
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

“Perdidos en el espacio para encontrarnos despacio: una estrategia para el trabajo socioemocional en preescolar”.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciada en Intervención Educativa

Presenta:

María Del Carmen Cruz Domínguez

Teziutlán, Pue; junio 2023.

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

“Perdidos en el espacio para encontrarnos despacio: una estrategia para el trabajo socioemocional en preescolar”.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciada en Intervención Educativa

Presenta:

María Del Carmen Cruz Domínguez

Asesor:

Fabián García Landero

Co-asesor:

Adela Rodríguez Martínez

Teziutlán, Pue; junio 2023.

DICTAMEN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-2023.

Teziutlán, Pue., 05 de Junio de 2023.

C.
María del Carmen Cruz Domínguez
Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Intervención e Innovación

Titulado:

"Perdidos en el espacio para encontrarnos despacio: una estrategia para el trabajo socioemocional en preescolar"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el II. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar en digital rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.

Atentamente
"Educar para Transformar"



Etc. Yimeri Calixto Pérez
Presidente de la Comisión

YCP/asm
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

Calle Principal Ignacio Zaragoza No. 19, Barrio de Maxtaeo Teziutlán, Pue. C.P. 73840 Tel: (231) 3122302

DEDICATORIA

Este proyecto va dedicado a todas y cada una de las personas
Con las que he tenido la dicha de conversar.
Sin ellos,
yo no sería lo que soy ahora,
malo o bueno.
Esto es consecuencia de todos esos encuentros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

1.1 Contextualización del problema	10
1.2 Diagnóstico	25
1.3 El problema derivado del diagnóstico y su ámbitos de oportunidad	27

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 La educación inicial y preescolar en México	34
2.2 La intervención educativa en el campo de la educación inicial y preescolar	46
2.3 Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar de Julio A. González-Pienda	51
2.4 Fundamento teórico de la estrategia de intervención.....	71
2.4.1 Teoría de la personalidad de Gordon Allport	59
2.4.2 Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel	76
2.4.3 El ambiente de aprendizaje como estrategia didáctica	64
2.5 La evaluación en el campo de la intervención	66

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de la investigación	88
3.2 Enfoque de investigación	90
3.3 Diseño de la investigación	78
3.4 Técnicas de recopilación e información.....	103

CAPÍTULO IV

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

4.1 Fundamentación del proyecto	108
4.2 Estrategia de intervención y plan de evaluación	110
4.3 Impacto del proyecto	127
4.4 Balance General	130
4.5 Retos y Perspectivas.....	137

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÉNDICES

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo la educación ha estado enfocada en el desarrollo cognitivo procurando la lógica y el razonamiento, pero dejando de lado todo lo relacionado a lo emocional y afectivo. Hoy en día se puede notar el auge que se le ha dado al desarrollo de las habilidades socio emocionales ya que diversos estudios han comprobado la implicación que esta tiene en el desarrollo humano, por lo tanto, los gobiernos han puesto su mirada en este tipo habilidades, es más, un evento que detonó en todo el mundo la necesidad de ello fue justamente la confrontación durante la pandemia de COVID-19. Sin embargo, pese a que fue una necesidad en todo el país, es innegable el rezago que en México existe, es así que muchos de los contextos menos favorecidos, aun después de finalizar la pandemia y la contingencia sanitaria, siguen sin tener la oportunidad de trabajar dichas habilidades.

Es así que a través del diagnóstico psicopedagógico se evidencio esta necesidad en un preescolar dentro del municipio de Hueyapan, Puebla, asimismo, dadas las características de la licenciatura en intervención educativa, con línea específica, línea inicial, se abordó en primera instancia el área de desarrollo infantil socioemocional y después se logró la vinculación con el currículum actual en preescolar, ahondando en el área de desarrollo personal y social, en concreto con la educación socioemocional. Por ello este trabajo posee relevancia al ahondar en temas pocos trabajados en el municipio, tanto que ofrece información sobre la situación actual en relación a la salud emocional, del mismo modo que brinda una postura distinta en el trabajo de habilidades socioemocionales, ya que se propone el fortalecimiento del conocimiento de sí mismo que eventualmente desencadena en el fortalecimiento de demás habilidades socioemocionales, como el autoestima, la autoconfianza, autovaloración e incluso se promueve la convivencia armónica.

Ahora bien, puesto que lo que se busca es introducir una nueva forma de interacción en la práctica educativa para la mejora del proceso educativo, se presenta un proyecto de intervención e innovación con modalidad de proyecto desarrollo educativo, ya que se propone resolver una situación o un problema por medio de la intervención ya sea en el ámbito formal, no formal o informal. Además, implica el diagnóstico, los fundamentos teórico-metodológicos, la estrategia, los recursos, los tiempos y las metas esperadas. En cuanto a los fundamentos teórico-metodológico, este trabajo siguió la línea del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, y el método de investigación acción, con ello, se dispuso de técnicas e instrumentos de recolección de información como la observación, la entrevista y la encuesta, en cuanto a la metas, este proyecto se planteó como propósito implementar un proyecto de desarrollo educativo a través de un ambiente de aprendizaje para reforzar el sentido positivo de sí mismo y alcanzar la autovaloración en los aprendientes del tercer grado grupo B del Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe Carmen Millán de Hueyapan, Puebla

Dicho objetivo se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos, el marco contextual es el primero y aborda la contextualización del problema, en donde se describen y detallan los caracteres de la ubicación en cuestión; el diagnóstico, que es la herramienta principal para el conocimiento del estado en que se encuentra determinada situación; y concluye con el problema derivado del diagnóstico y su ámbito de oportunidad. En marco teórico, se exponen las bases de la educación inicial y preescolar como línea de salida de la LIE en la Universidad Pedagógica Nacional 212, del mismo modo, que se abordan los antecedentes de la Intervención Educativa lo que amplía un entendimiento en su actuación dentro y fuera del marco educativo, se abordan los trabajos de Julio A. González-Pienda y colaboradores, del Dr. Gordon Allport y por supuesto las aportaciones de David Ausubel al ámbito pedagógico. Al mismo tiempo se retoma al ambiente de aprendizaje

como estrategia didáctica y la evaluación desde el enfoque formativo dentro de la educación preescolar.

En el marco metodológico se determinan los aspectos de la metodología empleada, se describe el paradigma sociocrítico, su vinculación con el enfoque cualitativo, los métodos empleados desde esta postura y por supuesto, se rescata lo esencial del método empleado, es decir la investigación acción participativa, y se culmina con el establecimiento del tipo de estudio adoptado. Finalmente, en el capítulo cuatro, el proyecto de desarrollo educativo, se describen las bases, la génesis, el diseño, la planeación, aplicación y resultados de dicho proyecto. Al mismo tiempo se analiza y se valoran los aspectos positivos y negativos tanto del proyecto como de la actuación de la institución y de la interventora. Así es como en este capítulo se da a conocer todo lo relacionado al proyecto de intervención hasta la creación de la estrategia seleccionada.

CAPÍTULO

I

MARCO CONTEXTUAL

En el día a día para lograr la comprensión de cualquier tema, muchas veces se recurre al análisis de elementos que hay alrededor, así por ejemplo para saber qué abrigo usar o por lo menos usarlo se toman en consideración las condiciones del clima, esa misma situación se traspasa al abordar el marco contextual. Antes de pensar en la posibilidad de actuar hay que saber, dónde nos encontramos, con quiénes, cuáles son las condiciones del lugar, contamos con algún recurso, con más personal, etc. El marco contextual brinda la oportunidad de ampliar el panorama de la investigación, para así acercar a los lectores a la comprensión de la situación, problema y objeto de estudio.

De modo formal, se puede referenciar a la teoría ecológica de Bronfenbrenner que explica cómo influyen los distintos grupos sociales en la vida de una persona, para este autor el contexto se concibe como una sucesión de esferas Inter penetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo (Palacios et al., 2002). Esto quiere decir que, se trata de un conjunto de estructuras sociales que rodean a un individuo o situación y sin las cuales no se lograría comprender correctamente, por ello el marco contextual aborda la contextualización del problema, en donde se describen y detallan los caracteres de la ubicación en cuestión; el diagnóstico, que es la herramienta principal para el conocimiento del estado en que se encuentra determinada situación; y concluye con el problema derivado del diagnóstico y su ámbitos de oportunidad.

1.1 Contextualización del problema

En algún momento a todo aquel ser humano que vive en este planeta le habrá surgido ya la interrogante de cómo fue descubierto lo que hoy en día se conoce, por ejemplo cómo se descubrió

determinado color o mejor aún, qué ha hecho posible que actualmente sigue habiendo nuevos descubrimientos, esto determina sin duda que el conocimiento de todo aquello que está alrededor fácilmente sería una característica ligada al ser humano, ya que todo lo que se conoce y se ha descubierto, ha tenido como precedente la curiosidad del investigador, a tal grado de llevarlo a la realización, para bien o mal, de un proceso sistemático conocido como investigación, entendida vagamente como aquella acción que involucra la obtención de información a través de la indagación, búsqueda o consulta de diferentes fuentes de información.

Al mismo tiempo, en dicha acción interviene la delimitación de aquello que se analizará y bajo qué objeto se hará, además la realización de la investigación se lleva a cabo siguiendo un proceso, definiendo así qué enfoque, método y por consiguiente que técnica e instrumentos requiere el tema. Toda investigación siempre va de la mano con el conocimiento de la realidad, que es a fin de cuentas el todo en el universo, sin embargo, para una definición más precisa, Alfonso Francia (1993). dice que:

La realidad es todo lo que nos rodea: objetivos, seres animados e inanimados, situaciones, hechos históricos, fenómenos naturales y sociales... en definitiva todo el cosmo. De los seres humanos, del reino animal, de los planetas, de la amistad, de la emigración, de la política... etc. (p. 17)

Es decir, realidad implica poner sobre la mesa todo lo que acontece, lo que se encuentra vivo o muerto, tanto lo que involucra a la sociedad como lo que no, absolutamente todo sin más.

Retrocediendo un poco, el término realidad posee sus bases etimológicas del latín *realitas*, que a su vez deriva de *res*, que significa cosa. En este sentido, cosa podría referirse a una infinidad de posibilidades, por lo que podría significar todo o simplemente nada en concreto, sin embargo, hablar de realidad es y siempre ha sido una cuestión muy discutida por aquellos que su deber es

reflexionar, para más de un filósofo la realidad posee interpretaciones muy variadas, así se hable de Kant, Aristóteles, Platón, Heráclito, Descartes, Nietzsche e incluso el padre del psicoanálisis Freud ha tocado el tema. Aunque la gran mayoría lo relaciona a la dimensión existencial, algunos de los antes mencionados también hacen referencia a la percepción y la subjetividad, eso hablando a grandes rasgos.

Ahora bien, en la investigación como en otros ámbitos, la realidad posee una connotación variable, pues tal término no representa lo mismo para un filósofo que para un investigador y eso también dependiendo del tipo de investigación. Sin embargo, es importante aclarar que el análisis de la realidad no es una labor que únicamente realizan los investigadores, mandados por instituciones, es más los responsables de cualquier actividad social tienen adherida la tarea de analizar la realidad y siempre llevan a cabo dos posturas, primero como seres pasivos que presencian todo lo que pasa, para luego seres activos que difunde aquello que se ha descubierto. Continuando, de cara a la investigación, el autor antes citado recalca que no sería posible analizar absolutamente todo, es así como Alfonso Francia (1993) dice que:

Decir algo, extraer información, son pues realidad y por lo tanto, pueden ser objeto de nuestra anabiosis. Pero, ¿podemos analizar toda la realidad? Con los medios que como animadores contamos, sería imposible... Nuestra preocupación se centra en la necesidad de conocer las circunstancias que rodean a las personas con las que trabajamos, el medio físico y social en el que se desenvuelven, sus historias concretas... La realidad social. Bajo la forma de fenómenos, hechos y situaciones (físicas y abstractas) la realidad social tiene una existencia por sí misma y una esencia que el análisis nos permite conocer. (p. 19)

Anudado a lo anterior, extraer información puede resultar en un montón de datos e informes inútiles, pero para que esto no suceda y para una búsqueda clara de la realidad, se resaltan cuatro elementos importantes en su conformación (Francia, 1993). Se encuentran los elementos

ecológicos, es decir las condiciones ambientales físicas en que se desarrolla el fenómeno que se investiga y la influencia en el mismo; por otra parte los elementos conflictivos, se refieren a los conflictos que se han producido con respecto al hecho que se estudia así como sus causas y efectos; lo elementos histórico-evolutivos, involucran las características del origen del hecho, de los sucesos históricos determinantes y su posible evolución a lo largo del tiempo; finalmente los elementos culturales, engloban las normas, valores, creencias que caracterizan al entorno del resto de los elementos.

A su vez, no se puede dejar de lado el procedimiento por el cual se puede lograr dicho análisis, para ello se ponen en práctica las técnicas de análisis que son, a grandes rasgos, más concretas y se adaptan mejor al problema, dichas técnicas son operaciones específicas que se desarrollan en las diferentes fases del método para facilitar la obtención y comprensión de la información. De igual modo estas, se clasifican en función al campo de observación y los objetivos propios de la investigación (Ibañez, 1986), por lo que se encuentran las técnicas distributivas, en las cuales el campo de observación es puramente la realidad en su superficie, es decir su apariencia y su objetivo radica en determinar los elementos que la componen así como las repeticiones y regularidades que se dan, entre estas técnicas destaca la encuesta.

También las técnicas estructurales, se encargan de observar las conexiones entre los elementos y grupos de elementos que conforman la realidad con el objetivo de estudiar lo básico de la misma. Entre ellas se encuentran la entrevista abierta y el grupo de discusión, por mencionar algunas. Con respecto a las técnicas dialécticas, basta decir que su objetivo primario se centra en trascender la realidad y cambiarla, su campo de observación son los sistemas de relaciones como los grupos, las instituciones o las masas (Francia, 1993). Es importante, ante tal caso recalcar que la razón y el porqué del análisis de la realidad radica en el entendimiento de la naturaleza del

fenómeno, es decir todo lo referente a las causas, motivaciones, forma de representación, repercusiones y estructura.

Entre algunos otros aspectos o razones del estudio y análisis de la realidad se encuentran superar la subjetividad del fenómeno, en otras palabras, lograr la separación de los juicios de valor que tiene el individuo sobre los fenómenos; además es primordial programar y diseñar tomando en cuenta las necesidades tanto psicológicas y sociales de los colectivos con los que se pretende trabajar y programar de forma consecuente y realista; finalmente y un aspecto sumamente relevante de por qué analizar la realidad y prácticamente la esencia de todo el elaborado análisis, reside en la transformación de las situaciones sociales que no faciliten el crecimiento personal, social y moral de las personas o del fenómeno de estudio, básicamente todo la labor recae en la conjunción, reunión de conocimientos y diferentes matices que permiten un conocimiento capaz de transformar y cambiar la realidad.

Por lo tanto, analizar la realidad conlleva el análisis exhaustivo de las circunstancias que rodean a las personas con las que se trabaja, el medio físico y social en el que se desenvuelven, es decir la sociedad y para ello resulta conveniente, encontrar una definición clara de dicho concepto. De acuerdo con uno de los más importantes sociólogos de la época contemporánea, la sociedad se concibe como un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y así mismo por relaciones de orden" (Bourdieu, 1997, p.16). Es decir, para Bourdieu la sociedad es una agrupación marcada por diferencias pero interrelacionada y ordenada en la jerarquía. Por otro lado, uno de los padres fundadores de la sociología como ciencia, menciona que la sociedad es “formas de hacer, actuar, pensar y sentir que presentan la importante propiedad de existir independientemente de las conciencias individuales” (Durkheim, 1986, p. 23)

. Es así que para el famoso sociólogo Emile Durkheim, la sociedad representa un poder social que regula a los individuos mismos que dependen de todos y de todas para formar una convivencia colectiva alineándose de manera armónica, pero resaltando que al mismo tiempo continúan conservando su individualidad y pertenencia con la cultura y sus variaciones. Retomando a los dos autores antes citados, se puede concluir que la sociedad es un conjunto de individuos, bajo un orden y jerarquización que al mismo tiempo poseen proximidad y distanciamiento, resultado de coexistir.

Ahora bien, el contexto según el modelo ecológico de Bronfenbrenner, se concibe como una sucesión de esferas Inter penetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo (Palacios, 2002), en palabras más sencillas se trata de un conjunto de estructuras sociales que rodean a un individuo o situación y sin las cuales no se lograría comprender correctamente. Es más, para lograr dicha comprensión, se han utilizado diversas técnicas e instrumentos, tales como la observación, la encuesta, y la entrevista con su respectivo guion de entrevista, estas herramientas han brindado la oportunidad de ampliar la visión sobre el lugar de indagación.

Como anteriormente se mencionó, la realidad se puede estudiar bajo diversas categorías, para en relación a esta particular labor de análisis lograr un conocimiento y comprensión de su conformación. Por ello para este particular análisis se han establecido las categorías social, económica, educativa y cultural, con ello ya se conoce qué analizar de la realidad, pero no qué realidad se ha estudiado. Entonces, el municipio de Hueyapan perteneciente al estado de Puebla, ha sido el foco en este estudio. Hueyapan, es conocido como la Joya de la Sierra y La Cuna del Chal Bordado, aunque etimológicamente significa, sobre el agua grande, fue fundado en el siglo X cercano al XI, por gente totonaca y otomí, sometido por los españoles en 1522 y nombrado San

Andrés Hueyapan. Este municipio se ubica en el norte del Estado, y a través de él recorren diversos ríos, lo que le permiten las actividades económicas como la ganadería y agricultura, esto según datos del Plan Municipal de Desarrollo, Hueyapan 2021- 2024.

En cuanto a la categoría social que comprende las sub categorías cuidado del medio ambiente, servicios básicos, discriminación, tipos de familia, violencia, clases sociales, participación y tipo de vivienda. El Censo Nacional de Población y Vivienda (2020) señala que la población total del municipio es de 13,080 habitantes de los cuales 6,821 son mujeres, 6,259 son hombres, representando el 52% las mujeres y los hombres el 48% del total de la población , así mismo, acorde al último censo efectuado por el INEGI, la población infantil representa un 32.48%, la población en edad productiva de los 15 a 64 años representa un 61.42% y por último, los adultos mayores representan solo un 6.09% del total de la población. Por otro lado, el cuestionario (ver apéndice B) aplicado a los locales, arrojó que actualmente existe una cultura de separación de basura en la mayoría de los ciudadanos, así como otras prácticas entre ellas el reciclado, el uso de bicicletas y caminar para el cuidado del medio ambiente. (Ver Anexo 1)

Además, ese mismo instrumento, dio a conocer que la gran mayoría hoy en día cuenta con todos los servicios básicos, sin embargo en cuestiones como el agua potable toda la muestra coincide en que debería mejorar su distribución y manejo, es más de acuerdo a la entrevista (ver apéndice C) realizada a una tortillería de la localidad, el agua que actualmente reciben no es apta para el consumo, ella asegura que es agua tratada. Otro de los aspectos que salió a la luz, dentro de esta categoría, es que todos los participantes de la muestra, viven en casa propia y la mayoría se encuentra en una familia nuclear, es decir conformada por los padres biológicos y los hijos, además el 55% de los encuestados muestra una actitud de apertura y aceptación a las diferentes orientaciones sexuales, y a las diferentes familias.

Los pobladores de Hueyapan se caracterizan por poseer virtud cívica, esta se entiende como la motivación causalmente eficiente para la acción públicamente orientada puesto que la gran mayoría participa en las actividades sociales como votaciones y faenas con el principal objetivo de apoyar a su localidad, esto según los resultados obtenidos de observar (ver apéndice A), encuestar y entrevistar. No obstante, de estos mismos instrumentos, se obtuvo que el 60% de la muestra, que incluye hombres y mujeres en distintas edades, han sufrido o han sido testigo de algún tipo de violencia, principalmente insultos o groserías, en segundo lugar, golpes o jalneos y en tercer lugar la violencia de tipo económica.

Por otro lado, en lo referido a la economía se engloba a aquellos aspectos que permiten comprender cómo las familias, empresas y gobiernos organizan los recursos disponibles para satisfacer las diferentes necesidades y así tener un mayor bienestar, partiendo de esta premisa el municipio pasó de un grado de rezago alto a medio en cinco años, esto según datos que el CONEVAL obtiene del Censo de Población y Vivienda. Sin embargo, actualmente el lugar cuenta con 2 localidades con un nivel de rezago social bajo, 10 localidades se encuentran en un nivel medio, entre ellas Hueyapan centro; y 8 se encuentran en un nivel de rezago social alto. Encima, pese a que por las condiciones demográficas Hueyapan se dedique al sector ganadero y agricultor, según datos del Censo Económico (2019), los sectores económicos que concentraron más unidades económicas en Hueyapan fueron industrias manufactureras, comercio al por menor y otros servicios excepto actividades gubernamentales (Ver Anexo 2).

Con los datos anteriores no es sorprendente que los pobladores se desarrollen en un círculo social compuesto por trabajadores con algún oficio, además de que el gasto mensual promedio se encuentra entre \$4,000 y \$6,000 MXN de lo cual, gran parte se destina primordialmente a la alimentación y al pago de servicios entre ellos los de salud. esto obtenido de la encuesta aplicada.

Al igual se obtuvo que la mayoría de los encuestados trabajan con la única motivación de llevar dinero a sus hogares. Y lo más sorprendente es que no solo no han sido capacitados para sus trabajos actuales, sino que desconocen totalmente lo que esto es.

Ahora bien, para abordar la categoría de cultura, es necesario esclarecer lo que ésta es, según Tylor (1871) la cultura es un todo que involucra conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y prácticas que el hombre adquiere al pertenecer en una sociedad (como se citó en Lévi-Strauss, 1992). Con ello, en este estudio se abordó el factor cultural rescatando hábitos, valores, religión, tradiciones y costumbres, prácticas religiosas y lenguas indígenas. Entonces, Hueyapan destaca por ser de los denominados pueblos originarios. Los pobladores tienen hábitos alimenticios y ecológicos muy marcados, y se caracterizan por ser bondadosos, empáticos y tolerantes, esto según datos que ellos mismos proporcionaron en la encuesta realizada. También, es un pueblo en el cual predomina la religión católica, sin embargo, cultos como los cristianos y testigos de Jehová también se hacen presentes, aunque en una proporción mucho menor.

De la misma manera, en esta categoría de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (2020), las lenguas indígenas más habladas son Náhuatl, Totonaco y Mazateco, es más se estima que actualmente existen 10,126 personas que hablan alguna lengua indígena, incluso de la población total el 75.72% es hablante tanto de una lengua indígena como de español castellano. Sin embargo, los mismos pobladores consideran que por la modernización muchas de las prácticas culturales como la lengua materna se están perdiendo y están quedado en el olvido, incluso pese a lo que se espera de un municipio abundante en cultura, no se cancelan clases ni se falta al trabajo por alguna práctica cultural o religiosa ya que según los locales, no todos participan en estas

ceremonias o festividades, aunque en su realización se intenta involucrar a toda la ciudadanía, desde los más chicos hasta los adultos mayores.

En cuanto a la dimensión educativa, los pobladores del municipio remarcan la necesidad de más guarderías o estancias infantiles como de universidades, pues muchos de los estudiantes suelen dejar sus estudios en media superior dados los gastos que implica trasladarse a otros municipios para asistir a alguna institución de educación superior, del mismo modo, hay quienes solo llegan a la educación secundaria, y por diferentes razones dejan la escuela. Además, el municipio cuenta con un elevado número de personas analfabetas, este dato obtenido por la encuesta aplicada y corroborado por el Censo de Población y Vivienda (2020), la tasa de analfabetismo de Hueyapan en ese año fue de 9.49%. de la cual, 33.2% correspondió a hombres y 66.8% a mujeres. Y en efecto el porcentaje es alto en comparación a otros municipios cercanos en el estado de Puebla, como por ejemplo Tételes de Ávila Castillo, Tlatlauquitepec y Teziutlán (Ver Anexo 3).

Es de suma importancia agregar que, en marzo del 2020 la enfermedad COVID-19 (Coronavirus Disease, 2019) fue declarada como pandemia en una rueda de prensa mundial por el director general de la Organización Mundial de la Salud, la cual aun en el año 2022 continúa dejando estragos. En su momento, al declararse en emergencia sanitaria, el gobierno tomó medidas drásticas como la cuarentena que si originalmente duraría 40 días se extendió a casi dos años, meses en que la interacción con los otros se vio bloqueada, la producción en distintas fábricas se vio detenida, las prácticas culturales se vieron transformadas y la vida como se conocía dio un cambio vertiginoso. Actualmente, en los 9 meses que van del año, dentro del municipio de Hueyapan se han detectado aproximadamente 21 casos por COVID, de los cuales solamente 1 ha sido en infantes de entre 5 y 11 años.

La mayor concentración se detectó en adultos jóvenes de entre 30 y 34 años. Asimismo, este municipio presentó el pico más alto de contagios a finales de enero de este año, con un aproximado de 50 contagios diarios y un aproximado de 10 defunciones por esta causa. Aunque los niveles de riesgo han disminuido en la mayor parte del territorio poblano, aún se continúan con algunas medidas de prevención como lo son el uso de mascarilla o cubrebocas, limpieza continua de espacios y de objetos personales de uso común, sana distancia mínima de 1.5 metros, y el lavado frecuente de manos. No obstante, la gran mayoría de los locales en Hueyapan han descartado ya el uso del cubrebocas, y en general han tomado muy a la ligera las medidas de prevención de contagios, por la calle la gente se reúne sin respetar la distancia mínima y el uso de gel antibacterial se ha quedado en el olvido (ver apéndice D).

Ahora bien, dentro del municipio de Hueyapan, hay aproximadamente 46 escuelas de las cuales 16 pertenecen al nivel preescolar. Uno de esos centros es el foco de esta investigación, específicamente el Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán” con clave del centro de trabajo 21DCC1156L, ubicado en la calle Mazatlán perteneciente a la localidad de Hueyapan, para rescatar la información se utilizó una serie de técnicas e instrumentos como la guía de observación (Ver apéndice E), la encuesta (Ver apéndice F) y la entrevista (Ver apéndice G), del mismo modo siguiendo nuestro análisis de la realidad se categorizó en función de infraestructura, organización y programas gubernamentales y/o educativos.

Como consecuencia de estas, se logró obtener que dicha institución actualmente solo atiende al turno matutino, es pública, sus recursos son federales, además cuenta con bardeado de concreto y techado con una antigüedad de tres años que cumple la principal función de resguardar y brindar seguridad a la población estudiantil, cuenta también con servicios de suministro de agua potable, sistema de drenaje, luz eléctrica y recientemente con servicios de internet y telefonía,

además hoy en día bajo las normas de prevención contra COVID 19 la institución a implementado un protocolo que incluye uso obligatorio de cubrebocas, al ingresar toma de temperatura, aplicación de gel antibacterial y sanitizante.

Cuenta también con cancha de pavimento hidráulico, áreas verdes, juegos infantiles a los cuales según la entrevista a dirección ya les hace falta mantenimiento, cuenta con baños para niños, niñas, maestros y maestras, con cinco aulas destinadas a clases una de ellas con equipo de cómputo, sin embargo, solo tres son didácticas, una adaptada y una en obra negra, todas elaboradas de concreto, a excepción de una que su techo es de lámina. La mayoría de las aulas cuentan con mesas y sillas adaptadas a la anatomía del infante, con pizarrón, un escritorio y silla para el docente, además del material didáctico y de limpieza que las educadoras a cargo solicitan a los tutores al inicio del curso.

En este ciclo escolar dentro del centro de trabajo se abrieron dos grupos de tercero, dos grupos de segundo y un grupo de primer año, sin embargo las docentes consideran que las aulas no son las suficientes para atender a todos los alumnos, de acuerdo con ellas los salones se encuentran sobresaturados y anudado a eso la institución en lo referido a servicios administrativos carece de un sistema de cómputo propio y adecuado, no cuentan con impresora ni teléfono para una mejor atención administrativa, es más no hay un espacio destinado a estos procesos. Otra carencia en este centro yace en el personal apropiado para la limpieza, la mayoría de veces los tutores se coordinan con su docente para el aseo del aula, en otras ocasiones, las mismas educadoras y educadores se encargan de llevar a cabo dicha actividad.

Al ser un preescolar inmerso en un ambiente rural, las áreas verdes se encuentran muy a la disposición, dentro del plan de trabajo de las y los docentes estas áreas fungen como espacios de

ocio y tiempo libre pero también como una oportunidad de exploración y descubrimiento. En cuanto a la organización, se cuenta con cuatro educadoras, un pedagogo, y una directora, que de hecho ingresó en el mes de septiembre pues hasta hace poco el pedagogo además de atender a grupo, laboraba también como director. A pesar de que consideran tener una planilla completa, no cuentan con docentes para deportes o para artes y/o música, no se cuenta con enfermería ni personal de salud, pero sí con un botiquín de primeros auxilios. Con respecto a lo anterior, el personal considera que el ambiente laboral es bueno, aunque según la observación, poseen mala comunicación y muy frecuentemente dialogan con desagrado.

Los docentes suelen tomar uno o dos cursos al año en relación a su práctica, cabe recalcar que de todo el personal, solo una persona posee especialización en educación preescolar, la gran mayoría planea sus actividades de forma semanal aunque también hay quienes lo hacen diario, como anteriormente se mencionó se trata de un contexto rural y económicamente rezagado, por lo cual el acceso a herramientas tecnológicas aún está limitado, ante ello los maestros suelen incluir en el diseño de sus actividades el uso de una bocina y sus dispositivos móviles personales. Cabe mencionar que también cuentan con una asociación de tutores conformado por un grupo de entre cinco y diez madres de familia con el objetivo, según las docentes, de mejorar las condiciones de la escuela y con ello el manejo de las cuotas que se llegasen a solicitar

Finalmente, en lo relativo a la categoría de programas gubernamentales y educativos, se encontró que los maestros solo implementan el programa de prevención contra la violencia hacia la mujer y el programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), y en cuestiones económicas más de la mitad de grupo en los diferentes grados cuenta ya con alguna beca, aunque no en todos los casos, sino solo en ocasiones se imparte asesoramiento para el registro por parte de los docentes.

En la gran mayoría de veces la escuela para llevar a cabo su acción educativa, formativa y para posibilitar a la persona crecer, mejorar, perfeccionarse, desarrollarse integralmente e inclusive trascender, se rige de una organización y administración de espacio y tiempo, es así como se vuelve necesario para cumplir los logros y demandas de cada grupo de escolares, que se de la división por grado y grupo en sus respectivas aulas. De la mano con lo anterior, un aula es entendida como aquel espacio, físico o digital que se dedica a actividades de enseñanza, es la unidad básica de toda institución destinada a la educación. Se espera entonces, que tal espacio sea sobre todo polivalente, flexible y cómodo, para los aprendientes como para el educador, será aquí donde el maestro debe lograr el desarrollo su labor y sus programas con el material necesario y en un entorno y mobiliario adecuado.

El centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán” de igual modo se encuentra dividido en 5 aulas y 3 grados, una de ellas, el 3ro “B” atendido por la maestra Bartola Aparicio Ortega, ha recibido el papel protagónico en este estudio. Este espacio, de acuerdo a las técnicas de observación, encuesta y entrevista (Ver apéndice I) es una estancia adaptada, elaborada de concreto, con dos ventanas y techado de lámina galvanizada lisa y acanalada, cuenta además con siete mesas infantiles de tipo trapezoidal, 16 sillas para preescolares de madera y plástico, con una pequeña pizarra blanca movable, 3 mesitas que fungen como stand para guardar material, un escritorio y una silla para adulto y algunos materiales de papelería.

La profesora que atiende al grupo, por otra parte, tiene 54 años de edad de los cuales 34 han sido estando en servicio, posee especialización en educación preescolar, y suele tomar dos cursos, capacitación o talleres al año para mantenerse actualizada, planea semanalmente donde incluye en ocasiones actividades novedosas que encuentra en internet con su correspondiente adaptación al contexto, también incluye una rutina al iniciar el día que comienza con un saludo,

canto de buenos días, y da apertura para dialogar sobre el tema anterior. Sus principales estrategias para el control de grupo son el canto y el diálogo, es más el modelo educativo con el que actualmente trabaja es con el Plan y Programa 2017, basado en los aprendizajes clave en la educación preescolar.

Hoy por hoy, la educadora trabaja con 16 infantes de los cuales 9 pertenecen al género masculino y 7 al femenino, se encuentran en edad de 4 y 6 años por lo que de acuerdo con Piaget (1982) se encuentran en el segundo estadio, el preoperacional que abarca de los 2 a los 7 años aproximadamente, es durante estos años que el niño o niña, puede apoyarse de las palabras para comunicarse, utiliza el número para contar objetos, participa en juegos de fingimiento y expresa sus ideas sobre el mundo a través de dibujos así como también son incapaces de efectuar operaciones lógicas como los niños de mayor edad. En esta etapa los niños ya tienen la facultad de utilizar representaciones como imágenes mentales, dibujos, palabras o gestos, más que simplemente acciones motoras para pensar sobre los objetos y eventos.

En otras palabras, el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente, de hecho la capacidad que adquieren para utilizar una palabra y relacionarla con un objeto real se le denomina funcionamiento semiótico o pensamiento representacional, en los niños preescolares se encuentra la edad de oro de este tipo de pensamiento en forma de juego simbólico (Singer y Singer, 1976), al mismo tiempo que le permite al infante adquirir y perfeccionar el lenguaje, por lo anterior se dice que el pensamiento antecede al desarrollo lingüístico. En síntesis, el pensamiento se vuelve más rápido, más flexible y eficiente y más compartido socialmente, sin embargo, se encuentra limitado por el egocentrismo, comprendido como la tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (Miller, 1993, p. 53).

La centralización en los niños pequeños hace referencia a que fijan la atención en un solo aspecto del estímulo e ignoran el resto de las características; y por la rigidez (Miller, 1993) o más bien falta de reversibilidad, es decir aún no adquieren la capacidad de invertir mentalmente las operaciones, se apoyan en las apariencias más que en las realidades, aunque Flavell y sus colegas (1986) estudiaron la comprensión de las apariencias y de la realidad en el infante, lo que les permitió descubrir que la capacidad de distinguir entre la apariencia y la realidad se adquiere de los 3 a los 5 años.

1.2 Diagnóstico

Sin embargo, para el análisis de la realidad dentro de una sociedad es necesario seguir un proceso, que conlleve la obtención, el análisis, la comprensión, incluso la interpretación, tal proceso o serie de pasos es conocido como diagnóstico. Este término es utilizado en muy variadas disciplinas y en muchas más diversas prácticas, aunque sea un concepto fácil de reconocer y este ya muy normalizado en el entorno y nuestro día a día, para la comprensión de su significado y aplicación es importante, como en casi todo, remontarse a su etimología, pues tal palabra proveniente del griego *diagnostikós*, castellanizado como apto para conocer; de un conocer a través, o de un conocer por medio de (Ander Egg, 2000).

Con esta pequeña definición del concepto se logra captar el amplio contenido y alcance extenso que posee tal como se utiliza en las ciencias humanas, haciendo énfasis a la caracterización de una situación mediante el análisis y/o estudio de algunos factores. Siguiendo esta línea, el sociólogo Ezequiel Ander-Egg en conjunto a María José Aguilar Ibáñez (2001) anudaron conocimientos y experiencia para conceptualizar al diagnóstico y definirlo como, Un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y

necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas y actores sociales involucrados en las mismas. (pp.31-32)

El diagnóstico es en términos generales, el análisis preliminar a la actuación, mediante el cual, la reflexión, el establecimiento del problema, el enfoque a utilizar, la recogida de datos, y la posterior difusión de los hallazgos forman parte. De igual manera, es el punto de partida no sólo para fines de investigación sino para cualquier otro ámbito, pues a través de él, se puede conocer una situación y determinar cuál es y será su manera de actuar, además, de ser el caso, cuál será la posible área de mejora. Vale retomar que el diagnóstico, posee la cualidad de ser utilizado en diferentes ámbitos y por ello, dependiendo de las necesidades de la situación y de la intención del investigador, será el tipo a utilizar.

Por ello, en determinado caso se encuentran el diagnóstico psicopedagógico que como característica principal consiste en analizar las situaciones del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula a fin de proporcionar a los maestros orientación e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado; el diagnóstico comunitario, dedicado al proceso de recolección, ordenamiento, estudio y análisis de datos e información que permite conocer mejor la realidad de las comunidades o de una parte de ellas para dar respuesta a los problemas; el diagnóstico social que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinando, sus factores condicionantes de riesgo y sus tendencias previsibles; el diagnóstico popular el cual, busca mejorar las condiciones de vida de sus miembros, a través de

resolver problemas para así contrarrestar las acciones de las clases dominantes; y finalmente el diagnóstico participativo.

A grandes rasgos el diagnóstico participativo, al igual que todo diagnóstico, consiste en un proceso que permite identificar y explicar los problemas que afectan a la población de una realidad social que requiere una intervención en un momento determinado, pero involucra necesariamente la participación de los ciudadanos y las comunidades. A su vez, no comienza en blanco, en otras palabras, aprovecha toda la información disponible para conocer a la comunidad y sus problemas, lo cual posibilita el análisis de estos y revaloriza los elementos positivos que posee la comunidad.

Para llevarlo a la práctica, A. Astorga (1991) considera en el proceso de investigación, cinco pasos clave. El primero de ellos, comienza con la identificación del problema, lo que implica seleccionar que se va a diagnosticar y precisar lo que se sabe y lo que se necesita saber sobre el tema en cuestión, sin olvidarse de la opinión al respecto de la población. Después, en el paso dos, se elabora el plan de diagnóstico, donde se formulan los objetivos y se preparan variadas actividades, tomando en cuenta las técnicas, los responsables, los recursos, los plazos, etc. Posteriormente en el paso tres, denominado por Astorga el corazón del diagnóstico, se realiza la recolección de información concerniente al problema. Dicha información, se obtendrá a través del contacto directo con la realidad y su gente, como también de la indagación en documentos.

