

DOCUMENTO: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

***“LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE UTILIZAN LAS EDUCADORAS EN LA
AUTOREGULACIÓN DE EMOCIONES DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR”***

ELABORÓ:

PROFRA. ARGELIA CARDOZO TORRES

TEJUPILCO, MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2009

INDICE

Introducción	3
CAPITULO I. La problemática de las estrategias que utilizan las educadoras en la autorregulación de emociones de los niños de educación preescolar y metodología	
1.- Planteamiento del problema y preguntas	4
2.- Justificación	8
3 Objetivos	13
4. Metodología	14
A) Nivel epistemológico	15
B) Nivel teórico	19
C) Nivel metodológico	20
D) Acceso al campo	22
E) Instrumentos y técnicas	23
a) Observación participante	23
b) Documentos escritos	25
c) Entrevista etnográfica	27
F) Criterios metodológicos	30
CAPITULO II. El contexto al interior del jardín de niños y sujetos que en él interactúan	
El jardín de niños “Josefa Ortiz de Domínguez”	32
Las educadoras que laboran en el jardín de niños “Josefa Ortiz de Domínguez”	37
Las familias de los alumnos	41
CAPITULO III. Categorías teóricas del objeto de estudio	
1.- Algunos antecedentes de los programas de educación preescolar	45
2.-Formación por competencias	49
3.- Situaciones didácticas	50
4.- Estrategia docente	51
5.- Sentimiento	55
6.- Emoción	56
7.- Relación entre sentimiento y emoción	57
8.- Autorregulación	58
9.- Educadora del Jardín de Niños	61
10.- El niño en el Jardín de Niños	62
CAPITULO IV. Estrategas didácticas formales	67
CAPITULO V. Estrategias didácticas informales	79
Bibliografía	86

INTRODUCCIÓN

El campo educativo requiere de ser investigado por los propios profesores que se encuentran en contacto directo con la realidad que se vive en las aulas, con la finalidad de reflexionar y reformular nuestra práctica, sobre lo que como maestros hacemos de nuestra labor docente, cuestionar la actitud que tomamos frente al grupo y preguntarnos si tenemos realmente el compromiso de cambiar. Pero para lograrlo debemos investigar desde la cotidianeidad de la escuela para confrontarlo con lo que se ha escrito e investigado en el campo educativo.

El presente trabajo tiene como objetivo hacer una breve presentación del resultado de la investigación de las estrategias didácticas que utilizan las educadoras para la autorregulación de emociones en los niños de educación preescolar, y con ello tener una visión más amplia sobre el objeto de estudio que se desea conocer.

Los apartados que lo conforman son: El planteamiento del problema, en el que se describe brevemente la situación que se vive en el Jardín de Niños sobre el tema antes mencionado; la justificación en donde se planean los motivos que nos impulsan a realizar la investigación; los objetivos que se pretende alcanzar al realizarla; el marco teórico que contiene algunos conceptos de las categorías que orientaran el trabajo; la postura epistemológica; la metodología que se utilizará, en este caso la etnografía así como las técnicas e instrumentos, la descripción del contexto en el que se realizó la investigación de campo, a la vez se hace mención de los primeros hallazgos encontrados como resultado de la investigación de campo y la bibliografía que se utilizó para realizar el avance de tesis

Cabe aclarar que nos encontramos en el proceso, que requiere de ajustes, de mayor información teórica y de concretar algunos aspectos que todavía no están lo suficientemente claros por lo que continuaremos trabajando para mejorarlo y pueda cumplir con su objetivo.

OBJETO DE ESTUDIO

En este apartado pretendemos dar cuenta del objeto de investigación que nos ocupa, en éste caso las estrategias que utilizan las educadoras en la autorregulación de emociones en los niños de educación preescolar, partiendo con la exposición de la problematización la cual es considerada como *“un proceso en el que concurren numerosas actividades tareas, acciones e iniciativas concretas y sencillas cuyo propósito es formular cada vez con mayor precisión y claridad el problema de investigación”* (SÁNCHEZ, 2000:58). Por lo que para llegar a su construcción se requirió de un asesoramiento minucioso, recurriendo a la lectura de diversos textos que se analizaron durante los seminarios de investigación, cuestionar nuestra propia práctica docente reconociendo nuestras debilidades académicas, y cuestionar nuestra realidad, estamos conscientes de que lo que presentamos no es un producto acabado, sino que como lo menciona el autor estamos en el proceso de construcción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de la implantación del Acuerdo para la Modernización Educativa en México, se han venido dando ciertas reformas en los planes y programas de estudio de educación básica, a pesar de que en ese entonces la educación preescolar no era considerada como obligatoria, si era reconocida como parte de la educación básica, por lo que se dieron ciertas reformas dando como resultado el Programa de Educación Preescolar 1992, en él se propone trabajar por el método de proyectos en el que se respetaba el interés del niño tanto en la planeación, realización y evaluación, fortaleciendo el trabajo en equipo y grupal.

En noviembre del 2002 se presentaron otras reformas en el ámbito educativo iniciando por la modificación del Artículo Tercero Constitucional, en el que se determina que la educación preescolar será obligatoria y a la vez se implanta el Programa de Educación Preescolar 2004, que es el que actualmente se encuentra vigente y a partir del cual planteamos nuestro problema de investigación.

En el Programa de Educación Preescolar 2004 responde a los principios de la Modernización Educativa en el sentido de considerar que *“es importante que se ratifique la promoción de competencias intelectuales y la formación de actitudes y valores fundamentales – particularmente la lectura, la escritura y la formación en matemáticas- como características de una educación de calidad”* (EDITORIAL, 1995: 2), por lo que al presentar el nuevo programa a las educadoras también se hizo hincapié en la necesidad de enfocar el trabajo docente a estos dos campos formativos que son Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación. En este sentido dentro de las aulas comienzan a darse cambios en la forma de enseñanza priorizando el aprendizaje de los números, pequeñas adiciones y sustracciones, la escritura y lectura por parte de los alumnos.

Además propone que los alumnos deben adquirir competencias conceptualizándolas como *“un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”* (SEP, 2004: 22), de este modo se le pide a la educadora formar a los alumnos en competencias, proponiendo 50 de ellas para desarrollar en los alumnos distribuidas en cinco campos formativos, las cuales se apegan a los doce propósitos fundamentales de la educación preescolar los que se definen como la misión y logros que se espera presenten los niños al culminar su educación preescolar, mediante la intervención educativa.

Nos llamó la atención que bajo estas condiciones en la organización del programa no aparezcan como primeros campos formativos los de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático, sino el de Desarrollo Personal y Social, y en los doce propósitos el primero que se propone lograr es que *“los niños desarrollen un sentido positivo de sí mismo expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o el colaboración.* (SEP, 2004, 27). Lo que más llamó nuestra atención es cuando hace mención que los alumnos regulen sus emociones,

encontrando esta tarea un tanto complicada para la educadora, porque al inicio el propósito nos dice que el niño exprese sus sentimientos, siendo que los sentimientos y emociones se encuentran íntimamente ligados no puede haber emociones sin que exista un sentimiento previo, a lo que

“Gurméndez (1981) dice que los sentimientos son impresiones, palabras, gestos o episodios que nos afectan interiormente, no irrumpen con la emoción solamente, tienen sus gradaciones y pausas, hasta llegar a convertirse como tales, la emoción es la expresión corporal exterior y el sentimiento nace de una comunicación objetiva” (FIGUEROA, 2005,30)

De acuerdo a la edad de los niños y pensando que en su mayoría han tenido pocas oportunidades para relacionarse con otros individuos, es difícil que busquen otros medios para expresar sus sentimientos, más que a través de las emociones que impulsivamente pueden expresar de manera innata.

Esto nos hace pensar en las conductas que se pueden observar al inicio del ciclo escolar por parte de los niños como son: llorar cuando los dejan dentro del salón de clases, otros no quieren entrar tirándose al suelo llorando y pataleando para que no se les acerquen, los levanten para llevarlos al aula, también puede notarse que se muestran agresivos con sus compañeros y con la maestra, golpeando o mordiendo, otros preguntan constantemente si van a volver por ellos, existen también los que se van a un rincón del aula y se encogen debajo de las mesas y no quieren salir, y los que se quedan sentados en su silla pero no hablan, no juegan, no comen, se niegan a convivir con los demás, entre algunas de las manifestaciones que podemos observar.

Podemos decir que esta es una constante a la que se enfrentan las educadoras al inicio de cada ciclo escolar, y a está podemos añadir los problemas familiares que vive el niño dentro de su hogar, que se ven reflejados en su conducta dentro del aula, por lo que las educadoras se ven en la necesidad de implementar estrategias para que el niño comience a socializarse con sus pares y otros adultos, ampliando el rango de sus relaciones sociales, notando que las educadoras al inicio del ciclo escolar planean una situación didáctica que

les ayude a favorecer la socialización en el niño, utilizando estrategias como juegos, coros, aplicación de técnicas grupales, etcétera, las cuales les permiten al niño encontrar en el Jardín de Niños un lugar agradable.

Reconociendo que pese a las exigencias de las autoridades educativas en desarrollar en los niños competencias intelectuales, las educadoras se ocupan en desarrollar es aspecto afectivo en el niño, preocupándose porque los niños se desenvuelvan de manera armónica y no sólo intelectualmente.

Por todo ello, nos planteamos la siguiente pregunta central

¿Qué estrategias didácticas utilizan las educadoras en la autorregulación de emociones de los niños de educación preescolar?

Una vez descrito el planteamiento eje, nos hacemos los siguientes cuestionamientos subsidiarios

¿Qué es una estrategia y cómo se construye?

¿Qué emociones manifiestan los niños al interior del Jardín de Niños?

¿A qué problemas se enfrenta la educadora para adquirir y aplicar una estrategia con los niños al interior del aula?

¿Qué concepción tienen las educadoras acerca de la autorregulación de emociones en base a su experiencia personal y académica?

JUSTIFICACION

Considerando que la educación básica es concebida como integral en la que se pretende desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y haciendo una reflexión de la propia práctica docente y un breve análisis del PEP 2004, hemos detectado que este principio no se cumple debido a que puede observarse cierto descuido en la atención del aspecto afectivo, pese a que el programa señala como uno de sus propósitos promover en el niño la libre expresión de sus sentimientos, desarrollar un sentido positivo de sí mismo, la regulación de emociones y disposición en el trabajo colectivo e individual.

Dando prioridad a otros campos formativos como son el de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, en los que las educadoras centran más su atención tanto en la planeación de situaciones didácticas y evaluaciones individuales de los alumnos, debido a la presión que ejercen en la educadora las autoridades educativas, como las visitas de supervisión en las que se pide que las maestras enseñen a los alumnos a contar objetos, figuras geométricas, a copiar letras, el nombre de niño, la lectura de libros, entre otras actividades que son consideradas como “aprendizajes que a los niños les va a servir cuando ingresen a la educación primaria” y padres de familia, que le piden a la educadora que a sus hijos se les enseñe hacer letras, y números, presentándose el caso que cuando llevan a su hijo por primera vez al preescolar, los niños llevan como útiles escolares un cuaderno y un lápiz, y le solicitan a la maestra que por favor a su hijo le dejen tareas, sin importar mucho el proceso de socialización por el cual el niño debe pasar primero para que se adapte a un nuevo ambiente y con nuevas personas las cuales no conoce, descuidando el campo formativo de desarrollo personal y social en el que se fomenta la identidad personal, la autonomía y las relaciones interpersonales.

El hecho de atender o descuidar el aspecto afectivo en los alumnos, puede tener ciertas repercusiones en la personalidad de los alumnos, y dentro del aspecto afectivo se encuentra la expresión de sentimientos y emociones, las cuales hay que saber canalizar, orientar y atender, debido a que cuando un niño presenta problemas emocionales es difícil que pueda centrar su atención y

aprender los nuevos conocimientos que se le pretenden enseñar en la escuela, por lo que opinamos que atender los sentimientos y emociones de los alumnos debe ser una prioridad en la educación, además se considera en la escuela se debe preparar para la vida, entonces es conveniente, atender la afectividad del niño ya que *“las reacciones emocionales que el niño experimente con máxima frecuencia se convertirán en hábitos”* (HULORK, 1998:30), entendiendo que si al niño se le hacen placenteras sus actividades y vive experiencias agradables con las personas que se relaciona, será una persona más optimista, segura de sí misma y sabrá respetar y tomar en cuenta a sus semejantes

Como se mencionó anteriormente en el planteamiento del problema el tema de la autorregulación de las emociones fue el que más llamó nuestra atención debido a que desconocíamos lo que implicaba dentro de la práctica educativa, después de leer algunos textos fuimos comprendiendo la importancia que tienen los sentimientos y las emociones en el desarrollo físico y mental del individuo, la formación de la personalidad, en las acciones y reacciones, entre otros aspectos. Lo que nos motivó a planear una investigación sobre la presente temática debido a que en lo personal nos parece un tema interesante y digno de ser investigado.

Cabe mencionar que se hizo una revisión de los Congresos de Investigación Educativa encontrando que se han realizado las siguientes investigaciones, las cuales pueden apoyar nuestro trabajo.

1.- IV Congreso Nacional de Investigación Educativa

AREA II. SUJETOS Y FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN

MONROY, Farías Miguel. Ponencia. El pensamiento didáctico del profesor.

En su ponencia el maestro aborda el análisis del pensamiento didáctico del profesor, es decir cúmulo de creencias, teorías implícitas, supuestos, concepciones, expectativas y valores que el docente tiene sobre lo procesos de

actuación en el proceso enseñanza aprendizaje los cuales construyen su pensamiento didáctico. En este sentido el pensamiento didáctico sirve de marco referencial, a través del cual el profesor percibe, conoce y dirige su práctica en sus actividades cotidianas.

ROSAS, Carrasco Lesvia Oliva. Ponencia. La construcción de la concepción pedagógica. El caso de un grupo de maestros en servicio.

El concepto de concepción pedagógica lo sugiere la autora para designar la forma en la que los maestros, conciben su función, la cual se va construyendo a lo largo de su trayectoria, por lo que la considera como un proceso de formación, dicha trayectoria se inicia desde la elección de la carrera, los estudios de educación normal, los inicios de la práctica educativa, y la estabilización como maestro en la escuela actual.

IBARROLA, María de, et. al. Ponencia. ¿Quiénes son nuestros profesores?

En su investigación los autores hacen un análisis situacional de los maestros, como lo es su estado civil, los hijos que tiene, las condiciones de vida como lo es las características de su casa, los servicios con los que cuenta, el modo de transporte que utiliza, el grado académico, tipo de institución en la que realizaron sus estudios, cursos de actualización a los que asisten, años de servicio, edad que tienen, etc. Para después plantear siete propuestas de política educativa.

2.- V. Congreso Nacional de Investigación Educativa

AREA I. SUJETOS, AGENTES Y ACTORES DE LA EDUCACIÓN.

CANO, Medrano Martha Oliva. Ponencia. Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y las niñas de la escuela primaria.

Considera a la escuela de forma holística en la que implica reflexionar en las ideas y sentimientos de los alumnos, considerándolos como el centro del

proceso educativo y razón de existencia de una Institución, en la que se da lugar a la diferencia y diversidad de los sujetos que ahí participan.

AREA V PARTE II.

PALENCIA, Villa Mercedes. Ponencia. La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras.

En su investigación pretende comprender los discursos de “maternidad” que se han consolidado en el nivel de preescolar y de que manera las educadoras actuales reconstruyen este discurso. Debido a que por lo regular se ha considerado al jardín de niños como un espacio en el que sólo las educadoras pueden trabajar, dejando de lado la oportunidad de acceso a los hombres para que puedan cumplir con el papel de maestros en el preescolar.

3.- VII. Congreso Nacional de Investigación Educativa

AREA I. SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN.

MIRELES, Ortega Irineo. Ponencia. La profesionalización del docente normalista en el contexto de la modernización educativa.

En su ponencia plantea que el sentido del trabajo es realizar un análisis interpretativo de lo que ha significado la profesionalización del docente normalista desde el contexto de modernización educativa que supone nuevos escenarios para la educación pública en México, e implica una serie de replanteamientos de las políticas y objetivos de la formación docente, donde se sintetiza lo que hoy se define como la nueva concepción del maestro. En tales actividades se ha impulsado especialmente la “profesionalización de la docencia” como parte del proyecto modernizador del sistema de educación superior. No obstante, si deseamos que el maestro y la enseñanza cambien, tenemos que

empezar a reconocer que, para el docente, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que sucede fuera de ella. Esto es, la calidad, la amplitud y flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están implicadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales. En última instancia, lo que el docente piensa, cree y hace en el ejercicio docente configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los niños y jóvenes de hoy.

GUEMES, García Carmela R. Ponencia. Representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal.

La presente ponencia tiene por objetivo presentar una síntesis de los resultados de una investigación recientemente concluida, cuyo objetivo principal se centró en estudiar las expresiones culturales contenidas en el quehacer cotidiano del docente. Partiendo de reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de la realidad docente, donde aspectos tan íntimos de la esfera humana (creencias, valores, deseos, fantasías, expectativas, sentimientos, etc.) se constituyen en la matriz simbólica de las actividades, conductas, pensamientos, sentimientos, juicios y formas de relacionarse por parte del docente. Este conjunto de significados que demarcan la función de ser maestro, se han producido, transmitido y difundido históricamente. Es decir, la representación que hace de sí mismo el docente, está relacionada estrechamente con el conjunto de significados que se han construido socio históricamente sobre su imagen. Por lo tanto, cualquier intento de crítica y, por ende, de modificación a la formación del docente, debe considerar ese lado subjetivo de su hacer.

OBJETIVOS

Al tomar la decisión de realizar un investigación, es necesario proponernos los objetivos que pretendemos alcanzar, en el entendido que estos se *“conciben como puntos de referencia o señalamientos que guían el desarrollo de una investigación y a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos”* (MENECEs, 1999:85), estos nos servirán de guía para no perdernos en el proceso, tanto en la investigación de campo, como en el tratamiento teórico de los referentes empíricos, por lo que consideramos pertinente señalarlos alcanzar los siguientes:

Objetivo central:

Identificar las estrategias didácticas que utilizan las educadoras, en la autorregulación de emociones de los niños de educación preescolar.

Objetivos subsidiarios:

Comprender los problemas que enfrenta la educadora para adquirir y aplicar estrategias para que los alumnos autorregulen sus emociones.

Entender la concepción que tienen las educadoras acerca de la autorregulación de emociones en los niños y la importancia que le dan al aspecto afectivo, tanto en el currículo establecido por la normatividad y el currículo oculto.

METODOLOGÍA

Para llegar al conocimiento del objeto de estudio, se considera pertinente definir el tipo de investigación que se desea realizar, por lo cual hemos optado utilizar una metodología cualitativa, dado las características del objeto, en el entendido que al conocer también descubrimos como lo señala Sánchez Puentes al decir que *“conocer es también des-cubrir el sentido oculto tras las apariencias sensibles, del objeto que aparece a la conciencia”* además señala que existen varias maneras de conocer para ir más allá de lo sensible por que conocemos al describir desde una perspectiva particular las cosas o los fenómenos y por qué al explicar se sugiere poner bajo la luz lo que antes estaba oculto.

Además en *“la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos individuales y grupales”* (ÁLVAREZ, 2005:41) comprendiendo así que las estrategias que utilizan las educadoras, para ellas tiene un significado y un sentido utilizarlas, a la vez se han socializado y compartido entre ellas, que al final tienen una aceptación dentro de la institución. De esta manera se puede entender que las estrategias que utilicen las educadoras dependerá de las características de la comunidad en la que desempeña su trabajo docente, así como los reglamentos que regulan su labor, de los valores que practica y fomenta en los alumnos, de lo que el programa le pide trabajar, de su historia personal y la forma en que la educaron y permitieron expresar sus emociones, etc.

El hecho de elegir el tipo de investigación cualitativa es porque se piensa *“repensar el quehacer propio de la investigación, asumir a quien pretende investigar como un sujeto en investigación cultural, esto es, una persona en su situación cultural, esto es una persona realizada en su vida cotidiana...”* (HIDALGO, 1997:7). Reconociendo que lo que pretendemos investigar es parte de nuestra labor como docentes frente a grupo dentro de un Jardín de Niños, de esta manera la investigación se realizará en la cotidianeidad del aula, en donde interactúan educadoras y niños, para observar las estrategias didácticas que utilizan las educadoras en la autorregulación de emociones del niño de educación preescolar.

