



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX
DECISIONES FIRMES. RESULTADOS FUERTES.

“2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México”

ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR



EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y SU INCIDENCIA EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

TESIS DE INVESTIGACIÓN

Que para obtener el Título de
Licenciada en Educación Preescolar

P R E S E N T A

Dafne Scarlett Rodriguez Zepeda

Asesor: Mtro. Ramiro Maldonado Cortés

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, 19 de Julio de 2020

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y FORTALECIMIENTO PROFESIONAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

SAN MATEO Y NARVARTE S/N COL AMPL. VICENTE VILLADA, NEZAHUALCÓYOTL, MÉX., C.P. 57710
TELS. (01 55) 57 97 16 43
Normal3neza@educen.gob.mx
C.C.T. 15ENL0022R



Dedicatorias

A dios

Gracias por guiarme en este camino para culminar con éxito, por todas las bendiciones que tengo en mi vida, por mi salud y estabilidad emocional.

A mi familia

Gracias a mi mamá y a mi papá por ser los primeros en alentar mis sueños, por confiar en mi cada día, por haberme forjado para ser la persona que soy, este logro se los dedico a ustedes porque gracias a su esfuerzo llegue hasta donde estoy el día de hoy, a mi hermano por su apoyarme y por ser mi compañero de vida.

A mis abuelitas

Por siempre serán un motor en mi vida, aún guardo su sonrisa en mis recuerdos y cada que tengo un mal momento de ustedes me acuerdo, gracias por ser el ejemplo más grande que tendré: seguiré cumpliendo mis sueños y ustedes estarán en algún lugar asistiendo.

A mis amigas

Son lo más bonito que me llevo de la normal, gracias por su amistad incondicional y por compartir juntas nuestros triunfos y derrotas.

A la normal

Por haberme brindado grandiosas experiencias a lo largo de mi formación, a cada maestro por todos los aprendizajes me brindaron, a mi asesor de tesis por apoyarme en este proceso para culminar con éxito.

ÍNDICE

Capítulo I. Planteamiento del problema	6
1.1. Contexto actual de la educación preescolar ante pandemia por COVID-19 en México.....	7
1.2. Diagnóstico pedagógico de alumnos del primer grado, grupo “A”.....	12
1.3. Formulación de la problemática	27
1.3.1. Población escolar.....	28
1.3.2. Comunidad docente.....	28
1.4. Relevancia de la autonomía en el desarrollo del infante preescolar	30
1.4.1. La autonomía como componente del aprendizaje de los niños preescolares	32
Capítulo II. Marco teórico	38
2.1 Importancia de la autonomía en niños de nivel preescolar	38
2.1.1 Teoría de Jean Piaget en relación a la autonomía.....	41
2.1.2. Autonomía moral.....	42
2.2. La autonomía como objeto de la educación.....	45
2.2.1 Elementos básicos para potenciar la autonomía en el nivel preescolar.....	48
2.3. El camino para desarrollar la autonomía en los alumnos de preescolar	50
2.3.1 Autoconcepto	51
2.3.2. Autoestima	56
2.3.3. Auto regulación	61
2.3.4. Autonomía	65
2.4. Teoría constructivista de Jean Piaget	68
2.5. Habilidades socioemocionales como consecuencia del desarrollo de la autonomía	70
2.5.1 Habilidades emocionales	71
2.6. Habilidades sociales y emocionales en los niños preescolares	82
2.6.1. Habilidades sociales	83
2.6.2. Habilidades emocionales	86
2.7. Estrategias de aprendizaje para favorecer la autonomía en los educandos de nivel inicial.....	88
2.7.1. Concepto de estrategia.....	88
2.7.2 Aplicación de estrategias en la educación preescolar	89
2.7.3. El juego	92
2.7.4. Artes plásticas.....	94
2.7.5. Lectura.....	95
2.7.6. Materiales concretos.....	95

2.7.7. Títeres.....	96
2.7.8 Expresión oral.....	96
CAPÍTULO III. Una mirada desde la investigación acción a través de la virtualidad.	98
3.1. Investigación cualitativa	99
3.1.1. Investigación acción.....	103
3.1.2. Características de la investigación acción	106
3.1.3. Propósito de la investigación acción	108
3.2. El proceso de la investigación acción	109
3.2.1. Técnicas e instrumentos para recolectar información.....	112
3.2.2. Entrevista en profundidad	113
3.2.3. Diario de campo.....	113
3.2.4. Observación participante	114
Capítulo IV. Mi transitar como investigador	115
4.1. Propuestas estratégicas para favorecer la autonomía en los estudiantes preescolares	116
4.1.1. Ciclos de intervención.....	118
4.1.2. Planificación.....	118
4.1.3. Acción	119
4.1.4. Observación.....	120
4.1.5. Reflexión.....	120
4.2. Primer ciclo de intervención	120
4.2.1. Reflexión del primer ciclo.....	131
4.3. Segundo ciclo de intervención	133
4.3.1. Reflexión del segundo ciclo	140
4.3.2 Retos	141
Conclusiones de la investigación	143
Referencias.	149
Anexos.....	153

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas del desarrollo cognitivo.....	14
Tabla 2. Elementos que se favorecen en base a la autonomía.....	48
Tabla 3. Componentes de la autonomía.....	59
Tabla 4. Componentes emocionales.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Edad de los alumnos.....	13
Figura 2. Tipos de familia.....	16
Figura 3. Ocupación de padres de familia.....	17
Figura 4. Ocupación de madres de familia.....	17
Figura 5. Niveles de estudio de la madre.....	18
Figura 6. Iniciativa para participar en las clases virtuales.....	21
Figura 7. Iniciativa por realizar los trabajos extracurriculares.....	21
Figura 8. Reglas y turnos en actividades y juegos.....	22
Figura 9. Pide la palabra para participar.....	23
Figura 10. Responsables de sus pertenencias.....	23
Figura 11. Resolución de conflictos.....	24
Figura 12. Lugar que ocupa entre sus hermanos.....	25
Figura 13. Uso correcto de cubiertos para comer.....	26
Figura 14. Infraestructura del Jardín de niños “Ejercito del trabajo.....	29
Figura 15. Los cuatro pilares de la educación “UNESCO”	31

Figura 16. Implicaciones de la Teoría de Jean Piaget	45
Figura 17. Etapas del autoconcepto.....	52
Figura 18. Autoconcepto.....	55
Figura 19. Dimensiones de la autonomía.....	58
Figura 20. Componentes relacionados con el autoconcepto.....	60
Figura 21. Elementos básicos de la autonomía.....	66
Figura 22. Dimensiones de la inteligencia emocional.....	72
Figura 23. Factores contextuales que influyen sobre el aprendizaje temprano.....	84
Figura 24. Proceso de investigación cualitativa.....	102
Figura 25. Elementos para el desarrollo profesional.....	105
Figura 26. Propósito de la investigación acción.....	108
Figura 27. La espiral del ciclo de Kemmis.....	120
Figura 28. Dimensiones de la investigación.....	112

Introducción

La presente investigación muestra un panorama sobre el proceso que se llevó a cabo en un periodo de un año aproximadamente la cual se realizó bajo el método de investigación acción con el objetivo de analizar el desarrollo de la autonomía en los alumnos de primer grado de preescolar y su impacto en las habilidades socioemocionales.

Actualmente en la situación por la que atraviesa la sociedad ante esta pandemia por COVID-19, en el preescolar en el que se participó como agente investigador se detectó que dentro del cronograma de Aprendizajes Esperados (A.E) de la modalidad efectuada por la Secretaria de Educación se le daba menor énfasis al área de educación socioemocional pues normalmente existía mayor carga horaria en campos como lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social; asimismo, se detectó que en las clases a distancia a los alumnos de primer grado se les dificultaba conducirse con autonomía ya que era común que los tutores les dijeran que responder o les hacían el trabajo por lo que esto tenía un impacto en su desarrollo integral ya que, no permitían que pesaran por sí mismos, a su vez los alumnos se mostraban tímidos, usaban un tono de voz bajo y poco articulado, se les dificulta expresar sus ideas, había falta de motivación, poco interés por participar, al enfrentarse a un problema común dentro de las clases lloraban y no sabían cómo resolverlo, no tenían definido su autoconcepto ya que, no reconocían sus características físicas, habilidades y destrezas, era complicado que identificaran sus emociones ante diferentes situaciones.

Por tal motivo esta investigación partió de las características antes mencionadas las cuales fueron identificadas del diagnóstico inicial del primer grado, grupo “A” del Jardín de niños “Ejercito del trabajo”, ubicado en los reyes, la Paz. De ahí, surge el interés por fomentar la autonomía mediante estrategias de enseñanza que posibiliten en los alumnos su autoconocimiento, expresión de emociones y resolución de problemas desde el Área de formación integral de Educación Socioemocional ya que esto contextualizado con el plan actual de educación preescolar.

Por esta razón, este documento está conformado por cuatro capítulos que muestran el proceso de la investigación, retomando el enfoque metodológico ya que, el investigador debe estar inmerso en todo momento en la realidad a investigar, se plantea el problema y se buscan nuevas ideas para dar solución a la problemática identificada mediante actividades significativas para los educandos.

En el primer capítulo se encontrará el planteamiento del problema el cual, se desglosa en diferentes apartados como el diagnóstico pedagógico, la formulación de la problemática y se describe la importancia de la autonomía en el desarrollo del infante, así como los componentes de la autonomía como aprendizaje y por último la justificación del documento.

En el segundo capítulo se muestra la importancia de la autonomía y los elementos básicos para potenciar la misma, así como, diversos enfoques teóricos sobre las habilidades socioemocionales del niño preescolar y estrategias de aprendizaje para favorecer estos aspectos.

Por otra parte, en el capítulo tres se centra en mostrar al lector una mirada desde la investigación acción puntualizando las características metodológicas, el proceso de la investigación acción, categorías de análisis y las técnicas de recolección de información.

Por último, en el capítulo cuatro se presenta el análisis de las estrategias implementadas para favorecer la autonomía en los alumnos, en cual, se expone de manera descriptiva el desarrollo de las actividades con el fin, de dar a conocer un panorama del transitar como investigador participante, así como, los retos a los que se enfrentó ante esta modalidad de educación a distancia ; finalmente se concluye con una conclusión, referencias para una futura consulta en el tema y anexos respectivos.

Capítulo I. Planteamiento del problema

Actualmente en México se ha tomado como una medida principal el confinamiento de la sociedad con el objetivo de mitigar la propagación de contagios de la enfermedad por COVID 19, de tal manera que la población ha tenido que permanecer resguardada en sus hogares adaptándose a sus propias condiciones para continuar con sus actividades, tal es el caso de la educación a distancia la cual ha sido un desafío para la docencia ya que, no existe igualdad de oportunidades en las familias, debido a que a raíz de esta situación muchas de las familias no cuentan con recursos económicos para solventar los gastos del hogar.

En algunos casos el padre o madre, quienes son el sustento de la familia, perdieron su fuente de trabajo y otros tuvieron que salir a buscar uno nuevo, o el recurso que obtenían no era suficiente, esto ha impactado de diferentes maneras, por un lado, no cuentan con el tiempo suficiente para realizar las actividades escolares y dejan a sus hijos al cuidado de abuelos o tíos, sin embargo, no les ayudaban a realizar las tareas que sus maestros les mandan.

Por otro lado, la comunicación con los padres de familia se perdió en un porcentaje importante del número total de alumnos por diversas situaciones lo cual, afectó en que no se contaba con evidencias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; en todos los niveles educativos se han generado diferentes estrategias para que la educación se siguiera cultivando aún ante esta crisis sanitaria.

Es por esto que, la educación se ha llevado a cabo en entornos virtuales adaptándose a las propias necesidades de los alumnos, del profesor y de los padres de familia, esta situación ha permitido que existiera una triangulación de responsabilidades entre docentes, alumnos y familia para que cada uno asumiera su papel y realizará lo que le correspondía.

Antes del confinamiento obligatorio, se observaba en el nivel de preescolar que en las clases presenciales los padres de familia no tenían mucha participación a menos que

se les citará al trabajo de aula con una actividad, ahora en la educación a distancia bajo esta modalidad las tecnologías de la información se adaptaron a un nuevo método de estudio y de comunicación que permitió tener más cercanía con cada familia de los alumnos. Por lo tanto, el rol de los padres de familia en la educación es esencial, ya que ayudaron a que sus hijos siguieran avanzando en sus aprendizajes. En el caso de los alumnos se han adaptado a este tipo de enseñanza y contexto inmediato en el que las docentes de preescolar asumieron el rol de emisor de conocimiento implementando estrategias que se adaptaban a las características de su grupo y de las familias.

Con la intención de esclarecer el panorama acerca de la manera en que se ha trabajado con los alumnos a raíz de lo antes mencionado, a continuación, se hará mención de los puntos importantes que dejan ver el contexto de la situación en la educación en nivel preescolar.

1.1. Contexto actual de la educación preescolar ante pandemia por COVID-19 en México

El ciclo escolar 2020-2021 comenzó el 24 de agosto del 2020, el cual, fue diseñado por el gobierno federal, este consistió en que los alumnos retomaran las clases por medio de una programación televisiva, de radio, internet, libros de texto gratuitos, cuadernos de trabajo y demás materiales que contribuyen a la educación del país en confinamiento.

Dicha estrategia aprovecharía el avance digital al que se refiere el artículo 84 de la Ley General de Educación:

(...) utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de

programas de educación a distancia y semipresencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población. (SEP, 2019, p. 29)

De lo cual surge una nueva modalidad a distancia la cual establecía que las escuelas abrirán sus centros para retomar clases presenciales sólo si el semáforo epidemiológico se encontrara en color verde, con el fin de reducir la propagación del virus COVID-19 lo cual, se lograría manteniendo en casa a más de 25 millones de niñas, niños y adolescentes de educación básica y ofrecerles opciones para continuar el aprendizaje desde sus hogares.

Para esto cada una de las instituciones hizo una revisión y planeación estratégica para el trabajo a distancia y estableció como colectivo docente una forma de trabajo que se mantuviera en la línea de la estrategia de “Aprende en casa”, considerando las necesidades de la escuela y los estudiantes. En este sentido, la educación a distancia propició que las y los docentes hicieran uso de los avances digitales para enseñar y para que los alumnos aprendieran mediante las herramientas que les brindan.

Esto permitió el uso de plataformas y aplicaciones, las cuales, sirvieron para tener comunicación directa de tipo organizacional como, por ejemplo, resolver dudas de algún tema o tarea asignada, acordar horarios de trabajo, mandar planes semanales correspondientes a la estrategia de trabajo nacional “Aprende en casa I, II y III”, de las cuales los padres de familia enviaban evidencias del trabajo.

Se realizaron planes de trabajo a distancia, los cuales, se enviaban al inicio de cada semana, por la mañana y mandaban las indicaciones a los padres de familia para que ellos se organizarán y trabajaran con sus hijos, además se buscaron actividades con las que las familias tuvieran la facilidad de elaborarlas.

Las actividades consistían en ver la programación correspondiente al día y el Campo de formación o área de desarrollo y después los tutores les proporcionaban los materiales y explicaban las actividades de refuerzo, como se mencionó, eran actividades sencillas que consideraban el contexto y situación de las familias, por tal motivo, no requerían que los padres de familia salieran a la calle a conseguir los materiales si no que regularmente eran cosas con las que ya contaban.

Cabe mencionar que la comunicación de la que se habló se efectuó mediante *WhatsApp*, Correo electrónico y llamadas a celular, principalmente a padres de familia o tutores; se pudo observar que las docentes de nivel preescolar tenían una comunicación muy diversificada con los padres de familia, ya que en la mayoría de los grupos se tenía una alta cantidad de alumnos con los que no se tenía comunicación por ningún medio.

Por otro lado, se llevaban a cabo clases virtuales que se realizaban por medio de la plataforma Zoom ya que, permitía tener comunicación con los alumnos en tiempo real, estas sesiones se tenían una vez por semana, con la docente titular y con promotoras de Salud y de Artes, sumando tres días de trabajo con una duración de veinte minutos a una hora dependiendo de la complejidad de la actividad.

El ambiente propiciado en las clases virtuales de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, pretendía que obtuvieron experiencias de aprendizaje significativas e interactuaron con sus compañeros de manera sincrónica para el logro de los Aprendizajes Esperados durante el ciclo escolar.

La temporalidad de las clases integra un inicio que rescata saberes previos de los alumnos, un saludo y una activación por medio de una canción o un juego de gimnasia cerebral, asimismo, un desarrollo que aborda el tema mediante una actividad que favorezca el Aprendizaje Esperado (A.E.) que corresponda según la parrilla de APRENDE EN CASA y por último el cierre en donde se analizan los logros y aprendizajes que se obtuvieron durante la clase.

Durante las sesiones síncronas, las docentes moderan las participaciones con letreros que muestran a los alumnos para pedir la palabra mientras que los niños mantienen sus micrófonos apagados para escuchar con atención a los compañeros y las indicaciones de las maestras. Algunos de los alumnos saben prender y apagar su micrófono y cámara para interactuar en la clase, aunque en todo momento permanece a su lado el padre de familia o tutor.

Estas sesiones de Zoom las generan las docentes y se encargan de enviar a los padres de familia el link de acceso para que se conecten a la clase que corresponda; con el paso del tiempo conforme se hizo uso de este recurso tecnológico, se podía observar

que existía facilidad y alcance por el uso de la plataforma por parte de los padres de familia.

Por otra parte, en cuanto a la asistencia a las clases virtuales, de una matrícula total de doce alumnos se conectan de cinco a siete alumnos, de los cuales dos no prenden su cámara debido a que en uno de los casos no sirve y en el otro caso al alumno no le gusta la interacción con otros niños.

Respecto al resto del grupo, las situaciones a las que se enfrentan para una conexión adecuada de internet tienen causas multifactoriales como el que los padres de familia tenían que salir a trabajar fuera de casa y no tienen apoyo de algún familiar que ayude al alumno, algunos más tenían hijos en otros niveles educativos y en ocasiones coincidían los horarios, además contaban con solo un aparato electrónico, ya sea computadora o celular y por tal motivo le dan prioridad a las clases de sus otros hijos.

Cabe mencionar que cuando el alumno o alumna no podía conectarse a la clase virtual se les solicitaba que vieran la programación de televisión “Aprende en casa II” para que realizaran la actividad y en algunos casos el tutor preguntaba qué fue lo que se hizo en la clase para implementarlo como una actividad extra escolar y posteriormente envían un video.

Como se sabe el nivel de preescolar requiere que el aprendizaje se genere por medio de experiencias lúdicas e interacciones con el medio físico y sociocultural, por lo tanto, las docentes buscan que las actividades sean llamativas y variadas haciendo uso de materiales digitales mediante juegos interactivos en *Power Point* que favorecen el aprendizaje de los alumnos según sea el caso del aprendizaje esperado y el propósito.

Para esto se hizo uso de ruletas, pase de lista con temática acorde a festividades de tradiciones, rompecabezas, memorama, adivinanzas, presentaciones de *Power Point* para experimentos o diferentes temas, problemas matemáticos, infografías y recetarios.

Por otro lado, en cuanto a los materiales físicos que se solicitan para la clase, se ha hecho uso de loterías, experimentos, juegos de clasificación de objetos, el rey pide y yoga familiar entre otras. De esta manera se logra identificar que esta nueva modalidad de trabajo a distancia tiene una serie de implicaciones alrededor del desarrollo integral

de los niños ya que, por ser alumnos de primer grado de preescolar, esta su primera experiencia de escolaridad y al estar trabajando desde casa sin antes haber ido a la escuela y conocer las dinámicas que ello implica, esta modalidad se convirtió en el referente de escuela para estos alumnos. No hubo un preámbulo de escolaridad y no conocen lo que implica ir a la escuela de manera presencial, sin embargo, toman sus clases en su espacio de intimidad familiar teniendo a lado a su mamá o papá y de alguna manera se sienten protegidos por estar en su nicho familiar.

El hecho de que durante las clases virtuales los padres de familia permanecieran en todo momento con sus hijos no permitía que los alumnos se desarrollaran como lo harían comúnmente en un salón de clases, ya que los tutores les decían qué responder o cómo manejarse durante la sesión, en cuanto a la participación de los alumnos volteaban a ver a su mamá o papá buscando la aprobación para hablar o para que les digan qué decir, lo que influye en su progreso de aprendizaje y hacía complicado registrar información sobre su aprendizaje u observaciones entorno a su conocimiento, ya que el hecho de que les dijera que hacer o decir no dejaba que por sí mismos pensaran, reflexionaran e interactuaran con los demás.

Los padres de familia no lo hacen con el afán de hacerles un daño sino de protegerlos tal cual lo mencionan los padres de familia de primer grado de preescolar:

El día de hoy 10 de septiembre del 2020 durante la entrevista dirigida a padres de familia, los papás de la alumna Valeria comentaron que (...) como padres hacemos las cosas sin la intención de hacerles un mal, tratamos de hacer lo mejor que podemos por su bienestar, en este caso es su primer año en el preescolar y es algo desconocido para ella. (Entrevista, 2020)

Los padres de familia y docentes debían trabajar en conjunto para que las clases fueran lo más parecidas a la dinámica que se vive en el aula de clases o de lo contrario a los alumnos les costará más trabajo adaptarse a la escuela y desapegarse de su núcleo familiar ya que, se habrán acostumbrado a tomar las clases como hasta ese momento.

En ese sentido para entender un poco más de lo que se ha venido mencionando en relación a las clases virtuales, de acuerdo con Bonilla (2016), son espacios en los que,

a través de ciberespacios, se hace posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específico y que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y alumnos de los cuales se puede subdividir en momentos síncronos y asíncronos.

Los espacios de aprendizaje sincrónico suceden al mismo tiempo para el maestro y el estudiante, es decir hay una interacción en tiempo real entre ellos mientras que los espacios asíncronos suceden en espacios diferentes mediante la interacción por medio de plataformas digitales, lo cual sucede en las clases actuales.

Esto ha involucrado a los padres de familia en la vida académica de los alumnos y que al ser niños tan pequeños es necesario que exista un acompañamiento en su aprendizaje mayoritariamente por la familia ya que es el entorno en el que están retomando las clases, sin embargo el papel que están desarrollando los padres de familia o los cuidadores durante las clases está impactando de forma negativa en el desarrollo de la autonomía en los alumnos la cual se desarrolla de manera progresiva y es importante para tomar decisiones, participar en clase, trabajo en equipo, comunicación, entre otras.

En esta modalidad de educación y en particular con el nivel de preescolar es posible observar la influencia e importancia de la autonomía en los alumnos ya que es fundamental para que en las clases a distancia exista una mejor apertura al conocimiento y participación, así como, al propio desenvolvimiento en sus tareas diarias y de su desarrollo integral.