Durante el paso cuatro, al ya tener la información, se inicia el procesamiento, un trabajo que requiere reflexión ordenada para clasificar, cuantificar, relacionar y problematizar los datos. Lo que se busca es lograr una visión globalizada del problema y la comprensión de su esencia. El paso número cinco y último, es la socialización de los resultados, donde se dan a conocer los resultados con la gente involucrada y se trata de llegar a conclusiones sobre cómo atacar o resolver

el problema que se ha diagnosticado. En síntesis, el diagnóstico participativo es un método para conocer el punto de vista de los miembros de una comunidad, quienes serán pieza clave al obtener información y con ello, generar un plan de trabajo oportuno y acorde a los problemas, demandas, necesidades, recursos y oportunidades de desarrollo de la comunidad en cuestión.

Sin embargo, los anteriores autores hicieron referencia al diagnóstico en un ámbito social que si bien, como punto de partida sirve muy bien para analizar aspectos relacionados al entorno externo, ya que se está inmerso y se forma parte de una sociedad que bien o mal tiene influencia sobre todo lo que la constituye, es necesario tener un poco más de acercamiento al tema que atañe a este proyecto, pues bien, dentro del amplio sistema que es la labor educativa, se logran encontrar dos diagnósticos muy populares, además de eficaces, que aunque a primera vista pudieran ser lo mismo, son utilizados en situaciones muy diferentes y específicas.

Al hablar del diagnóstico dentro de la labor educativa si se hace referencia a la tarea más que fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que implica el descubrimiento de aspectos conceptuales, actitudinales y aptitudinales de los alumnos y de esta manera se logra tener una aproximación pertinente sobre la intervención docente. No obstante, también se incluyen el poder vincular la escuela a la comunidad y el trabajar con los padres a través de un proceso de acercamiento a la educación. Con el primer referente, se habla del diagnóstico psicopedagógico, y con el segundo del diagnóstico socioeducativo.

Este último, el diagnóstico socioeducativo es un elemento que en sus distintos modelos permite al interventor un acercamiento a conocer y comprender la forma de vida de los individuos que requieren ayuda, es en sí un proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones

susceptibles en el aula que sean congruentes con las realidades en que se desenvuelven en los grupos de trabajo. Así mismo, para poder llevarlo a la práctica se deben seguir seis pasos, el primero se refiere a la identificación de los principales problemas con respecto a la situación en cuestión; como paso número dos se establece la formulación en pocas palabras el problema central; para continuar con el paso tres, que consiste en anotar las causas del problema central.

En el paso cuatro se deberán anotar los efectos provocados por el problema central; el paso cinco es elaborar un esquema que muestre las relaciones de causa y efecto en forma de un árbol de Problemas; para finalizar con el paso seis, en el que se deberá revisar el esquema completo y verificar su lógica e integridad. De acuerdo con Ezequiel Ander Egg (2001), la finalidad de tal diagnóstico es el logro de la vinculación escuela - comunidad, trabajar con los padres a través de un proceso de acercamiento a la educación, donde los actores que intervienen son los padres, la escuela, la comunidad y el alumnado.

Por otro lado, de acuerdo con la licenciada en filosofía y ciencias de la educación Eulalia Bassedas (1991), el diagnóstico psicopedagógico se logra entender como “un proceso en el que se analizan la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (p. 49). Ante tal definición, se logran destacar una serie de ideas que de cierto modo lo caracterizan y diferencian de los demás, entre ellas la idea de proceso, pues en el diagnóstico psicopedagógico se sigue una secuencia de actuaciones que propicia la transformación de la situación inicial.

Otro aspecto que destaca en dicho diagnóstico es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar, para lograr esta determinación es necesario recalcar la participación de como

mínimo dos profesionales que trabajan en conjunto y se corresponsabilizan del proceso de conocimiento y valoración de las dificultades del sujeto, estos profesionales son el psicólogo como especialista y el maestro que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje, y que con ello aporta una visión complementaria y fundamental a la problemática del sujeto.

Al mismo tiempo dentro de la valoración diagnóstica se toma en consideración al contexto, que es en primera instancia la escuela, pero también se integran la familia e incluso la comunidad social. Desde la posición psicopedagógica, se trabaja primordialmente sobre el conocimiento y corresponsal cambio de la situación, sin embargo, como parte fundamental e indispensable del diagnóstico se toma en consideración el trabajo con las familias para modificar las actuaciones de algunos alumnos. Lo mismo sucede con el campo de la comunidad social del aprendiente, aunque de un modo más lejano, en este caso cabe resaltar que la labor psicopedagógica se lleva a cabo en todo momento bajo la coordinación con otros profesionales que intervienen en el trabajo social, en otras palabras, el diagnóstico psicopedagógico reposa sobre diversos sujetos y sistemas muy interaccionados.

Por ende, los sujetos o sistemas que influyen sobre el alumno, y que intervienen en el diagnóstico psicopedagógico son la escuela, una institución social entendida según la teoría ecológica de Bronfenbrenner, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otras esferas que integran todo el entorno social, es un organismo sobre el cual muchas otras instituciones hacen exigencias y actuaciones diversas, muchas veces no coordinadas e incluso aparentemente contrapuestas. Tales situaciones la pueden convertir en una institución potenciadora o bien, todo lo opuesto, puede llegar a ser fuente de conflictos dependiendo en gran medida de cómo estén estructurados y se relacionen los distintos niveles jerárquicos y subsistemas.

En general de la escuela, al momento de actuar se toma en cuenta en qué momento de su evolución se encuentra, qué grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en un contexto realista, también puede estar limitada en su acción por el planteamiento que se haga la escuela del tratamiento de la diversidad y por la posibilidad que tenga de ser flexible y acogedora. Teniendo en cuenta la estructura y el sistema escolar, el profesor queda varado en una posición ubicua, es decir pertenece y actúa en diferentes subsistemas al mismo tiempo, por consiguiente al laborar en una escuela en específico, supone el trabajo en un ciclo, nivel, grupo particular de clase, y forma parte de un claustro de profesores, a su vez la acción educativa de la escuela involucra la función educativa que innegablemente poseen los padres de los alumno, con quienes además el profesor debe mantener contacto.

Lo mismo sucede al formar parte de seminarios, departamentos, comisiones y grupos de trabajo en las diversas actividades desarrolladas por la comunidad educativa. Entonces, al intervenir se debe tomar en consideración la influencia que mutuamente ejerce toda esta compenetración de esferas y subsistemas. Un aspecto clave del profesorado es la responsabilidad que se le ha adherido a su práctica, es así que se le ha adjudicado la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos, en este sentido posee la ardua labor de cambiar actitudes asimiladas tradicionalmente por la sociedad, y aun así constantemente su tarea es poco importante y poco valorada. Al maestro se le solicita una actuación constante, con intervenciones para todo el grupo de la clase y de forma particular para cada uno de los alumnos en la situación de enseñanza aprendizaje.

Algo muy similar ocurre con la situación del alumno ya que esté en primer lugar, sólo está jugando uno, de los diferentes roles que tendrá en la vida, como amigo, hijo, hermano, etc.

Inclusive no solo debe verse como alumno, sino considerar que pertenece de igual modo a diferentes sistemas, principalmente escuela y familia. Es importante para el estudiante la relación que logre establecer con cada uno y la interrelación entre ambos, cada uno de estos tendrá una visión propia del niño, y será útil en la medida que logren determinar el papel o rol que él juega en casa y/o en la escuela. Es decir, que se considerará que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto; el grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro, o con dificultades.

De tal manera al intervenir, el contexto y sus características se vuelven relevantes como también los conocimientos que se tengan de aspectos básicos de psicología evolutiva y de la capacidad de observar al niño en su globalidad. Siguiendo esta línea, la concepción que se tenga del alumno debe ser constructiva, a tal grado de visualizarlo como un sujeto que fabrica su conocimiento y su evolución personal a partir de apropiarse un sentido propio y genuino a las situaciones que experimenta y de las cuales aprende. Al trabajar con alumnos que presentan problemas, lo que se procura es identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares, sobre todo, definir sus necesidades educativas para dar respuesta a su dificultad. Así que lo que se busca es identificar cuáles son las acciones que el alumno requiere para poder dar comienzo a un proceso de restitución de sus dificultades.

Un ejemplo de actuación en dichos casos, podría ser proporcionar instrumentos de abordaje de un área de aprendizaje concreta o potenciar las relaciones con otros alumnos de su edad o darle más modelos de referencia, entre otros. Nuevamente retomando la perspectiva ecológica sistémica, la familia cumple con dos funciones principales, la primera de carácter psicosocial de proteger a sus miembros y la segunda de índole social de transmitir y favorecer la adaptación a la cultura existente. La familia al ser un sistema, posee estructura y organización ambas determinadas por

las demandas y exigencias de las interconexiones y comunicaciones que se dan en sí misma y con el exterior. Básicamente la estructura se conforma a partir de los modos transaccionales de la familia, dichos modos regulan la mecánica de la misma y en ocasiones, cuando, a causa de factores externos o internos, ocurren desviaciones de esos modos, la familia puede oponer resistencia al cambio por medio de romper su equilibrio.

Sin embargo, para progresar, la estructura familiar debe lograr la adaptación a circunstancias nuevas y transformar determinados modos sin dejar de construir un marco de referencia para sus miembros (Minuchin, 1977). En una expresión menos conceptual, la familia posee un ciclo vital conformado por circunstancias peculiares que ocurren con cierta regularidad, por ejemplo, los nacimientos, bodas, independencia, entre otras que afectan las reglas, estructura y límites dentro de la familia. Dichos cambios pueden tomar dos caminos, uno de ellos donde se resiste al cambio y otro donde la familia elabora y prepara el cambio gradualmente, a fin de cuentas, ambas vertientes se llevan a cabo para mantener y lograr el equilibrio.

Las familias también se destacan por la ideología y el contexto histórico y familiar, que conforman su identidad y manera de hacer y vivir, al intervenir estos son aspecto de suma importancia a considerar y por supuesto respetar, aunque es necesario detectar cuando alguno de estos aspectos está contribuyendo a las dificultades de un niño determinado. Finalmente, el psicopedagogo, se encuentra en la misma posición que los anteriores actores, se encuentra inmerso en diversos sistemas al mismo tiempo que se relaciona y coordina con otros individuos, esta gran complejidad lo sitúa en ventaja, ya que le brinda la oportunidad de ampliar la visión de las diferentes situaciones en las que puede actuar. sin olvidar claro está, que su principal contexto de intervención es la escuela.

De entre las características de un psicopedagogo se encuentra la complementariedad de los maestros, es decir, debe establecer un ambiente de colaboración no solo con la escuela sino con los docentes de cara a cualquier objeto que se proponga, a fin de cuentas, su labor se complementa con la labor del docente y viceversa, pues al intentar resolver, discutir o conseguir determinadas situaciones, se necesita la información y conocimientos del otro (Bassedas, 1987). De este modo desde un inicio se debe establecer una colaboración eficaz entre el gremio de profesores. Una característica más que destaca es la necesidad de precisar las relaciones que establece con los otros con claridad, es decir, explicar y aclarar cuál es su ámbito de actuación, en qué contexto trabaja, en qué cosas puede ayudar y en cuáles no, qué puede aportar su colaboración a los maestros, cómo entiende su trabajo, de qué manera lo condiciona a veces las respectivas dependencias laborales, cómo piensan establecer la colaboración en el trabajo, cuáles son las responsabilidades mutuas, entre muchos más.

En resumen, el psicopedagogo se incorpora como un profesional más en las actividades de la escuela, y como un profesional participa y se involucra conjuntamente con los maestros en los proyectos de trabajo establecidos. Dentro del diagnóstico psicopedagógico se llevan a cabo una serie de fases o elementos que muchas veces requieren una situación concreta y definida en el tiempo, según los denomina la misma autora que comienzan con la demanda o indicación del problema por parte del maestro o, excepcionalmente, de los padres; entrevista con el maestro y entrevista con los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual, orientaciones y seguimiento. Aquí se considera que en el diagnóstico psicopedagógico no siempre es necesario esperar a obtener una información exhaustiva del caso para dar prescripciones, que al tratarse del marco escolar dinámico y vivaz, es fácilmente encontrar puntos de anclaje para comenzar con el trabajo.

1.3 El problema derivado del diagnóstico y su ámbito de oportunidad

Hoy por hoy, la educadora trabaja con 16 infantes de los cuales 9 pertenecen al género masculino y 7 al femenino, se encuentran en edad de 4 y 6 años y que de acuerdo con Piaget (1982) se encuentran en el segundo estadio, el preoperacional que abarca de los 2 a los 7 años aproximadamente, es durante estos años que el niño o niña, puede apoyarse de las palabras para comunicarse, utiliza número para contar objetos, participa en juegos de fingimiento y expresa sus ideas sobre el mundo a través de dibujos así como también son incapaces de efectuar operaciones lógicas como los niños de mayor edad. En esta etapa los niños ya tienen la facultad de utilizar representaciones como imágenes mentales, dibujos, palabras o gestos, más que simplemente acciones motoras para pensar sobre los objetos y eventos.

En otras palabras, el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente, de hecho la capacidad que adquieren para utilizar una palabra y relacionarla con un objeto real se le denomina funcionamiento semiótico o pensamiento representacional, en los niños preescolares se encuentra la edad de oro de este tipo de pensamiento en forma de juego simbólico (Singer y Singer, 1976), al mismo tiempo que le permite al infante adquirir y perfeccionar el lenguaje, por lo anterior se dice que el pensamiento antecede al desarrollo lingüístico. En síntesis, el pensamiento se vuelve más rápido, más flexible y eficiente y más compartido socialmente, sin embargo, se encuentra limitado por el egocentrismo, comprendido como la tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (Miller, 1993, p. 53).

La centralización en los niños pequeños hace referencia a que fijan la atención en un solo aspecto del estímulo e ignoran el resto de las características; y por la rigidez (Miller, 1993) o más bien falta de reversibilidad, es decir aún no adquieren la capacidad de invertir mentalmente las

operaciones, se apoyan en las apariencias más que en las realidades, aunque Flavell y sus colegas (1986) estudiaron la comprensión de las apariencias y de la realidad en el infante, lo que les permitió descubrir que la capacidad de distinguir entre la apariencia y la realidad se adquiere de los 3 a los 5 años.

De la mano con lo anterior, a la hora de actuar no solo basta con conocer las características generales de los sujetos y su correspondiente nivel de desarrollo, sino que también en el proceso de enseñanza aprendizaje se toman en consideración las características individuales por lo que el aprendizaje se adquiere de distinta manera o distintos canales perceptivos dependiendo del individuo. Es así que las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan para aprender son la actividad mental que faciliten desarrollar los diversos procesos de aprendizaje según Keefe (1988), los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, realmente al resaltar el carácter único de cada individuo se puede decir que hay tantos estilos de aprendizaje como personas en el planeta

Sin embargo, el modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (1988), también llamado VAK, toma en cuenta tres sistemas para representar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico. A su vez, algo muy similar ocurre con los ritmos de aprendizaje es decir la velocidad a la que cada estudiante aprende y mucho se relaciona con sus capacidades, habilidades y aptitudes. Para poder identificar los estilos y ritmos en el tercer grado grupo B se llevó a cabo una actividad (ver apéndices J y K) de la que se obtuvo que 5 niños poseen un ritmo lento, 6 moderado, y los 5 restantes un ritmo rápido, en cuanto a los estilos se encontró que 3 son visuales, 9 auditivos y 4 kinestésicos. También con ayuda de otros instrumentos como la encuesta (ver apéndice H) y entrevista se rescataron características del sistema familiar en el

que viven los infantes, a grandes rasgos la mayoría vive en una familia nuclear, suelen pasar el mayor tiempo con su figura materna ya que el padre es el sustento económico de la familia, poseen casa propia, tiene hermanos, conviven con un círculo social amplio y socioeconómicamente se encuentran estables.

El desarrollo de sus habilidades en pro de autonomía e independencia se muestran en niveles regulares, más de la mitad del grupo va al baño y se asea solo, la mayoría de veces se bañan solos, y al terminar de jugar recogen sus juguetes. No obstante, aunque los papás mencionan que los niños suelen platicar con ellos durante el trayecto a la escuela o casa, la mayoría de los infantes optan por distanciarse, al experimentar sus emociones. De igual forma muestran dificultades para expresar sus intereses y preferencias, y dar a conocer sus estados de ánimo o sucesos de la vida cotidiana. A su vez, la mayoría de mamás mencionan que su manera de demostrar afecto al infante es hablándole bien, no con apodos bonitos o cariñosos, no con abrazos o besos, ni siquiera jugando con él.

Ahora bien, a través de una hoja de derivación (Ver apéndice L) la docente expuso las estrategias de enseñanza, regularización y el número de alumnos con dificultades en determinadas áreas o campos de acuerdo al Plan y Programa (2017). En las áreas de desarrollo personal y social que abarca artes, educación socioemocional, y educación física, se presentan dificultades de integración, socialización, control de movimientos, creación, comunicación y expresión corporal. En los campos de formación académica, no se presentan dificultades en la exploración y comprensión del mundo natural y social, pero en pensamiento matemático, lenguaje y comunicación hay dificultades en menor grado. Del mismo modo, en el procesamiento de información se diseñó una matriz de evaluación (Ver apéndice M) retomando los organizadores

curriculares de las áreas donde se habían percibido mayores estancamientos, y de igual forma se realizó un árbol del problema (Ver apéndice N), para ubicar el problema en sí, sus causas y efectos.

Anudado a todo lo anterior, al recoger la información se obtuvo un panorama amplio de complicaciones y estancamientos, pero no solo a nivel cognitivo sino también en un sentido social e intrapersonal. Al procesar los datos, se encontraron carencias al hablar de sí mismos y de los demás, se encontró que los niños presentan estancamiento en la expresión y comunicación de su ser, al dialogar no muestran sus deseos o lo que anhelan, característica que impide el desarrollo de capacidades como la autodisciplina y autocontrol, la conformación de la estima a uno mismo; conciencia de las propias limitaciones y conocimientos, es decir autoconocimiento, al retomar estos aspectos del desarrollo se vuelve necesario plantearse ¿Cómo fomentar el autoconocimiento para propiciar el desarrollo de una autoestima positiva en los infantes del 3er grado grupo B del Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Milla” de Hueyapan, Puebla?

CAPÍTULO
II

MARCO TEÓRICO

Como se podrá apreciar más adelante, la función del fundamento teórico en la investigación sustenta el diseñar, planear y accionar casi del mismo modo que lo hará un diagnóstico, sin embargo, una teoría es un constructo completamente distinto al diagnóstico, una teoría a grosso modo refiere, a ideas inventadas con fines interpretativos, acerca de sucesos o cosas que no pueden ser observados directa o empíricamente, sino sólo a través de sus manifestaciones. Por ello, el concepto de teoría remite a una idea abstracta. Aunque más de uno considere la teoría como una construcción de modelos conceptuales, o sencillamente un conjunto organizado de ideas que explican un fenómeno, deducidas a partir de la observación, la experiencia o el razonamiento lógico

Por lo anterior, a lo largo de este apartado se exponen las bases de la educación inicial y preescolar como línea de salida de la LIE en la Universidad Pedagógica Nacional 212, del mismo modo, que se abordan los antecedentes de la Intervención Educativa lo que amplía un entendimiento en su actuación dentro y fuera del marco educativo, se abordan los trabajos de Julio A. González-Pienda y colaboradores, del Dr. Gordon Allport y por supuesto las aportaciones de David Ausubel al ámbito pedagógico. Al mismo tiempo se retoma al ambiente de aprendizaje como estrategia didáctica y la evaluación desde el enfoque formativo dentro de la educación preescolar.

2.1 La educación inicial y preescolar en México

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2013) en México, se concibe a la educación inicial como un servicio de atención a niños y niñas menores de seis años de edad con el objetivo primario de potenciar su desarrollo integral en un ambiente bastó para propiciar

experiencias formativas, educativas y afectivas, además la educación inicial se considera un derecho para todos los infantes de la nación así como también una oportunidad para sus núcleos familiares de mejorar y/o enriquecer sus prácticas de crianza. A nivel mundial, la educación inicial se considera pieza clave para garantizar el óptimo desarrollo de los y las niñas, ya que los primeros años de vida de un individuo destacan de suma importancia para su formación.

Sin embargo, algunos estudiosos consideran que en el caso particular de México, la educación inicial se puede conceptualizar como las prácticas educativas dirigidas a niños desde su nacimiento hasta los tres años, ya sea en cualquiera de sus modalidades e, incluso pese a que otras instituciones consideren a infantes de mayor edad, la realidad es que a partir de los tres años la educación básica y obligatoria comienza con el preescolar, es así como la disparidad entre la educación inicial y la preescolar se ha consolidado sobre los avances teóricos en diversos campos como la psicología, sociología, pedagogía, biología y neurología (Cárdenas y Piñón, 2019).

Ahora bien, a través del tiempo, han sido innumerables las situaciones que terminaron en una mayor atención hacia los niños de la primera edad, específicamente en lo educativo, ya que en lo referido a lo asistencial se remonta a muchos siglos atrás, es importante no perder de vista que la escuela de párvulos ha sido un referente importante en educación de la primera infancia puesto que representó un gran avance en materia pedagógica, y en particular para México, las ideas de Froebel fueron una proyección indiscutible para la educación que llegaron al país durante el porfiriato, cuando comenzó la intencionalidad de alfabetizar a toda la población y otorgar educación obligatoria, aunque a fin de cuentas, esto último no fue del todo posible.

Para México, se piensa que la Educación Inicial pudo tener sus inicios con la llegada de los españoles, cuando la gran ciudad fue invadida mediante la atroz conquista española, que de

entre los tantos cambios socioculturales que ocasionó, uno de los resultados fue el gran número de huérfanos y desvalidos que bajo una administración religiosa, las amas decidieron educarlos y convertirlos a su religión, consolidando en aquel momento las Casas de Expósitos para cuidar y alimentar a estos pequeños hasta los seis años, que de no ser adoptados antes de esa edad, serían trasladados al hospicio. Sin embargo, los primeros registros datan del año 1837, cuando en el mercado del volador se abre un local que, junto a la casa de asilo de la infancia fundada por la Emperatriz Carlota en 1865, eran lugares destinados a la atención de los niños menores de cuatro años y han sido de las primeras instituciones de las que se tiene referencia (Durán, 1992).

Del mismo modo, a partir de 1865 se establecieron algunos asilos, beneficencias públicas y hogares para aquellas mujeres con la necesidad de acudir a trabajar y tener la garantía del cuidado de sus hijos. Posteriormente, según datos de Jaramillo y Belío (2002) en 1937 los diez Hogares Infantiles que la señora Carmen García de Portes Gil fundó y organizó a través de la Asociación Nacional de Protección a la Infancia fueron denominados Guarderías Infantiles. Un par de años más tarde, en 1939 bajo el mandato de Lázaro Cárdenas, se conformó una fundación que sirvió como guardería para los hijos de las obreras que fabrican uniformes y equipo del ejército, este acontecimiento dio pie a la creación de múltiples guarderías como consecuencia de la incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

No obstante, durante la presidencia de Miguel Alemán entre 1948 y 1952, se establecieron las guarderías dependientes de organismo estatales y las paraestatales, en donde se encontraban el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y Petróleos Mexicanos (PEMEX). Más adelante, a finales de los años 50's bajo la jurisdicción del presidente Adolfo López Mateos se decretó la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado conocido por sus siglas ISSSTE, donde para las madres derechohabientes se estableció la prestación de estancias

infantiles, que años después en 1963 en dicha ley se estableció como obligación el otorgar dicho servicio a las madres trabajadoras del sector público (Jaramillo y Belío, 2002). Mientras tanto para las madres inscritas a la Ley del Seguro Social el servicio de guardería infantil como una prestación también obligatoria se hizo oficial hasta 1971.

Durante el mismo periodo de López Mateos, a inicios del año 1961 se creó el Instituto Nacional de Protección a la Infancia que sustituyó a la Asociación Nacional de Protección a la Infancia originada por García de Portes Gil, la nueva institución apoyó a la niñez a través de actividades como los desayunos escolares y las guarderías, jardín de niños, orientación nutricional, dispensario, banco de leche y centros de rehabilitación para personas con discapacidad (Secretaría de Salud, 2018). Un poco más de una década después, volvió a evolucionar y en 1975 se convirtió en el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez.

Mientras tanto, en 1976 cuando Porfirio Muñoz Ledo servía como Secretario de Educación Pública, surgió la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia con el objetivo de coordinar y normar las Guarderías de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y a todas aquellas que brindarán atención a los hijos e hijas de las madres trabajadoras en otras dependencias, esta situación llevó a que se conformará la Unidad de Educación Inicial, y se creará en el Distrito Federal la modalidad semiescolarizada, como una alternativa más de atención a hijos e hijas de madres que no cuentan con prestaciones laborales (Jaramillo y Belío, 2002). Finalmente, hasta el año 1982 pasó a ser el actual Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Aunque el recorrido de la educación inicial dentro de México fue extenso y cada vez fue progresando más y más, la concepción que se tenía sobre ella seguía como asistencia social y no

como derecho infantil y de impulso para su desarrollo. Sino que hasta 2019, con la reforma educativa la educación inicial se consideró parte de la educación básica y, por lo tanto, obligatoria. Así la Secretaría de Educación Pública (2017) reconoció que la importancia de la educación inicial radica en que ofrece cimientos sólidos para los siguientes niveles educativos, dado que los primeros cinco años son críticos para el desarrollo infantil. Durante este lapso los niños desarrollan habilidades de pensamiento, habla, aprendizaje y raciocinio, las cuales tienen gran impacto en su presente y futuro. Es más estudios corroboran que a los cinco años el cerebro ya está desarrollado en un 90%, de modo que a esa edad ya se han establecido las bases para el éxito en la trayectoria escolar de un niño y en su vida posterior (Schleicher, Jo Bourne, Jordan Naidoo, 2019).

Hace algunos años, la diversidad y apertura a la educación inicial hacía imposible describir y clasificar su función y finalidad, por lo que Myers y coautores (2013) en Reporte de Desarrollo Infantil Temprano en México, postularon tres estrategias de clasificación a la hora de describir los programas y servicios de atención a la primera infancia. Una de dichas estrategias fueron los servicios y programas que apoyan a quienes cuidan y atienden a los bebés y niños en el hogar, se centran primordialmente en la mejora de las condiciones y las prácticas de los cuidadores a fin de propiciar el óptimo desarrollo durante los primeros años.

También los servicios y programas que ofrecen atención especializada para detectar y atender directamente problemas individuales de salud, nutrición o desarrollo, generalmente ofertados fuera de casa a través del sistema de salud; y además los servicios y programas que crean ambientes para el desarrollo infantil fuera del hogar, en su mayoría pertenecientes al sector privado o al sector social que presentan diversos modelos de atención educativa con diferentes enfoques, desde centros de estimulación donde se llevan a cabo actividades motrices con los bebés y niños

pequeños; los centros infantiles comunitarios, o los centros sociales que ofrecen servicios integrados a sus trabajadores o público en general.

Actualmente, la educación inicial es proporcionada en tres diferentes modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada, ya sea a través de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) o por medio de servicios subrogados, tal es el caso de las instituciones públicas en las que se imparte dicho nivel como la SEP, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), también algunos organismos autónomos ofrecen servicios de educación inicial como prestación laboral a sus trabajadores o como servicio subrogado. Y principalmente en la urbe, es donde se encuentra presente la modalidad escolarizada.

Dicha modalidad opera con un programa educativo y la atención es brindada por puericultores y asistentes educativos. Mientras tanto, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) son las instituciones encargadas de la educación inicial en comunidades rurales e indígenas, donde además se presenta la modalidad semiescolarizada y no escolarizada ya que atienden principalmente zonas urbanas marginadas y comunidades rurales e indígenas, en estos casos el personal se conforma por voluntarios de la comunidad y/o asistentes educativos capacitados.

Hoy por hoy en el país, se trabaja la educación inicial siguiendo lo estipulado en el plan y Programa, Educación Inicial: Un Buen Comienzo (2017), es así como la tarea cotidiana con los niños se sustenta bajo tres fundamentos pedagógicos, que no representan otra cosa sino el apoyo para todas las prácticas que conforman las planeaciones de los agentes educativos. Uno de ellos es

El Juego Como Experiencia Básica, que se toma en consideración ya que el juego se ha convertido en una herramienta para que el niño entre en contacto con conceptos y contenidos que, desde la escuela, se considera relevante enseñarle y que, generalmente, están asociados con la matemática, la escritura, los colores, por solo mencionar algunos.

La Importancia Del Lenguaje y La Comunicación, es otro más de los fundamentos pedagógicos, puesto que se busca la práctica del lenguaje desde momentos tan próximos a la vida como lo es la gestación, el lenguaje intrauterino tiene un importante valor de supervivencia porque estimula al bebé recién nacido o muy pequeño para prestar especial atención a la voz de su madre, y eso influye en la constitución del apego, vital en esa etapa de la vida, anudado a los sonidos de la voz de la madre aparecen también los ritmos de su lenguaje presentes en la canción de cuna que es de igual forma, parte de la experiencia de aprendizaje del lenguaje, porque llega como calmante, por medio del ritmo y la cadencia de la voz.

Por último, El Desarrollo Corporal y El Movimiento son temas trascendentes cuando se hace referencia a los niños de cero a tres años de edad, puesto que en el primer año de vida los principales aprendizajes están relacionados con el movimiento, y en la gran mayoría de ocasiones la tarea pedagógica con los lactantes está orientada casi exclusivamente por la cuestión del desarrollo de diversas destrezas motrices, sin embargo, la práctica psicomotriz educativa acompaña las actividades lúdicas del niño y se reconoce el valor de la dimensión afectiva, ya que el desarrollo motor no obedece únicamente a lo que manda el organismo, sino que está relacionado con las vivencias afectivas y las oportunidades que los niños reciben.

México ha progresado en torno a los derechos de los niños gracias a la intervención que ha tenido la Organización de las Naciones Unidas (ONU) al solicitar una mejor armonización de las

leyes federales y estatales, en relación con las de la Convención sobre los Derechos del Niño y otros tratados internacionales. Tal postura dio como resultado que en el país en 2011 se renovaran los artículos 1, 4 y 73 constitucionales con el fin de asegurar a todas las personas el goce de los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que México forma parte. También se introdujo el principio de interés superior de la niñez como mandato para el diseño, ejecución y seguimiento de políticas públicas dirigidas a la niñez, y se hicieron ajustes para armonizar la legislación federal, estatal, municipal y de las demarcaciones de Ciudad de México en torno a este principio (SEP, 2017).

De igual forma, la Secretaría de Educación Pública tiene en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los artículos 9, 39 y 40 de Ley General de Educación el reconocimiento del compromiso del Estado Mexicano para brindar la Educación Inicial, respectivamente. que además en 2019 con la Reforma Educativa en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se declara a la educación inicial como un derecho de la niñez y se establece que el Estado impartirá y garantizará la educación inicial como parte de la educación básica. La cual, además de ser obligatoria, debe ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Cámara de Diputados, 2019).

Por otro lado, la educación preescolar es considerada como el cimiento del desarrollo de la inteligencia, personalidad y comportamiento social de las niñas y niños, es un servicio educativo que se ofrece a infantes de tres a cinco años de edad, de forma obligatoria desde el ciclo escolar 2004-2005, en todo el territorio mexicano. Anudado a ello, este nivel favorece el proceso de comunicación, el razonamiento matemático, la comprensión del mundo natural y social, así como el pensamiento crítico. La alumna o alumno, a través de su asistencia al preescolar incrementa su

vocabulario con el propósito de regular sus emociones personales y desarrollar relaciones sociales, apreciar el arte, cuidar su cuerpo y el medio ambiente.

El preescolar o jardín de niños ha tenido un largo trayecto para lograr consolidarse e instalarse alrededor del mundo, en la historia de México de acuerdo con información de la Coordinación General de Comunicación Social del Gobierno del Estado de Michoacán 2022, el primer gran momento para la educación infantil se vivió durante el porfiriato, cuando en 1880 se aprobó por el Ayuntamiento de la Ciudad de México, la apertura de una escuela para párvulos de ambos sexos en edad de tres a seis años, para con ello beneficiar a la clase obrera, un año más tarde en enero de 1881 fue abierta al público. En el año de 1883 surge en el estado de Veracruz por el maestro Enrique Laubscher, educador alemán, alumno del fundador de los jardines de infancia, Federico Froebel, otra de las primeras escuelas dedicadas a los párvulos en el país (M. Guzmán Romero, 1961).

Desde ese momento, bajo los lineamientos pedagógicos de Pestalozzi y Froebel, en 1884 el profesor mexicano Manuel Cervantes Ímaz fundó en el Distrito Federal una escuela similar a la de Veracruz, enmarcando la necesidad de prestar atención a los niños menores de seis años, es así como en la escuela número 7, el profesor estableció una sección especial de párvulos en la que, con sujeción a los principios de la pedagogía objetiva creó un jardín de niños (E. Meneses Morales, 1983). Posteriormente, en 1887 se inaugura la Escuela Normal para Profesores y con ello en su reglamento se integró en el artículo 9o. la existencia de una escuela de párvulos para niños y niñas de 4 a 7 años de edad, además de la de instrucción primaria para niños y niñas de 7 a 14 años.

Hacia el año de 1903, a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, se les otorgó el nombramiento de directoras con la encomienda de organizar los primeros kindergarten en la capital

de la República, Castañeda sostuvo que la educación del párvulo debe ser de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual con apoyo de las experiencias que adquiere en su hogar, en la comunidad y en su relación con la naturaleza, con ello apertura en enero de 1904 la escuela de párvulos, Kindergarten Federico Froebel, y del mismo modo, Rosaura Zapata, inauguró el Kindergarten Enrique Pestalozzi. Más tarde, en 1905 Justo Sierra dictaminó las normativas para postularse al examen de profesora de párvulos, el cual se conformaba por tres pruebas, una teórica, otra práctica y la tercera pedagógica.

Entre 1907 y 1910 la profesora Berta von Glumer, quien se especializó en el extranjero, regresó a México y presentó un plan de estudios específico para la formación de las profesoras de párvulos el cual fue aceptado y la convirtió en catedrática en la Escuela Normal de Profesores en un curso especial para enseñar pedagogía de los Kindergartens. Para 1914, se publica en el Diario Oficial una ley en relación a las secciones sub primarias que se habían instalado en muchas escuelas elementales para que no solo las clases altas y media tuvieran acceso, sino también las clases bajas disfrutaran de ellos.

Entre muchas otras cuestiones la educación impartida en dichos centros tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños, haciendo énfasis en las características físicas, morales e intelectuales, se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, así mismo se resaltó 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 y se insistió en que todos los ejercicios de los jardines de niños tendrían que contribuir a la formación de la personalidad, logro que solo se podría alcanzar a través del juego (E. Meneses Morales, 1983).

Algunos años después, por decreto en 1917, desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y la enseñanza elemental pasa a depender de los ayuntamientos mientras que las escuelas en el Distrito Federal, quedan a cargo de la Dirección General de Educación. Como consecuencia, se les recorta el presupuesto y el curso de Educadoras, anexo a la Normal de Señoritas, queda a cargo de la profesora Josefina Ramos del Río, quien se dio a la tarea de impartir casi todas las asignaturas con el objetivo primario de que no desapareciera la carrera por falta de recursos, dio solución temporal al problema a cambio de un escaso sueldo. Sin embargo, el problema se soluciona por completo en 1921 cuando el entonces rector de la universidad, José Vasconcelos, y el director general, Francisco César Morales, lograron reincorporarse al sector de educación (SEP, 1954)

Durante el año de 1928 fue creada la Inspección General, con Rosaura Zapata como directora. Esta maestra presentó un proyecto para transformar los kindergártenes donde hablaba de la necesidad de que en ellos se formará a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos, sus propósitos tendían a ratificar el sentido nacionalista de la educación. Posteriormente, en 1931, al buscar la democratización de los jardines infantiles se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de Dirección General. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la educación socialista causó cambios importantes en los jardines de niños. Se suprimió en ellos la literatura infantil, a la que se tachaba de sentimentalista e irreal, además, se insistió en que desde los primeros años los niños debían darse cuenta de que eran trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social.

De 1937 a 1947, se dieron grandes transformaciones a nivel administrativo, primero los jardines de niños de la Secretaría de Educación Pública, pasan a depender del Departamento de Asistencia Social Infantil misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social. Cinco años más tarde, el presidente Ávila Camacho trasladó dicho nivel escolar a la Secretaría de

Educación Pública, creándose el Departamento de Educación Preescolar así el personal de jardín de niños logra el propósito de incorporarse a la SEP. Además, Miguel Alemán durante su gubernatura también se preocupó por el avance del preescolar, fue entonces cuando la Dirección General de Educación Preescolar se orientó a preparar educadoras en todo el país, para lo cual utilizó como medio la radio, a través de programas diarios que deberían desarrollar las maestras con los niños. Al finalizar el sexenio de Alemán había cerca de 510 jardines con 15 mil 600 niños inscritos en el antes Distrito Federal y en el resto de la República 898 jardines de niños estaban en funcionamiento.

Diez años después, en el aniversario número 50 del jardín de niños Federico Froebel, se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Acción Educativa del Gobierno Federal, 1955), sin embargo, incluso después de llevarse a cabo tan congreso ni siquiera se había formado un "grupo mexicano" que apoyara a esa institución, cuando en otros países latinoamericanos como Chile y Uruguay ya había importantes avances al respecto. Para la década de los 70's en México ya se habían reestructurado los planes y programas para educación normal y jardines de niños, por lo tanto, se organizó el programa de educación preescolar en cinco áreas de trabajo y sus correspondientes metas fundaron el objetivo general de la educación preescolar. Además, en la antigua ciudad de México fue inaugurada, por el presidente Adolfo López Mateos, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Pero, no fue hasta el sexenio de Luis Echeverría que se dio uno de los pasos más importantes en el nivel preescolar, primero en 1970 se creó por decreto presidencial el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con la finalidad de proporcionar servicio educativo en zonas rurales, también el entonces secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahúja, expide el acuerdo para que se dé inicio a los cursos de Licenciatura de Educación Preescolar. Además, se

logró reestructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas, se elaboró el Programa de Educación Preescolar 79, el cual era trabajado por centros de interés con objetivos generales y específicos.