A) Nivel Epistemológico.

Para encaminar un proceso de investigación se requiere una visión epistemológica del objeto se estudió que se desea conocer, en este caso las estrategias didácticas que utilizan las educadoras para que el alumno autorregule sus emociones.

Al hablar de una postura epistemológica nos referimos al proceso de cómo se va a investigar lo que se desea conocer ya que *“la epistemología es una reflexión que indaga los principios del ser y del conocer desplegados en los procesos de construcción del conocimiento”* (VELAZQUEZ, 2000: 45).

Por ello uno de los primeros pasos a seguir es tener una noción clara de lo que es el conocimiento debido a que en ocasiones lo confundimos con otros términos como saber o entender, por lo que *“hablar de conocimiento es hablar de procesos, de actos, de saberes condicionados por contextos y mediaciones. El conocimiento no es una entidad que se encuentre sola, es ante todo una elaboración, un tejido, un “mirar” dialéctico del mundo”* (MEJIA, 2006: 44). Desde estas ideas podemos entender que para conocer al objeto de estudio de nuestro interés debemos tomar en cuenta todo lo que acontece alrededor de las educadoras como puede ser; su historia de vida, los valores que práctica, sus principios, el contexto social, etc., y además lo que sabemos sobre práctica educativa, nuestras experiencias, y saberes, todo esto en conjunto nos llevará a comprender la realidad a investigar.

Por añadidura comprender lo que implica conocer al tomar en cuenta los obstáculos que pueden presentarse en el acto mismo de conocer como lo establece Bachelard (1973) cuando plantea que al interior del sujeto cognoscente comienzan a aparecer entorpecimientos y confusiones, que pueden causar estancamientos y hasta retrocesos y estos obstáculos pueden ser: la opinión, porque considera que la opinión piensa mal ; no piensa; traduce necesidades en conocimientos siendo el primer obstáculo a superar, y estamos de acuerdo porque en muchas de las ocasiones recurrimos a la opinión propia y a la de los demás para comprender la realidad y no realizamos un proceso de

investigación para fundamentar nuestras explicaciones. Otro obstáculo es el verbal, pues en una misma época, bajo una misma palabra, hay conceptos tan diferentes, lo que nos puede engañar dado que una misma palabra designa y explica al mismo tiempo. Con respecto a la palabra consideramos que al expresar los resultados de la investigación debemos utilizar las palabras adecuadas o aquellas que más se acerquen a lo que deseamos exponer para que sea más entendible y no se preste a confusiones

A la vez se debe entender a la realidad como dinámica, en constante cambio y sujeta a la subjetividad de los individuos donde:

...veremos que la realidad puede ser transformada revolucionariamente sólo porque, y sólo en la medida en que es creada por nosotros mismos, y en que sabemos que la realidad es producida por nosotros. La diferencia entre la realidad natural y la realidad humano-social estriba en que el hombre puede cambiar y transformar la naturaleza, mientras que la realidad humano-social puede cambiarla revolucionariamente, pero sólo porque él mismo ha producido esta realidad (KOSIK, 1967; 35).

Por lo que al realizar la investigación debe quedar en el entendido que conocer la realidad humano-social es algo complejo de comprender y que está condicionada por diversas dimensiones (afectivo, social, económico, físico, intelectual, Valoral, entre otras) que confluyen en torno a la educadora para que ésta utilice o aplique diversas estrategias que ayuden a que los alumnos autorregulen sus emociones y la concepción que la educadora tenga en cuanto a permitir la expresión de éstas a los niños o niñas dependiendo del sexo, o la influencia del contexto social, además, que lo que observemos durante la investigación no se volverá a repetir, va a ser único debido a que la realidad puede ser transformada por los sujetos que estamos interactuando con ella.

Entre estos conceptos de realidad y conocimiento también se encuentra el sujeto cognoscente, el cual debe entender la relación que puede existir entre él y su objeto de conocimiento, por ello coincidimos con el tercer modelo de conocimiento establecido por Schaff (1995) cuando dice que:

...una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta

interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad.

Entonces resulta que en la medida que vamos investigando de forma documental sobre las emociones en niños menores de tres y cuatro años y la influencia que tiene el estado emocional en el aprendizaje, en el desarrollo físico y social de los niños, hemos modificado la práctica educativa ya que nos encontramos laborando y no nos hemos separado del servicio. Esta reflexión nos llevó a reconocer que anteriormente no prestaba suficiente atención a la expresión de las emociones de los niños, ni que ellos comprendieran lo que estaban sintiendo o por lo menos darles nombre a los sentimientos, ahora dedico más tiempo y atención para que ellos se sientan bien anímicamente y puedan aprender más lo que les enseñe significativamente.

También se puede decir que en esta interrelación entre sujeto y objeto existe una modificación mutua *“con la inspiración proporcionada por la dialéctica hegeliana se comenzó a entender la identidad como un proceso abierto, en construcción , donde el sujeto se conoce así mismo al tiempo que conoce al mundo y a los demás“* (GUERRA, 1997: 108). Por lo que considero que cuando culminemos la investigación, en nuestra práctica educativa y la forma de ver la realidad también cambiará.

Esto es en cuanto al sujeto, ahora pasaremos a definir lo que es el objeto de investigación, el cual puede entenderse como:

... una delimitación específica del campo problemático que construye el sujeto y desde la situación concreta en la que se ha realizado; tal construcción es posible en tanto se pone en juego los saberes mediante los que entiende, mismos que se expresan en una actividad cuestionadora del sujeto , quien inicialmente se distancia ; en un segundo momento a través de la comunicación , se asume dentro de la problemática, misma cuando el sujeto amplía sus horizontes referenciales con la apropiación y uso crítico de la teoría (HIDALGO, 1997:15)

El campo educativo es muy amplio para ser investigado, por lo que es indispensable delimitar qué de la realidad educativa de lo que nos interesa conocer, y haciendo una breve recapitulación del Programa de Educación Preescolar 2004, encontramos que se conforma en 6 campos formativos y de los

que destacamos el Campo Formativo Desarrollo Personal y Social, en el cual se da mayor prioridad a que el alumno autorregule sus emociones, y a través del cual comenzamos a cuestionarnos ¿qué son las emociones?, porque regularmente utilizamos el término emoción pero la confundimos con el de sentimiento, otro término que utilizamos sin reflexionarlo es el de estrategia el cual utilizamos como sinónimo de técnica, procedimiento o método, también comenzamos a investigar sobre la autorregulación y lo que implica, además cuando se pidió en el curso propedéutico que se definiera el objeto de estudio se nos hizo más interesante esta temática, ya que anteriormente habíamos planteado investigar el lenguaje oral en los niños de preescolar, pero el tema de las emociones fue el que más nos llamó la atención debido a que personalmente habíamos caído en el error de descuidar este aspecto tan interesante e importante del desarrollo del niño, y en cual pueden cimentarse todos sus aprendizajes si es atendido adecuadamente.

Para delimitar el objeto de estudio con respecto a la temática elegida, comenzó otro dilema si eran los alumnos o las educadoras, por lo que la decisión fue investigar a las educadoras, observando su práctica por que el programa plantea que las maestras deben ayudar al niño a autorregular sus emociones, además consideramos que el problema lo presentamos nosotras como maestras, porque en ocasiones le dedicamos más tiempo a otros campos formativos como pensamiento matemático, lenguaje y comunicación por que los alumnos ya van a ingresar a la primaria y descuidamos el desarrollo personal y social.

Para finalizar me gustaría puntualizar que al realizar la investigación lo que buscaremos es comprender y no dar una explicación de la práctica educativa a investigar, esta afirmación se fundamenta cuando Windeldand (1894):

...sostiene que lo importante no es la distinción diltheyana fundada en el diverso objeto material de las ciencias naturales y del espíritu, sino en fenómenos repetidos uniformemente y fenómenos individuales e irrepetibles. Las ciencias del espíritu, como la historia, pretenden comprender hechos particulares mientras que las ciencias naturales tratan de formular leyes generales (MARDONES Y URSUA, 1997; 23).

Dado que el tema a investigar es un fenómeno social, irreplicable, sujeto a la subjetividad de los individuos que en él participan, nos apegaremos al principio antes mencionado de la comprensión, ya que no seguiremos los pasos propuestos por el método científico para la investigación.

B) Nivel Teórico

Una vez que tenemos presente sobre lo que deseamos investigar, debemos también sustentar nuestra investigación desde un campo del conocimiento humano, es este caso como lo que nos interesa se encuentra inmerso en el campo educativo, resultaría arriesgado decir que nos encajonaríamos a una sola disciplina, debido a que en educación son varias las que pueden aportarnos para comprender el fenómeno educativo, como son la sociología, la psicología, la pedagogía, antropología, entre otras.

Hasta el momento las lecturas que se han realizado sobre el objeto de estudio tienen una perspectiva psicológica, pedagógica, y sociológica, en el entendido de que *“al iniciar por el reconocimiento de la ubicación teórica de nuestro trabajo, reconocemos la necesidad de recuperar la lectura de fuentes teóricas directas e insistir en que las diferencias que surjan con cualquier otro autor no es obstáculo para conocer con profundidad sus aportes y su apoyo a la tarea de investigación”*(MENESES, 1999: 84).

Reconocemos que nos hace falta revisar, leer, analizar, y comprender más bibliografía, para ampliar nuestra perspectiva teórica, además de buscar las investigaciones que se han realizado en Los Estados del Conocimiento.

C) Nivel Metodológico

Al intentar realizar un proceso investigativo, surge la necesidad de llevar a cabo una metodología que nos guíe para realizarla, un primer elemento lo constituye el tipo de investigación que emplearemos, por lo que decidimos llevar a cabo una

investigación cualitativa, la cual la entendemos como el estudio de *“...la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas”* (RODRIGUEZ, y Et. al, 1999: 32), la realidad entendida como cambiante, debido a la intervención de nosotros, que como seres humanos le damos, en base a nuestros conocimientos, historia, cultura, etc., en la que le vamos dando significado propio y en consecuencia se entiende de distinta manera de acuerdo a la subjetividad de cada sujeto.

Por lo que, es pertinente la utilización de un método de investigación que pueda dar cuenta de la realidad que se vive dentro de las aulas en el Jardín de Niños y si las educadoras utilizan o no estrategias que ayuden a los niños a autorregular sus emociones, qué nociones tiene la educadora sobre la importancia de las emociones, o que enfoque le dan a la propuesta del PEP 2004 en el campo formativo desarrollo personal y social, por mencionar algunos. Cabe mencionar que lo que se pretende es comprender una realidad intersubjetiva donde confluyen valores, estereotipos, emociones, etc., y *“la tarea de un método cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se presenten fielmente sus puntos de vista respecto a el mundo y su experiencia”* (RODRIGUEZ, Op. Cit.; 35). De este modo nos vimos en la necesidad de revisar algunas metodologías cualitativas que se hayan aplicado en el campo educativo, eligiendo la etnografía por las características y cualidades que presenta.

Dado que desde el ámbito educativo el uso de la *“etnografía se ha justificado como un medio que permite distinguir la compleja interacción y apropiación del conocimiento curricular, así como los contenidos implícitos de los procesos más generales de socialización y conocimiento que se dan en la escuela.”* (INCLAN, 1999: 44), lo cual al apoyarnos en ella, nos permite comprender y dar cuenta de cómo las educadoras aplican de la propuesta del PEP 2004 con respecto al Campo Formativo de Desarrollo Personal y Social en el que ya se tiene un currículo establecido, y la interpretación que le dan a dicho documento para su aplicación en el aula dentro del proceso de socialización por el que pasan los alumnos al ingresar al Jardín de Niños.

De este modo optamos por la etnografía educativa como perspectiva metodológica para realizar la presente investigación, ya que fundamenta su quehacer como enfoque de investigación bajo dos modalidades centrales que son:

- “En primer lugar plantea que la escuela y en el salón de clases suceden diferentes fenómenos intersubjetivos que conforman el ámbito cotidiano entre maestros y alumnos, pero que no habían sido atendidos, hasta el momento en el campo de la investigación educativa.
- En segundo lugar se especifica que la forma más idónea para realizar este trabajo es el enfoque etnográfico y las técnicas que este implica, la observación directa, diario de campo, entrevistas, etcétera. Con estas herramientas se estructura una descripción detallada de algunas situaciones que ocurren en el aula en un documento que concentra la información”. (INCLAN, 1992: 54).

Apelamos a un estudio etnográfico en este sentido ya que nos permite acceder al campo y permanecer en él mayor tiempo posible, en nuestro caso fueron nueve meses en los que estuvimos acudiendo al campo para la obtención del referente empírico, y poder comprender los verdaderos significados que se dan dentro de la escuela, durante la relación educadora- niño, durante la práctica diaria, a través de la utilización de diversas técnicas como la observación participante, la revisión de documentos escritos y la entrevista, y una vez obtenido el referente empírico en el trabajo de campo, podremos realizar una interpretación sustentando teóricamente nuestras opiniones.

Además uno de los objetivos de los trabajos educativos etnográficos es “*develar, descubrir o hacer evidentes las prácticas cotidianas a las que ordinariamente se enfrentan maestros y alumnos*”, (INCLAN, 1992:53), dado que el nuestro objeto de estudio cuenta con éstas características, porque lo que nos interesa es comprender y a la vez dar cuenta de las estrategias que utilizan las educadoras en la autorregulación de emociones de los niños, siendo prácticas educativas que permanecen ocultas y que son dignas de ser investigadas dado la trascendencia que tienen para la socialización del niño.

Una vez elegida la metodología a utilizar, nos dispusimos a poner en práctica la investigación de campo, siguiendo las recomendaciones de algunos autores para poder tener nuestros primeros encuentros con los sujetos de investigación en el espacio donde se realizará la investigación que en este caso es el Jardín de Niños.

D) Acceso al campo

Una de las características de la investigación etnográfica es la obtención de información empírica, y para llegar a ella necesitamos trasladarnos y permanecer el mayor tiempo posible en el campo, por lo que lo primero que hicimos fue elegir una institución educativa que cubriera ciertas características como son: que fuera un Jardín de Niños, que facilitara nuestro traslado, que contara con varios grupos y principalmente que las maestras permitieran nuestra presencia como investigadores, y la institución que elegimos cubre estos requisitos.

Una vez elegida la escuela en la que realizamos la investigación, acudimos con la directora de la escuela para comentarle de manera informal nuestro interés por realizar la investigación en la escuela, a lo que la directora accedió amablemente, pero para formalizar nuestra presencia se elaboró una solicitud por escrito para darle formalidad a nuestra presencia, siendo así que la directora fue nuestra portera formal para facilitarnos el acceso a la escuela, posteriormente realizamos el vagabundeo durante una semana previa a las observaciones entendiendo que

“vagabundear implica situar aquello que es más común: informarse sobre los participantes, aprender donde se reúnen, registrar las características demográficas de un grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física del lugar y establecer una descripción del contexto de los fenómenos o de los procesos particulares objeto de consideración” (RODRIGUEZ, Op. Cit.; 10).

Durante ese proceso recorrimos la escuela a la hora en que los niños llegan a la escuela para observar sus primeras reacciones cuando entran al salón de clases, también ubicamos las aulas, a qué grado pertenecían y la

maestra que labora en ella, posteriormente solicitamos a la directora información que se encuentra en el archivo como: croquis de ubicación de la escuela, y de distribución de las aulas, informes finales grupales de las educadoras de los ciclos anteriores, conocer que documentos contienen en los expedientes de los alumnos, nombres de las maestras, años de servicio, número de niños inscritos, etcétera.

Después de haber obtenido esta información se acudió con cada educadora de manera individual para darles a conocer sobre nuestra presencia en la escuela, y pedirles que nos permitieran observar su trabajo dentro del aula, a lo cual seis de ellas se mostraron accesibles, pero dos educadoras desafortunadamente desconfiaban de nuestra labor, por lo que nos acercamos más a ellas para explicarles y darles a conocer nuestro trabajo haciendo hincapié sobre el anonimato de los sujetos de investigación a lo cual obtuvimos una respuesta favorable en las que las ocho maestras permitieron la observación de sus clases, la revisión de algunos documentos oficiales que manejan como docentes, y la aplicación de entrevistas.

E) Instrumentos y técnicas

a) observación participante

Cuando tenemos elegido el método para realizar la investigación, es también pertinente elegir las técnicas e instrumentos que se utilizaran para la recolección de datos que nos lleven al conocimiento del objeto de estudio, por lo que primeramente se recurrió a la observación dentro de las aulas, misma que se define como:

La técnica que caracteriza el trabajo del etnógrafo en educación ha sido definida, por Frederick Erickson, como observación participativa (1989). Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos (BERTELY, 2000: 48).

Se considera participativa porque la presencia del investigador en el campo de estudio, puede modificar la conducta de los sujetos a los que se está observando, por lo que se recomienda que la observación sea constante, ya que a medida que los sujetos se vayan identificando con el observador volverán a actuar de manera acostumbrada.

Además consideramos pertinente utilizar la observación participante, como primer instrumento, dado los sujetos de investigación, dejando claro que en nuestro caso son las educadoras, pero no aisladas, sino en la interacción educadora-niño, dentro del aula, y que las estrategias que utilizan las educadoras responderán a las características de los niños, por lo que se nos recomienda que

“En algunos procesos de investigación se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar informaciones verbales, debiendo utilizarse en estos casos la observación para recoger datos. El análisis de los problemas de socialización en los niños acogidos en Jardines de Infancia o en centros de educación infantil resulta complicado sin la información que proporciona a la observación.” (RODRIGUEZ: 1999, 150)

En algunas observaciones se recurrió a la utilización de algunos auxiliares como fue la filmación de algunos fragmentos de la clase, desafortunadamente nos vimos en la necesidad de dejar de filmar debido a que se interfería mucho en la clase por la edad de los niños y la constante curiosidad que mostraban ante la cámara, notando que para los niños el registro escrito no les causaba tanta curiosidad y se mostraban con mayor naturalidad en la clase tomando en cuenta que *“lo que el observador ve, oye, y experimenta en persona no tiene sustituto real”* (WOODS, 1998: 56), prefiriendo observar de manera directa y tratar de percibir lo que en el aula acontece.

Para registrar la información obtenida de la observación es necesario tomar en cuenta las recomendaciones que hace Bertely (2000) cuando propone que es necesario aprender habilidades como lo es observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión a fin de cuentas, saber cómo se realiza un registro

ampliado de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, que podría ser el medio sociocultural donde se encuentra inmersa la escuela, el escenario, en este caso el aula, describir cómo se ubica el mobiliario, los alumnos, la educadora, el material didáctico, etc., y el comportamiento de los sujetos a los que se está observando cómo puede ser actitudes, gestos, diálogos, entre otros.

Una vez realizada la observación procedimos a realizar los registros ampliados tomando como sugerencia algunas características formales que recomienda Bertely (2000) como son incluir un encabezado, en el que se daba cuenta de los datos de la persona observada, la hora de inicio y término de la observación, datos del observador, fecha, grado, entre otros, trabajar en dos columnas una de inscripción donde se registra lo observado y otra de interpretación en la que se pretenden registrar las primeras inferencias.

b) Documentos escritos

Una vez realizada la observación y establecido cierta confianza con las educadoras consideramos pertinente ampliar la información recurriendo a ciertos documentos dado que se nos recomienda *“recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas, y encuestas, periódicos, fotografías, o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación”* (BERTELY, 200: 50)

Como comentamos en el apartado de acceso al campo en el proceso de vagabundeo tuvimos un acercamiento a algunos documentos escritos como son los informes finales grupales de ciclos escolares anteriores, para detectar el tipo de información que las maestras dan a conocer de su grupo, esto nos ayudó elegir como uno de los instrumentos para recabar información, fueran algunos documentos oficiales que las educadoras manejan dentro del aula, en la que registran datos sobre las características de su grupo y sobre su labor como docente, optando por solicitar prestado para fotocopiar las evaluaciones individuales, entrevista a padres de familia y el diario de trabajo.