1.2. Diagnóstico pedagógico de alumnos del primer grado, grupo “A”

El diagnóstico psicopedagógico fue fundamental para identificar las características generales del grupo, debido a que tiene la función de identificar, describir, y clasificar comportamientos de los alumnos en el contexto escolar, además de que incluye un

conjunto de actividades de medición y evaluación de la persona o grupo de la institución con el fin de proporcionar orientación para el docente (Buisán, 1987).

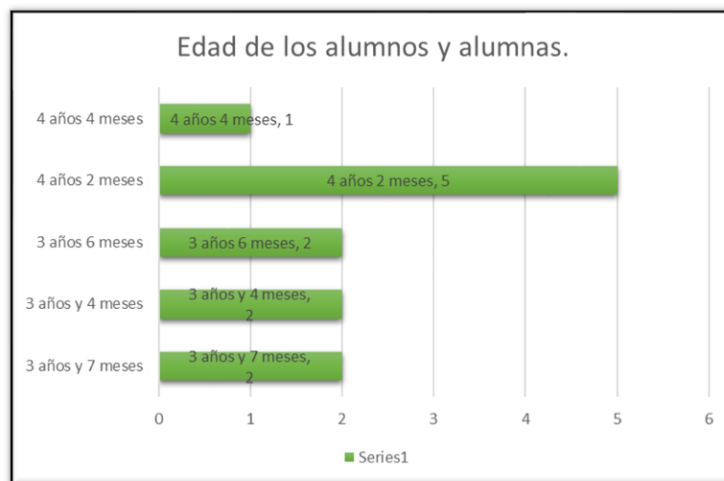
Para la realización del diagnóstico pedagógico grupal se utilizó como instrumento de recogida de información, la observación y listas de cotejo de los Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social del programa de estudios que rige la educación en México “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, en base a su desempeño durante las clases virtuales y productos como evidencias de aprendizaje de las clases asincrónicas con apoyo de los padres de familia y tutores.

A partir de las primeras observaciones, entrevistas a padres de familia y alumnos, se identificó la importancia del diagnóstico como propósito para identificar conocimientos previos y habilidades que los alumnos manifestaban para retomarlo en el diseño de las futuras planeaciones con el objetivo de considerar estrategias didácticas y dar apertura a las oportunidades de desarrollo integral que la educación preescolar ofrece para cada niño.

El grupo de 1° “A” cuenta con una matrícula de doce alumnos de los cuales siete son mujeres y cinco hombres. Las edades de los alumnos oscilan entre tres años siete meses a cuatro años cuatro meses de edad. (ver Figura 1).

Figura 1

Edades de los alumnos.



Nota. Edad de los alumnos y alumnas de primero “A”. Elaboración propia.

De acuerdo con la edad en la que se encuentran los niños y niñas, desde la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, se encuentran en el estadio preoperacional, en el cual, demuestran una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, números e imágenes con los cuales representan las cosas reales de su entorno (ver Tabla 1).

Tabla 1

Etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget

Etapa.	Edad.	Características.
Sensoriomotora	Del nacimiento a los dos años.	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional	De los dos años a los siete años.	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar, solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está ligado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones Concretas	De siete a once años.	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones Formales	De once a 12 años en adelante.	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Nota. Etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget. Retomado de (Piaget, 1968. p. 172).

Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, la etapa preoperacional es la segunda etapa en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, puesto que comienza alrededor de los dos años hasta aproximadamente los siete años. Durante esta etapa, los niños comienzan a tener interés por participar en juegos simbólicos y aprenden a manipular los símbolos, sin embargo, aún no entienden la lógica concreta lo cual hace referencia a que su pensamiento aún no utiliza la lógica debido a que no son capaces de manipular la información mentalmente para tomar un punto de vista de otras personas.

El uso de símbolos se ve reflejado cuando los niños emplean un objeto para representar algo, en este caso los alumnos suelen jugar con objetos que tienen a su alcance como jugar a que la escoba es un caballo.

Por otro lado, los educandos integran entre sus juegos el juego de roles, AC, VC, DM, MG, IL, VG, NA y VN suelen desempeñar los papeles de “mamá, papá, policía, maestra, vendedores o personajes”.

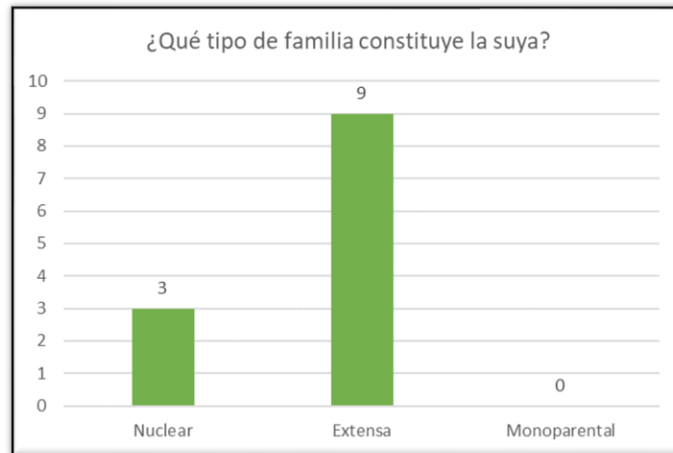
Los alumnos PH, CA, VC, AC, DM, MG, IL, VM, NA y VN manifiestan el gusto por las actividades al aire libre como realizar deportes e interés por la lectura de cuentos, ver caricaturas o películas animadas.

En cuanto a la participación de los padres de familia se ha detectado interés y dedicación, se muestran comprometidos por el desarrollo integral de sus hijos, pues constantemente preguntan por el seguimiento de los logros de sus hijos y se muestra apoyo en los materiales solicitados en las clases virtuales.

En las entrevistas a padres de familia se identifican diferentes tipologías familiares de lo cual se logró rescatar que existen tres familias nucleares conformadas por mamá, papá y hermanos, nueve extensas conformadas por varias generaciones que viven en un mismo hogar, como progenitores, hijos e hijas, abuelos, tíos, tías, hermanos, cuñados y cuñadas, tal cual se puede observar en la siguiente figura, lo cual indica que predomina la familia extensa en la que se interrelacionan las familias de varias generaciones en un mismo hogar, esto nos puede decir que los valores, principios, tradiciones y costumbres pueden ser compartidas y transmitidas al alumno con las que llegará al aula. En este caso diez de las familias son católicas, dos testigos de Jehová por lo que no participan en actividades escolares como el día de muertos y navidad (ver Figura 2).

Figura 2

Tipos de familia.

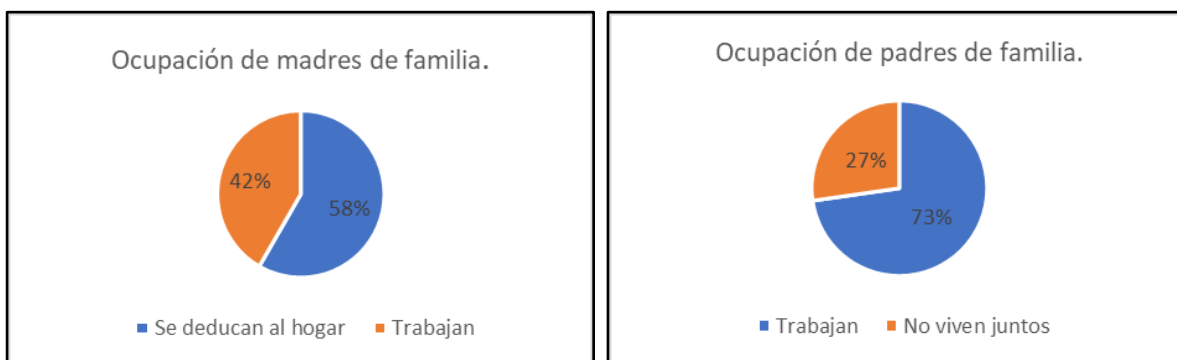


Nota. Tipos de familias del grupo primero "A". Elaboración propia.

En cuanto al aspecto económico en la mayoría de las familias, el 42% de las madres se dedican al hogar y el 27% trabajan, mientras que el 73 % de los padres trabajan y comparten gastos. Se puede entender que en su mayoría las madres de familia son las que se encargan de los hijos, se puede observar en las clases virtuales que en su totalidad son quienes conectan a los alumnos y están al pendiente de las tareas y actividades e incluso algunas de las madres que trabajan se mantienen al pendiente del aprendizaje de sus hijos o hijas; en el caso de los padres de familia se dedican a trabajar sin embargo no es común que se involucren en las actividades, en el caso de AC un día a la semana su papá la conecta a la clase y permanece en apoyo a la alumna (ver Figura 3 y 4).

Figura 3 y 4.

Ocupación de los padres de familia.



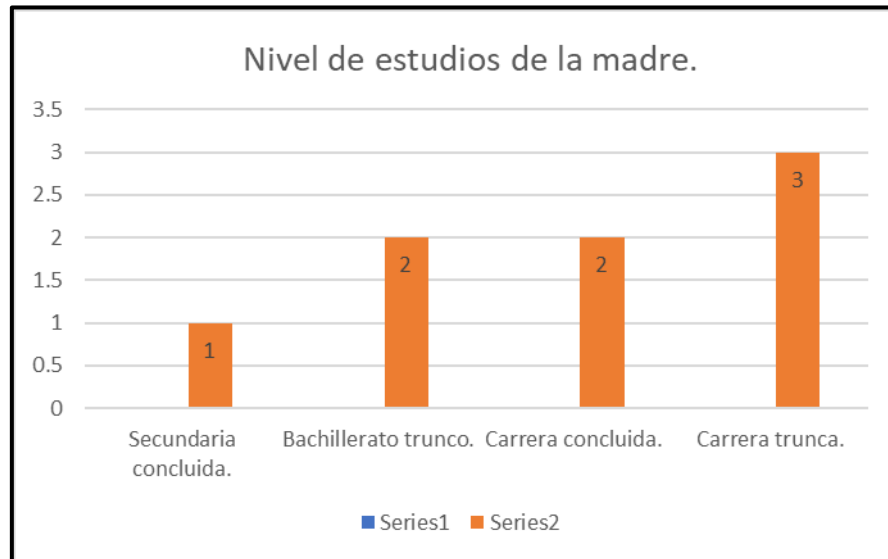
Nota. Ocupación de padres y madres de familia del grupo primero "A". Elaboración propia.

Los oficios en los que se desempeñan los padres y las madres son: amas de casa y como se mencionó en la figura anterior son quienes están al cuidado de los alumnos la mayoría del tiempo; los papás de CA, JC, DM y VN son obreros (albañil y carpintero), mientras que, en el caso de NM, MG, JS, PH se dedican a su negocio propio (lavandería, purificadora de agua, internet, sitio de taxis).

Las profesiones en las que se desempeñan los padres y madres de familia de VC, AC, e IL son enfermero, militar, maestro e ingeniero. Con respecto al nivel de escolaridad de los padres, se encontró que una madre tiene como nivel mínimo de estudios la secundaria, dos terminaron la preparatoria y dos obtuvieron el grado de licenciatura mientras que dos cuentan con la licenciatura trunca (ver Figura 5).

Figura 5

Niveles de estudios de la madre.



Nota. Niveles de estudio de la madre del grupo primero "A". Elaboración propia.

La información recabada durante las semanas de diagnóstico durante la práctica profesional se presentan las siguientes características del grupo de primer grado: Uno de los momentos más importantes en el desarrollo de los niños preescolares en cuanto a lenguaje oral, es el comprender lo que se dice y expresar lo que se tiene en mente, ya que esto da sentido a todas las interacciones comunicativas, lo que incluye el habla que se da en la escuela y en otros contextos.

A continuación, se expone brevemente el resultado obtenido de las evaluaciones correspondientes a diversas actividades aplicadas; en cuanto a los componentes del lenguaje se identifica debilidad en CA, JC, DM, PH, MG, IL y JS al expresar ideas, conversar con sus compañeros, la escucha cuando hay una conversación, el atender a lo que se dice, para VM, VC, NM, AH y VN es complicado solicitar turnos de participación, en la narración de acontecimientos lo hacen sin seguir una secuencia CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS; en el caso de CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS su volumen para hablar es bajo debido a que aún no tienen suficiente confianza o seguridad para dar a conocer ideas, PH, CA, VC, DM, MG, IL, NM, VN y

JS tienden a expresarse por medio de gestos corporales, en ocasiones son tímidos y poco participativos, solo AC y VG realizan interpretaciones a partir de lo que observan, expresan experiencias personales y CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS lo hacen sin seguir un orden en la conversación o en ideas que quieren comunicar.

En el Campo de formación académica: Pensamiento Matemático; el manejo de la serie numérica oral la heterogeneidad de los niños está muy marcada, esto lo podemos notar principalmente en los distintos momentos de su aplicación, los alumnos CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN, AC y VM conocen los dígitos del uno al cuatro, haciendo uso de estos en la serie numérica, en cuanto al conteo “principio de correspondencia uno a uno”, AC, VM, VC, DM, IL, NM y VN lo realizan presentando la asignación de la palabra con el número a cada uno de los objetos de un determinado conjunto.

Es frecuente ver cómo PH, CA, JC, MG, y JS al contar se saltan algunos elementos o mencionan más de una palabra o número de un mismo elemento, lo que corresponde al principio de orden estable, en el que los infantes refieren acciones guiadas mediante secuencias numéricas convencionales o una de creación propia. (Baroody, 1997)

En cuanto a la comparación de colecciones son pocos los alumnos que saben identificar en cuál hay más cantidad o menos cantidad, tal es el caso de AC, VM y NM; en el aspecto de forma, espacio y medida a los doce alumnos se les complica la ubicación espacial como arriba, abajo, atrás, adelante teniendo como referencia su propio cuerpo y que desconocen la mayoría de las partes de su cuerpo.

Por otra parte, en el área de exploración y comprensión del mundo natural y social, los alumnos tal es el caso de CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS requieren de motivación por explorar lo que les rodea y en ocasiones experimentan por medio de los objetos que tienen a su alcance.

Dentro del mundo natural AC, VM VC y NM comunican algunas características comunes que identifican en los seres vivos, como, en los sonidos que hacen algunos animales, cómo son o en ocasiones qué comen, mientras que en el de cultura y vida social, solo IL, AC, VM, VN y VC reconocen algunas tradiciones como día de muertos, navidad y las explican de acuerdo a experiencias que han tenido.

En el Área de desarrollo personal y social, Artes; CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS muestran poco interés por actividades que implican la música, expresión corporal al bailar, se muestran introvertidos y no realizan las actividades que implican este tipo de acciones.

En cuanto al área de Educación Física, comienzan el desarrollo de la competencia motriz, realizan manipulación de objetos, pero no tienen precisión al lanzar o cachar, no mantienen el equilibrio de su cuerpo y se les dificulta saltar en dos pies.

El Área de desarrollo personal y social Educación Socioemocional es una parte fundamental que permea la presente investigación ya que es el área del que derivan los ciclos del enfoque cualitativo. En su mayoría se muestran tímidos, utilizan un tono de voz bajo, algunos participan con ayuda de sus padres, esto se refleja en el caso de CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN, JS, AC y VM.

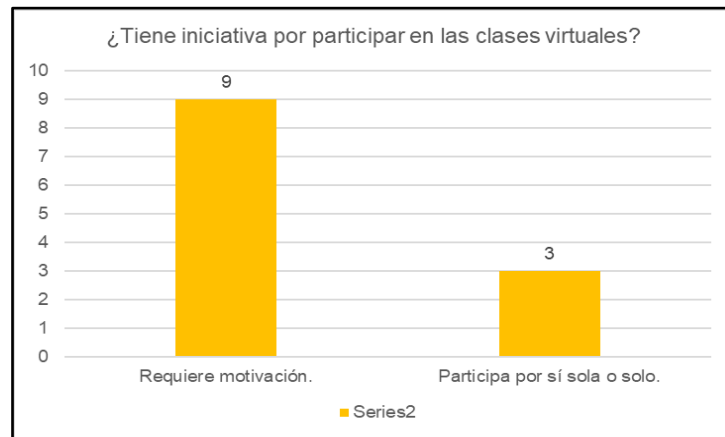
Solo en el caso de AC y VM demuestran sentido de pertenencia al conectarse a las clases en línea, en cuanto a su participación en las actividades que se plantean, en su mayoría requiere de motivación por participar, dar un punto de vista, responder preguntas por sí solos en el caso de CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS; asimismo es común que las mamás a la hora de pedir participación de sus hijos les dicen qué responder o cómo hacer la actividad.

Cabe destacar que los alumnos CV, JC, DM, PH, MG, IL, VG, NM, VN y JS no tienen la suficiente confianza en sí mismos para realizar las diferentes actividades en las clases virtuales o se sienten incapaces de hacerlas, debido a que es común escuchar que expresan “no puedo hacerlo” o “no sé” en otros casos no lo intentan y les ayudan realizando el trabajo por ellos.

Cabe señalar que en el caso de PH, CA, VC, AC, JC, DM, MG, IL, VG, NM, VN y JS, en el transcurso de las sesiones virtuales se muestran inquietos y se distraen con facilidad con objetos o alimentos que tiene a la mano, e incluso se puede observar que lloran y permanecen en las piernas de su tutor (ver Figura 6).

Figura 6

Iniciativa de participaciones.

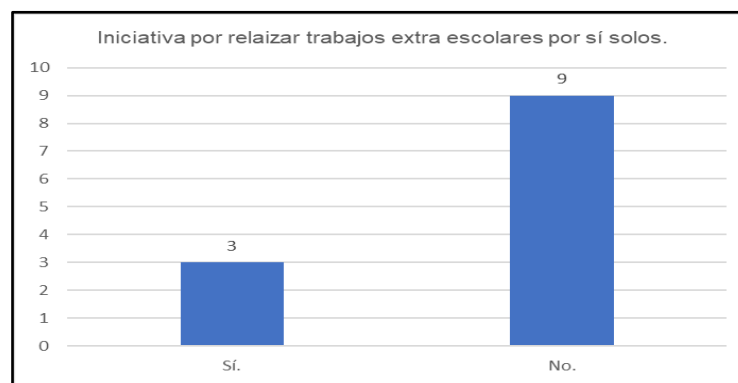


Nota.: Iniciativa para participar en las clases virtuales. Elaboración propia.

Lo anterior, tiene incidencia en la iniciativa personal de los alumnos para realizar trabajos extra escolares, en este caso, algunas veces es se identifica que las tareas fueron realizadas por alguien más, como por ejemplo al colorear, recortar y trazar números, esto dificulta la evaluación de sus aprendizajes, logros y no permite que se integren a la dinámica de la clase, también se ve reflejado en la dinámica ya que esto hace que se alarguen más las clases y terminan por aburrirse los alumnos que sí participan por sí mismos (ver Figura 7).

Figura 7

Iniciativa por realizar trabajos.



Nota. Iniciativa por realizar trabajos extraescolares por sí solos. Elaboración propia.

Otro aspecto importante es el respeto por reglas y turnos en juegos o actividades, como se observa la mitad del grupo atiende reglas o normas que se establecen en las clases virtuales mientras que el otro 50% requieren reforzar este aspecto. Las reglas dentro del aula son muy importantes porque ayudan a los alumnos a comprender su importancia para poder convivir en armonía dentro una sociedad o grupo de personas, esto ayudará a que el trabajo fluya de una mejor manera y aprendan a respetar al otro (ver Figura 8).

Figura 8

Reglas y turnos en actividades.

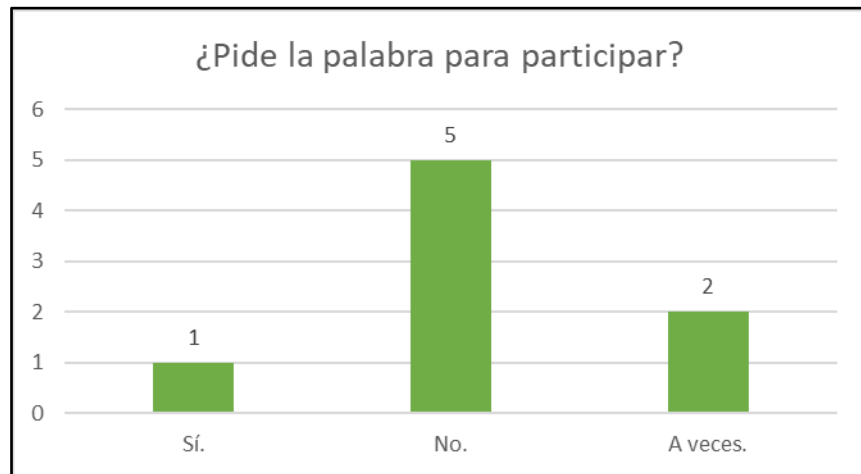


Nota. Reglas y turnos en actividades y juegos. Elaboración propia.

En la participación, solo una alumna levanta la mano antes de hablar para pedir la palabra, dos de las alumnas en ocasiones lo hacen y el resto solo prenden su micrófono y expresan lo que quieren decir con ayuda de su mamá; es importante que comprendan la relevancia que tiene esperar su turno para poder expresar su punto de vista ya que de lo contrario durante las clases virtuales se pierde el interés por escuchar al otro. (ver Figura 9).

Figura 9

Pide la palabra para participar.

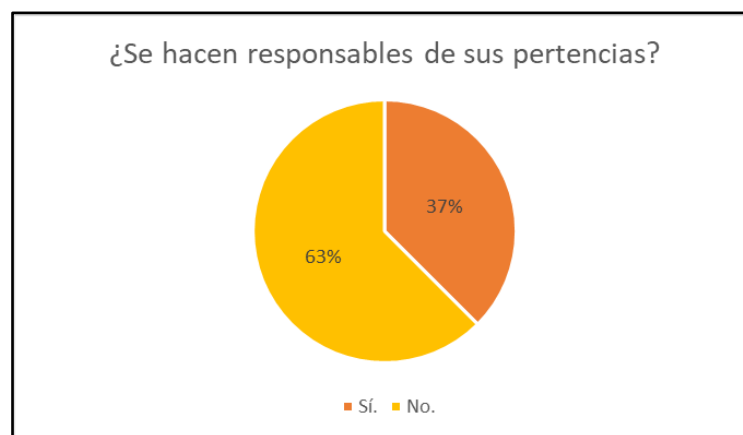


Nota. Pide la palabra para participar. Elaboración propia.

De acuerdo con el cuidado de pertenencias personales las madres de familia expresan que el 63% no lo hacen, esperando que alguien más lo haga por ellos. Así mismo, en su mayoría no guardan los juguetes que utilizaron después de jugar en su hogar; el hecho de hacerse responsables de sus propias pertenencias lo cual fomenta autonomía en el niño o la niña. (ver Figura 10).