Entre 1980 y hasta antes de los años 2000, continuó la transformación y evolución de este nivel educativo, en 1980 en los estados de Chihuahua, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Puebla se puso en marcha el programa piloto Educación Preescolar en Comunidades Rurales e Indígenas, al mismo tiempo, y en coordinación con el CONAFE, inició el programa Madres Jardineras dirigido a los niños de zonas urbano marginadas. Al año siguiente, se presentó un nuevo programa de Educación Preescolar, planteado con Unidades de Acción y Situaciones de Aprendizaje, donde se tomó como centro al niño y su entorno. Para el otoño de 1982 se inauguró el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) en la Ciudad de México.

Durante 1990 se puso en marcha el proyecto Modalidades de Atención a la Demanda en Zonas Rurales, mismo que dos años después fue denominado como Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural, a su vez se presentó el nuevo programa de Educación Preescolar basado en la globalización y en método de proyectos. Cerca de 1996 se elaboró el material para actividades y juegos educativos para alumnos de 3er. grado de preescolar por el equipo técnico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Ciudad de México, un par de años más tarde, se impartieron en todo el país dos Talleres Generales de Actualización en los que se aborda el desarrollo de habilidades comunicativas en Educación Preescolar.

Con la llegada de un nuevo siglo, la importancia de hacer obligatoria la educación preescolar en México se comenzó a discutir en el Congreso en el año 2001 y se logró en el año 2002, mismo en el que también el diagnóstico de la situación en que se encontraba dicho nivel

educativo, constituyó el parte aguas del proceso de reforma. De igual forma, se realizó la evaluación interna con el apoyo de las asesoras técnicas como punto de partida del proceso de reforma impulsando desde los planteles con la participación del personal docente y directivo en el análisis de los problemas de la práctica educativa en la detección de necesidades de cambio en el aula, en la función directiva, la organización escolar y, por supuesto la propuesta curricular.

La obligatoriedad de la educación preescolar empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005, durante este mismo, se publicó y distribuyó el Programa de Educación Preescolar 2004, es así como el equipo responsable de la Reforma a la Educación Preescolar en la Subsecretaría de Educación Básica emprendió un conjunto de acciones para promover el conocimiento y análisis de dicho Programa por parte del personal docente y directivo, así como para fortalecer la reforma de las asesoras e involucrar al personal directivo de escuela, zona y sector en el proceso, y para obtener información sobre la aplicación del Programa en las aulas, sin embargo tras una prueba piloto 2005, fue en el año 2006 cuando comenzó la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004 en todos los jardines de niños en el país.

Actualmente el objetivo de la educación preescolar radica en destacar la importancia de educar a los niños integralmente, así como reconocer el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos, ya no solo limitarse a los cantos, juegos y desarrollo de la motricidad fina y gruesa, sino cambiar a una visión que considera a los niños y niñas sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno. Asimismo, en virtud de su carácter fundamental, un propósito es el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias y como prioridad en el jardín de niños debe promoverse de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito, ya que es un

instrumento fundamental del pensamiento, el aprendizaje y la socialización (Aprendizajes Clave para la Educación Preescolar, 2017)

Ahora bien, la sociedad hoy en día tiene la necesidad de construir un país más libre, justo y próspero, que forme parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante, por ende la última reforma educativa pretende que la educación, además de lo que ya se conoce de ella, que sea laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente así como también se requiere, que el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para alcanzar resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y lingüísticos del país, por tanto se espera que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria según el Plan y programa 2017 sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país. Es decir, personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios.

Específicamente en el segundo nivel de la educación obligatoria qué es la educación preescolar se busca que al culminar los tres grados los niños y niñas alcancen los once rasgos del perfil de egreso, entre los que se encuentran en lenguaje y comunicación que el infante expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna, usa el lenguaje para relacionarse con otros y comprende algunas palabras y expresiones en inglés; En pensamiento matemático, el niño y la niña logran contar al menos hasta 20, razonar para solucionar problemas y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas) de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos; En exploración y comprensión del mundo natural y social, al terminar los infantes

muestran curiosidad y asombro, exploran el entorno cercano, plantean preguntas, registran datos, elaboran representaciones sencillas y amplían su conocimiento del mundo.

En cuanto al pensamiento crítico y solución de problemas, se logrará que los niños y niñas identifiquen sus cualidades y reconozcan las de otros, muestren autonomía al proponer estrategias para jugar y aprendan de manera individual y en grupo, así como también que experimenten satisfacción al cumplir sus objetivos; en colaboración y trabajo en equipo el infante participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo; en lo referente a convivencia y ciudadanía el niño y la niña habla acerca de su familia, de costumbres y tradiciones propias y de otros, conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela; en apreciación y expresión artísticas los infantes desarrollan su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).

Por otra parte, en atención del cuerpo y la salud se busca que al terminar los niños y niñas identifiquen sus rasgos y cualidades físicas, y reconozcan las de otros, que realicen actividad física a partir del juego motor y sepan que es buena para la salud; en cuidado del medioambiente los infantes conocen y practican hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura). Finalmente en Habilidades digitales se pretende que al finalizar la educación preescolar los niños y niñas estén familiarizados con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance. El desempeño que se busca que los alumnos logren en cada ámbito al egreso de la educación obligatoria se describe con cuatro rasgos, uno para cada nivel educativo que, a su vez, cada rasgo se enuncia como Aprendizaje esperado.

Anudado a lo anterior, un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento

integral del estudiante (Coll, César y Elena Martín, 2006), es así como se sustenta el plan y programa de 2017 que plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular. Los campos de formación académica aportan al alumno el desarrollo de su capacidad para aprender a aprender a través de tres componentes: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Así mismo, las áreas de desarrollo personal y social juegan especial protagonismo en el desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir de las y los niñas del país, aunque no se consideran asignaturas y se evalúan de forma diferentes son tres áreas que se contemplan, Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Finalmente, los ámbitos de la autonomía Curricular son regidos por los principios de la educación inclusiva que busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando y es así como la autonomía curricular está organizado en cinco ámbitos: ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y Proyectos de impacto social. En síntesis, los tres componentes que conforman el currículum poseen el fin en común, ya que los tres interactúan para formar integralmente al educando.

2.2 La intervención educativa en el campo de la educación inicial y preescolar

En el país y en general en América Latina, la característica principal ha sido la amplia diversidad y la amenaza altamente constante de limitaciones socioeconómica y políticas externas e internas no precisamente funcionales, es así como cada uno de los más de veinte países que la integran han elaborado sus recursos naturales y sus características culturales para producir, dentro

de la región, un estilo de vida variable que se reconoce como distinto no sólo fuera de los límites nacionales sino también se puede decir que América Latina enfrenta un conjunto de problemas sociales comunes e interrelacionados a los que se les pretende dar solución. Bajo esta premisa, la intervención educativa se ha forjado con bases en la educación popular, la educación para jóvenes y para adultos, o la educación no formal, ya que el eje central que todas comparten radica en la acción ciudadana como fin primario.

En otras palabras, la intervención educativa aparece como actividad de carácter emergente, dado que la emergencia se produce porque las necesidades de la población desbordan las posibilidades de atención de las instituciones. Desde la postura de la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga (2010), en México antes de la llegada del nuevo siglo la intervención fue concebida como una actividad que se desarrolló al margen de las instituciones para así atender necesidades de la población vulnerable rehuídas en el campo y en el discurso formal, y de hecho la intervención educativa en el campo de la salud ha tenido una recurrencia constante desde 1995 al 2006, mientras que en la temática de inclusión social no hay esa constancia, ya que la primera intervención registrada es de 1997, vuelve a tener presencia a hasta el 2003 y de esa fecha en adelante hay recurrencia hasta el 2005.

Muy a pesar de que las cuestiones educativas se enlazan con las de mejora, salud o también con las de desarrollo social, tal como lo es la capacitación para la creación de empresas para el desarrollo; adquisición conocimientos escolares y estrategias de autoestima; abatimiento de conductas de alto riesgo; capacitación a profesores para mejorar entorno social de niños sobresalientes; adquisición de conocimientos escolares y valoración del trabajo colectivo, las prácticas de la intervención educativa en la temática de inclusión social muestran aún una débil presencia. Por otro lado, la agrupación temática de formación y actualización profesional tuvo

presencia desde 1997 y destacó al aparecer en un número especial dedicado a la intervención educativa de la revista educar del gobierno del estado de Jalisco en el mismo año (Negrete Arteaga, 2010).

Asimismo, la Intervención educativa con carácter meramente formal, fue concebida por la Universidad Pedagógica Nacional en el Plan 2002, donde la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) surgió como una propuesta curricular elaborada por asesores de las Unidades en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas a fin de atender los problemas y necesidades particulares que en cada una se presentan. Ahora bien, la intervención educativa por sí misma no tiene una sola significación ya que es una actividad que media entre lo que está instituido y lo instituyente, considerando que el primer término refiere a el orden establecido, ¡los valores y las normas; y lo instituyente, entendido vagamente como el cuestionamiento, la crítica y la capacidad de innovar y transformar.

Tomando lo anterior en consideración, la intervención educativa es una actividad de carácter ambiguo que no tiene un solo método ni definición y de hecho, tal ambigüedad es su principal característica y fortaleza, si bien para algunos autores no es posible alcanzar una definición exacta de intervención, hay algunos otros que han hecho el intento por conceptualizarla, tal es el caso de Touriñán (2010), puesto que la define como “la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando”(p.357). Mas aún se realiza por medio de procesos auto educativos y heteros educativos, en los ámbitos formales, no formales o informales, menciona al mismo tiempo el autor. En otras vertientes, se asume la visión general de la intervención educativa como un proceso de dirección y planificación de actividades en determinado contexto de manera directa con unos propósitos definidos, Sarrate

(2009), la define como la acción sistemática, intencional en una situación para promover la mejora de los participantes y por ende de su entorno.

Ahora bien, la intervención educativa funge como un dispositivo de análisis, que debe ser diseñado deliberadamente en base a las condiciones y/o dificultades que el interventor enfrenta o las características de la propia población que se atiende, es decir no es un actuar espontáneo como lo hace quien baila al estilo libre, pero tampoco lo es estrictamente riguroso, inclusive esa es una dimensión más de la intervención, atender lo instituyente y no lo instituido, de ser lo contrario se volvería solo una actividad programática y perdería la esencia de intervención (Negrete Artega, 2010). A su vez, esta surge desde un emplazamiento práctico inductivo y no deductivo, es así como a un interventor se le debe formar no desde una lógica deductiva sino desde el emplazamiento práctico.

La intervención educativa puede ser considerada un ciclo que se compone de tres momentos clave. El primero de ellos es el diagnóstico, donde básicamente se acciona implicándose con el sujeto o con la comunidad determinada, además de ser el momento idóneo de exploración e indagación, también el uso de algunos instrumentos como lo es el cuestionario ayuda a que el interventor se involucre en la campo aunque basta con formular preguntas sencillas para identificar en la población con la que trabaja que es lo que necesita, le gusta o lo que le está afectando. El objetivo principal del diagnóstico es propiciar la palabra del objeto de estudio pues es ahí donde se hallará el sufrimiento de la población además de las necesidades existenciales de la misma; otro momento clave, es la intervención misma donde una vez se reconocieron las necesidades, se visualizan las posibilidades de desarrollar una intervención y no un programa, aquí es importante resaltar que los interventores no enseñan o le dicen a la población que hacer, el interventor indaga y explora.

Siguiendo la misma línea, las intervenciones no son actividades de enseñanza por lo que un interventor no es un maestro, las intervenciones son actos educativos, pero no se limitan a solo eso, sino que son todas aquellas acciones que se desarrollan y crean modificaciones en la dinámica del sistema con el que se trabaja. Es más, los interventores buscan desarrollar acciones desde la óptica de lo que resulta táctico y estratégico, y no solo desarrollar acciones programáticas. Anudado a ello, en la intervención educativa, se sigue una metodología muy abierta y flexible ligada a la dinámica de lo cotidiano, se vincula además con otros profesionales si las necesidades a solucionar y la comunidad así lo requieren.

Por consiguiente, el papel del interventor se revalora y se postula como un mediador que impulsa las necesidades como temas de intervención con otros profesionales, es decir crea un puente entre la población y otros agentes, la intervención es un trabajo interinstitucional e interdisciplinario. Sin embargo, en dicho trabajo no se le atribuye a la población una cualidad de déficit, de carencia o de una sintomatología que tenga que ver con lo patológico y enfermo, sino que el objeto de estudio opta por un papel activo de lo que vive, se coloca en un papel de coparticipación de lo que está aconteciendo, donde el lugar del interventor es de mediador y no de asistencialismo.

Al explorar lo que se quiere decir con la noción de intervención educativa, sus antecedentes y sus peculiaridades, se reconoce una labor basada en la diferencia a través de significados manifiestos y ocultos en acciones educativas que podrían percibirse hasta cierto punto como menores al estar fuera de los programas educativos normados y regulados por las instituciones educativas. Lo anterior brinda las pautas para pensar en lo educativo dotado de una diversidad de opciones y posibilidades infinitas, diferentes a los modos de abordar la tarea educativa, que van desde la composición de los contenidos educativos cuyos temas responden a demandas específicas

de procesos de enseñanza y aprendizaje; formación de hábitos y conocimientos o promover la conciencia.

En vista de lo anterior, los interventores educativos deben mostrar interés, habilidades y actitudes para el trabajo socioeducativo y psicopedagógico en las distintas modalidades y zonas, lo que facilitará el logro de una serie de competencias como lo son: realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones; diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que les permita atender a las necesidades educativas detectadas.

Además, los interventores podrán actuar en diversas circunstancias ya que poseen la capacidad de asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable; del mismo modo pueden planear acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.

También, podrán desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo; al igual que, evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación como profesional autónomo. En general, todo interventor educativo posee las habilidades, aptitudes y actitudes para identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que responda a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva

Entonces, ¿cuál supondría ser el motivo de qué un interventor actúe en la educación inicial y preescolar? La esencia de un profesional de la educación con perfil en intervención educativa es elementalmente actuar, es crear propuestas de solución a un problema, atender una necesidad, situación o caso dentro del marco social y/o educativo que pudiera mejorar. Sirviéndose al mismo tiempo del uso del diagnóstico, de fundamentos teórico metodológicos, de la acción innovadora, de la estrategia y tomando en consideración las condiciones peculiares del entorno. Actuar dentro de un preescolar supone el conocimiento del estado en que se encuentra este nivel educativo en el país. Una educadora, en la gran mayoría de los casos, atiende al mismo tiempo a un promedio de dieciséis niños, aunque determinados modelos pedagógicos establecen un monismo de dos educadoras para atender cinco niños. Hay infinidad de problemas que por cuestiones curriculares o personales pasan por alto y no se logran atender. Ese punto ciego es la oportunidad del interventor, es ahí el campo de acción de este tipo de profesionales en la educación preescolar.

2.3 Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar de Julio A. González-Pienda y colaboradores

Julio A. González-Pienda, J. Carlos Núñez Pérez, Soledad Glez.-Pumariega y Marta S. García García en 1997 elaboraron un documento donde expusieron aspectos diversos del autoconcepto, con la intención de que pudiera servir como modelo para reflexiones e investigaciones futuras. Dicho modelo integra tres dimensiones importantes de análisis del autoconcepto: la conceptual, la estructural y la funcional. En la dimensión conceptual se destacan las dos vertientes del autoconcepto: valorativa y descriptiva; y se enfatiza una perspectiva interactiva para comprender correctamente el significado de este constructo.

En cuanto a la dimensión estructural, destacan cuatro aspectos: que su estructura es multidimensional; que las dimensiones se encuentran organizadas de modo jerárquico; que a medida que ascendemos en la jerarquía las dimensiones son más estables y, por ello, menos sensibles a las circunstancias situacionales concretas; y que es un verdadero constructo psicológico con un valor ciertamente relevante dentro de la estructura de la personalidad. Dentro de las características más importantes de la dimensión funcional sobresalen la manera en que se afronta la construcción del propio autoconcepto, tanto si el feedback es positivo como si es negativo, para lo cual retomaron una serie de conceptos que podrían ser válidos para explicar este proceso de construcción y crecimiento del yo.

2.3.1 Dimensión conceptual

Para poder llegar a una definición concreta del término autoconcepto González-Piend y colaboradores retomaron aportación de Purkey (1970) y de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), de las que lograron integrar los aspectos descriptivo y valorativo del autoconcepto, destacar

cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y, si es preciso, acomodarse a las exigencias ambientales además, destacaron su naturaleza afectiva y carácter muy personal. Al cohesionar todas las ideas lograron elaborar un esquema sobre la dimensión conceptual del autoconcepto, en ella se aprecia una doble vertiente: la descriptiva o autoimagen es decir cómo percibo que soy, y la valorativa o autoestima, cómo valoro mi autoimagen.

A su vez, la autoimagen que cada uno construye se encuentra formada tanto por feedback o retroalimentación respecto a sí mismo como individuo, como por información derivada de los roles que se desempeñan en la interacción social. En este sistema la autoestima está vinculada al autoconcepto ideal, no sólo con respecto a lo que le gustaría ser y por tener un gran valor e importancia para el sujeto, sino también, lo que a los demás les gustaría que él fuese, por el valor que eso tiene para aquéllos. Los contenidos que incluyen tanto el autoconcepto ideal propio como el deseado por los otros significativos pueden ser tanto de naturaleza social como privada; de hecho, frecuentemente coexisten ambos tipos de contenidos.

Sin embargo, cuando existe una gran discrepancia entre la autoimagen percibida y la ideal, tiene lugar una alta probabilidad de generar en el individuo tanta ansiedad que puede llevarlo a crear un autoconcepto realmente negativo y a un preocupante estado depresivo, aun cuando la autoimagen inicial no fuese negativa. Por tanto, aun siendo importante la imagen que la persona tiene de sí misma en la formación de un determinado nivel de su autoconcepto, también lo es el valor de dicha autoimagen, pues ello modula dicho nivel, así como los efectos de una posible discrepancia entre lo que se quiere ser, lo que se es y lo que los demás quieren que sea. Una importante consideración señala que son precisamente los contenidos del polo valorativo quienes modulan considerablemente los valores de la autoimagen.

Este último aspecto tiene que ver con el concepto de hipótesis interactiva, donde el autoconcepto final del individuo es el resultado de la interacción significativa entre la autoimagen (más o menos positiva) y la autoestima (más o menos importante para el sujeto). Gonzalez Pineda (1997) planteó los resultados que se obtendría de la interacción entre los valores de autoconcepto como las dimensiones descriptivas y valorativas con el fin de demostrar tal hipótesis evidenció la importancia de esta interacción en la comprensión de la imagen que cada persona tiene de sí misma y respecto de su evaluación. Así el autoconcepto más positivo se logra cuando el individuo se describe muy positivamente (autoimagen alta) y, además, ello tiene un gran valor para éste (alta importancia). Y por el contrario, el autoconcepto más negativo se consigue al coincidir una mala autoimagen y un alto valor para el sujeto.

2.3.2 Dimensión estructural

Para describir esta dimensión, esta dimensión y la siguiente, Gonzalez Pineda retomó algunos conceptos del trabajo de G. H. Mead (1934), donde, el individuo, denominado self, es tanto conocedor (I) como objeto de conocimiento (Me), un agente que busca información como un agente que la ofrece, alternando su posición en el proceso de conocimiento, por tanto, el agente conocedor estaría asociado con el proceso, mientras que el agente objeto de conocimiento lo estaría con la estructura. Sin embargo, aunque resulta importante distinguir entre estructura y proceso es necesario no olvidar que ambos aspectos son complementarios. Las estructuras posibilitan ciertos procesos y cierto conocimiento. La actividad que implica el proceso se desarrolla a través de la interacción del sujeto con el mundo físico y social, así como de la reflexión sobre sí mismo y evaluación de las propias acciones.

Este conocimiento puede conllevar cambios para la estructura existente, lo cual permitiría nuevos procesos de interacción y reflexión-evaluación (Markova, 1987). En suma, aunque es importante conceptualizar el yo como un proceso, es también esencial reconocerlo como un proceso que únicamente puede ser comprendido adecuadamente en relación a una estructura. Anteriormente se tenían establecidos cuatro formulaciones diferentes sobre la estructura del autoconcepto: los modelos nomotético, jerárquico, taxonómico y compensatorio (Byrne, 1984). Sin embargo, diversas investigaciones actuales y no tan actuales, sustentan una perspectiva multidimensional en la construcción de la identidad personal, ya que los resultados de la mayoría de los estudios confirman las características de las que ya a mediados de los setenta se encontraban presentes pero ignoradas (Shavelson et al. 1976).

Por lo tanto, la estructura multidimensional se refiere a las autopercepciones que el individuo construye a lo largo de su vida ni son de la misma naturaleza, ni se encuentran relacionadas linealmente, ni tampoco tienen la misma importancia o valor en la construcción del autoconcepto. Por el contrario, las autopercepciones se encuentran organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas, más o menos amplias y generales. El número de dimensiones que cada sujeto presente formando parte de su autoconcepto dependerá de ciertas variables como, por ejemplo, la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social en que se desarrolla, las exigencias profesionales, etc. Así, por ejemplo, a medida que aumenta la edad de los sujetos se van identificando más dimensiones, e incluso, cambiándolas por otras distintas (González-Pienda, 1993).

De este modo, el autoconcepto avanza desde una estructura relativamente simple a los seis años a otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia, conceptualizado como ordenamiento jerárquico, este hecho favorece la hipótesis de que los individuos interpretan la

nueva información mediante el marco o dimensión específica a la que haga referencia, también denominado autoconcepto operativo o de trabajo, y si tal procesamiento ha de suponer variaciones en el nivel del autoconcepto tales variaciones nunca serán generales sino particulares a la dimensión con la que se ha trabajado. Únicamente desde este punto de vista un alumno puede seguir considerándose buen estudiante después de repetidos fracasos en un área académica (por ejemplo, lengua) sólo con que en otras áreas obtenga éxitos (por ejemplo, matemáticas).

Por ende, cierta información concreta únicamente incidirá sobre la dimensión correspondiente, lo cual tiene especial relevancia a la hora de diseñar programas de intervención para mejorar la propia imagen de los alumnos y, por qué no, de incrementar la motivación para los aprendizajes específicos. Ahora bien, en temas de estabilidad e inestabilidad, parece obvio que las dimensiones de primer nivel sean las más inestables ya que están vinculadas directamente con las experiencias cotidianas concretas y dado que las dimensiones de segundo nivel están formadas por varias dimensiones de primer nivel, es comprensible que sean más estables que las anteriores y, por el mismo razonamiento, sean menos estables que el autoconcepto general. Esto implica que un fracaso en una asignatura en un momento dado puede afectar a la dimensión específica, pero es poco probable que por ello, modifique el autoconcepto general.

2.3.3 Dimensión funcional

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback o retroalimentación de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de las propias habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. La base de conocimiento, y su organización, no es elaborada de forma aleatoria, sino que el proceso de constitución del

autoconcepto es selectivo, inventivo y creativo (Segal, 1988). Desde esta perspectiva, el autoconcepto es un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la auto información relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985). De esta forma, el conjunto de autoesquemas tiene una estructura multidimensional y jerárquica.

Entendiendo los autoesquemas como generalizaciones cognitivas sobre el yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas (Brown y Taylor, 1986), las estructuras de autoconocimiento, o autoesquemas, se vuelven más elaboradas y diferenciadas a medida que se va obteniendo más información significativa. Estas generalizaciones cognitivas, como un mecanismo de selectividad, guían al individuo en la elección de aquellos aspectos de la conducta social (propia y de otros significativos) que han de tenerse en cuenta por su relevancia y, además, funcionan como marcos interpretativos para dar significado a su conducta. Partiendo de lo anterior, el autoconocimiento se construye de forma creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes.

Por consiguiente, el individuo en su interacción con el medio, recibe tanto información positiva como negativa. En el primer caso, la información será integrada y la estructura del autoconcepto se reforzará, pero en caso de que dicha información resulte incoherente, esta estructura se verá amenazada, generando una disonancia cognitiva y afectiva que el sujeto tratará de resolver recurriendo a distintos tipos de estrategias o sesgos cognitivos que le permiten, evaluarla e integrar en la estructura ya existente en vez de solo negarla. (Banaji y Prentice, 1994; Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987).

Tales estrategias básicamente implican ego o la tendencia de enjuiciar la información teniendo el yo como punto de referencia de conocimiento; la tendencia a tomar responsabilidad para los éxitos y no en los fracasos; y la tendencia a mantener las estructuras de autoconocimiento existentes o, lo que es igual a la resistencia al cambio cognitivo, todo lo anterior con el fin primario de realzar y proteger el autoconcepto. En síntesis, al abordar el procesamiento de la información autorreferente se rescatan tres conjuntos de conceptos: los procesos de equilibración de estructuras cognitivas de autoconocimiento y los principios de asimilación y acomodación; la utilización de modos particulares de enjuiciamiento de la información y toma de decisiones; y la explicación del cambio sin crisis, haciendo referencia a cómo un sujeto puede dar respuesta a distintas situaciones, y dejarse influenciar por ellas, sin que ello implique cambios dramáticos en la estructura de su autoconcepto.

Al mismo tiempo, una vez analizados los mecanismos y procesos implicados en la adquisición de información autorreferente se valoran las fuentes significativas de feedback, una de las ideas con las que Gonzalez Pineda partió este estudio. Elementalmente, la información autorreferente es posible obtenerla a partir de diversas fuentes, pero primordialmente de: los otros significativos, el proceso de comparación social e interna, la observación de la propia conducta y los estados afectivo-emocionales propios. Lo que a su vez determina la función más importante del autoconcepto, el de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento (Machargo, 1991). Aunque, ese proceso de autorregulación no se realiza globalmente (Bandura, 1989; Brown y Smart, 1991), sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan

generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste (Markus y Ruvolo, 1989)

2.3.4 Autoconcepto, aprendizaje escolar y rendimiento académico: modelo cognitivo-motivacional

El trabajo que llevó a cabo González-Pienda y su equipo se consolida en proporcionar una interpretación sobre la relación del autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos, saber cómo es y con ello, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible la relación entre ambos constructos. En primera instancia, el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del niño. Pero, ya que una de las fuentes principales de información para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados del aprendizaje escolar, necesariamente, tienen que incidir sobre el autoconcepto del estudiante, aunque se piensa que esta influencia no es directa y pasiva, sino el resultado de una elaboración cognitivo-afectiva previa por parte de la dimensión correspondiente del autoconcepto.

En palabras de los propios autores “la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo afectiva del propio autoconcepto” (1997, p 12). de tal modo que cuando el individuo se encuentra motivado o interesado por conocerse tal como es y no se siente angustiado por la posibilidad de obtener información negativa, una vez que se logra información autorreferente, se busca la causa que ha originado tal resultado. La naturaleza de la causa encontrada como responsable más directo de lo sucedido puede implicar cambios en alguna de las dimensiones del autoconcepto, aunque casi nunca en la imagen global que se posee.

En consecuencia, la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, et al., 1995). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Para finalizar, el trabajo de González Pineda aporta las bases para comprender el fenómeno del autoconcepto al cuestionar lo cognitivo y lo motivacional, y dejar ver que no funcionan por separado. Al contrario, si el análisis cognitivo de la tarea es negativo generará un hándicap para el despliegue de las fuerzas motivacionales, lo cual incidirá negativamente sobre la puesta en marcha de los procesos y estrategias cognitivas necesarias para la realización correcta de la tarea; y si la tarea no va en la dirección de sus intereses motivacionales o no supone una ocasión idónea para engrandecer el yo, el ámbito cognitivo carece de la fuerza motivacional para su óptimo funcionamiento. Así pues, en la interacción cognitivo-motivacional se encuentra la clave para explicar la conducta de aprendizaje escolar

2.4 Fundamento teórico de la estrategia de intervención

Se entiende como fundamento teórico o marco teórico a toda aquella información recopilada y ordenada que sirve como sustento para poder dar sentido a la investigación y actuar. De acuerdo con Hernández, Sampieri (2008) un marco teórico es un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio. Así ayuda a documentar cómo la investigación agrega valor a la

literatura existente. Por otro lado, para Arias (2012) el marco teórico es el producto de la revisión documental-bibliográfica, por lo tanto, consiste en la recopilación de autores conceptos y definiciones, que a fin de cuentas sirven de base a la investigación por realizar, los cuales comprenden los antecedentes de investigación, bases teóricas y sistema de variables. Es así que a continuación se presenta la base de datos, autores y conceptos que le dan la esencia a la investigación

Ahora bien, el motivo de vincular las siguientes teorías radica en alcanzar la comprensión de cómo funciona el problema y cómo intervenir en él. Por ello, con el primer fundamento teórico, que se puede llamar teoría del problema se busca describir los componentes, las características, las funciones y el comportamiento del problema; Se aborda también, una segunda teoría que a grandes rasgos brindan las pautas para lograr un amplia comprensión de los procesos mentales que se producen en el sujeto durante su desarrollo, en este peculiar caso se aborda el desarrollo de la personalidad; se retoma una tercera teoría que brindan los aspectos pedagógicos, es una teoría que orienta al interventor en cómo transmitir y llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, y finalmente un cuarto fundamento teórico que juega un rol de suma importancia al proporcionar las bases prácticas para llevar a cabo ese aprendizaje.

2.4.1 Teoría de la personalidad de Gordon Allport

En 1937 el Dr. Gordon Allport publicó *Personality: A Psychological Interpretation*, el libro donde formuló una teoría sobre el desarrollo de la personalidad, en la cual los rasgos ocupan un lugar prominente. Para él un rasgo refiere a la dimensión perdurable de la personalidad que además explican la diferencia en la conducta de cada individuo ante una misma situación. Este psicólogo se apartó de las ideas de Freud en varios puntos, señaló que los individuos emocionalmente sanos

funcionan en términos racionales y conscientes, además de que conocen y controlan muchas de las fuerzas que los motivan; sostuvo que no somos, como decía Freud, cautivos de los conflictos de la niñez ni de las experiencias pasadas, sino todo lo contrario, nos regimos más por el presente y la visión del futuro; Además de lo más importante, la personalidad no es general ni universal, sino algo particular y propio de cada individuo.

Antes de llegar a una definición concreta de lo que es personalidad, Allport recorrió un largo camino que plasmó en su libro *Pattern and Growth in Personality* (1961), en el cual repasó cerca de 50 definiciones de personalidad antes de proponer la suya. “La personalidad es la organización dinámica interna de los sistemas psicofísicos del individuo que determinan... su conducta y pensamiento característicos” (p.28). En su propuesta la personalidad se compone de mente y cuerpo; que cambia y crece constantemente siguiendo un orden; se encarga de activar o dirigir las acciones y los pensamientos concretos; y engloba todo cuanto pensamos y hacemos que es típico de nosotros.

Allport enfatizó que somos reflejo de la herencia y también del ambiente. La herencia proporciona la materia prima (psique, inteligencia y temperamento), y las condiciones del entorno la moldean, expanden o limitan. Así, Allport se refiere a las variables personales y situacionales para señalar la importancia de la genética y del aprendizaje. No obstante, gran parte de la individualidad es resultado de los antecedentes genéticos, y por lo tanto, concluyó en que para estudiar la personalidad, la psicología debe abordar casos individuales y no resultados promedio de varios grupos. Este psicólogo estadounidense abordó conceptos como las disposiciones personales, el rasgo cardinal, los rasgos centrales, rasgos secundarios, hábitos y actitudes, autonomía funcional, autonomía funcional perseverante, autonomía funcional del *proprium*, la motivación y las etapas del como temas dentro de la personalidad.

Allport escogió el término *proprium* para designar el yo o sí mismo, aunque no empleó términos como yo o sí mismo en razón de los muchos significados que les habían adjudicado otros teóricos. La mejor manera de entender la palabra *proprium* es pensar en la acepción del adjetivo apropiado. El *proprium* incluye los aspectos de la personalidad distintivos de nuestra vida emocional y que, por lo mismo, son propios de ella. Estos aspectos son únicos de cada individuo y unen nuestras actitudes, percepciones e intenciones. Él explicó la naturaleza y el desarrollo del *proprium* a lo largo de siete etapas, desde la infancia hasta la adolescencia: yo corporal, identidad del sí mismo, autoestima, extensión del sí mismo, autoimagen, el sí mismo como agente racional, y el esfuerzo del *proprium*.

Las tres primeras etapas del desarrollo del *proprium* van del nacimiento hasta, más o menos, los cuatro años. El yo corporal se desarrolla cuando el niño se empieza a percatar de lo que Allport llamaba mi cuerpo. Por ejemplo, el niño comienza a distinguir sus dedos del objeto que han sido. Posteriormente, el sentido de continuidad de la propia identidad marca la etapa de la identidad de sí mismo. El infante se da cuenta de que sigue siendo la misma persona a pesar de los cambios de su cuerpo y de sus destrezas. La identidad del sí mismo mejora cuando aprende su nombre y se da cuenta de que es diferente de otros. La autoestima se desarrolla cuando descubre que puede hacer cosas sin ayuda. Está motivado para construir, explorar y manipular objetos, conductas que a veces resultan destructivas.

Si en esta etapa, es decir los 48 primeros meses de vida, los padres frustran la necesidad de explorar, frenará el sentido incipiente de autoestima, el cual será sustituido por sentimientos de humillación e ira. La etapa de extensión de sí mismo incluye una creciente conciencia de los objetos y de las personas del entorno, así como de su identificación como algo que pertenece al niño. Los chicos suelen hablar de mi casa, mis papás y mi escuela. Más tarde le sigue el desarrollo

de la autoimagen, la cual incorpora el cómo se ve el niño y cómo le gustaría verse. Esas imágenes reales e ideales de sí mismo surgen de la interacción con los padres, quienes comunican al hijo sus expectativas y la medida en que está cumpliéndolas o no.

Las etapas de extensión del sí mismo y de la autoimagen por lo normal se presentan entre los cuatro y seis años. El sí mismo como agente racional para manejar las cosas se presenta entre los seis y los 12 años, cuando el niño comprende que puede aplicar la razón y la lógica para resolver problemas cotidianos. Después viene la etapa del esfuerzo del *proprium*, cuando el adolescente empieza a formular planes y metas para el futuro. Mientras no lo haga, el sentido de sí mismo (su *proprium*) permanecerá incompleto. En todo este proceso la interacción social con los padres es indispensable a lo largo de las etapas de desarrollo del *proprium*, en especial el vínculo materno–infantil como fuente de afecto y de seguridad.

Si la madre o el cuidador primario ofrecen suficiente afecto y seguridad, el *proprium* se irá desarrollando de forma gradual y constante, y el niño tendrá un crecimiento psicológico positivo. Los motivos de la niñez se podrán transformar en los afanes autónomos propios de la edad adulta. Se formará un patrón de disposiciones personales y su resultado será un adulto maduro y psicológicamente sano. En cambio, si se frustran las necesidades de la niñez, el sí mismo no madurará correctamente. El niño se volverá inseguro, agresivo, exigente, celoso y egoísta. El crecimiento psicológico se estancará y el resultado será un adulto neurótico que funciona en el nivel de los impulsos de la infancia. Los motivos del adulto no lograrán la autonomía funcional, sino que permanecerán atados a las condiciones originales. No se desarrollarán los rasgos ni las disposiciones personales y la personalidad continuará tan indiferenciada como lo era en la infancia.

2.4.2 Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

El concepto original de aprendizaje significativo fue propuesto en 1963 por David Ausubel, un psicólogo estadounidense influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría Piagetiana. En un momento histórico donde la corriente conductista imperaba, el aprendizaje significativo surge como una alternativa que deja de percibir al aprendizaje como un simple cambio de conducta y sugiere un cambio en el sentido de la experiencia, al mismo tiempo que reconoce y da importancia a la afectividad para enriquecer el significado en la experiencia humana, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, lo que evidencia sus referentes piagetianos.

En esta propuesta se entiende por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee y organiza en un determinado campo del conocimiento, en otras palabras, se trata de conocer la estructura cognitiva del estudiante pero no en términos de cantidad de información almacenada, sino en cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como el grado de estabilidad que poseen. Todo lo anterior da pauta a una mejor orientación de la labor educativa, pues deja de ver a la enseñanza como labor que debe desarrollarse con mentes en blanco o que el aprendizaje de los educandos comienza de cero, y percibe a los alumnos como seres activos que tienen una serie de experiencias y conocimientos que influyen en sus aprendizajes.

Para lograr el entendimiento del aprendizaje significativo es necesario distinguir las definiciones de aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción. El primero como se ha mencionado, lo es cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún

aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

De modo que únicamente ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras, en palabras más simples, se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

Contradictoriamente, el aprendizaje mecánico se produce cuando no existen conceptos relevantes adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, evidentemente no se da en un vacío cognitivo dado que debe existir algún tipo de asociación, pero sucede en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. Ello no quiere decir que el aprendizaje mecánico sea inútil, es más puede ser necesario en algunos casos, donde por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, no existen conceptos relevantes con los cuales se pueda interactuar. Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un continuum y ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel, D. 1983).

Ahora bien, en el aprendizaje por recepción los contenidos de aprendizaje se le presentan al alumno en su forma final, y solo se espera que él internalice o incorpore el material que se le presenta, de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior. En el

aprendizaje por descubrimiento lo que va a ser aprendido debe ser reconstruido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva, es decir, el aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrar con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado.

