por nociones de tiempo (temporales) y nociones de espacio (espaciales). Ambas están influenciadas por el desarrollo psicomotor pero la construcción del espacio está más condicionada por el desarrollo de los procesos posturales y motores del niño, así como por la percepción visual, siendo este último aspecto fundamental para la organización espacial.

El tiempo constituye una relación inseparable con el espacio, podemos decir que un niño no puede entender el tiempo sino tiene en cuenta la relación que guarda con el espacio. Los conceptos temporales se adquieren por experiencias, si seguimos a otro autor clásico Bradley (1948), podemos comprobar la sucesión en que los niños adquieren el conocimiento de tiempo. Un tiempo referido a la experiencia personal (por ejemplo, los años que tiene, mañana y tarde). Palabras en relación al tiempo usadas en el calendario y la distribución de la semana (semana- mes - año) o el tiempo en relación a la extensión en el espacio y duración (¿Cuándo serán las vacaciones?, otro día...). Gracias a estas referencias tenemos la capacidad para identificar días especiales, recordar etapas concretas y representar e interpretar nociones temporales. La comprensión del tiempo está muy relacionada con el conocimiento físico y social, que se construye a través de determinadas fases:

Los niños tienen una visión única del tiempo, no son conscientes del pasado ni del futuro, solo concibe el tiempo relacionado al presente.

Comienzan a entender que el tiempo es un proceso continuo, que las cosas existen antes de ahora y que existirán después de ahora.

Utilizan las palabras de ayer o mañana, aunque en algunas ocasiones no acertadamente, pero con señas de que comienza a comprender la existencia de un pasado y un futuro.

Aunque no lo hacen de manera secuencial ni cronológicamente comienzan a tener la capacidad para reconstruir hechos o sucesos pasados, por ejemplo, si le preguntamos ¿cómo hizo ese dibujo?, lo podrá contar, pero no siguiendo un orden.

En último lugar, teniendo una visión más objetiva del tiempo, los niños adquieren la capacidad para reconstruir secuencial y cronológicamente el tiempo y para comprender las unidades convencionales del mismo (mes, semana, hora...)

En ese sentido, la compresión del espacio y del tiempo aparece en la exploración del espacio vital por parte del niño a través de la observación, movimientos,... siguen lentamente con los conceptos de proximidad y separación (lejos-cerca), se adquiere también la noción de “adentro- afuera”, nociones de posición utilizando su cuerpo como punto de referencia (arriba-abajo; delante-detrás), y nociones de direccionalidad (derecha-izquierda).Así pues, los niños de 3, 4 y 5 años viven el tiempo en el presente sin ser conscientes del tiempo pasado y del tiempo futuro, es decir, muchos de sujetos de 3 años no comprenden conceptos como ahora, después o mañana. A partir de 4 años los van adquiriendo poco a poco hasta llegar a los 5 años. Está claro que lo primero que se consolida es la diferencia entre el día y la noche, y es a medida que se va desarrollando esta noción cuando comprenden ciertas expresiones temporales relacionadas con su entorno familiar: “espera un momento”, “date prisa”, “se va a hacer tarde” ... Una vez adquirido, suele ser normal que los niños sepan expresar ciertas categorías de tiempo, aunque a veces de forma equivocada (utilizar “mañana” para referirse al año que viene, o incluso decir “ayer” queriendo decir “mañana”) y será lentamente cuanto estos niños serán capaces de controlar el tiempo que transcurre entre los sucesos. Según Petrovski (1986), la percepción del tiempo tiene lugar en los niños bastante tarde, orientándose mejor en intervalos de tiempo relacionados con su actividad diaria.

Desde Gessell en los años ’40- ‘50 se planteaban las etapas por las que un niño de 4 años no diferenciaba muchos conceptos espaciales hasta que aprendía a distinguir su mano derecha e izquierda. Así, suele siempre utilizar el mismo camino específico ya que era conocido (debido a la conciencia de las relaciones espaciales), a diferencia de 5 años que se interesan por el espacio que él ocupa y por lo que está. En conclusión, podemos exponer que las nociones espaciales muestran sensaciones corporales y estados emocionales; ayudan a desarrollar su forma de sentir, vincularse con los elementos, con otras personas y con su propio cuerpo.

Capítulo 4. La ubicación espacial en preescolar.

En este capítulo se describe la metodología, en donde se especifica el tipo de investigación aplicada en el presente proyecto de intervención, en este caso es de tipo cualitativo, específicamente la investigación – acción. Se describe la población en la que se aplicó este proyecto y el diagnostico con el cual se vieron las causas para aplicarlo. Se mencionan las situaciones didácticas, así como las actividades que se llevaron a cabo. Las técnicas de evaluación que se utilizaron fueron la observación y las rubricas. También se hace una interpretación de los resultados obtenidos.

4.1 Enfoque investigación-acción.

El tipo de investigación que se utilizó en este proyecto de intervención es cualitativo, específicamente la investigación-acción.

Elliot es el principal representante de la *investigación acción* desde un enfoque interpretativo “El *propósito* de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”. (Elliot, 1993).

Si tuviéramos que señalar los *hitos más significativos en la historia* de la investigación – acción podemos destacar los tres siguientes, según Contreras (1994);

El primero es el trabajo de Kurt Lewin (1946, 1952). Aunque la idea de investigación – acción ya la habían utilizado otros autores anteriormente, fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

No es hasta comienzos de los años 70 y en Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse y de John Elliott. Pero para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). Tal y como la define Elliott (1993: 88), la investigación – acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma».

Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, buscan una reconceptualización de la investigación - acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Gollete y Lesgard – Hervert (1988) identifican tres funciones y finalidades básicas; (i) investigación, (ii) acción y (iii) formulación / perfeccionamiento. Afirman que este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

Características.

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se *caracteriza* entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su trasformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Proceso.

De forma genérica podemos decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en *espiral en ciclos* sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión –evaluación.

Podemos observar, todo este proceso se resume en cuatro fases (Kemmis McTaggart, 1988): (i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. (ii) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo. (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar. (iv) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

4.2 Población.

Este proyecto se desarrolló en el Jardín de Niños Ovide Decroly, con sostenimiento particular, en el grupo de 3° grado de preescolar, en el ciclo escolar 2018-2019.

La muestra fue de 25 alumnos, de los cuales 12 fueron niños y 13 niñas, entre 5 y 6 años de edad.

4.3 Diagnóstico.

Al realizar el diagnóstico de grupo me di cuenta que a los niños le gustan las actividades al aire libre, como realizar deportes, manifiestan interés en la lectura de cuentos y la música, se interesan en la dramatización y trabajan en equipo, se ayudan entre ellos, son empáticos.

En cuanto a los ritmos de aprendizaje, algunos se tardan más en realizar las actividades o comprender lo que tienen que hacer, mientras otros terminan rápido.

Durante el desarrollo de las actividades se observó que el grupo necesita actividades diversas, ya que una característica del grupo es que ante conversaciones prolongadas o bien en actividades que se requiere su atención, su comportamiento no es el esperado, mostrando actitudes como: hablar de otros temas, pararse o bien platicar con los compañeros. Algunos niños, requieren de actividades en las que su atención se centre en sus intereses.

Al hacer un análisis de los aprendizajes de los alumnos se observa que, en el Campo Formativo de Pensamiento Matemático, algunos niños no han adquirido la noción de tiempo, espacio, así como tampoco hay dominio de la lateralidad.

Con respecto a la noción de tiempo, saben si es de día o de noche, saben los días de la semana solo en canción. Al narrar una anécdota revuelven los hechos, en ocasiones dicen el otro día o mañana.

Algunos niños confunden conceptos como izquierda y derecha, esto se observa cuando los niños no siguen la instrucción de colocar un objeto en un lugar específico.

Es por eso que se desarrolló este proyecto para que a través del juego se desarrolle la ubicación espacial y temporal en los alumnos.

4.4 Situación didáctica.

En este proyecto se trabajó con la metodología de situación didáctica, la cual es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. Brousseau, en 1982, la definía de esta manera “Un conjunto de relaciones establecidas implícita y/o explícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución”.

El propósito es desarrollar nuevos conocimientos a partir de las acciones que se van a realizar con la situación didáctica que se va a implementar. Dichas acciones son secuencias didácticas, que es la serie de actividades que, articuladas entres sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes (Frade, 2008).

Actividad 1.

Temática.

Relaciones espaciales de ubicación entre el cuerpo y entre objetos.

Relaciones espaciales de:

Direccionalidad: hacia, desde, hasta.

Orientación: delante, atrás, arriba, abajo, entre, derecha, izquierda.

Proximidad: cerca, lejos

Interioridad: dentro, fuera, abierto, cerrado.

Nombre de la situación: Taller de modelado.

Campo de Formación Académica. Pensamiento Matemático.

Organizador curricular 1. Forma, espacio y medida**.**

Organizador curricular 2. Ubicación espacial.

Aprendizaje esperado.

Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.

Áreas de Desarrollo Personal y Social. Artes Preescolar.

Organizador curricular 1. Expresión Artística**.**

Organizador curricular 2. Familiarización con los elementos básicos de las artes.

Aprendizaje esperado.

Reproduce esculturas y pinturas que haya observado.

Organización. Individual, parejas y equipos

Tiempo. 1 semana.

Recursos.

- Silla
- Plato de plástico
- Vaso de plástico
- Canción A las estatuas de marfil.
- Alambre
- Agua
- Pinturas de colores.
- Plastilina

Lunes

INICIO

Preguntar a los niños si conocen la canción de Las estatuas de marfil. ¿Qué dice la canción? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Saben que es una estatua? ¿En dónde han visto alguna?

DESARROLLO.

Con alambre hacer una figura humana, explicar que va a ser su estatua o escultura, cuando esté terminada poner plastilina, la estatua tiene que llevar algo en la parte de arriba (por ejemplo, gorro, sombrero), en la parte de abajo pueden poner una pelota, etc.

Martes

Pedir a los alumnos que pinten su escultura, utilizando las pinturas que les gusten.

Miércoles.

Explicación de cada alumno sobre la posición en que esta su escultura, hacia donde está mirando arriba, abajo, el brazo derecho esta abajo o hacia arriba, etc.

Jueves.

Pedir a los niños que coloquen su silla al centro del salón, poner su plato y su vaso arriba de su silla. Cantar la canción de Las estatuas de marfil y caminar alrededor de su silla, al final de la canción se quedarán en la posición que quieran, sin moverse, como una estatua. Pueden quedarse parados, sentados, el plato y el vaso pueden quedar en cualquier parte de su cuerpo o de su silla.