Figura 10

Responsables de sus pertenencias.

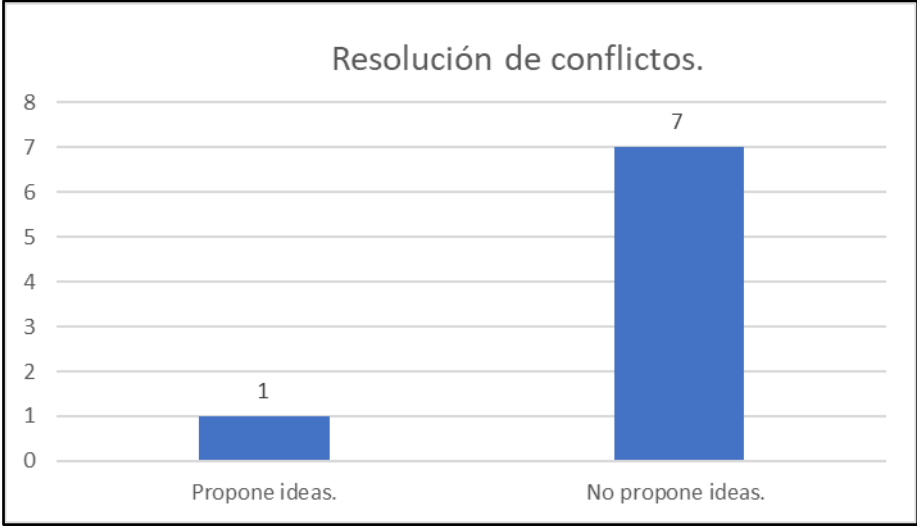


Nota. Responsables de sus pertenencias. Elaboración propia.

En cuanto a la resolución de conflictos, solo una alumna logra proponer ideas para resolver problemas de su vida cotidiana y al resto del grupo le cuesta trabajo dialogar para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar algo en común (ver Figura 11).

Figura 11

Resolución de conflictos.

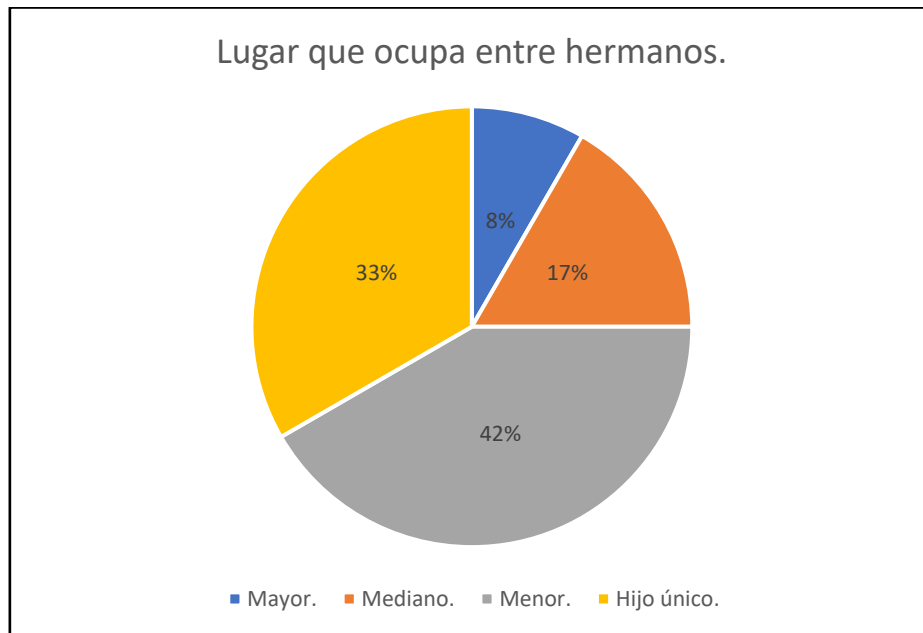


Nota. Resolución de conflictos. Elaboración propia.

El 33% son hijos únicos, mientras que el 42% son los hijos menores como se puede observar en el gráfico, por lo que no conviven con niños de su misma edad, sin embargo, cuando llegan a interactuar con otros niños al realizar prácticas de juego suelen no respetar diferentes formas de pensar, regularmente cuando no se sienten a gusto con la manera de jugar de otros se alejan o lloran (ver Figura 12).

Figura 12

Lugar que ocupa entre hermanos.



Nota. Lugar que ocupa entre sus hermanos. Elaboración propia.

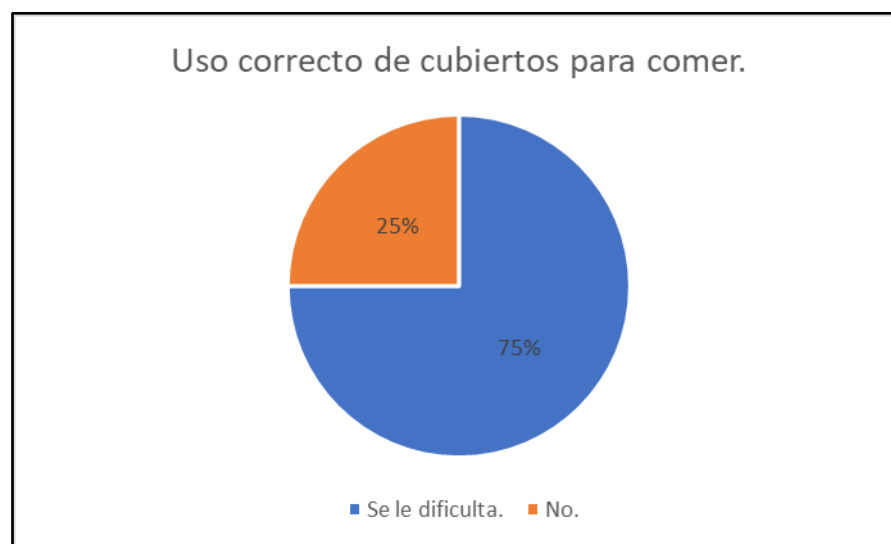
En este caso de acuerdo con Piaget, los niños de nivel preescolar se encuentran una limitación del pensamiento preoperacional lo cual lo denomina como egocentrismo; lo cual, tiene que ver con una tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del “yo” Millar (1993), esta tendencia se manifiesta sobre todo en las conversaciones, ya que como son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, hacen poco esfuerzo para modificar su habla a favor del oyente.

Por otra parte, en las entrevistas a padres de familia permitieron identificar que en el caso de JC no tiene el control de sus esfínteres por lo que usa pañal durante la noche, CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS no saben vestirse por sí solos, ponerse el calzado, abrochar o desamarrar sus zapatos, peinarse, bañarse, lavarse los dientes y las manos cada que se ensucian o antes y después de consumir sus alimentos; en el caso de CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS no recogen sus juguetes al terminar de jugar, doblar su ropa y depositar la ropa sucia en su lugar correspondiente.

En sus hábitos alimenticios CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS no saben utilizar cubiertos para comer y lo hacen con las manos lo que ocasiona que algunas veces derramen su comida, además CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS no conocen los beneficios de comer de manera saludable y la diferencia entre verduras y frutas, así como la variedad de alimentos saludables y los daños o consecuencia de la comida chatarra. (ver Figura 13).

Figura 13

Uso correcto de cubiertos para comer.



Nota. Uso correcto de cubiertos para comer. Elaboración propia.

Los alumnos CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS no reconocen sus características personales y sólo en raras ocasiones dan a conocer sus gustos o disgustos; a CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS les cuesta trabajo identificar y expresar situaciones que le generan alegría, tristeza, miedo o enojo por lo que requieren de ayuda continua para guiar su participación, ya sea con apoyo de imágenes, o preguntas específicas y directas, la mayoría de las veces actúan por impulso; este aspecto es importante ya que, la esto permitió conocer parte de sus hábitos los cuales son un indicador acerca de su autonomía personal en actividades cotidianas.

En el caso de CA, VC, AC, JC, DM, PH, MG, IL, VM, NA, VN y JS no identifican lo que pueden hacer con ayuda y sin ayuda, además de mostrar desconfianza de su propias capacidades y virtudes en las diferentes actividades de los campos y áreas de desarrollo.

1.3. Formulación de la problemática

El nivel preescolar es la base del proceso educativo de los alumnos, ya que en este se siembran conocimientos, habilidades y destrezas que les brindan la capacidad de sentirse pertenecientes a un grupo social.

A partir de los datos recabados por medio de la observación durante las jornadas de práctica, se identificó que la problemática que prevalecía en el grupo, se encuentra relacionada con la autonomía, por lo tanto, a través de un proyecto se favoreció el autoconocimiento personal y de sus habilidades socioemocionales lo que les ayudo a que reconocieran lo que podían hacer y lo que aún no lograban, esto a su vez permitió que paulatinamente aumentaran su autoestima y seguridad en ellos mismos, así como en las relaciones que establecen los demás.

Derivado del diagnóstico inicial se observó en doce de los alumnos de primer grado de preescolar un bajo autoconocimiento personal, dificultad en el reconocimiento y expresión de emociones, así como en utilizar el diálogo para la resolución de conflictos, toma de decisiones y realización de acciones de cuidado personal.

Es por esto que se considera importante formar sujetos capaces de tener conciencia de su propia capacidad, que sean creativos, resilientes, autónomos y su vez con un criterio propio que les permita enfrentarse al mundo que los rodea; dejando de lado el pensamiento de que por ser niños tan pequeños no pueden hacer las cosas por sí mismos, sino dejarlos que exploren y aprendan de sus propias capacidades. Sin dejar de lado las habilidades socioemocionales del educando, lo cual se puede lograr facilitando experiencias significativas que desarrollen su personalidad.

1.3.1. Población escolar

La población en una investigación está compuesta por todos los elementos o una cantidad de personas, o unidades de las cuales están en un determinado lugar en conjunto, asimismo participan en un fenómeno en los que está definido y determinado el análisis.

Retomado de Eliseo Moreno Galindo (2018) por Tamayo (2012), la población es la totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis que integran dicho fenómeno de estudio y el análisis que integran un conjunto de entidades que participan de una determinada característica, y se le denomina la población por construir la totalidad del fenómeno adscrito a una investigación.

Dicha investigación se llevó a cabo en el Jardín de niños “Ejercito de trabajo” con clave de centro de trabajo 15EJN0407X1, ubicado en Calle 9 s/n, Colonia Valle De los Reyes, en el municipio “Los Reyes Acaquilpan, La Paz”, Estado de México. Contando con un turno matutino y vespertino el jardín de niños cuenta con una matrícula escolar de 195 alumnos en total divididos en, 12 alumnos de primero, 87 alumnos de Segundo grado y 108 alumnos de Tercer grado; por parte del personal docente 1 director escolar, 1 supervisor y 8 docentes frente a grupo.

1.3.2. Comunidad docente

Cuatro de las docentes titulares que laboran en el plantel cuentan con una preparación profesional de Licenciatura en Educación Preescolar mientras que las otras cuatro, una de ellas cuenta con una maestría y dos más la están estudiando. (ver Figura 14).

Figura 14

Infraestructura del Jardín de niños “Ejercito del trabajo”.



Nota. Se observa la fachada del preescolar en el cual se llevó a cabo dicha investigación, recuperado de Google Maps.

1.3.3. Supuesto

El desarrollo de la autonomía de los alumnos del primer grado, grupo “A” se favorece a través de estrategias que impactan en sus habilidades socioemocionales.

1.3.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis representan la información que interesa investigar, debido a que es un concepto que contiene un significado. Este puede estar relacionado con situaciones, problemas, contextos, opiniones, acontecimientos, sentimientos o relaciones personales entre otros.

Las categorías a analizar son:

- a. Autonomía
- b. Estrategias didácticas
- c. Habilidades socioemocionales

1.4. Relevancia de la autonomía en el desarrollo del infante preescolar

La autonomía se adquiere a medida en que el párvulo concreta experiencias en su vida, es decir, cada situación a la que se enfrenta en su cotidianidad genera experiencias que se convierten en semillas que lo van formando.; en el caso del nivel preescolar es común que se enfrente a nuevos retos, aprendizajes y relaciones con las que no podría vivir en su núcleo familiar del que viene acostumbrado; esto fomenta que se desarrolle la autonomía.

Podemos relacionarlo con el crecimiento de una semilla, si no se pone en tierra luego se riega diariamente y se pone la luz nunca crecerá, sin embargo, si le dan los cuidados necesarios crecerá una flor hermosa, lo mismo sucede con el desarrollo de la autonomía, es un trabajo constante en el que los padres de familia y docentes nutre de posibilidades para que los alumnos logren este aspecto.

El nivel preescolar será el escalón que impulse a que desarrollen su autonomía con base en valores sociales que respeten la diversidad cultural, adopten actitudes positivas, conozcan su valor, sea independiente, desarrollen una propia personalidad, se sientan seguros de su capacidades y habilidades socioemocionales.

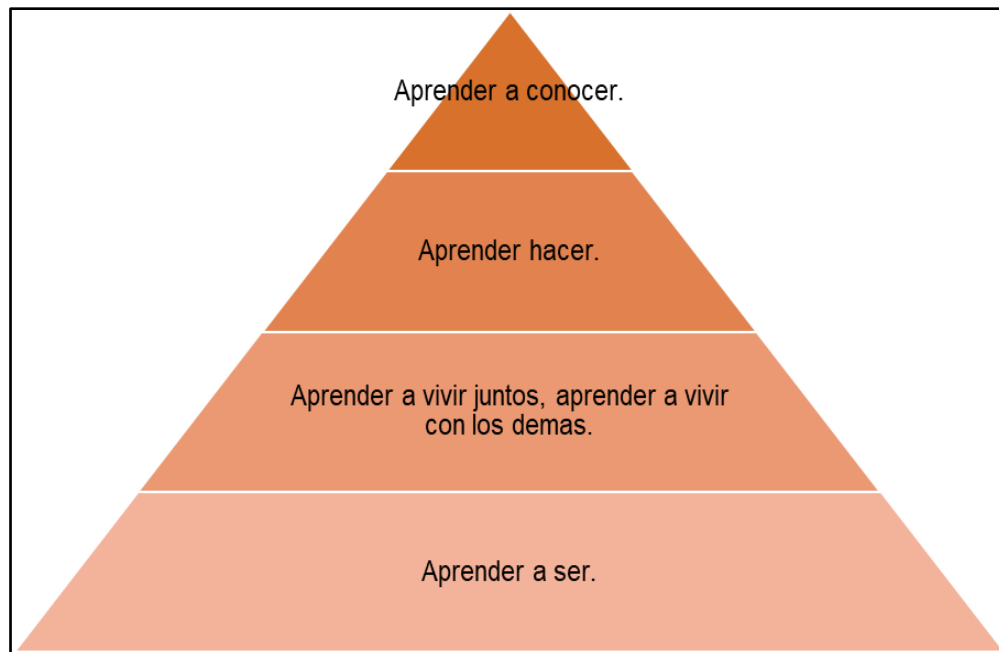
Es fundamental, desde el preescolar, el desarrollo de las potencialidades humanas y las capacidades importantes en los niños y niñas para su futuro desenvolvimiento en la sociedad como persona íntegra, auténtica y responsable; tales como la autonomía y toma de decisiones. Además de promover la adquisición de los conocimientos necesarios para su proceso académico; atendiendo sus dimensiones físicas, psicomotriz, socio emocional, cognitiva-intelectual y de lenguaje; estimulando el aprender a conocer, hacer, convivir y ser, de manera significativa, al tomar en cuenta sus necesidades e intereses. (Alcántara, 2012, pág. 7)

Esto es fundamental para el desarrollo armónico e integral del sujeto, tomando como base el desarrollo de habilidades socioemocionales, en cuanto a la autonomía y la capacidad de tomar decisiones; para ello, el docente orienta las interacciones entre los niños en el aula a través de la promoción de actividades que faciliten en el niño el desarrollo de estas capacidades.

En la educación inicial las dimensiones sociales y afectivas del educando son consideradas como un aspecto esencial en su desarrollo integral, por lo tanto, resulta indispensable propiciar la autonomía; tomando en cuenta todas sus potencialidades, su capacidad de pensar y elegir de acuerdo a sus vivencias y en la interacción con el entorno familiar, social y cultural, por lo que no pueden imponerse de manera arbitraria. La capacidad de tomar decisiones y la autonomía permitirá que desarrollen habilidades y competencias para resolver problemas de su entorno en base a los pilares de la educación (ver Figura 15).

Figura 15

Pilares de la educación



Nota. “Los cuatro pilares de la educación” UNESCO p.91-103. Elaboración propia.

Estos cinco ejes rigen al Nuevo Modelo Educativo, los cuales tienen la intención de contribuir a que las niñas, los niños y los jóvenes de México desarrollen al máximo su potencial para ser exitosos en el siglo XXI; el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, tiene como fin garantizar una educación de calidad con equidad en la que se ponga a los aprendizajes y la formación los estudiantes en el centro de todos los

esfuerzos educativos, por lo que los cinco ejes son la columna vertebral de este nuevo Modelo.

En consecuencia, plasma un perfil de egreso, que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, lo que implica también el primer ejercicio de articulación formal para la educación obligatoria; esto se hace a partir de un enfoque humanista, y con base en la investigación educativa, se plantea un nuevo currículo de la educación básica.

Este se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir aquellos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes que les permiten aprender a lo largo de la vida. Adicional a los campos de la formación académica, el desarrollo personal y social de los alumnos se incorpora como parte integral del currículo con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

1.4.1. La autonomía como componente del aprendizaje de los niños preescolares

Radica en que los educandos encuentren respuestas a sus preguntas, esto propiciará que busquen soluciones a problemas y que adquiera sentido para ellos, lo cual da pauta al favorecimiento de la autonomía desde sus primeros años de edad y para que les sea útil a lo largo de su vida académica y sociocultural.

Los seres humanos tienen la capacidad de aprender, sin embargo, se requiere de voluntad, ganas y saber cómo hacerlo para poder ponerlo en práctica, de acuerdo con (Sánchez, 2009), recuperado de (María D., 2018), “La capacidad de aprender la podemos entender como aquella que nos permite obtener de forma autónoma, es decir por nuestros propios medios, los conocimientos, destrezas e incluso actitudes; para organizarnos, tomar decisiones y resolver problemas”. (p.167); esto quiere decir que para que un niño logre ser autónomo necesita ser motivado desde sus propias posibilidades para que de esta manera sean conscientes de lo que hacen y se esfuercen por lograrlo.

La autonomía está presente en las prácticas educativas, se puede observar que los niños, al estar expuestos y motivados, logran que su aprendizaje se vea enriquecido

al tomar conciencia de sus actos y de las enseñanzas que adquieren día a día. La autonomía no se refiere a dejar de lado las opiniones o ayuda de los demás hacia nuestra persona y solo concentrarse en sí mismo, si no que al ser cociente de lo que como individuo puedo ofrecer a los demás puedo obtener un crecimiento personal:

Una persona es autónoma cuando es capaz, entre otras cosas, de desenvolverse por sí misma, cuando tiene confianza en sus capacidades, cuando ha consolidado una madurez personal, social y moral que le permite actuar de forma responsable; cuando tiene conformada su personalidad (...) no quiere decir que no necesite para nada de los demás, sino más bien que está en condiciones de compartir solidariamente, de ofrecer la potencialidad de sus capacidades, de colaborar en un proyecto conjunto, de formar parte de una comunidad y contribuir a mejorarla o enriquecerla. (Bolívar y López, 2008, p. 10)

Esto se refiere a que los niños necesitan del acompañamiento de los docentes, en este caso en las clases a distancia también de los padres de familia, sin embargo, son ellos los que deben de producir su aprendizaje y depende de ellos interiorizar los conocimientos y las herramientas que se les brindan, la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, se va constituyendo en la experiencia de decisiones que van siendo tomadas.

En el nivel de preescolar los alumnos se enfrentan a la primera separación con su núcleo familiar y comienza a conocer nuevas formas de relacionarse con otros niños en el mismo rango de edades, diferentes formas de pensar, de jugar, de trabajar; por lo tanto, comienzan a forjar las bases de la autonomía, en la cual se desenvuelven por sí mismos, comienzan a reconocer sus capacidades y en el transcurso el camino adquieren la capacidad de responsabilizarse en el aspecto personal, social y moral.

Todo esto es resultado de las condiciones que ofrece el nivel, ya que, potencializa el trabajo colaborativo entre pares y mediante experiencias cotidianas dentro del trabajo cuando se les asignan tareas y se enfrentan a situaciones problemáticas que los obliga a buscar soluciones.

Es importante que se desarrolle desde la etapa preescolar para que los niños aprendan a tomar sus propias decisiones, sean responsables y decidan lanzarse a responder sin

miedo, esto les beneficiará para que se sientan motivados y vayan formando su propio carácter y logrando superar con mayor facilidad obstáculos que se les presenten. (Freire, 1997, p. 103)

“El desarrollo de la autonomía, se relaciona con llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kamii C., 1992, p. 3). La autonomía se da cuando uno actúa por sí solo, considerando el entorno que lo rodea, pero tomando su propia decisión, influida por lo moral y lo intelectual; es así como al desarrollar la autonomía, el niño adquiere la capacidad de pensar por sí mismo y aprender de forma autónoma.

Esta es trascendente a lo largo de la formación de los alumnos para que sean capaces de realizar actividades y desenvolverse con seguridad en un determinado contexto o situación; de acuerdo con el programa de estudios “Aprendizajes clave”, en las actividades diarias los niños pueden asumir gradualmente mayor autonomía al realizar tareas básicas y algunas formas de organización en el grupo, ya que los alumnos requieren aprender a ser más responsables de sí mismos y de sus acciones, lo que les permite resolver problemas y les provocará satisfacción. (SEP, 2017)

Por tal motivo, es importante abordar y trabajar la autonomía en preescolar para que al momento de que los niños se enfrenten a situaciones que requiera de un actuar o de toma de decisiones en situaciones diarias puedan elegir de manera consciente su reacción o en su defecto reconocer sus alcances y solicitar ayuda cuando lo necesite.

Resulta significativo que se trabaje la autonomía para que les proporcione seguridad a los alumnos y se favorezca el compromiso, esmero, conducta, cumplimiento, voluntad, seguridad en sí mismo y orden lógico.

1.5. Justificación

La práctica docente se enfrenta a una problemática de salud pública que impactó en lo social debido a la pandemia generada por el virus de COVID – 19, lo cual ha

cambiado las formas de enseñanza y generado situaciones más difíciles para que los alumnos se adapten y convivan en un ambiente educativo y social que les brinden estímulos que favorezcan su desarrollo integral y autonomía.