Por otra parte, el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva previa del educando, del mismo modo que el aprendizaje por descubrimiento dadas sus características podría no ser aprendizaje significativo. En consecuencia, para que uno u otro sea considerado aprendizaje significativo tiene más que ver con la manera en cómo la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva, así que aunque el aprendizaje por recepción recibe muchas críticas por aquellos que defiende el aprendizaje por descubrimiento, requiere encontrarse ya muy avanzado en el desarrollo pues implican un mayor nivel de madurez cognoscitiva (Ausubel, D. 1983), por lo mismo el aprendizaje por descubrimiento predomina en la etapa preescolar ya que durante los primeros años de escolarización, se adquieren conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica.

Al mismo tiempo, Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones orientado a la atribución de significados a determinados símbolos, también considerado indispensable para el desarrollo de los otros dos; aprendizaje de conceptos, los cuales son adquiridos a través de dos procesos, formación y asimilación.; y el aprendizaje de proposiciones donde una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos)

y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Ausubel, al trabajar influenciado por Piaget, retoma el principio de asimilación, el cual hace referencia a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación. Este principio, en palabras del propio autor, "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura preexistente" (Ausubel, D.1983.p. 71), En esta secuencia, dependiendo cómo la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, la teoría de asimilación plantea tres formas de aprendizaje.

El aprendizaje subordinado se presenta cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, que a su vez puede ser de dos tipos: derivativo y correlativo; el aprendizaje supraordinado ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas; y el aprendizaje combinatorio que se caracteriza porque la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva.

En conclusión, al seguir estas líneas teóricas se puede afirmar que todo aprendizaje deberá cumplir tres requisitos: primero, el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, no

lejano al interés o experiencia del alumno. Además, el alumno debe estar motivado a aprender, es ahí donde entra en toda su dimensión el papel fundamental del profesor como elemento clave para estimular el aprendizaje significativo, para orientarlo en una determinada dirección. Y el aprendizaje debe ser funcional, es decir, todos los conceptos, conocimientos, normas, etc., que el alumno aprende, deben serle útiles, de forma que pueda aplicarlos en cualquier circunstancia que se requiera.

2.4.3 El ambiente de aprendizaje de María Lina Iglesias Forneiro

Un ambiente de aprendizaje puede ser considerado desde variados enfoques para su definición (psicológico, sociológico, comunicativo, ecológico, y arquitectónico) al igual que para su creación se toman en consideración distintos elementos, entre los que se encuentran el tiempo, el entorno físico, la didáctica pedagógica, el contenido y los materiales. Para Loughlin y Suina (1987) un ambiente de aprendizaje está constituido por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje, los cuales deben tenerse en cuenta para que este sea posible, con el fin de que el alumno potencie sus capacidades. De tal modo que un ambiente de aprendizaje es “un entorno dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta de los niños a lo largo del día escolar” (como se citó en García-Chato, 2014, p. 69), y esto claramente solo se logra, si se organiza el espacio físico.

Para algunos otros, un ambiente de aprendizaje involucra el lugar, contexto y cultura en el que los estudiantes aprenden, lo mismo que las interacciones entre los diferentes elementos que confluyen en él. Es así que este puede ser físico, remoto, virtual, en la escuela o fuera de ella, ya que no necesariamente debe ser un aula de clase con un tablero y muchos escritorios, lo importante

es que se cree el espacio adecuado en el que los estudiantes aprendan de la mejor manera. Esto, teniendo en cuenta que el aprendizaje puede ocurrir en variados entornos (William F. Pinar, 2014). Ahora bien, Madrazo (2004), menciona que un ambiente de aprendizaje está compuesto por cuatro espacios: físico, social, disciplinar e institucional.

Posteriormente, María Lina Iglesias Forneiro (2008), logra marcar la diferencia entre dos conceptos que comúnmente se usan como sinónimos: espacio y ambiente, y a la vez resalta la mutua relación que poseen, llegando así a concluir que, el ambiente es como un todo indisociable de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que orbitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos. Como un ecosistema, que es creado y al mismo tiempo crea la vida dentro de sí, Iglesias Forneiro describe que, “el ambiente habla, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes” (Iglesias Forneiro, 2008, p.50)

Así mismo, plantea al ambiente de aprendizaje como una estructura que abarca cuatro dimensiones: la dimensión física, en la que se explica el espacio físico; la dimensión funcional, es decir el modo en que se utilizan los espacios; la dimensión temporal, vinculada a la organización del tiempo; y por último, la relación dimensional, que se refiere a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios. Sin embargo, esta autora determina elementos específicos dentro de cada dimensión para hacer más sencilla su clasificación y entendimiento,

Es así que, el plan de estudios de educación preescolar (SEP, 2017) remarca que los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra están estrechamente vinculados a los ambientes que los propician, por lo tanto, se requiere que las comunidades educativas encaucen

un aprendizaje más activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento. El plan y programa actual, define el ambiente de aprendizaje como “un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2017, p.124).

En síntesis, los ambientes de aprendizaje son el marco donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, ya que permiten intensificar la formación en los estudiantes debido a su mediación pedagógica y a que representan la concreción de la acción educativa, de tal modo que su elaboración influye en el alumno a aprender las conductas, términos y valores que se requieren para interactuar con los demás individuos en un sociedad, al igual que pone en marcha sus conocimientos para la resolución de problemas dentro y fuera de la escuela. A fin de cuentas, principios básicos que pueden generar grandes cambios en su vida cotidiana, y facilitarle integrarse e interactuar con los demás.

2.5 La evaluación en el campo de la intervención

Evaluar es y forma parte de un proceso, que consiste en determinar el valor de un algo. La evaluación se encuentra en todo aquello que hacemos tanto a nivel consciente y hasta inconsciente, sin embargo, no porque se halle en un estado bastante normalizado quiere decir que no hay momentos estratégicos para emplearla. Algunos autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) consideran a la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza como una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Por lo tanto, la

evaluación de los aprendizajes es una de las tareas fundamentales y complejas que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios de valor sobre los logros de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, tal proceso de acuerdo a sus agentes se clasifica en heteroevaluación, que es la más usual donde el maestro es quien evalúa; la coevaluación que básicamente se propicia entre pares; y la autoevaluación, proceso en que el propio individuo valora su rendimiento o logro. También, el proceso de evaluación suele clasificarse en función de momento, es decir evaluación inicial que se da al iniciar el curso, procesual, durante el curso y final, es decir al concluir el curso. Hay una clasificación más que va muy de la mano con la anterior, es que se tiene la evaluación diagnóstica, que busca la toma de decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados; evaluación formativa que es la que más adelante se desarrollara porque es la que se sigue en preescolar; y la sumativa para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificar, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.

Toda evaluación elaborada siempre está cargada de la percepción individual del docente, pues por más que intente ser objetiva, justo su característica subjetiva es lo que la vuelve y le da el carácter de complejidad. Enlazado a ello, de acuerdo con el plan de estudio de preescolar (SEP, 2017), en este nivel se trabaja bajo un enfoque formativo, para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función principal es mejorar una intervención en un momento determinado y, en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. En palabras del plan y programa más reciente, el enfoque formativo de la evaluación le permite al alumno,

Conocer sus habilidades para aprender y las dificultades para hacerlo de manera óptima. En otras palabras, con los resultados de las evaluaciones, los alumnos obtienen la información necesaria para tomar decisiones acerca de su proceso de aprendizaje para crear (con la ayuda de sus profesores, padres o tutores e incluso de sus compañeros) las estrategias que les permitan aprender cada vez más y de mejor manera. (SEP, 2017, p.128)

Ahora bien, ya que el propósito esencial del enfoque formativo es obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos, lo que se evalúa en preescolar son los aprendizajes esperados. Esto permite a los docentes ver la articulación de la evaluación con su práctica cotidiana como medio para conocer el proceso de aprendizaje de sus alumnos e identificar el tipo de apoyos que requieren para alcanzar los aprendizajes esperados a través de nuevas oportunidades para aprender.

Entonces, el docente para llevar a cabo el proceso de evaluación cuenta con distintos procedimientos para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, sin embargo estos deben adaptarse a las características de los alumnos para proporcionar información lo más certera de su proceso de aprendizaje. En educación básica algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: observación a través de una guía de observación, registro anecdótico, diario de clase y la escala de actitudes; el desempeño de los alumnos por medio de preguntas sobre el procedimiento, cuadernos de los alumnos y organizadores gráficos; el análisis del desempeño a través del portafolio, la rúbrica o lista de cotejo; y el interrogatorio, usando debates o ensayos, pruebas orales o escritas.

Finalmente, en términos generales se le concede gran importancia al proceso de evaluación ya que determina en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Así, en el jardín de niños con los resultados de las evaluaciones internas del aprendizaje,

las autoridades escolares obtienen información acerca de los avances en la implementación del currículo y en la formación de sus alumnos. Al contar con ella durante el ciclo escolar, se tiene la posibilidad de crear medidas para fortalecer los avances y afrontar las dificultades, o bien solicitar apoyos externos para generar estrategias más adecuadas. Esta información, además, permite focalizar los apoyos y distribuir las responsabilidades entre autoridades escolares, docentes, padres de familia y alumnos con el fin de que cada uno, desde su ámbito, pueda tomar decisiones y actuar en consecuencia.

CAPÍTULO
III

MARCO METODOLÓGICO

La finalidad de todo análisis de la realidad en cualquier gama de todo su espectro, es el conocimiento de las causas, estructura y efectos que los fenómenos tienen sobre ésta, es ahí donde entra la investigación, que comúnmente es descrita como el proceso mediante el cual se produce el conocimiento de la realidad con el fin último de explicarla, comprenderla y en el mejor de los casos, transformarla. Es más, Hernández, Baptista y Fernández (2010) la definen como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p.4). Por lo tanto, es un proceso que involucra creatividad pero que a la vez se rige por reglas de validez y aceptabilidad que comparte la comunidad científica y encima, busca resolver problemas observados y sentidos produciendo conocimientos nuevos.

Ahora bien, de acuerdo al campo que aquí concierne, sería fácil decir tomando de base la definición anterior, que la investigación educativa hace referencia y/o conlleva todas aquellas acciones de investigación que tienen como objetivo esclarecer diversos aspectos, con la particularidad de que deben ser dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje o intervenir en dicho proceso. En palabras de algunos estudiosos como Sabariego y Bisquerra se entiende a la “investigación educativa como un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” (como se citó en Alzina, 2004, p. 37).

Siguiendo esta línea, la investigación educativa se ocupa del conocimiento de estructuras, fenómenos, necesidades, interés y problemas del ámbito meramente educativo y todo su conjunto, abarcando con ello a la administración, al personal, al currículum y, no solo al alumnado y sus notas, aunque conviene recordar que sea el ámbito que sea, en el que se lleve a cabo una

investigación se hace necesario determinar bajo qué mirada se seguirá y por ende que camino se tomará, es así como en este apartado se determinan los aspectos de la metodología empleada, se describe el paradigma sociocrítico, su vinculación con el enfoque cualitativo, los métodos empleados desde esta postura y por supuesto, se rescata lo esencial del método empleado, es decir la investigación acción participativa, y se culmina con el establecimiento del tipo de estudio adoptado.

3.1 Paradigma de la investigación

Es así como en todo proceso de investigación, tanto en la educación como en otras áreas, se es necesario optar por un paradigma, ya que este proporcionar en gran medida las pautas de cómo se deberá concebir la realidad, el porqué de las acciones, decisiones y en general del modo de vida del objeto de estudio, de acuerdo con T. Kuhn un paradigma es “una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos. Incluye un cuerpo explícito de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica. La fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptadas por cualquier comunidad científica” (como se citó en Sosa, 2003, p.23)

Es así como en términos generales, bastante comunes, un paradigma es la visión estructurada del mundo y por lo tanto de la realidad que incluye creencias, actitudes y que además esta visión es compartida por una comunidad científica lo que le otorga validez. Todo paradigma posee tres dimensiones en su estructura, la dimensión ontológica que en palabras sencillas aborda la génesis y configuración de los fenómenos sociales, básicamente plantea dos posturas un tanto contradictorias de la realidad, si es externa y por lo tanto impuesta o si por el contrario, está construida desde la individualidad o como resultado de la interacción; la dimensión

epistemológica, refiere a la forma de adquirir el conocimiento, sí desde una postura objetiva y como observador externo de la experiencia o contradictoriamente, sí se debe tomar una postura subjetiva, constructiva y holística donde la experiencia sea compartida.

Finalmente, la dimensión metodológica enmarca la problemática y su relación con las estrategias a utilizar. Aunado a lo anterior, se desprenden distintos paradigmas con propuestas, tendencias y métodos que coexisten en la investigación educativa actual. Entre ellos se encuentra el paradigma positivista, que ofrece una posición epistemológica objetivista, es decir donde el conocimiento de la realidad es objetivo, distante, racional y controlado, donde esencialmente, la dimensión ontológica es realista y por ende la realidad está sujeta a leyes y un orden propio, también sigue una metodología experimental con orientación hipotética-deductiva y diseños definidos, sistemáticos y cerrados.

De modo opuesto, y dadas las características particulares de las ciencias sociales, grupos de humanistas, filósofos y pensadores del área social y antropológica de siglo XX, se ha desarrollado diversos internos por estructurar una metodología alternativa al positivismo, es así como surge el paradigma naturalista, que opta por una corriente epistemológica subjetivista, en la cual el conocimiento es una construcción que involucra comprensión e interpretación y necesariamente se incorporan los valores del investigador. Además, retoma la línea ontología nominalista de la realidad, donde ésta es una construcción social e intersubjetiva, asimismo, sigue una metodología interpretativa que aborda estrategias de investigación abiertas, libres, con hipótesis posteriori y elementalmente supone una relación entre sujeto y objeto.

Por otra parte, el paradigma sociocrítico se postula como un intermediario entre las dos posturas anteriores, estableciendo la posibilidad de una ciencia social ni puramente empírica ni

únicamente interpretativa. Esta nueva postura surge a mediados del siglo XX como resultado de las críticas de diversos investigadores, de los cuales el más destacado fue K. Lewin quien aportó un nuevo concepto, y propuso que en toda investigación social es fundamental, la acción. Este paradigma retoma la base ontológica del paradigma naturalista, sin embargo, sigue una epistemología crítica además de subjetivista, es decir el conocimiento es concebido como un proceso constructivo que implica la comprensión, la crítica y la acción sobre la realidad. Aparte, opta por una metodología dialógica y participativa, en la cual el investigador no solo es un sujeto sino todo un colectivo participativo orientado a la acción transformadora.

Por todo lo anterior, en esta investigación se siguieron las pautas del paradigma socio crítico dado su carácter transformador y de orientación al cambio. Algo muy peculiar dentro de esta postura es que, si bien se busca la transformación, esta no sucede como resultado de la investigación, sino que va de la mano con el proceso que dentro de ella se sigue, además el cambio no solo ocurre sobre el objeto de estudio, sino que al interactuar sujeto y objeto, los cambios ocurren a la par. La diferencia que aquí se encuentra y que resalta de entre los otros paradigmas usados en el ámbito de la educación, ciertamente es la acción.

3.2 Enfoque de investigación

Coloquialmente, se entiende por enfoque al conjunto de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la recolección y uso de datos, sin embargo algunos autores lo definen como un proceso sistemático, disciplinado y controlado que está directamente relacionada a los métodos de investigación que principalmente son dos, uno de ellos es el método inductivo generalmente asociado con la investigación cualitativa que consiste en ir de los casos particulares a la generalización; mientras que el método deductivo, es asociado habitualmente con

la investigación cuantitativa cuya característica es ir de lo general a lo particular (Medina, 2011). Para un mejor entendimiento, se podría hacer la comparación de un enfoque con unos binoculares, telescopio o catalejo de pirata, ya que las tres permiten tener una visibilidad mayor pero cada una posee distintas características, lo mismo ocurre con el enfoque, pero eso sí, dependiendo del que se decida utilizar será la manera en que se verá el objeto de estudio.

Asimismo, en el campo de la investigación hay dos enfoques comúnmente utilizados, cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo parte de la creencia de que en potencia todos los datos son cuantificables, y para ello se sustenta del positivismo, este enfoque busca la formulación de generalidades bajo criterios de validez y confiabilidad, prioriza los análisis causa - efecto, se limita a la explicación, predicción y control de fenómenos observables y susceptibles de medición, y por lo general tiende a utilizar técnicas estadísticas e instrumentos muy estructurados y estandarizados en la recolección de datos. Algo sumamente distintivo de este enfoque es la centralización de la observación en los resultados.

Por otro lado, el enfoque cualitativo se centra en la observación de procesos y no de resultados, está orientado a la descripción, comprensión e interpretación de los sujetos, por lo que se sobreentiende que la realidad es dinámica, múltiple y holística. Al mismo tiempo, pone en práctica la observación participante como principal instrumento de recolección de datos, y de hecho los instrumentos que emplean suelen ser poco o no estructurados ya que los procedimientos tienden a ser abiertos y flexibles, este enfoque es comúnmente utilizado en las ciencias y además de llevar a cabo el método inductivo, posee la cualidad ineludible de la interpretación, la flexibilidad y comprensión del objeto de estudio. Epistemológicamente este tipo de investigación, se nutre de la hermenéutica, pensamiento que parte de la premisa de que los actores sociales significan, hablan, son reflexivos y no meros objetos de estudio como las cosas; por otra parte la

fenomenología, intenta comprender los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los individuos, pues afirma que no existe una realidad exterior al sujeto.

Y el interaccionismo simbólico, el cual postula que la conducta humana sólo puede comprenderse y explicarse en relación con los significados que las personas dan a las cosas y a sus acciones, es más la realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas (Monje Álvarez, 2011). La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social tal cual la ve la gente que está siendo el objeto de estudio, es decir, desde la percepción que posee el sujeto de su propio contexto (Bonilla y Rodríguez, 1997), por ello, este enfoque no parte de un fundamento únicamente teórico, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el actuar de las personas estudiadas. Lo anterior no hace referencia a que para nada se implica el uso de teorías, de hecho, si utilizan los supuestos teóricos, pero no como punto de referencia para generar hipótesis como se haría en otro tipo de enfoque, sino que se utiliza como instrumento, una herramienta para guiar en el proceso de indagación desde sus inicios.

Otras características importantes de este enfoque de investigación, es la relación sujeto - objeto, el objetivo del estudio, y por supuesto la metodología. La investigación cualitativa establece que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, ya que existe una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De este modo, es comprensible que su centro de atracción se incline hacia el logro de una indagación más amplia de las actitudes, los valores, las opiniones, las percepciones, las creencias y las preferencias de los sujetos. Los investigadores que laboran bajo esta mirada extienden su interés y su acción al mundo de la subjetividad y de la afectividad de los sujetos, así como la forma en que los individuos describen y experimentan su realidad.

Es por ello que en este trabajo se ha optado por seguir las líneas que marca el enfoque cualitativo ya que, a diferencia del enfoque cuantitativo, se centra en la observación de procesos y no de resultados, por lo que se orienta a la descripción, comprensión e interpretación de los sujetos y su vida en general. Al mismo tiempo, pone en práctica la observación participante como principal instrumento de recolección de datos, y de hecho los instrumentos que emplean suelen ser poco o no estructurados ya que los procedimientos tienden a ser abiertos y flexibles. Y he aquí la principal razón de utilizar este enfoque en una investigación del ámbito educativo.

Ahora, el diseño de la metodología que se emplea, dada la naturaleza del enfoque cualitativo, no configura un marco fijo e inmodificable, sino un punto de referencia que indica qué se va a explorar, cómo debe procederse y qué técnicas se van a utilizar (Monje Álvarez, 2011). Siguiendo la misma línea, lo anterior no quiere decir que no exista un proceso para llevarlo a cabo, sino que dicho proceso difiere del tradicional enfoque positivista. Por lo tanto, definir un proceso ha sido foco de discusión para muchos investigadores, y como consecuencia se tiene una amplia gama metodológica que, dependiendo de las cualidades de la investigación y del investigador, convendrá utilizar. Cabe destacar también que el proceso de investigación y diseño de investigación son dos conceptos que tienen un significado bastante definido en el contexto de la investigación empírico-analítica.

Del mismo modo, es imposible afirmar que en el enfoque cualitativo no se sigue un proceso general de investigación o se carece de diseños. De hecho, de acuerdo con G. Rodríguez Gómez (1996) el proceso de Investigación se conforma por cuatro fases y en cada una de ellas se diferencian, a su vez, distintas etapas. La primera fase se denomina preparatoria, que al mismo tiempo se encuentra dividida en dos etapas. Se inicia entonces con la etapa reflexiva, que en general conlleva la elección del tópico, tema o pregunta de investigación, y de hecho tal elección es

completamente personal pues está ligada a la clase, género, raza, etnia, cultura y/o comunidad científica, a la cual pertenezca el investigador.

Una vez que se ha identificado el tema, el investigador busca toda la información posible sobre el tema establecido, se trata entonces de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia que permita al investigador conocer, por lo que también se llevará a cabo la tarea de selección de paradigmas, diseños, métodos, técnicas e instrumentos. En esta etapa se espera que, teniendo ya una visión general del tema, se desarrolle un marco conceptual con el que se logre comparar y contrastar los resultados y que se pueda utilizar como referencia para todo el proceso.

Después del proceso de reflexión teórica, continúa la etapa del diseño, donde la tarea fundamental será planificar las actuaciones, que estarán determinadas en gran medida por la elección de tal o cual paradigma. Aun así, conviene en este momento cuestionarse ¿Qué o quién va a ser estudiado? ¿Qué método de indagación se va a utilizar? ¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos? ¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación? En palabras de Miles y Huberman, las cuestiones de investigación representan “las facetas de un dominio empírico que el investigador desea investigar de forma más profunda” (1994, p. 23). Las cuales pueden formularse al principio o más tarde, y pueden modificarse o reformularse en el transcurso del trabajo de campo.

En este sentido, el investigador intentará, unas veces en los primeros momentos de su estudio y otras a lo largo del mismo, determinar la naturaleza, el tamaño, la localización y dimensión temporal de su objeto de estudio. De acuerdo con G. Rodríguez Gómez (1996), como resultado en esta etapa, el diseño podría tomar la forma de documento escrito en el que se

contemplan apartados, tales como: Marco teórico (resultado de la fase de reflexión), cuestiones de investigación, objeto de estudio, método de investigación, triangulación, técnicas e instrumentos de recogida de datos, análisis de datos, procedimientos de consentimiento y aprobación.

En esta primera fase, lo que la interventora llevó a cabo fue el primer acercamiento con la investigación, por lo que a través de prácticas profesionales I se retomaron las áreas de desarrollo infantil, describiendo cada una y comprendiendo cuáles eran sus alcances con ello, se ahondaron los posibles temas y entre los cuales la temática de habilidades socioemocionales fue seleccionada, además se comenzó con la formulación de pregunta de investigación lo que implicó el análisis de todas las posibles acciones para al final concretarlo en ¿Cómo fomentar el autoconocimiento? También se eligió el paradigma sociocrítico, así como la congruencia con el enfoque cualitativo y el método de investigación acción.

Así mismo, se llevó a cabo la determinación del nivel educativo, es decir preescolar y las instituciones con las que se establecería contacto, aunque había una sobre la que ya se tenía el objetivo, sin embargo, era bueno considerar otras opciones. Por lo tanto, se comenzó a abordar el diagnóstico y con ello el plan diagnóstico, se delimito los actores y con ellos se categorizó en función del contexto externo, el institucional y el áulico, se seleccionaron las técnicas e instrumentos siguiendo en enfoque seleccionado y se elaboraron las guías de observación, guiones de entrevistas y los cuestionarios para las encuestas, al igual que se estableció la estructura del proyecto con sus respectivos apartados.

Siguiendo el proceso, la fase dos se denomina trabajo de campo, que se conforma por dos etapas. Es destacable recalcar que es aquí donde el investigador a través de su habilidad, paciencia, astucia y visión obtendrá la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo. Para

lograr el objetivo, deberá estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación y sobre todo ser capaz de reírse de sí mismo tal cual lo menciona Wax (1971). Una vez se inicia la fase del acceso al campo, se comienza un proceso de progresivo acercamiento a la información para el estudio.

Donde para el investigador en un primer momento supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una escuela o una clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información con otro tipo de instrumentos, que los participantes sólo proporcionan a aquéllos en quienes confían y que ocultan a todos los demás. Básicamente en este apartado el investigador debe plantearse dos interrogantes, el primero ¿dónde me encuentro?, para dar una respuesta a este cuestionamiento son muy populares dos estrategias, el vagabundeo y la construcción de mapas.

La interrogante número dos será ¿con quién estoy?, que como consecuencia se deriva la identificación y selección de informantes, para lo cual resulta necesario establecer ciertos criterios que pueden ir desde quien dispone de conocimiento y la experiencia, la habilidad para reflexionar, expresarse con claridad, quién tiene tiempo y está predispuesto positivamente para ser entrevistado y participar en el estudio. En sí la definición de criterios al seleccionar a los informantes es libre, y el investigador puede elegir los que mejor le convenga a su estudio. Se hace importante mencionar que este proceso de selección se aplica casi durante todo el proceso de investigación. Se parte de la elección de unas personas que responden a unas cuestiones, se abordan nuevas cuestiones, se pregunta a nuevos informantes

La fase de recogida productiva de datos, implica la aplicación de los instrumento según las técnicas y el diseño de investigación seleccionado para lograr la obtención de información, y al

igual que casi todo el proceso cualitativo, queda a consideración de quien investiga lo que se pueda definir como productivo, sin embargo para no andar sin rumbo, la comunidad de investigadores cualitativos, proponen la búsqueda de 3 puntos esenciales, se trata de buscar: el significado y la perspectiva de los participantes en el estudio; las relaciones por lo que se refiere a la estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo; y los puntos de tensión: ¿qué es lo que no se ha encontrado?, ¿cuáles son los puntos conflictivos en este caso? (Rodríguez, 1996)

Al mismo tiempo, durante esta etapa se comienza ya con el proceso de análisis de datos de la fase número tres y se inicia un proceso de recogida de aquellos datos que realmente interesan al desarrollo de la investigación, de tal forma que se evite la recogida de informaciones inútiles o de relleno, por esta razón el orden se vuelve una pieza clave y mejor amigo del investigador en este momento. Para esta segunda fase, que la interventora llevó a cabo en prácticas profesionales I y II, básicamente fue comenzar a ir a los posibles preescolares y contactar con los directivos para solicitar el permiso y la apertura para realizar la investigación, así es como se llegó al preescolar “Carmen Millán” en Hueyapan, Pue. De igual modo, siguiendo el diagnóstico, se llevó a cabo la recolección de la información como consecuencia de haber aplicado los instrumentos, de haber observado, entrevistado y cuestionado a los sujetos antes planteados.

Ahora bien, la fase número tres Analítica, consiste en el análisis de los datos cualitativos, no solo al final del trabajo de campo cuanto ya se ha abandonado el escenario, sino también durante todo el proceso, aunque muchas veces, permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador. Esta fase carece de etapas, pero se siguen tres tareas principales comunes en la mayoría de estudios con datos cualitativos. Las tareas son: reducción de datos; disposición y transformación de datos; y obtención de resultados y verificación de conclusiones. Fue aquí donde la interventora, comenzó el vaciado de información, y por lo tanto a través de algunos instrumentos

como la matriz de evaluación se concretó la información, además siguiendo el diagnóstico en esta fase se implementó el procesamiento de la información.

La fase Informativa, culmina el proceso de la investigación con la presentación y difusión de los resultados. Básicamente consiste en la elaboración del informe, el cual puede ser escrito de dos diferentes formas: una como si el lector fuera de la mano con el investigador y resolvieran juntos la problemática; otra, donde solo se presente un resumen de los hallazgos y adjunten los resultados para apoyar las conclusiones. En cualquiera de sus dos presentaciones el informe debe ser un argumento convincente donde se presentan los datos sistemáticamente para que sirvan de apoyo al investigador y refutar las explicaciones alternativas. De este modo, el trabajo de investigación se habrá terminado y habrá sido por el carácter humano de la tarea, por la implicación y el compromiso con la misma. Esta fase, la interventora la concretó en prácticas profesionales III, con la elaboración del documento que ahora tiene en mano.

3.3 Diseño de la investigación

Un método dentro de la investigación refiere a la estrategia que selecciona el investigador para obtener las respuestas de las interrogantes que han de guiar la investigación, alcanzar los objetivos planteados o comprobar la hipótesis inicial. La elección de uno u otro método está estrechamente relacionado con las características del objeto de estudio y del tipo de conocimiento que se pretenda obtener con la investigación. Los métodos pueden ser clasificados siguiendo los distintos enfoques de investigación, así será métodos cuantitativos o cualitativos. Dentro de la investigación cuantitativa la elección del método a emplear depende en gran medida del tipo de variables con las que se ha de trabajar. La investigación de este tipo se desarrolla en dos clases de métodos, el experimental y los ex post factos

Por otro lado, en las investigaciones de tipo cualitativo, que es la que aquí concierne, los métodos que se consideran como esencialmente cualitativos dependerá en gran medida del autor con quien se trabaje. Sin embargo, para este particular estudio, Rodríguez Sosa (2003) propone la etnografía, los estudios de caso y la investigación - acción. El método etnográfico, a groso modo consiste en el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos; el método de estudio de caso se centra en analizar detalladamente un asunto, un fenómeno o un grupo de personas con la finalidad de formular nuevas teorías. Mientras tanto, el método de investigación acción cuyo objetivo es la transformación y el cambio social a través del mejoramiento permanente de la acción social, es el que se ha seleccionado para este trabajo.

Dentro del amplio campo educativo la investigación - acción ha estado presente con diversas denominaciones, desde investigación en el aula hasta investigación crítica pasando por investigación colaborativa, y más variaciones de la misma. Esta gran variedad de términos ciertamente ha complicado la delimitación y el alcance de esta metodología sin embargo, para la gran mayoría de los profesores investigadores ha estado muy claro que la investigación acción se utiliza para describir una familia de actividades que lleva a cabo el cuerpo docente en sus propias aulas y lograr objetivos tales como el desarrollo curricular, el propio autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Al final todo, el grupo de actividades mencionado tiene en común la identificación de las estrategias de acción que se implementan y que más tarde se someten a observación, reflexión y cambio. De este modo se percibe a la investigación acción como un instrumento que propicia el cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa.

Ahora bien, en este relativo nuevo campo de estudio, su principal precursor Lewin (1946), hace énfasis en la triangulación de tres elementos esenciales para el desarrollo profesional:

investigación, acción y formación, de este modo se consolida una conceptualización de investigación acción, que parte de una indagación práctica realizada por el profesorado de manera colaborativa, con el objetivo de mejorar su práctica educativa por medio de un proceso constante de acción y reflexión. Por lo tanto, la investigación acción se diferencia de otras investigaciones por su doble propósito, el primero de acción orientado al cambio de una organización o institución, y el segundo, de investigación para generar conocimientos y comprensión.

Para algunos otros estudiosos como Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción es

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar.(p. 9)

Estos autores elaboraron una de las más vigentes conceptualizaciones de tal métodos, de lo que se puede rescatar que la investigación acción es una ciencia crítica, práctica y moral, que se retoma como un forma de indagación que involucra autorreflexión por parte de los profesores, alumnos o todos aquellos quienes participan en situaciones sociales y dentro del marco educativo para mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas, la comprensión de las mismas y las situaciones donde dichas prácticas se lleven a cabo. En otras palabras, destacan la intención de un cambio y mejora de la acción educativa, con una visión dinámica de la realidad, así como la participación activa y comprometida de un conjunto de actores en pro de una tarea de cambio social., además que sostienen que es posible mejorar la educación cambiando las prácticas, siendo el análisis reflexivo y la acción sobre la práctica el medio idóneo para generar los cambios.

Siguiendo la misma línea, hay quienes la han definido como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora, así investigación e intervención van

de la mano debido a que implica una indagación disciplinada, por lo mismo es que este método ha sido el seleccionado por la interventora para elaborar su investigación, ya que hacer algo al respecto es un rasgo característico de la investigación acción que no se da en otras investigaciones, el propósito es alcanzar una mejora en congruencia con los valores educativos explicados en la acción, es más la I.A. pretende comprender e interpretar las prácticas sociales indagación para cambiarlas y mejorarlas, es todo un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, o que exige continuidad en el proyecto de trabajo y permanencia en el centro del profesorado que lo asume (Latorre, 2004).

Por otro lado, el método de investigación acción es un proceso que como tal sigue una secuencia, de acuerdo con McKernan (2001) la secuencia del I.A. es la siguiente,

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar-, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (p. 25).

Es a partir de la aportación del autor que el proceso autorreflexivo comienza con una situación o problema práctico, seguido del análisis y revisión del problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, Sin embargo se debe comprender que el método I.A. es esencialmente cíclico pero una investigación tiende a poseer más de uno, tomando en consideración los cambios que se puedan llegar a presentar, dándole la oportunidad al investigador de plantear uno nuevo. Estos

ciclos tienden a ser más para guiar la organización del proceso y no tanto para desarrollar explicaciones sobre la práctica (Latorre, 2004).

Tomando todo lo anterior en consideración, se sentaron las bases para que esta investigación fuese de tipo transversal dado que el trabajo se realiza en un solo periodo o momento. Esta clase de estudio se desprende de aquellas investigaciones en las que no se manipulan las variables y en donde la observación de los fenómenos es lo imprescindible, conocidas generalmente como investigaciones no experimentales. Para Hernández Sampieri (2003) la investigación de tipo no experimental se divide tomando en consideración el tiempo empleado durante la recogida de información, por lo que puede ser transversal o longitudinal. Se convierte en investigación transversal cuando se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único, y cuando el propósito es describir las variables, su incidencia e interrelación en un momento dado.

Al mismo tiempo, la investigación transversal involucra una clasificación donde se encuentran: los estudios exploratorios, que consisten en una exploración inicial en un momento específico, tienen como propósito comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables por ejemplo una comunidad, situación, contexto o evento. Los descriptivos, que como su nombre lo dice son estudios puramente descriptivos orientados a indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población. Finalmente, los correlacionales, donde se describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, incluso algunas veces únicamente en términos correlacionales y otras en función de la relación causa-efecto.

3.4 Técnicas de recopilación e información

Finalmente, en todo proceso de investigación ya que se ha optado por una postura, un enfoque y una estrategia, se tiene un campo de visión más específico para elegir los procedimientos y diseñar las herramientas que le permitirán al investigador establecer una relación con el objeto de estudio, es decir seleccionar las técnicas e instrumentos para la recogida de información. Según, Arias, “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información” (2006, p.53),y en efecto, una sólida conceptualización de técnicas apunta a que son el medio y el ¿cómo se procederá ?, comúnmente en la gran mayoría de estudios cualitativos se destacan tres técnicas: la observación, la entrevista y la encuesta, aunque es de suma importancia resaltar que cada una de estas tiene su correspondiente clasificación, lo que ampliará o limitará la recolección de información.

Por otro lado, los instrumentos se vuelven la materialización de las técnicas, de acuerdo con Sabino (1992), un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información, muchas veces se entiende que es el ¿con qué? del investigador. Las técnicas y los instrumentos guardan una estrecha relación, pues dependiendo de la primera se elaborarán los segundos. Los principales instrumentos dentro de la técnica de observación dependen en gran medida del tipo de observación que se haga como anteriormente se mencionó, sin embargo, los más utilizados son el diario y las notas de campo, el registro anecdótico y la guía de observación. En cuanto a la entrevista se opta por una flexible dadas las características del enfoque, y el instrumento esencial es la guía de entrevista., y en la encuesta se usa mucho el cuestionario que varía en función del tipo de preguntas planteadas.

Ahora bien, con base en el plan de diagnóstico que se elaboró en la fase dos del mismo (Ver apéndice Ñ), se estableció el uso de las tres técnicas fundamentales en los contextos externo, interno/institucional y áulico. Para el primer contexto, se diseñó una guía de observación ya que permite encausar la acción de observar a ciertos fenómenos, un guion de entrevista para algunos pobladores clave y un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple; para el contexto institucional se presentaron un guion de entrevista al directivo y un cuestionario cuerpo docente, las ventajas del guion de entrevista es que permite tener a la mano aquellos temas que se abordarán dentro de la entrevista, lo que es particularmente importante para no perderse dentro de la conversación, pero al mismo tiempo un guion permite esa libertad y flexibilidad para indagar en profundidad la percepción sobre una serie de cuestionamientos.

Finalmente, dentro del aula se delinearon un guion de entrevista para la docente de grupo, un cuestionamiento a los padres de familia y una hoja de derivación, lo más importante de esta última es que al ser realizada por la educadora proporciona características específicas de la problemática, los procedimientos que se han utilizado, sus avances y estancamientos. Sumado a lo anterior hay que recordar que dentro del diagnóstico psicopedagógico el profesor y el psicopedagogo (en este caso el interventor) hacen un trabajo conjunto, donde el interventor pasa a ser complementario del profesor, ya que para intentar resolver discutir o conseguir determinadas situaciones, se necesita de su información y conocimientos respecto al alumnado (Selvini, 1985).

Para analizar el contexto áulico se abordó en dos líneas que trabajan conjuntamente, la postura y práctica del docente; y el nivel de desarrollo del infante determinado en gran parte por su edad, sus situación familiar y escolar, así se trabajó bajo la mira de las áreas de desarrollo: cognitiva, lenguaje, psicomotor y socio afectiva. Al mismo tiempo, se categorizó en función del plan y programa de educación preescolar 2017, abarcando las áreas de desarrollo personal y social,

y los campos de formación académica, sin embargo, se enfatizó en el área socioemocional ya que en este punto los instrumentos de observación tuvieron gran presencia para ir enfocando el problema. Al final se subcategorizar de acuerdo a los organizadores curriculares por lo que se abordó autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

CAPÍTULO
IV

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

A lo largo de este capítulo se describen las bases, la génesis, el diseño, la planeación, aplicación y resultados del proyecto de intervención e innovación con modalidad de proyecto de desarrollo educativo. Al mismo tiempo se analiza y se valoran los aspectos positivos y negativos tanto del proyecto como de la actuación de la institución y de la interventora. Así es como en los siguientes párrafos se da a conocer todo lo relacionado al proyecto de intervención hasta la creación de la estrategia seleccionada. En el primer apartado denominado fundamentación del proyecto, se aborda una breve conceptualización de lo que es un proyecto de desarrollo educativo, así como una pequeña descripción sobre la estrategia seleccionada. En el segundo apartado se halla todo lo relacionado a la estrategia de intervención, dando respuesta la interrogante ¿Por qué se seleccionó esa estrategia didáctica y qué relación tiene con el nombre creativo diseñado? Por lo que se explica el nombre de la estrategia en relación al problema diagnosticado.