Elegir una estatua. Acercarse todos con la estatua. Decir cómo está colocada la estatua, el vaso y el plato. Preguntar a los niños como está colocado este niño, hacia donde está mirando, dónde y cómo colocó el vaso y el plato, si está abajo, arriba, delante, atrás, izquierda o a la derecha de…

CIERRE.

Viernes.

Formar un círculo dentro del mismo tienen que estar dos niños, todos cantan la canción de las estatuas de marfil, al terminar la canción los dos niños que están dentro del círculo deben quedar en la misma posición y mirando hacia el mismo lugar. Ambos sentados o parados de la misma manera con el vaso y el plato en el mismo lugar y posición.

Exposición de las esculturas y cada alumno tiene que explicar la posición de las mismas.

Actividad 2

Temática.

Noción de tiempo.

Duración y secuencia o sucesión de eventos

Nombre de la situación. Yo y mi historia.

Campo de Formación Académica. Pensamiento Matemático

Organizador curricular 1. Forma, espacio y medida.

Organizador curricular 2. Magnitudes y medidas.

Aprendizaje esperado.

Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren.

Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos.

Organización. Individual y equipos

Tiempo. 1 semana.

Recursos.

- Cartulina.
- Fotografías de los alumnos.
- Colores
- Pegamento

Lunes

INICIO.

Pedir a los niños fotos de los momentos importantes de su vida, desde que eran bebés, para hacer una línea del tiempo.

Leer a los alumnos la historia de un niño desde que era bebé y como fue cambiando.

DESARROLLO.

Preguntar a los niños si recuerdan cuando eran bebés ¿Qué hacían? ¿Qué hacen hoy que sea diferente a cuando eran bebés? ¿Cómo creen que serán cuando sean grandes?

Martes

Sentados en un círculo, se les pidió a los niños que muestren su foto de cuando eran bebés y explicar que así se veían en el pasado, luego se les dijo que mostraran la fotografía actual, explicándoles que son el presente. Posteriormente se les preguntó ¿Cómo creen que serán en el futuro, cuando sean grandes como su papá o su mamá?, cada alumno participará explicando que le gustaría ser cuando sea grande.

Miércoles.

Elaborar un álbum para fotografías con la cartulina.
Cada alumno separa sus fotografías desde que era bebé, hasta el tiempo actual.
Se les pide que dibujen en una hoja lo que quieren ser de grandes.

Jueves.

Se pegaron las fotografías en el álbum, en una hoja colocaron primero cuando eran bebés, en otra hoja como son actualmente y en otra lo que quieren ser cuando sean grandes. Pondrán una breve descripción en cada hoja.

CIERRE

Viernes.

Formar equipos de cinco integrantes e intercambiar los álbumes de fotografías, los alumnos observarán y dirán en qué han cambiado sus compañeros; a través de las fotografías inventar una historia en donde digan ¿qué pasó antes?, ¿qué después y qué creen que pasará?

Actividad 3

Temática.

Relaciones espaciales de ubicación entre el cuerpo y entre objetos.
Relaciones espaciales de:
Direccionalidad: hacia, desde, hasta.
Orientación: delante, atrás, arriba, abajo, entre, derecha, izquierda.

Proximidad: cerca, lejos

Interioridad: dentro, fuera, abierto, cerrado.

Nombre de la situación: Busquemos el tesoro escondido.

Campo de Formación Académica. Pensamiento Matemático.

Organizador curricular 1. Forma, espacio y medida.

Organizador curricular 2. Ubicación espacial.

Aprendizaje esperado.

Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.

Organización. Individual y equipos.

Tiempo. 1 semana.

Recursos.

- Cuatro cofres
- Monedas de chocolates
- Pelotas
- Latas
- Hojas
- Colores

Lunes

INICIO

Preguntar a los niños si conocen el juego de busquemos el tesoro escondido. ¿Cómo creen que será este juego? ¿Alguien lo ha jugado?

DESARROLLO.

Formar equipos de seis integrantes. Explicar las reglas del juego, por ejemplo, jugar sin pelearse o empujarse, jugar colaborando con nuestro equipo, permanecer en el espacio del juego sin irse a otro lado. Cada equipo tendrá que proponer alguna regla para el juego, las cuales se escribirán en una hoja de papel bond.

Preguntar ¿Qué pasaría con el juego si no cumplimos los acuerdos?

Cerramos la actividad recordándoles los acuerdos que hemos quedado para jugar.

Enfatizamos la importancia que tiene el respeto el juego.

Martes.

Preparar cuatro cajas, cofres o canastas para los tesoros y en cada una de ellas debe haber monedas de chocolate, pelotas y latas, para que representen el tesoro.

En algún lugar del patio, esconder los tesoros procurando que cada uno de ellos estén en lugares diferentes.

Recordarles a los niños que están organizados en equipos para jugar. Preguntar: ¿A qué equipo pertenecen? ¿Cuáles son las reglas que hemos acordado para jugar? ¿Cómo se juega? Luego, Salimos al patio para iniciar el juego.

En el patio, formar un círculo y explicar a los niños que hay cuatro tesoros escondidos y que tienen que encontrarlos. ¿Qué serán? ¿Por dónde estarán? Decirles que a cada equipo se le darán algunas indicaciones para que lo busquen y que se usará como referencia las palabras: cerca de… o lejos de…a la derecha de… arriba de… debajo de...Explicarles que, una vez que cada equipo haya encontrado su tesoro escondido, vendrán al centro del patio y lo pondrán en el lugar que se les indicó.