La selección de esta problemática se basa primordialmente en un interés personal por favorecer la capacidad que tienen los niños de nivel preescolar para adaptarse a esta nueva normalidad mediante trabajo a distancia con la intención de contribuir al desarrollo de la autonomía de los alumnos.

En este caso, los niños son capaces de realizar diversas tareas, siempre y cuando en casa se les inculque y practiquen los hábitos para este fin desde una edad temprana, ya que, al llegar al contexto de jardín, no solo se fortalecen habilidades de socialización, si también de autonomía, seguridad y confianza, lo cual les será su desarrollo personal y académico.

Si bien es cierto que se brinda educación en la casa como en la escuela, es importante considerar que los padres de familia son los primeros formadores y es en los centros educativos donde se refuerzan y se ofrecen aprendizajes que no se dan en el contexto familiar y ambos procesos educativos son “propiedad” de las instituciones y los contextos que las representan.

Es por esto que los niños de nivel preescolar inician un proceso en el manejo de hábitos y rutinas, los cuales son fundamentales para adquirir autonomía, aprendizajes, entorno a la socialización con otros. Por otra parte, es importante mencionar que el propósito de esta investigación es diseñar estrategias didácticas que permitan fortalecer los hábitos y rutinas hacia la autonomía del estudiante, estas estrategias didácticas contribuirán a la adquisición de tener mayor independencia, involucrando a los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos, haciéndolos partícipes activos y con un debido acompañamiento desde su hogar.

Así mismo, la autonomía se favorecerá de la mano del Área de Desarrollo Personal y Social considerando que en el nivel preescolar esta área pretende que los niños adquieran confianza en sí mismos al sentirse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía. También al relacionarse sanamente con personas de distintas edades pueden expresar sus ideas, sentimientos

y emociones, así como, aprenderán a autorregular su manera de actuar, ya que en el nivel preescolar, especialmente durante el primer grado, los niños se enfrentan solos, a un escenario nuevo totalmente diferente al que tenían en el plano familiar, dado que ninguno de los integrantes se encuentra presente durante las jornadas diarias, por lo que tienen que afrontar un proceso de adaptación; de aquí la importancia de trabajar con el Organizador Curricular “Autonomía” el cual propicia un ambiente de aprendizaje en el que los niños se sientan con la confianza de participar y realizar diversas actividades, sin dejar de lado sus intereses y características de desarrollo evolutivo.

Lo cual contribuye a que los alumnos fortalezcan su desarrollo integral desde un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar sus logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. (SEP, 2017)

1.6. Objetivos

1.6.1. general de la investigación

- Analizar el desarrollo de la autonomía como base para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en niños de primer grado de preescolar.

1.6.2 Objetivos específicos

- Identificar los factores que favorecen a la autonomía y las habilidades socioemocionales de los alumnos de primer grado del Jardín de niños “Ejército del trabajo”.
- Implementar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la autonomía en niños de primer grado del nivel preescolar.

- Analizar el papel de la autonomía y su incidencia en las habilidades socioemocionales de los niños preescolares de primer grado.

1.6.3. Preguntas de investigación

- ¿Cómo favorecer la autonomía en los alumnos de primer grado de preescolar?
- ¿Cómo impacta el desarrollo de la autonomía en las habilidades socioemocionales en los educandos?
- ¿Cuáles son los aspectos que favorecen la autonomía de los alumnos de primer grado de preescolar?
- ¿Qué estrategias contribuyen al desarrollo de la autonomía y que incidencia tiene en las habilidades socioemocionales en los alumnos?

Capítulo II. Marco teórico

Con base a la presente investigación este capítulo tiene la intención de hacer referencia a los antecedentes teóricos de la investigación que aportan información significativa para el abordaje y análisis de la autonomía en los niños y su incidencia en las habilidades socioemocionales por medio de estrategias didácticas que la docencia ofrece en base a una propuesta.

Las bases teóricas pretenden mostrar una recopilación de diferentes conceptos de autonomía en base a distintos autores con el fin de obtener como resultado una referencia del tema que se aborda.

2.1 Importancia de la autonomía en niños de nivel preescolar

El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia, es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones; el sentirse capaz para realizar una tarea o actividad por sí mismo y el poder encaminar acciones para lograr una meta específica dependen del grado de autonomía de cada persona, no obstante, una visión integral de la autonomía requiere no solo considerar al estudiante en su individualidad, sino en relación con otros y con su contexto sociocultural y ambiental, ya que ser autónomo implica también buscar el bienestar colectivo, ser responsable, conducirse de manera ética y moral, ser respetuoso con uno mismo, con los demás y con el entorno que se habita. (SEP, 2017)

En base a los fines de educación en el siglo XXI al término del preescolar los alumnos deben identificar sus cualidades y reconocer las de otros, también, deben mostrar autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual, en grupos, y experimentar satisfacción al cumplir sus objetivos; los niños son sujetos activos,

pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente.

Las experiencias e interacciones con el medio físico y social en las que se desenvuelven los educandos son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar, conocimientos, habilidades, valores y sus capacidades; además, factores biológicos (genéticos) influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños; la importancia del nivel preescolar se destaca en su influencia que tiene sobre el desarrollo infantil debido a que se deben aprovechar al máximo las potencialidades de los niños en estas primeras edades, por lo que León (1995) afirma:

Tanto la fisiología, como las ciencias de la salud, la sociología, la psicología y la educación han evidenciado la importancia de los primeros años de vida, no solo para el desarrollo de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor, moral, sexual y social de las personas, así como el desarrollo del lenguaje. (p. 45)

Para cualquier proceso de aprendizaje es necesario experimentar y la etapa preescolar es el auge de la misma, siendo determinante para adquirir valores, aptitudes, actitudes, y hábitos que aporten a su madurez y su autonomía; en el caso de la autonomía se puede decir que es un proceso continuo a lo largo de la vida humana, la cual a medida que atraviesa por distintas etapas de su desarrollo se enfrenta a esta en diferentes medidas.

El Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), menciona que, el papel del docente tendrá en sus manos la oportunidad de brindar vivencias que agreguen significado para que los estudiantes se expresen libre y creativamente; esto se puede facilitar por medio de estrategias didácticas que representen oportunidades para extender su ámbito de relaciones con otros niños, formular preguntas, poner a prueba lo que piensan y saben, reformular sus explicaciones; en los juegos, se puede promover la convivencia y las interacciones entre pares lo que construye su identidad personal, aprender actuar con mayor autonomía, apreciar las diferencias; aprender formas de comportamiento en distintos espacios mediante ciertas reglas para convivir en una sociedad.

El hecho de que el docente aborde lo anterior aporta en los niños y niñas que incrementa su seguridad en sí mismos, autoestima, madurez y consecuentemente su

autonomía. Finalmente, es importante, tomar en cuenta las habilidades que se pretenden fortalecer en la educación preescolar.

2.1.2. Noción de la autonomía de Jean Piaget

Jean Piaget (1929), señala que autonomía significa gobernarse a sí mismo, es lo contrario de heteronomía que significa ser gobernado por los demás; la autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto es mutuo, es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado; del mismo modo Piaget señala que los niños desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual por lo tanto la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de su autonomía. (Piaget, 1932. Cap. IV)

Sabemos que muchas de las veces los docentes se preocupan más por abordar contenidos que aporten al desarrollo cognitivo de los estudiantes, en el caso del nivel preescolar la carga horaria tiene mayor énfasis en campos como pensamiento matemático, lenguaje y comunicación y exploración del mundo natural y social, además de que en el desarrollo de las actividades es común que se utilicen una disciplina más cuadrada dada la complejidad de lo que se desea enseñar, sin embargo hoy en día no debería ser de este modo ya que las medias severas no producen el respeto por las reglas, ni el aprendizaje deseado.

Al momento de que los docentes comprenden este aspecto se darán cuenta de lo que se puede llegar a producir en los alumnos como la apatía y la alienación de los alumnos como una reacción a lo autoritario, ya que no se les dejara aprender de manera creativa y así buscar sus propias estrategias de aprendizaje y desarrolla su autonomía: en este sentido, Piaget proporcionó una teoría científica, con la cual se logra conceptualizar de nuevo los objetivos que tiene el estudiante, así como los medios para alcanzarlos.

2.1.1 Teoría de Jean Piaget en relación a la autonomía

El conocimiento se da con base a la interacción entre el sujeto y el objeto; el alumno es un sujeto activo que elabora la información y es capaz de progresar por sí mismo, por otra parte, ha permitido reconocer la actividad del profesor como elemento que puede favorecer el desarrollo proponiendo entornos de aprendizaje y actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos con los que trata.

El profesor se muestra como facilitador del proceso de desarrollo de la autonomía ya que es el encargado no solo de impartir conocimientos de manera mecánica, sino de crear condiciones y buscar estrategias apropiadas para que el estudiante sea capaz de desarrollar su inteligencia construyendo los conocimientos que necesita para su formación. (Piaget, 1968)

También, considerar la autogestión del aprendizaje, donde el estudiante es capaz de construir su conocimiento a partir de sus conocimientos previos, los contenidos impartidos en la escuela, permite el logro de un aprendizaje, aumentan el sentido de su propia capacidad para generar conocimientos valiosos lo cual potencia que de mayor esfuerzo y autonomía.

Se puede hacer un análisis sobre la autonomía moral y la autonomía intelectual lo cual demuestra que las materias académicas se enseñan de una manera muy distinta si se conciben dentro del objetivo más amplio de la autonomía del niño; es decir, el maestro transmite la ciencia únicamente por la ciencia misma, transmitir datos, teorías y conceptos de actualidad, sin preocuparse de que la instrucción tenga sentido para el alumno.

Por otra parte, si se enseña ciencia dentro del contexto del desarrollo de la autonomía, se hará hincapié en que el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista; y, sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él; dicho lo anterior, el desarrollo de la autonomía, tiene que ver con que el educando sea capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

2.1.2. Autonomía moral

La autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier expresión externa; por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás; la validez moral dirige nuestras acciones dado que los seres humanos son considerados seres morales que se rigen por una razón práctica.

La personalidad se iría construyendo en la interacción social, a través de un proceso de descentración de sí mismo, e incorporación de las relaciones de cooperación social, como un elemento central para el desarrollo humano y la supervivencia de la especie. En este sentido, la personalidad implica una especie de descentramiento del yo que se integra en un programa de cooperación y se subordina a disciplinas autónomas y libremente construidas. (Sepúlveda, 2003, p. 9)

La constitución de la personalidad según Piaget implica la superación del egocentrismo y por tanto el equilibrio en las relaciones sociales; de acuerdo con Sepúlveda (2003), la autonomía moral se da a partir de la libre aceptación de los principios de la persona para guiar su propia conducta.

La autonomía moral posee un papel diferente según el tipo de principios a cuya libre aceptación se refiere, cuando se trata de principios que suceden en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos que juzgan una conducta por los efectos que ella tiene en los intereses de otros, entonces el valor positivo de la aceptación libre puede verse neutral por el valor negativo que tiene esa aceptación, en caso de que el principio justifique conductas que afectan a la autonomía de otro individuo.

De este modo, el mismo valor de autonomía moral puede justificar limitar la libre elección de conductas en relaciones interpersonales ya que se hace un balance entre la autonomía del agente que se limita y la autonomía de otros individuos depende de los principios de autonomía en relación a la dignidad de las personas; es decir, consiste en el respeto por el otro.

De este modo, el principio esencial de la autonomía moral está presupuesto en el discurso moral, el cual deriva del principio de autonomía personal mediante la libre

elección y materialización de ideales del bien y de las virtudes de las personas; Piaget (1932), proporcionó ejemplos simples de la moralidad autónoma, como:

(...) les preguntó a niños entre los seis y los catorce años de edad, si era peor mentir a un adulto que a un niño. Los niños pequeños respondieron firmemente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntó por qué, contestaron que los adultos saben cuándo una afirmación no es cierta. Los niños mayores, en cambio, tendieron a contestar que a veces se hacía necesario mentir a los adultos, pero que era corrupto hacerlo con otros niños. (...) La moralidad trata acerca del bien y del mal en la conducta humana, en la moralidad heterónoma, estos asuntos se solucionan de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad. En la moralidad autónoma, al contrario, el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista. (p.196)

En ese sentido, la autonomía tiene lugar en los actos de reciprocidad cuando el respeto mutuo es suficiente para que el individuo sienta deseo de tratar a los demás como le gustaría ser tratado; para Piaget, lo que hace que los niños lleguen a ser adultos autónomos es que los padres y madres refuerzan la heteronomía natural de los niños al utilizar castigos y recompensas, por otro lado, lo que estimula el desarrollo de la autonomía al intercambiar puntos de vistas con los niños al tomar decisiones en conjunto, para los niños es importante hacerles saber que su opinión es importante, por lo tanto, el castigo refuerza la heteronomía de los niños y obstaculiza el desarrollo de la autonomía, mientras que las recompensas son más agradables que los castigos, éstas también refuerzan la heteronomía de los niños.

En el preescolar se debe enseñar a que los alumnos sean capaces de tomar sus propias decisiones, considerando que no es lo mismo que la libertad total; la autonomía les permitirá ser capaces de tener en cuenta aquellos factores que son relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir, asimismo, no puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los puntos de vista propios, es necesario considerar los puntos de vista de los demás.

2.1.3. Autonomía intelectual

Una persona intelectualmente autónoma es un pensador crítico con una opinión propia y fundada que puede incluso chocar con opiniones populares; una persona intelectualmente heterónoma, en cambio, cree incondicionalmente lo que le dicen, incluyendo conclusiones ilógicas, eslóganes y propaganda. Según Piaget, el niño también adquiere conocimientos mediante la construcción desde dentro, a través de la interacción con el medio, y no mediante la interiorización. (Kamii, 1982, p. 11)

Al igual que en el campo de lo moral, la autonomía intelectual también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo”, lo intelectual trata con lo “falso” o lo “verdadero”.

Los niños pueden aceptar las explicaciones de los adultos durante un tiempo, sin embargo, ellos continúan pensando en esas explicaciones y terminan por construir relaciones teniendo en cuenta algunos conocimientos que han recibido y otras cosas que ellos saben; por consiguiente, la adquisición de conocimiento no se puede describir simplemente como la internalización directa de información recibida, cuando el niño, comienza relacionar con otras cosas que él sabe, empieza a cuestionarse.

Los intercambios de puntos de vista con los otros y las “negociaciones” son importante no sólo para el desarrollo moral, sino también para el desarrollo intelectual; muchas veces los adultos solicitan a los niños que permanezcan en un espacio determinado quietos después de una pelea por un material en el preescolar, lo cual no favorece su desarrollo moral ni intelectual, resulta más fructífero negociar una solución, cuestionados sobre sus formas de actuar y después sobre las posibles soluciones o acuerdo a los que pueden llegar.

Dicha negociación implica diferentes intercambios de puntos de vista, los niños que son capaces de negociar mutuamente soluciones aceptables van desarrollando la habilidad de pensar lógicamente porque tienen que convencer a los otros de lo que ellos están convencidos, lo cual constituirá una base importante para los futuros aprendizajes.

2.2. La autonomía como objeto de la educación

Para Piaget, como dijimos antes, la autonomía moral está unida a la intelectual, social y afectiva; el fin de la educación es producir individuos autónomos que sean capaces de respetar la misma autonomía en otras personas; por lo tanto, en la siguiente figura muestra una interpretación de lo que menciona Piaget acerca de la autonomía en relación con los objetivos de la educación que definen algunos profesores, lo cual tiene que ver con la memorización de la escuela tradicional; en el caso del nivel preescolar si no se utilizan las estrategias adecuadas para que el niño interiorice el aprendizaje solo actuarán por repetición y no serán capaces de analizar a profundidad el conocimiento (ver Figura 16).

Figura 16

Implicaciones de la Teoría de Piaget

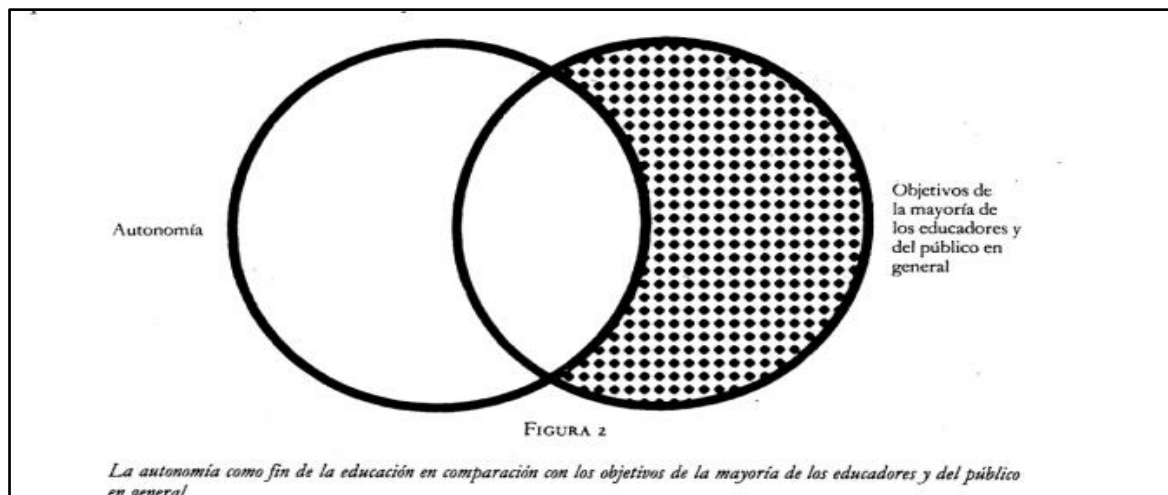


Figura 16. Retomado de libro "La autonomía como objeto de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. (Kamii, 1982 p. 87)

La autonomía de los alumnos de nivel preescolar de acuerdo con (Kamii C., 1992), la es el proceso donde el niño pasa a ser independiente y es capaz de pensar por sí mismo teniendo en cuenta el punto de vista de las demás personas, así mismo, hace mención de que el fin de la autonomía es lograr que el "individuo se gobierne a sí

mismo” pero para que esto se logre es necesario que desde pequeños se favorezca mediante el acompañamiento y de acuerdo a sus capacidades físicas e intelectuales.

En este sentido de acuerdo con (Sepúlveda, 2003), la autonomía como una destreza propia del ser humano para desenvolverse de manera independiente, así como, valerse por sí mismo, ser capaz de tomar de decisiones, ser consciente de que es un sujeto con responsabilidad, así como la autonomía implica la capacidad de ser agente de opinión y cambios en diferentes relaciones con otros individuos.

Desde la pedagogía general se entiende la autonomía como la competencia para realizar una toma de decisiones individual y colectiva de forma reflexiva, crítica y responsable, y que se desarrolla en la praxis, en este sentido la autonomía se debe promover de manera permanente en los alumnos preescolares. (Rijo, 2015)

Al considerarla como la adquisición de una progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir, ella posibilita gradualmente su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás; sin embargo, tanto docentes como padres muy frecuentemente no reconocen la posibilidad del niño de ser autónomo y sin darse cuenta limitan las expresiones de la autonomía infantil.

La sobreprotección ejercida por los padres a sus hijos es muestra de esto; el miedo de los adultos a que los niños se lastimen en ocasiones limita las posibilidades de experimentación que son necesarias para el desarrollo motor o intelectual; con frecuencia tanto padres como algunos docentes evitan que los niños realicen actividades físicas acordes con su edad porque consideran que no serán capaces o que se lastimaran, también en muchas ocasiones resuelven los problemas que el niño estaría capacitado de resolver en el afán de ayudarlo, evitando que el niño busque la solución o soluciones posibles al problema que se le presente convirtiéndolos en personas inseguras, temerosas que necesitan de la aprobación constante de los demás y lo más importante haciéndoles pensar que no son capaces.

Es por esto que la autonomía se debe y se puede favorecer desde las primeras etapas del desarrollo del ser humano, a través de la continua toma de decisiones, de las

equivocaciones y de los aciertos, de los continuos ensayos y errores, de reconocer los errores cometidos y la manera responsable de corregirlos que el niño experimenta su propia competencia y ejerce su autonomía.

En este sentido, la formación de una autonomía moral en los niños es una idea que debe partir del presupuesto de que se está formando un ser moral, cuyos juicios, comportamientos y sentimientos pueden llegar a ser autónomos moralmente. Lejos de pretender forzar el desarrollo moral de los niños, lo que se propone es facilitar espacios de formación integral que optimicen y valoren cada experiencia, para ello se requiere que los adultos responsables de los procesos formativos de los niños, establezcan relaciones horizontales a través de un trato respetuoso entre iguales, dialógico, comprensivo, solidario y humanizado.

Lo cual es la raíz para el desarrollo de la autonomía en los alumnos, aunque menciona que un excesivo sentimiento de autocontrol genera vergüenza y duda lo cual imposibilita su desarrollo psicomotor entrenamiento higiénico y verbalización lo cual genera sentirse incapaz e inseguro de sus propias posibilidades y competencias (Rijo, 2015). Es por esto que debe existir un equilibrio de esto para el desarrollo de la conciencia moral y autonomía o heteronomía, esto se entiende que la virtud surge de la resolución positiva de la dialéctica autónoma versus vergüenza y duda ya que son la voluntad de aprender a aprender, de discernir y decidir.

La habilidad para tomar decisiones, debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, porque cuanto más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a ser aún más autónomo, en el preescolar, cuando un niño de tres años llega a su casa con deseos de descansar, el adulto podría preguntarle, ¿dónde te gustaría sentarte a descansar?, para que el niño pueda tomar en cuenta las actividades de los demás al decir dónde se sentirá mejor bajo dichas circunstancias o durante la comida, se le puede preguntar al niño cuánto desea del puré de papas, o si desea más leche o cuánto.

Los niños pueden animarse a tomar decisiones importantes como qué ropa es la más adecuada para usar durante el día, si sería mejor hacer la tarea antes o después de salir a jugar, entre otras cosas, aquí lo importante es ofrecerle al educando

oportunidades en las que puede decidir por sí solo. deben empezar con decisiones pequeñas, antes de ser capaces de manejar otras más importantes.

2.2.1 Elementos básicos para potenciar la autonomía en el nivel preescolar

El nuevo currículo de competencias de educación básica establece que los escolares deben desarrollar capacidades, destrezas y habilidades relativas a la competencia de autonomía e iniciativa personal que les permitan madurar como personas libres y responsables, así como tomar decisiones y comportarse adecuadamente en función de su nivel de desarrollo personal y del contexto familiar, escolar o social en el que se desenvuelven. (SEP, 2017) A continuación, se presentan los elementos que se favorecen en base a la autonomía de acuerdo con el programa de educación básica (ver Tabla 2)

Tabla 2

Elementos que se favorecen en base a la autonomía

Concepto	Definición.
Autoconocimiento	Tiene que ver con el grado de independencia que adquiere un niño autónomo. Ese proceso de relación con el entorno inmediato les ayuda a desarrollar habilidades para formar un buen autoconcepto, es decir, reconocen lo que pueden hacer con ayuda y sin ayuda, solicitar ayuda cuando lo requieren, identificar y nombrar sus fortalezas, así como, ser capaz de expresarse con seguridad ante sus compañeros, maestros y familia, también ante la resolución de problemas elegir los recursos que necesita para poder resolverlo.