También, se abordan los objetivos generales y específicos, se habla de la organización horizontal y vertical, se halla la descripción detallada de las diez planeaciones considerando el fundamento teórico. Al mismo tiempo se hace mención del enfoque, técnicas e instrumentos de evaluación empleados en dicho proyecto, respondiendo a las interrogantes ¿qué son?, ¿cómo fueron diseñados? ¿Por qué fueron seleccionados? ¿para que se diseñaron?, y sobre todo ¿qué se espera obtener con el diseño de instrumentos de evaluación?, este apartado lleva por nombre estrategia de intervención y plan de evaluación. En el tercer punto, se analiza la aplicación del mismo y se valora sobre el impacto, es decir el beneficio que tendría a gran escala en la comunidad, la escuela y el aula, además se plantan las recomendaciones para mejorarlo después de la aplicación, es decir algunas adecuaciones curriculares a tomar en consideración.

Asimismo, se valora el material lúdico diseñado y se justifican las características, innovador, creativo y funcional. En lo respectivo al balance general y el apartado retos y perspectivas se abordan las fortalezas y debilidades en torno al diagnóstico, la investigación y el diseño; también mediante un pensamiento y juicio creativo, reflexivo y crítico orientado a la autovaloración del perfil de egreso de la licenciatura, se abordan los retos y perspectivas en la situación actual frente a aspectos como: la aplicación del proyecto, el material didáctico, el impacto, a comunicación con la titular de grupo de preescolar entre otros tantos.

4.1 Fundamentación del proyecto

Un plan, un programa y un proyecto suelen utilizarse por la gran mayoría como sinónimos, sin embargo, en rescatar sus particularidades está su entendimiento y buen uso. Para empezar, se entiende por plan, a la secuencia ordenada de operaciones que conducen a un objetivo. Declara lo que se quiere conseguir y fija una serie de acciones generales, el plan de acción, así como las estrategias y recursos para alcanzar las metas previstas a largo plazo. Por otro lado, un programa es un documento en el que se determina el proceso a seguir para lograr objetivos y concretar una línea de acción, diseñando secuencias lógicas para conseguir objetivos a medio plazo.

Un programa posee carácter anticipatorio, por ello toma en cuenta diversos factores que intervienen en la acción socioeducativa e implica la sucesión sistemática de tareas. A diferencia de los dos anteriores, un proyecto es la unidad operativa donde se especifica qué se va a hacer, cómo y cuándo, con el fin de conseguir objetivos en un plazo de tiempo establecido. Todo proyecto ciñe elementos para conseguir objetivos; orienta, guía y prepara el camino, del mismo modo que implica la descripción de lo que se quiere conseguir, adaptándose a las características del entorno, recursos y temporalización precisa. De todo lo anterior, el plan presenta un carácter global, por lo

que diseña objetivos y metas globales, el programa es más específico ya que fija objetivos y metas más concretas.

Pero, el proyecto es la unidad más concreta y específica de acción. Por lo tanto, un Proyecto de Desarrollo Educativo pretende resolver un problema socioeducativo y psicopedagógico a través de una propuesta de intervención, donde se especifica el problema que es motivo de intervención, se detallan las estrategias y fundamentos de la acción, se describen las condiciones particulares de aplicación, los recursos, los tiempos y sobre todo los resultados esperados. Todo ello, cohesionado y plasmado en un proyecto de intervención socioeducativa o psicopedagógica que sienta sus bases en la experiencia de aprendizaje obtenida a lo largo de prácticas profesionales, servicio social y en general de la LIE.

Es más, su elaboración demanda: identificar una situación problemática; elaborar un diagnóstico; delimitar el problema; justificar y fundamentar la intervención; definir los objetivos de la intervención; diseñar estrategias; determinar las condiciones de aplicación, es decir los recursos, tiempos, participantes y formas de evaluación y seguimiento; y sobre todo presentar los resultados. Inclusive al ser proyecto debe incorporar un cronograma con las actividades y plazos para el desarrollo de cada una de las etapas. Finalmente, el documento escrito del proyecto de intervención incluye: título, índice, introducción, el problema, la descripción del ámbito, las estrategias de intervención, los resultados, las conclusiones, bibliografía y anexos

Así entonces, para el proyecto de intervención se seleccionó como estrategia al ambiente de aprendizaje entendiéndolo como aquel clima propicio para atender a los sujetos que aprenden, sea virtual o físico, creado y habilitado a fin de favorecer las condiciones que estimulen las actividades de pensamientos de los aprendientes, a través de problematizar, descubrir, comprender

y asimilar alguna situación o algún contenido desde distintas perspectivas. Tal como se ha citado antes, según María Lina Iglesias Forneiro, un ambiente de aprendizaje es una estructura que se compone de cuatro dimensiones: la dimensión física, en la que se explica el espacio físico; la dimensión funcional, es decir el modo en que se utilizan los espacios.

Otra de las dimensiones es la temporal, vinculada directamente a la organización del tiempo destinado a cada espacio; y por último, la relación dimensional, que se refiere a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios. Al fin y al cabo, es un todo indisociable, que tiene como principal objeto alterar o cambiar el estado normal de los sujetos, de tal modo que es imposible salir de ahí indiferente. Un ambiente de aprendizaje es vida, capaz de transmitir sensaciones e incluso evocar recuerdos.

4.2 Estrategia de intervención y plan de evaluación

A menudo es utilizada la frase "hay que perderse para encontrarse" pero si bien es común ¿que la hace cierta? El proceso de autoconocimiento básicamente se resume en un ser que sabe y entiende quién es, por que hace lo que hace, que lo motiva a vivir y, sobre todo, significa que es un ser honesto con sí mismo, y que por lo tanto, posee el valor y el carácter para enfrentarse honestamente con sí mismo, de tal modo que cuenta con la honestidad y la integridad de afrontar sus fortalezas y sus debilidades, de ver hacia dentro para comprender por qué hace lo que hace y que lo impulsa a moverse. Ahora bien, el autoconocimiento es un proceso inacabado, por no decir infinito, pues como parte de la personalidad va cambiando y va adaptándose al estilo de vida y al contexto. El conocimiento de sí mismo, es un amplio espectro que abarca autopercepción, autoobservación, autoestima y autoaceptación elementos que en conjunto son el punto de partida

para la mejora y el bienestar emocional, ya que permiten al ser humano descubrir sus motivaciones y propiciar situaciones que le generen mayor sentido bienestar.

Es más, cuando existe un bajo nivel de autoconocimiento ocurren situaciones tales como la toma de decisiones inadecuadas, la baja capacidad para conseguir lo que nos proponemos, dificultades emocionales e interpersonales y una baja satisfacción con la vida. Es así como el autoconocimiento es importante ya que influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud, así como al equilibrio psíquico. Si bien se ha reiterado que el autoconocimiento está directamente vinculado a mirar al interior, también es cierto que para poder llevarlo a cabo son necesarias otras habilidades, que se comienzan a desarrollar desde edades muy tempranas, mismas que la familia puede fomentar o limitar, habilidades que pueden ser estimuladas a través del ambiente, y que por ello un ambiente de aprendizaje resulta ser idóneo para propiciar el desarrollo de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento.

Se habla así de un ambiente de aprendizaje denominado “Perdernos en el espacio para encontrarnos despacio”, ya que a lo largo de diez sesiones se trabaja el autoconocimiento, habilidad que es inherente al cambio por lo que debe estar presente en todo lo que dure la vida misma, por eso se habla de encontrarnos despacio, el conocimiento de uno mismo no sucede de la noche a la mañana, es un proceso que va de la mano con la paciencia. Al igual se habla de perdernos en el espacio ya que a través de una temática alusiva al espacio exterior, a los planetas y los astronautas, se pone en marcha y al mismo tiempo se nutre el conocimiento, la imaginación, la creatividad y el misterio de los niños. Con un ambiente de aprendizaje se pretende que el aprendizaje de las y los niños traspase las barreras de la escuela, que no solo sean funcionales en el próximo nivel educativo sino, que también se aspira que los conocimientos impacten y sean útiles en la realidad, que puedan ser funcionales en su vida cotidiana. Así pues, para conseguir todo lo anterior es

necesario tener en claro la dirección y la finalidad con que se realiza cada esfuerzo, para ello todo proyecto necesita objetivos, que precisen la intención de cada proceso.

La estrategia de este proyecto sigue como objetivo general: reforzar el sentido positivo de sí mismo a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la autovaloración en los infantes del 3er grado grupo B del Centro de de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Milla” de Hueyapan, Puebla. Que se pretende alcanzar por medio de tres objetivos específicos, los cuales son: describir características personales por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿cómo soy? en sus diferentes dimensiones; relacionar las emociones básicas y el cómo se siente ante distintas situaciones mediante habilidades socioemocionales para potenciar la conciencia de las propias emociones; y examinar las distintas situaciones que lo hacen sentir bien a través de la exploración de su ser para estimular el sentido de bienestar

Ahora bien, como se ha mencionado este proyecto consta de diez sesiones, las cuales se han planeado y organizado en un sentido horizontal y vertical. Se habla de una planeación horizontal ya que la decena de sesiones están seleccionadas de acuerdo a la secuencia didáctica, es decir el inicio está conformado por tres sesiones y un aprendizaje esperado; el desarrollo por seis sesiones y dos aprendizajes esperados; y el cierre, conformado por una única sesión y las vinculación de los tres aprendizajes esperados anteriores. Por otro lado, al hablar de planeación y organización vertical es mucho más complejo, pues se hace alusión a los momentos que conforman la secuencia didáctica, el inicio tiene el propósito de poner en contexto a los alumnos con preguntas detonadoras, responder dudas y explicar aspectos generales de la temática a abordar.

Más aún, consta de cinco momentos clave. Comienza con la preparación para el aprendizaje, lo que se puede hacer con activación física o activación emocional y preparación

neuronal, donde además se anticipan aspectos del contexto que pudiesen contribuir y obstaculizar el desarrollo de las actividades. El segundo momento es la exploración de conocimientos previos y para ello se utilizan técnicas como la lluvia de ideas, las preguntas detonadoras, o algunos ejercicios exploratorios de los conocimientos. Básicamente son todas aquellas habilidades de dominio que ya tengan los alumnos sobre el contenido aprendizaje que se va a abordar.

Continúa con la búsqueda y el procesamiento de la información, prácticamente son ejercicios que se realizan para corroborar la comprensión adecuada de la información tales como mapas conceptuales, organizadores, ejercitación de habilidades, mapas mentales, resúmenes o síntesis. Por lo general se propicia a través de lecturas de textos sugeridos por el docente, investigaciones individuales o por equipo, exposiciones del docente o de otros alumnos, demostraciones por parte del docente, en el cuarto momentos se da la organización de los equipos de trabajo y asignación de las tareas a realizar, se comprende así a las actividades relacionadas con la formación de los equipos. Finalmente, en el último momento del inicio se lleva a cabo la determinación de reglas, tiempos y recursos, así el inicio de una secuencia didáctica concluye cuando el profesor externa las reglas que deberán acatar, el tiempo destinado a realizar el reto didáctico asignado y los recursos a los cuales pueden recurrir.

Por otro lado, en las sesiones de desarrollo, existe la retroalimentación y reforzamiento, la finalidad está orientada en dar respuesta a dos cuestionamientos ¿Qué hacen los alumnos? y por consiguiente ¿Qué hace el maestro? Durante esta sección se recomienda implementar trabajo en equipo, trabajo colaborativo, incluso es tiempo de poner en marcha estrategias innovadoras con actividades relevantes que contribuyan a erradicar la problemática detectada. Y bien, en la sesión final que corresponde al cierre, se implementa de lleno la estrategia seleccionada: ambiente de

aprendizaje, así como también se realizan ejercicios de coevaluación, autoevaluación o heteroevaluación, mediante el uso de algún instrumento.

Teniendo como premisa la organización antes planteada, se procede a describir con detalle las diez planeaciones que conforman el proyecto. En la primera sesión se presentó el tema denominado volviéndome astronauta, el cual sienta sus bases en los aportes de D. Ausubel, al tomar en consideración la estructura cognitiva previa del alumnado y su relación con la nueva información. Este tema se comenzó a trabajar con una canción que la docente ya llevaba trabajando con el grupo y que tiene por nombre “Cabeza, Hombro, Rodilla y Pie”, de este modo no solo se recapitula rescatando elementos anteriores sino, que el canto por sí mismo está cargado de afectividad, lo que es necesario para lograr ese cambio en el sentir de la experiencia. A partir de ello, se hicieron las preguntas, ¿cuáles son las partes que conforman nuestro cuerpo? ¿todos tenemos las mismas?

Posteriormente, la interventora procedió a dar una explicación de aquellos elementos que falta consolidar en los niños y niñas, que también forman parte del cuerpo humano y por supuesto se dio comienzo a la actividad individual y concluyó con una tarea que sería llevada por parejas. La acción individual se pudo a prueba en la elaboración de un muñeco que simulaba a un astronauta con cartoncillo, hojas de papel y taparrosas; la actividad por binas fue capturar con ayuda de un plumón y una hoja de acetato, el rostro del compañero y viceversa, al final colocaron el rostro en sus respectivos muñecos y se cerró la sesión dando oportunidad al alumnado de participar respondiendo a la siguiente pregunta: ¿qué dibujaste? (Ver apéndice O)

La sesión número uno tuvo por objetivo el reconocer características físicas propias y colectivas por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo soy

físicamente?, así como también partió del aprendizaje esperado el identifica y nombra características personales, al ponerlo en marcha con la actividad acerca de los astronautas se da los inicios de hacer que la dinámica cambia, se comienza entonces a crear un ambiente de aprendizaje, que incite a no tenerlos indiferentes, que comunique, que transmita. Así mismo, se pone en marcha unos de los principios más importantes del psicólogo Gordon Allport, pues la singularidad de cada individuo se pone en relieve.

En lo correspondiente a la sesión dos (Ver apéndice P), el tema abordado fue descubriendo mi estación espacial vinculado al objetivo: reconocer gustos y preferencias a través de actividades lúdicas para dar respuesta a las preguntas ¿Qué me gusta? ¿Qué no me gusta? A partir de ello, la actividad para iniciar e ir creando la ambientación espacial, fue el pase de lista y saludar al alumnado con un títere de astronauta llamado Axel y posteriormente la interventora propició el juego estatuas de marfil, de esta manera se activa el cuerpo, la mente y pone en marcha el reconocer de forma grupal qué actividad les gusta más: cantar, bailar o simplemente quedarse quietos. La sesión continuó con la actividad Caras vemos y gustos si sabemos, que al concluir dio respuesta a las interrogantes planteadas en el objetivo.

En la actividad antes mencionada, los estudiantes tienen la oportunidad de identificar y conversar acerca de sus gustos y preferencias personales, y también de reconocer las coincidencias y diferencias con los gustos y preferencias de los demás, este juego consiste en que cada integrante hace un gesto, un sonido o un movimiento para comunicar que algo le gusta y otro gesto, sonido o movimiento para comunicar que algo no le gusta, a todos haber mostrado su elecciones, cada participante selecciona tres objetos que pueda encontrar en el aula. Por turnos, muestran los objetos o imágenes seleccionados y los demás comunican si les gusta o no haciendo el movimiento, gesto

o sonido que inventó. Para terminar el juego, el alumnado en un octavo de papel cascarón dibujó e iluminó su objeto favorito y aquel que más les desagrade.

Concluyó la sesión con los niños y niñas mostrando su trabajo entre ellos, y con siete participantes que dieron respuesta a las preguntas ¿Qué les gustó?, ¿qué descubrieron? En esta particular sesión al integrar al títere de astronauta se comienza a trabajar una de las dimensiones que María Lina Iglesias Forneiro quien fundamenta la creación de ambientes de aprendizaje, establece para la estructura de uno de ellos. La dimensión relacional, está estrechamente relacionada a los distintos vínculos que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos de los distintos modos de acceder a los espacios e instrumentos, como lo es el títere. Al propiciar la interacción títere-alumno, inminentemente se propician las normas, los distintos agrupamientos para su contacto, y sin duda, la participación de la interventora como vínculo directo con el títere.

Esta interacción es lo que en esencia forma un ambiente de aprendizaje, pues su existencia se da en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí. No obstante, eso mismo hace que cada persona lo percibe de modo distinto. Haciendo presente, una de las características principales de la teoría de la personalidad de Gordon Allport. Los aportes de este psicólogo, se vuelven a hacer presentes en la sesión número tres, la que da el cierre al inicio de la secuencia didáctica. Allport sostiene que todos los individuos poseen el potencial innato para el crecimiento y la autorrealización, sin embargo, esto estará determinado por factores biológicos, ambientales y bioambientales. Esto quiere decir que todo poseen la disposición de mejora, pero esto solo será posible en la medida que la herencia y los factores maternos prenatales lo permitan, y se incentive el aprendizaje por contigüidad, el instrumental y vicario.

La disposición a mejorar dentro de la sesión tres está marcada desde el inicio hasta el final, pues se presentaron actividades atractivas, sencillas a la interventora para que parecieran fáciles, pero relativamente complejas a los preescolares. En la tercera sesión, reconocer posibilidades y limitaciones motrices para dar respuesta a las interrogantes ¿qué se me facilita?, ¿qué se me dificulta?, fue el objetivo que guio la clase. El tema, explorando un mundo de posibilidades, se comenzó con la bienvenida y el pase de lista liderado por el títere del astronauta Axel, y para trabajar la concentración y activación oculomanual se presentó dos veces una musicograma, la primera como muestra y la segunda como juego, con ganadores y perdedores.

Se entró de lleno al tema bailando, saltando y cantando, las canciones; el baile de los animales, la víbora de la mar, y al último arramsamsam. Para culminar la actividad se presentó a los preescolares un tendedero que contenía imágenes alusivas a los bailes realizados, en el que seleccionaron dos imágenes, una por pregunta ¿Qué actividad se les facilitó? ¿Qué actividad se les dificultó? Se dio cierre a la sesión, después de que cinco estudiantes compartieron sus respuestas justificando aquellas actividades que se les facilitaron, así como aquellas que por el contrario implican más trabajo. Finalmente, de tarea, se acordó que en casa decoran sus imágenes con libertad y creatividad.

El inicio del desarrollo en esta secuencia didáctica, está marcada por la cuarta sesión, bajo el objetivo de por medio de actividades motrices los estudiantes identifican cómo se sienten ante distintas situaciones (Ver apéndice R). En dicha sesión, el tema ¿Cómo salir al espacio? Se comenzó dando la bienvenida a los niños con el títere de astronauta, pasando lista y abriendo la conversación preguntando ¿Cómo se sienten hoy? para identificar qué emociones conocen, Y así dar continuidad al aprendizaje de conceptos, siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel, los conceptos son adquiridos a través de dos procesos, la formación, el punto actual en

el que se diagnosticó se encuentran los preescolares, y que básicamente hace referencia a los atributos de criterio o características del concepto que se han adquirido a través de la experiencia directa. En resumen, lo que ya saben de las emociones porque las han vivido.

Y el proceso de asimilación, que se produce a medida que el niño amplía su vocabulario y se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. Este proceso se propicia a lo largo de las sesiones cuatro, cinco, seis y siete, a través del cuento interactivo elaborado por la interventora, titulado perdidos en el espacio. Tal cuento es una analogía de un viaje al interior, en él, el personaje principal un niño llamado Axel, conoce y dialoga con algunas de sus emociones: la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo para experimentarlas y finalmente comprenderlas, sin embargo, esto no ocurre por decisión propia, sino que transita ese conocimiento como consecuencia de perderse en el espacio y aventurarse en planetas desconocidos, cada planeta una emoción distinta.

El cuento funge como instrumento de autoconocimiento pues si bien presenta las emociones de una manera clara, también invita a la reflexión dado que incluso en los extravíos se esperan hallazgos, porque es preciso perderse para volver a encontrarse, de ahí el título del ambiente de aprendizaje. Ahora bien, en la sesión cuatro, se lee a los niños la primera parte del cuento, aquella donde el astronauta crea su traje. Con ayuda de algunos materiales reciclados, como botellas de plástico, conos de papel de baño, libros viejos, hojas de colores, pegamento y globos, los niños elaboraron primero su casco y posteriormente sus propulsores. Sin embargo, cabe destacar que cada parte del traje lleva consigo otras variadas acciones que ponen a prueba sus habilidades psicomotoras.

Esta sesión llegó al final, con cinco participaciones que dieron respuesta a dos interrogantes que resumieron el tema abordado: ¿Cómo se sintió construir el traje? ¿Cómo creen que se sintió Axel haciendo su traje? La quinta sesión, al igual que la sesión que le antecedió, cumple con el primer requisito para el aprendizaje significativo, que está íntimamente ligado a la labor de la interventora. Se refiere al material, que debe ser potencialmente significativo, es decir que pueda relacionarse con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, aunque no precisamente al pie de la letra, pero sí sustancialmente. Así esta sesión estuvo enfocada a identificar y describir cómo se vive la alegría y la tristeza por medio de actividades artísticas (Ver apéndice S).

El anterior objetivo trabajado con el tema, un planeta amarillo y un planeta azul, inicio con la rutina de saludar, pasar lista y las preguntas ¿cómo se sienten hoy? Todo con apoyo del títere de astronauta Axel, para continuar a recabar características para describir, alegría y tristeza, apoyados de la segunda parte de la lectura Perdidos en el espacio, que resume la visita inesperada de Axel a un planeta amarillo, que representa la alegría y un planeta azul, asociado a la tristeza. Al terminar, los niños haciendo uso del suelo, un cuadro de cartulina y pintura amarilla y azul proyectaron aquellos rasgos que caracterizan la tristeza y la alegría. Se aplicó también una pausa activa, haciendo uso de la canción la alegría y la tristeza de Dubbi Kids. Posteriormente, se formaron cuatro equipos de cuatro integrantes y por medio de la mímica, representaron cómo viven cada una de las emociones vistas.

La sesión cinco impulso el principio de asimilación, una de las base de la teoría del aprendizaje significativo, la asimilación es aquel proceso mediante el cual, la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva. Es un proceso de interacción que involucra la modificación tanto del significado de la nueva información como el significado del concepto al cual está afianzada. Así, es innegable que los preescolares han vivido

las emociones, elementos preexistentes en la estructura cognoscitiva, que se modificara, al darles nombre y rescatar sus peculiaridades, es decir al entrar en contacto con información nueva no indiferente a lo hallado en sus conocimientos. Esta sesión llegó a su fin con cinco participaciones que dieron respuesta a cuatro interrogantes ¿Cómo se siente la alegría? ¿En qué sitios y actividades han sentido alegría? ¿Cómo se siente la tristeza? ¿En qué sitios y actividades han sentido tristeza?

Para la sesión número seis, se trabajó bajo el propósito de identificar y describir cómo vive el miedo por medio de actividades artísticas, para lo que se propició la rutina de inicio y con ello se continuó con la lectura del capítulo tres del cuento, donde Axel se enfrenta al miedo, sus características y sus funciones, además, a fin de reconocer el miedo como lo hizo el personaje del cuento, dibujaron y recortaron aquellas cosas que producen esta emoción crearon un buzo y se despidieron de sus temores. También construyeron con diversas telas y estambre un amuleto de valentía, útil para afrontar sus mayores miedos. Finalmente, poniendo toda su imaginación jugaron a las escondidas comprobando la eficiencia del amuleto elaborado. (Ver apéndice T)

La séptima sesión, refleja una de las etapas del desarrollo de la personalidad establecidas por G. Allport. más importantes en edad en preescolar, el desarrollo de la autoimagen, la cual incorpora cómo se ve el niño y cómo le gustaría verse. Esas imágenes reales e ideales de sí mismo surgen de la interacción con los padres, quienes comunican al hijo sus expectativas y la medida en que está cumpliéndolas o no. En este sentido, Allport denota el papel fundamental de los padres en el desarrollo de la personalidad. no solo como acompañantes sino como fuente de expectativas, de aprobación y aliento o desaprobación. Anudado a ello, antes de esta sesión se les pidió a los aprendientes que preguntaran a sus tutores ¿cuál es la forma correcta de enojarse?, esto con el propósito de conocer las expectativas que los tutores tienen del manejo del enojo de sus tutorados,

independientemente de la funcionalidad de dichas expectativas, se valoró que tan congruentes eran en relación a lo abordado en clase.

Así la sesión número siete, persigue el objetivo de identificar y describir cómo se vive el enojo por medio de actividades artísticas, por lo que se dio continuidad a la rutina de inicio, comenzando con la bienvenida a los infantes con apoyo del títere de astronauta, pasando lista y abriendo la conversación preguntando ¿Cómo se sienten hoy? para identificar qué emociones se encuentran presentes, Y así, dar continuidad al aprendizaje de conceptos, propuesto por Ausubel, a través de dar lectura al apartado número cuatro del cuento Perdidos en el espacio, que aborda el enojo, presentándose como un planeta rojo, lleno de volcanes, seres furiosos y peleoneros similares a una flama, lograr rescatar dichas características y el cómo afrontarlo fue la finalidad de tal lectura (Ver apéndice U).

Seguidamente, los niños y niñas trabajaron en equipos de cinco integrantes, sobre un papel craft plasmando a través del dibujo la interpretación que le dieron a la emoción de enojo, le dieron forma agregándole ojos, nombre y explicación. Después, de forma individual, en hojas blancas dibujaron aquello con lo que han sentido enojo, incluyendo personas y situaciones, para posteriormente compartir dicha experiencia al resto de compañeros, para al final valorar la pertinencia de tal actuar respondiendo las preguntas ¿Es correcto enojarse así? ¿Está bien sentir enojo? ¿Para qué nos sirve el enojo? ¿Cuál es la forma correcta de expresar nuestro enojo? Esta última parte pone en contraste las expectativas de los tutores con aquellos contenidos a enseñar, abriendo la oportunidad de lograr cierta congruencia entre lo esperado por los padres y los proporcionado por la institución educativa, cohesionar esfuerzos y orientar al aprendiente en la misma dirección.

La sesión ocho y nueve, están enlazadas por el objetivo de examinar las distintas situaciones que lo hacen sentir bien a través de la exploración de su ser para estimular el sentido de bienestar. Además, comparten el aprendizaje esperado de reconocer distintas situaciones que lo hacen sentir bien. Trabajar a partir de estos presupuestos supone poner en marcha el principio de autonomía funcional de los motivos de la teoría de la personalidad de G Allport. De manera muy sencilla, lo que se quiere y lo que se busca son la clave para entender el comportamiento y así explicar el presente en función del futuro y no en función del pasado. La sesión ocho, está motivada por el objetivo de explorar emociones placenteras y displacenteras a través del yoga (Ver apéndice V).

Esta penúltima sesión del desarrollo de la secuencia didáctica, agrega nuevos componentes a la rutina de inicio. Comienza con el saludo y la bienvenida a los niños, seguido al pase de lista, pidiéndoles que respondan al escuchar su nombre con la emoción que sienten en ese día en lugar de decir presente. Posteriormente, para trabajar atención, concentración e incentivar la socialización, se llevó a cabo el juego marcianito llama a marcianito. En este juego los estudiantes se colocan formando un círculo en el patio, después todos colocan los pulgares de las manos en la cabeza y agitan los dedos mientras tanto un compañero llama diciendo Marcianito y su nombre, llamando a Marcianito y agregando el nombre del compañero. El compañero nombrado tiene que estar atento y llamar a otro de la misma manera, así hasta que hayan pasado todos.

Al terminar de jugar, se les preguntó a los niños y niñas ¿Que nos hace sentir bien? lo que abrió la conversación y la interventora procedió a dar una explicación sobre las emociones placenteras y displacenteras. También para trabajar concentración, respiración y relajación se practicó un poco de yoga apoyados del cubo de las posturas que indicaba que posición debería hacerse y qué duración tendrá. Trabajar yoga implica utilizar posturas físicas, ejercicios de

respiración y meditación para mejorar la salud general, mejorar el estrés, la calidad de vida, los estados de ánimo, la variabilidad del ritmo cardíaco y la función pulmonar.

En esta sesión lo que se busca es que en los niños si bien en un principio la motivación para acatar las indicaciones de la docente fuera un medio para conseguir un fin específico, bienestar, se convierta en un fin en sí mismo. Al final el motivo deberá independizarse de la fuente original, de tal modo que sigan trabajando con igual empeño después de haber adquirido bienestar, aunque ya no persigan la misma meta, pues la han alcanzado. El concepto de autonomía funcional propone que los motivos no dependen de las experiencias anteriores en las cuales se manifestaron por primera vez, sino que las fuerzas que nos impulsaron en los primeros años de vida adquieren autonomía y se independizan de las circunstancias originales.

La octava sesión culminó con la selección de un color que se relacione con la emoción que les causó la práctica de yoga para así responder a la pregunta ¿Cómo se sintieron? con un dibujo y un pequeño escrito sobre sus sentimientos al respecto. Finalmente, para terminar con el desarrollo de esta secuencia didáctica, en la novena sesión, se implementó el inicio de la sesión pasada, pues se comenzó con el saludo y la bienvenida a los niños, seguido al pase de lista, pidiéndoles que respondan al escuchar su nombre con la emoción que sienten en ese día en lugar de decir presente. Posteriormente, para trabajar concentración y apreciación musical se aplicó de forma grupal una musicograma, incluso para valorar su pertinencia se les preguntó a los alumnos ¿Les gusta esta actividad? ¿Por qué? Una vez culminadas las participaciones anteriores, se puso en marcha la actividad “el día del abrazo” (Ver apéndice W).

Esta última, impulsa el logro del objetivo de la sesión que es explorar la importancia del vínculo con los otros a través del contacto físico para incentivar el sentido de bienestar, así la

actividad el día del abrazo consiste en formar a los niños en un círculo, el juego comienza cuando la docente indica la característica que deben tener aquellos que se abrazaran en el centro del círculo, por ejemplo: se abrazan todos aquellos que tengan puesto un suéter azul. Una vez que participaron todos, la interventora guio la reflexión sobre la importancia del contacto físico como expresión de afecto y bienestar.

Y pasaron de nuevo a sus asientos para comenzar a crear un muñeco con retazos de tela a fin de que pudieran practicar cómo abrazar. Esta última parte ayuda en la consolidación de bienestar a los niños otorgando un significado connotativo según la teoría del aprendizaje significativo, es decir los niños captan el significado de las ideas expresadas gracias la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos. La novena sesión culminó con los siguientes cuestionamientos: ¿Te gustaron los abrazos? ¿Qué abrazos te gustaron más? ¿Qué sentiste cuando tus compañeros te abrazan? y a modo de retroalimentación la interventora dio una breve conclusión mencionando la importancia del contacto físico y definiendo que es un abrazo, promoviendo que los niños conozcan que es respetuoso y que invade su intimidad.

En la última sesión, la sesión de cierre se llevó a cabo el ambiente de aprendizaje llamado “Perdidos en el espacio para encontrarnos despacio” en esta última jornada los preescolares fueron vestidos unicolor para poner en marcha su traje de astronautas. Al ingresar los niños se encontraron en su mesita con el casco y los propulsores que habían elaborado antes. La sesión dio inicio con la última rutina implementada, comenzó con el saludo y la bienvenida a los niños, seguido al pase de lista, pidiéndoles que respondan al escuchar su nombre con la emoción que sienten en ese día en lugar de decir presente. A continuación, se implementó la actividad marcianito llama a marcianito, para activar la atención, después, en el aula los niños ingresaron a las naves de cartón simulando un viaje al espacio exterior para explorar los planetas/emociones mencionadas en el cuento. Para

la visita al planeta amarillo, los aprendientes cantaron y bailaron la canción de la alegría y la tristeza de Dubbi Kids.

Posteriormente para trasladarse al planeta de la tristeza, todos formaron una fila y se tomaron de las manos, la interventora liderando dicha fila hizo un recorrido con todos por la cancha deportiva simulando un viaje. Al entrar de nuevo al aula, se llevó a cabo la dinámica el día del abrazo. Al trabajar el miedo, los niños jugaron a las escondidillas portando su amuleto de la valentía, finalmente al trabajar el enojo, se utilizó un popote, un cono hecho de cartulina y una pequeña bolita de unicel, además construir su herramienta, se hincó una competencia a fin de valorar quien es capaz de mantener por más tiempo en el aire a la bolita de unicel. Al final, se cerró la sesión con la participación de cinco preescolares para responder a las preguntas ¿cuáles son las emociones que visitaron? ¿cómo se manifiestan? y ¿qué se hace cuando se sienten? y se les proporcionó un sticker de estrella.

Ahora bien, al igual que la planeación se organizó en función vertical y horizontal, la evaluación llevó una organización específica, no obstante, antes de describir dicha organización es necesario recordar que este proyecto sigue un enfoque formativo, es decir, la evaluación está orientada en conocer por qué los alumnos se equivocan o tienen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas, además los docentes son los responsables directos de la evaluación de los alumnos, independientemente de su momento, lo que es útil para orientar su propio desempeño y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. En este sentido, la evaluación con enfoque formativo se concibe como un insumo importante para mejorar los procesos de aprendizaje durante todo el trayecto formativo.

Así se entiende por evaluación al proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado, en palabras más simples, es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación. Por lo tanto, evaluar el aprendizaje requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo, para lo que a su vez es necesario definir una estrategia y seleccionar entre una variedad de instrumentos, lo que implica considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, etc.

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz barriga y Hernández, 2006). los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, por otro lado, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este proyecto en particular, utilizó técnicas e instrumentos de análisis de desempeño ya que no solo se valoran los conocimientos y las habilidades, sino que también se ponen sobre la mesa las actitudes y valores.

Por consiguiente, el proceso de evaluación en este proyecto se incentivó a través de cuatro instrumentos, reuniendo un total de dos rubricas y dos listas de cotejo. Las rúbricas fueron consideradas ya que a través de una serie de indicadores que permite ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en una escala determinada. Así para su diseño se consideró una tabla donde el eje vertical incluya los aspectos a evaluar, y en el horizontal,

los rangos de valoración que considero una escala de valor meramente descriptiva. La primer rúbrica se implementó para el segundo aprendizaje esperado, es decir abarcó la sesión cuatro, cinco, seis y siete, y fue la indicada para valorará el primer momento del desarrollo (Ver apéndice Z y A1); la segunda rúbrica, se trabajó en la sesión diez, y puedo a prueba los tres aprendizajes esperados, que se trabajaron en todo el proyecto (Ver apéndice A1).

Por otro lado, las listas de cotejo fueron seleccionadas ya que a través de una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar. Aquellas que se aplicaron se elaboraron en una tabla en la que sólo se consideraron los aspectos que se vincularon con las partes relevantes del proceso y se ordenaron según la secuencia de realización. La primera lista de cotejo se aplicó en el momento de inicio para valorar el primer aprendizaje esperado, considerando la sesión uno, dos y tres (Ver apéndice Y); la segunda, se aplicó durante el segundo momento de desarrollo, con el tercer aprendizaje esperado, en la sesión siete y ocho (Ver apéndice A2).

4.3 Impacto del proyecto

Como bien se mencionó en el capítulo primero, este proyecto se ha puesto en marcha dentro de un municipio en el que el ámbito educativo se encuentra sumamente desfavorecido, lo que ha provocado que no solo el nivel académico se encuentre bajo, sino que áreas como la educación socioemocional, sean poco abordadas. La realización de este proyecto, al implementar una nueva perspectiva del trabajo de educación socioemocional en preescolar, marca seriamente un antes y un después en el aula. Así mismo se pudo conocer el alcance logrado a través de los instrumentos de evaluación pues demostraron que la gran mayoría de los niños disfruto las actividades, y

además, los contenidos fueron fácilmente digeridos tanto por el material como por las estrategias empleadas.

Por otra parte, en muchas ocasiones se tiende a pensar que un material posee innovación por ser novedoso o costoso, sin embargo, el término innovar se inclina más a la creación de un cambio positivo en el estado de cosas que ya existen, básicamente innovar es alterar el orden de las cosas establecidas para hacer cosas nuevas. Con la anterior descripción, se puede asegurar que este proyecto es fundamentalmente innovador y no lo es por tocar un tema que ya está establecido sino, por la armonización que posee su estructura teórica y metodológica para abordarlo. No es innovador por establecer nuevos contenidos, sino por trabajarlos desde una perspectiva poco explorada en ese contexto, la lúdica. Más aún sigue sin ser innovador al querer crear niños nuevos, lo es ya que considera que los infantes poseen esa cualidad única de progreso y mejora, la motivación.

Al implementar este proyecto, la comprensión estuvo por delante todo el tiempo, se investigaron las necesidades que había en el aula, pero se tomó la decisión de conocer la raíz, y sobre ello trabajar, por lo tanto este proyecto tiene vida por sí mismo, ha sido un aliado para que más de un aprendiente conectara con sus emociones, echara andar su imaginación y gozará de ir a la escuela. Al implementar un ambiente de aprendizaje, este proyecto consiguió que quienes formaron parte de él y que difícilmente han tenido acceso a explorar otros lugares, pudieran sentir que ingresaban a otro espacio. Sin duda alguna esta intervención, genuinamente se vinculó para que los niños se sintieran libres de explorar en medida de sus posibilidades.

Además, todo el material creado fue pensado para que por sí mismo fuera funcional, para que los infantes pudieran trabajar con él y mejor aún para que pudiera cubrir otros campos y áreas

de formación. Por ejemplo, a través del cuento interactivo Perdidos en el Espacio no solo se conocen y describen las emociones, sino que se fomenta el hábito por la lectura, alejado de ser aburrido e impositivo, se trabaja el lenguaje, se estimula la imaginación. Con la creación de los trajes espaciales, se estimuló la psicomotricidad fina. Al permitir que los niños entraran en contacto con la pintura se acercaron a otras expresiones artísticas además de la danza. Con las canciones y musicogramas, entrar en contacto con la música, al bailar trabajan lateralidad, al hacer equipos se fomenta el trabajo colaborativo.