Además estos documentos son considerados por el PEP 2004 como instrumentos de evaluación, de carácter formativo y como medio para el mejoramiento del proceso educativo, en el que las evaluaciones son cualitativas y no cuantitativas, donde las educadoras registran de forma descriptiva los avances y dificultades que muestran los niños respecto a las competencias propuestas en el programa, sin olvidar que la autorregulación de emociones entra dentro de una de las competencias que se proponen, de este modo podemos identificar qué es lo que las educadoras registran respecto a los estados de ánimo que presentan los alumnos.

Otro documento que solicitamos fueron las entrevistas que ellas aplicaron a los padres de familia al inicio del ciclo escolar, porque consideramos que contienen información primordial para el objeto de estudio y para conocer el contexto familiar en el que se desenvuelven los niños que asisten en al Jardín de Niños, entendiendo que en dichas entrevistas son definidas por el programa como:

“la entrevista inicial tiene como propósito recoger y aprovechar el saber de cada familia acerca del niño respecto a: cómo es, que se le dificulta, qué le interesa, cómo se relaciona con los adultos y otros niños, y respecto a las condiciones en que vive y se desenvuelve, las cuales resultan significativas, para comprender sus formas de interactuar con el mundo y tienen significado en la tarea del contexto escolar” (SEP, 2004: 139)

De las entrevistas a padres de familia obtuvimos la siguiente información de los niños, como son: con quienes viven, con quienes juegan o conviven, a que le temen, en que trabajan sus padres, cuáles son sus juguetes preferidos, años que ha estado en la escuela, si mienten, etc., la cual nos ayudó a comprender y tener mayor referencia sobre el contexto familiar de los alumnos, el cual repercute en la forma de actuar de los niños dentro de la escuela y las dificultades a la cuales de enfrentan la educadoras al ayudar a los niños a autorregular sus emociones, para recabar esta información no fotocopiarnos las entrevistas de cada niño debido a la gran cantidad de entrevistas, sino que

optamos por solicitarlas y elaborar una tabulación por maestra de acuerdo a las respuestas dadas por los padres de familia.

El diario de trabajo consideramos pertinente fotocopiarlo debido a la gran cantidad de información que nos proporciona, en este *“la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo”* (SEP, 2004:141) con el fin de reflexionar sobre la práctica en cuestiones como, sucesos sorprendentes, las reacciones, opiniones de los niños, la planeación, organización y circunstancias que hayan afectado la clase, consideramos que este documento nos muestra algunas de las estrategias utilizadas por las maestras dentro del aula

Nos pareció adecuado recurrir a los documentos escritos como segunda técnica para la obtener datos, ya que con ellos podíamos ampliar la información obtenida en las observaciones, y a la vez formular las entrevistas en base a las observaciones y la información que registran las educadoras en los documentos escritos.

c) Entrevista etnográfica

Una vez de haber obtenido información a través de las observaciones y de los documentos escritos procedimos a la entrevista para ampliar la información con la que ya contábamos, porque *“a menudo la entrevista es el único modo de descubrir lo que son las visiones de distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas pero es también un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos”* (WOODS, 1998:77), porque consideramos que en las observaciones y en los documentos escritos había varios vacíos de información que sólo podían ser aclarados por medio de la entrevista, rescatando el verdadero sentido que le dan las educadoras a las estrategias que utilizan dentro del aula, y los motivos que las llevaron a utilizarlas.

Considerando el tipo de información que requeríamos optamos por la aplicación de la entrevista etnográfica por la libertad que nos da al realizar la

entrevista sin sujetarnos a un guion preestablecido, sino que nos da la posibilidad de preguntar e indagar de acuerdo a las condiciones en las que se vaya desarrollado dicho evento, entendiendo que:

“la entrevista en profundidad o etnográfica en la que el entrevistador desea obtener información sobre determinados problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con lo que se focaliza la entrevista, quedando está a la libre discreción del entrevistador quien podrá sondear las razones y motivos, ayudar a establecer un determinado factor etc., pero sin sujetarse en una estructura formalizada de antemano” (RODRIGUEZ, Op. Cit.; 168).

Realizando la lectura preliminar de los registros de observación y de los documentos escritos, para después proceder a elaborar una guía de entrevista de forma particular para cada maestra, reconociendo que existían similitudes en algunas estrategias que aplican las maestras pero, había otras que eran construcciones propias de cada maestra, además cada maestra tenía motivos propios para utilizarlas de acuerdo a las características del grupo.

Para la aplicación de las entrevistas optamos por solicitarlas con anticipación a las educadoras, para darles la oportunidad de que ellas eligieran el día y el lugar de su aplicación, obteniendo buenos resultados por parte de las maestras ya que se mostraron accesibles, así que las educadoras optaron por que se aplicaran dentro de la institución, aprovechando la presencia de alumnos en formación docente procedentes de la Escuela Normal de Tejupilco, que se encuentran como adjuntos en los distintos grados realizando prácticas de conducción, por lo que se tomó la decisión de aplicar las entrevista fuera de las aulas de cada maestra, para que ellas pudieran estar un poco más tranquilas en cuanto al cuidado de los niños, en lo que la practicante trabajaba con el grupo, también se optó realizarlas en ese tiempo y espacio, por petición de las maestra, dado a sus necesidades familiares, por ser a la vez amas de casa no disponían de tiempo por las tardes para dedicarlo a la entrevista, de este modo atendimos a la recomendación que nos hace Woods (1998) cuando nos dice que

“Cuando las entrevistas se preparan debieran darse a los entrevistados, siempre que sea posible la oportunidad de elegir el momento y el lugar. Para

los maestros pudieran ser sus aulas, en sus casa o incluso tal vez, un bar cercano. No se trata tan sólo de una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino, una vez más se sensación de control y de confianza de parte del entrevistado”

Durante la aplicación de las entrevistas nos encontramos con varias situaciones como, lo es el caso de dos maestras que no permitieron el uso de la grabadora, solicitándonos que la información que nos proporcionaron se escribiera en ese momento, también una vez acordado fecha y hora de la entrevista, nos vimos en la necesidad de cancelarla y planearla para otro día debido al trabajo que las mismas maestras tenían o por comisiones que debían cumplir, siendo estos algunos de los contratiempos que se nos presentaron durante la aplicación de las entrevistas. Pero así como hubo dificultades también hubo aspectos que facilitaron el flujo de información como lo es el hecho de la que las maestras se mostraron sinceras en la información, dejándose confianza ante la entrevistadora, y ampliando la información que se les solicitaba, haciendo una entrevista amena con una comunicación fluida, consideramos que el hecho de haber individualizado las entrevistas favoreció para que las maestras se sintieran cómodas al hablar de su grupo en específico y no tener que dar información de otros grupos y sentirse comprometidas

La aplicación de las entrevistas las planeamos en dos momentos para cada maestra, uno en la que primeramente platicamos sobre sus datos personales, como son: nombre, dirección, edad, estado civil, número de hijos, grado académico, años de servicio, escuelas en las que ha laborado, y sobre sus experiencias tanto agradables como desagradables como alumna en las diversas instituciones a las que acudió como estudiante, entre otros aspectos que se fueron dando de manera particular en el desarrollo de la entrevista , y otro en el que después de haber leído los registros ampliados de las observaciones y los documentos escritos que nos permitieron fotocopiar, se realizó otra entrevista sobre su práctica educativa y particularmente de las estrategias que utiliza, las características del grupo, y lo que la motivó para su aplicación. De este modo se obtuvieron 16 entrevistas por parte de las educadoras frente a grupo, a la vez se aplicaron 2 entrevistas más a la directora

y subdirectora de la escuela, para obtener mayor información sobre los sujetos que laboran en la escuela, dándonos un total de 18 entrevistas.

Para la ampliación de los registros se retomaron algunas sugerencias propuestas por Bertely (2000) como son registrar de dos columnas una de inscripción y otra de interpretación, inscribir a partir de preguntas y dimensiones de análisis específicas, anotar todo lo dicho en la columna de inscripción.

F) CRITERIOS METODOLÓGICOS

El trabajo de campo se realizó en un Jardín de Niños ubicado en la localidad de Tejupilco, Municipio de Tejupilco, Estado de México. Este preescolar cuenta con una antigüedad de 50 años de servicio aproximadamente. En él laboran nueve maestras frente a grupo, eligiendo a ocho de ellas en el entendido que

“en cualquier estudio cualitativo, los informantes, participantes o sujetos de investigación, resultan elementos imprescindibles. Ellos aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. Son las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o se les pide documentos” (RODRIGUEZ, Op. Cit.; 127).

Por nuestro objeto de estudio las que podrían proporcionarnos información son las educadoras frente a grupo, y la decisión de elegir sólo a ocho de ellas se sustenta en los siguientes criterios metodológicos:

1.- Las educadoras cuentan con un promedio de 19 años de servicio, lo cual denota experiencia para orientar a los niños en la autorregulación de emociones

2.- La formación académica de cada educadora: tres de las educadoras cuentan con estudios de normal elemental formándose en La escuela Normal de Educadoras en la Cd. de Toluca, México, y cinco de ellas cuentan con la

Licenciatura en Educación Preescolar, la cual cursaron en La escuela Normal de Tejupilco, México.

3.- El número: de nueve educadoras con grupo se eligieron ocho debido a que en un grupo de tercer grado asiste un familiar cercano y nuestra presencia en el grupo distorsionaría la labor de la educadora durante la aplicación de técnicas en la recogida de datos.

CAPITULO II. EL CONTEXTO AL INTERIOR DEL JARDÍN DE NIÑOS Y SUJETOS QUE EN ÉL INTERACTUAN

CONTEXTO DEL JARDÍN DE NIÑOS

Al aplicar la etnografía en el ámbito educativo también estamos considerando que ésta se circunscribe a lo micro, rescatando el contexto particular en el que interactúan los sujetos de investigación por lo que *“la etnografía se propone conservar la riqueza de su contexto particular; por eso la comunidad, la escuela o cuando mucho el barrio y la microzona son el universo natural de la investigación etnográfica”* (ROKWELL, 1985: 16), siendo así que nos limitamos a describir el espacio que ocupan nuestros sujetos de investigación, en este caso la escuela, y a los mismos sujetos que son las educadoras, sin olvidar que muchas de las estrategias que las educadoras implementan responden a las características del grupo, es por ello que describimos algunas de las condiciones familiares que presentan los niños.

1.-EL JARDÍN DE NIÑOS “JOSEFA ORTÍZ DE DOMINGUEZ”.

El Jardín de Niños se encuentra ubicado en la localidad de Tejupilco, Municipio de Tejupilco, Estado de México, cuenta con una antigüedad de 50 años aproximadamente, ya que no cuenta con testimonios escritos de su creación, sólo pudo rescatarse este dato por documentos anteriores como son el inventario escolar, y por testimonio oral de maestras que tienen mayor experiencia. Pertenece a la zona escolar J y al departamento regional número XII, en este ciclo escolar (2007-2008) cuenta con una inscripción de 219 alumnos distribuidos en tres grados que son primero en el que asisten niños de 3 años de edad, segundo grado para niños de 4 años de edad y tercer grado para los que tienen 5 años, estos están distribuidos en nueve grupos.

2.-CARACTERÍSTICAS DEL EDIFICIO ESCOLAR.

El edificio escolar se encuentra bardeado, por fuera está pintado de amarillo, la entrada de la escuela es un portón de barrotes pintado de colores amarillo, rojo, naranja, y verde, a un lado de la entrada se encuentra una lámina blanca en la

que se especifican los datos de la institución y los logos oficiales el Escudo del Estado de México y el de Compromiso utilizado por el actual Gobernador del Estado, al ingresar a la escuela a mano izquierda pueden observarse tres aulas, las cuales son utilizadas por dos grupos de tercero y el de primero, del mismo lado más al fondo se puede notar un aula la cual es ocupada por un grupo de segundo y un salón destinado para el grupo de maestros de USAER, del lado derecho de la entrada se ve un pasillo y unas escaleras que permiten el acceso a la dirección escolar, sobre el pasillo se encuentra la cisterna y un lavadero pequeño, frente a la entrada se encuentra pintado en el piso un juego del avión en los cuadros los números del uno al diez, adentrándose a la escuela del lado derecho pueden verse los baños de los niños y de las niñas, para distinguirlos en las puertas se encuentran pegados una caras una de niño y de niña, frente a los baños hay un barandal con tubos pintados de color blanco, a un costado de los baños se encuentran dos aulas una de segundo grado y otro de tercero, frente las aulas y el baño existe un patio grande donde se realizan los honores a la bandera, actividades de educación física, festivales y otros eventos, en el piso del patio se encuentran pintadas figuras geométricas de distintos colores y tamaños, como círculos, triángulos, y cuadrados a un lado del patio se encuentra el asta bandera , en el interior de la barda hay pintado una dibujo de un tren que tiene escrito en los vagones algunos valores como respeto, amistad, tolerancia, responsabilidad, compartir, honestidad y amor, este dibujo a mediados del ciclo escolar se cambió, por unos dibujos del oso Poo, y sus amigos, avanzando por el interior del plantel puede verse del lado izquierdo un columpio que se encuentra tras el asta bandera, en la parte central se encuentra un pasillo hecho con lozas para poder llegar a otros salones, del lado derecho del pasillo se encuentra una palapa con techo de teja, y alrededor de ella se encuentran dos columpios, dos resbaladillas, y una pasa manos, esta área se encuentra circulada con llantas enterradas a la mitad, y pintadas de colores, del lado izquierdo del pasillo se encuentra un área vede con árboles de pino y como mencionamos anteriormente al fondo los salones dos son utilizados por grupos de segundo y una de tercero.

3.-EL PERSONAL QUE LABORA EN LA ESCUELA.

El plantel educativo cuenta con nueve docentes, una para primer grado, cuatro para los grupos de segundo y cuatro de tercero, dentro de los directivos se encuentra la directora, una subdirectora y una adjunta a la dirección; dentro de los grupos de apoyo hay una maestra que trabaja todos los días en la escuela y los demás asisten un día a la semana, siendo el psicólogo, la terapeuta de lenguaje y la trabajadora social; en el personal de intendencia hay tres un hombre y una mujer.

En este ciclo escolar la escuela apoyó a los maestros en formación los cuales permanecieron durante el ciclo escolar durante varios periodos haciendo sus prácticas de conducción, y se encuentran distribuidos de la siguiente manera, una mujer para primero, dos mujeres y un hombre para segundo, y tres mujeres para tercero.

4.- RUTINAS DE TRABAJO DENTRO DE LA ESCUELA.

En este apartado consideramos algunas rutinas que caracterizan de manera particular el Jardín de niños en el que realizamos el trabajo de campo, dado que a pesar de que existen varios preescolares dentro de la cabecera municipal cada uno es distinto, por lo que lo describimos tomando en cuenta los siguientes aspectos.

4.1.- Acceso a los padres de familia.

Como se comentó anteriormente la permanencia en el campo se realizó desde el mes de agosto de 2007, hasta mayo de 2008, encontrando ciertas características que hacen particular a la escuela, una de ellas es el hecho de permitir o no la entrada a los padres de familia al interior del edificio escolar encontrando lo siguiente.

En agosto, el primer día de clases se permitió que los padres de familia entraran al jardín de niños e incluso la mayoría permaneció en los honores a la bandera, una vez terminado los honores pararon a los niños con sus respectivas maestras, se retiraron y a las 12:00 horas., regresaron por ellos para llevarlos a sus hogares, dado que durante la primer semana los niños permanecían en la escuela de 9:00 a 12:00 horas., posteriormente se amplió de 9:00 a 12:45 horas., pero los padres de familia seguían entrando a la escuela para dejar a sus hijos en sus salones, notando que había niños que no querían quedarse en la escuela y los padres de familia permanecían con ellos platicando con ellos y convenciéndolos para que se quedaran y las maestras los invitaban a entrar, e incluso las practicantes se acercaban a los niños para conformar a los niños que lloraban, y las madres y padres de familia se retiraban de la escuela en ocasiones ya cerca de las diez de la mañana, al ver esto durante la primer semana de septiembre, se citó a reunión a padres de familia para acordar que sólo podían entrar a la escuela a la hora de la salida y en la mañana dejarían los niños en la entrada para que los niños solos se trasladaran a sus salones, y si tenían un asunto que tratar con las maestras esperaran a la hora de recoger a sus hijos, este acuerdo causó molestias e incluso enojo a unos padres de familia, porque no querían dejar a sus hijos en el portón de la escuela, porque todavía había niños que no querían quedarse en la escuela, como había señoras que no respetaban el acuerdo, las maestras optaron por poner un aviso recordándoles que dejaran los niños en el portón, durante los primeros días se dejó ver discusiones entre maestras que hacían la guardia y madres de familia, niños que ya habían dejado de llorar volvieron a llorar y aferrarse a sus mamás para no entrar, las maestras los tomaban y los llevaban a sus salones, esto fue sólo al principio ya en el mes de octubre las madres y padres de familia se fueron haciendo a la idea y dejaban a sus hijos a la entrada, ya los niños entraban tranquilos y se despedían de sus padres que se veían convencidos del acuerdo y ya lo respetaban, esto siguió hasta el fin de nuestra permanencia en el campo

4.2.-Guardias en el jardín de niños.

Dentro del Jardín de Niños se establecen guardias estas son consideradas como una forma de cuidar y delegar responsabilidades a las educadoras, las guardias las establece y distribuye la directora de la escuela, siendo de dos tipos.

Las guardias que se distribuyen por semana, de este modo a cada educadora le corresponde durante una semana estar presente en la entrada de la escuela para recibir a los niños y para despedirlos, además durante esa semana le corresponde organizar los honores a la bandera, con las siguientes características: recordar las efemérides, presentar un número artístico, y dirigir la activación física.

Y las guardias diarias, en las que las maestras les corresponde cuidar un área del edificio escolar durante la hora del recreo, para evitar accidentes cuando los niños están jugando, los espacios fueron distribuidos de modo que las maestras permanecen fuera de sus aulas, y a los intendentes les corresponde el área de juegos y la entrada de la escuela.

4.3.- Horarios.

De acuerdo a los lineamientos normativos se manejan dos horarios uno para las educadoras que comprende de 8:45 horas., para la hora de entrada, haciendo hincapié que las maestras deben estar presentes con anticipación para recibir a los niños, a las 11:30hrs., se llevará a cabo en refrigerio escolar, en el que los alumnos pueden ingerir un refrigerio nutritivo llevado de sus hogares, dado que queda prohibida la venta de alimentos dentro de la escuela, y la hora de salida será a las 13:30 horas.

El horario de los niños está considerada la hora de entrada de 8:45 a 9:00hrs, y su hora de salida será a las 12:45 horas., el lapso de tiempo que queda de 12:45 horas., a 13:30 horas., lo utilizará la educadora para actividades académicas como son, organizar la clase del día siguiente, evaluar a sus alumnos, evaluar la mañana de trabajo, etc.

4.4.- Decorado.

Es común que en los preescolares se decoren para hacer más agradable la estancia de los niños dentro del jardín, en este preescolar se decora el interior de las aulas de acuerdo a las estaciones del año o por las fechas que se celebran en cada uno de los meses, por ejemplo: en agosto se decora para dar la bienvenida a los niños, en septiembre el decorado es tricolor de acuerdo a los colores de la bandera, en octubre con barcos recordando el descubrimiento de América, en noviembre con calaveras y brujas, haciendo una mezcla entre las tradiciones nacionales y extranjeras, en diciembre el decorado es navideño, los gastos que implican la elaboración del decorado corren por cuenta propia de la educadora.

Además del decorado del interior de las aulas se elabora un friso decorativo para la escuela, para su elaboración la directora de la escuela comisionó a las educadoras, este también es financiado por la educadora que le corresponde hacerlo, este lo colocan en la pared del salón de tercer grado que se encuentra cerca de la entrada de la escuela.

4.5.- La distribución de las aulas.