Concepto	Definición.
Identidad personal	La autonomía permite que el niño o la niña vaya formando su identidad y autoestima lo cual se verá reflejado en su capacidad de realizar tareas propias de su edad cómo vestirse sin ayuda, recoger sus juguetes, comer, entre otras actividades.
Iniciativa personal	Permite reconocer lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.
Comunicación asertiva	Se expresa con seguridad y define sus ideas ante sus compañeros. Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.
Habilidades socioemocionales	Los estudiantes desarrollan habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permite aprender a conocerse a sí mismos, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades.
Inclusión	Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos.

Nota: Definiciones en torno a la autonomía. Retomado de (SEP, 2017, p. 319-325). Elaboración propia.

Estos aspectos son lo que se deben favorecer en el nivel preescolar y tienen relación con el desarrollo de la autonomía ya que, cada uno tiene una importancia específica para sentar las bases para que el alumno preescolar favorezca su autonomía desde sus primeros años de escolaridad, por lo que esta investigación tiene la intención de encaminar este elemento en los alumnos de primer año.

El camino ideal de acuerdo con el área de desarrollo personal y social de la educación socioemocional se trazó mediante la planificación de estrategias que implican desarrollar y evaluar actividades expresados por aprendizaje esperados de esta área, como el autoconocimiento, autorregulación y autonomía, de tal modo que, se utilizó a la autonomía para favorecer las habilidades socioemocionales desde esta área.

Para esto el plan de educación separa al primer grado de los demás y considera una serie de aprendizajes específicos para este nivel, esto en consideración a la población que se investigó; esto quiere decir que, el camino y pretensión de la educación está muy definido en cuanto lo que se quiere alcanzar con los niños de primero en su primer acercamiento a la educación formal.

2.3. El camino para desarrollar la autonomía en los alumnos de preescolar

“Educar no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le permite ser él mismo” (Savater, 1997).

El desarrollo de la autonomía implica la adquisición y maduración de las capacidades básicas, tales como, el autoconcepto, la autoestima, la autorregulación emocional y la expresión de sentimientos que van de la mano con las habilidades socioemocionales, la empatía, la perseverancia, el respeto a los demás, la toma de decisiones y asumir responsabilidad ante decisiones y conductas personales.

Las capacidades y las destrezas de autonomía se desarrollan y aprenden desde el nacimiento y el entorno familiar; es importante comprender que la autonomía no se

termina de formar en el nivel inicial de la educación porque es un proceso largo y permanente. Cada niño es diferente y desarrolla sus capacidades de manera distinta.

Se trata de un proceso único y personal donde cada cual alcanza los hitos a su ritmo; la clave para saber cuándo debemos permitir que intente hacer determinadas tareas solo está en observar y conocer al niño, por lo tanto, el desarrollo de la autonomía requiere que sean ellos los que intenten hacer las cosas, aunque se equivoquen y debemos apoyarles siempre que lo necesiten.

2.3.1 Autoconcepto

Como se ha mencionado en otro momento, los primeros años de vida del niño conforman una fase sobresaliente en su desarrollo, en el cual puntualizan elementos fundamentales para el desenvolvimiento de su personalidad que se verán reflejados en procesos socializadores. Uno de estos elementos corresponde al autoconcepto, que se entiende como “una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones” (Broc, 2000, p. 124). Lo cual se refiere a las dimensiones que cada sujeto revaloriza de sí mismo las cuales, van a servir para tener una percepción general de diferentes ámbitos de su vida.

Como bien hace mención Craig y Dunn (2007, p. 64), la valoración global supone una elección de determinados modos de actuar en su comportamiento ante circunstancias específicas en las que aplica formas de autoconocimiento y sentimientos de evaluación que pueden ir desde lo positivo hasta lo negativo; esto quiere decir que, cada persona tiene el poder de rescatar aquellos modos de operar en la sociedad que le permitan enfrentarse a momentos en los que pueda hacer uso de su autoconcepto, sus emociones y considerar la dualidad de estos.

El autoconcepto es “la estructura de esquemas mentales, que le permite al sujeto tener un conocimiento muy articulado de sí mismo, de sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus formas de actuar y, por tanto, como una forma muy particular de representar su realidad en interacción con otras verdades ya legitimadas” (Amar, 1998). El hecho de tener un conocimiento de sus propias debilidades y habilidades le van a permitir al educando saber cómo actuar ante las múltiples situaciones inciertas

a las que se verá sometido en un contexto educativo y que le registrarán en otros aspectos de su futuro.

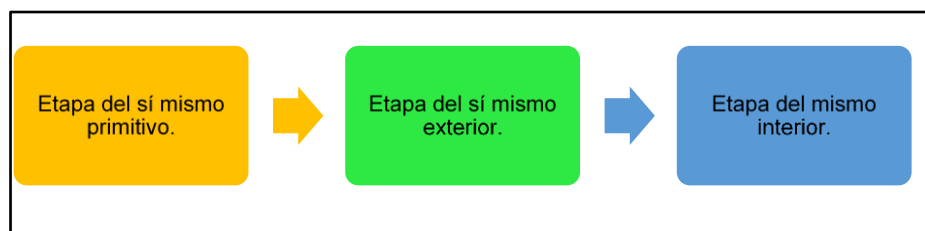
En este sentido, el desarrollo del autoconcepto de acuerdo con (Pereira, 2009), dependerá de las experiencias perceptibles que vaya generando ya sean negativas o positivas y de diferentes factores biológicos, psicológicos y socioculturales. Dicho en otras palabras, está mediado por distintos aspectos que irán evolucionando hasta un proceso de autorregulación, que le permitirá al niño adquirir confianza en sí mismo, tendrá autorregulación sobre su vida y sus sentimientos; y esto va a preparar al alumno para poder tomar decisiones y solucionar problemas. Tiene como resultado un proceso de construcción propia durante su vida mediante la habilidad de interpretar lo que nos quieren comunicar los otros en la interacción social, lo que tendrá un mayor impacto para enriquecer nuestro autoconcepto, la familia, los amigos, maestros, es decir nuestro núcleo de interacción social.

Muchas veces la influencia que ejercen otros actores sobre ellos mismos determina modos de actuar, de ser o de aspirar a algo, sin embargo, el poder del autoconcepto se centra en que conozcamos de manera introspectiva nuestra propia persona y no permitirá que deformen su figura real, sino que con lo que ya son y tiene se incorporen a un grupo.

De acuerdo con Gurney (1988), el autoconcepto se forma en tres etapas (ver Figura 17).

Figura 17

Etapas del autoconcepto



Nota: Etapas del autoconcepto, por Hidalgo, (2012 p. 123). Elaboración propia.

Del mismo modo, estas etapas se visualizan desde las experiencias y percepciones generadas por la persona, las cuales se harán progresivamente más complejas. En la primera etapa el menor de dos años partirá del reconocimiento visual del mismo, hasta llegar a percibirse como una realidad diferente de los demás.

En el caso de los alumnos de primer grado del Jardín de niños “Ejercito del trabajo”, al inicio, el diagnóstico reflejó una carencia en la mayoría de los alumnos referente al reconocimiento visual de su esquema corporal completo, era común que confundieran las rodillas con los hombros y las rodillas con los tobillos, requerían de experiencias educativas que permitieran conocer las partes de su cuerpo y sus utilidades.

Se identificó que los educandos se encontraban en la primera etapa, ya que, se conocían vagamente pero aún no se percibían como una realidad diferente a los demás, muchas el nivel ofrece este tipo de actividades que implican el reconocimiento de sí mismos, lo cual es la primera fase de la autonomía para que a través de esto, puedan comprender sus alcances y tengan confianza en sus propias capacidades o habilidades y poco a poco forjen su personalidad y mejoren su autoestima para relacionarse con otros.

En la etapa “del sí mismo exterior” hasta los doce años aproximadamente, adquirirá componentes más complejos de su propia visión por medio de experiencias de fracaso y éxitos, en las que la interacción con adultos es muy importante. A esta edad, los niños se definen a sí mismos por rasgos y características observables, mencionando comportamientos concretos, condiciones físicas específicas, preferencias, hablan de destrezas particulares en vez de generalizar sus habilidades, es decir, que el conocimiento de sí mismo, se da posterior al reconocimiento de los otros (Ávila, 2009).

Por lo tanto, es importante que los preescolares comprendan y se descubran a sí mismos, esto se logra en los niños por medio de evaluaciones que realizan de lo que observan o saben que conocen, cómo reconocer lo que logran hacer con su cuerpo, conocer cómo son físicamente y cómo son los demás, cuáles son sus cualidades, destrezas y esto se complementa cuando reconocen a los otros como una realidad paralela.

Algunas veces es común que los niños comenten en las clases, te gusta el mismo color que a mí, yo también puedo brincar en un pie, me gusta el mismo cuento; esto da entender al maestro que el alumno ha logrado auto conocerse porque una vez que el niño identifica lo que en los otros lo que al le gusta o él puede hacer igual permite forjar su personalidad.

La última etapa, “el sí mismo interior”, está permeada por una visión personal contextualizada y ajustada, lo que es producto del pensamiento abstracto y crítico en la adolescencia.

El autoconcepto, según las etapas anteriores se forma durante toda la infancia hasta la adolescencia a partir de la experimentación en diferentes ámbitos personales y sociales; también, va de la mano de la autoevaluación del sujeto ante las relaciones con las personas que ha establecido un lazo emocional, es decir los padres, hermanos, maestros.

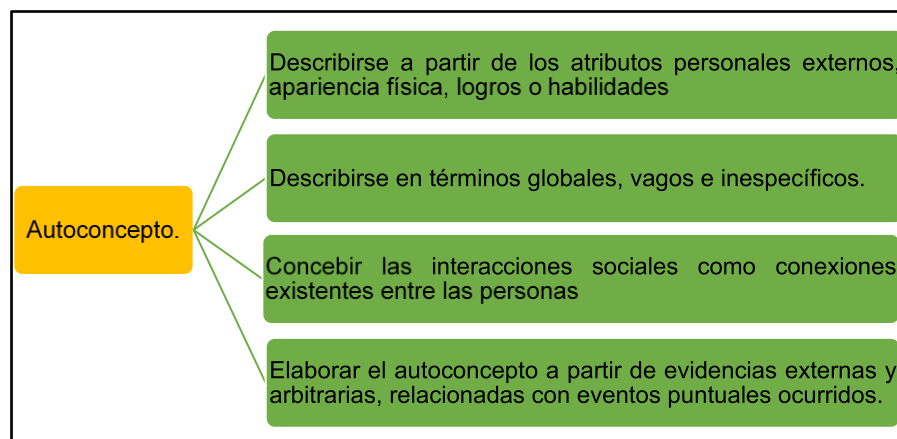
Vemos que la autoevaluación es un complemento importante como un escalón a la autonomía ya que, este era progresivo hasta la adolescencia, en este lapso de experiencias el niño construirá este aspecto mediante las relaciones con las personas que lo rodean, cada uno aportará un eslabón para su formación, es decir los comentarios hacia su persona, los juicios, los reconocimientos serán parte de cómo se percibe él mismo.

En este punto, (Gallego, 2009), plantea que “la calidad del apego establecido con las figuras paternas durante los primeros años de vida, determinará el grado de lo positivo o negativo del autoconcepto”. Posteriormente, en la escuela, el profesor, y su nivel de expectativa frente al niño, cumple una función importante en el desarrollo y construcción de un autoconcepto, que puede ser favorable o desfavorable, según las experiencias que el docente genere en el aula; es posible que los niños que tienen desarrollado su autoconcepto pueden tener la habilidad de adaptarse con mayor facilidad al entorno para socializar con sus pares ya que tendrán seguridad en sí mismos, serán conscientes de lo que pueden ofrecer y no estarán permanentemente pensando en si serán capaces de ofrecer lo que tienen.

Para Rosember, el autoconcepto se caracteriza en la infancia por las siguientes tendencias (ver Figura 18).

Figura 18

Autoconcepto



Nota. Tendencias del autoconcepto, por Gallego, (2010). Elaboración propia.

Como se puede observar la construcción del autoconcepto integra aspectos relacionados al conocimiento de sí mismo, en un primer plano de manera personal mediante atributos externos, físicos y habilidades o logros, después, por medio de la descripción verbal del mismo, luego, entienden la influencia de sus relaciones sociales y por último, llega a la elaboración del autoconcepto a partir de evidencias externas y arbitrarias en relación a eventos particulares que sean significativos para el niño.

Por otra parte, (Lacunza, 2010), menciona que este factor que atribuye al desarrollo de la autonomía tiene una gran importancia en las habilidades sociales, el desarrollo de la autoestima, la adopción de roles sociales, la autorregulación y el rendimiento académico.

Es decir, el autoconcepto, no es otra cosa más que la representación mental que tiene una persona de sí misma; por lo tanto, el autoconcepto potencia el desarrollo de la autonomía en los alumnos y favorece su autoestima y desenvolvimiento en el rol social que asume dentro de la escolarización y fuera de ella en la sociedad actual.

Por otra parte, respecto a la regulación, la interacción del niño con adultos cercanos favorece el aprendizaje y la solución de problemas, al tiempo que juega un papel primordial en el camino de la regulación a partir de otros, hasta que es concientizada en el sujeto. (Herranz, 1989)

La etapa de escolarización brindará una visión diferente del autoconcepto, ya que estará en constante evolución a partir de las experiencias propias de su nuevo rol que le permitirá encontrarse e identificarse con nuevos significativos, nuevos grupos de referencia y pertenencia, y a su vez desarrollar nuevos estándares para evaluarse a sí mismo y a los demás.

La estimación que un individuo percibe hacia su persona es importante para su desarrollo vital, para su salud psicológica, su actitud ante sí mismo y ante los demás; el autoconcepto influye considerablemente en la conducta y en las vivencias del individuo y conforme se va desarrollando a lo largo de su vida, va creando su propia autoimagen, es decir, con un autoconcepto propio ya determinado.

2.3.2. Autoestima

Otro factor importante para el desarrollo de la autonomía, es la autoestima y este va de la mano con el autoconcepto ya que tiene que ver con la imagen que el sujeto concibe de sí mismo; este contribuye en gran parte a la autoestima debido a que el hecho de conocerse propicia una imagen que le da sustento a la persona con lo que es capaz de enfrentarse al mundo sin temor.

Sin embargo, no se debe confundir ya que tiene relación sin embargo no son equivalentes; en el autoconcepto predomina la percepción e imagen, mientras que en la autoestima prevalece el valor afectivo sobre lo que se piensa de sí mismo.

La autoestima, de acuerdo con (Acevedo, 2010, p. 19), es una autoevaluación sobre sí mismo; tal como se mencionó anteriormente, la relación entre estos dos aspectos es muy estrecha ya que la autoestima tiene que ver con la percepción de la realidad en sí misma. Es decir, las creencias de las personas sobre sí mismas, como, inteligentes o atractivas, y no sería necesario demostrarlo. “La autoestima es aceptarse

a uno mismo tal como es, por otro lado, el autoconcepto es aquello que se piensa sobre sí mismo y cómo se comporta según lo aprendido”. (Acevedo, 2010)

Estos son de gran importancia en la vida de los individuos ya que los éxitos, fracasos, la satisfacción, el bienestar consigo mismo y el conjunto de relaciones sociales van a favorecer el sentido de identidad propia, lo cual constituye un marco de referencia personal ante una realidad de diversas experiencias lo cual a su vez permean la realidad social y personal postulando al sujeto en el centro de esta esfera.

La autoestima favorece el desarrollo del alumno mediante la opinión que tienen sobre ellos mismos, cómo se valoran y aceptan, al relacionarse con su entorno cercano (Sevilla, 2012). Por consiguiente, es una actitud hacia uno mismo, quererse y aceptarse respetando otros modelos, está conforma la personalidad, la sustenta y le otorga un sentido y se genera como resultado de la historia de cada persona, por lo tanto, no es innata sino el resultado de una larga secuencia de acciones y sentimientos.

Por otra parte, la autoconfianza, la autoestima, la seguridad, la capacidad de compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia.

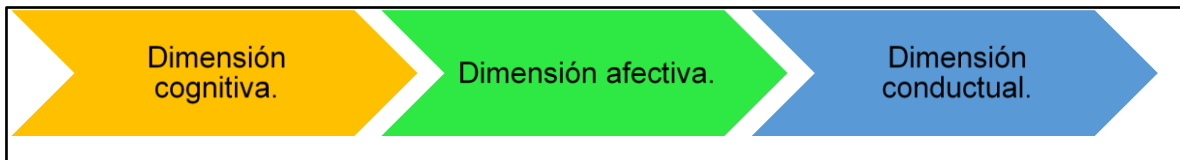
En un contexto determinado como lo es la escuela y el hogar existe un ambiente afectivo, de respeto, confianza y estabilidad lo cual ayuda a que los niños o niñas se críen y se desarrollen psíquica, social y culturalmente más sanos, seguros, y se relacionarán con el exterior de esta misma forma, con una actitud más positiva, constructiva y competitiva hacia su futuro desarrollo como niño, preadolescente, adolescente y adulto. (Müssen, 2000, p. 93)

Lo anterior quiere decir que los educandos desarrollan un concepto sobre sí mismos conforme van creciendo, esta será progresivo hasta llegar a un grado de realismo personal debido a la interacción con el contexto del cual nos habla el autor Müssen, el cual lo ofrecen un círculo social como sería el caso de sus compañeros. Debido a esto la infancia será una etapa importante para el desarrollo de la autoestima ya que comenzarán a crear su autoimagen y autoevaluación, en la que el alumno será capaz de juzgarse a sí mismo por la manera en la que interactúa con su medio y alcanza patrones sociales, así como, las expectativas que crea de su propio autoconcepto. En

la autoestima podemos encontrar tres componentes interrelacionados de forma que al modificar uno de ellos, se modifican el resto (ver Figura 19).

Figura 19

Dimensiones de la autoestima



Nota. Dimensiones de la autoestima. (Roa,2013, p. 111). Elaboración propia.

Tal como se puede observar en la figura 19 el autor Roa (2013), clasifica tres dimensiones dentro de autoestima; la dimensión cognitiva está formada por conocimientos, ideas, creencias, opiniones, y percepciones del individuo; la dimensión afectiva, se centra en el sentimiento de valorar y aceptarse él mismo, esto incluye una valoración negativa, de lo que le gusta y le disgusta, así como, un juicio de valor sobre sus capacidades; por otra parte, la dimensión conductual se relaciona con la decisión de actuar y mostrar a los demás y a sí mismo sus propias capacidades.

A medida que el niño se desarrolla cognitivamente, comienza a basar sus evaluaciones en la reacción de los demás y las comparaciones sociales, formando una evaluación más equilibrada y precisa de sus competencias dentro de su núcleo social. La autoestima es un factor esencial para las habilidades socioemocionales, ya que, de esta forma, los niños pueden estar más motivados a aprender y adquieran aprendizajes significativos de forma más segura, teniendo una mayor tolerancia a la frustración y siendo más seguros de sí mismos.

“La autoestima de un niño influye tanto en su desarrollo afectivo, social como intelectual” (Hidalgo, 2010, p. 56). Un niño que tiene autoestima es capaz de enfrentarse al mundo social que lo rodea ya que será un niño seguro de sus habilidades, capacidades y destrezas para afrontar cualquier situación ya sea dentro de la escuela, en la familia o en la sociedad; en su desarrollo afectivo podrá valorarse y crear relaciones afectivas sanas que le aporten cosas positivas para su bienestar, en

lo social podrá conducirse en cualquier escenario considerándose como parte de un mismo espacio y en lo intelectual podrá autoevaluar sus capacidades para resolver situaciones y enfrentarse a nuevos retos.

(Branden, 1994), menciona que, “la autoestima tiene una base doble ya que por un lado se apoya en la información que llega de los demás sobre uno mismo; y por otra parte se fundamenta en la valoración subjetiva”. Este último aspecto adquiere mayor significación a medida que uno crece; la valoración subjetiva está integrada por tres componentes (ver Tabla 3).

Tabla 3

Componentes de la autoestima.

Concepto.	Definición.
Componente cognitivo	Formado por el conjunto de conocimientos sobre uno mismo. Representación que cada uno se forma acerca de su propia persona. Varía con la madurez psicológica y con la capacidad cognitiva del sujeto. Incluye descriptores de diferentes tipos como físicos, afectivos y de capacidad.
Componente conductual	Hace referencia al conjunto de habilidades que posee cada persona para desenvolverse en las diferentes áreas.
Componente afectivo	Sentimiento de valor que nos atribuimos y el grado en que nos aceptamos. Puede tener un matiz positivo o negativo según nuestra autoestima.

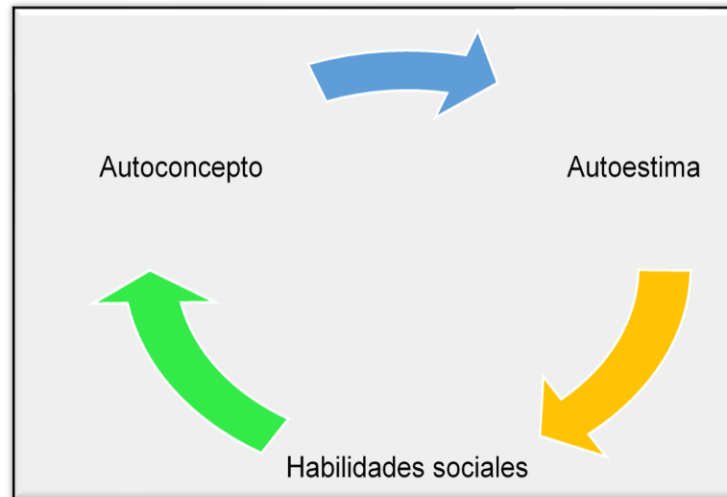
Nota: Componentes de la autoestima. Retomado de (Branden, 1954, p. 37). Elaboración propia.

Estos tres componentes se relacionan entre sí, de este modo, en la valoración que la persona hace de sí misma, recoge sus habilidades, sus expectativas de éxito y la confianza en sus capacidades para enfrentarse a los retos de su vida; en este sentido, se puede decir que un autoconcepto positivo lleva a una autoestima positiva y viceversa; el autoconcepto y la autoestima son el resultado de un largo proceso,

determinado por un gran número de experiencias personales y sociales. (ver Figura 20).