A fin de cuentas, se estimula más un rasgo necesario para vivir y desarrollarse en armonía con los otros, y sobre todo con sigo mismo. Si este proyecto se trabajará dentro de todo el municipio, muy probablemente el índice de deserción escolar bajaría, pues tener un autoconocimiento y una autoestima positivos influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud, así como al equilibrio psíquico, por ello es de mayor relevancia para la vida personal, profesional y social. Este proyecto al fomentar el autoconocimiento, de manera directa estimula la motivación intrínseca, indispensable para que los infantes se propongan metas, sueñen y se sientan capaces de lograrlos. Este proyecto, es muy útil para que más de un niño se permita sentir tristeza y llorar al perder un familiar, o una mascota, para que puedan enfadarse sin ser reprimidos y expresarlo sin lastimar a otros, este proyecto favorece la salud psíquica y emocional de los preescolares.

Incluso, este proyecto con las adecuaciones pertinentes puede ser llevado a cabo a dentro del ámbito no formal e informal, ya que posee esencialmente el trabajo emocional que no sólo se restringe al ámbito formal y a la educación escolarizada, sino que también departamentos dentro de las oficinas municipales lo podrían llevar a cabo a través del área de biblioteca o con la encargada de educación y cultura, ya que no solo se habla de algo meramente escolar, todo lo

contrario pues se incentivan herramientas emocionales para toda la vida, indispensables y necesarias a cualquier edad. Es más, para aquellos ya no tan niños, como lo son adolescentes, adultos jóvenes y hasta para el adulto mayor se podría impartir la intervención en centros de salud, porque claramente se habla del cuidado de la salud psíquica y emocional, acompañados de más información además de los ejercicios. Verdaderamente este proyecto es flexible para poder abarcar a toda la población posible, está pensado para alcanzar un futuro con ciudadanos felices, que disfrutan de la vida y que logran coexistir con sus semejantes.

4.4 Balance General

En primera instancia, un balance general es una herramienta de suma importancia en las empresas y organizaciones ya que ofrece información básica del estado en que se encuentra, en el ámbito empresarial, es un documento financiero que incluye los recursos que la organización tiene, los recursos que debe pagar y la diferencia que hay entre ambos, es decir, de activos, pasivos y patrimonio, por lo desde el ámbito empresarial se maneja el balance general meramente cuantitativo. No obstante, este tipo de herramienta a fin de cuentas proporciona información sobre una situación en un momento determinado y con ello puede ser utilizada en diversos ámbitos, tanto en el financiero como para valorar un proyecto, aunque para este último, implica poseer una postura relativamente objetiva.

En los proyectos la objetividad es indispensable para valorar el grado afectividad, así como el grado de fracaso del mismo. En este proyecto dicha herramienta es de suma importancia ya que permite a la interventora y los lectores conocer el panorama completo e identificar los rasgos internos y externos que fueron favorables, pero también aquellos desfavorables, para posteriormente realizar las adecuaciones y correcciones pertinentes, teniendo como fin primario,

la mejora. Por consiguiente, el balance general de un proyecto de desarrollo educativo, incluye información relacionada al diagnóstico utilizado, la identificación del problema, los elementos de investigación haciendo hincapié en el diseño, el proyecto de intervención y la relación entre las ventajas y desventajas dentro del proceso.

Ahora bien, como se mencionó es importante recapitular y hacer un recuento del diagnóstico empleado, a fin de analizar la pertinencia del mismo, en que grado permitió que esta investigación encontrara su propósito y también cuáles fueron las desventajas que entorpecieron el proceso. Este proyecto se inclinó por el uso del diagnóstico psicopedagógico de Eulalia Bassedas, ya que su objetivo primario se centra en detectar dificultades en el alumno, para posteriormente diseñar pautas para mejorar su capacidad de aprendizaje involucrando obviamente el profesorado pero también a los familiares, en otras palabras, el diagnóstico psicopedagógico intenta describir, clasificar, predecir e incluso, explicar el comportamiento del alumno en el contexto escolar, relacionándolo con otros sistemas implicados en su educación, como la familia y la comunidad.

Una de las innegables ventajas de este diagnóstico en este proyecto en particular, es justo el hecho de que aborda la problemática no solo en el alumno, sino en todos aquellos actores que se relacionan con él, por lo que además se les tome en consideración para trabajar sobre él. También, una de las más notables características que también favorece la diferenciación con los otros, es que se maneja como proceso, por lo tanto, sigue una secuencia de actuaciones que propicien la transformación de la situación inicial. Es más, este diagnóstico, está altamente vinculado con la noción del proyecto de desarrollo educativo ya que ambos tienen como finalidad la identificación de una problemática en el contexto educativo, así como el tratamiento y resolución del mismo.

Por consiguiente, el diagnóstico psicopedagógico es ideal para este proyecto ya que entre sus propósitos se destacan los de: comprobar cuál es el progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas en el currículo escolar, fundamentalmente, en tres áreas clave, lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor; también tiene el objetivo de identificar qué factores en el contexto de enseñanza-aprendizaje pueden interferir en el desarrollo del individuo, es decir, se pretende conocer las posibilidades y limitaciones que tiene el niño de cara al aprendizaje, tanto propias de él mismo como originarias del entorno en el que se está criando, propias del sistema familia o del contexto en el que se desenvuelve; y además tiene como finalidad el adecuar la situación de enseñanza-aprendizaje, esto es, adaptar las estrategias educativas de tal forma que el individuo adquiera el conocimiento demandando en el currículo académico.

Por otro lado, la mayor y al parecer la única desventaja es que en comparación con otros diagnósticos y en particular con el socioeducativo, es que su serie de pasos son muy ambiguos, de acuerdo con Bassedas se comienza con la demanda o indicación del problema por parte del maestro o de los padres; entrevista con el maestro y entrevista con los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual, orientaciones y seguimiento. La ambigüedad y simpleza de su secuencia puede llegar a ser un bache en el proceso. Sin embargo, ciertamente, la ventaja sobre cualquier otro es el instrumento que solo se puede utilizar con el diagnóstico psicopedagógico. La hoja de derivación, marca el inicio de un proceso de trabajo en colaboración entre el tutor, el docente que trabaja con el alumno y la interventora. Esta herramienta fue clave para detectar la problemática y delimitar el problema.

Por otro lado, este proyecto no se habría concretado sin haber sido cuidadosos al abordar la metodología, aunque indiscutiblemente hay elementos que caracterizan su elaboración. Para empezar, fue necesario indagar sobre el término y las características del proyecto y en concreto

del proyecto de desarrollo educativo. También, hubo un elemento a partir del cual fue sencillo seleccionar el enfoque, el diseño de investigación y el método. A partir de la selección de un paradigma, se define toda la dirección, la esencia y los detalles de un proyecto, por esta razón, comprender y seleccionar el paradigma, es el elemento clave. En este proyecto se trabajó bajo el paradigma Sociocrítico que en palabras muy sencillas consiste en conocer y comprender la realidad articulando teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.

Por lo que fácilmente se pudo optar por el enfoque cualitativo, el diseño de investigación de Rodríguez Gómez y el método de investigación acción. Es más, el diseño de investigación es otro elemento de suma importancia, no solo en este sino en cualquier proyecto, ya que básicamente el diseño te indica cuales son los pasos que debes de seguir, aunque dependiendo de la perspectiva del investigador, uno muy detallado pueda ser favorable o pueda ser confuso, uno muy concreto puede ser limitante o viable, por eso debe ser seleccionado cuidadosamente. Este trabajo, se basó en el diseño establecido por Rodríguez Gómez que sintetiza todo el proceso en cuatro simples etapas, con fases sumamente sencillas que además de trabajarse para todo el proyecto, en cada apartado se implementó esa misma secuencia de etapas.

Una vez mencionado lo anterior es importante también valorar de forma global la pertinencia de este proyecto, y para ello se elaboró un análisis FODA, ya que es una herramienta de análisis sumamente útil para identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de un proyecto determinado. Anudado a ello, se entiende por fortalezas a aquellos aspectos positivos internos, que dependen de la organización, por ejemplo, este proyecto contó con apoyo y acompañamiento por parte de la titular de grupo, una gran aliada para conseguir información sobre los alumnos, sus peculiaridades y dificultades, además de que no presentó negativas a la hora de ambientar o modificar su espacio del aula. Otra de las fortalezas fue el espacio brindado para

la realización del proyecto, ya que se tuvo autorización para poder utilizar la cancha y las jardineras en caso de ser necesario.

Además, las condiciones del preescolar y en particular del aula fue otro punto a favor, ya que cuenta con servicios básicos como la luz y el agua, con mobiliario apto y accesible a los infantes, la iluminación y ventilación es adecuada ya que posee ventanas amplias lo que permite la entrada de luz natural; en cuanto a la matrícula no se encuentra sobresaturada, por lo que la interventora puede prestar más atención a los aprendientes; también, además de la titular de grupo hay apoyo por parte de una practicante más para así brindar una atención más personalizada a mayor número de alumnos. Estos mismos brindaron disponibilidad, asistencia y participaron activamente al momento de realizar las diferentes actividades.

Otro punto fuerte, se centró en las habilidades de la interventora al momento de crear actividades innovadoras, llamativas y creativas, en conjunto a la elaboración y diseño de material lúdico, creativo, resistente, manipulable y dinámico. E incluso en la utilización de material reciclado para alcanzar la ambientación del aula, también en el diseño de la planeación que se tomará en consideración la implementación de pausas activas y sobre todo se tuvo muy presente la famosa adecuación curricular, además, la interventora recibió asesoría y capacitación para la puesta en práctica del marco teórico. De igual modo, este proyecto cuenta con oportunidades, es decir aspectos positivos que se encuentran en el ambiente, por ejemplo, contar con algunos recursos externos atractivos para la motivación, el apoyo por parte de la practicante, el acceso a internet para el uso de plataformas digitales y para llevar a cabo una investigación en el diseño del material.

Otra de las oportunidades presentes fue la prolongación en el tiempo de aplicación por parte de la coordinación y finalmente la participación activa por parte de los tutores en el trabajo hecho en casa. No obstante, es imposible negar que este mismo proyecto cuenta con puntos débiles, algunas presentes en la organización interna fueron la evidente inexperiencia en el campo, por lo que se le suma el control de grupo, la modulación en el lenguaje oral y corporal, también aquellas características propias de grupo como el carácter, temperamento, el estado anímico, falta de motivación, ritmos y estilos de aprendizaje. Algunas otras debilidades están asociadas a los hábitos poco cimentados en el grupo como el trabajo en equipo, las conductas disruptivas, la higiene personal, los hábitos de alimentación, y el cuidado del estado de salud en general.

Algunas otras debilidades se presentaron en relación con la organización escolar, por ejemplo, varias sesiones no pudieron ser implementadas puesto que la directora dispuso de ese tiempo para compensar otras actividades, también las suspensiones marcadas por la SEP. Finalmente, las amenazas son las áreas que poseen el potencial de causar problemas, que además son externas y, por lo general, no se pueden controlar. Algunas de ellas, el horario laboral de los padres de familia, la ubicación geográfica y con ellos el clima y las enfermedades respiratorias; el presupuesto, adaptación, traslado y resguardo de materiales, por parte del interventor la sobresaturación por actividades extraescolares causa de estrés y la mala condición anímica y de salud del interventor.

Tal como se ha abordado con anterioridad, la labor del interventor tuvo tanto aciertos como tropiezos en el proceso, sin embargo, ambos aportan al crecimiento y a la experiencia del mismo. Es por ello que, de acuerdo a su actuación, la interventora de este proyecto mostró ser competente al momento de crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico pedagógicos y el uso de

los recursos de la tecnología educativa, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad. También, al realizar el diagnóstico, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.

Al igual, fue capaz de planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de su contexto y niveles, utilizando los diversos enfoque y metodologías de la planeación, orientados a sistematización organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo. Así mismo, mostró habilidad para diseñar proyectos pertinentes para el ámbito formal, mediante el conocimiento y la utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas.

De mismo modo, mostró competencia y manejo al asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través de análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable. Aunque, por otro lado, mostró menos habilidad, pero el mismo entusiasmo y disposición al momento de identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los

recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.

Ocurrió algo similar al evaluar los procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética. Por otras cuestiones como el tiempo y la propia intención del proyecto, la interventora mostró requerir mayor esfuerzo, pero poseer los conocimientos y aptitudes al momento de desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo.

4.5 Retos y Perspectivas

Finalmente, al haber abordado y valorado con detenimiento cada aspecto de este proyecto es innegable el hecho de que fue complejo, de que no todo fue sencillo y que en realidad la interventora tuvo que desarrollar o poner en marcha nuevas habilidades para afrontar una gran serie de retos y desafíos en su proceso. Un gran ejemplo de reto, tuvo mucho que ver con la aplicación de las sesiones, porque si bien es cierto que existe un plan y programa que guía el actuar de las y los docentes en cualquier nivel, también es cierto que muchos de ellos frente a grupo llevan años aplicando estrategias meramente conductistas cimentadas en castigos y en miedo, que, a fin de cuentas, es una realidad difícil de digerir cuando se pretende trabajar y enseñar con un enfoque constructivista y orientaciones humanistas. Es todo un reto toparse con preescolares que ya tiene miedo de hablar por quedar evidenciados o en vergüenza, con niños que ya necesitan gritos y regaños para prestar atención.

El condicionamiento es funcional porque ofrece resultados relativamente instantáneos, pero si solo se ofrecen refuerzos negativos y se propician estímulos agresivos y violentos qué hay de las personalidades estancadas por esta misma estrategia, por la limitación impuesta, a la larga habría estudiantes obedientes, pero para obediencia ni los canes, no se necesita alejar más a los humanos de su humanidad. Con tal escenario si la interventora implementa tal cual su proyecto el fracaso seria inminente, entonces lo que la profesional de la educación tuvo que hacer fue alejarse del conductismo pero esta vez llevarlo a cabo con refuerzos positivos o premios, seguir con cambios en el volumen de la voz pero alejarse de todas aquellas frases o amenazas, sino recuperar la atención por medio de una que otra pausa activa, si bien no es del todo el enfoque que armoniza con sus valores y creencias, tampoco es el condicionamientos cruel de un inicio.

Otra de las dificultades o retos que estuvieron presentes fueron aquellos vinculados con el material didáctico, más que nada en su elaboración y no tanto en su aplicación, ya que es relativamente sencillo diseñarlos, pero además de tiempo, también se necesita solvencia económica y pretender un presupuesto, sin embargo, la realidad es que como estudiantes que pasan en promedio ocho horas diarias en clase, es difícil conseguir un empleo que además proporcione una buena paga. Si bien un trabajo no es la solución y lo pusiera ser un promotor o inversor, también es triste que la situación en el país, deja a muy pocos inversores en temas educativos, con los cuales contar.

Enfrentar la propia realidad en cuestiones económicas ha sido el mayor reto para la interventora, un poco desanimada pero fiel a sus intereses, optó por trabajar con material reciclado, buscar papelerías que dieran descuento a estudiantes o que simplemente trabajan con precios de mayoreo, buscar opciones más económicas y reducir cantidad estipulada, trabajara con tiempo de antelación para realizar todo a mano fueron algunas acciones que se llevaron a cabo para dar

solución a la dificultad y continuar con el proyecto. Además, las propias características del contexto limitaron el uso de herramientas digitales, recursos audiovisuales y el trabajo a través de plataformas, ya que el preescolar no está en carencias y hay muchos recursos con los que aún no cuenta, por lo que en gran parte desde un inicio estuvieron descartadas.

De igual modo, impactar en los preescolares ha sido todo un reto, y no porque sea difícil el trabajo con ellos sino porque se requieren más tiempo del establecido cuando se tiene tantas carencias en esa dimensión, y no por el propio preescolar sino como rasgo de la cultura en el municipio. Se considera que el proyecto para alcanzar su objetivo general, y para alcanzarlo en los niños, se debe trabajar con mayor tiempo, el contenido es problema cuando las secuencias temporales lo son. No obstante, este reto se vio enfrentado rescatando las actividades clave y de mayor impacto en cada momento de la secuencia didáctica, por lo que claro que el resultado se ve alterado, pero dentro de un rango estimado. Por otro lado, al trabajar con infantes es necesario trabajar con quienes están en el sistema más cercano a él, es decir con sus padres y con su titular de grupo.

Pero ello no es sencillo, en primer lugar, encontrar un punto armónico entre una docente recién egresada y un docente con más de 30 años de experiencia es real. Sin embargo, aunque las estrategias difieren bastante, la actitud de la titular ha ayudado mucho al igual que la disposición para aprender de ambas, han sido aspectos elementales para sobrellevar esa relación, En segundo lugar, el contacto con los padres y tutores de los niños, la gran mayoría de los conflictos se llegan a dar porque creen que se les está juzgando o criticando la crianza, pero una comunicación con empatía y respeto ha sido la clave para que ellos y en su mayoría ellas, más allá de sentirse juzgadas sientan apoyo y trabajo en conjunto. Evidentemente la interventora no es experta en ser madre y su aportación no debe partir de ahí, sino en cómo estimular el desarrollo armónico del infante.

Ahora bien, sin duda alguna estas capacidades resolutorias no se formaron de un día para otro, sino que de hecho a través de prácticas profesionales y el contacto con el campo aminoraron el impacto de realidad, sobrellevar esas diferencias y comprender que justo eso conforma la experiencia. Prácticas profesionales no puso a prueba las aptitudes de la interventora es más, fortalecido muchas de ellas, por ejemplo, el hacer diagnósticos, es una tarea adherida a la intervención educativas que se reforzó en este último semestre, la habilidad de crear proyectos y planear procesos acordes al contexto y a las necesidades, la habilidad de asesorar individuos para concretar un ambiente de aprendizaje son aspectos que hicieron fuerte a la interventora, no obstante, fue evidente que la adecuación de proyectos aún no está bien cimentada y sobre todo el proceso de evaluación aún es un tema a trabajar y fortalecer en la misma interventora.

Por otro lado, ya se había mencionado un poco antes pero de lleno el uso de la tecnología es aún un desafío y una barrera difícil de traspasar en el contexto aplicado, pero eso no quita que actualmente sea fundamental, ya que en el país los relacionados a la programación, diseño, e inteligencia artificial son los trabajos mejores pagados y los más requeridos, la educación debe impulsar el desarrollo de habilidades digitales, pero más aún primero propiciar el contacto con, este proyecto tiene mucho por donde se puedan trabajar habilidades tecnológicas, o involucrar a la tecnología en el. Aunque también hay un aspecto de suma importancia que además ha sido el eje central del proyecto, la educación socioemocional.

Además de la evidente necesidad en el lugar abordado, una de las razones que motivó a la interventora en justo intervenir en ese ámbito fue el hecho de haber asistido a terapia psicológica, de comprender más de cerca lo mucho que ciertas acciones pueden repercutir no solo en la infancia sino para el resto de la vida y como dicen la gran mayoría de terapeutas infantiles, para poder lograr avances es necesario que los padres se involucren en la terapia, los niños son el resultado de las

interacción de la familia, una familia sana, propicia niños sanos. Por otro lado, también es de suma relevancia la situación emocional que afrontan los profesionales de la educación y que se está haciendo para abordarlo, no es que justo ahora esté de moda, sino que justo es ahora que se está visibilizando y evidenciando todo lo que conlleva la salud emocional.

Por lo anterior, es deseable que aquellos encargados de impartir cualquier proyecto en relación a la salud emocional y psicológica tengan o hayan tenido ya un proceso psicoterapéutico, o al menos estar al tanto no solo de los procesos cognitivo sino estar al tanto del desarrollo de la personalidad, que resume lo emocional y psicológico, con el fin primario de que haya comprensión y estimulación del desarrollo. Por otro lado, considero que, si este trabajo se hace en colaboración con profesionales de la salud, podría ser llevado a personas de más edad, y con una intención no sólo lógica sino también psicoterapéutica. Del mismo modo, al ser un proyecto que involucra una relativa baja inversión monetaria, puede ser trabajado en más comunidades, pero también puede ser llevado a contextos privilegiados, trabajando a la par reciclaje.

Ahora bien, en lo referido a las perspectivas, se espera que este proyecto sirva como referente para posteriores investigaciones puesto que se aborda una serie de teorías que en su conjunto son complejas, interesantes, además de creativas al explicar el problema, también cuenta con una visión global de la situación en cuanto a este tema, que muy poco se ha tratado en el contexto elegido. Asimismo, la metodología empleada resalta al máximo las competencias de un interventor, la congruencia entre el paradigma, enfoque y método, denotan la característica principal de la intervención, transformar la realidad.

Anudado a ello, al ser un proyecto concreto en un futuro se espera que pueda ser utilizado en cursos de verano ofertados por los ayuntamientos a los niños de las comunidades. Es más, con

la pertinente adecuación puede ser impulsado en el ámbito no formal e informal, de tal modo que las familias por sí mismas puedan llevarlo a cabo en casa y trabajen una dimensión del ser que es necesaria, tanto para personas de mayor edad como para niños. Es un proyecto noble, por lo que es adaptable a cualquier condición y contexto. Se espera que como ahora, en un futuro se siga manteniendo la intención de llevar a cabo educación socioemocional a los rincones menos favorecidos del país, no solo a quienes lo necesitan sino a todos, sin excepción.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A manera de síntesis en este proyecto se aborda la implementación del ambiente de aprendizaje como estrategia para el fomento de autoconocimiento en aprendientes de preescolar dentro del municipio de Hueyapan, Puebla, recabando diversos componentes teóricos entre los que se encuentran Julio A. González-Pienda y colaboradores, el Dr. Gordon Allport, el teórico David Ausubel y aportaciones de María Lina Iglesias Forneiro. Del mismo modo se propone el uso del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de investigación acción como parte del marco metodológico. Ahora bien, esta experiencia ha mostrado cómo es posible diseñar y aplicar una intervención como parte de un proyecto, logrando así alcanzar solo dos de los objetivos específicos.

Como tal, la estrategia demostró, por diversas variables no ser lo suficiente para lograr el objetivo de reforzar el sentido positivo de sí mismo a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la autovaloración en los infantes del 3er grado grupo B del Centro de de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Milla” de Hueyapan, Puebla. En gran medida el hecho de que los objetivo hayan sido refutados de se debe a variables tales como la evidente inexperiencia de la interventora en el campo, por lo que se le suma la inexperiencia en control de grupo, la modulación en el lenguaje oral y corporal, así como también aquellas características propias de grupo como el carácter, temperamento, el estado anímico, falta de motivación, ritmos y estilos de aprendizaje variados, poco en medida del diagnóstico empleado,

Así como también a la congruencia y entendimiento en cuanto al marco metodológico. Algunas otras variables, se encuentran asociadas a hábitos poco cimentados en el grupo como el trabajo en equipo, las conductas disruptivas, la higiene personal, los hábitos de alimentación, y el

cuidado del estado de salud en general. Aunque el principal bache en este proyecto se vivió por la organización propia del centro de trabajo, ya que, por ejemplo, varias sesiones no pudieron ser implementadas puesto que la dirección dispuso de ese tiempo para compensar otras actividades, además de las inesperadas suspensiones anunciadas por la SEP. Sin embargo, no es posible cerrarse a la idea de no tener fallas, porque de hecho esas fallas son ventanas de oportunidad a próximos investigadores que deseen retomar el tema de estudio.

Como se demostró si es posible trabajar la educación socio emocional a través de un ambiente de aprendizaje, se logró entender que el autoconocimiento no es un proceso finito, sino que en cada etapa se aprende algo distinto del propio ser, que además es de gran influencia en el proceso de aprendizaje como lo es también en el desarrollo de la personalidad, que está estrechamente vinculado con la motivación y las ganas de aprender, que el ambiente tanto como la genética determinan la relación que se tendrá con uno mismo y que por lo tanto antes de trabajarlo es necesario entenderlo. No obstante, también se evidencio que para su realización y organización factores de los que no se tiene control, son de suma importancia, pero la investigación ahora sería en cómo usarlo a favor, cómo diseñar estrategias sin evitarlos sino contemplándose como herramientas. Sin duda, se ha impactado en el objeto de estudio, no al grado deseado y determinado, pero a fin de cuentas tuvo impacto.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*.
- Alvira, F. (1996). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (M. García Ferrando & J. Ibáñez, Eds.). Alianza.
- Ander-Egg, E., Aguilar Idañez, M.j., *Diagnóstico Social. Conceptos y metodología*. 2th. Buenos Aires – México. Lumen; 2001
- Ander-Egg, Ezequiel. “Pautas y orientación para elaborar un diagnóstico comunitario”; *Metodología y práctica del desarrollo de Comunidad*. Buenos Aires. Lumen, 2000; pp. 218-249
- Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl. “Los pasos del diagnóstico participativo”, en: *Manual de Diagnóstico participativo*. Humanistas, Buenos Aires, 1991, pp. 63-105.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Álvarez, C. A. M. (2011). *Cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didacticametodologia-de-la-investigacion.pdf>.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Fidas G. Arias Odón.
- Arteaga, T. D. J. N. (2010). *La intervención educativa. Un campo emergente en México*. Contenido/Summary, 35.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Azuero, Á. EE. UU. (2019). *Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4 (8), 110-127.
- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994): *The self in social contexts*. *Annual Reviews of Psychology*, 45, 297-332.

- Bandura, A. (1989): Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bassedas, M., Ciurana, C., Ciutat, Á., Grisolia, C., & Triadó, C. (1987). Reflexions entorn al treball psicopedagògic a l'escola bressol. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Bien, T. H., Miller, W. R., & Tonigan, J. S. (1993). Brief interventions for alcohol problems: a review. *Addiction*, 88(3), 315-336.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Ediciones Uniandes. Colombia, 51-66.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo xxi.
- Brown, J.D. y Smart, S.A. (1991): The self and social conduct: Linking self-representations to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 368-375
- Brown, J.D. y Taylor, S.E. (1986): Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of educational research*, 54(3), 427-456.
- Deppe, R.K. y Harackiewicz, J.M. (1996): Selfhandicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 4, 868-876.
- Cárdenas, S. L., & Piñón, F. A. P. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la Historia*, 7(1), 35-66.
- Cera, R. (1971). *Haciendo trabajo de campo: Advertencias y consejos*. Prensa de la Universidad de Chicago.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). El currículo: el debate actual Aprendizajes básicos, competencias y estándares. España. Extraído , 4 .

- Colom Cañellas, A. J., Castillejo Brull, J. L., Pérez Alonso, P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán López, J. M., & Vázquez, G. (2010). *Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela.*
- Díaz Barriga, Frida, y Hernández Rojas, Gerardo (2000): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI)
- Durán, FE (1992). Cambios en la concepción y en la organización del espacio rural. *Revista de Estudios Regionales*, 3, 147-162.
- Durkheim, E., & Giddens, A. (1986). *Durkheim on Politics and the State.* Stanford University Press.
- Einspruch, E. L., & Forman, B. D. (1988). Neuro-linguistic programming in the treatment of phobias. *Psychotherapy in Private practice*, 6(1), 91-100.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Watson, M. W., & Campione, J. C. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the society for research in child development*, i-87.
- Francia, Alfonso y otros autores. “Análisis de la realidad” y “La sociedad en que vivimos”; en *Análisis de la Realidad.* Editorial CC. Madrid, 1993; pp. 17-46; y 108-120.
- Gaceta UPN. (2019, abril-mayo). Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, (Número 139), 15.
- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de educación y desarrollo*, 29, 63-72.
- González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 271-289.
- González-Pienda, J.A. (1993): *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico.* Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo

- Guzmán Romero, M. El maestro Enrique Laubscher y la reforma Educativa Nacional. México, Ed. Citlaltepétl, 1961, p.5
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). investigación. México, DF: Mc Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: Premisas de la cultura de investigación (Research Lines and Knowledge Management: Premises of the Research Culture). Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 2(2).
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de educación.
- Keefe, JW (1988). Perfilando y utilizando el estilo de aprendizaje. Serie de estilos de aprendizaje de NASSP.
- Kemmis, S. (2006). La investigación-acción participativa y la esfera pública. Investigación acción educativa , 14 (4), 459-476.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la Investigación-Acción. Barcelona, España: Laertes.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 4.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis, S. (1946). La investigación acción participativa. Editorial Popular.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (1987). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización (Vol. 3). Ediciones Morata.
- M, Ruz Medina. (2011). Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular de Culiacán, Sinaloa, México
- Machargo Salvador, J. (1991): Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 45 (1), 63-72.

- Madrazo, I. (2004). La integración de las tecnologías de la información en la enseñanza de la arquitectura: una oportunidad para el conocimiento de la creación de nuevos espacios de conocimiento. Disponible en Internet: <http://www.salle.url.edu/arc/pdf/iau04.pdf>
- McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, España: Morata.
- Markova, I. (1987). Knowledge of the self through interaction.
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985): Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Markus, H., Wurf, E. (1987): The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H. y Rubolo, A. (1989): Possible selves: Personalized representations of goals. En L.A. Pervin (Ed): *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Martínez Arias, M. R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de educación*.
- Meneses Morales, E. (1983). Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964, la problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes (Vol. Volumen 3 de Tendencias educativas oficiales en México). Editorial Porrúa.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.
- Medina, M. I. (2011). Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México. Culiacán, Sinaloa, México.
- México. Secretaría de Educación Pública. (1955). *Acción educativa del Gobierno Federal del 1. de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*.
- Millas, MB y Huberman, AM (1994). *Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta ampliado . sabio*.
- Minuchin, P. (1977). *Exploratory and Cautious Children in Open Classrooms: Autonomy, Learning and Relationships*.

- Myers, R. G., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L., & Martínez, A. (2013). Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones.
- Palacios, Jesús. "Psicología evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos". En Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial. Madrid, 2002. p.p. 23-78.
- Piaget, J., & García, R. (1982). Psicogénesis e historia de la ciencia. Siglo xxi.
- Pinar, W. F. (2014). La teoría del curriculum (Vol. 132). Narcea Ediciones.
- Purkey, W.W. (1970): Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Razones Prácticas. Editorial Anagrama, Barcelona. 1997.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa, 1, 62-78.
- Sabino, C. A. (1992). El proceso de investigación.
- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Sarrate Capdevilla, M. L. (Ed.). (2009). Intervención en pedagogía social: espacios y metodologías. Narcea.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2008). Theories of Personality. Cengage Learning.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017), Ley General de Educación, México, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab7886b184/ley_general_educacion.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017), Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación obligatoria. <http://www.dgdc.sep.gob.mx/aprendizajes-clave>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013), Programa Sectorial de Educación 2013-2018 http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012), El enfoque formativo de la evaluación, serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica, México, DGDC/SEB, 2012.

Segal, Z. (1988): Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.

Selvini Palazzoli, M. (1985). ¿Qué es la terapia de contexto?. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. , 5 (12), 015-022.

Singer, J. (1976). *Androgyny: Toward a new theory of sexuality*.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976): Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). INSTRUCTIVO PARA LA TITULACIÓN EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA. Dirección de Unidades UPN

APÉNDICES



APÉNDICE A
OBSERVACIÓN
GUÍA DE OBSERVACIÓN EXTERNA

Objetivo: Conocer e identificar características relacionadas a las categorías socioeconómicas, educativas y culturales correspondientes al contexto externo.

FECHA: _____ LUGAR: _____

ASPECTOS		OBSERVACIONES
Social		
Cuidado del medio ambiente	Contaminación	
Tipos de familia	Extensa Compuesta Biparental	
Violencia	Sexual Física Psicológica	
Clases sociales	Media Baja	
Económico		
Pobreza	Alimentación Pobreza extrema Delincuencia	

Nivel de ingresos	Medio Baja	
Fuentes de trabajo	Empresas Franquicias Campo Ganadería Agricultura Trabajo doméstico Comercio	
Educativa		
Recursos Gubernamentales	Becas Libros Uniformes	
Política Educativa	Educación rural Reforma educativa	
Deserción Escolar	Precoz Temprana Tardía	
Analfabetismo	Cultural Funcional Laboral	
Cultural		
Costumbres	Hábitos Valores	
Ideología	Cerrada	

Lengua materna	Pronunciación Escritura	
----------------	----------------------------	--



APÉNDICE B

ENCUESTA CUESTIONARIO EXTERNO

Objetivo: Conocer e identificar características relacionadas a las categorías socioeconómicas, educativas y culturales correspondientes al contexto externo.

Instrucción: A continuación, deberá responder las preguntas encerrando la respuesta que considere adecuada.

CATEGORÍA: SOCIAL

1. De las siguientes acciones, ¿cuáles considera que la localidad entiende y lleva a cabo para el cuidado del medio ambiente?

- a) Separación de basura
- b) Reciclado de botellas, latas y/o cartón
- c) Esterilización de animales
- d) Poco uso del transporte público o privado
- e) Caminar o usar bicicleta
- f) Ninguna de las anteriores

2. ¿Cuál de las instalaciones de los servicios básicos que hay en la localidad considera que podrían mejorar?

- a) Ninguna, estoy satisfecho y conforme con los servicios que hay
- b) Distribución y manejo de agua potable
- c) Alumbrado público y/ privado
- d) Distribución del drenaje
- e) Pavimentación
- f) Servicios de telefonía y/o internet

3. ¿A qué cree que se deba que dentro de la localidad alguna o algún grupo de personas sean tratados mejor o peor que el resto?

- a) Considero que todos somos tratados por igual aquí
- b) Por su forma de vestir
- c) Por su género (Que sea hombre o mujer)
- d) Por hablar español o no hablarlo
- e) Por hablar alguna lengua o no

4. ¿Usted qué es lo que conoce o ha escuchado referente a las diferentes orientaciones sexuales?

- a) Que una familia normal es por hombre y mujer
- b) Que las familias pueden integrarse por dos hombres o dos mujeres
- c) Que es normal que las personas tienen preferencias distintas

5. Desde su perspectiva, ¿quién considera que recibe mejor trato y oportunidades?

- a) Hombres
- b) Mujeres
- c) Todos somos tratados por igual

6. En su hogar, ¿por quiénes está conformada su familia?

- a) Padre, madre e hijos
- b) Padre o madre soltera e hijos
- c) Padre o madre, hijos y padrastro o madrastra
- d) Padre madre, hijos, tíos, primos, sobrinos, etc
- e) Otros, ¿Quiénes?

7. ¿Usted ha sufrido o ha visto situaciones de alguno de los siguientes tipos de violencia?

- a) Golpes o jaloneos
- b) Insultos o groserías
- c) Chantaje o manipulación
- d) Acoso o Abuso sexual
- e) Que la/lo dejen sin dinero o comida
- f) No he sufrido ni he visto nada de lo anterior

8. ¿Cuál ha sido el motivo de su asistencia o inasistencia al día de votaciones y/o a las faenas organizadas en la localidad y escuela?

- a) Apoyar a las personas de mi comunidad
- b) Por ser responsable
- c) Por no quedar mal
- d) No me gusta asistir a eso

9. ¿De los siguientes servicios de salud cuál o cuáles considera que la localidad necesita?

- a) Más consultorios médicos
- b) Más médicos especializados
- c) Más dentistas
- d) Más medicina tradicional
- e) Consultorios de terapeutas (psicólogos y psiquiatras)

10. ¿Su hogar cuenta con todos los servicios básicos (luz eléctrica, agua potable, drenaje, gas, etc.)?

- a) si, con todos
- b) no, no tengo ninguno
- c) solo algunos ¿Qué servicio le hace falta?

11. ¿A qué tipo pertenece su vivienda?

- a) Casa Propia
- b) Casa Rentada
- c) otra cuál?

CATEGORÍA: ECONOMÍA

12. ¿La mayoría de sus amigos, vecinos, y/o familiares a que grupo pertenecen?

- a) Dueños de empresas o negocios
- b) Trabajadores con alguna profesión (licenciados, ingenieros, etc)
- c) Trabajadores con algún oficio (carpinteros, agricultores, albañiles, etc)

13. ¿Usted a qué se dedica?

- a) Trabajador
- b) Ama de casa
- c) Estudiante
- d) Estudiante y trabajador

e) Ninguna de las anteriores

14. En su hogar, ¿quién es el sustento económico de la familia?

a) Padre o madre de familia b) Padre y madre de familia c) Abuelo o abuela d) otro

15. ¿Cuál es en promedio el gasto semanal en su hogar?

a) Entre 1000 y 1500 b) Entre 1500 y 2500 c) Más de 2500 d) Menos de 1000

16. ¿En su hogar a qué se le destina más dinero?

a) Salud b) Alimentación c) Educación d) Pago de servicios e) Diversión

17. ¿Cuál es su principal motivación para ir a trabajar?

a) Porque necesita dinero para su familia
b) Porque eso es normal en la vida
c) Porque me gusta ir al trabajo
d) Porque no tengo nada más que hacer

18. ¿Recientemente, usted ha pasado hambre por falta de recursos económicos?

a) si b) no c) Tal vez

19. ¿En su trabajo actual y/o anteriores ha recibido capacitación previa a su ingreso?

a) Si, en todos mis trabajos
b) No, desconozco qué es capacitación
c) Si, pero solo en algunos

CATEGORÍA: EDUCACIÓN

20. De las siguientes definiciones, ¿Cuál considera que se relaciona mejor con el concepto beca?

a) Apoyo económico por parte del gobierno
b) Apoyo ya sea en dinero, alimentos o materiales
c) Beneficio económico para los hijos
e) otra, cuál?

21. ¿Qué instituciones educativas considera que hacen falta en la comunidad? (puede señalar más de una opción en esta pregunta)

a) Preescolar
b) Primarias
c) Secundarias
d) Bachilleratos
e) Universidades
f) Guarderías o estancias infantiles

22. ¿Sus hijos o los hijos de sus familiares que asisten a la escuela utilizan uniforme?

a) Si porque es obligatorio
b) No, porque no tienen uniforme
c) A veces lo utilizan por indicaciones de la escuela
d) A veces lo utilizan porque no todos lo tiene

23. ¿Usted conoce a niños o jóvenes que han interrumpido sus estudios?

a) sí, a muchos b) no, a ninguno c) sí, a alguno

24. ¿En qué grado o nivel educativo ha notado que los niños o jóvenes dejan la escuela?