Encontramos que este es un caso peculiar, ya que la subdirectora de la escuela nos comenta que desde hace siete años aproximadamente que las educadoras permanecen en la misma aula, siendo un acuerdo al que llegaron durante una reunión de Consejo Técnico Consultivo, por la dificultad que se les presentaba al cambiar su material didáctico y el mobiliario, el último cambió que se dio fue en este ciclo escolar donde una maestra de segundo grado se pasó a otro salón porque una de las maestras anteriores renunció a su trabajo y el aula que quedó vacía fue ocupada por la maestra que recientemente ingresó a laborar en la escuela.

5.-LAS EDUCADORAS QUE LABORAN EN EL JARDÍN DE NIÑOS “JOSEFA ORTÍZ DE DOMÍNGUEZ”.

Consideramos pertinente describir a las educadoras que son nuestros sujetos de investigación, considerando los siguientes aspectos.

5.1.- Sexo de las educadoras.

Dentro de los Jardines de Niños es común que encontremos a mujeres laborando como docentes, y esta escuela no sería la excepción, dado que las 8 docentes que fueron nuestros sujetos de investigación son mujeres, esto puede ser consecuencia de toda una tradición desde que surgieron los Jardines Niños en México ya que desde el año de 1891 con la creación de las escuelas normales se vio en ellas una oportunidad para que las mujeres pudieran ingresar a ellas y obtener una profesión porque se pensaba que

“.. Era el único campo profesional en el que la mujer participa verdaderamente porque se consideraba una profesión científica y se requería sólo el estudio primario y 4 años de normal. Además se consideraba una carrera decente en la que la mujer podía desplegar la sensibilidad propia de su naturaleza, para el trato y educación de los niños, y al parecer era más fácil que las maestras aceptaran recibir un sueldo más bajo en comparación con los varones” (CAMARILLO, 2006: 129)

De éste modo es más aceptado por parte de la sociedad que las mujeres asuman el papel de educadoras, ya que se sigue pensando que las mujeres son más pacientes para atender a los niños pequeños, aunque recientemente es posible ver en las escuelas normales a hombres que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar, pero desconocemos la reacción que pueden presentar la sociedad al ver que un hombre se encuentre como educador, el cual en ocasiones se vea en la necesidad de acompañar a los niños a cubrir sus necesidades fisiológicas, la práctica de hábitos de higiene o el hecho de lograr que los niños dejen de llorar cuando llegan por primera vez al Jardín de Niños.

5.2.- Edades de las educadoras.

Las edades de las educadoras es un apartado que consideramos importante tomar en cuenta, dado que dentro del Jardín de Niños las actividades son muy dinámicas por las características de los niños, y las educadoras de esta escuela podríamos decir que son jóvenes en el sentido que todavía se ven con energía y ánimo para jugar con los alumnos, además que sus edades oscilan entre los 30 y 43 años de edad.

5.3.-Domicilio de las educadoras.

Los domicilios de las educadoras se encuentran dentro de la cabecera Municipal, en la Localidad de Tejupilco, lo cual les facilita el traslado de sus hogares a la escuela, sus domicilios se encuentran en distintas colonias como son la Colonia Centro, la Colonia Zacatepec, Colonia Hidalgo y Colonia México 68, notando que algunas de ella viven dentro de la misma colonia.

5.4.- Estado civil de las educadoras.

Es notorio observar que el total de las educadoras son casadas, y que en tres de ellas influyó el matrimonio para que establecieran su domicilio en Tejupilco ya que ellas antes vivían en otros municipios como son Toluca, Tenango de Valle y Donato Guerra, además podemos notar que cuentan con varios años de matrimonio por las edades de sus hijos ya que las maestras mayores de 40 años sus hijos mayores tienen entre 17 y 15 años de edad, y las maestras de mayores de 30 sus hijos mayores tienen entre 10 y 8 años de edad.

5.5.- Ocupación de los esposos de las educadoras.

Dentro de la localidad de Tejupilco existe una gran diversidad de empleos, encontrando que las educadoras, cuentan con esposos que trabajan como empleado de la presidencia municipal, ganadero, profesor, impresor, carnicero, almacenista de medicamentos, comerciante, promotor de educación física, y en el Instituto de Salud del Estado de México.

5.6.- Número de hijos de las educadoras.

Los efectos de la planificación familiar también podemos notarlos en las educadoras, las cuales han tenido cuidado y atención para contener bastantes hijos, encontrando que las maestras han tomado la decisión de tener entre uno y tres hijos como máximo.

5.7.- Estudios realizados por las educadoras.

Actualmente la Educación Básica comprende desde el preescolar hasta la secundaria, pero en años anteriores se ofrecía el servicio del Jardín de Niños sin ser éste un requisito indispensable para ingresar a la primaria, por lo que dos de las educadoras no cursaron el preescolar, el resto si lo hizo aunque unas de ellas comentan que su asistencia no era frecuente y faltaban mucho e incluso una hace mención que sí asistió al preescolar pero el día de la clausura no fue a recoger su documento que de cuanta de su permanencia en el Jardín de Niños diciéndonos que su mamá no le daba importancia a esos asuntos.

La primaria y la secundaria todas las maestras las cursaron en sus lugares de origen, siete de ellas la cursaron en la localidad de Tejupilco y el resto en localidades como: Luvianos, Donato Guerra, Tenango del Valle y Toluca. Al egresar de la secundaria algunas de las maestras se vieron en la necesidad de salir de sus domicilios para continuar con sus estudios de preparatoria debido a que de donde ellas son originarias no se contaba con ese servicio y sólo una de ellas no estudió la preparatoria, porque en ese tiempo los planes y programas de estudio contaban con otras características, por lo que al egresar de la secundaria se incorporó a la Normal Elemental, de las maestras mayores de 30 años ya no se vieron en esa situación por lo que cursaron la preparatoria en Tejupilco, que es de donde ellas radican.

Otro aspecto que es importante hacer notar es las características de sus estudios superiores por los cambios y reformas que se han presentado, siendo

así que tres maestras cursaron la normal elemental y sólo una de ellas tomó la decisión de estudiar una Licenciatura en Administración Escolar lo que le ayudó en su acenso para ser la directora de la escuela, otra maestra estudió en la Escuela Normal de Educadoras y el resto de las maestras estudió la Licenciatura en Educación Preescolar.

5.8.- Años de servicio de las educadoras.

Podemos observar que las educadoras cuentan con gran experiencia como docentes a cargo de un grupo de niños preescolares, siendo en todos los casos el único nivel en el que han laborado, oscilando entre los 9 y 23 años de servicio, la mayoría prestó sus servicios en otros preescolares cerca de la cabecera municipal, por corto tiempo, algunas por unos meses y otras por un año o dos, sólo una maestra por 12 años, siendo este ciclo escolar el primero que labora dentro de la escuela.

5.9.- Actualización de las educadoras.

Este es un aspecto en el que encontramos coincidencia en todas las educadoras, dado que todas comentan la dificultad que presentan al asistir a cursos o diplomados para mantenerse actualizadas, por sus condiciones personales como es el hecho de ser casadas y contar con una familia que atender, además de los quehaceres del hogar, por lo que sólo asisten a los Talleres Generales de Actualización, las Reuniones de Consejo Técnico Consultivo, que se realizan durante el horario laborable, y los Cursos de Carrera Magisterial asistiendo dos semanas en Horario vespertino o en sesiones sabatinas. Sin embargo todas comentan que les gustaría disponer de mayor tiempo para poder asistir a diplomados, conferencias o incluso continuar estudiando.

6.- LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS.

Estando conscientes que la escuela no puede estar aislada de lo que sucede dentro de la sociedad, y más aún de la influencia que ejerce el contexto familiar en la conducta manifiesta de los alumnos consideramos incluir dentro del

contexto algunas de las condiciones familiares en las que los niños se desenvuelven, las cuales tienen repercusiones en las emociones que los propios niños viven y experimentan.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, y a los documentos escritos, descubrimos que muchas de las emociones que manifiestan los niños dentro de la escuela tienen sus orígenes en la forma en que se relacionan en sus hogares, es por ello que al revisar las entrevistas que hacen las educadoras a los padres de familia al inicio del ciclo escolar de los que obtuvimos la siguiente información

6.1- Ocupación de los padres de familia de los niños.

Este es un aspecto que nos sorprendió dada la diversidad de ocupaciones encontrando una cantidad de 37 tipos diferentes, entre las que sobresalen la profesión de Profesor, la de empleado de la presidencia municipal, y comerciante, las demás se presentan en pocos casos como son chofer, carpintero, contador, policía, costurero, custodió, albañil, entre otros, además podemos notar que sus horarios de trabajo se extienden por la tarde lo cual no les permite mantener una convivencia con sus hijos, sólo se presentaron 5 casos en los que los padres de familia se encuentran desempleados.

6.2.- Ocupación de las madres de familia de los niños.

Al contrario con lo que encontramos con padres de familia, son sólo 13 tipos de ocupaciones que presentan las madres de familia, sobresaliendo en gran medida las amas de casa, seguidas de las que se desempeñan como profesoras, y empleadas de la presidencia municipal, las demás ocupaciones también se presentan en pocos casos siendo trabajadora doméstica, secretaria, comerciante, contadora, médico, enfermera, por mencionar algunas, por lo que pensamos que los niños conviven más tiempo con sus madres que con sus padres, llamándonos la atención el siguiente aspecto.

6.3.- Quien se encarga de la atención del niño.

Reafirmando el aspecto anterior encontramos que en la mayoría de las familias las que se encargan de la atención de los niños se encuentra a cargo de las madres de familia, suponemos que esto se debe a que la mayoría de las madres de familia son amas de casa y esto les permite estar con sus hijos y atenderlos en lo que los padres de familia salen a trabajar.

En segundo lugar encontramos que ya en algunas familias se comparte la responsabilidad del cuidado de los hijos, donde se reconoce que la atención de los hijos es responsabilidad tanto del padre como de la madre. Y en tercer lugar encontramos que quienes se hacen cargo de los niños son las abuelitas o las tías, esto nos hace pensar que como algunas madres de familia trabajan en horarios que cubren mayor parte del día se ven en la necesidad de buscar una tercera persona que los apoye en el cuidado de los hijos, también nos sorprendió el hecho de encontrar un caso en el que se delega la responsabilidad de cuidar a los niños en una empleada doméstica, notando que en este caso el niño convive poco con sus padres.

6.8.- Miembros de la familia que viven en casa.

Las personas que comparten una casa puede variar de acuerdo a distintas causas por lo que lo dividimos en dos rubros:

6.8.1.- Los padres de familia.

En la actualidad la institución del matrimonio se ha visto disuelto por distintas circunstancias, y en las familias que acuden a solicitar los servicios que presta éste preescolar, no es la excepción, notando que de 178 familias, en 30 de ellas los padres viven separados, y los niños conviven sólo con la madre, teniendo poca o en ocasiones nula comunicación con el padre, ya que cuando se les pregunta ¿cómo se relaciona el niño con el padre? 19 respondieron que no se relaciona y 5 contestaron que en pocas ocasiones, sin embargo cuando se les pregunta ¿cómo se relaciona con la mamá? Sólo se presentaron dos casos en los que responden que no se relacionan y uno en el que responde que lo hacen

por teléfono, notando que los niños mantienen mayores relaciones afectivas con las madres que con los padres.

6.8.2.- Otros miembros de la familia.

En la mayoría de los casos respondieron que sólo viven en casa, la familia compuesta por padre, madre e hijos, pero existe un considerable porcentaje en el que comparten el hogar con los abuelitos, seguido por tíos y primos, esto nos deja ver que en éstos hogares se mantienen relaciones afectivas más amplias y que los niños mantienen una convivencia más cercana con otros familiares, y por las edades de los niños notamos que esto le permite tener con quien jugar cuando no están en la escuela, porque son pocos los padres de familia que juegan con sus hijos, asumiendo que sólo entre pares se puede jugar, dejando que los niños jueguen con los hermanos, amigos, primos o en casos extremos solos.

CAPITULO III. CATEGORIAS TEORICAS DEL OBJETO DE ESTUDIO

REFERENTES TEORICOS

Al momento de realizar una investigación cualitativa debemos recurrir a fuentes bibliográficas, que puedan guiar el proceso, con la finalidad de contar con teoría afín al tema que nos interesa, y la vez sustentar nuestra investigación con lo que se ha escrito sobre el objeto de estudio de nuestra investigación.

...tener algunas lecturas preliminares a fin de obtener una visión del campo y de los enfoques que se han realizado, y tendrá en cuenta trabajos afines a lo largo de la investigación y los estadios de la propia investigación, sino también entre las ideas que se suministran los demás...Esto nos ayuda a modelar conceptos, descubrir debilidades, sugerir alternativas, proveer más datos. (WOODS, 1987: 145-146)

De este modo iniciamos haciendo una breve revisión de los programas de educación preescolar, ya que mucho de las estrategias que se implementan tienen sus antecedentes en los planteamientos de los programas anteriores.

1.-Algunos antecedentes de los programas de la educación preescolar.

Para comprender la situación actual del Nivel Preescolar, considero pertinente hacer una pequeña reflexión sobre cómo han evolucionado los programas, la visión que se tenía de los niños en cuanto a su desarrollo emocional y las finalidades para que los alumnos cursaran el preescolar.

Entonces resulta que, cuando se iniciaron los primeros Jardines de Niños en México se tomó como referencia el Programa de Kinder Garden de Enrique Pestalozzi en 1903, éste programa tenía la finalidad de *“educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza”* (Moreno, 2005; 13) y a las educadoras se les dotaba de un temario, materiales y lineamientos para cada semana de trabajo.

En otros términos lo que podemos ver con éste programa es que se trataba de respetar el desarrollo natural del niño dentro de su contexto, además encausarlo a la práctica de valores por considerar que se tomaban en cuenta la manifestación de sus sentimientos y emociones.

Después en el año de 1942 se realizó una reforma al programa en el que se pretende que el trabajo realizado en la institución *“se fincara en las experiencias que el párvulo tenía a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza y capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la vida misma le haría”* (Ibíd.; 15). Este programa planteaba el respeto a la individualidad del niño, su desarrollo y los conocimientos que posee, así se daría continuidad con la educación que traen de su hogar.

Para el año de 1962 en los fundamentos del programa *“se tomaba en cuenta los intereses, las necesidades, el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del niño”* (Ibíd.; 15), también se daba importancia a los valores, actividades artísticas y creatividad.

Con éste programa se empieza a legitimar la expresión de emociones de los alumnos, así como la función que debería tomar la educadora para encausarlos y que sus manifestaciones no afectaran a los demás. El aspecto biopsíquico plantea el descuido del aspecto social del educando, ya que este es primordial en la educación.

Similarmente en 1981 la educación preescolar tenía una mayor aceptación por parte de la población, por lo que se consideró pertinente innovarlo y se puso en práctica un nuevo programa que tomo como fundamento teórico el enfoque psicogenético de Jean Piaget en el que argumenta que *“los objetivos generales de este programa se refieren a las áreas de desarrollo afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor”* (Ibíd.; 17). En efecto, desde este programa tuve las primeras experiencias como educadora, y desde los cuales recapitulo lo siguiente: considero que a pesar de las reformas y sustentos teóricos, se seguía trabajando por centros de interés como en el programa de 1903 y se daba a las educadoras una programación anual de los temas y fechas de aplicación; y a

pesar de que la propuesta menciona dar atención a el desarrollo afectivo- social en la práctica cotidiana dentro del aula, se trataba de mantener controlado al grupo a través de coros como: el candadito, la lechuza, entre otros y se disponía gran parte de la mañana de trabajo en actividades de rutina como saludo, revisar aseo, pase de lista, refrigerio, etc., actividades manuales y para el aspecto afectivo no se disponía de tiempo y en la propuesta de los centros de interés tampoco venía.

Por añadidura en 1992 se implanta un nuevo programa con mayor flexibilidad para que las educadoras pudieran adecuarlo al contexto donde laboran y a la vez respondiera a los intereses de los alumnos, ya que se propone que ellos también participen en la planeación, realización y evaluación de los proyectos. Este debería tomar en cuenta los cinco bloques de juegos y actividades¹ y las cuatro dimensiones del desarrollo² para responder al principio de globalización dado que se tenía una concepción diferente de los niños considerándose situaciones tales como: los niños muestran interés por aprender, exploran a través del cuerpo y la lengua hablada, las actividades que realizan implican pensamientos y desplazamientos, es gracioso, tierno, agresivo y violento, competitivo, a su vez tiene impulsos sexuales y aprende mediante el juego. Los cinco objetivos de éste programa se plantearon tomando en cuenta la concepción del niño, los bloques de juegos y actividades y las dimensiones del desarrollo donde se consideraba la dimensión afectiva, quedando ésta sólo como fundamento teórico porque dentro de la planeación general del proyecto se supervisaba que dentro de las actividades abarcativas contemplara los bloques de juegos y actividades. El aspecto afectivo de atendía al momento de elegir un proyecto porque se buscaba el consenso de todos los alumnos, la mayoría de las actividades eran grupales o en equipo y eran pocas las ocasiones que se trabajaba de forma individual dando prioridad al establecimiento de relaciones afectivas y práctica de valores para que el proyecto pudiera llegar a feliz término y con la satisfacción de todos los que en él intervinieron.

¹ Estos son los siguientes: a) sensibilidad y expresión artística, b) psicomotricidad, c) relación con la naturaleza, d) matemáticas y e) actividades relacionadas con el lenguaje.

² Éstas son las siguientes: a) afectiva, b) social, c) intelectual y d) física.

Finalmente en el 2004 se pone en práctica el programa actual que se está aplicando en los Jardines de Niños, con éste se pretende atender a las necesidades que se están viviendo en la sociedad y a la globalización, proponiendo que en el alumno se desarrollen competencias, que cubran el perfil de egreso que se propone a través de doce propósitos fundamentales que definen a la educación preescolar.

Para poder elaborar el PEP 2004 se realizaron una serie de acciones como: entrevistas, encuestas, observaciones, revisión de los programas anteriores a partir de 1920 siendo el primero que se hizo oficial en el servicio de preescolar en sus tres modalidades, también se revisaron programas de otros países y algunos planteamientos de la investigación reciente sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles.

A la vez se realizaron tres versiones preliminares del programa con los cuales se fue poniendo en práctica en las escuelas piloto durante el ciclo escolar 2003-2004, asesorando a las educadoras y a las asesoras metodológicas, para que posteriormente ellas impartieran cursos al resto de las educadoras en la puesta en práctica del PEP 2004 en éste mismo ciclo escolar.

Por otra parte los fundamentos de la educación preescolar de calidad para todos, justifica su reforma debido a los beneficios que obtienen los niños al ingresar desde temprana edad a una institución, a los cambios sociales como : el proceso de urbanización, los cambios de la estructura social, la pobreza y la desigualdad, los medios de comunicación masiva, el mejoramiento de la calidad para dar atención a la diversidad y de este modo poder cumplir con la función democratizadora en la que todos los niños puedan tener oportunidad de fortalecer las capacidades que poseen.

Otro fundamento en el que sustenta es la legalidad, siendo el derecho a la educación establecido en el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, donde legitima la determinación de los planes y programas de estudio por parte del poder ejecutivo federal los cuales deben ser de observancia a nivel nacional.

De este modo se implementa en la educación preescolar la formación de competencias en los niños en el programa, siendo una de las primeras categorías que nos gustaría abordar.

2.- Formación por competencias.

Como mencionamos anteriormente a partir de la implementación del Acuerdo para la Modernización Educativa y de la obligatoriedad de la educación preescolar se reforma el programa de educación preescolar poniéndose en práctica en el 2004.

El término competencia ha adquirido significado en el campo laboral entendiéndolo como el desempeño de un sujeto, como la capacidad de resolver un problema, siendo el significado más común y el que se ha adoptado en la aplicación de los planes y programas de estudio, ya que se retoman la formación en base a habilidades y aptitudes a desarrollar en los alumnos.

En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida tales como la competencia lectora y la competencia matemática. Una característica que estos procesos es que nunca se puede afirmar que se tienen o no se tienen, sino que forman parte de un proceso dado que su desarrollo puede ser siempre mejor (DÍAZ, 2006: 15).

Siendo así que en el PEP 2004, se proponen cincuenta competencias distribuidas en los seis campos formativos, para fortalecer en los alumnos, haciendo que la educadora se vea presionada planeando varias competencias a desarrollar en una mañana de trabajo, incluyendo sin excepción las que forman parte de los campos formativos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.