Antes de comenzar el juego, se pueden realizar algunos ensayos.

Dar algunas indicaciones para que se ubiquen en determinados lugares, y que cuando suene el silbato tienen que quedarse quietos. Por ejemplo, “Ubíquense cerca de la puerta del salón”, “Ahora lejos de donde yo estoy”. “Más lejos”, etc. Luego de tocar el silbato, revisar las ubicaciones entre todos. Por ejemplo: ¿Estamos cerca o lejos de la puerta? ¿Quién está más cerca? ¿Quién está más lejos?

A cada equipo se le dará la indicación de dónde está el tesoro que tiene que buscar: “Está cerca de… y lejos de…” ¡Listos! ¡A buscar los tesoros escondidos!

Observar cómo va cada equipo en su búsqueda e intervenir cuando sea necesario, dándoles indicaciones como: más cerca, más lejos.

Una vez terminado el juego, sentarse alrededor de todos los tesoros que han encontrado.

Preguntarles: ¿Dónde los encontraron? ¿Estaban cerca o lejos? ¿Fue fácil o difícil encontrarlos?

Miércoles.

Dibujar en una hoja los tesoros que encontraron en el cofre. Preguntar ¿Qué podrían hacer con esos tesoros? ¿Qué juegos podrían hacer con ellos? ¿En dónde encontraste ese tesoro? Cada alumno explicará su dibujo.

Jueves

Salir al patio para jugar con los tesoros que encontraron. Por equipos acomodar las latas como si fuera una torre. Poner una marca cerca y otra marca lejos de las torres. Cada equipo tratará de derribarlas, lanzando la pelota, primero de la marca que está lejos y después desde la que está cerca. Los niños tendrán que decir cuál es la mejor ubicación para derribar las torres.

CIERRE

Viernes.

Dibujar en una hoja la actividad de derribar las torres. Preguntarles ¿Cuantas latas derribaste? ¿Cómo fue más fácil derribarlas cuando lanzaste la pelota de lejos o de cerca?

Preguntar a los niños ¿Les gustó el juego? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Se respetaron las reglas que se acordaron para jugar?

Se repartirán las monedas de chocolate encontradas en el tesoro.

Actividades cotidianas para reforzar los temas.

En un papel bond elaborar una tabla de asistencia, poner todos los días de la semana, de lunes a domingo. A la hora de la entrada cada alumno tiene que buscar su nombre y poner una estrellita de asistencia, el alumno que llegue tarde tendrá que poner una estrellita roja.

A la mitad de la jornada la docente les pregunta ¿Quién fue el primero en llegar y quien al último? ¿Qué día es hoy? ¿Que día fue ayer? ¿Qué dia será mañana? ¿Quién faltó ayer?

¿Qué actividades hicieron el sabado y el domingo?

Alumno	Lunes	Martes	Miercóles	Jueves	Viernes	Sabado	Domingo

Durante la ceremonia observar si hacen el saludo a la bandera con la mano derecha. Durante la activación fisica, hacer movimientos con la mano derecha, izquierda, girar a la derecha, a la izquierda, brazos arriba, abajo, al frente.

4.5 Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron en este proyecto de intervención, fueron la rúbrica y la observación.

4.6 Evaluación o resultados.

Con las actividades aplicadas, se trabajó con el campo de formación de Pensamiento Matemático, en donde se pretende fortalecer la noción de tiempo y las nociones espaciales de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad, así como también la reproducción de esculturas, para ver a través de estas, si los niños han comprendido los conceptos y los llevan a la práctica.

Actividad 1, Taller de modelado.

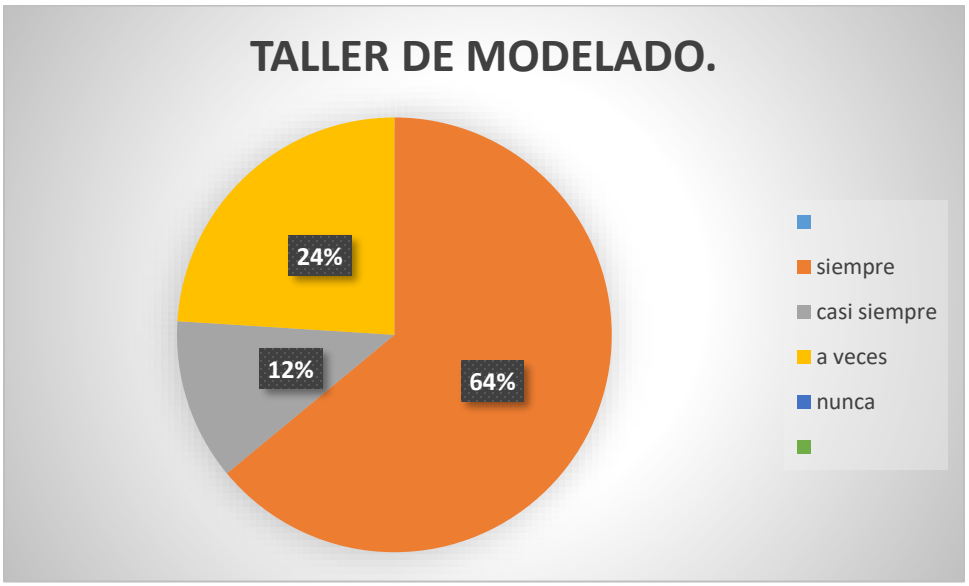
La actividad de hacer una escultura en base a las que habían observado, se realizó dentro del aula, los padres de familia hicieron el alma de la escultura con alambre y se les dio la instrucción a los niños que le pusieran plastilina. La mayoría de ellos comprendió las instrucciones, sin embargo, a otros niños se les tuvo que explicar nuevamente lo que se tenía que hacer. Cuando pintaron su escultura, se les pidió que utilizaran los colores que les agradan y la mayoría utilizó solo dos colores.