- a) preescolar b) primaria c) secundaria d) media superior e) superior

25. Usted, ¿Qué grado de estudios tiene?

- a) ninguno b) primaria c) secundaria d) media superior o superior

¿La concluyó o quedó trunca?

26. ¿Usted conoce a alguien que no sepa leer y escribir?

- a) sí b) no c) Tal vez ¿Cuál cree que ha sido el motivo?

CATEGORÍA: CULTURA

27. ¿Cuál de los siguientes hábitos tiene mayor importancia en su vida?

- a) Cuidar qué y cuánto consumo en alimentos (alimenticios)
b) Separar la basura y cuidar de los espacios verdes a mi alrededor (ecológicos)
c) Bañarme, lavarme con frecuencias las manos, acudir con regularidad al médico (higiene)
d) Asistir a las fiestas patronales, ferias o eventos culturales. (Sociales)

28. De los siguientes valores, ¿cuál es el que más aplica en su vida?

- a) Tolerancia, es decir, ser paciente y controlarse en situaciones de conflicto.
b) Empatía, es decir, lograr ponerse en los zapatos de los otros y ser comprensible.
c) Honestidad, es decir, tratar en lo más posible de no mentir y ser claro.
d) Bondad, se refiere a ser compartido, amable, y pensar en los demás.
e) Responsabilidad, cumplir con puntualidad y efectividad en el trabajo, casa, familia y/o escuela.

30. ¿Qué religión es la que usted practica?

- a) Católica b) Cristiana c) Testigos de Jehová d) Ninguna e) otra

31. ¿Cuál suele ser la razón por la que no asista al trabajo?

- a) Festividad religiosa (Fiestas patronales, mayordomías, etc)
b) Prácticas culturales (Danzas, rituales, etc)
c) Por enfermedad o cuestión médica

32. ¿La localidad a quienes suele incluir en las actividades de las tradiciones y costumbres?

- a) Niñas
b) Niños
c) Hombres
d) Mujeres
e) Adultos mayores

33. Con el paso del tiempo, las costumbres y tradiciones de las localidades cambian, ¿por qué considera que sucede ese cambio?

- a) Modernización
b) Porque no son practicadas
d) Porque así tiene que pasar

34. ¿En la localidad se suelen cancelar clases por prácticas religiosas o culturales?

- a) Sí, ya que todos participan en ellas
b) No, porque las autoridades no lo permiten
c) algunas veces, porque solo algunos participan

35. ¿En la localidad se habla alguna de las siguientes lenguas?

- a) Náhuatl
- b) Totonaco
- c) Mexicana

36. ¿Usted habla alguna lengua de las anteriores?

- a) si
- b) no
- ¿Cuál domina?

37. En su familia ¿los adultos mayores hablan alguna lengua además de español?

- a) si
- b) no
- c) No hablan español

38. ¿En su familia los adultos jóvenes, hablan alguna lengua además de español?

- a) si
- b) no
- c) Muy poco



Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 212
Teziutlán, Puebla



APÉNDICE C

ENTREVISTA GUIÓN DE ENTREVISTA EXTERNO

Objetivo: Conocer a través de los jefes y altos directivos de la comunidad características relacionadas a las categorías socioeconómicas, educativas y culturales correspondientes al contexto externo.

Nombre:

Ocupación:

Tiempo viviendo en el municipio:

1. ¿Dentro de la localidad se lleva a cabo algún proceso de clasificación de basura, uso de las 3R o se fomenta la conciencia ecológica?
2. ¿Usted ha registrado o percibido casos de discriminación o racismo dentro de la localidad?
3. ¿Hay alguna sanción en esos casos?
4. ¿Entre quienes lo han notado, jóvenes, adultos, niños, adultos mayores?
5. ¿La localidad cuenta con todos los servicios básicos?
6. ¿Son lo suficiente?
7. ¿Alguno de ellos se podría mejorar?
8. ¿Usted considera que hombre y mujeres son tratados por igual?
9. ¿Por qué lo dice?
10. ¿En su mayoría por quienes están conformadas las familias en esta localidad?
11. ¿Considera que eso ha generado problemas?
12. En cuanto a la violencia, ¿se han registrado casos de maltrato infantil o negligencia parental en la localidad/institución?
13. ¿Cuál es el procedimiento en esos casos?
14. En cuanto a la participación, ¿Cuáles son las actividades en que se pide la participación de los ciudadanos?
15. De ellas ¿es usual que todos o la mayoría asistan?
16. Cuando no asisten, ¿cuál es la excusa /justificación más común?
17. ¿De forma general, en qué estatus se encuentran la mayoría de las familias?
18. ¿Hay alguna familia considerada en situación de pobreza?
19. ¿Qué acciones se han tomado para disminuir esta problemática?
20. ¿Algunas familias reciben subsidios por parte del gobierno?

21. ¿Cómo suelen difundir la información de los apoyos?
22. ¿A qué se dedican la mayoría de las familias?
23. ¿De todos los niños en la comunidad, todos tienen acceso a la educación?
24. ¿De aquellos que sí, a cuánto asciende la deserción escolar?
25. ¿Cuáles son los motivos?
26. ¿Qué acciones se han tomado para fomentar la continuidad escolar?
27. ¿Qué tipo de programas se impulsan en la comunidad?
28. ¿Cómo son seleccionados los encargados de impartir programas educativos?
29. ¿Hay alguno para las personas gestantes?
30. ¿Hay programas de estimulación temprana o prenatal?
31. ¿Ha considerado implementar o ya ha implementado una ludoteca?
32. ¿Sabe los beneficios de ello en el desarrollo de los niños?
33. En cuanto a los valores, ¿cuáles son los que impulsa la comunidad?
34. ¿De qué manera lo hacen?
35. ¿Cómo lo aplican?



APÉNDICE D

ENTREVISTA GUIÓN DE ENTREVISTA AL SECTOR SALUD

Objetivo: Conocer e identificar los principales indicadores antes, durante y después de la pandemia por COVID 19 que pueden influir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños en edad preescolar de 3 a 6 años del municipio de Hueyapan, Pue.

DATOS GENERALES

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su cargo?
3. ¿Cuáles son sus principales funciones?
4. ¿Cuál es su grado máximo de estudios?
5. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo su profesión?
6. ¿Tiene noción de qué porcentaje abarcan los niños de entre 3 a 6 años de la población total?

ANTES DE LA PANDEMIA

7. ¿A nivel general, que porcentaje de la población de niños entre 3 a 6 años se presentaban con más frecuencia enfermedades de cualquier tipo, infecciones o fracturas?
8. ¿Con qué frecuencia los niños de 3 a 6 años en 2018 presentaban enfermedades de las vías respiratorias?
9. ¿En 2018 qué características presentaba la alimentación de los niños entre 3 y 6 años?
10. ¿Y qué tan adecuada, considera la higiene y hábitos adquiridos de los menores entre 3 y 6 años?

DURANTE LA PANDEMIA

11. ¿Me podría proporcionar un aproximado de casos en el municipio de niños que presentaron COVID?
12. ¿De los casos presentados, cuál fue la principal causa de contagio de la enfermedad?
13. De los casos infantiles presentados, en alimentación e higiene ¿qué características presentaban?
14. ¿Qué porcentaje dejó totalmente de acudir a chequeo médico y que porcentaje continuó asistiendo?

DESPUÉS DE LA PANDEMIA

15. Actualmente, ¿cuáles son las principales causas por las cuales los padres llevan a consulta a los niños en edad preescolar?
16. A nivel salud, ¿de qué modo repercute la pandemia y el aislamiento en los niños?
17. ¿Qué procedimiento considera más idóneo para el cuidado de la salud en los infantes, en este punto de la pandemia?
18. ¿Y realmente lo considera aplicable por parte de los padres de los infantes?

APÉNDICE E

OBSERVACIÓN

LISTA DE COTEJO CONTEXTO INTERNO

Objetivo: Conocer e identificar rasgos concernientes a las categorías infraestructura, organización y programas gubernamentales y/o educativos del contexto interno a través de la observación.

Nombre de la Institución:		Fecha		
Dirección:		Hora de inicio		
Municipio:		Hora de culminación		
Lista de Cotejo				
Categoría	Indicadores	SI	NO	Observaciones adicionales
Infraestructura	En la institución cada grado/grupo cuenta con un aula.			
	La institución cuenta con bardeado, techado, y está pavimentada.			
	La institución cuenta con áreas verdes y/o espacio al aire libre			
	La institución tiene desayunador			
	La institución cuenta con baños para alumnos y para docentes.			
	La institución cuenta con luz, agua y drenaje.			
	Hay aulas o espacios especializados para artes y educación física			
	Las sillas, mesas y material están diseñados para la anatomía del infante			
	La institución tiene un área para guardar materiales de limpieza			
La institución cuenta con material de limpieza (detergentes, limpiadores, etc) e higiene (papel de baño y jabón de manos)				

	De acuerdo al protocolo de prevención de COVID la institución cuenta con: gel antibacterial, tapete sanitizante, líquido sanitizante, termómetro y cubrebocas.			
	La institución cuenta con sala para maestros o espacios donde los docentes puedan trabajar.			
	La institución cuenta con un área administrativa			
	Cuentan con señalamientos de seguridad			
	Cuenta con equipo de primeros auxilios			
Organización	La institución cuenta con una plantilla completa			
	La institución cuenta con un maestro para educación física y uno para artes			
	La institución cuenta con Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE)			
	El director propicia el trabajo colaborativo entre los docentes			
	El clima laboral se percibe como agradable			
	La relación entre maestros y padres de familia es cordial, respetuosa y una buena comunicación			
	Existe una correcta triangulación			
	Cuentan con personal de primero auxilios, enfermera o personal de salud			
Programas gubernamentales o educativos	Existe un área o encargado que brinde atención acerca de los apoyos que manda el gobierno.			
	La actitud de la docente frente a la gestión es favorable.			
	Es probable que la institución reciba apoyos gubernamentales			
	Los niños portan diariamente uniforme			



APÉNDICE F

ENCUESTA AL CUERPO DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN

Objetivo: Conocer e identificar rasgos concernientes a las categorías infraestructura, organización y programas gubernamentales y/o educativos de la institución por medio de un cuestionario al cuerpo docente.

Instrucción: A continuación, se le solicita su colaboración para dar respuesta a las siguientes preguntas encerrando o subrayando la respuesta que considere adecuada.

INFRAESTRUCTURA

1. ¿Considera que la cantidad de aulas es adecuada a la cantidad de niños en la institución?

- a) Si, porque los salones están bien distribuidos
- b) No, ya que los salones están sobre saturados
- c) no, ya que en las aulas hay muy pocos alumnos

2. De los siguientes puntos ¿cuáles considera que hacen a la institución, adecuada para los infantes?

- a) Las sillas, mesas, baños y juegos son acordes a la estatua de los niños.
- b) El desayuno/comida es acorde a las necesidades nutrimentales del periodo de desarrollo de los infantes
- c) No hay escaleras para entrar a las aulas
- d) Cuenta con un área lúdica

3. De los siguientes elementos, ¿con cuales cuenta la institución?

- a) Bardeado
- b) Jardín y/ áreas verdes
- c) Ventanales
- d) Salón de Música
- e) Cancha o espacio de deportes
- d) Aulas para cada grado
- e) Mesas y sillas
- f) Techado
- g) Seguridad

4. ¿Actualmente con qué servicios básicos cuenta la institución?

- a) Luz eléctrica
- b) Servicio de teléfono y/o internet
- c) Sistema de drenaje
- d) Agua potable
- e) Pavimentación

5. En cuanto a los servicios administrativos, ¿qué elementos carecen en la institución?

- a) Oficina/Aula de dirección
- b) Computadora
- c) Impresora
- d) Atención o servicios escolares
- e) Atención vía telefónica

6. ¿Cómo considera la higiene y la limpieza de las instalaciones?

- a) Excelente
- b) Regular
- c) Mala
- d) Muy mala

7. ¿A que le atribuye la buena o mala higiene de la institución?

- a) Falta de personal de limpieza
- b) Falta de artículos de limpieza (Limpiador, escobas, etc)
- c) La educación de las personas que la conforman.

8. ¿En su aula al ingresar los niños y niñas, qué elementos integra en el protocolo de higiene?

- a) Tomar temperatura
- b) Aplicar Gel antibacterial
- c) Aplicar liquido sanitizante
- d) Lavar las manitas con agua y jabón
- e) Limpiar la carita con toallitas húmedas

9. ¿Usted, de qué manera ha contribuido a la prevención de COVID?

- a) Usando cubrebocas y gel
- b) Acatando los protocolos
- c) sanitizando y/ lavando los productos de mi consumo
- d) No asistiendo a reuniones
- e) Utilizando careta y/o guantes de látex

10. ¿Qué funciones le da a las áreas verdes en su práctica docente?

- a) Espacio de exploración y descubrimiento
- b) No las considero en mi práctica
- c) Espacio de relajación y meditación
- d) Espacio para el ocio y tiempo libre

ORGANIZACIÓN

11. ¿Quién o quiénes se encargan de la limpieza y mantenimiento de los juegos recreativos, áreas verdes, etc?

- a) Padres y/o madres de familia
- b) El cuerpo docente
- c) Personal especializado
- d) El alumnado

12. ¿En la institución quienes conforman la asociación de padres de familia?

- a) De 5 a 10 padres de familia
- b) De 5 a 10 madres de familia
- c) De 5 a 10 madres y/o padres de familia
- d) No cuentan con asociación o comité de padres de familia

13. ¿Cuál es la principal función de la asociación de padres de familia?

- a) Organizar eventos
- b) Administrar dinero
- c) Mejorar las condiciones de la escuela

14. ¿La institución, que tipo de organización tiene?

- a) Bidocente
- b) Tridocente
- c) Completa
- d) Unitaria
- e) Lo desconozco

15. Desde su perspectiva, ¿cómo es el clima laboral?

- a) Excelente b) Regular c) Malo d) Muy malo

16. En la Institución ¿Cuáles son sus funciones?

- a) Atender a 1 grupo
b) Atender a 2 o más grupos
c) Atender deportes y/o artes
d) Subdirectora
de Otra _____

17. ¿A qué sector pertenece la institución?

- a) Público b) Privado d) Lo desconozco

18. Usted, ¿con qué grado de estudios cuenta?

- a) Educación básica
b) Media superior
c) Superior
d) Especialización

19. ¿Usted cada cuanto toma algún curso, capacitación o taller enfocado a la educación preescolar?

- a) Hace años que no tomo alguno
b) Uno cada año
c) Dos o más al año
d) Nunca he tomado alguno

20. ¿De qué manera la institución les comunica información importante a los padres de familia?

- a) Recados con los niños b) En reuniones c) A través de la maestra d) No lo hace

21. ¿Cuenta con algún grado de especialización?

- a) si ¿Cuál? b) No

22. De las siguientes herramientas tecnológicas, ¿cuáles utiliza para dar acompañamiento en sus clases?

- a) Cañón/ Proyector
b) Equipo de computo
c) Bocinas o reproductor de audio
d) Pantalla o TV
e) Tabletas electrónicas
f) Teléfono inteligente

23. ¿Cada que tiempo organiza sus planeaciones?

- a) Diario b) Semanal c) Quincenal d) Mensual

24. ¿Su aula de qué manera está organizada?

- a) Áreas
b) Secciones
c) Bloques

PROGRAMAS GUBERNAMENTALES Y/O EDUCATIVOS

25. ¿Los recursos de la institución, de donde provienen?

- a) Del estado b) Del país c) De las colegiaturas

26. La institución, ¿de qué manera gestiona el material de limpieza, lúdico, tecnológico, etc?

- a) El director por cuotas a los padres
- b) El comité de padres de familia se organiza
- c) Por cooperaciones voluntarias al personal docente y padres de familia

27. ¿Cuántos de sus alumnos cuentan con becas y/o apoyos gubernamentales?

- a) Más de la mitad del grupo
- b) Menos de la mitad del grupo
- c) Lo desconozco

28. ¿Qué tipo de becas y/o apoyos han percibido sus alumnos?

- a) Económicos
- b) Materiales
- c) Alimentos
- d) Lo desconozco

29. ¿Usted está al tanto de cuando están activos ciertos apoyos y/o becas?

- a) Siempre
- b) En Ocasiones
- c) Nunca

30. ¿La institución cuenta con algún servicio de asesoramiento para la inscripción o solicitud de becas y/o apoyos a los estudiantes?

- a) Si
- b) No
- c) Lo desconozco

31. ¿Usted cómo se entera de los apoyos y/o becas?

- a) Por el CTE
- b) Por los padres de familia
- c) Por el director de la escuela
- d) Por los medios de comunicación (t.v, radio, etc)
- e) Nunca estoy al tanto

32. De los siguientes programas, señale todos los que la institución lleve a cabo.

- a) Programa de prevención contra la violencia hacia la mujer
- b) Programa de acompañamiento y apoyo escolar
- c) Programa de fortalecimiento de los servicios de educación especial
- d) Programa Nacional de Convivencia Escolar (PENCE)
- e) Ninguno de los anteriores
- f) Lo desconozco

APÉNDICE G

ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN

Objetivo: Conocer e identificar rasgos concernientes a las categorías infraestructura, organización y programas gubernamentales y/o educativos del contexto interno a través de una entrevista al director de la institución.

DATOS GENERALES

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su cargo?
3. ¿Cuál es su grado máximo de estudios?
4. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo su profesión?
5. ¿Cuenta con alguna especialidad?
6. ¿Cuál es su perfil académico?

INFRAESTRUCTURA

7. ¿Con cuántos edificios cuenta la institución?
8. ¿Cuántos de ellos están destinados a aulas de clases?
9. ¿De qué material están elaborados?
10. ¿Considera que hay suficientes aulas?
11. ¿Con qué equipo cuentan las aulas?
12. ¿La institución cuenta con bardeado?
13. ¿Cuántos años lleva ya?
14. ¿Cuál es el material con el que está elaborado?
15. ¿Qué función cumple el bardeado?
16. ¿La institución cuenta con techumbre?
17. ¿Cuánto tiempo ha pasado desde su instalación?
18. ¿Cuál ha sido el mayor beneficio del techado?
19. ¿La institución cuenta con todos los servicios públicos?
20. ¿Cuál les falta? ¿Alguno de ellos podría mejorar?
21. ¿Hay algunos servicios que sean necesarios para la educación con los que no cuente la institución? (internet, telefonía, etc)
22. ¿Cuenta con algún protocolo para la sanitización?
23. ¿De qué manera han difundido su importancia y necesidad?
24. ¿Los padres de familia y niños acatan las indicaciones de sanitización?
25. ¿Los padres/madres colaboran con estos procedimientos?

26. ¿Cuentan con baños? ¿son para los alumnos o para los docentes?
27. ¿Cuántos baños hay?
28. ¿Con qué sistema de drenaje cuentan?
29. ¿Quién se encarga de la limpieza?
30. ¿Cómo se abastecen de los productos de limpieza?
31. ¿Cuenta con dirección y áreas administrativas?
32. ¿Dónde se llevan a cabo los asuntos administrativos y de papeleo?

33. ¿Son necesarios equipos de oficina?
34. ¿De qué manera se podrían obtener esos equipos?
35. ¿Cuentan con áreas verdes?
36. ¿Considera que se le da un uso adecuado a esa área?
37. ¿En esas áreas quien se encarga de la limpieza?
38. ¿Hay alguna actividad o programas acerca de la concientización del cuidado de las áreas verdes?
39. ¿Cuentan con algún programa o actividad para la clasificación de residuos?
40. ¿Cuentan con juegos recreativos?
41. ¿Cada cuánto y quién les da mantenimiento?

ORGANIZACIÓN

42. ¿La organización cuenta con organigrama?
43. ¿Por quienes está confirmado?
44. ¿Cuenta con PAAE?
45. ¿Qué funciones cumplen cada uno?
46. ¿Qué tipo de organización es?
47. ¿En promedio, qué antigüedad tienen los docentes?
48. ¿Cuál es su grado académico?
49. ¿Cuál es su perfil académico?
50. ¿Toman cursos de actualización?
51. ¿Cada cuánto?
52. ¿Son obligatorios?
53. ¿Usted cómo percibe el ambiente laboral?
54. ¿La institución pertenece al sector público o privado?
55. ¿La institución es estatal o federal?
56. ¿Cuenta con Asociación de padres de familia?
57. ¿Cómo está organizado?
58. ¿Quiénes lo conforman?
59. ¿Qué funciones cumplen?
60. ¿Con las modificaciones actuales del plan de estudios, cuál considera que es la importancia del diagnóstico Integral y de las fichas descriptivas en el aula?
61. A grandes rasgos, ¿tiene noción de si las responsables de grupo dividen las aulas?
62. ¿Cuáles han sido las medidas que de forma colectiva se han implementado en la institución contra COVID19?

PROGRAMAS GUBERNAMENTALES Y/O EDUCATIVOS

63. La institución, pertenece a algún programa gubernamental y/o educativo?
64. ¿Los niños reciben alguna beca o apoyo?
65. ¿Cuál es la más usual?
66. ¿Cuándo salen las convocatorias para becas o apoyos cómo se les comunica a los padres y/o madres de familia?
67. ¿En estos casos la institución brinda el servicio de asesoramiento en el registro de becas?
68. ¿Cómo difunde los asuntos importantes de la instrucción?
69. ¿Podría comentar de qué modo lleva a cabo el programa del día naranja, programa de acompañamiento y apoyo escolar; programas de fortalecimiento de los servicios de educación especial; y el PENCE?



APÉNDICE H

ENCUESTA

CUESTIONARIO CONTEXTO ÁULICO

Objetivo: Conocer e identificar rasgos concernientes a las categorías: datos personales y familiares del infante, información familiar del infante, recursos disponibles para el aprendizaje, datos socioeconómicos y educación socioemocional a través de una encuesta dirigida a los tutores de los niños del 3ro B del “Preescolar Federal Bilingüe Carmen Millán

Instrucción: A continuación, se le solicita su colaboración para dar respuesta a las siguientes preguntas encerrando o subrayando la respuesta que considere adecuada, y en algunos casos escribir la respuesta.

DATOS FAMILIARES Y PERSONALES DEL INFANTE

1. ¿Cuál es el nombre del niño o la niña?
2. ¿Cuál es el género del niño o la niña?
a) masculino b) femenino c) Lo desconozco
3. Incluyendo los meses, ¿cuántos años tiene el niño o la niña?
4. ¿Cuál es la fecha de nacimiento del niño o la niña?
5. ¿Actualmente el niño o la niña vive con sus padres biológicos?
a) Si, con papá y mamá b) No, solo con mamá c) No, solo con papá d) No, con ninguno
6. ¿Quién es el tutor del niño o la niña?
a) Mamá o papá b) Abuelita o abuelito c) Otro, especifique ¿quién?
7. ¿Cuál es el máximo grado de estudios del tutor del niño o la niña?
a) Ninguno b) Primaria c) Secundaria d) Media Superior e) Superior
8. ¿Cuántos integrantes hay en la casa donde vive el niño o la niña?
a) 3 o menos personas
b) Más de 3 menos de 5 personas
c) Más de 5 menos de 10 personas
d) Más de 10 personas
9. ¿El niño o la niña tiene hermanos o hermanas?
a) Si, un hermano o hermana
b) Si, dos hermanos o hermanas
c) Si, más de dos hermanos o hermanas
d) No, ninguno
10. ¿Los hermanos de la niña o el niño son del mismo papá y misma mamá?
a) Si, de papá y mamá
b) No, algunos de mamá
c) No, algunos de papá

11. ¿La mamá del niño o la niña vive?

- a) Si
- b) Sí pero no convive con el niño o la niña
- c) No, murió hace años
- d) No, murió recientemente

12. ¿A qué se dedica la mamá del niño o la niña?

- a) Trabajador con algún oficio
- b) Trabajador con alguna profesión
- b) Ama de casa
- c) Estudiante
- d) Estudiante y trabajador
- e) Ninguna de las anteriores

13. ¿Qué edad tiene la mamá del niño o la niña?

- a) Entre 15 y 20 años
- b) Entre 21 y 30 años
- c) Entre 31 y 45 años
- d) Más de 45 años

14. ¿El papá del niño o la niña vive?

- a) Si
- b) Si, pero no convive con el niño o la niña
- c) No, murió hace años
- d) No, murió recientemente

15. ¿A qué se dedica el papá del niño o la niña?

- a) Trabajador con algún oficio
- b) Trabajador con alguna profesión
- b) Ama de casa
- c) Estudiante
- d) Estudiante y trabajador
- e) Ninguna de las anteriores

16. ¿Qué edad tiene el papá del niño o la niña?

- a) Entre 15 y 20 años
- b) Entre 21 y 30 años
- c) Entre 31 y 45 años
- d) Más de 45 años

INFORMACIÓN FAMILIAR DEL INFANTE

17. ¿ Quién se encarga de preparar al niño o la niña para ir al preescolar?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Abuelita
- d) Abuelito
- e) Hermana
- f) Hermano
- g) Otro, quien?

18. ¿ Quién se encarga de llevar y recoger al niño o la niña del preescolar?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Abuelita
- d) Abuelito
- e) Hermana
- f) Hermano
- g) Otro, quién?

19. ¿ Quién se encarga de alimentar al niño o la niña?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Abuelita
- d) Abuelito
- e) Hermana
- f) Hermano
- g) otro, quién?

20. ¿ Quién se encarga de bañar al niño o la niña?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Abuelita
- d) Abuelito
- e) Hermana
- f) Hermano
- g) Otro, quien?

21. ¿ Con quién duerme el infante?

- a) Mamá
- b) Papá
- c) Abuelita o Abuelito
- b) Hermana
- f) Hermano
- g) Otro, quien?

22. ¿Con quién o quiénes convive por las tardes el niño o la niña? (Puede seleccionar más de una respuesta colocando una X en el cuadro)			
Mama		Tíos	
papá		Hermanos	
Abuelita		Primos	
Abuelito		Vecinos	
Tías		otros	

23. ¿Con regularidad cuáles son las actividades que hace el niño o la niña fuera del horario escolar? (Puede seleccionar más de una respuesta colocando una X en el cuadro)					
Tareas		Pasear al perro		Pasear con la familia	
Jugar		Entrenar algún deporte		Ayudar a sus hermanos	
Limpiar la casa y sus juguetes		Toma clases extraescolares (Pintura, Música, etc)		Limpiar a la mascota	
Dormir		Llevar o recoger comida		Bañarse	

24. ¿Esta semana cuantas tareas escolares ha hecho el niño o la niña?
a) Una b) Ninguna c) 2 o 3 d) 4 o más

25. Con regularidad, ¿a qué hora come el niño o la niña?
a) 13 a 14 hrs b) 14 a 15 hrs c) 15 a 16 hrs d) 16 a 18 hrs e) después de las 18 hrs

26. ¿Con regularidad, a qué hora duerme el niño o la niña?
a) 7 - 8 PM b) 9 - 10 PM c) Después de las 10 antes de las 12 d) Después de las 12 AM

27. ¿Aproximadamente, cuántas horas duerme el niño o la niña?
a) 10 hrs b) 9 hrs c) 8 hrs d) Menos de 8 hrs e) Más de 10 hrs

28. ¿El infante suele dormir por las tardes?
a) Si, siempre b) Sí, algunas veces c) No, nunca

29. ¿Aproximadamente, cuántas comidas al día tiene el niño o la niña?
a) 3 b) Más de 3 c) Menos de 3

RECURSOS DISPONIBLES PARA EL APRENDIZAJE

30. ¿Quién suele acompañar al niño o la niña al hacer sus tareas?
a) Mamá b) Papá c) Abuelitos d) Hermanes e) Nadie f) otro, quién?

31. En casa, ¿Qué medios y recursos de comunicación tiene disponibles? (Puede seleccionar más de una respuesta colocando una X en el cuadro)					
Internet		Televisión		Impresora	
Teléfono móvil		Radio		Algún ciber cercano	
Acceso a WhatsApp		Computador o laptop		Acceso a YouTube	
Teléfono de casa		Tableta electrónica		Acceso a Facebook	

DATOS SOCIOECONOMICOS

32. 10. ¿Su hogar cuenta con todos los servicios básicos (luz eléctrica, agua potable, drenaje, gas, suelo pavimentado, etc.)?
- a) si, con todos b) no, no tengo ninguno c) solo algunos ¿Qué servicio le hace falta?
33. ¿A qué tipo pertenece su vivienda?
- a) Casa Propia b) Casa Rentada c) otra, especifique cuál?
34. ¿En su hogar, quién es el sustento económico de la familia?
- a) Padre o madre de familia b) Padre y madre de familia c) Abuelo o abuela d) otro
35. ¿Cuál es en promedio el gasto semanal en su hogar?
- a) Entre 1000 y 1500 b) Entre 1500 y 2500 c) Más de 2500 d) Menos de 1000
36. ¿En su hogar a qué se le destina más dinero?
- a) Salud b) Alimentación c) Educación d) Pago de servicios e) Diversión

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

37. ¿El niño o la niña expresa lo que siente cuando experimenta alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo?
- a) Si, la mayoría de veces b) Sí, algunas veces c) no, la mayoría de veces
38. ¿El niño o la niña de qué manera expresa lo que siente cuando experimenta alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo?
- a) Con rabieta y llanto b) A través de dialogo c) Distanciamiento d) Desbordamiento
39. ¿El niño o la niña va al baño solo?
- a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta
40. ¿El niño o la niña es capaz de limpiarse solo después de ir al baño?
- a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta
41. ¿El niño o la niña, de qué manera expresa orgullo por sus logros?
- a) Llanto b) Risas c) Aplausos d) No lo hace
42. ¿Cuál es el juguete favorito del niño o la niña?

43. ¿Al terminar de jugar, el niño o la niña recoge sus juguetes?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta
44. ¿De qué manera el niño o la niña comunica lo que desea?
a) Señalando el objeto b) Balbuceando c) Hablando d) Gritando
45. ¿El niño o la niña reconoce el recorrido de la casa al preescolar?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta
46. ¿El niño o la niña baila cuando así lo desea?
a) Si, la mayoría de veces b) Solo algunas veces c) No, le causa pena
47. ¿El niño o la niña habla con usted de camino al preescolar o de camino a casa?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, es muy reservado
48. ¿Cuándo el niño o la niña se equivoca o comete un error, la mayoría de veces de qué manera se le corrige?
a) Un regaño o llamada de atención hablando, así hasta que lo haga bien
b) Un regaño o llamada de atención con gritos, así hasta que lo logre
c) Un regaño o llamada de atención con nalgadas y sapes, así hasta que lo logre
d) Yo no le llamé la atención, él solo lo logra
e) Hablo con él y le explico cómo se hace correctamente, así hasta que lo logre
49. ¿Usted, de qué manera le expresa afecto al niño o la niña?
a) Abrazos y besos b) Apodos cariñosos c) Con regalos y dulces d) Sacándolo a pasear
50. ¿El niño o la niña de qué manera expresa afecto?
a) Abrazos, besos y risas
b) Presta atención y juega
c) Llanto y sensibilidad
d) Con halagos y bonitas palabras
51. ¿Cuál es la primera reacción del niño al encontrarse con un niño o niña de su edad?
a) Temor b) Desinterés c) Curiosidad e) interés f) desagrado
52. ¿En infante comparte sus juguetes?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, es muy común en él/ella
53. ¿El niño o la niña reconoce sus pertenencias?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta
54. Ante situaciones de conflicto, ¿cuál suele ser la primera reacción del niño?
a) Temor b) Desinterés c) Curiosidad e) interés f) desagrado
55. ¿En casa, al niño o la niña alguien más le lee cuentos, historietas, etc?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, no es algo común en casa
56. ¿En casa el niño habla de lo que hizo en la escuela?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta

57. ¿Cuándo el niño o la niña habla, considera que tiene coherencia lo que dice?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta

58. Actualmente cuántos amigos tiene el niño?

59. ¿El infante ve la T.V o utiliza el celular?
a) Si, la mayoría de veces b) Si, algunas veces c) No, aún se le dificulta

60. Esta semana, ¿qué es lo más interesante que le ha contado el niño o la niña?

APÉNDICE I

ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA CONTEXTO ÁULICO

Objetivo: Conocer e identificar rasgos concernientes a las categorías métodos de enseñanza, métodos de enseñanza en educación socioemocional y capacidad del aula a través de una entrevista a la docente responsable del 3ro B del “Preescolar Federal Bilingüe Carmen Millán”

DATOS GENERALES

1. ¿Cuántos años llevan en servicio?
2. ¿Posee fichas descriptivas de sus alumnos?

MÉTODOS DE ENSEÑANZA

3. Al iniciar y finalizar el día, ¿tiene alguna rutina?
4. ¿Cuál es la principal estrategia que emplea para el control de grupo?
5. ¿Su práctica docente se basa en algún modelo de enseñanza?
6. ¿Actualmente, con qué modelo de enseñanza trabaja?
7. A lo largo de su labor, ¿cuáles han sido los obstáculos que más le han dejado aprendizajes?
8. ¿Qué herramientas suele utilizar para crear las actividades en sus planeaciones?
9. ¿Las actividades son de su autoría o suele apoyarse de internet? ¿Las adapta al contexto?

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

10. ¿Usted, que conoce sobre la colaboración?
11. ¿Cuáles son las principales actividades que utiliza para trabajar la colaboración con sus alumnos?
12. ¿Esta semana en cuantas de sus actividades los niños han tenido la oportunidad de narrar, explicar o describir en público?
13. ¿Cuántos de sus alumnos considera “penosos” en situaciones sociales?
14. ¿En cuántos de ellos ha percibido dificultades para expresar sus ideas en público o para participar en clase?
15. ¿Podría mencionar actividades donde se lleve a cabo el trabajo en equipo?
16. ¿En qué momentos o de qué manera incita la participación en los alumnos en sus clases?

CAPACIDAD DEL AULA

17. El aula en la que ahora trabaja ¿qué característica posee?
18. ¿Con cuántas mesas y sillas cuenta su aula?
19. Además de mi, ¿cuántos paseantes están a su resguardo?
20. ¿Con qué material didáctico cuenta?
21. ¿Qué aspectos podrían mejorar en su aula?

APÉNDICE J
TEST ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno	Visual	Auditivo	Kinestésico	Actividad
1.				Actividad: ¿Por qué?
2.				Leeremos el cuento Cosas que me gustan de mí de Tracey Moroney para después hacer un autorretrato y colorear las partes que más les gusta de ellos mismos.
3.				En grupo comentaremos el porqué.
4.				¿Recuerdas qué partes de su cuerpo le gustan al conejito? Le gustan sus dedos, sus pies, sus orejas, su nariz y su gran sonrisa, ¿verdad?
5.				¿Qué te gusta de tu cuerpo?
6.				¿Cuáles son los juegos y pasatiempos favoritos del conejito? Recuerdas que al conejito le gusta dibujar, jugar baloncesto, andar en su monopatin; leer y hacer castillos de arena.
7.				Y tú, ¿Qué juegos y pasatiempos prefieres?
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				

APÉNDICE K
TEST RITMOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno	Lento	Moderado	Rápido	Actividad
1.				Actividad: ¿Por qué?
2.				Leeremos el cuento Cosas que me gustan de mí de Tracey Moroney para después hacer un autorretrato y colorear las partes que más les gusta de ellos mismos.
3.				En grupo comentaremos el porqué.
4.				
5.				¿Recuerdas qué partes de su cuerpo le gustan al conejito? Le gustan sus dedos, sus pies, sus orejas, su nariz y su gran sonrisa, ¿tú?
6.				¿Qué te gusta de tu cuerpo?
7.				
8.				¿Cuáles son los juegos y pasatiempos favoritos del conejito? Recuerdas que al conejito le gusta dibujar, jugar baloncesto, andar en su monopatín; leer y hacer castillos de arena.
9.				
10.				Y tú, ¿Qué juegos y pasatiempos prefieres?
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				

APÉNDICE L

HOJA DE DERIVACIÓN CONTEXTO ÁULICO

Antes de iniciar el diseño de la intervención al grupo es necesaria la información que usted pueda proporcionar sobre los campos y áreas del Plan y Programa 2016. Aprendizajes Clave para la Educación Preescolar con el cual se rige su práctica. Le ruego seas lo más explícita posible, ya que toda esta información resulta imprescindible para empezar a trabajar con este grupo.

Grado y Grupo: Nombre de la docente a cargo: Número de alumnos: Nombre de la institución: Fecha:	
CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	
1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
¿Qué situaciones diseña para que los estudiantes hablen, respondan, exploren, comenten, se comuniquen y escriban acerca de sus diferentes experiencias o de los demás?	
¿Actualmente cuántos y quiénes son los niños/as que presentan dificultades en este campo?	
¿Cuál ha sido la estrategia empleada para regularizar a los niños en este campo?	
2. PENSAMIENTO MATEMÁTICO	
¿Qué situaciones ha diseñado para que los estudiantes razonen y usen habilidades, destrezas y conocimientos de manera creativa y pertinente en la solución de situaciones que implican un problema o reto para ellos; participen con sus compañeros en la búsqueda de soluciones; Expliquen y desarrollen actitudes positivas en la búsqueda de soluciones ?	
¿Actualmente cuántos y quiénes son los niños/as que presentan dificultades en este campo?	