Figura 20

Componentes del autoconcepto.



Nota. Componentes relacionados con el autoconcepto. Elaboración propia.

Los éxitos y los fracasos, las valoraciones y comentarios de las personas que rodean al niño, el ambiente en el que crece, el estilo de crianza y educativo de padres y profesores, los valores y modelos que la sociedad ofrece van construyendo el autoconcepto y la autoestima de forma casi imperceptible. (Branden, 1954)

El niño que se conoce a sí mismo tiene la capacidad de observarse por dentro y por fuera, lo que siente y lo que es capaz de hacer, utiliza sus preferencias para la toma de decisiones y va descubriendo sus capacidades y limitaciones, como se ha dicho mediante sus propias experiencias; es importante conocerse para tener un concepto claro sobre uno mismo, valorarse como un ser único, identificar lo que siente, tener confianza en sus propias capacidades y cualidades, reconocer gustos y preferencias, tomar decisiones.

2.3.3. Auto regulación

Por otro parte, la autorregulación es otro elemento esencial para el desarrollo de la autonomía ya que se estimula por medio del reconocimiento y expresión de lo que está experimentando y para saber resolver problemas; la autorregulación se vincula con el concepto de metacognición, ya que de acuerdo con Flavell (1977), hace referencia a la reflexión de las estructuras cognitivas, desde el proceso de observación y monitorización de los procesos mentales del individuo, esto se refiere a la reflexión consciente sobre el propio conocimiento, se trata de tener la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje.

Como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona en los que el sujeto evalúa y como resultado obtiene un aprendizaje; así mismo, hace referencia a la acción y efecto de razonar sobre el propio razonamiento o, dicho de otro modo, de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje, todo esto implica que la persona sea capaz de entender la manera en que piensa y aprende y, de esta manera, aplicar ese conocimiento sobre estos procesos para obtener mejores resultados.

De acuerdo con el currículo de la educación preescolar, la autorregulación se favorece mediante el reconocimiento de situaciones y lo que generan en quien las vive; con los alumnos de preescolar sería mediante la identificación de sus emociones en diversas experiencias como alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo para que se exprese mediante el diálogo para resolver problemas. En este sentido, para que un individuo pueda utilizar el mecanismo de autorregulación debe controlar y manejar sus emociones, de modo que pueda transformar una vivencia de estrés, de manera más pasajera a fin de continuar con su vida.

Existen diversos factores por los que es importante y necesaria la autorregulación, en función de la conducta del individuo para llevar una vida armoniosa en sociedad; la autorregulación emocional es muy importante para el desarrollo psíquico y bienestar del individuo. En los niños significa que sean capaces de regular lo que piensan y sienten, para que logren manejar sus emociones y reacciones con el fin de que tengan

la capacidad de responder a cualquier situación que se les presente en la vida, de una manera positiva y productiva en beneficio de ellos mismos y para vivir en armonía con la sociedad que lo rodea.

En la escuela los niños están expuestos a experimentar diferentes emociones, ya que pueden ocurrir conflictos que el docente puede aprovechar para que a partir de esto les enseñe diferentes estrategias para la autorregulación (Flavell, 1977); tal podría ser el caso de enseñarles qué pueden hacer en lugar de golpear a alguien si es que están enojados; la escuela representa un lugar donde se manifiestan muchas posibilidades para enseñar habilidades de autorregulación a los niños, por otra parte, la idea es usar todas estas oportunidades como una enseñanza y no como una excusa para parar el comportamiento, para detener el conflicto sin que los niños aprendan algo.

La resolución de conflictos mediante vivencias diarias en el aula se da a partir de la autorregulación como conciencia del autoconocimiento y la autoestima; según (Carranza, 2004, p. 69), “la autorregulación es la capacidad que tienen las personas para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas”.

Nadie nace sabiendo cómo controlar sus propias emociones, por lo tanto, los niños requieren de aprender a hacerlo; el quehacer del docente es nutrir su capacidad para gestionar sus emociones de manera saludable; esto implica que sean capaces de manejar sus sentimientos para que no perjudiquen sus relaciones sociales, sin embargo, no se trata de que no sientan, independientemente de que sea algo positivo o negativo ya que, todo es válido para y aportará a su crecimiento personal del sujeto; el maestro debe ofrecer la posibilidad de reconocer y expresar lo que sienten sin sentirse mal y sin causar algún daño ya sea físico o emocional a un tercero.

(Morales, 2006, p. 43), plantea que “la autorregulación emocional resulta una función vital para una mejor adaptación del individuo al medio y que esta función está afectada por factores como el ambiente que rodea a la persona y su temperamento”; especifica que la autorregulación emocional incluye cambios tanto a nivel cognitivo, como conductual porque la emoción es multifactorial, ya que, la autorregulación emocional requiere del uso de claves medioambientales de la familia y de la comunidad académica, recordemos que estos son los mediadores del conocimiento en los niños

ya que las estrategias de autorregulación emocional están ligadas al estímulo de otros en los pequeños a formas de regulación más sofisticadas y autónomas.

El desarrollo de la autorregulación emocional en el educando es un proceso activo en el cual se da la transición de una regulación externa (realizada por el contexto social) a una regulación interna en la que se interiorizan y asumen los mecanismos de control. (Bridges, 1997)

Los factores externos en los niños de nivel preescolar son la clave de su aprendizaje ya que, un niño que es estimulado por su familia y maestros tendrá mayor posibilidad de aprender nuevas cosas sin embargo un niño que sus padres no tienen el compromiso de fomentar ese aprendizaje dificulta su desarrollo de la autorregulación.

Es importante que los niños identifiquen, comuniquen y regulen las emociones negativas para observar si tienen control de estas emociones (Shapiro, 1997), a la vez, es necesario conocer cómo manejan las emociones negativas, si lo hacen de forma efectiva o no poseen las habilidades para hacerlo de manera constructiva ya que esto incrementa su autoestima y forja su identidad.

Cuando los niños son capaces de regular sus respuestas emocionales, se vuelven menos vulnerables al impacto de diversas situaciones a las que se enfrente; también, son más propensos a tener los recursos emocionales adecuados para mantener amistades sanas y tendrán una mejor capacidad de concentrarse y aprender. Esta capacidad permitirá que el niño dirija sus pensamientos, emociones y conducta hacia una correcta adaptación en el medio y el cumplimiento de sus deseos y expectativas en base a las circunstancias contextuales.

Según Calkins, 1998, p. 379-395), los niños con una alta emocionalidad negativa son más reactivos y muestran habilidad de autorregulación que los niños con una emocionalidad negativa más baja; por lo tanto, para mantener cierto bienestar emocional es importante que el alumno regule sus emociones negativas de una forma que se adapte a la situación de la mejor manera posible; en este sentido si el alumno desarrolla autorregulación tendrá la habilidad de autoevaluarse a sí mismo, siendo crítico y realista de su propio actuar y pensamiento, así como tendrá la iniciativa para mejorar. Sí el educando de preescolar logra autorregularse podrá razonar lo que siente

o piensa en ese momento y no actuará por impulso, será capaz de buscar alternativas de solución y permitirá controlar sus emociones.

(Suveg, 2002) recuperado de (Martínez, 2007), menciona que en diversas investigaciones examinó la relación entre la regulación de emociones negativas como el enojo y la tristeza las cuales presentaron síntomas psicopatológicos tales como la ansiedad y la depresión de lo que da como resultado la agresividad:

Estos autores han revisado tres aspectos de la regulación emocional: la capacidad para reconocer una experiencia emocional interna, el manejo de la expresión emocional (inhibición o exageración de una emoción) y las estrategias utilizadas para manejar las emociones negativas de una manera adecuada. (...) En relación al manejo de las expresiones emocionales de la tristeza y la ira, estos autores encontraron diferencias y en relación a las estrategias de afrontamiento para emociones negativas (ira y tristeza) encontraron que los niños y adolescentes afrontan mejor la tristeza que la ira. (pág. 42)

Al igual que los factores que inciden en el desarrollo de la autonomía, el desarrollo emocional y la afectividad se adquieren y maduran durante la niñez, a través de las interacciones con la madre, con los familiares y en el contexto social en el que el niño o la niña interactúan. La educación y el desarrollo de las destrezas y habilidades de autonomía personal, de expresión de emociones y sentimientos y de empatía son funciones familiares, pues son los padres los que las desarrollan, a través de las relaciones parentales, de la educación familiar y del ejemplo que los niños y niñas reciben de los adultos con los que se relacionan en el contexto sociofamiliar; por lo tanto, la familia por ser el primer pilar del aprendizaje en los alumnos deberá propiciar las herramientas necesarias tales como valores, costumbres y tradiciones con los que se conducirá el alumno en la sociedad. Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela poseen un desarrollo emocional, afectivo y sentimental, adquirido en el medio familiar, que condicionarán sus aprendizajes escolares y la maduración en sus procesos de autonomía e iniciativa personal en el entorno escolar. (Martínez, 2007)

2.3.4. Autonomía

En la educación básica, los docentes continuarán el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal a través del currículo, de las experiencias escolares y de las relaciones sociales que los niños y adolescentes establecen en el centro educativo y ponen en práctica las destrezas y habilidades de autonomía.

Para que el alumno desarrolle capacidades, habilidades y destrezas referentes a esta competencia, los padres, las madres, las familias y los docentes deben consensuar estrategias de acción conjunta, dado que el desarrollo de la personalidad no puede realizarse unilateralmente sino de forma coordinada y sinérgica entre la escuela y la familia; en realidad el esfuerzo debe ser el mismo ya que cada una de las instituciones aportan ciertas herramientas que no servirían de mucho si no lo favorece y complementa la otra. Esto puede llegar a dificultar en los alumnos el desarrollo de sus autónomos ya que no permitirá que desarrollen la capacidad que tienen en cuanto al sentido de responsabilidad y solo están dependiendo de la persona que lo acompaña en ese momento.

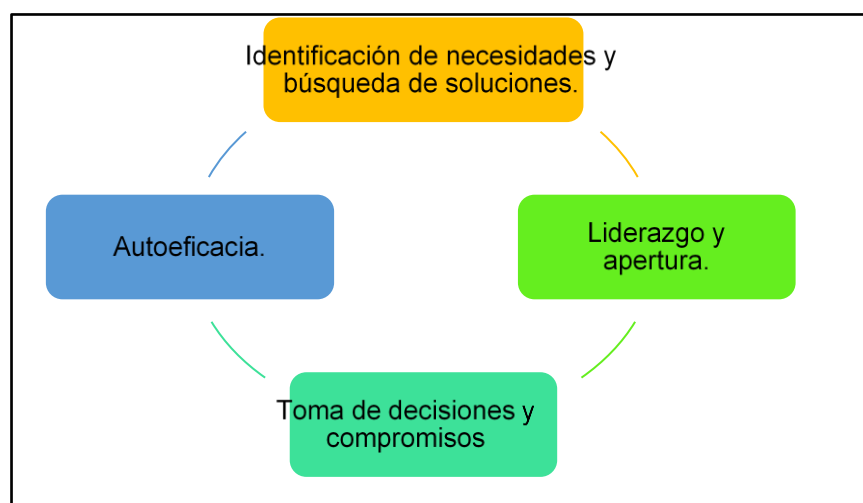
La autonomía está ligada a ciertos eslabones que van forjando en el niño de preescolar una serie de instrumentos que le servirán para desenvolverse en distintas áreas de su vida, ya sea en la sociedad, en la escuela o en la familia; es por esto que, si antes de querer desarrollar la autonomía no se desarrolló en el educando el autoconocimiento mismo que está ligado a la autoestima, la autorregulación de sus emociones lo cual tiene que ver con que exprese, reconozca y nombre situaciones que le generen esos sentimientos que el niño está experimentado no será posible aventarse un clavado a la autonomía porque para eso requerirá de lo anterior para tener iniciativa personal y tomar decisiones en las que pueda ser persistente para lograr un objetivo ya que entonces el alumno tendrá la noción de lo que es capaz de hacer y de lo que se le dificulta. Esto a la larga puede afectar en la adaptación al regreso de las clases presenciales ya que se debieron acostumbrar a que su mamá o papá les ayuda y les diga qué hacer.

En este sentido, en el preescolar los niños desarrollan las siguientes habilidades que están sujetas a la dimensión socioemocional y que son elementos básicos de la

autonomía según el currículo de educación básica, como se puede observar en el siguiente esquema al término del nivel el niño debe ser capaz de identificar sus necesidades y buscar una solución para llevarla a la práctica, deberán reconocer y nombrar su fortalezas a fin de proponer ideas, también tendrá que expresarse con seguridad ante sus compañeros y maestros para defender sus ideas y por último, podrá elegir por sí solo recursos que necesita para llevar a cabo alguna actividad (ver Figura 21).

Figura 21

Elementos básicos de la autonomía.



Nota. Elementos básicos de la autonomía de acuerdo con (SEP, 2017). Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura estas son las habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales de acuerdo con los indicadores de logro de la educación preescolar; por su parte el programa de estudios de educación básica (SEP, 2017), menciona que, en este nivel se debe centrar en el proceso de construcción de la identidad y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales; se pretende que los niños adquieran confianza en sí mismos al reconocerse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía, de relacionarse en forma sana con distintas personas, de expresar sus ideas, sentimientos y emociones y a su vez de regular sus maneras de actuar.

Cuando el niño actúa de manera autónoma, esta se refleja en el aprendizaje autónomo cuando surge como proceso de autorregulación de su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición, esto se refiere al "conocimiento que tiene un individuo sobre sus propios pensamientos y sobre cómo estos conocimientos influyen en la ejecución de las tareas que realiza". (Morales,1994. p.82)

La reflexión personal del sujeto para comprender cómo aprende, dejando de lado la memorización y optando por la comprensión, es decir aprender a aprender y aprender a pensar; es como una especie de análisis de sí mismo para identificar sus puntos fuertes y débiles; la ventaja de esto, es que ayuda a los alumnos a ser autónomos en su aprendizaje y a mantener una actitud crítica sobre la información, conocimiento y propias estrategias de aprendizaje.

El papel de la escuela en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje. (Martínez, 2005)

Se trata del nivel de consciencia y conocimiento que tenemos sobre una tarea y su monitorización y el docente funge como orientador; ya que, orientará al alumno para que desarrolle su capacidad de razonamiento ante un problema, una actividad que implique un reto o algo desconocido, es aquí en donde el maestro será la guía de su aprendizaje.

El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000). De lo contrario, si no se favorece la autonomía en los alumnos no formarán su propia identidad ya que no habrá un proceso de autoconocimiento de sí mismos, así como una autoimagen sobre la capacidad que tiene para desenvolverse en diferentes roles de la sociedad. Así mismo, un niño que no es autónomo es dependiente y requiere ayuda, pueden presentar problemas de aprendizaje y de relacionarse con otros individuos. Tal sería el caso de presentar dificultad para expresarse verbalmente ya que la adquisición del

lenguaje está situada entre los 2 y 3 años, cuando el niño empieza a construir oraciones, busca la interacción verbal y comienza a expresar sus gustos y pensamientos.

También puede influir en problemas de motricidad lo cual puede deberse a un retraso de maduración ya sea por falta de estimulación y problemas para identificar las partes de su cuerpo e imagen de sí mismo ya que como sabemos desde que el niño nace hasta que logra controlar sus movimientos, está inmerso en una dinámica en la que los adultos de su alrededor le hacen las cosas, por lo tanto, en la medida cómo actuemos podemos contribuir a su desarrollo o de lo contrario entorpecer.

De esta manera, el hecho de que los adultos alrededor de los niños fomenten la autonomía va a potenciar la adquisición de la misma y por consiguiente favorecer en su autoestima, desarrollar su responsabilidad y fomentar la capacidad de aprender y afrontar diferentes problemáticas.

2.4. Teoría constructivista de Jean Piaget

Jean Piaget, retomado de Kamii (1992), considera que es una de las figuras más representativas y prestigiosas de la psicología en el siglo XX. Sus ideas estuvieron sustentadas sobre todo en modelos biológicos, pero tienen un alto componente filosófico, epistemológico, lógico y matemático, y enriquecieron todos los campos de la psicología, sobre todo de la psicología infantil y el desarrollo intelectual.

Su sustento teórico ha influido en diversos escritos para la fundamentación de teorías del aprendizaje, entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas, es decir, los cambios en el conocimiento parte de las experiencias y de esta manera se incorporan nuevos conocimientos que se generan a partir de los esquemas mentales; este proceso se llama desarrollo intelectual, ya que modifica la estructura existente, elaborando nuevas ideas o esquemas a medida que el sujeto se desarrolla.

La teoría constructivista considera que el conocimiento se produce como un proceso complejo de construcción por parte del sujeto en interacción con la realidad, no solo se deben obtener respuestas, sino que lo importante es cómo se produce el aprendizaje.

Es una construcción propia de la persona que se genera de manera permanente y que como resultado de la interacción con los otros en cuanto a los factores cognitivos y sociales; este contempla al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida y de hacer una interpretación de acuerdo a lo que ya conoce, lo cual se convierte en un nuevo conocimiento.

La teoría de Piaget sobre cómo los niños aprenden los valores morales es fundamentalmente diferente de otras teorías tradicionales y del sentido común, ya que, desde el punto de vista tradicional, se cree que el niño adquiere valores morales internalizándolos del ambiente, sin embargo, Piaget retomado de Kamii (1992), sostiene que los niños no adquieren sus valores absorbiéndolos de su ambiente, sino que los construye desde adentro a través de la interacción con el ambiente.

(...) a ningún niño se le enseña que es peor mentir a un adulto que a otro niño; pero los niños construyen esta creencia a partir de lo que se les ha enseñado. (...) a ningún niño se le enseña que es peor decir “vi un perro tan grande como una vaca”, que “el maestro me puso una buena calificación”, pero los niños pequeños aprenden a hacer dichos juicios relacionando todo lo que se les ha enseñado (...) continúan construyendo nuevas relaciones y muchos de ellos terminan considerando que es peor decir “el maestro me puso una buena calificación” (Kamii, 1992 p. 6)

En este sentido lo importante es que el niño reflexione sobre su propio actuar y pueda comprender las consecuencias o beneficios que le traen, esto como se ve puede observar en la cita anterior de Kamii (1992), los educandos construyen su propia creencia a partir de lo que se les enseña, en el jardín de niños es común que se enfrenten a situaciones que los ayuden a forjar su autonomía moral y la tarea del docente será dirigirla hacia el constructivismo para que logren comprender y aprender a discernir de entre la información que le ofrece el ambiente.

Por tal motivo, la visión del aprendizaje para la comprensión tiene un giro constructivista ya que desafía la idea de que el aprendizaje sea información concentrada y replantea el rol del docente frente a la enseñanza y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir la comprensión, ya que el enfoque constructivista de la enseñanza destaca un tipo de proceso por descubrimiento por parte de los alumnos, se trata de no resolverlo todo al niño sino orientarlo hacia la reflexión.

Esto se puede relacionar con la estrategia de aprendizaje de aprendizaje por descubrimiento la cual se utiliza más para el campo de formación académica de Exploración y comprensión del mundo natural y social, ya que, cuando se llevan a cabo experimentos se orienta hacia la investigación científica, esta esta los alumnos observan, realizan preguntas, formulan una hipótesis, experimentan con el material, analizan y comunican los resultados obtenidos.

2.5. Habilidades socioemocionales como consecuencia del desarrollo de la autonomía

Las habilidades socioemocionales propician que el alumno vaya desarrollando su personalidad mediante el autoconocimiento de sus propias capacidades lo cual tendrá un impacto en su autonomía; los beneficios de conocerse a uno mismo impactan el saber tomar decisiones, conocer lo que desea o necesita, quién es, cuáles son sus fortalezas y qué puede mejorar en su formación y crecimiento personal. “La habilidad socioemocional provee al niño de mejores pautas de actuación que permitirán mejorar sus relaciones, ya que es un eje relevante para la construcción de la identidad y la autoestima”. (Piñeiro, 2017. p.59-60)

Con lo anterior, es importante situar a los alumnos en experiencias significativas, que lo guíen en la construcción de su identidad, lo cual ayudará a que el infante pueda desenvolverse en el entorno de manera más positiva y permitirá que establezca

relaciones positivas con sus compañeros, esto debido al impacto que se dará en el desarrollo de la capacidad de aprender a ser, como se menciona en el currículo educativo, SEP (2017):

La educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (p. 304)

El desarrollo de las habilidades socioemocionales tiene un gran impacto en el nivel preescolar ya que, en esta etapa tiene el primer contacto a la escolarización en la cual llegan a un nuevo ambiente socializador para los niños y niñas y se comienzan a establecer interacciones con sus iguales y otros adultos diferentes a su familia; se enfrentan a dificultades como el tener que compartir materiales, el esperar un turno para participar, el respetar las ideas o formas de trabajar de otros compañeros o el tener que seguir acuerdos que se establezcan en el salón de clases, por lo que es importante que el docente actúe de manera oportuna como guía y mediador para la construcción de relaciones sociales factibles entre sus alumnos con el fin de que conozcan y aprendan a regular sus emociones para que de esta manera puedan convivir e interactuar con los demás de manera favorable.

Así mismo, el programa considera que las habilidades socioemocionales son:

Herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones: establecer y alcanzar metas positivas: sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente. Entre ellas se encuentra el reconocimiento de emociones, la perseverancia, la empatía y el asertividad. (pág. 357)

2.5.1 Habilidades emocionales

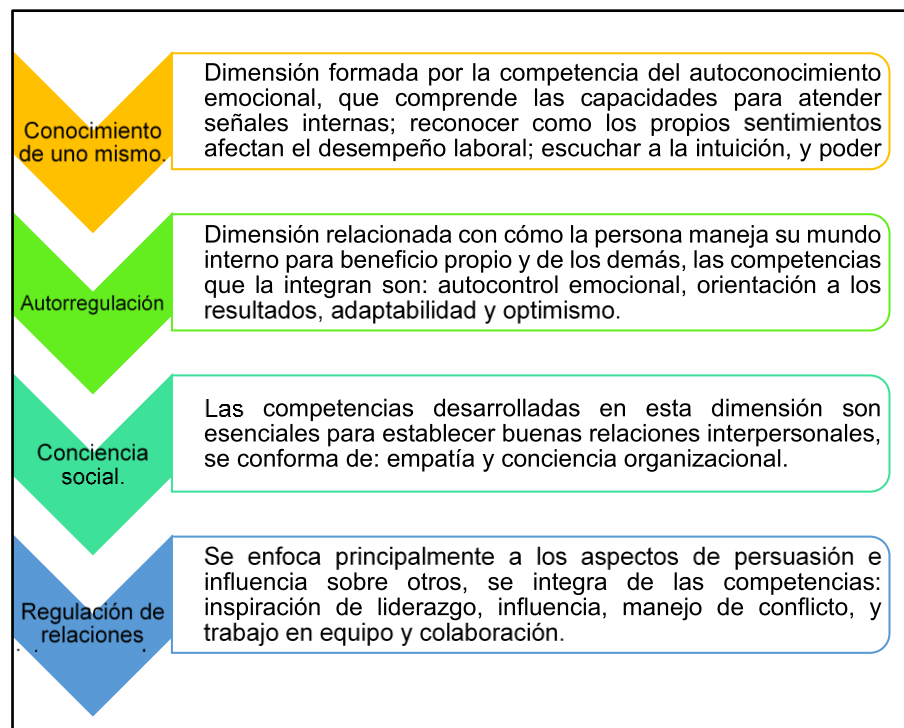
Otra visión, altamente reconocida para el manejo de las emociones es la que propone Goleman (1983), el cual considera que “Una competencia emocional es una capacidad

adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente” es decir, él concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyen las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza. (p.33)

Para Goleman la inteligencia emocional se integra por cuatro dimensiones que se conforman de diversas competencias (ver Figura 22).