Cuando se les pidió que le pusieran a su escultura algo arriba (sombrilla, sombrero), y abajo (una pelota), poner el brazo derecho en una posición y el izquierdo en otra, la mayoría de los niños lo hizo muy bien, pero cuando sus compañeros tenían que describir la posición en la que se encontraba la escultura, a algunos les costó trabajo, ya que se les dificulta la lateralidad.

En el patio se llevó a cabo el juego de las estatuas, y algunos niños tenían que describir en qué posición quedaban, se observa que los niños no presentan problemas al describir arriba, abajo, cerca de, lejos de, pero si se les dificulta el concepto de derecha e izquierda.

Algunos niños no podían describir la posición de la estatua ya que al verla de frente lo hacen como un espejo, por eso hubo confusión. Se le sugirió a los niños que se pusieran atrás de la estatua y la mayoría podía describir la posición, pero otros definitivamente no, por lo que se encuentran en proceso de la adquisición de la lateralidad.

El instrumento de evaluación que se utilizó en las actividades que se realizaron, fue la rúbrica **(ANEXO 1)** y la observación directa.



Gráfica 1

A través de la gráfica 1, se puede observar que el 64 % del total de alumnos, tiene desarrolladas las nociones espaciales, mientras que el 24 % se encuentra en proceso de desarrollarlas y el 12 % aun no las ha adquirido.

Actividad 2. Yo y mi historia.

Con la actividad 2 se pretende fortalecer la noción de tiempo, en donde el niño use expresiones temporales para explicar la sucesión de eventos, en su vida cotidiana.

Para esta actividad los alumnos realizaron un álbum de fotografías, en donde las pegaron, desde que eran bebes hasta su edad actual, para hacer una línea del tiempo.

Todos los niños llevaron sus fotografías, seleccionando desde que eran bebes hasta hoy, algunos niños llevaron fotos de momentos importantes que vivieron con sus familiares.

Al terminar de poner en orden sus fotografías, las fueron pegando en cartulina para hacer su álbum, en la última hoja hicieron un dibujo de lo que quisieran ser de grandes.

Cada uno de los alumnos expuso su álbum y fue describiendo las etapas desde que era bebé hasta su edad actual, lograron narrar su historia siguiendo la secuencia de tiempo, como eran antes, como son actualmente y que quieren ser de grandes.

A algunos niños se les dificultó expresar la secuencia de sucesos, ya que se encuentran en el proceso de la adquisición de las nociones de tiempo.

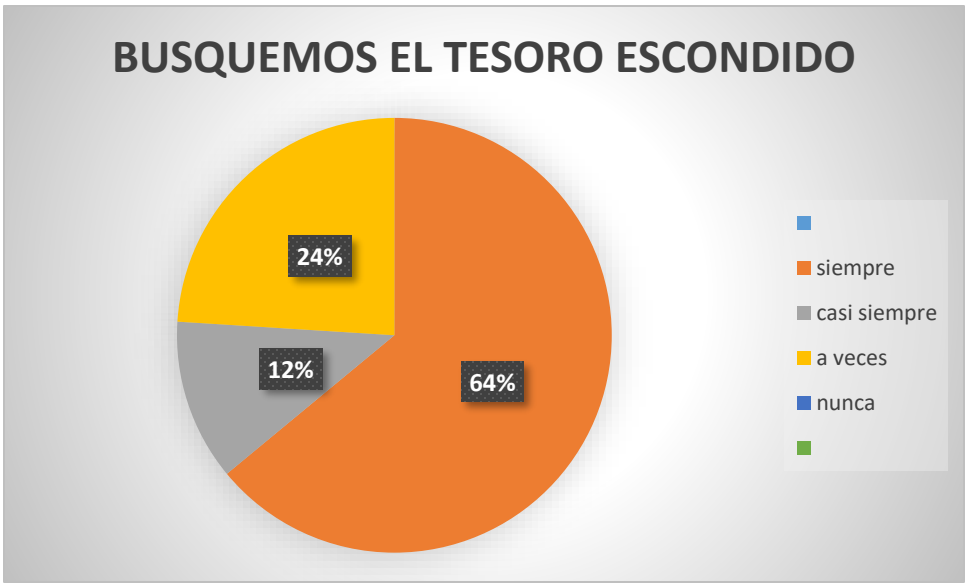
Gráfica 2.

En la gráfica 2 se observa que el 71 % de los alumnos, tiene desarrollada la noción de tiempo, a diferencia del 21 % que está en proceso de adquirirlo y el 8 % que aún no la ha adquirido

Actividad 3. Busquemos el tesoro escondido.

Con la actividad 3, se pretende fortalecer las relaciones espaciales de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad.