Otra característica de las competencias es que no se puede afirmar que se tienen o no se tienen y la función de la educadora es lograr que los niños eleven su nivel de dominio de las competencias propuestas por el programa

“dado que forman parte de un proceso y su desarrollo puede ser siempre mejor” (DÍAZ, 2006: 15), por lo que en la evaluación de los niños las educadoras describen las capacidades, habilidades, aptitudes y conocimientos tienen los niños en base a las competencias.

Para fomentar las competencias en los niños las educadoras deben planear su intervención educativa en base a secuencias didácticas

3.- Situaciones didácticas

La nueva forma de planeación para las educadoras es a través secuencias didácticas, en las que se plantea una situación problema donde la competencia se puede generar, las secuencias didácticas son entendidas como:

(...) la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar, ni rigidizar, no soslayar el dato que sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo (NEMEROVKY, 1999: 4).

De este modo se le da la libertad a la educadora para planificar secuencias didácticas en base a las necesidades de los niños, realizando un diagnóstico al inicio de clases, para tener conocimiento de los aprendizajes previos que llevan los alumnos y en base a ello priorizar las competencias que a su criterio considere sean las primeras que debe fortalecer en los alumnos, además se da la libertad de cambiar y adecuar las actividades de acuerdo a las características del grupo, de este modo se le da flexibilidad a las secuencias didácticas, siempre y cuando respondan al propósito y competencia para el cual fueron planeadas.

Como mencionamos anteriormente el programa propone trabajar cincuenta competencias, y para que en su mayoría sean abordadas durante el ciclo escolar se le propone a la educadora trabajar simultáneamente varias secuencias didácticas las cuales pueden contar con las siguientes características:

- “1.- Secuencias didácticas centradas en favorecer aprendizajes exclusivamente referidos a ciertas áreas del conocimiento.
- 2.- Secuencias didácticas que pueden integrar contenidos de más de un área del conocimiento.
- 3.- Secuencias didácticas centradas en determinada área del conocimiento que pueden incluir en su desarrollo una fase en la que se trabajen contenidos de otra área del conocimiento” (NEMEROVSKY, 1999: 6)

De este modo las educadoras pueden en una secuencia didáctica fortalecer competencias de dos o tres campos formativos, logrando que los niños puedan desarrollar más competencias.

Continuando con la forma de trabajo en el grupo por parte de la educadora nos vimos en la necesidad de conceptualizar la categoría de estrategia, siendo nuestro punto de partida en la investigación, dado que son las estrategias docentes el punto medular de nuestro objeto de estudio.

4.- Estrategia didáctica

Para conceptualizar la palabra estrategia nos gustaría iniciar comentando sus orígenes y como se adaptó al ámbito educativo siendo así que la palabra estrategia, originalmente se utilizó en el lenguaje militar, *“(estrategós =general, utilizado con posterioridad a las guerras de Federico II de Prusia), significa el arte de dirigir las operaciones militares o el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para hacerse con la victoria.”* (DE LA TORRE Y BARRIOS, 2002:108). Posteriormente el termino fue llevado al ámbito educativo al momento que el docente busca soluciones a las situaciones conflictivas que se le presentan durante su labor, siendo que *“en 1979 la UNESCO, define estrategia en el ámbito educativo como la combinación, y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos”.* (DE LA TORRE Y BARRIOS, 2002:110). De este modo la palabra estrategia se adopta dentro de

la educación con la finalidad de facilitar al docente sus actividades, haciendo más flexible la metodología a utilizar e incluso la libertad de innovar.

Continuando con nuestra conceptualización consideramos pertinente tomar en cuenta la opinión de los distintos autores que se han ocupado en estudiar estos procesos educativos, iniciando con Monereo et.al., quienes nos mencionan que la estrategia es siempre consientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje es decir la *“estrategia se considera como una guía de acciones que hay que seguir y que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar”* (MONEREO et.al., 1998:23). Con lo cual podemos deducir que las técnicas pueden considerarse como elementos subordinados de una estrategia, lo cual coincide con lo que nos menciona de la Torre al decirnos *que a diferencia de los métodos y las técnicas que siguen procesos más o menos estandarizados, las estrategias son, de entrada procedimientos abiertos que se concretan en la práctica* (pag.109)de este modo el termino estrategia a tenido gran difusión en el ámbito educativo dado que es menos operativo que el método o la técnica y al mismo tiempo toma en cuentas las condiciones del contexto donde se pone en práctica, por lo que los docentes tienden a poner en práctica estrategias que le faciliten encaminar a sus alumnos en el aprendizaje.

Es común que entre docentes compartan estrategias que consideran funcionales y gracias a la flexibilidad de la estrategia ésta puede sufrir ciertas modificaciones, de este modo nos dice Woods *“los maestros están inmersos en un tipo de trabajo, que está siendo rebasado continuamente por los acontecimientos. Antes de que puedan idear un sistema de trabajo satisfactorio, tienen que tomar medidas an hoc, sobre la marcha, de modo que idean estrategias dentro de las estrategias mismas”*. (pag123). Siendo así que el docente debe mostrar cierta creatividad al adecuar la estrategia a las necesidades del momento y la situación que se le presente con el grupo, de éste modo podríamos decir que son motivadas de manera individual y son orientadas dentro del medio por los mismos colegas, al intercambiar experiencias laborales, de este modo al momento de aplicarlas el docente debe adaptarlas a las características del grupo tomando en cuenta la edad, el número de alumno, los intereses, los recursos didácticos con los que se cuentan, entre otros.

También podíamos decir que las estrategias podríamos decir que son tradicionales al ser transmitidas de una generación de docentes a otros, o al momento de formarse como docentes, se enseñan ciertas estrategias que se consideran funcionales para facilitar el desempeño docente.

De acuerdo con Hargreaves “las estrategias son producto de la actividad constructiva y creativa por parte del maestro. El concepto de estrategia refuerza la idea de que el maestro responde a las exigencias de su mundo no de manera irreflexiva, sino como sujeto que crea relaciones significativas. Como consecuencia el concepto de estrategia implica el conocimiento de la cualidad humana esencial del hombre, como ser consciente que es” (pág. 140)

De este modo se refuerza la idea de que el maestro comienza a adoptar las estrategias para aplicarlas dentro del aula ya que le permiten solucionar los problemas que se le presentan dentro de su labor docente, y a la vez selecciona las que le funcionan, manteniéndolas vigentes y mejorándolas, dando como resultado estrategias que se vuelven rutinarias e instituidas dentro del aula e incluso de la Institución educativa, pasando posteriormente a ser aceptadas por el gremio docente, volviéndose formas pedagógicas legítimas que se mantienen pese a las reformas educativas. A la vez influye la experiencia docente para perpetuar el uso de ciertas estrategias, en el sentido que el docente al ver que cierta estrategia le funciona continua con su aplicación durante los siguientes ciclos escolares, realizándole los cambios pertinentes para que puedan adaptarse a las características del grupo.

Ahora pasaremos a mencionar los componentes conceptuales de una estrategia de acuerdo con De la Torre:

- a) Toda estrategia parte de consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones y prácticas propuestas. La teoría o concepción proporciona la direccionalidad y visión de conjunto a los diferentes componentes del proceso.
- b) El segundo componente es la finalidad concretada en objetivos parciales o de etapa, una estrategia, un método o un recurso encuentran su razón de ser en la finalidad perseguida.
- c) El tercer componente es la secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos (materiales, personales, formales) y su temporalización. Ha de existir coherencia interna y adaptación a los sujetos. Una estrategia tienen tanto de sucesión tecnológica como de indeterminación sociológica. Quiero decir que los pasos descritos en el modelo teórico, raramente ocurren tal como se describen, porque quienes lo aplican son

personas condicionadas por muchos factores de carácter personal, profesional y de contexto institucional.

- d) La adaptación a la realidad contextual es una cualidad fundamental de toda estrategia. La valoración del contexto tal vez sea el contexto más sustantivo y esencial de la estrategia frente a otros conceptos mediadores como método, procedimiento o técnica, etc., en los que predomina la secuencia encadenada, el contexto es el referente de partida, de proceso y llegada.
- e) Los agentes y las personas implicadas en la estrategia, su papel y tipo de relación no son elementos periféricos ni a la estrategia. Para describir una estrategia hay que hacerlo tomando en cuenta en consideración el papel y las funciones que desempeñan sus agentes o actores
- f) La eficacia o funcionalidad nos facilitan los criterios de validez de técnicas y estrategias. Mientras que la eficacia se expresa en términos de resultados alcanzados, al margen que el costo ello se ha puesto, la eficiencia es la razón ponderada entre los medios y los fines. En una estrategia a de valorarse su eficacia y eficiencia sin olvidar que la variabilidad humana hace impredecible el resultado de una estrategia de una situación a otra. (pag.1122-115)

De acuerdo con las características de la estrategia antes descritas consideramos que cubre con las características de la investigación que pretendemos realizar, dado que existen ciertas coincidencias con las estrategias aplicadas por nuestros sujetos de investigación, y pese a que cada educadora nombra a la estrategia con el mismo nombre cada una realiza las adecuaciones pertinentes de acuerdo a las características del grupo, como nos lo menciona el autor antes citado.

Para finalizar con la idea de estrategia que estamos utilizando para la investigación nos gustaría hacer hincapié en la forma de clasificar a las estrategias que realiza (Domínguez y Barrio, 200:27) Al mencionarnos:

“las estrategias pueden desarrollarse desde un principio de acuerdo con la planificación de la maestra, siendo ella quien prepara, propone y guía el desarrollo de las actividades que se realizan. Pero también utilizamos la misma denominación para referirnos a la intervención didáctica que se sigue a una situación no programada que nace de la iniciativa infantil. La maestra utiliza una estrategia didáctica cuando conduce y apoya el desarrollo de esa situación inesperada, según criterios y fases preestablecidas. Podríamos decir que en estos casos hay una conjunción de lo espontáneo y lo inesperado, con lo planificado y lo previsto, para diferenciarlas llamaremos estrategias formales a las primeras e informales a las segundas.”

De esta clasificación de estrategia consideramos que se apega a las características de la investigación y al tipo de evidencias que encontramos en el campo, por lo que describiremos a las estrategias formales aquellas que se apegan a la planeación de la educadora, y estrategias informales a las que surgen de la iniciativa de los alumnos o de la creatividad de la educadora.

5.- Sentimiento

Por lo que después de haber analizado el programa y buscado en el diccionario los conceptos de emoción y sentimiento nos vimos en la necesidad de indagar en otras fuentes bibliográficas que pudieran aportar mayor información al respecto, iniciando con la diferenciación entre sentimiento y emoción. Iniciando con la categoría de sentimiento para seguir conceptualizando el objeto de estudio, debido que consideramos que es un tanto más amplia, porque en ella se encuentra inmersa la categoría de emoción.

Para Guell y Muños (2000, p 232) Sentimiento es el estado psíquico complejo que parte de las emociones pero que es consciente y tiene una duración superior a la emoción, así podría decirse que el resentimiento, se produce cuando la emoción de la ira y el coraje es prolongado“(FIGUEROA, 2005:29).

Para el autor el sentimiento lo considera como un aspecto más amplio, coincidiendo con el primer concepto que se menciona en el planeamiento del problema obtenido del diccionario, y la emoción como parte que conforma el sentimiento.

Por su parte *“Hume, daba la batalla ante los filósofos que argumentaban que el conocimiento humano está basado en la razón, argumentando que los sentimientos son los juicios que nos guían para saber si algo está correcto o incorrecto, por eso los llamó sentimientos morales”* (FIGUEROA, 2005: 26), de esta manera, se da prioridad a los sentimientos como parte del ser humano que orientan nuestra acciones.

6.- Emoción.

Para describir esta categoría nos gustaría retomar a uno de los clásicos como lo es Aristóteles cuando nos define que a la emoción *“como aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor”* (ARISTÓTELES, 1989: 52), esto nos hace pensar que desde tiempo atrás el tema de las emociones ha sido de interés y digno de ser estudiado, además notamos que desde entonces las emociones son definidas como los cambios de conducta que se producen al expresar un sentimiento. Además por sus raíces etimológicas la palabra emoción proviene de *“morete, el verbo latino mover y además del prefijo, e, que implica ajarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar”* (GOLEMAN, 2007: 24), es así como podemos pensar que actuamos cuando se nos presentan situaciones bastante agradables o desagradables,

De acuerdo con Héller (1999) las emociones son:

...en parte acontecimientos sentimentales, en parte disposiciones sentimentales. Algunas emociones pueden ser consideradas acontecimientos sentimentales <<puros>> (por ejemplo el conmoverse, la devoción), mientras que otras son siempre disposiciones sentimentales (en primer lugar los sentimientos orientativos de contacto, pero no sólo estos, sino también la envidia, los celos, la filantropía y, en general todas las emociones que usualmente llamamos <<deseo>> o <<amor>>, como el deseo de venganza, el amor a la sabiduría, etc.). Con todo hay un número considerable de emociones que no podemos encasillar como acontecimientos o disposiciones, pues se dan en ambas formas (pág.,

Para la autora existen varias emociones que podemos manifestar y cada individuo tiene su propia manera de expresión y el grado de intensidad en que mostramos nuestras emociones.

Finalmente Hurlock (1998) enfatiza que las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida del niño. Además influyen sobre su percepción de las personas y de su medio ambiente y determinan cual haya de ser su forma característica de adaptación a la vida. Igual ocurre con todas las formas de conducta, las reacciones emocionales que el niño experimente con máxima frecuencia se convertirán en hábitos.

Empleando estos conceptos sobre emoción y su efecto sobre los niños podemos ver que las emociones han sido estudiadas y analizadas desde distintos puntos de vista, pero los autores coinciden en que éstas pueden ser determinantes en la forma de guiar nuestra conducta e incluso en nuestro proyecto de vida y la forma en que se guíe al niño para que pueda comprenderlas. Esto ayudará a cimentar su capacidad de responder emocionalmente a las situaciones que se le presenten e incluso al grado de aceptación social que puedan experimentar los niños. *“De acuerdo con Hatch y Gardner existen cuatro capacidades de la inteligencia interpersonal y manejo de emociones que ayudan al sujeto en sus relaciones sociales: capacidad de organizar grupos, de negociar soluciones, de hacer conexión personal y de análisis social”* (FIGUEROA, 2005: 77), estas capacidades ayudan a desempeñarse socialmente al fomentar en los niños el trabajo grupal, la resolución de conflictos, al establecer acuerdos y en la comprensión de los sentimientos.

7.- Relación entre sentimiento y emoción

Consideramos que es un tanto pertinente documentar la relación existente entre lo que es el sentimiento y la emoción, debido a que se encuentran vinculados, con las expresiones.

“Gurméndez (1981, p. 78 79) dice que los sentimientos son impresiones, palabras, gestos o episodios que nos afectan interiormente, no irrumpen con la emoción solamente, tienen sus gradaciones y pausas, hasta llegar a convertirse como tales. La emoción es la expresión corporal exterior y el sentimiento nace de una comunicación objetiva” (FIGUEROA, 2005: 30).

De esta manera podemos decir que los sentimientos pueden manifestarse a través de las emociones, que los sentimientos son más internos y las emociones son externas, las emociones nos permiten expresar lo que sentimos, y reconocernos como seres sensibles, a lo que Heller (1980) dice: *“En general, ni el mundo de nuestros sentimientos impulsivos, ni el de los afectos, ni el de los*

sentimientos orientativos puede empobrecerse, nuestro mundo emocional sí. Por eso considero que el análisis de las emociones es el más importante dentro de toda teoría de los sentimientos” (Pág., 125). Haciendo énfasis en la importancia de las emociones para el desarrollo de nuestra personalidad, y de nuestra vida afectiva.

8.- Autorregulación.

Otro concepto que es necesario abordar es el de autorregulación encontrando información en la teoría de Vygotsky quien pretendía desarrollar la autorregulación en los procesos cognitivos pues consideraba que los niños deben desarrollar la habilidad de seguir, evaluar y regular sus procesos de pensamiento debido a que consideraba que:

Los niños en edad temprana reaccionan emocionalmente a las situaciones inmediatas. En cambio los niños de preescolar y de jardín de niños pueden experimentar emociones tanto hacia acontecimientos futuros a como al recordar experiencias. El niño preescolar, además de reaccionar; recuerda sus emociones y piensa en ellas. Vygotsky describió esto como las “emociones que se convierten en pensamiento (BODROVA, LEONG, 2004: 58).

Además afirmaba que la autorregulación debe tener sus cimientos en la educación preescolar, siendo los mediadores exteriores que utilizan los adultos para ayudar a los niños en el tránsito de la regulación exterior a la autorregulación. Estos mediadores pueden ser canciones, rimas, u objetos, que debían contar con ciertas características como: tener un significado, no debe de dejar de llamar la atención, deben combinarse con el lenguaje, y debe estar dentro de la zona de desarrollo próximo del niño.

El proceso que siguen los niños para pasar de la regulación a la autorregulación puede ser aprovechada por las educadoras debido a que:

Los niños aprenden a regular la conducta de otras personas antes de regular la suya propia. En las aulas preescolares abundan los ejemplos: los niños de tres y cuatro años parecen estar obsesionados con las reglas y pasan gran parte de su tiempo avisando al maestro cada vez que alguien no las sigue. Esto es síntoma del deseo de regular a los demás. Generalmente quien causa no aplica la regla, pero es el primero en gritar cuando hace algo mal; el niño quiere reafirmar la regla. Para los niños

pequeños, la regla y la persona que la hace cumplir son la misma cosa (Ibíd.; 111-112).

Lo mencionado anteriormente es común observarlo en los jardines de niños, cuando se establece el reglamento interno de aula, por lo regular los niños no se dan cuenta cuando ellos infringen una regla, pero si están atentos a los que hacen sus compañeros para acusarlos.

Es importante reconocer que la primera en impartir educación a los niños es la familia, en ella se inicia el reconocimiento de sí mismo, desde la identificación de su sexo, los juguetes, la ropa, la manera de conducirse o lo que se espera que muestre en su conducta, esto puede ser un primer acercamiento a lo que puede ser la identificación personal, y la sociedad lo reafirma y aprueba. En el Jardín de Niños se continúa con esta labor fomentando reconocimiento de su identidad personal al desarrollar la capacidad de identificar sus necesidades, gustos, intereses, sentimientos y manifestación de sus emociones, ya que al conocerse así mismo, podrá aceptar los sentimientos y emociones de sus compañeros.

Otras formas que utilizamos los adultos para regular la conducta de los niños son la utilización de la culpa o la vergüenza, por ejemplo al arremeter contra un compañero lo hacemos sentir culpable del llanto o lo que le haya provocado, o si tuvo una conducta inadecuada le preguntamos si no le da vergüenza haberse comportado de tal manera, por lo que:

...la culpa es una forma especial de autovaloración negativa que se produce cuando el individuo reconoce que su conducta se desvía de un valor moral dado al que se siente obligado a conformarse;...La vergüenza en cambio, es una reacción emocional desagradable del individuo frente a un juicio verdadero o supuesto de sí mismo por los demás que tiene por consecuencia una autodepreciación con respecto al grupo (HURLLOCK, Op.Cit.; 40).

Según Ausubel la culpa es uno de los mecanismos más utilizados para la autorregulación de las emociones de los niños varía de acuerdo a las costumbres y tradiciones culturales, ya que sirve de vigilante interno para mantener una conducta aceptable dentro de la sociedad. *“El grado de sufrimiento emocional que el niño experimente y que tome la forma de culpa o de vergüenza, o de ambas cosas, es algo que queda determinado principalmente por el tipo de*

código moral que aprende el niño y la forma como lo aprende” (HURLLOK, 1998: 41).

Si bien como seres humanos somos entes sensibles, el niño es también un ser con sentimientos y emociones, que tiene que aprender a vivir en sociedad, dado que el reconocimiento de su identidad personal, se inicia en el hogar, y se continua en la escuela donde comienza establecer un vínculo más amplio al interactuar con compañeros, educadoras, padres de familia, etc., por lo que:

Los resultados de la intervención de las educadoras será mejor si existe un conocimiento más sólido sobre la forma en la cual los niños aprenden gradualmente a regular sus reacciones y ejercen mayor control sobre sus impulsos y estados emocionales, su conducta y sus relaciones con otras personas (SHONKOFF, PHILLIPS, 2004: 8).