Figura 22

Dimensiones de la inteligencia emocional. Elaboración propia.



Nota: Dimensiones de la inteligencia emocional. Elaboración propia. (SEP, 2017, p. 33)

Por lo que, se considera que la inteligencia emocional, es un conjunto de diversas características que permiten darle solución a las situaciones de conflicto que se presentan, en este habla sobre mantener un control ante los impulsos que se sienten, siguiendo así cuatro dimensiones que permiten tener inteligencia en el manejo de las

emociones como, el autoconocimiento, autorregulación, la conciencia social y la regulación de relaciones interpersonales, las cuales permiten comprender las propias emociones y actuar con empatía hacia otras personas.

En relación a las competencias emocionales Bisquerra (2007), menciona que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. (Ver tabla 4)

Tabla.4

Competencias emocionales.

Concepto.	Definición.
Conciencia emocional	Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de cuatro micro competencias: adquirir conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento (p.120). Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro micro competencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y
Regulación emocional	

Concepto.	Definición.
Autonomía emocional	<p>conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas (p.120-121).</p> <p>Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete micro competencias: autoestima, automotivación, autosuficiencia, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia (p.121).</p> <p>Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, etcétera.</p>
Competencia social	<p>Se compone de nueve micro competencias: dominar habilidades sociales básicas, respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mantener un comportamiento prosocial, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales (p.121).</p> <p>Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables</p>

Concepto.	Definición.
Competencias para la vida y el bienestar	para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis micro competencias: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (p.121)

Nota: Competencias emocionales (Bisquerra 2007). Elaboración propia.

Cómo se puede observar en la tabla anterior, la conciencia de la interacción entre emoción, conducta y cognición implica que, la persona aprenda que las conductas y las emociones influyen recíprocamente y que ambas pueden ser moduladas por la cognición de la persona, asimismo, la expresión apropiada de las emociones implica que el individuo entienda que la reacción emocional no necesariamente corresponde con la forma de demostrarla, sino que entre más madurez tenga será capaz de comprender las diferentes formas en las que puede expresar sus emociones y estas tendrán un impacto en los demás para desarrollar este aspecto.

Por otra parte, regular los propios sentimientos y emociones implica desarrollar tolerancia a la frustración para prevenir sentimientos negativos como, la ira, ansiedad, depresión, estrés entre otras, de esta manera será persistente para alcanzar sus objetivos para obtener una recompensa a corto o largo plazo.

Mientras que la habilidad de afrontamiento es empleada en estrategias de autorregulación que permiten reconocer las emociones negativas; en cuanto a la autogestión de emociones positivas tiene que ver con la capacidad que tiene el individuo para experimentar alegría, amor entre otras, de manera voluntaria y consciente para generar su propio bienestar.

Retomando la anterior definición y los cinco elementos que mencionan los autores, se considera que para que pueda surgir el desarrollo de una competencia emocional se debe manejar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, las cuales, permitan la expresión y regulación de emociones apropiadas para generar un bienestar en el aspecto personal y social entre los individuos que interactúan, en donde los educandos tomen conciencia de sus emociones para que posteriormente puedan expresarlas de manera oportuna, manteniendo así una actitud positiva que permita el manejo de relaciones efectivas con otras personas. (Bisquerra, 2007)

Esto se puede ir dando mediante sus propias experiencias y relaciones a las que se enfrenta el alumno con el mundo exterior. La base para formar la personalidad se ve impactada en la percepción con el medio social y sus componentes. Por otro lado, Ribes, Bisquerra, Agulló, Fililla y Soldevila (2005) citado en (González, 2018) señalan que:

Para que el individuo pueda establecer relaciones sociales satisfactorias (competencia social), debe tener la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, auspiciar a otras personas a sentirse bien, ser empático y asertivo, así como mostrar conductas prosociales y habilidades para solucionar conflictos. (p.11)

Lo cual nos indica que la interacción entre el individuo y el ambiente supone un proceso de aprendizaje y desarrollo, en este sentido, Lara (2016) menciona que, “desde el nacimiento los niños se integran a un ambiente de emociones en el cual aprenderá a expresarlas y percibir las de los demás” (p. 42); los niños aprenden a controlar sus emociones de acuerdo con las reglas de expresión emocional de su cultura, de tal forma, que en ocasiones lo que expresan no es necesariamente lo que sienten.

Por tal motivo, hacen hincapié en que las habilidades que los niños deben aprender son las de regulación y expresión de las emociones; a partir de las relaciones establecidas entre el individuo y el mundo para la búsqueda de satisfacción de necesidades, el medio social provee de tareas que deben realizarse, decisiones a tomar que cambian a la par de las transformaciones del ambiente en que se vive, lo cual le permite adquirir nuevos sentidos y significados para su actividad. El tipo de enseñanza que se aborda en los hogares de los alumnos por parte de padres de familia

o cuidadores es de tipo informal, lo cual se caracteriza por gestarse en situaciones cotidianas poco estructuradas en donde los educandos aprenden conductas socialmente aceptadas a partir de la retroalimentación.

Conforme el niño va creciendo, incorpora juicios de valor moral aprendidos en el hogar y al momento de integrarse a la educación formal en contextos educativos que permean su desarrollo emocional y social lo cual proviene de la vida escolar en el cual se integran valores y cultura.

Bisquerra (2007, p. 115), sostiene que, “las competencias socioemocionales pueden ser aprendidas y desarrolladas a lo largo de toda la vida”, por lo tanto, es muy importante que desde la edad de la infancia se aborden en la escolaridad.

Es por esto que, es muy importante los niños de preescolar adquieran competencias socioemocionales para enfrentarse a situaciones que la vida implica, en el nivel preescolar la educación se orienta hacia una visión humanista con el fin de que coloquemos en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. “los valores humanistas que deben constituir la finalidad de la educación son el respeto a la vida y a la dignidad, así como el sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida de un futuro en común”. (SEP, 2017)

Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes tradicionalmente la escuela a puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional y hasta hace poco se tenían la creencia de que era una área que le correspondía al ámbito familiar ya que no se consideran las dimensiones del desarrollo, sin embargo, hoy en día las emociones desempeñan un papel importante dentro de la educación de nuestros estudiantes considerando como el papel central la capacidad para gestionar las relaciones socio afectivas dentro del aprendizaje, en el jardín poder dialogar acerca de los estados emocionales e identificarlos en ellos mismos y en los demás les ayuda a conducirse de manera efectiva, autorregulada autónomo y segura.

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan integran en su vida los conceptos valores actitudes y

habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones esto a su vez les permite construir su propia identidad personal nuestra atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones, responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética. (SEP, 2017)

La educación preescolar tiene el propósito de desarrollar en los estudiantes un sentido de bienestar y brindarle las herramientas fundamentales mediante experiencias prácticas y rutinarias asociadas a las actividades escolares que se gestan en el aula, asimismo, comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con sus estados emocionales para que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales y en una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar sus metas a lo largo de su vida.

2.5.2 Regulación de emociones

La regulación emocional es crucial en la manera en que el individuo maneja sus emociones, quien “por su naturaleza biológica, psicológica y social, es un ser emocional que tiene que aprender a educar y dirigir sus emociones para que no se conviertan en un obstáculo” (Truel, 2019, p. 2).

Sabemos que el mundo es muy caótico e impredecible ya que, como sujetos no se tiene el poder de predecir lo que va a suceder y estamos en constante cambio, el estrés y el ritmo de vida cotidiano muchas veces descontrola y puede llevar al límite sí el educando no tiene la capacidad de regular sus emociones. Cada persona es distinta y sus vivencias lo respaldan, esto quiere decir que el trasfondo de nuestros actos son el reflejo de lo aprendido.

Sloan (2009) citado en Marín (2019) mencionan que, este se vincula con diversos trastornos clínicos y psicológicos que se perciben como conductas de riesgo como, el abuso a sustancias adictivas como el alcohol y el tabaco considerándolo como comportamientos autolesivos; es por esto que, proporcionamos herramientas en los contextos educativos para ayudar a los estudiantes a mejorar este aspecto y tomar mejores decisiones.

Lo importante de regular las emociones en la vida del niño es que impactará en su desarrollo, en su capacidad de adaptación, supervivencia y sobre todo permanencia de los contextos sociales; esto puede depender en gran medida de la interacción, el conocer otras formas de pensar y sentir ya que, el educando está en constante experimentación de emociones y de conducta, por lo tanto, la capacidad que tengan de autorregularse emocionalmente y conductualmente puede influir en su bienestar emocional.

El estudio realizado por (Guerra, 2014, p. 371), menciona que las personas que manejan una adecuada regulación emocional “están más capacitadas para mantener un mayor compromiso social, para resolver problemas y comunicarse efectivamente”. Las emociones se pueden auto regularse por medio de diferentes retroalimentaciones; existen diversas definiciones dadas por Gómez (2016) sobre la emoción, las cuales se enlistan a continuación:

"El enfoque funcionalista propone que la emoción es “el resultado de la percepción del individuo, es decir, de su experiencia subjetiva, de los cambios fisiológicos que se generan y su impacto personal”. (pág. 97)

La percepción será lo que va a definir la persona sobre la emoción que este experimentado, por ejemplo, cuando está enojado por una situación que a su criterio es injusta, el cuerpo responde fisiológicamente y dado esta situación posiblemente provoque llanto ya que, se puede sentir frustrado por no saber cómo regular esa emoción; la regulación es considerada como un ciclo de retroalimentación, en el que la emoción positiva o negativa tiene la función de regular la conducta.

Por otra parte, el enfoque construccionista sostiene que “el estímulo de la ejecución de procesos coordinados como la activación, apreciación, conciencia y experiencia emocional guía la conducta”. (p. 97). Mientras que el enfoque biológico concibe a las emociones como respuestas fisiológicas, expresivas y de supervivencia las cuales se producen por la actividad neurológica, categorizándolas en respuestas negativas y positivas.

En este caso el estímulo será la experiencia emocional en la que se encuentre, la cual será el parteaguas del cómo va a reaccionar; estos enfoques se centran en aspectos

importantes que ayudan a comprender mejor las emociones por lo tanto el autor habla sobre:

Una respuesta del individuo ante los estímulos del entorno, que coordina diferentes sistemas y tiene como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades. La respuesta emocional se compone de un conjunto de sistemas que influyen principalmente, la experiencia personal, es decir, los pensamientos, apreciación de la situación y sentimientos, asimismo, las expresiones faciales, corporales y verbales, por último, las respuestas fisiológicas periféricas y del comportamiento. (p. 98)

2.5.3 Destrezas sociales

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el transcurrir de la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005); estas habilidades o destrezas sociales se refieren al conjunto de conductas que nos permiten desenvolvernó eficazmente ante situaciones del convivir en sociedad, estableciendo relaciones adecuadas con los otros y sabiendo resolver conflictos.

Los niños que desarrollan habilidades sociales, pueden construir relaciones más positivas y, por lo tanto, interactuar mejor con sus iguales; se relacionan con emociones, ideas y percepciones subjetivas que influyen en sus conductas sobre la interacción con otros. Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo de la vida, por lo que ciertas conductas de los niños para relacionarse con sus pares dependen del proceso de socialización de cada uno como, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente entre otras.

Rodríguez (1995, p. 66), señala que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta. Estas habilidades sociales de las que se habla están vinculadas con la autonomía como se puede ver; la importancia de las habilidades sociales recae en la adaptación del niño

a diversos entornos como la escuela y la familia las cuales facilitan dicha adaptación o bien la dificultad lo que incide en su autoestima y confianza en sí mismo.

Por ello, en el entendido de que los primeros años de vida son el cimiento sobre el que se construye la personalidad del niño y no cuenta con las capacidades necesarias para integrarse a la sociedad puede desfavorecer su autoestima y autoconcepto de los que se hablaron en la autonomía.

En la infancia, la conformación de las habilidades sociales está estrechamente vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego; durante los primeros años de vida, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño.

De acuerdo con Monjas (2002), esto es debido a que la familia es el contexto principal que el niño tiene en contacto, en el cual crece y lo controla como un ambiente social; esto le proporciona oportunidades sociales, ya que puede ser un filtro para su incorporación a otros contextos.

El estudio de Kaye (1982), destaca que durante el amamantamiento se configura una especie de diálogo entre el comportamiento de la madre y el niño; las madres interactúan con sus hijos siguiendo un modelo de “actividad-pausa” en la succión; esta evidencia señala que la base de la interacción social primaria se produce en relación a dos factores:

- a) el comportamiento espontáneo del niño, organizado temporalmente según mecanismos endógenos;
- b) la sensibilidad de la madre para esta periodicidad y su disponibilidad para adaptarse a este modelo.

Esto destaca cómo la socialización de un niño en sus primeros años de vida se produce gracias a la interrelación de factores biológicos, cognitivos y emocionales; el apego tiene una función adaptativa para el niño, los padres y el grupo familiar, así como también para la especie humana a lo largo de las décadas, desde una visión objetiva, su sentido último es favorecer la supervivencia, manteniendo próximos y en contacto

a las crías y a los progenitores (o quienes cumplan esta función), ya que estos son los que protegen y ofrecen los cuidados durante la infancia.

Por otro lado, desde lo subjetivo, la función del apego va a proporcionar una seguridad emocional; el niño quiere a las figuras de apego porque con ellas se siente seguro, aceptado incondicionalmente, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar. (Ortiz, 1999, p. 156)

Se considera que las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud ya que los comportamientos sociales positivos favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto. (Crespo, 2006)

2.6. Habilidades sociales y emocionales en los niños preescolares

Existen dos tipos de habilidades; las emocionales y las sociales, dentro de las cuales hay habilidades y actitudes que se deben propiciar o desarrollar según sea el caso; las competencias emocionales ayudan a saber regularse a sí mismo, tales como, la conciencia emocional, la valoración y confianza en uno mismo, el autocontrol, la integridad, la adaptabilidad, la motivación de logro y el compromiso. Por otro lado, las competencias sociales tienen que ver en el cómo se relaciona el niño con los demás en relación a la comprensión del actuar de otros, la diversidad, comunicación, resolución de conflictos, colaboración y habilidades de equipo.

El adulto funge como un modelo a seguir en la mayoría de los alumnos, si no es que, de todos, entonces lo más conveniente sería intervenir ante situaciones de posibles conflictos o escenarios a resolver de cualquier índole, mostrándole al educando diversas estrategias o soluciones, en este sentido Monjas, (2002) menciona,

Una tarea evolutiva esencial del niño es la de relacionarse adecuadamente con pares y adultos, conformando vínculos interpersonales, para ello es necesario que éste

adquiera, practique e incluya en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le permitan un ajuste a su entorno más próximo. (p. 339)

2.6.1. Habilidades sociales

Se definen como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal en el que es capaz de expresar sentimientos, actitudes, deseos u opiniones de manera positiva ante una situación determinada. (Caballo, 1993)

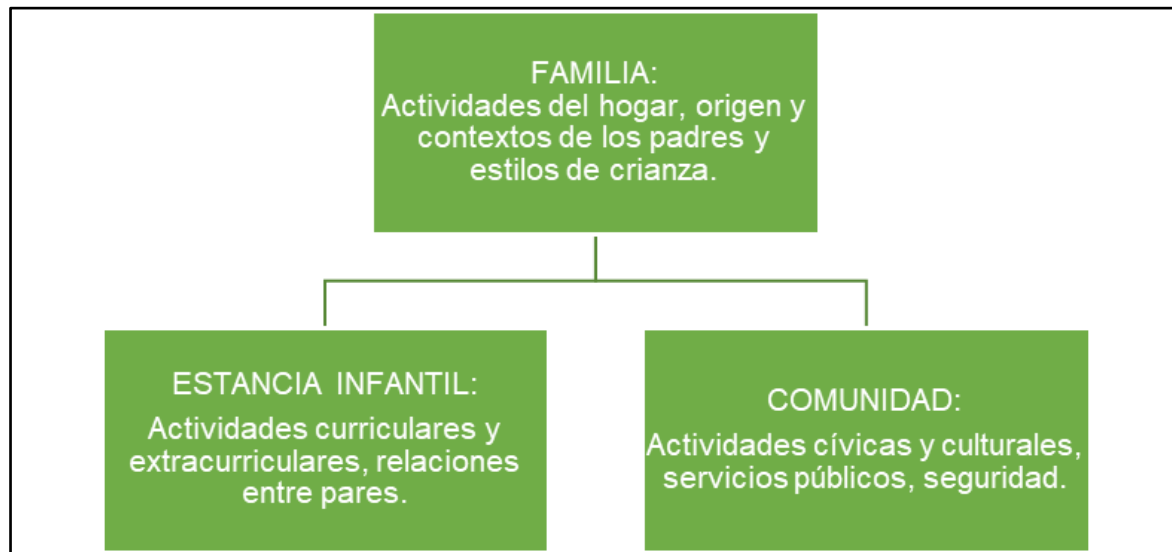
Esto posibilita la resolución de los problemas de forma inmediata a fin de prevenir problemas futuros a medida que el individuo respeta las conductas de los otros; muchas veces se piensa que el pensamiento o actuar de uno mismo es el correcto, sin embargo, esto cierra la posibilidad de comprensión de otras miradas, lo que puede llegar a ocasionar un conflicto, por lo tanto, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos aprendidos que incluyen aspectos conductuales, cognitivos y afectivos.

La característica esencial de estas habilidades es que, se adquieren principalmente a través del aprendizaje por lo que no pueden considerarse un rasgo de personalidad innata, tal como se mencionó, el aprendizaje de las habilidades sociales se inicia desde el nacimiento a través del proceso de socialización. “Diversos enfoques evolutivos coinciden en que los años preescolares o de niñez temprana, las adquisiciones motrices y mentales favorecen el desarrollo social y emocional del niño, por lo que la enseñanza y práctica de habilidades sociales resulta fundamental”. Papalia, D. et al (2001), p. 53.

El nivel inicial establece los cimientos del aprendizaje para etapas posteriores lo cual dependerá de que los niños se desenvuelvan en un ambiente afectivo y estimulante; estos no son exclusivos del ámbito escolar sino los encuentran en distintos espacios y variedades de formas complejas de interacción social, como se muestra en el siguiente esquema. (Ver figura 23)

Figura 23

Factores contextuales que influyen sobre el aprendizaje temprano.



Nota: Factores contextuales que influyen sobre el aprendizaje temprano. (Papila, D. 2001, p. 53).

Elaboración propia.

En este sentido, para el ámbito curricular de la Educación Preescolar en México, de los cero a los tres años, la Ley general de educación denomina “educación inicial”, la SEP ha expedido criterios pedagógicos para la atención educativa de la primera infancia, que son compatibles con las ideas desarrolladas en el plan 2017; por tanto, la idea de que la interacción entre iguales permite que los niños escuchen, expresen sus ideas, planteen preguntas, expliquen lo que piensan acerca de algo que llama su atención, se apoyen, colaboren y aprendan entre iguales, lo plantea la educación.

Esto permite que el niño pueda percibirse a sí mismo y a los otros de un modo más integrado, adquiriendo una competencia social, en este periodo el juego ocupa un lugar clave para la socialización, ya que el niño está acercándose al mundo exterior, aunque todavía mantiene una actitud cognitiva egocéntrica debido a la etapa en la se encuentra.

El niño efectúa una transición desde el juego paralelo, es decir, de manera más independiente hacia un juego sin comprender aún las habilidades sociales para jugar,

hasta uno más interactivo y cooperativo, por lo que las interacciones con otros niños suelen ser más frecuentes y duraderas. Surge así la necesidad del niño de desarrollar habilidades para resolver exitosamente conflictos con pares o poder jugar con niños desconocidos, según Gottman (1983) “estas habilidades son predictoras de la capacidad del niño para hacer nuevas amistades”.

Al ingresar a la educación formal, los educandos tienen conocimientos, habilidades y experiencias diversas que son base para el fortalecimiento de sus capacidades; por lo tanto, cursar este nivel influye positivamente en su vida y desempeño durante los primeros años de la educación primaria ya que tiene efectos en su desarrollo integral, es decir en el cognitivo, emocional y social. En cuanto, al juego el programa de estudios hace mención en que “la convivencia y las interacciones en los juegos entre pares, constituyen la identidad personal, aprenden a actuar con mayor autonomía, a apreciar las diferencias y a ser sensibles a las necesidades de los demás.” (p.60)

Según Gottman (1983), las habilidades con las que cuentan los alumnos antes de llegar al preescolar son predictoras de la capacidad del niño para hacer nuevas amistades.

Desde otra perspectiva tal es el caso de la socio-cognitiva podemos encontrar que (Flavell, 1993), sostienen que “alrededor de los tres años, el niño puede comprender la mente de los otros y distinguirla respecto al mundo material”. Estos avances del pensamiento son fundamentales en las habilidades sociales, particularmente en el desarrollo de la empatía. Además, las relaciones están asociadas a las expresiones emocionales por lo que, son capaces de reconocer sus estados emotivos como el de los demás.

Por último, Álvarez et al (1990), sostienen que las habilidades sociales básicas para los niños preescolares (tres a cinco años) incluyen aquellas vinculadas a la interacción con el juego, la expresión de emociones, la autoafirmación y la conversación; la vinculación con los otros le posibilita no sólo el manejo de las emociones sino la internalización de pautas y roles, elementos esenciales para un desenvolvimiento eficaz en periodos posteriores.

2.6.2. Habilidades emocionales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) señala que, la finalidad de la educación del siglo XXI es apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas, y su relación con los demás y con la naturaleza.