Esta actividad se llevó a cabo en el patio de la escuela, cuando los alumnos salieron del aula, se tomaron todos de la mano para hacer un circulo y explicarles las reglas del juego, estaban contentos y ansiosos, mirando a su alrededor tratando de adivinar en donde estaban escondidos los tesoros, los cuales previamente se habían escondido. Formamos equipos de seis integrantes cada uno, primero hicimos algunos ensayos de prueba, para después empezar la actividad. Los niños participaron de manera ordenada, siguiendo las indicaciones, por ejemplo, busca cerca de, estas lejos de, gira a tu derecha, etc. Cuando encontraron los tesoros se pusieron a jugar con lo que venía dentro de ellos. La mayoría siguió bien las instrucciones, solo los niños que no identifican derecha e izquierda, son a los que se les dificultó encontrar el tesoro.



Gráfica 3.

A través de la gráfica 3 se puede observar que el 64 % del total de alumnos, tiene desarrolladas las nociones espaciales, mientras que el 24 % se encuentra en proceso de desarrollarlas y el 12 % aun no las ha adquirido.

Podemos observar que los mismos niños que se les dificulta las nociones espaciales en la actividad 1, son los mismos que se equivocan al seguir las instrucciones en la actividad 3.

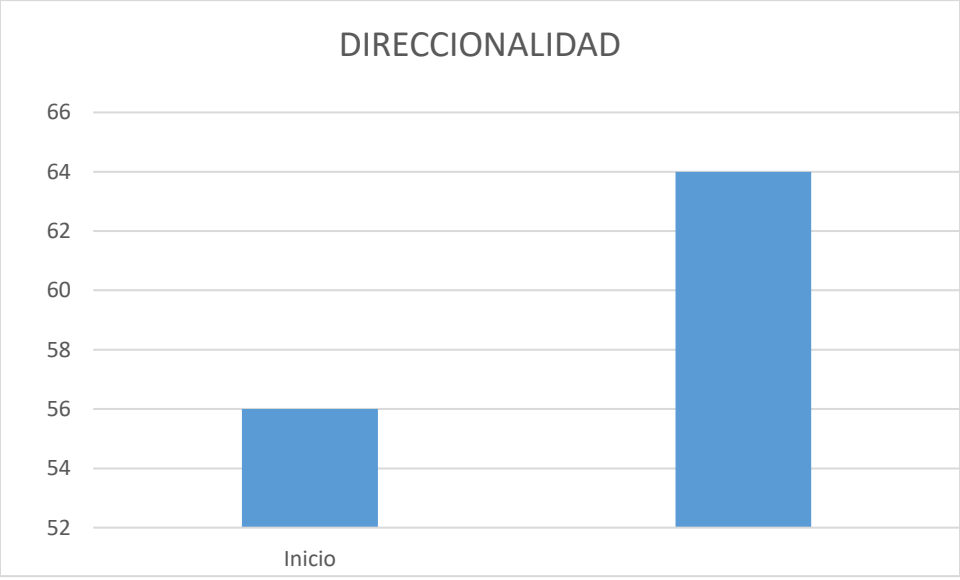
Los niños 7, 10, 11, y las niñas 2, 3 y 4, aún no han adquirido en su totalidad, las nociones espaciales y las nociones de tiempo.

4.7 Resultados de la aplicación.

A continuación, se hace una gráfica comparativa del porcentaje que se obtuvo en el diagnóstico y el que se obtuvo al final de la aplicación de las actividades, de la temática de direccionalidad, temporalidad y lateralidad.

Direccionalidad.

Al hacer un análisis de los resultados con respecto al diagnóstico y a la aplicación de las actividades para el desarrollo de la direccionalidad en los alumnos, se observó lo siguiente:

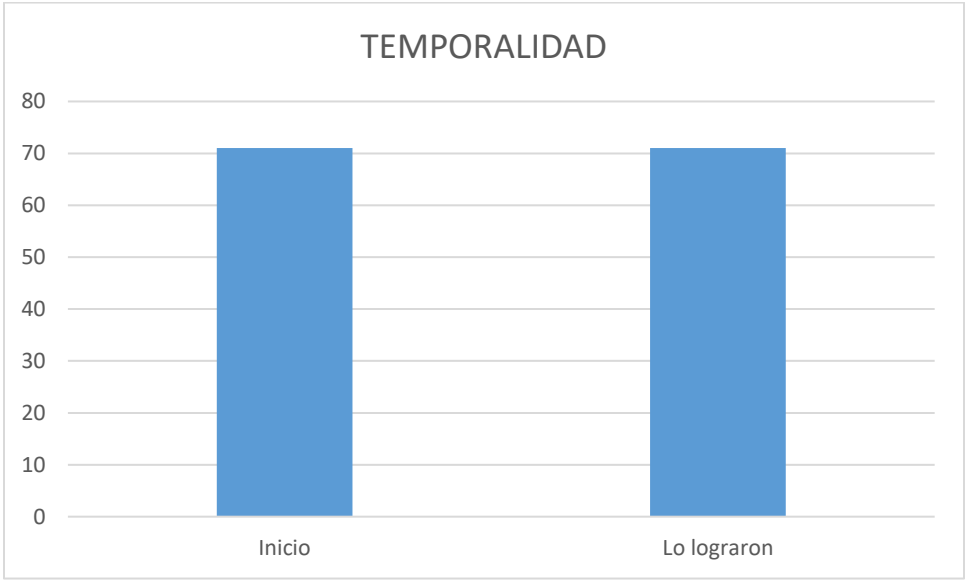


Gráfica 4

En la gráfica 4 se puede ver que al inicio solo el 56% de los alumnos reconocía la ubicación de objetos respecto a si mismo, al final de la intervención se incrementó el porcentaje al 64%, se observa el manejo adecuado de la direccionalidad.