Resultando indispensable que como educadoras estemos documentadas acerca del tema, conociendo las formas de expresión de emociones que tienen los niños en edad preescolar, para poder orientarlos y guiarlos adecuadamente .

9.- Educadora en el Jardín de Niños.

Se consideró pertinente tener un concepto de lo que es ser o se considera debe ser una educadora, o por qué se utiliza el término educadora a la maestra que labora en el jardín de niños y no simplemente maestra como sucede en otros niveles educativos encontrando que:

“En 1922 apareció en el boletín de La Secretaría de Educación Pública, el Reglamento interior que regiría legalmente el funcionamiento de los Kindergarten, el cual entre otras cosas señalaba que éstos no eran estrictamente escuelas, sino una transición entre la vida y el hogar, señalaba también que las educadoras fungirían como madres, inteligentes, cariñosas, enérgicas y sensatas” (BARRIO, 2005: 166).

Consideramos que a partir de este boletín se legitima el término educadora para dirigirse hacia las maestras que laboran en el Jardín de Niños,

por las características que éstas deberían tener al tratar de integrar al niño a una educación formal.

“Se supone empíricamente que el nombre de educadora, se debe a que los objetivos primarios con los que se inició la educación preescolar en nuestro país que eran favorecer la formación de hábitos, actitudes y habilidades sobre todo de tipo social” (BARRIO, 2005: 82). Debido a que cuando se inició la educación preescolar en México no se le veía como una educación para todos ya que, se consideraba como una educación para las grandes élites, a la que sólo tenían acceso los hijos de los ricos y mejor acomodados económicamente. Además había pocas escuelas y estas se encontraban en las grandes ciudades.

“Creemos que toda educadora tiene que ser psicológicamente sana, que no sufra patologías mentales-; debe placerle trabajar con niños pequeños, pues ellos no son papeles que se tiran a la basura si algo salió mal; debe ser amante del estudio y de la investigación y de cualquiera de las facetas del arte; así como tener un proyecto de vida basado en un horizonte de valores” (BARRIO, 2005: 84).

Con base a estos conceptos podemos darnos cuenta de que en México, es común que en la educación preescolar encontremos como docentes frente a grupo personas del sexo femenino, con la idea de que el niño pueda transitar de una educación informal que recibió en su hogar a una educación formal que recibe en la escuela, de manera natural, sin sentirse presionado, y encontrar en el jardín de niños un lugar acogedor, el que encontrará un ser cariñoso que será como su mamá.

En cambio en el PEP 2004, establece: para que exista el desarrollo equilibrado de las competencias de los alumnos debe existir un ambiente estable, para ello, *“la educadora debe mantener una gran consistencia, en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos”* (SEP, 2004: 40). Con el nuevo programa a la educadora se le ve de manera distinta, sí como un ser que guiará con cariño a

sus alumnos, pero a la vez propiciará el desarrollo de competencias, a través de una serie de actividades en las que debe despertar el interés de los niños, propiciando su interés por aprender, manteniéndolos cognitivamente y emocionalmente activos en las experiencias escolares. Dejando un tanto de lado esa visión maternal que se tenía cuando se originaron los primeros kindergartens.

10.- El niño en el Jardín de Niños.

Considerando al niño como sujeto al igual que la educadora que interviene en el proceso enseñanza aprendizaje en el preescolar, nos propusimos investigar cómo se conceptualiza, así como lo que se ha escrito en algunas teorías sobre el desarrollo del niño.

Como todo lo que existe en el mundo el niño es devenir, es cambio constante, ya que creemos que lo único permanente en el mundo es el cambio. Cada niño es diferente, podría tener características generales comunes entre ellos para cada uno es auténtico, único, cada uno merece nuestra atención, nuestro cariño y dedicación profesional, cada uno es un individuo, una persona singular, especial, única creación universal, valiosos como ser vivo, como ser humano y en su inocencia cada uno confía en nuestra capacidad para entenderlo, para educarlo en la cotidianidad de su jardín de niños (BARRIO, 2005: 73).

Basándonos en este concepto podemos percatarnos de que cada niño es diferente, que tiene formas únicas de expresar sus emociones, por lo tanto no podemos tratarlos de igual manera, sino que como educadoras tenemos que ser cuidadosas para observar cómo se manifiestan, y responder de la manera más adecuada a sus necesidades.

Además la forma de concebir a el niño ha cambiado con el paso del tiempo, ya que anteriormente se le consideraba como un adulto pequeño, al que había de ayudarlo a crecer, con la aparición de las teorías de Freud y Piaget, con el reconocimiento de la sexualidad infantil y la inteligencia de los niños ha revolucionado nuestra visión de la infancia.

1.-Teoría Psicosexual de Freud:

En su teoría Freud enfatizó, que la manera en que padres manejen lo impulsos sexuales y agresivos del niño en sus primeros años de vida es crucial para el desarrollo de la personalidad sana. A la vez propone cinco etapas psicosexuales, pero sólo retomaremos por las que pasa el niño preescolar considerando que oscila entre los 3, 5, y 5 años de edad.

a.- Etapa anal:

Los niños pequeños y los preescolares disfrutan reteniendo y expulsando la orina y las heces fecales. Enseñar al niño a hacer sus necesidades en el cuarto de baño es un tema muy importante entre el padre y el hijo. Si los padres insisten en que el niño aprenda antes de que esté preparado, o cuando todavía no lo demanda muy a menudo, los conflictos sobre el control anal pueden padecer en forma extrema de orden y limpieza, o de desastre y de desorden (BERK, 2001:64).

b.- Etapa Fálica:

Los impulsos del ello se transfieren a los genitales, y el niño encuentra placer en la estimulación genital. El conflicto de Edipo para los niños, y el conflicto de Electra para las niñas, ambos de Freud, tienen un lugar en esta etapa. Los niños sienten un deseo sexual por el padre del sexo opuesto, para evitar el castigo abandonan este deseo y en su lugar adoptan las características y los valores del padre del mismo sexo. Como resultado se forma el superyó. La relación entre el ello, el yo y el superyó, establecida en este momento, determina la orientación, de la personalidad básica del individuo (BERK, 2001:64).

2.-Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

Según la teoría de Piaget en niño de 2 a 7 años se encuentra en el estadio preoperacional, en su lógica el niño es egocéntrico e inestable, actúan como si todos pensarán igual que ellos, o como si supieran lo que ellos quieren decir y su disposición para trabajar o jugar con compañeros es limitada.

a.- Estadio Preoperacional

Desarrollo el lenguaje y de la capacidad para pensar y solucionar problemas por medio del uso de símbolos. El pensamiento es egocéntrico, haciendo difícil ver el punto de vista de otra persona. El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo (MEECE, 2000: 103).

3.- Teoría de los Estadios evolutivos del desarrollo de Henry Wallon.

Wallon retoma a varios autores para sustentar su teoría como Rousseau y Decroly, en la que postula el entorno ejerce gran influencia en la formación de la personalidad del individuo explicándolo no solo por sí mismo, sino por las condiciones que sobre él actúan.

A su vez propuso cinco estadios, pero solo señalaremos tres que son los que tienen influencia en nuestro objeto de estudio.

a.- Estadio impulsivo emocional

Inicia con el nacimiento y finaliza llegando el primer año de vida, el comienzo del periodo emocional se da con las primeras expresiones del bebé en las que aparecen la sonrisa, el llanto y una gran gama de matices emocionales como la cólera, dolor, pena, alegría.

“La emoción se constituye como función dominante organizando el comportamiento infantil relegando el tono muscular a un segundo plano. Este periodo aparece un auténtico campo emocional, expresado en la simbiosis afectiva entre el lactante y sus cuidadores” (LÓPEZ, 2002; 142). De esta manera se inician las primeras expresiones emocionales en el niño, y los primeros en permitir sus expresiones son los padres, por ser los primeros seres con los que tienen contacto el niño, por ejemplo cuando tiene hambre o está mojado su pañal llora, y si está contento o satisfecho ríe.

b.- Estadio sensoriomotor y proyectivo

Este estadio transcurre entre los dos años y tres años de edad. El niño se expresa por medio de gestos y palabras empleando movimientos para apoyar su discurso, el niño siente la necesidad de proyectarse en las cosas para sentirse el mismo.

La imitación y el simulacro son actividades predominantes en el estadio proyectivo, en la que la imitación precede a la verdadera representación, con su aparición implica la autonomía de la imagen personal, respecto a los gestos y movimientos, así si el niño ve que otro tiene un gesto de enojo, el en base a su experiencia emocional podrá relacionarlo con los momentos que el que él ha estado enojado y concluir que el compañero está enojado.

c.- Estadio del personalismo

En este periodo el niño busca afirmarse como individuo autónomo, este abarca tres periodos, que abarca de los tres a los seis años:

Primer periodo: Es la crisis de oposición inhibición en el que el infante desarrolla actividades y actitudes de rechazo como si quisiera proteger la autonomía de su persona.

Segundo periodo: Es la edad de la gracia, etapa narcisista en la que el infante busca la aceptación de los demás mediante la seducción, este periodo abarca de los cinco a los seis años.

Tercer periodo: En él se da la representación de los roles, en los que el niño deja de reivindicar su yo frente al otro, tratando de apropiarse de su entorno e incorporarlo a su persona, en un esfuerzo dirigido a sustituir al otro por medio de la imitación. La agresividad y culpabilidad aparecen por el deseo de sustituir a los adultos.

11.- El Jardín de Niños.

El nombre de Jardín de Niños tiene sus orígenes desde que en México comenzó a darse el servicio de preescolar porque se pensaba que el lugar destinado para la escuela debería ser

“agradable, higiénico, con un espacio al aire libre bajo la sombra de los árboles, si era posible, contar con un jardín. Por tal razón Froebel les

llamó kindergarten, vocablo que significa jardín de niños. Los párvulos eran considerados como plantas o flores que la escuela estaba encargada de cultivar a través de actividades provechosas, que fueran parecidas a los juegos que el niño desarrollaba en su vida cotidiana” (CAMARILLO, 2006: 87)

Por tal razón dentro de los jardines de niños observamos espacios con áreas verdes, con juegos para que los niños se diviertan, y como método común es el juego ya que a través de él el niño aprende.

CAPITULO IV

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS FORMALES

Como comentamos en el planteamiento del problema los niños al inicio del ciclo escolar manifiestan actitudes que dan cuenta de sus sentimientos o de las emociones que logran expresar de distintas maneras como son llorar, tirarse al piso, resistirse a entrar al salón, se muestran tímidos, otros se tornan agresivos ya que muerden a sus compañeros o educadora, golpean, tiran objetos, etcétera, esto hace que la educadora ponga en práctica una serie de actividades para lograr que los niños controlen esos impulsos y comiencen a socializarse, con otros niños y adultos, llevándolas a la utilización de estrategias didácticas las cuales fundamentan en base a los principios metodológicos que responden al programa vigente.

1. Reglamento del aula

Una de las estrategias que fue común detectar en los salones que observamos fue la elaboración de reglamento del aula, el cual puede verse escrito en un pliego de papel adherido a la pared, en el que se encuentran escritas las normas que rigen la convivencia y la conducta de los niños dentro del salón de clases un ejemplo de ello puede ser el siguiente:

Reglamento de grupo

“Cuando llego de mi casa debo estar en el salón

- Escuchar para que me escuchen*
- Respetar a los demás*
- Guardar la silla sin hacer ruido*
- Trabajar sin correr y sin gritar*
- Colocar la basura en su lugar*
- Guardar los materiales en su lugar*
- Sentarse correctamente*
- Trabajar sin molestar*
- Pedir la palabra cuando quiera hablar*
- Cuidar los libros” (D4, OBS, 65)*

En este ejemplo podemos notar que el reglamento se incluyen normas de convivencia como son el respetarse entre compañeros, y el saber escuchar, las demás reglas se refieren a normas de conducta que los niños deben seguir al interior del aula que tienen que ver con el control del grupo como son, guardar la silla sin hacer ruido, sentarse correctamente, trabajar sin correr y gritar, etc., siendo la elaboración del reglamento una situación didáctica que responde a la competencia *“comprende que hay criterios reglas y convenciones externas que regulan su conducta en diferentes ámbitos en que participa”* (SEP, 2004: 53). De este modo las educadoras inician sus actividades de adaptación de los alumnos a nuevos espacios, ya que el preescolar es la primer institución a la que acuden, y en la que deben de convivir con otros compañeros y adultos, en donde no siempre son aceptadas las conductas que se le permitían en el hogar.

Para la elaboración del reglamento escolar las maestras comentan que lo establecen y se proponen los acuerdos de manera grupal para que los niños no sientan que es una imposición de su parte, y de este modo los niños lo respetan porque comprenden lo que se pretende al implantar las reglas dentro del aula.

“Bueno, primero me di cuenta de que como los niños son de nuevo ingreso, pues me di cuenta de que no respetaban reglas en el trabajo, en las actividades, más que nada al trabajar, yo siempre los organizo en equipos en cada mesita, son cuatro equipos, entonces al compartir sus materiales, no les doy material individualmente, los pongo en equipo los materiales y los niños comparte, este., entonces es lo que les hace mucha falta, porque no querían compartir, como que querían el material solo para ellos, entonces empezamos a establecer reglas, para trabajar, para las actividades, de que tenían que compartir los materiales con los compañeros, respetar el trabajo de los demás, que es algo que los niños no traen de casa, y también compartir los materiales, las áreas, porque como que peleaban mucho, por los materiales, entonces también hay que enseñarles a compartir, y también a ordenar, después utilizar las áreas ordenar los materiales, porque ellos estaban acostumbrados que llegaban trabajábamos con las áreas empezaban a explorarlas que eran las primeras semanas de trabajo pero no ordenaban los materiales si no los dejaban, entonces eso era lo que les faltaba mucho, también de ordenar y acomodar los materiales en el orden de las áreas, compartirlos con los compañeros, también el escuchar a los demás, les hacía mucha falta ahorita pues ya estoy viendo que han avanzado mucho no al cien por ciento pero si han avanzado, al escuchar a los demás y al escuchar a la maestra, también hay una regla de cuando alguien hablaba teníamos guardar silencio, para que escucharan a sus compañeros, y escucharan a la maestra las indicaciones sobre la actividad que se iba a realizar, otra de las reglas también fue que marcamos dentro del salón, es no correr dentro del salón, cuando se paraban por un material iban corriendo, corrían dentro del salón, también sin gritar en el salón porque generaba mucho ruido e interrumpía lo que es las actividades, también

otra de las reglas era que a la hora del recreo cuando los niños tenían que salir a jugar compartir con sus compañeros, sin tener que regresarse al salón porque veían y tomaban nuevamente los materiales y ya no los colocaban en su lugar, entonces pusimos esa regla de que no debíamos tomar materiales cuando fuera la hora del receso, esa era otra regla se saber escuchar también a nuestros compañeros, respetar a los compañeros y estarles acordando continuamente las reglas, fueron , incluso se hizo una situación didáctica respecto a eso para que los niños pudieran llevar acabo los acuerdos y reglas establecidas en el grupo, como ya dije eran de nuevo ingreso entonces les faltaba mucho, pues ese tipo de reglas para trabajar dentro de un grupo” (D8, ENTR, 37-38).

El establecer el reglamento del aula ayuda a los niños en su socialización para establecer relaciones interpersonales con los demás evitando conflictos con sus compañeros y adultos, desarrollando de esta manera un *“aprendizaje académico y socio-emocional duradero que se construye con base en relaciones cuidadosas y comprensivas en un ambiente escolar y de salón de clase cálido pero exigente”* (MAURICE, 2003:13), de esta manera las educadoras procuran que los niños puedan convivir armoniosamente al tratar combinar reglas de conducta como de convivencia, siendo esta una de las propuestas para el desarrollo del aprendizaje socio-emocional *“Proponga reglas en el salón que encomienden conductas positivas como la cooperación, el cuidado, la ayuda, la motivación, y el apoyo. Asegúrese de que las reglas de disciplina y los procedimientos sean claros, firmes y justos”* (MAURICE, 2003:13). Siendo de este modo que las educadoras toman en cuenta la opinión de los alumnos al elaborar el reglamento escolar, para lograr la comprensión de ellos y puedan respetarlo ya que entienden en qué consiste cada acuerdo, o regla establecida propuesta por todos los que conforman el grupo.

2. Técnicas de integración grupal.

Además del reglamento escolar las educadoras aplican otra serie de estrategias que les son útiles para lograr la adaptación y socialización de los niños dentro del salón de clases, como son las técnicas de integración grupal, las cuales aplican por lo regular al inicio del ciclo escolar, que es cuando ellas lo consideran pertinente, dado que los niños se encuentran emocionalmente afectados por haberse separado del seno familiar, que para ellos era su mundo y después tienen que enfrentarse a la vida escolar, las estrategias que aplican son las siguientes:

2.1. Dramatización.

Esta estrategia fue aplicada principalmente por la educadora que tenía a su cargo el grupo de primer grado de preescolar y la que se vio en la necesidad de adaptar a todo el grupo, porque todos eran de nuevo ingreso y contaban con tres años de edad, siendo ellos los que más extrañaban la compañía de sus familiares y las actividades que realizaban en el hogar por lo que nos comentó:

“Lo que intentamos era no incluir muchos juegos, como el lobo, como de los encantados, si no que traíamos juegos diferentes por ejemplo de sentarlos en el salón calladitos y taparlos con una sábana y el que haga ruido simular que eran árboles y que viene el lobo se los come, una casita o que es de casa, platitos, escobas, recogedor, cepillos, todo eso y como tener una casita, y se cambiaban los roles, tu eres mamá, o a jugar a la tienda o al supermercado juegos de esos, claro que si se incluyen los juegos tradicionales, pero optamos por incluir juegos diferentes que eran entretenidos, que cada quien tuviera un rol, para que se dedicara hacer lo que su personaje era, y como en primer grado no hay todavía memorización no hay aprendizajes es todo de lo que va surgiendo en ese momento, bueno se explican ustedes saben lo que hace el papá, lo que hace la mamá, y cada quien daba su punto de vista, sus opiniones, vamos a jugar, quien quiere ser esto, claro que también el problema es, que todo mundo quiere ser la mamá y ser el papá, y optamos por ponerlos por equipos y aquí va haber una mamá y una papá, y ya habiendo varias casas, por ejemplo la señora de la tienda y se iban a comprar, se traían cosas de sus casas y así se fue dando ya aquí no hay nada de imposiciones porque el niño no lo permite, su edad no lo permite y además se observan muchas cosas, se refleja, igual cuando juegan al maestro y todo lo que yo digo, a ver cállense voy a contar un cuento igual dicen los niños, vamos a guardar silencio, que no se oiga ningún ruidito, vamos a escuchar al grillo, igual, cuando jugamos a la familia, ellos reflejan la manera en que los regañan, la manera en que se dirigen a ellos, con palabras amorosas, con gritos o regaños, igual” (D3, ENTR, 119-120).

Siendo esta una estrategia que ayuda a los alumnos a controlar sus conductas impulsivas, al dramatizar los niños logran comprender situaciones de la vida diaria e incluso comprender por qué sus padres lo envían a la escuela para Vygotsky *“el juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta. Las situaciones imaginarias creadas en el juego son las primeras restricciones que encauzan y dirigen la conducta totalmente espontánea”* (BODROBA, LEONG, 2004:125). A través del juego los niños comienzan a establecer reglas que le ayudan a regular su conducta puesto que al dramatizar una situación como lo el juego de la casita el niño tiene que actuar de acuerdo al papel que se encuentra representando ya sea la ropa que debe utilizar, los gestos que realizan, y el lenguaje, por lo que el niño debe adaptarse a la situación representada, además la dramatización ayuda a los niños a

utilizar el lenguaje como medio para comunicarse, logrando acuerdos para continuar con el juego.