¿Cuál ha sido la estrategia empleada para regularizar a los niños en este campo?	
3. EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	
¿Qué situaciones ha diseñado para que los estudiantes observen e interactúen con algún tópico u objetos de estudio; se planteen preguntas sobre un fenómeno; manipulen, experimenten y modifiquen condiciones para “ver que pasa”; exploran con atención diversas fuentes de información; participen en actividades colectivas y practicar actividades relacionadas con la salud ?	
¿Actualmente cuántos y quiénes son los niños/as que presentan dificultades en este campo?	
¿Cuál ha sido la estrategia empleada para regularizar a los niños en este campo?	
ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	
1. ARTES	
¿Qué situaciones ha diseñado para que los estudiantes escuchen música y se muevan siguiendo el ritmo; realicen creaciones personales, exploren y manipulen una variedad de materiales; descubran y mejoren progresivamente sus posibilidades de movimiento, desplazamientos, comunicación y control corporal como parte de la construcción de la imagen corporal; y participen en actividades de expresión corporal ?	
¿Actualmente cuántos y quiénes son los niños/as que presentan dificultades en este campo?	
¿Cuál ha sido la estrategia empleada para regularizar a los niños en este campo?	
2. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	
¿Qué situaciones ha diseñado para que los estudiantes identifiquen características personales; reconozcan lo que progresivamente pueden hacer sin ayuda; y solicitarla cuando	

<p>la necesiten; participen en actividades en las que se relacionen con compañeros; colaboren en diversas actividades en el aula y en la escuela; expresen sus opiniones acerca de situaciones sociales y de las relaciones entre compañeros en la escuela; propongan acuerdo y enfrenten retos?</p>	
<p>¿Actualmente cuántos y quiénes son los niños/as que presentan dificultades en este campo?</p>	
<p>¿Cuál ha sido la estrategia empleada para regularizar a los niños en este campo?</p>	
<p>3. EDUCACIÓN FÍSICA</p>	
<p>¿Qué situaciones ha diseñado para que los estudiantes logren un mejor control y conocimiento de sus habilidades y posibilidades de movimiento?</p>	
<p>¿Actualmente cuántos y quiénes son los niños/as que presentan dificultades en este campo?</p>	
<p>¿Cuál ha sido la estrategia empleada para regularizar a los niños en este campo?</p>	

APÉNDICE M

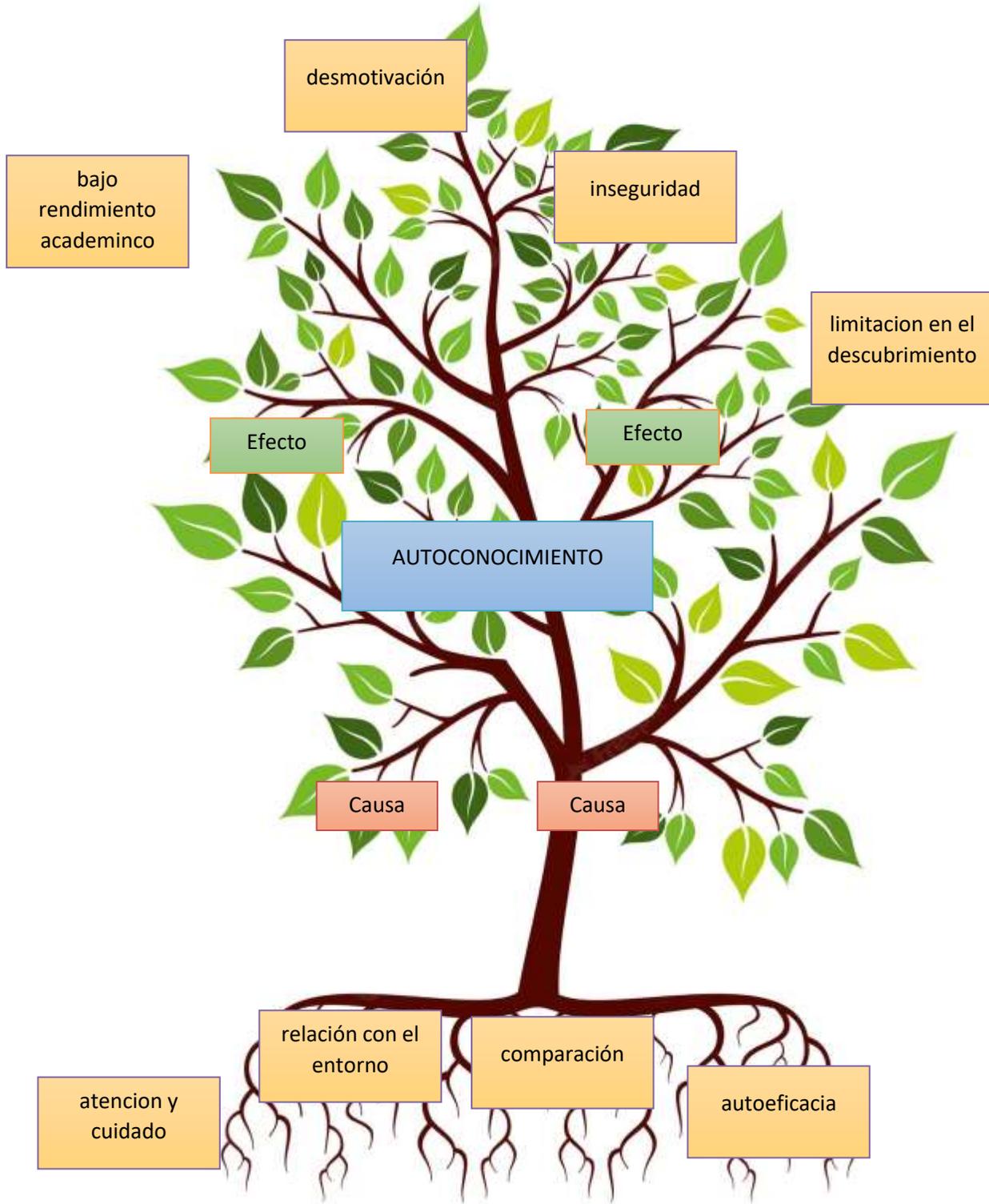
MATRIZ DE EVALUACIÓN

Áreas de desarrollo	Encuesta		Entrevista	Observación		Hoja de derivación	Resultado final	
	Docente	Padres de Familia	Docente	Docente	Niños	Docente	+	-
<i>Físico motor</i>		1	1	1	1	1	5	0
<i>Lenguaje</i>		1	x	1	x	x	2	3
<i>Cognitivo</i>		1	x	x	1	x	2	3
<i>Socioafectivo</i>		x	x	x	x	x	0	5

Educación socioemocional	Encuesta		Entrevista	Observación		Hoja de derivación	Resultado final	
	Docente	Padres de Familia	Docente	Docente	Niños	Docente	+	-
<i>Autococimiento</i>		x	x	x	x	x	0	5
<i>Autorregulación</i>		x	x	x	x	x	0	5
<i>Autonomía</i>		1	1	1	x	x	3	2
<i>Empatía</i>		1	1	1	1	x	4	1
<i>Colaboración</i>		1	1	x	1	x	3	2

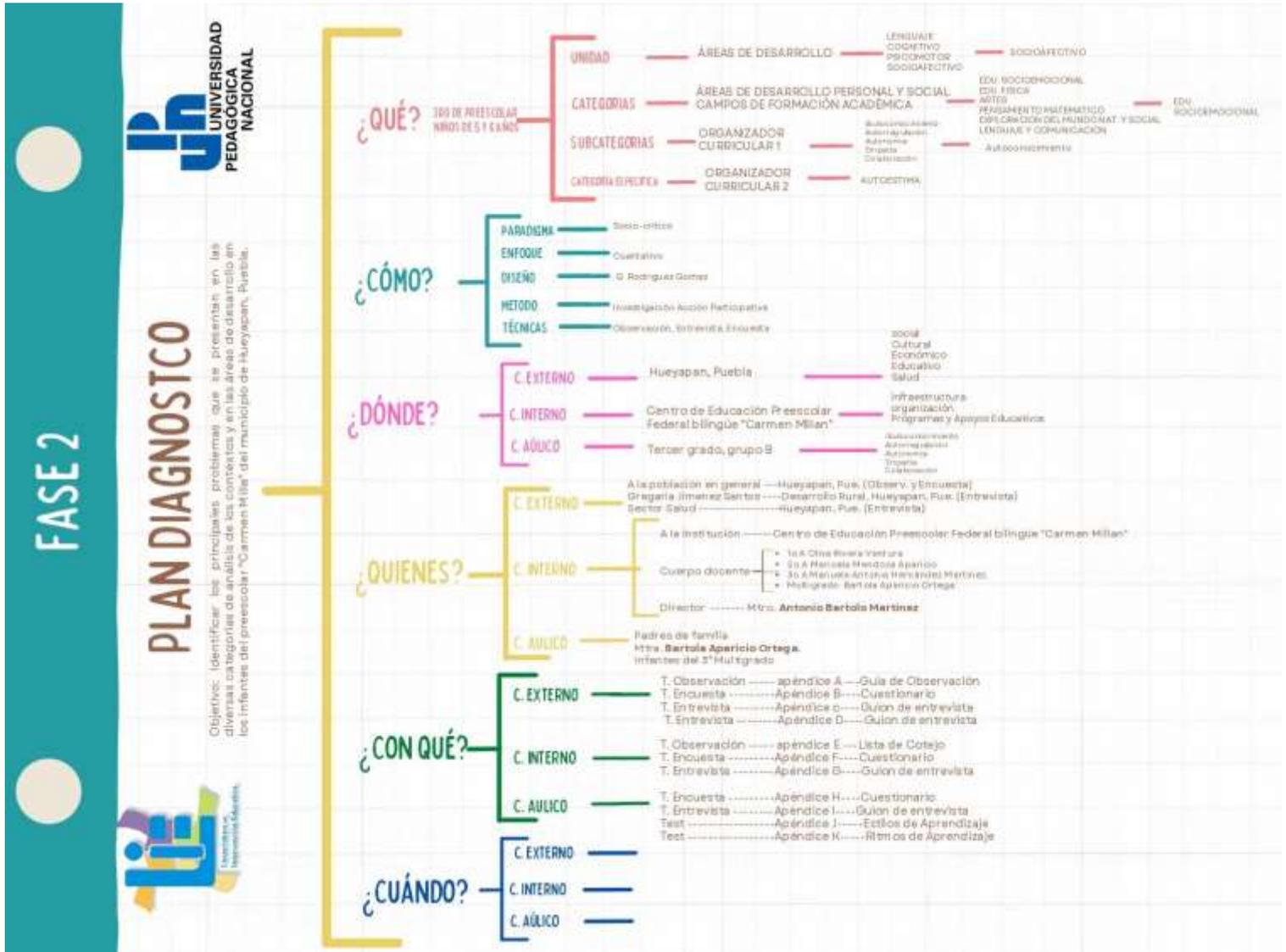
APÉNDICE N

ÁRBOL DEL PROBLEMA



APÉNDICE Ñ

PLAN DE DIAGNÓSTICO



APÉNDICE O PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”				C.C.T.	21DCC1156L		
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de Aprendizaje							FECHA:	SESIÓN: 01
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado								
OBJETIVO ESPECÍFICO: Describir características personales por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿cómo soy? abarcando las diferentes dimensiones								
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Reconocer características físicas propias y colectivas por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo soy físicamente?								
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento			
APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica y nombra características personales								
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO			
Volviendome astronauta	INICIO	Por medio de un video comunicar a los padres de familia el proyecto de intervención, sus objetivos y su procesos. Dar la Bienvenida a los niños cantando de forma grupal y por medio de la canción “Cabeza, Hombro, Rodilla y Pie” algunas partes del cuerpo para que los niños identifiquen sus extremidades	15 minutos	Canción https://youtu.be/8aZ-t8vZB4U	<ul style="list-style-type: none"> Retratos con acetato y plumones Construcción de un astronauta 			
	DESARROLLO	Dar apertura al tema preguntando ¿cuáles son las partes que conforman nuestro cuerpo? ¿todos tenemos las mismas? y a través del dibujo y la construcción en binas, reconocer sus características físicas, el cómo se ven y cuales son las partes que conforman su cuerpo.	30 minutos	Reproductor de música Circulos de Acetato Plumones Hojas blancas pegamento 1 cartoncillo de papel higiénico	EVALUACIÓN			
	CIERRE	Propiciar la participación de los estudiantes al responder la pregunta ¿que dibujaste?, limitar las participaciones individuales a máximo 10.	15 minutos		INSTRUMENTO:			

APÉNDICE P PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”				C.C.T.	21DCC1156L	
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de Aprendizaje					FECHA:		SESIÓN: 02
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado							
OBJETIVO ESPECÍFICO: Describir características personales por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿cómo soy? abarcando las diferentes dimensiones							
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Reconocer gustos y preferencias a través de actividades lúdicas para dar respuesta a las preguntas ¿Qué me gusta? ¿Qué no me gusta?							
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento		
APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica y nombra características personales							
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO		
Descubriendo mi Estación Espacial	INICIO	Dar la Bienvenida a los niños con un títere de astronauta para que se familiaricen con él, por medio del juego las estatuas de marfil activar el cuerpo y reconocer de forma grupal qué actividad les gusta más (cantar, bailar o quedarse quietos)	15 minutos	Canción las estatuas de marfil Reproductor de música 1/8 De papel cascarón Lápiz Colores	Dibujos		
	DESARROLLO	Mediante el juego, “Cara vemos y gustos si sabemos” identificar y conversar acerca de los gustos y preferencias personales, al mismo tiempo que reconocer las coincidencias y diferencias con los gustos y preferencias de los demás. Finalmente a partir del juego, dibujar e iluminar en papel cascarón su objeto favorito y aquel que más les desagrada	30 minutos		EVALUACIÓN		
	CIERRE	Mostrar su dibujo al grupo y comentar dando respuesta a las preguntas ¿Qué les gustó?, ¿qué descubrieron?, limitando la participación a máximo siete participaciones	15 minutos		INSTRUMENTO:		

APÉNDICE Q PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe "Carmen Millán"				C.C.T.	21DCC1156L	
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de Aprendizaje				FECHA:		SESIÓN: 03	
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado							
OBJETIVO ESPECÍFICO: Describir características personales por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿cómo soy? abarcando las diferentes dimensiones							
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Reconocer posibilidades y limitaciones motrices para dar respuesta a las interrogantes , ¿qué se me facilita?, ¿qué se me dificulta?							
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional				ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento			
APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica y nombra características personales							
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO		
Explorando un Mundo de Posibilidades	I N I C I O	Dar la Bienvenida a los niños y comenzar el pase de lista con un títere de astronauta. posteriormente, para trabajar la concentración y activación ocular aplicar de forma grupal un musicograma	15 minutos	Musicograma Canciones: Arramsamsam Vibora de la mar	actividad decorada		
	D E S A R R O L L O	Identificar a través de bailes y juegos posibilidades y limitaciones motrices para dar respuesta a las interrogantes , ¿qué se me facilita?, ¿qué se me dificulta? <ul style="list-style-type: none"> ● Baile Arramsamsam ● Juego la Vibora de la mar ● Baile de los animales A través de un tendedero los niños van a seleccionar y tomar dos imágenes, una por pregunta ¿Qué actividad se les facilitó? ¿Qué actividad se les dificultó?	30 minutos	Baile de los animales Imágenes alusivas a los diferentes bailes. pinzas tendedero o sogá	EVALUACIÓN		
	C I E R R E	Comentar, en un máximo de cinco participaciones , ¿qué se me facilitó?, ¿qué se me dificultó? y de tarea decorar su actividad a libre demanda	15 minutos		INSTRUMENTO: Lista de Cotejo Heteroevaluación		

APÉNDICE R PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”					C.C.T.	21DCC1156L
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de aprendizaje		FECHA:	SESIÓN: 04
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado			
OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar las emociones básicas y el cómo se siente ante distintas situaciones mediante habilidades socioemocionales para potenciar la conciencia de las propias emociones			
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Por medio de actividades motrices el niño identifica cómo se siente ante distintas situaciones.			
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional		ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento	
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.			

TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO
¿Cómo salir al espacio?	INICIO	Dar la Bienvenida a los niños con un títere de astronauta, pasando lista y preguntando ¿Cómo se sienten hoy? para identificar qué emociones conocen. Leer a los niños la primera parte del cuento, “perdidos en el espacio” con el propósito de rescatar puntos importantes sobre el comportamiento del personaje principal.	15 minutos	2 botellas iguales Cinta adhesiva Hojas amarillo y rojo Globos Pegamento blanco Periodico 1 metros de listón de 3 cm	Casco de astronauta y propulsores
	D	Construir un traje de astronauta, por medio de actividades motrices para identificar su sentir durante el proceso. <ul style="list-style-type: none"> ● Pintar las botellas, unir las con cinta pegar el pape china rojo y amarillo ● Inflar el globo a un tamaño más grande que el tamaño de la cabecita del niño, cortar en tiras el periodico, irlos pegando con pegamento y/o engrudo cubriendo todo el espacio. 	30 minutos		EVALUACIÓN
	CIERRE	Preguntar, dando apertura a solo cinco participaciones, de responder las siguientes preguntas ¿Cómo se sintieron construyendo su traje? ¿Cómo creen que se sintió Axel haciendo su traje?	15 m		INSTRUMENTO:

APÉNDICE S PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”				C.C.T.	21DCC1156L	
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de aprendizaje							
FECHA:					SESIÓN: 05		
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado							
OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar las emociones básicas y el cómo se siente ante distintas situaciones mediante habilidades socioemocionales para potenciar la conciencia de las propias emociones							
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identifica y describe cómo vive la alegría y la tristeza por medio de actividades artísticas							
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento		
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.							
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO		
Un Planeta Amarillo y un Planeta Azul	I N I C I O	Dar la Bienvenida a los niños con un títere de astronauta preguntando ¿Cómo se sienten hoy? para identificar qué emociones conocen. Leer a los niños la segunda parte del cuento, “perdidos en el espacio” a fin de recabar características para describir, alegría y tristeza.	15 minutos	Cojines o Mantas Cuento modificado “perdidos en el espacio” cartulina Pintura azul y amarilla Batita o bolsa grande de plástico	Pinturas Tristeza y Alegría		
	D E S A R R O L L O	Sentados en el piso, proyectar a través de la pintura aquellos elementos que dentro del cuento caracterizan a la tristeza y la alegría. Pausa activa baile con la canción de la alegría y la tristeza de Dubbi Kids Por medio de la mímica, en equipos pequeños, representaran como viven la emoción correspondiente para así darlo a conocer al resto del salón <ul style="list-style-type: none"> 4 equipos en total, 2 equipos de tristeza y 2 de alegría. 	30 minutos		EVALUACIÓN		
	C I E R R E	Preguntar a los alumnos ¿Cómo se sienten y donde se ve la alegría? ¿Cómo se sienten y donde se ve la tristeza? <ul style="list-style-type: none"> Máximo cinco participaciones 	15 minutos		INSTRUMENTO:		

APÉNDICE T PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe "Carmen Millán"				C.C.T.	21DCC1156L	
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de aprendizaje				FECHA:		SESIÓN: 06	
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado							
OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar las emociones básicas y el cómo se siente ante distintas situaciones mediante habilidades socioemocionales para potenciar la conciencia de las propias emociones							
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identifica y describe cómo vive el miedo por medio de actividades artísticas							
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento		
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.							
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO		
Un Amuleto en un Mundo Oscuro	INICIO	Dar la Bienvenida a los niños con un títere de astronauta preguntando ¿Cómo se sienten hoy? para identificar qué emociones están presentes y leer a los niños la tercer parte del cuento, "perdidos en el espacio" a fin de recabar características para describir el miedo.	15 minutos	Cojines o Mantitas Cuento modificado "perdidos en el espacio" telas de varios colores estambre varios colores hojas blancas lápices tijeras	frasco del miedo y amuleto de la valentía		
	DESARROLLO	A fin de reconocer el miedo, dibujar y recortar aquellas cosas que lo produzcan y así crear un frasco del miedo, construir un amuleto de valentía, con diversas telas y estambre para poder afrontarlos. Finalmente jugar a las escondidas para poner en práctica el amuleto realizado.	30 minutos		EVALUACIÓN		
	CIERRE	A máximo cinco estudiantes preguntar ¿Está bien tener miedo? ¿Para qué nos sirve tener miedo? ¿A qué le tenemos miedo? y dar a conocer sus respuestas al resto del grupo.	15 minutos		INSTRUMENTO:		

APÉNDICE U PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”				C.C.T.	21DCC1156L	
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempán	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de aprendizaje				FECHA:		SESIÓN: 07	
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado							
OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar las emociones básicas y el cómo se siente ante distintas situaciones mediante habilidades socioemocionales para potenciar la conciencia de las propias emociones							
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identifica y describe cómo vive el enojo por medio de actividades artísticas							
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional				ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento			
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.							
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO		
Un Mundo de Volcanes Y Explosiones	INICIO	Dar la Bienvenida a los niños con un títere de astronauta, preguntando ¿Cómo se sienten hoy? para identificar las emociones presentes. Leer a los niños el cuento, “perdidos en el espacio” a fin de describir el enojo	15 minutos	Cojines o Mantitas Cuento modificado “perdidos en el espacio” papel craft crayolas y colores rojo ojitos móviles hojas blancas	El mural del enojo		
	DESARROLLO	Por equipos de cinco integrantes en un pliego de papel craft plasmar en un dibujo la interpretación del enojo, darle forma forma agregándole ojos, nombre y una breve explicación. De forma individual, en hojas blancas los niños dibujaran aquello con lo que han sentido enojo, incluyendo personas y situaciones, para posteriormente compartir dicha experiencia al resto de compañeros	30 minutos		EVALUACIÓN		
	CIERRE	Alternando cinco participaciones, se concluye de la mano con la actividad anterior, respondiendo a lo siguiente: ¿Es correcto enojarse así? ¿Está bien sentir enojo? ¿Para qué nos sirve el enojo? ¿Cual es la forma correcta de expresar nuestro enojo?	15 minutos		INSTRUMENTO:		

APÉNDICE V PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”				C.C.T.	21DCC1156L		
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de aprendizaje							FECHA:	SESIÓN: 08
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado								
OBJETIVO ESPECÍFICO: Examinar las distintas situaciones que lo hacen sentir bien a través de la exploración de su ser para estimular el sentido de bienestar								
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Explorar las emociones placenteras y displacenteras a través del yoga								
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento			
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien.								
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO			
Marcianitos en Busca de Bienestar	INICIO	Dar la Bienvenida a los niños pasando lista y pidiéndoles que respondan con la emoción que sienten ese día en lugar de decir presente. Jugar a “Marcianito llama a Marcianito” para trabajar atención, concentración e incentivar la socialización.	15 minutos	Cubo de las posturas colores hojas blancas	Dibujo ¿Que sentí haciendo yoga?			
	DESARROLLO	Preguntar al grupo ¿que nos hace sentir bien? para así abrir la conversación de emociones placenteras y displacenteras Se practicará yoga a través del cubo de las posturas dándole una duración de 4 minutos a cada una a fin de trabajar la concentración, respiración y relajación	30 minutos		EVALUACIÓN			
	CIERRE	Preguntar a los alumnos ¿Cómo se sintieron? y seleccionen un color que se relacione con la emoción que les causó la práctica de yoga y así dibujar y escribir sus sentimientos al respecto.	15 minutos		INSTRUMENTO:			

APÉNDICE W PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe “Carmen Millán”				C.C.T.	21DCC1156L
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio: Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de aprendizaje						
FECHA:					SESIÓN: 09	
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de sus logros individuales en los infantes del 3er grado						
OBJETIVO ESPECÍFICO: Examinar las distintas situaciones que lo hacen sentir bien a través de la exploración de su ser para estimular el sentido de bienestar						
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Explorar la importancia del vínculo con los otros a través del contacto físico						
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento	
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien.						
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO	
Marcianito abraza a marcianito	INICIO	Dar la Bienvenida a los niños pasando lista y pidiéndoles que respondan con la emoción que sienten ese día en lugar de decir presente. Aplicar de forma grupal un musicograma para trabajar la concentración y apreciación musical.	15 minutos	retazos de tela	Muñeco abrazos	
	DESARROLLO	Preguntar a los niños cómo se sintieron con la actividad, ¿les gusta, no les gusta? para así valorar la adecuación de la misma. Formar un círculo en el patio y llevar a cabo el Día del Abrazo para así guiar la reflexión sobre la importancia del contacto físico como expresión de afecto y bienestar. Crear un muñeco con retazos de tela a fin de que podamos practicar como abrazar	30 minutos		EVALUACIÓN	
	CIERRE	Retroalimentar al grupo con las preguntas ¿Les gusto abrazos, por que? ¿Qué abrazos le gustaron más, por que? ¿cómo se sintieron cuando sus compañeros los abrazaron? Máximo cinco participaciones	15 minutos		INSTRUMENTO:	

APÉNDICE X PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la escuela:	Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe "Carmen Millán"				C.C.T.	21DCC1156L	
Zona Escolar:	605	Sector:	016 Atempan	Turno:	Matutino	Municipio:	Hueyapan
ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Ambiente de Aprendizaje				FECHA:		SESIÓN: 10	
OBJETIVO GENERAL: Reforzar el sentido positivo de sí mismos a través de un ambiente de aprendizaje para alcanzar la valoración de los logros individuales en los infantes del 3er grado de preescolar							
OBJETIVO ESPECÍFICO:							
<ul style="list-style-type: none"> • Describir características personales por medio de actividades motrices para dar respuesta a la pregunta ¿cómo soy? en sus diferentes dimensiones • Relacionar las emociones básicas y el cómo se siente ante distintas situaciones mediante Habilidades socioemocionales para potenciar la conciencia de las propias emociones • Examinar las distintas situaciones que lo hacen sentir bien a través de la exploración de su ser para estimular el sentido de bienestar 							
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Valorar el progreso alcanzado por medio de un video que detalle su experiencia de autoconocimiento							
CAMPO DE FORMACIÓN O ÁREA DE DESARROLLO: Educación Socioemocional					ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Autoconocimiento		
APRENDIZAJE ESPERADO:							
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta? • Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones. • Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien. 							
TEMA		ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES Y/O RECURSOS	PRODUCTO		
Perdidos en el espacio	I	Dar la Bienvenida a los niños saludandolos con el títere de astronauta, pasando lista y pidiéndoles que respondan con la emoción que sienten ese día en lugar de decir presente. Jugar a "Marcianito llama a Marcianito" para trabajar atención, concentración e incentivar la socialización.	15 minutos	Bocina canción de la alegría círculos de cartulina popoles pegamento cinta adhesiva pelotas de unicel	Manualidad del mundo del enojo		
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Alegría, visita rápida bailando la canción de la alegría • Tristeza, visita rápida jugando "el día del abrazo" • Miedo, Práctica con el amuleto de la valentía • Enojo, poner en práctica la respiración a través de una manualidad 	30 minutos		EVALUACIÓN		
	C	Cuestionar ¿cuáles son las emociones que visitaron? ¿cómo se manifiestan? y ¿qué se hace cuando se sienten? proporcionar una estrellita a cada niño a fin de reconocer su trabajo máximo cinco participaciones	15 minutos		INSTRUMENTO:		



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212
 Teziutlán, Puebla



APÉNDICE Y
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
LISTA DE COTEJO

Objetivo: Conocer los saberes previos en el tema de autoconocimiento de los alumnos del 3er año grupo B
Instrucciones: Identificar aquellos criterios en los que se presentan dificultades.

CRITERIOS	Si	No
Reconoce características físicas en los demás		
Responde a la pregunta ¿Cómo soy físicamente?		
Reconoce gustos y preferencias en los demás		
Responde a las preguntas ¿Qué me gusta? ¿Qué no me gusta?		
Reconoce posibilidades y limitaciones motrices en los demás		
Responde a las pregunta ¿qué se me facilita?, ¿qué se me dificulta?		
Describe las partes que componen su cuerpo		
Describe las partes que componen el cuerpo de los demás		
Se expresa con seguridad al hablar de sí mismo		
Se expresa con seguridad al hablar de sus compañeros		

APÉNDICE Z

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

RÚBRICA

Objetivo: Trasladar el conocimiento a nuevos contexto para valorar el grado de comprensión de los mismos

Instrucciones: Relacionar el aprendizaje esperado con el nivel de logro alcanzado por el alumno.

Aprendizaje esperado	Excelente	Satisfactorio	En Proceso	Sugerencias para mejorar el desempeño
Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.	El niño o la niña reconoce las 4 emociones y ante distintas situaciones logra nombrar la emoción que les produce.	El niño o la niña reconoce las 4 emociones trabajadas pero se le dificulta reconocer sus emociones en distintas situaciones	el niño o la niña presenta dificultades al reconocer las 4 emociones trabajadas y sus emociones en distintas situaciones	
	Identifica y describe cómo vive la alegría y la tristeza	Identifica cómo vive la alegría y la tristeza pero muestra dificultades para describirlas.	Presenta dificultades para identificar y describir cómo se vive la alegría y la tristeza.	
	Identifica y describe cómo vive el miedo	Identifica cómo vive el miedo pero muestra dificultades para describirlo.	Presenta dificultades para Identificar y describir cómo vive el miedo	
	Identifica y describe cómo vive el enojo	Identifica cómo vive el enojo pero muestra dificultades para describirlo.	Presenta dificultades para Identificar y describir cómo vive el enojo	



Secretaría de Educación Pública
 Universidad Pedagógica Nacional
 Unidad 212
 Teziutlán, Puebla
APÉNDICE AA



**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
 LISTA DE COTEJO**

Objetivo: Aplica las habilidades emocionales adquiridas a las nuevas situaciones presentadas

Instrucciones: Identificar aquellos criterios en los que se ha alcanzado el logro.

CRITERIOS	Si	No
El niño o la niña reconoce las emociones placenteras		
El niño o la niña reconoce las emociones displacenteras		
El niño o la niña se integra de manera activa en las actividades		
El niño o la niña expresa su agrado por alguna actividad		
El niño o la niña expresa su desagrado por alguna actividad		
El niño o la niña es receptivo al acercamiento de los otros		
El niño o la niña se vincula de forma activa en grupos de semejantes		
El niño o la niña identifica situaciones que lo hacen sentir bien		
El niño o la niña identifica situaciones que no lo hacen sentir bien		
El niño o la niña propicia su sentido de bienestar.		

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
RÚBRICA DE EVALUACIÓN**

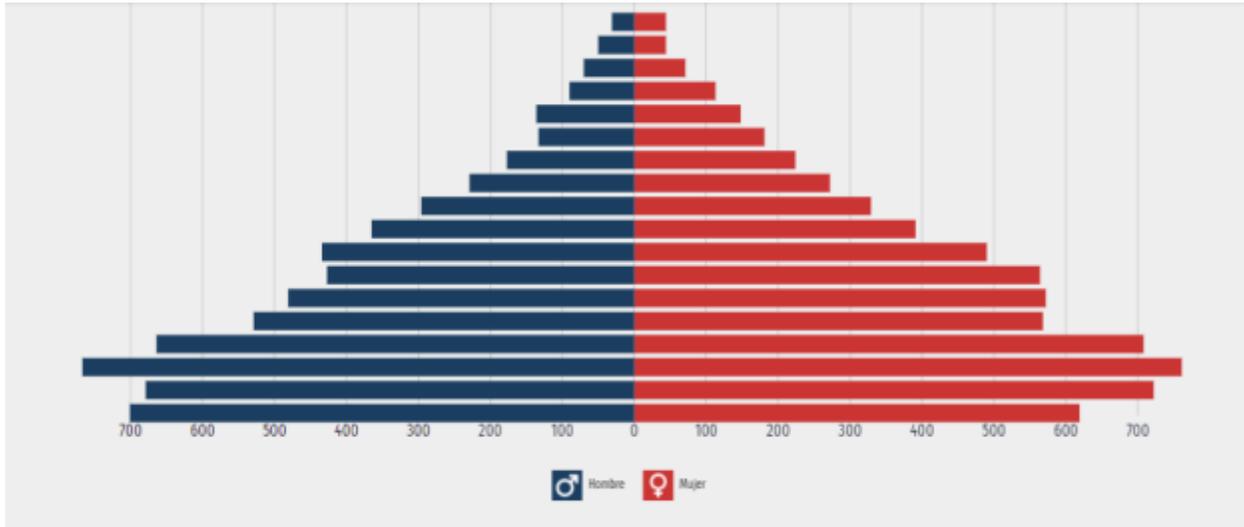
Objetivo: Utiliza la información que ha recibido en situaciones nuevas y concretas para valorar sus logros.

Instrucciones: Relacionar el aprendizaje esperado con el nivel de logro alcanzado por el alumno

Aprendizaje esperado	Excelente	Satisfactorio	En Proceso	Sugerencias para mejorar el desempeño
Identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?	El niño o la niña logra responder activamente a la pregunta ¿cómo soy? en las distintas dimensiones	El niño o la niña responder ala pregunta ¿como soy? solo en algunas dimensiones	El niño o la niña presenta dificultades para responder activamente a la pregunta ¿cómo soy? en las distintas dimensiones	
Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.	El niño o la niña reconoce las 4 emociones y ante distintas situaciones logra nombrar la emoción que les produce.	El niño o la niña reconoce las 4 emociones trabajadas pero se le dificulta reconocer sus emociones en distintas situaciones	el niño o la niña presenta dificultades al reconocer las 4 emociones trabajadas y sus emociones en distintas situaciones	
Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien.	El niño o la niña Identifica y expresa de forma pertinente su agrado o desagrado en distintas situaciones	El niño o la niña identifica pero presenta dificultades para expresar de forma pertinente su agrado y desagrado	El niño o la niña presenta dificultades para identificar y expresar de forma pertinente su agrado o desagrado en distintas situaciones	

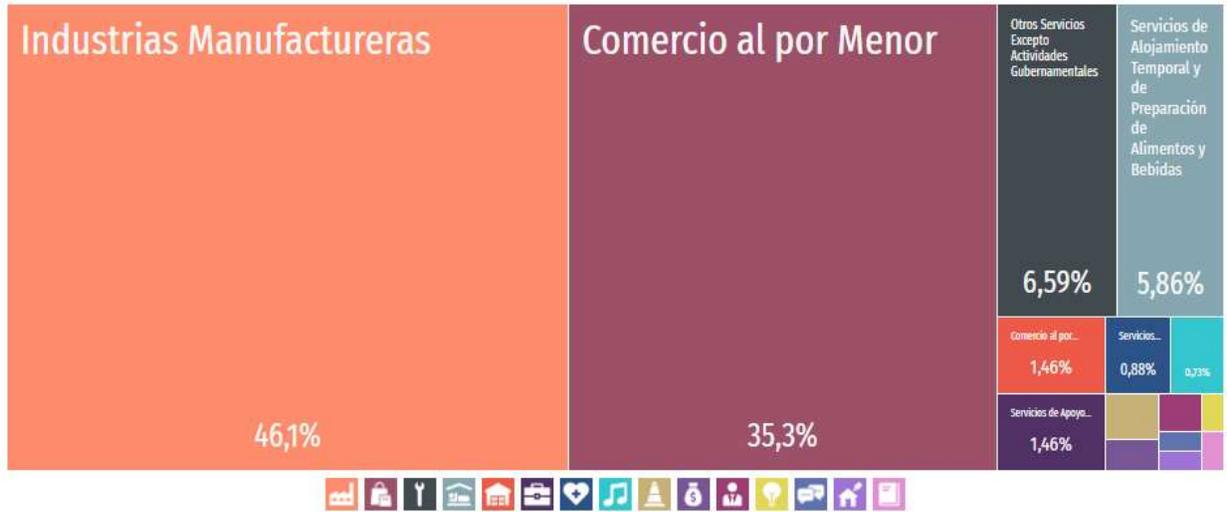
ANEXOS

Anexo 1



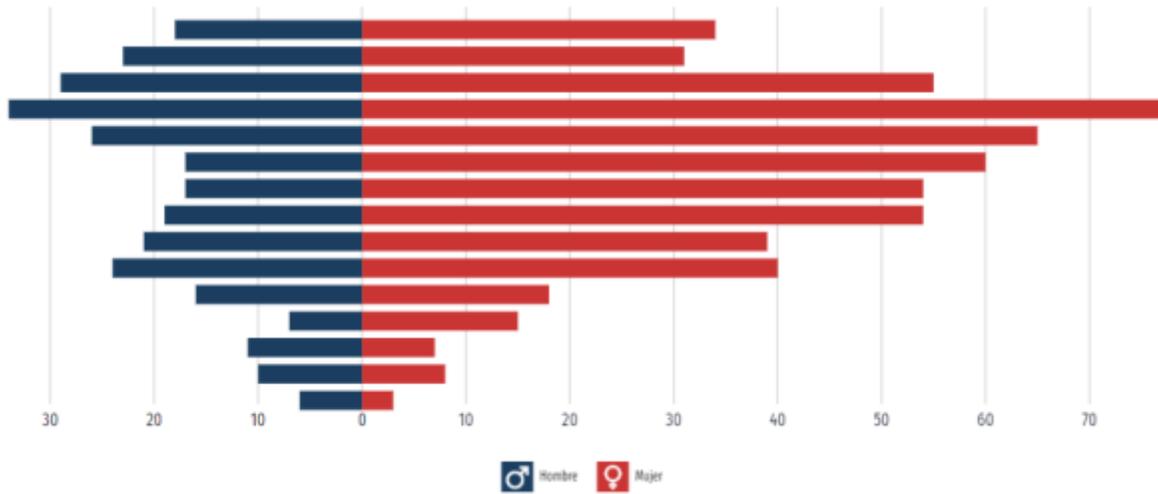
La población total de Hueyapan en 2020 fue 13,080 habitantes, siendo 52.1% mujeres y 47.9% hombres.

Anexo 2



Según datos del Censo Económico 2019, los sectores económicos que concentraron más unidades económicas en Hueyapan fueron Industrias Manufactureras (315 unidades), Comercio al por Menor (241 unidades) y Otros Servicios Excepto Actividades Gubernamentales (45 unidades).

Anexo 3



La tasa de analfabetismo de Hueyapan en 2020 fue 9.49%. Del total de población analfabeta, 33.2% correspondió a hombres y 66.8% a mujeres.

Anexo 4



Propiciar el trabajo en equipo es fundamental para el reconocimiento con sus iguales y evidencia las diferencias que lo hacen único

Anexo 5



La socialización es pieza clave en la adquisición de cualquier aprendizaje

Anexo 6



Producto de clase con material reciclado