Temporalidad.

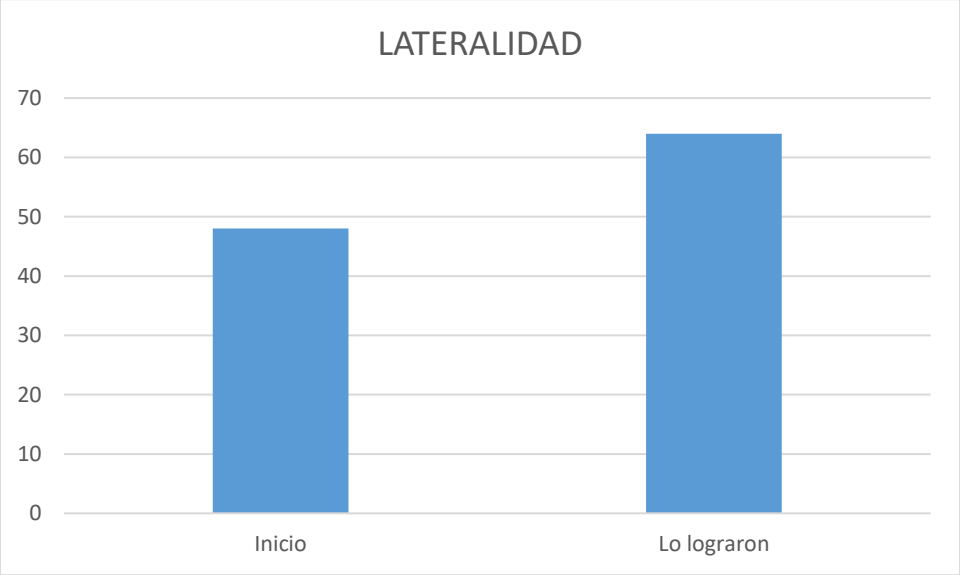
Con respecto a las nociones de temporalidad, en el diagnóstico los resultados arrojaron que el 71% de los alumnos entendía bien los conceptos de antes, después, hoy, mañana, etc. Nos damos cuenta que al final de la aplicación de las actividades, el porcentaje queda igual, esto se puede observar en la gráfica 5. El otro 29% está en proceso de adquirir la noción de tiempo.



Gráfica 5

Lateralidad.

En la aplicación del diagnóstico el 48% manejaban las nociones básicas de lateralidad con respecto a su propio cuerpo, al realizar las actividades para el desarrollo de la misma, hubo un incremento al 64%, el cual se puede observar en la gráfica 6.



Gráfica 6

Al hacer el comparativo en las gráficas nos damos cuenta que el porcentaje si se incrementó en las nociones de direccionalidad y lateralidad. En cuanto a la noción de tiempo, con respecto al diagnóstico, el porcentaje se mantuvo igual.

4.8 Conclusiones.

La elaboración de este proyecto tuvo como finalidad, destacar la necesidad de la enseñanza de las nociones espaciales en el nivel preescolar. En ocasiones nos encontramos que no se les da la importancia que tiene el desarrollo de las mismas, generalmente se ven como un tema aislado y no se la da la suficiente prioridad que requiere.

La idea de realizar este proyecto surgió al darme cuenta que algunos niños no habían adquirido la noción de tiempo, espacio y tampoco había dominio de la lateralidad. Otro factor que observé, fue con respecto a la temporalidad, los niños distinguían entre el día y la noche, pero los días de la semana no los tenían de manera clara, o al relatar alguna historia se les dificultaba llevar un orden en el relato, confundían o decían el otro día o mañana.

El no tener desarrollado dichas nociones podría traerles dificultades en su aprendizaje. Por tal motivo, el objetivo fue realizar algunas actividades encaminadas al fortalecimiento de las mismas.

Las actividades tenían que ser del interés de los alumnos y pensé que a través del juego les iba a llamar más la atención y así favorecer el aprendizaje en ellos.

Con las situaciones didácticas que se aplicaron, el taller de modelado, yo y mi historia, y busquemos el tesoro escondido, si se favorecieron de manera significativa los aprendizajes esperados que se plantearon, que eran las relaciones de ubicación entre el cuerpo y objetos, direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad, así como también, la noción de tiempo.

El fortalecimiento de estas ayudó a mejorar la noción espacial en varios contextos, por ejemplo, en el esquema corporal, la ubicación de objetos con respecto a su cuerpo.

Se siguió trabajando con los alumnos las nociones espaciales y temporales con actividades cotidianas, por ejemplo, con la lista de asistencia que se hizo en papel bond, la lectura de cuentos, en donde se les preguntaba a los niños que ocurrió antes, o después en la historia, durante la ceremonia se revisaba que hicieran el saludo a la bandera con la mano derecha, en activación física y educación física se hacían movimientos de lateralidad, el realizar estas actividades para fortalecer las nociones, ayudó a reforzar de manera significativa el desarrollo de las mismas.

A los alumnos que se encontraban en proceso de adquirir las nociones de tiempo y espacio, se les dificultaba realizar las actividades, y a veces era necesario repetir las indicaciones, en los juegos o actividades que realizábamos.

Es importante seguir reforzando actividades de manera gráfica, que poco a poco ayudarán a la abstracción de nociones espaciales más específicas.