De acuerdo con la teoría antes mencionada la educadora aplica una estrategia que le ayudó a los niños para adaptarse y a regular sus conducta por ejemplo cuando los niños se tapaban con la sabana y realizaban los movimientos que la maestra les indicaba en ese instante los niños se concentraban en lo que se les indicaba, olvidándose por ese momento del lugar donde se encontraban o de que se encontraban el un lugar que no es su hogar, por consiguiente las actividades grupales ayudaban a los niños a la socialización al tener contacto con el grupo y al entablar la comunicación entre ellos

2.2. Compartir peluches

Dado el egocentrismo que presentan los niños preescolares, las educadoras se ven en la necesidad de enseñarlos a compartir los objetos, para el desarrollo de las actividades que llevan a cabo en las situaciones didácticas, ya que varias de ellas se realizan de manera grupal o por equipo, por lo que recurren a la aplicación de estrategias en las que los niños se enseñen a compartir, y algo que a los niños se les dificulta separarse es de su peluche favorito, y si la maestra logra que el niño pueda permitir que otro niño pueda disfrutar su peluche, los niños podrán compartir otro tipo de objetos.

De este modo las educadoras planean situaciones didácticas en las que los niños participen en actividades socializadoras que le ayuden a superar su egocentrismo y puedan centrar su interés en otras personas y no únicamente en ellos mismos por ejemplo:

*“Bueno mira, primero, primero abrazan a su peluche, le dicen que lo quieren mucho, que es lo más grande que tienen, luego lo relacionan con una persona que ellos quieran mucho, y después lo comparten con sus compañeritos, lo comparten y después, lo comparten es importante eso porque, porque es difícil que un niño te preste su peluche que quiere mucho entonces, este.., si había niños que no, que no querían compartir con sus compañeritos, pero finalmente sí, si aceptaron, y después, le ponen nombre, a su peluche, te digo que le dicen cosas bonitas, lo sacamos a pasear, y finalmente lo comparten
¿Qué resultados notó?*

Si muchos, porque lo hace uno con cosas que ellos quieren mucho, y al final lo comparamos con su mamá, su hermanito, su tío, su abuelito, entonces si relacionan, mucho con las personas que le rodean, y eso es al inicio del ciclo porque es cuando ellos todavía no saben que deben compartir sus cosas, todavía no comparten, todavía no son tan afectivos, aunque son capaces de dar afecto, no tanto a los extraños, bueno, esas son unas de las actividades que se realizan pero hay muchas” (D1ENTR8-9).

2.3. Libro viajero.

Esta estrategia consiste en destinar un cuaderno para que los niños lo lleven a su casa, un día por niño ya que en él se registraran las anécdotas o recuerdos importantes de la familia o del alumno el cual servirá de diario de grupo, realizándolo de la siguiente manera: cada día un niño se lo lleva a su casa para que durante la tarde el niño con ayuda de sus padres registre en él algún recuerdo o experiencia que deseen compartir con sus compañeros, los papás lo escriben y el niño registra de acuerdo a su capacidad con letras o dibujos lo que acordaron escribir con sus padres, al siguiente día lo comparte con el grupo y si el niño no logra recordar la educadora puede apoyarlo en su exposición al leer los que los padres registraron.

Esta estrategia utilizada por la educadora ayuda a los niños a comprender y expresar sus emociones a través del lenguaje escrito y a canalizar sus impulsos a través de la escritura a la vez se apoya de los padres de familia de este modo la maestra responde a las sugerencias que propone MAURICE para favorecer el aprendizaje académico emocional:

-“Comunique a los padres la importancia de pasar ratos positivos con sus hijos a pesar de cualquier dificultad, con el fin de crear en los niños un sentido de esperanza.

- Fije tiempo para la enseñanza de los proyectos familiares, si es que los padres y los estudiantes pueden trabajar de manera apropiada” (2003:30)

Es así como las educadoras contribuyen a reforzar el aspecto afectivo del niño sin descuidar el ambiente familiar que envuelve al infante, siendo un aspecto

primordial en el desarrollo emocional, dado que muchos de los problemas que los niños presentan son por la situación familiar que viven, como lo es el caso de niños que viven solo con la madre o problemas de violencia familiar, e incluso procesos de divorcio, por lo que consideran importante rescatar y reforzar los buenos momentos que viven en sus hogares. Por lo que la maestra nos comenta:

“La maestra está trabajando un cuaderno que se llama el libro viajero, les a ayudado mucho porque ese cuaderno los niños se lo llevan, con la ayuda de sus papás escriben lo que hicieron durante esa tarde y lo ilustran los papás lo ayudan a escribir y ellos a través de dibujitos, ya después al otro día los niños lo explican delante de sus compañeritos, explica lo que hizo, eso quedó permanente, las demás actividades fueron las que trabajamos” (D8ENTR40)

3. Utilizar música instrumental

La necesidad que tienen las educadoras de relajar a los alumnos, las llevan a utilizar música que ayude a relajarlos y tranquilizarlos utilizándola de distintas maneras como lo es para escucharla, realizando movimientos corporales y dándoles masaje corporal.

3.1. Movimientos corporales

Otras de las estrategias que encontramos al realizar el trabajo de campo que llamó nuestra atención fue el hecho de observar la utilización de música instrumental acompañada de movimientos corporales sobre una colchoneta grande donde podían apoyarse los niños y la educadora para realizar movimientos siguiendo las instrucciones de la maestra, en esta actividad nos percatamos de la forma en que los niños comienzan a controlar sus deseos y concentrar su atención en lo que la maestra dice con la finalidad de participar en la actividad y no quedar fuera de ella, además es notable el hecho de que entre ellos ya existe una relación estrecha en la que pueden apoyarse mutuamente para lograr realizar los movimientos y la forma de colocar su cuerpo, esto da muestra de que los niños con este tipo de actividades además de ayudar a desarrollar su coordinación, también ayuda a la socialización del grupo y a tranquilizarse o relajarse para después centrar su atención, dado que al terminar la actividad la educadora los invitó a sentarse para escuchar un cuento y los

niños se mostraron atentos y al finalizar la lectura la maestra los cuestionó sobre el contenido del cuento, a lo que ellos respondieron de manera satisfactoria.

Maestra: todos, nos vamos acostar, a ver, nos acostamos todos viendo al techo, (los niños comienzan acostarse) todos viendo al techo, bien estiraditos, viendo al techo, busquen una arañita y cuando la encuentran me dicen dónde está a la de tres todos acostaditos, uno, dos, tres, (algunos niños le ayudan a contar), quítale esa cobija, (le dice a la practicante que le quite el suéter a una niña), es una cobija, a ver ya todos están bien atentos”
Niños: “sí”

OBS: la maestra y la practicante ayudan a los niños a ubicarse en la colchoneta,

Maestra: “todos viendo al techo, Liz, estírate bien, a ver mi amor, acuéstate, acuéstate,

A ver, primero, primero, el niño que no escuche y no haga lo que estamos diciendo, se va poner sus zapatos y se va ir a su lugar, porque no están haciendo caso, mira Zay y Monse no están haciendo caso, yo no dije que recogieran sus pies, dije que bien estiraditos, que se acostaran bien en la colchoneta, pónganse como un palito, pónganse como un palito, así como Nicol, piecitos en la colchoneta, bien acostaditos, Manitas en la colchoneta, Zay, escúcheme mi amor (aplaude para llamar la atención) porque ya me dolió la garganta, no, estire sus pies, manitas a los lados, piecitos juntos, a ver Irving se pone sus zapatos y se va a su lugar, ya no va a jugar, porque no pone atención (el niño la mira y se pone como les dice) ¿ya? Levantamos los brazos, intenten tocar el techo, al frente, los pies no, nada más las manos (los niños levantan las manos) ahora tomen sus pies con las manos y levántenlos, los dos (los niños toman sus pies y los levantan) ahora escúchenme, con sus pies toquen sus mejillas, con sus pies no con sus manos, pónganselos en la frente, eso Jani, eso Dafne, Monse tócate tu frente, (la maestra toma el pie de la niña y le ayuda para que la niña pueda poner el pie en la frente y posteriormente le ayuda a otros niños) ahora nos volteamos con la carita pegada a la colchoneta, voltéense, voltéense, dense la vuelta así como Estrella (los niños se voltean) eso así y nos vamos a tomar los pies con las manos (la maestra revisa que los niños se coloquen como les indicó), agárrense los pies con las manos (una niña llora) ¿qué te pasó?”

Niña: me pegó en mi ojo (responde llorando)

Maestra: “no te pasa nada (y la maestra continua con la actividad, la niña deja de llorar y se coloca boca abajo como dijo la maestra) boca abajo, se toman los pies, voltéate Luis, voltéate Marcelo (la maestra se acerca a los demás niños y les ayuda a colocarse boca abajo y tomarse los pies)

Maestra: “un túnel, bien un túnel, la cabecita no, nada más las manitas (la maestra se pone en posición de túnel como ella quiere que se coloquen los niños), nos levantamos, no caminamos, tocamos el techo, arriba, abajo, arriba, abajo (levanta y baja las manos) cuando digo abajo es abajo, ¿dónde es arriba? (los niños levantan las manos) ¿Dónde es abajo? (los niños bajan las manos)

OBS: los niños se muestran un poco inquietos moviéndose en la colchoneta dando pasos)

Maestra: “yo no me aviento, subo mis manos, arriba, abajo, arriba, abajo ¿dónde es abajo?, (la maestra baja las manos y los niños también) arriba, abajo, levantamos un pie, y no se avienten, el que se caiga no va a jugar, levantamos el otro pie, (levantan el pie hacia atrás tocando sus glúteos con los pies, la maestra también realiza el movimiento), abran sus pies como haciendo ¿qué?”

Niños: “un tren”

Maestra: "si un tren, tocamos el piso, hay, hay no puedo, (Kelly le ayuda a la maestra bajándole las manos para que alcance los pies)

Niño: "no puedo"

Maestra: "abran más los pies, allá a Irving que le ayuden (un compañero le ayuda)

Ahora sentados en el piso, busquen un lugar donde no choquen, siéntense y abran los pies, tóquense los pies (un niño toca los pies de su compañero) los suyos

OBS: una niña se acerca a la maestra y le besa la mejilla

Maestra: No estamos acostados, nos sentamos y cerramos los piecitos, ahora si se acuestan con la pancita para abajo, a la de tres, uno, dos, tres"

OBS: la maestra se acerca la grabadora y pone una música instrumental, un niño se sale de la colchoneta, se pone sus zapatos, y valentina también se coloca sus zapatos

Maestra: Todos acostaditos a la de tres, uno, dos, tres, con su pancita para abajo, cierran sus ojitos"

OBS: los niños se acuestan pero no todos se colocan como lo indicó la maestra, unos boca arriba y otros boca abajo, la maestra se acerca a los niños, les da masaje en la espalda, el cuello, cabeza y piernas. Los niños que se encuentran boca arriba los voltea (D3OBS31-33)

3.2. Masaje.

Una de las estrategias que fue notorio observar al inicio de la mañana de trabajo en las educadoras fue la aplicación de un masaje que la educadora les daba a los niños después de que ellos realizaban de manera grupal el movimiento del cuerpo con la utilización de música, la educadora les daba la indicación a los niños que se sentaran en sus lugares y a los niños que se mostraban más inquietos le daba masaje en sus hombros, cuello y cabeza,

Maestra: "Voltéense para darles masaje"

OBS: el niño que se retiró de la actividad salió al baño y regresó

Niño: "Maestra no puedo abrimme el pantalón"

OBS: La maestra lo mira y continúa dando masaje a los niños, Valentina no se integra a la actividad y busca papel higiénico en la mesa de la maestra, la maestra les recuerda a los niños que deben permanecer callados "sssssss", la maestra termina de darles masaje a los niños (D3OBS33)

Maestra: "acostaditos en la mesa voy a darles masaje"

OBS: la maestra se acerca a los niños dándoles masaje en las mejillas y en el cuello

Maestra: "voy a ver quién quiere, a quien no quiera no"

OBS: Valeria pide que le den masaje

Maestra: "a ver Valeria también te doy"

OBS: todos los niños se encuentran recostados en la mesa menos Britany, la maestra retrasa a darle masaje a Nachito porque se encuentra inquieto (moviéndose en la silla y viendo a los lados, no está recostado como los demás niños)

Maestra: “cuando se vayan a dormir díganle a su mamá que les dé un masaje”

Valeria: “te voy a matar” (le dice a un compañero)

Maestra: “Valeria”

OBS: la maestra cambia a Milton de lugar porque está platicando con Adolfo

Valeria: “voy a matar a todos para que todos se mueran” (continúa discutiendo con su compañero)

Maestra: Valeria

OBS: La maestra continua dando masaje los niños, se acerca a Britany le da masaje y la recuesta en la mesa. (D2OBS14-15)

4. Desarrollo del lenguaje oral.

“Estuvimos trabajando mucho sobre expresión oral, hicimos una situación didáctica que hicimos para involucrar a las actividades a todos los niños y pudieran ellos desenvolverse ante los demás compañeritos a través de la expresión oral y bueno se quedó esa situación como continua para ir la trabajando a lo largo del ciclo escolar, las actividades que hicimos ejercicios de rimas, se hicieron trabalenguas” (D8ENTR40)

5. Práctica de valores.

“Si él es muy, muy, autosuficiente, él es, lo único que tengo que fomentar en él, son muchos valores, muchos valores, porque, porque, porque, o sea él es, él solo le gusta participar, le gusta hacer sus cosas él solo, pero, porque en su casa me lo dejan a un poquito a un ladito, entonces tengo que trabajar con el mucho sobre valores, pero es muy inteligente” (D1ENTR11)

6. Conocer el contexto familiar del niño

“Bueno al inicio, uno no conoce bien la forma de vida que llevaron antes, y poco a poco se va dando cuenta uno que a veces si comete uno el error, que los está juzgando pero no vemos el por qué, entonces la inicio es como un diagnóstico, pienso que es muy poquito el tiempo, un mes luego nos piden el diagnóstico, las evaluaciones, entonces como que es poco tiempo, Gustavo necesita mucha atención porque no tiene papá, vive con la abuelita, su mamá trabaja todo el día, aparentemente uno como padre de familia no lo ve, porque tiene otras ocupaciones, el trabajo, que los hijos la comida, la ropa, aparentemente uno no

ve o piensa que si le está dando la atención que el necesita, ese niño convive con gente adulta, y muchachitos de la calle, él es muy tosco, para él es muy difícil respetar las reglas, de hecho todavía me está dando mucho trabajo con él, necesita atención personalizada, cuando está realizando un trabajo y qué yo esté con él, para que él logre hacer su trabajo, pero necesita de la maestra, todavía no ha logrado ser autónomo en cuanto a su forma de trabajo, porque necesita de un persona, eso es en cuanto a Gustavo. Por ejemplo Conchita yo hable con la mamá, porque molestaba mucho a los niños, no respetaba, incluso me dice ay maestra ya no es como hacer, en la casa a su papá le contesta le dice de groserías, entonces imagínese con quien voy a trabajar, es con los papás, el problema no es la niña, repercute todo en la niña, el problema no es la niña, la mamá que no tenía trabajo, que el papá tampoco, vivían con la abuelita, entonces son muchas circunstancias que desgraciadamente, no se pueden resolver de la noche a la mañana, entonces por más de que se esfuerce uno, de hecho ahorita hubo un gran avance en Conchita, porque Gustavo ha sido un poco más lento, pero Conchita ya se integra bien la trabajo, que no quiso bailar el diez de mayo, pero fueron como dos o tres niños, pero ya he visto evolución en cuanto a su persona, en cuanto a la forma de trabajar con Conchita, si porque me decía que hasta a su papá le contesta de groserías, les digo pero es que no lo permitan, porque la niña tiene cuatro años, imagínate cuando tenga diez años, qué les va a decir, nada más imagínense ahorita tiene cuatro años, y pues maestra cuando ella estaba embarazada de la niña, estuvo a punto de perderla, se cayó y se pegó en la cabeza y la dejaban hacer lo que ella quisiera, la tienen muy consentida, precisamente por esa situación de que, estuvo a punto de perder a su hija, entonces la sobre protege demasiado, pero no sabe el daño que le está haciendo, bueno en ese aspecto yo entiendo a los papás” (D1ENR85-86)

7. Coros

Practicante: “ahora si todos sentaditos, siéntense si no, no les doy,”

OBS: los niños se sientan y les reparte una bola de acuerdo al nombre que tiene escrito, los niños juegan con sus bolas, las botan sobre la mesa y caen al piso

Practicante: “la lechuza, la lechuza, hace ssss, hace ssss, todos calladitos como la lechuza hace sss, hace ssss,”

OBS: los niños al escuchar que la practicante canta ellos también cantan y al terminar se quedan callados,

Practicante: las manitas guardaditas, manitas a guardar”

OBS: los niños hacen lo que la maestra les indica y dejan la bola sobre la mesa (D6OBS163)

OBS: la maestra comienza a cantar un coro y los niños la siguen “busco un lugarcito chiquito para mí, sin molestar a nadie voy a quedarme aquí” los niños se sientan en su Lugar mientras cantan (D4OBS59)

CAPITULO V

ESTRATEGIAS DIDACTICAS INFORMALES

1. Retirar objetos que captan su atención.

OBS: la maestra les está componiendo un muñeco a unos niños y le dice

Maestra: “ya está, ya sabes que después lo vamos a guardar

Niño: “no, no” (con tristeza)

Maestra: “ya sabes que en el recreo te lo doy, ya sabes cómo funciona esto”
(D5OBS192)

Maestra: “Pepe siéntate para ver cuantas sillas faltan”

OBS: el niño se sienta, un niño juega con unos globos, y otro con el muñeco

Niño: “maestra, Manuel me pellizcó”

Niño: “también a mí”

Niño: “también se burló de mí”

Maestra: “pero no es motivo para que pellizques”

Maestra: “vamos a guardar todo porque ya van a tocar”

Niño: “el timbre”

Maestra: “no la música para hacer los honores, a ver vamos a guardar”

OBS: la maestra quiere guardar el muñeco

Niño: “no”

Maestra: “entonces ¿dónde lo ponemos?”

Niño: “con mis cosas” (D5OBS193)

2. Hablar a los niños por su nombre

OBS: los niños se ubican en sus lugares, excepto Oscar

Maestra: “¿están todos quietos y ordenados?, Oscar necesito verte en tu lugar, Oscar recoge tu material”

OBS: le niño recoge sus cosas y se sienta la maestra los invita a entonar el coro
(" (D5OBS193)

Maestra: “David, separe su silla de Joel, no se le acerque porque molesta y no pone atención. Aquí escribí Sol y aquí voy a escribir” (D2OBS148)

“yo no acostumbro a hablarle de mi Cris, de cariñitos, yo por su nombre, incluso les digo a unos les hablo por sus dos nombres, Luis Jesús, Gustavo Adolfo, o Iris Adiley, y en su casa en su casa es Adi, y aquí es su primer nombre y punto, por su primer nombre así esté feo o bonito, que se escuche a veces como que les hable uno como enojado, o sea yo le hablo como es su nombre completo, no les hablo de cariños, si me acerco a ellos, porque a mí me gustan mucho los niños, los abrazo, los beso, de una forma que ellos vean que es un cariño que yo les tengo, pero no los chiqueo”(D1ENT85)

3. Culpa

Este tipo de estrategia se utiliza de manera consciente o inconsciente por parte de las educadoras durante la mañana de trabajo con la finalidad de que los niños puedan controlar su conducta para que puedan ajustarse a las normas establecidas dentro de la institución, favoreciendo el desarrollo moral del niño en el entendido que *“los conceptos morales son reglas a las que se han acostumbrado los miembros de una cultura determinada”* (HULORK, 1998: 39). De este modo las costumbres más importantes quedan establecidas en reglas y con sanciones acordadas dentro del grupo y otras quedan establecidas como costumbres que no cuentan con penas específicas, por lo que se recurre a en la búsqueda de una forma de que el individuo que no cumple con lo establecido pueda experimentar ciertos sentimientos de culpabilidad con el fin de contar con una autoridad interna que ayude a regular su conducta, por ejemplo:

OBS: Ilega la conserje, detrás de un niño que había salido al baño le dice a la maestra

Conserje: “Este niño deja la llave abierta”

Maestra: “Kevin, ya lo cacharon, usted va dejarnos sin agua, si se acaba el agua, va ser de usted la culpa”

Niña: Si cierto y va comprar una pipa de agua”

Niño: Si y vale bien caro”

OBS: La conserje se retira del salón (D4OBS60)

De acuerdo con *“Ausubel la culpa es uno de los mecanismos psicológicos más importantes por los que el individuo se socializa según las formas de su cultura”* (HULORK, 1998: 41). Es así como al experimentar una emoción desagradable el niño frente al grupo recordará constantemente la situación y en un futuro tratará de evitar caer en una experiencia semejante, y dependiendo del grado de sufrimiento emocional que experimente quedará como código moral que aprenderá el niño.