Al termino de las actividades si hubo un avance significativo en los resultados, por lo que pienso que este proyecto de intervención, con las actividades que se realizaron, si se puede aplicar con otros alumnos, en otros contextos escolares. Siempre y cuando no solo se vea como un tema aislado, se necesitaría seguir reforzando con actividades cotidianas y en otras áreas académicas para obtener los resultados óptimos.

La finalidad principal del proyecto era la enseñanza de las nociones espaciales, pero al realizar las actividades me di cuenta que se fomentó el compañerismo, el respeto, las relaciones entre pares, respetar reglas, trabajo en equipo, que también contribuyen al desarrollo del niño en sociedad.

El llevar a cabo este proyecto, revisar diferentes artículos, leer a algunos teóricos, me ha dado la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos con respecto al tema, por lo que puedo constatar que el fortalecimiento de las nociones espaciales en el nivel preescolar es de suma importancia y que se debe llevar de manera específica en todas las asignaturas y que no se vea como un tema aislado, para que así, haya un aprendizaje significativo en los alumnos.

Considero importante que, desde el primer grado de preescolar, se trabajen las nociones espaciales por medio del juego, ya que estas son clave esencial para el aprendizaje integral del niño.

En esta propuesta de intervención, el trabajar una situación didáctica por medio del juego, dio buenos resultados, ya que, a través de este, el niño empieza a aprender jugando, que también lo hacen respetar reglas y asimilar conocimientos elementales.

Lo más significativo fue darme cuenta como a lo largo de la práctica docente se cometen muchos errores en la manera de abordar el tema de las nociones espaciales, pues al realizar este proyecto pude observar la manera tradicionalista con la que venía trabajando. Este proyecto me deja una gran experiencia y las ganas de seguir en este proceso de actualización y mejoramiento de mi práctica docente.

FUENTES DE CONSULTA.

Bausela H, Esperanza, La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653

Cámara de diputados H. Congreso de la unión (2000), Artículo 3º. constitucional gratuidad de la educación superior. un enfoque jurídico. Capitulo V.

Castro, Jeannett. (2004) “El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial”, Universidad de los Andes. pág. 167, 168

Diario Oficial de la Federación, 12/11/2002

Diario oficial de la Federación, 15/05/2019

Diario oficial de la Federacion, Acuerdo 357, Junio 2005

Galván Lafarga luz E, De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar.

Huchim A, Donaldo, Reyes Rafael, La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista Actualidades investigativas en Educación. Vol. 13

Josep, Tomas, Jaume A. Master en paidopsiquiatría. Bienio 07-08. Módulo 1. Universidad autónoma de Barcelona. Pag. 2,3.

Marco Navarra Flavia, 2014 Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América latina. Naciones unidas Santiago de chile p.11-13

Ochaita, Esperanza. “La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial”, Universidad Autónoma de Madrid.

Sánchez casado, J. inmaculada, Benítez merino, José miguel, (2014) “Nociones espacio-temporales y bimodal: Análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años”, International Journal of Developmental and Educational Psychology [en línea], Pág. 167, 168

Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. México. pág. 222

SEP (2014). Educación Preescolar. Libro de la educadora, México.

SEP (2018). Libro de la educadora. Educación Preescolar, México.

SEP (2011). Programa de Educación Preescolar, México. pág. 53

ANEXOS

ANEXO 1

Rúbrica. **Actividad 1**. Taller de modelado.				
Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático.				
Aprendizaje Esperado: Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.				
Alumnos	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Niño 1				X
Niño 2			X	
Niño 3			X	
Niño 4				X
Niño 5			X	
Niño 6				X
Niño 7		X		
Niño 8				X
Niño 9				X
Niño 10		X		
Niño 11		X		
Niño 12				X
Niña 1				X
Niña 2		X		
Niña 3		X		
Niña 4		X		
Niña 5				X
Niña 6				X
Niña 7				X
Niña 8				X
Niña 9				X
Niña 10				X
Niña 11				X
Niña 12				X
Niña 13				X

ANEXO 2

Rúbrica. **Actividad 2**. Yo y mi historia.				
Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático.				
Aprendizaje Esperado: Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren. Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos.				
Alumnos	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Niño 1				X
Niño 2				X
Niño 3			X	
Niño 4				X
Niño 5				X
Niño 6				X
Niño 7				X
Niño 8				X
Niño 9				X
Niño 10		X		
Niño 11			X	
Niño 12				X
Niña 1			X	
Niña 2				X
Niña 3		X		
Niña 4			X	
Niña 5				X
Niña 6				X
Niña 7				X
Niña 8				X
Niña 9				X
Niña 10				X
Niña 11			X	
Niña 12				X
Niña 13				

ANEXO 3.

Rúbrica. Actividad 3. Busquemos el tesoro escondido.				
Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático.				
Aprendizaje Esperado: Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.				
Alumnos	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Niño 1				X
Niño 2			X	
Niño 3			X	
Niño 4				X
Niño 5			X	
Niño 6				X
Niño 7		X		
Niño 8				X
Niño 9				X
Niño 10		X		
Niño 11		X		
Niño 12				X
Niña 1				X
Niña 2		X		
Niña 3		X		
Niña 4		X		
Niña 5				X
Niña 6				X
Niña 7				X
Niña 8				X
Niña 9				X
Niña 10				X
Niña 11				X
Niña 12				X
Niña 13				X