OBS: Los niños comienzan a colorear su dibujo, algunos se acercan a la maestra para mostrarle como están realizando la actividad

Maestra: “ahí voy, no se levanten”

OBS: la maestra recorre las mesas observando lo que hacen los niños, diciendo muy bien, si le agrada lo que el niño hace y si no le agrada le dice pobre arbolito va a llorar, la maestra mira el reloj(D3OBS43)

4. Cambiar de lugar

OBS: Diana y Gustavo no están poniendo atención a la maestra, Diana está explorando otros cuentos y Gustavo está observando y palpando los instrumentos musicales

Maestra: "Diana y Gustavo sino van a obedecer los vamos a sentar aparte"

OBS: La maestra les explica cómo pueden jugar con el cuento de las "Acciones", en el que hay que girar una flecha para saber que animal se imitará dependiendo de las sugerencias del libro y en el que apunte son las acciones y el animal que imitaran los niños. La maestra comenzó a girar la flecha y los niños imitaron a los ratones, arañas, mariposas, gusanos, águilas, flamencos, entre otros

Gustavo seguía sin integrarse a la actividad

Maestra: "No vamos a seguir, hasta que Gustavo haga Caso", "al rato no le vamos a dar jabón, hasta que no haga caso"

OBS: La maestra dio por terminada la actividad e invitó a los niños a volver a su lugar en las mesas entonando un coro "busco un lugarcito chiquito para mí", Gustavo se integra en la mesa de los niños, pero la maestra lo separa y lo sienta solo en una mesa que ella lleva y lo ubica cerca del espejo (D1OBS5)

5. Ignorar

OBS: otro niño se coloca el suéter sobre la cabeza cubriéndose la cara, y al realizar sus movimientos choca con sus compañeros, la maestra no le dice nada, ella continua diciéndolas y mostrándoles cómo hacer los movimientos que sugiere la maestra de ceremonias, al terminar la activación física los niños piden otra en coro, pero no les hacen caso y colocan la música que les indica que deben regresar a sus salones, y los niños regresan marchando al salón, ya estando dentro del aula, los niños se ubican nuevamente en sus sillas, la maestra se acerca a su mesa, toma una bata y se la pone, los niños comentan que ellos también tienen una bata como esta, pero en su casa, David se quita sus chanclas y coloca sus pies sobre la mesa

Niño: "maestra David se quitó las chanclas"

Niño: "mira patas pelonas"

Maestra "David ¿en qué quedamos?"

Niño: "sin subir pies a la mesa"

OBS: David, se ríe, no hace caso a la maestra y pone sus chanclas sobre la mesa, entra la promotora y le dice a la maestra que va pasar la maestra Sofi, la maestra le responde que está bien, David sube nuevamente el pie sobre la mesa

Niño: "sigue subiendo, maestra, y también sube las chanclas"

OBS: la maestra no hace caso a lo que el niño le dice, toma una carpeta de su mesa, la revisa (D5OBS68)

“Cuando los niños lloran o tardan llorando lo que hago es seguir trabajando normal, así el mismo niño reflexiona que no debe de llorar porque ve que los demás niños están trabajando y la maestra también, entonces deja de llorar solo, y se poner a pensar que de todas maneras debe estar aquí, todos los días y debe de trabajar” (D6ENT21)

6. Aplaudir

Practicante: “A ver ya guarden sus cuentos, todos y ustedes ya guarden su postal”

Niño: “yo no termino”

Niño: “yo tampoco”

Practicante: “guárdenlo, y lo terminan en el recreo, siéntense para darles una bolita”

OBS: la practicante aplaude para llamar la atención (D6OBS163)

Maestra: “todos viendo al techo, Liz, estírate bien, a ver mi amor, acuéstate, acuéstate a ver, primero, primero, el niño que no escuche y no haga lo que estamos diciendo, se va poner sus zapatos y se va ir a su lugar, porque no están haciendo caso, mira Zay y Monse no están haciendo caso, yo no dije que recogieran sus pies, dije que bien estiraditos, que se acostaran bien en la colchoneta, pónganse como un palito, pónganse como un palito, así como Nicol, piecitos en la colchoneta, bien acostaditos, Manitas en la colchoneta, Zay, escúcheme mi amor (aplaude para llamar la atención) porque ya me dolió la garganta” (D3OBS131)

7. Repartir material al que esté quieto

“OBS: David regresa al salón, la maestra les da jabón a los niños para lavarse las manos, la maestra no le da jabón a David porque no está sentado en su lugar, David se enoja y hace un gesto como si estuviera molesto,

Maestra: “usted decide David, hasta que se siente en su lugar”

Niña: “maestra Cristal le pegó a una niña”

Maestra: “ay esta Cristal ¿a quién le pegaste?” (Le pregunta a Cristal)

OBS: Cristal no le responde, salen del salón la maestra y los niños, menos David, él se queda en el aula, porque no le dieron jabón, después de que se lavaron las manos, entran y se ubican nuevamente en las sillas, unas niñas toman unos manteles para las mesas y los colocan uno para cada una, David no espera y toma su lonchera, y comienza a comer, la maestra le recoge la lonchera y lo que está comiendo

Maestra: “reviso que la silla este cerca de la mesa y bien sentados, bajen los brazos”

OBS: entra al salón la promotora de educación artística, ve que los niños van a tomar el refrigerio y comenta

Promotora: “el que no esté sentado no le van a dar”

Maestra: “dejen el mantel no podemos empezar, necesito que este callados, ojitos aquí, el que esté bien atento se la damos” (refiriéndose a las loncheras)
OBS: la maestra permite que dos niñas le ayuden a repartir las loncheras a sus compañeros, un niño se acerca queriendo ayudar y un niño le dicen a la maestra
Niña: “maestra él se levantó”

8. Enviar a otro salón

Maestra: Bueno, dice así: Yo tengo una tía, la tía Mónica, que cuando va al mercado me dice, hola, la, (mueve la mano de un lado a otro como si saludara), así mueve la cabeza, así, así, así, (la maestra mueve su cabeza), así mueve la cabeza la tía Mónica. Ahora todos,

OBS: los niños y la maestra cantan nuevamente el coro, y ahora proponen que mueva los hombros, y todos realizan los movimientos, cuando entonan nuevamente el coro y proponen mover la cintura Valentina se coloca detrás de la maestra, abrazándole las piernas, la maestra le toma las manos y se la separa un poco para poder moverse y mover las piernas como si marchara, después la maestra propone que entonen el coro aplaudiendo y marchando desplazándose en círculo, Valentina sigue a la maestra Abrazada de sus piernas, después se separa Valentina, para poder mover las manos, cuando proponen mover las manos, posteriormente proponen mover las pompis, algunos niños se salen del círculo, la maestra los toma de la mano y los regresa a su lugar, continúan cantando y la maestra propone que corran mientras cantan, Valentina comienza a llorar, la maestra la ve y dice

Maestra: “Nayhely, te llevas a la niña que está llorando, por favor a tu salón”(la niña quiera abrazarla, la maestra se retira), no, no, si lloras te va a llevar a tu salón,(y la maestra se deja abrazar por la niña)

OBS: la maestra Nayhely se acerca y pregunta

Nayhely: “¿a ver quién está llorando?, ¿yo no veo que llore un niño?, yo no escucho a nadie llorar, a nadie, aquí hay puros niños bien grandes,

OBS: los niños le señalan a Valentina que está llorando abrazando a la maestra, la maestra Nayhely se acerca a Valentina, y le dice algo, después, la maestra Nayhely les dice a los niños

Nayhely: “Es que chocó con un compañerito, es que están corriendo, cuando corran háganlo con mucho cuidado, para que no choquen,

Maestra: “bueno ya no lloren, el que llore va a venir la maestra Nayhely por el,

Nayhely: “si me hablan, voy a estar en mi salón” (D3OBS29-30)

“Eso salió de los niños, había un niño, que le dio por llorar pero para llamar la atención, de los niños, íbamos al baño si alguien lo tocaba se tiraba al piso, y lloraba y lloraba, íbamos por él, y se calmaba, y empezamos a ver con la maestra adjunta que nada más era para eso, y bueno dijimos , a ver qué pasa ahora vamos a dejarlo, y era lo mismo, no había día que mínimo tres veces al día no

llorara, al mínimo intentaba llorar y se tiraba al piso y como vio que la maestra y yo no le hacíamos caso empezó a llamar a sus compañeritas, y las niñas veían y decían ya está llorando y lo levantaban y le digo mira Neli ahora no somos nosotras son las niñas, pero él sigue haciendo lo suyo, y les dijimos ya no queremos que vayan con ese niño, déjenlo, y si la primera vez que empezó a llorar nada más levantaba las manos para que vinieran las niñas y lo recogieran y las niñas ya no fueron y se quedó y les dije déjenlo, si se levantó y me dijo maestra me dejaron solo, qué te pasó y porqué lloraste pues es que me caí, no te caíste, te tiraste tu solito, se sentó a partir de ahí ya no volvió, entonces los niños se cansaron de eso y empezaron pues que se vaya a otro salón, a porque les dijimos no quieres estar aquí Josué, sí, porque me preguntas eso, porque lloras por todo, si alguien te toca lloras, si te decimos que te apures lloras, si no te damos tu lonchera primero lloras, no quieres estar aquí, y los niños dijeron si no quiere estar aquí que se vaya a otro salón, si Josué te vas a ir a otro salón, si, si, a bueno el que llore quiere decir que no quiere estar aquí que se vaya a otro salón, y los niños decían eso que se vaya a otro salón, pero ya ahorita ya se les quitó eso” (D3ENT128)

9. Los compañeros le hablen

Practicante: “vamos a caminar al ritmo del pandero, despacio, rápido, más rápido, alto, con palmadas”

OBS: los niños forman un círculo para escuchar las instrucciones de la maestra, Irving y Brayan se integran a la actividad, la maestra nota que Valentina se encuentra en el salón

Maestra: “¿le hablamos a Valentina?, porque no escucha”

Niños: “Valentina” (gritando)

Maestra: “más fuerte porque no escucha”

Niños: “Valentina” (gritando más fuerte, Valentina sale del salón y se integra a la actividad)

OBS: los niños se encuentran gritándole a Valentina, Nicol se sale del círculo para irse hacia las macetas

Maestra: “Vamos a hablarle a Nicol”

Niños: “Nicol” (gritan) (D3OBS40)

“Si lo platicamos en un principio, es válido como lo ponemos un reglamento en el salón, pero es muy difícil la comprensión en un niño de primero, porque el niño de primero aún no sabe que un grupo debe tener sus propias reglas que siempre vamos a estar en grupo, la familia es un grupo, tiene sus reglas, la sociedad es un grupo, la escuela es otro grupo, y cada quien tiene sus reglas, los niños de primer grado no comprende qué son las reglas, no podemos ponérselas todavía, ni los papás se las ponen en su casa, entonces optamos, porque yo le decía pero a mí tampoco me hacían mucho caso, bueno, porque saben que yo no los voy a castigar, que no les voy a pegar, que no les voy a dejar sin recreo, entonces

optamos porque todos juntos le íbamos a hablar a ese niño, lo platicamos, dijimos cuando un niño este parado no podemos trabajar, nos afecta el trabajar, si yo estoy hablando y alguien habla también no podemos comunicarnos, si ustedes están hablando y otro niño habla, no podemos entendernos, qué vamos a hacer, vamos a unirnos entre todos, y le vamos hablar a ese niño, para que comprenda que necesitamos su atención y necesitamos que esté con nosotros y si, lo hicieron muy bien, vamos hablarle a Monse, y rapidito sueltan lo que tienen y otra vez, captamos su atención, de una manera no grosera, siento yo, siento yo que no es grosera, ni lo perjudica, ni lo ridiculiza, porque no le estamos diciendo, oye burra sorda, nada más su nombre, que es como se llama, y que recuerde que está en un grupo y que recuerde que debe estar con nosotros” (D3ENTR126-127)

10. Muñeco acompañante

OBS: La maestra se encuentra narrando un cuento una niña toma un muñeco se encuentra colgado de un clavo en la pared, se lo coloca en el cuello, sale del salón y la maestra no hace ningún comentario al respecto, posteriormente cuando la niña llega el niño toma el muñeco se lo coloca en el cuello y sale del salón, al regresar lo vuelve a poner en el clavo y se integra a la actividad (D1OBS9)

“Si por eso implementé la estrategia del muñequito, le explique que era un amiguito, que los iba a acompañar que en el baño no había nada, pero como van solitos y todo, al inicio para que quiten ese miedo ese temor a lo desconocido, para ellos su baño ya conocen el de su casa, aunque esté grande u obscuro, el baño ya lo conocen aunque no tenga luz, por ejemplo de Carlita y Carmen, su baño tiene nada más una cortinita y está obscuro, entonces aquí es diferente, ya les fui explicando que deben de bajar, los primeros días yo los acompañaba, vámonos todos al baño, pero lógicamente no todos tienen ganas de hacer a la misma hora, pero bueno nos íbamos todos, y los que quisieran hacer, que hagan del baño, jala la palanquita para que se vaya la popo y la pipi, porque si se queda nos va hacer daño volvernos a sentar que esté ahí la popo, y ya se les explica que terminando nos lavamos las manitas, igual a utilizar el papel y se les enseña, miren no hay nada, no hay luz porque no podemos poner el foco, les explicaba yo, pero no pasa nada, aunque se cierre la puerta no pasa nada, bueno ese amiguito, bueno precisamente para que no se me fueran más niños que se salieran todos en bola, o sea de que yo quiero ir al baño, y al otro se le antojaba, y yo también, pero iban nada más para acompañarlos, bueno van a ir con el amiguito, cuando regrese aquí lo coloca, cuando otro quiera ir va regresa y lo vuelve a dejar en su lugar, para que no vayan todos al mismo tiempo, y yo les decía ustedes pueden ir a la hora que ustedes quieran, pero tampoco es de estar yendo cada rato, porque hay unos niños mañosos que nada más se pasan saliendo, pero bueno uno se da cuenta de quienes son los niños mañosos y lo

que hacen para salir, pero si me funcionó, ya la mayoría de los niños iban sin ningún problema” (D1ENT90)

BIBLIOGRAFÍA

1. ALVAREZ Juan Luis- Gayou Jurgenson (2005) **Cómo hacer investigación cualitativa**. Paidós Educador, México.
2. ARISTOTELES, (1996) “Tomado de la Retórica (1378 20 – 1380 4)” EN: ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica. Cheshire Clahoun y Robert C. Solomón (compiladores) Fondo de cultura económica. México
3. BACHELARD, Gastón (1973). **La Formación del Espíritu Científico**. Editorial, Anagrama, España.
4. BARRIO, Paredes Araceli (2005). **Solo para educadoras. Hacia una educación integral del niño preescolar**. Editorial. Universidad Pedagógica Nacional. México.
5. BERK, Laura E. (2001). **Desarrollo del niño y del adolescente**. En: **Teorías Contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del Niño**, Toluca, México, Departamento de Educación Preescolar.
6. BERTELY Busquets, María (2000). **Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México, Paidós.
7. BODROVA, Elena y LEONG, Deborah J. (2004) **Herramientas de la mente**. México. Biblioteca para la actualización del maestro.
8. CAMARILLO, Ramírez María Angélica (2006) Tesis: la educadora en el contexto histórico de la Educación Preescolar. Construyendo su legitimidad profesional, México.
9. DE LA TORRE Saturtino et. al. (2002) “Estrategias didácticas innovadoras” Octaedro, España.
10. DÍAZ, Bariga Ángel (2006) “El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?” En: Perfiles educativos, tercera época, volumen XXVIII, Número 111.
11. DOMINGUEZ, Gloria y Barrio Lino, (2001) “Lenguaje, pensamiento y valores, una mirada al aula”, Ediciones de la torre, Madrid.

12. EDITORIAL (1995) "¿Hacia dónde va la educación básica?" En: Revista Cero en conducta. No. 40-41. Año 10, agosto de 1995.
13. FIGUEROA, Millan Lilia Magdalena. (2005) **La educación de los sentimientos en los niños del nivel preescolar: su efecto en la trayectoria escolar y vida futura**. México, Talleres de Luminanza.
14. Gil Editores (2003). Diccionario de las Ciencias de la Educación, México.
15. GOLEMAN, Daniel, (2007) La inteligencia emocional. Porque es más importante que el cociente intelectual. Bolsillo. México
16. GUERRA Rodríguez, Carlos (1997). **Hacia una Sociología del Sujeto: Democracia y Sociedad Civil**. En: LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo. (Coords.) **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**, Anthropos, México.
17. HARGREAVES, A. (1985) "El significado de las estrategias docentes". En: ser maestro estudios sobre el trabajo docente. Elsie Rockwell (com.) SEP- El caballito. México
18. HELLER, Agnes. (1999) **Teoría de los sentimientos**. México, Ediciones Coyoacan.
19. HIDALGO Guzmán, Juan Luis (1997) **Investigación cualitativa. Una estrategia constructivista**. Castellanos editores, México.
20. HURLOCK, Elizabeth B. (2004) **Desarrollo emocional**. En: **Teorías Contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del Niño**, Toluca, México, Departamento de Educación Preescolar.
21. INCLAN, Catalina, (1992) Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988. Cuadernos de CESU-UNAM. México.
22. LÓPEZ Escobar, Juana (2002) **Antología del Curso experiencias científicas con niños pequeños**. DECAD. Décimo primera etapa, México, D.F.
23. MARDONES, J.M. y N. Ursúa, (1997) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante**. En: Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Editorial, Fontamara. España.

24. MECE, Judith (2000) **Desarrollo del niño y del adolescente** En: **Teorías Contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del Niño**, Toluca, México, Departamento de Educación Preescolar.
25. MEJIA Reyes, Enrique. **El conocimiento como meditación entre sujeto y objeto**” En: Revista Argumentaciones. No. 03, mayo de 2006.
26. MENESES Gerardo, et. al. (1999) **El Proyecto de tesis: elementos críticos y propuestas**. Lucerna Diógenes, México.
27. NEMEROVKY, Myriam (1999) “5. Secuencias didácticas” En: Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aladaños, México Paidós (Maestros y Enseñanza).
28. PIÑA, Osorio, Martyn y Akinson Paul, (1994) Etnografía Métodos de Investigación. Paidós. Barcelona.
29. ROCKWELL, Elsie, (1985) Etnografía sobre el proceso etnográfico. Mimeo
30. RODRÍGUEZ, Gómez Gregorio y Et. Al, (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**, Málaga, España, Ediciones Aljibe.
31. SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (2000) **Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y humanas**. CESU-UNAM y Plaza y Valdés Editores, México.
32. SCHAFF, Adam, (1995). **La relación Cognoscitiva. El proceso de conocimiento**. En: RIVADEO, F. Ana María. **Introducción a la Epistemología**. Serie Antologías. Editorial UNAM-ENEPA. México.
33. Secretaria de Educación Pública, (2004). **Programa de Educación Preescolar 2004**, México, SEP.
34. SEP, 1993, Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, México.
35. SHONKOFF, Jack P. y PHILLIPS, Deborah A, (2004). **Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar Desarrollo emocional y autocontrol Desarrollo cerebral**, México, SEP.
36. VELÁZQUEZ, Muñoz Macario. **Epistemología y educación: una articulación a conocer**. En: Revista Argumentaciones, No. 1, julio-diciembre de 2002.
37. WOODS, Peter, (1885) “Estrategias de enseñanza” En: ser maestro estudios sobre el trabajo docente. Elsie Rockwell (com.) SEP- El caballito. México

38. WOODS, Peter, (1987). **La escuela por dentro La etnografía en la investigación educativa**, Paidós/M.E.C.