Esto implica tomar en cuenta una serie de valores al orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo; por tal motivo, el Plan 2017 responde a reflexionar y debatir sobre el desarrollo curricular con el que se había trabajado en los últimos años, atendiendo las habilidades tradicionalmente asociadas con los saberes escolares como los vinculados con el desempeño emocional de los educandos. (p.95)

En este nivel, los niños pre escolares inician la comprensión de sus propias emociones y las de otros, lo cual son aspectos que sientan las bases para que autorregulan su comportamiento y eviten arranques de conducta emocional, lo que pueden lograr cuando aprenden a pensar en las posibles repercusiones de sus acciones.

Este desarrollo cognoscitivo y emocional se asocia con la aparición de conductas prosociales que al mismo tiempo impactan en comentarios positivos por parte otras personas de su entorno; esto mejora el autoconcepto del niño, propiciando sentimientos y emociones positivas. Por consecuencia, a través del aprendizaje socioemocional se crea y se refuerza el equilibrio psicológico del niño, por otra parte, puede recibir modelos de agresividad o poca tolerancia, es sometido a castigos frecuentes o intensos, o vive en ambientes donde son escasas las interacciones sociales positivas.

En tales situaciones el alumno puede tener dificultades socioemocionales, al no desarrollar la capacidad de solucionar problemas mediante la relación de la causa y el efecto, lo que implica incapacidad en la búsqueda de soluciones para resolver sentimientos, falta de autonomía moral, arranques de ira, además de bajos niveles de autoestima y de habilidades para relacionarse con otras personas.

Las situaciones que promueven el desarrollo socioemocional del niño pueden ser un factor que contribuye a disminuir la probabilidad de que tenga lugar a un desajuste

personal y de conflictos, considerando que la escuela del siglo XXI promueve una educación para la vida.

Salovey y Sluyter (1997), hacen referencia a cinco dimensiones básicas que componen la competencia emocional; cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. (p. 11), en este sentido, los infantes desde el nacimiento se desenvuelven en un ambiente impregnado de emociones, de esta manera, durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás, y a responder ante ellas tratando de controlar las propias, por lo tanto, la forma en cómo desarrolla este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente dependerá su bienestar emocional e integración con la sociedad e impedirá conflictos de orden social.

Es importante considerar que los primeros vínculos emocionales se establecen en el seno de la familia, posteriormente la escuela es el segundo agente para su desarrollo emocional; por consiguiente, en dicho contexto, resulta primordial potenciar y favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado

Saarni (2000) menciona, que “la competencia emocional se relaciona con la autoeficacia al expresar emociones en las transiciones sociales”. (pág. 68), por lo tanto, se puede decir que la habilidad emocional es aquella capacidad para reconocer y expresar sus propias emociones, lo cual implica tener una conciencia emocional, regular sus emociones, ponerse en el lugar de otro e identificar y resolver problemas.

Es por esto que se hace preciso e interesante el trasfondo de la problemática identificada ya que, se vincula estrechamente con la autonomía, específicamente en los alumnos de primer grado, grupo “A” de preescolar ya que no reconocen su autoconcepto, autorregulación e iniciativa personal, lo que genera que consideren y expresan que no pueden hacer las cosas; por otro lado, les es difícil tomar decisiones por sí mismo sin necesidad de obtener la ayuda de un mediador, así como identificar sus emociones y hablar acerca de lo que siente

2.7. Estrategias de aprendizaje para favorecer la autonomía en los educandos de nivel inicial

Las estrategias de aprendizaje parten de las necesidades de los alumnos que el docente identifique para que realice aquellos ajustes idóneos, considerando las características de cada uno de los estudiantes, interés y aptitudes, lo cual, tiene que ver con la propia reflexión sobre la práctica docente ya que, esto permitirá ofrecer diferentes posibilidades para mejorar la práctica educativa a través de acciones sistemáticas con el fin de gestar conocimiento homogéneo en su grupo.

2.7.1. Concepto de estrategia

Una estrategia es un plan que especifica una serie de pasos o de conceptos, el concepto deriva de la disciplina militar, en particular aplicada en momentos de contiendas para derribar al enemigo. La estrategia dará la pauta mediante una serie de procedimientos que tendrán como finalidad propiciar un aprendizaje significativo en el educando; el término puede emplearse en distintos ámbitos como sinónimo de un proceso basado en una serie de premisas que buscan obtener un resultado específico, por lo general beneficioso.

La estrategia, en cualquier sentido, es una puesta en práctica de la inteligencia y el raciocinio. Aplicado al aprendizaje, el concepto de “estrategia” se refiere a los procedimientos necesarios para procesar la información, es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido.

Existen una gran cantidad de definiciones de estrategias de aprendizaje, Monereo (2000, 24) lo define como un “conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”, estas acciones corresponden a una serie de procesos cognitivos en los que de acuerdo con el autor se pueden identificar capacidades y habilidades cognitivas; a su vez técnicas y métodos para el estudio. De igual manera Monereo (2000) menciona que “la capacidad debe entenderse como una disposición

genética que permite ejecutar varias conductas, y habilidad, como una capacidad desplegada en actuaciones desarrolladas a través de la práctica.” (p.27).

Por lo tanto, la práctica propiciará el desarrollo de las capacidades del sujeto de manera innata que permitirá actuar conforme a sus habilidades y conductas. Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios de los cuales se planifican según las necesidades de la población a la que va dirigida, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Se puede decir que las estrategias de aprendizaje son contenidos y evaluación de los aprendizajes asimismo un componente fundamental del proceso de aprendizaje de los alumnos; de este modo, la estrategia es una guía de las acciones a seguir; por lo tanto, tienen un papel dentro de la articulación de saberes intencional que van dirigidas a concretar un objetivo ya que, son encargadas de establecer lo que se requiere para resolver la tarea de estudio, así como, determinar las técnicas más adecuadas a utilizar en la que se controla su aplicación en la toma de decisiones en función de los resultados.

2.7.2 Aplicación de estrategias en la educación preescolar

En el nivel preescolar las estrategias permiten favorecer y concretar el aprendizaje mediante actividades atractivas para los educandos, las cuales deben ser utilizadas hábilmente por el docente. Barone (2005) hace referencia que “El proceso de enseñanza - aprendizaje como núcleo de preocupación de la didáctica, al hablar de proceso de enseñanza aprendizaje como un todo, permitiendo suponer una relación causal entre ambos”. (p. 525)

La enseñanza - aprendizaje es una unidad dialéctica de las cuales la educación es caracterizada entre enseñar y aprender que está conformada por elementos y componentes estrechamente interrelacionados. Diaz (1998), son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19).

Esos procedimientos son utilizados por el agente de enseñanza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. (Tébar, 2003. p.7)

Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

El Plan y Programa de Aprendizajes Clave (2017) plasma algunas estrategias para favorecer los aprendizajes en el entendido de que, los niños requieren un ambiente en el que se les brinden oportunidades de intervención e interés y curiosidad en actividades que implique la búsqueda y desarrollo de alternativas de solución, cuenten con espacios para comentar entre iguales, defender sus posturas y cuestionar sus resultados, como también poder equivocarse y replantear sus ideas. Por lo tanto, el docente debe generar experiencias en las que el alumno asuma el rol de sujeto activo, capaz de encontrar soluciones y explicaciones; en este sentido, el centro de la actividad y el contexto del aprendizaje es la construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades y destrezas a partir de interacciones individuales y grupales; en relación a esto menciona;

Aprender debe ser siempre un proceso creativo que permita a los niños utilizar la diversidad propia de la individualidad en contextos de trabajo colectivo y colaboración; un proceso que propicia la imaginación, la generación de nuevas ideas o conceptos y propuestas propias (explicación, hipótesis, soluciones, creaciones, producciones) en actividades retadoras. (SEP, 2017, p. 162)

Las estrategias básicas de aprendizaje apuntalan en la realización de una secuencia didáctica dentro del preescolar; permitiendo así llevar a cabo una aplicación más compuesta y enriquecedora para la etapa de crecimiento de los niños; dichas estrategias delimitan a las secuencias didácticas con un toque de función eficaz, realizando así un camino más seguro y estructurado, con un fin más significativo y fácil de seguir para los docentes; el currículo de educación preescolar hace mención de las que a continuación se mencionan.

El aprendizaje con otros; esta estrategia implica trabajo en parejas o equipos, la cual ofrece a los alumnos la posibilidad de socializar su conocimiento en pares mientras aprenden a analizar situaciones, formular preguntas o hipótesis, emitir juicios, así como, proponer soluciones en virtud de obtener oportunidades para desarrollar habilidades sociales que favorece el trabajo colaborativo, como en intervenir por turnos y escuchar cuando otros hablan.

El trabajo en pares o en pequeños equipos brinda magníficas oportunidades para el aprendizaje y para la intervención, el cual es más accesible para observar las relaciones de los niños, oír sus razonamientos, el intervenir en los equipos que lo requieran mientras los otros continúan trabajando; los docentes tienen la oportunidad de evaluar lo que saben los alumnos mediante la observación y registro de la información acerca de cómo utilizan su conocimiento, sus habilidades y las destrezas; por otro lado, el programa de Aprendizajes clave (SEP, 2017) considera la estrategia del juego; esta favorece la interacción con diversos objetos o materiales concretos, tanto con otras personas que propician su desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Mediante el juego los procesos de desarrollo se complejizan progresivamente ya que implican concentración, elaboración y verbalización interna; los juegos colectivos benefician la autorregulación, los niños son capaces de comprender, aceptar reglas, aunque en ocasiones no aceptan los resultados.

El juego involucra una serie de factores beneficiosos en su desarrollo integral tal como, el habla, el vocabulario, la comprensión del lenguaje, la atención, la imaginación y la concentración; además, las decisiones pedagógicas constituyen un diseño de situaciones didácticas que serán las experiencias para promover el aprendizaje en los alumnos, estas van desde elaborar un diagnóstico inicial, realizar situaciones didácticas que involucren la participación de los estudiantes y afrontar los desafíos que las actividades suponen.

En este caso, la consigna será la clave para el triunfo de las actividades y que están en función de los aprendizajes esperados; tales serían, explorar materiales escritos, lectura en voz alta, aprender canciones, hacer un experimento, recolectar seres vivos, buscar un tesoro o resolver un problema numérico, por mencionar algunos. Todo esto

va en función de los enfoques pedagógicos del mismo programa de Aprendizajes Clave (2017), debido a que la consigna siempre ha de desafiar el intelecto, la curiosidad y las experiencias de los alumnos. Antes de planear la situación (consigna) se debe de anticipar las estrategias, comentarios, hipótesis o soluciones de las cuales podrían manifestar los alumnos con base en el conocimiento que tienen.

Después se les debe de plantear una consigna ante todo el grupo en que se debe de dar de manera clara, para que los alumnos comprendan la tarea a realizar y por medio de materiales, permitiendo que elija los materiales que necesita para cumplir con una meta determinada; se debe de observar el progreso de los alumnos en función de la consigna, en caso de hayan comprendido, el profesor puede repetirla para que el niño hasta que le quede claro lo que va a trabajar.

Deben de detectar dificultades particulares de los niños que obstaculizan significativamente la ejecución de la consigna; y por último se debe de tomar nota de las estrategias que le son funcionales para la clase.

2.7.3. El juego

El juego, además de ser una actividad natural en los niños, se considera como una estrategia básica, ya que a través de él es posible propiciar en los niños el aprendizaje, así como pone a prueba sus conocimientos, desarrollen sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención, el lenguaje en sus diversas manifestaciones y sus capacidades de relación a las dimensiones sociales y afectivas. De acuerdo con Tourtet (2003), “el juego es parte fundamental de la diversión, ya que es una actividad natural y necesaria en el ser humano.” (p. 123)

Conforme los niños van desarrollando sus capacidades para realizar juegos de distinto tipo en los que manifiestan no sólo habilidades motrices reconocen formas de organización y estrategias personales o acordadas para darle sentido al juego.

En el quehacer pedagógico, especialmente en el preescolar, se ha tomado el juego como estrategia de enseñanza - aprendizaje ya que los niños se encuentran en la edad de construcción de su personalidad y en el desarrollo de las dimensiones. (García,

2013); existen diversos juegos, los cuales se pueden organizar por características, tipos y clases, brindando enormes beneficios al ser humano, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos.

Para Tourtet (2003), las estrategias más destacadas son la motivación, la exploración, el aprendizaje y la potencialización de habilidades del pensamiento como, observar, analizar, asociar, descubrir, identificar, resolución de problemas; esto estimula todas las dimensiones del desarrollo en el educando; permitiendo que se expresan por medio de las artes como, bailar, cantar, hablar, pintar, dibujar; del mismo modo, promoviendo un ambiente escolar propicio para la convivencia, fomentando valores que estimulen la imaginación, la creatividad, la actitud lúdica frente a la vida.

A su vez, contribuye a la capacidad de asombro y sorpresa; a través del juego dirigido siguen reglas, se respeta el ritmo y las capacidades de cada estudiante; los enfrenta a situaciones en las que el niño conoce y acepta el mundo que lo rodea; por otra parte, cimienta reglas que le permiten obtener una sana convivencia y permite aceptar diferencias, fortalezas, debilidades a través de relaciones sociales lo que, potencia el desarrollo psicomotor y el vocabulario generando destrezas mentales y físicas. (Moya, 2009)

Es por esto que dentro del preescolar se utiliza esta estrategia ya que, es posible propiciar aprendizaje en los niños ejerzan y desarrollan sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención, el lenguaje y favorecer sus habilidades socioemocionales. Así mismo, el juego simbólico tiene un enorme potencial que se expresa cuando los niños representan y construyen significados de fenómenos, conceptos o situaciones a partir de su propia experiencia.

Cuando los niños dramatizan situaciones imaginarias o de la vida cotidiana, es posible que manifiesten su conocimiento acerca de la realidad que los rodea, de las personas, sus relaciones, actitudes, estados de ánimo, emociones y símbolos culturales. Por otra parte, los juegos con reglas, por sus características, implican que los participantes conozcan y respeten dichas reglas, que colaboren para que la actividad tenga sentido y generalmente suponen un desenlace en el que hay ganadores y perdedores; las reglas pueden variar en su nivel de complejidad y los niños suelen ser hábiles no sólo

para entender y asumir dichas reglas, sino para proponerlas en los juegos que ellos mismos organizan. Sin embargo, la disposición de los niños para jugar con reglas puede variar, habrá quien las acepte con facilidad, quienes las apliquen por imitación o quienes muestren cierta resistencia ante las actividades.

2.7.4. Artes plásticas

Las artes plásticas en la educación no deben tomarse sólo como una materia en el plan de estudios (Pérez, 2012); el arte se debe tomar como una estrategia complementaria del aprendizaje, ya que al planear actividades en base a esta los alumnos pueden pensar de una manera creativa y crítica, llevando a formar conocimientos a partir de la experiencia, esta implica el uso de diferentes materiales que pueden ir desde texturas, color, tamaño, diseño y aromas.

Por lo tanto, el uso de este tipo de materiales le brinda al niño experiencias de significado para su desarrollo integral Rollano, (2004, p. 132), menciona que “se puede establecer que las artes plásticas se deben enseñar en la escuela porque permiten abrir una puerta a la exploración, a la creatividad y a la experimentación en los niños”; el arte es otra herramienta pedagógica que favorece la adquisición del aprendizaje, porque permite realizar actividades dinámicas y llamativas para el alumno como, el dibujo, la pintura, el diseño y el moldeado, lo cual, permite que el niño seleccione, intérprete, plasme o diseñe sus vivencias; el docente puede llegar a conocer un poco más del infante en cuanto a lo que siente, piensa e interpreta.

En este sentido, el autor menciona el aporte de las artes plásticas en la integración a la enseñanza en las aulas ya que:

Los beneficios de las artes plásticas son estimular la creatividad, agilizar el cerebro, estimular los sentidos (tacto, olfato, vista, gusto), permitir un mejor desarrollo físico-motor e intelectual en la vida del niño, los niños aprenden a llevar su propio control del ritmo y creatividad, se les facilita cualquier tipo de trabajo asignado en la escuela y es una estrategia muy diversa. (p. 133)

El niño preescolar se integra a sus primeros acercamientos al mundo social cuando asiste a un centro educativo, hecho que reafirma su proceso de autonomía y de desarrollo individual, pero a la vez trae consigo momentos de tensión y ansiedad a los pequeños.

2.7.5. Lectura

Durante la edad preescolar es necesario que el niño reciba estimulación necesaria para un buen desarrollo de la literatura, por ende, no se trata de una serie de actividades mecánicas si no de actividades que deben aportar un sentido para la actividad del niño a fin de promover su aprendizaje. (Moreno, 2007)

Por otra parte, González (2009), afirma que los niños preescolares que reciben entrenamiento en lenguaje escrito tienen mejor desarrollo de lenguaje oral, lo cual facilita su proceso lecto escritor dentro del establecimiento educativo; la importancia de la lectura a temprana edad, radica en la habilidad de despertar la imaginación, traslada al alumno a mundos que no conoce; amplía su vocabulario, permite nuevos conocimientos. Como complemento a los aportes antes mencionados, es de gran importancia que el docente se apropie del conocimiento fonológico (sílabas, principio-rima, fonema) y el conocimiento de las letras en la predicción del rendimiento temprano en lectura y escritura, todos los niños son pre lectores en el momento de la primera medida

2.7.6. Materiales concretos

Es importante ofrecer a los niños materiales que beneficien y potencien su desarrollo cognitivo, con el fin promover la resolución de problemas, la memorización, agilidad mental, entre otras; para potenciar su aprendizaje; estos tienen diferentes objetivos, como, fomentar la creatividad; los materiales ya prefabricados, los reciclados, u objetos comunes con los que cuentan en casa pueden usarse con fines educativos.

El uso de algunos de ellos, como envases, cajas o botellas de plástico, cartón, semillas, piedras, hojas, palillos, entre otros, fomentan la creatividad y favorecen las

herramientas pedagógicas que ayudan a los docentes a buscar nuevas opciones que mejoren el aprendizaje. (Sugranes, 2012).

2.7.7. Títeres

De acuerdo con Sugranes (2012, p. 59), el títere brinda al niño una oportunidad para crear el cual es apropiado para llevar al niño a obtener conocimiento, ayuda a vencer la timidez, contribuye al desarrollo del lenguaje, y ayuda a expresar sentidos y emociones; estos pueden ser elaborados por los alumnos dejando fluir su imaginación proporcionándoles diferentes materiales para que él elija los que le parezcan más adecuados a sus intereses u objetivos.

Maya (2005, p. 17), por su parte menciona que, existe una considerable cantidad de objetivos que pueden lograrse con el “taller educativo”, del cual se resalta el que dichos talleres promueven y facilitan una educación integral y simultánea en el proceso de aprendizaje en cuanto al aprender a aprender, aprender a hacer y el aprender a ser. Por otra parte, por medio de los títeres los niños imaginan, recrean sus propias historias y toman confianza en ellos mismos.

2.7.8 Expresión oral

Bloom (1980) afirma que “la expresión oral es saber captar las intenciones de los demás, sus deseos y pensamientos, mensajes no verbales que se transmiten a través de la cara y gestos, el doble sentido de los mensajes y metáforas” (p.118); en el jardín los niños se encuentran inmersos en el lenguaje y en situaciones cotidianas que fortalecen esta competencia comunicativa, ya que lo hacen con un propósito.

Por lo tanto, la capacidad de expresarse oralmente implica poder exponer sus ideas con claridad y precisión, asimismo la capacidad de escuchar a otros; ésta es una habilidad que se adquiere ejerciéndola, es decir, hablando y escuchando, aunque los niños que llegan al preescolar poseen esta capacidad, la escuela debe ofrecer oportunidades y experiencias que le permitan llegar a niveles superiores de desarrollo en su dominio.

En el preescolar se enfrentan a condiciones, los momentos, tiempos y espacios en los que se habla lo que es diferente a su entorno familiar, por otra parte, en el grupo se amplían las oportunidades para expresarse, siempre y cuando el docente promueva estas oportunidades.

Macdonough (1993, p. 23), hace mención sobre las razones por las que el sujeto habla; para expresar ideas y opiniones, expresar una intención o deseo de hacer algo, para negociar y resolver un problema particular, por último, para establecer y mantener relaciones sociales y personales.

Esta estrategia básicamente implica dialogar, conversar, preguntar, opinar y expresar opiniones, así como para organizar su pensamiento, comunicar hipótesis, proporcionar explicaciones sencillas, coordinando distintas informaciones que van desde lo que ya conocen hasta lo que están por conocer; de acuerdo con lo anterior, existen diferentes estrategias que se pueden integrar a las situaciones didácticas con el fin de favorecer el aprendizaje en los alumnos, en el nivel preescolar estas son de suma importancia, ya que, los niños tienden a tener periodos de atención cortos, por lo que las estrategias ayudan al docente a captar su atención e interés en las actividades.

CAPÍTULO III. Una mirada desde la investigación acción a través de la virtualidad

Hay diferentes caminos para indagar la realidad social; uno de ellos es el tipo de estudio que se llevó a cabo en esta tesis, el cual fue la investigación- acción educativa, con el fin, de describir un conjunto de actividades que realiza un profesorado en el aula de clases para que se dé una mejora en el abordaje de los programas educativos y los sistemas de planificación.

Taylor (1984), sostiene que la metodología establece la manera en la que se focaliza el problema y busca una solución, en el caso de las ciencias sociales los intereses y propósitos llevan al investigador a elegir un tipo de metodología la cual será el más idóneo para lograr su cometido.

La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. (Murillo, 2010, p. 3)

Dentro del contexto educativo el docente busca las estrategias más idóneas que van a favorecer el abordaje de la problemática identificada dentro de la investigación, estas actividades van de la mano con el método elegido y serán sometidas a la observación, reflexión y cambio dentro del ciclo de la investigación; estas se consideran como un instrumento que genera un cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad vivenciada y a su vez, proporciona autonomía profesional al docente.

Esto nos indica que la investigación es un proceso de experimentación que integra factores intelectuales para poder comprender el fenómeno social que resulta importante para el investigador, ya que, comprende un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, con la finalidad de indagar sobre un tema, asimismo, aplica y desarrolla un conocimiento ya sea de interés educativo, científico, humanístico, social o tecnológico, este partirá desde el área de interés propio del agente investigador.

La investigación puede tener diferentes propósitos, ya sea, buscar una solución, comprender las causas del problema social, desarrollar e innovar o bien obtener datos; este será el resultado del trabajo que se llevó a cabo mediante un proceso metodológico el cual se desarrolla mediante una organización objetiva a fin de que los resultados obtenidos reflejen la realidad social a la que se enfrentó; por lo tanto, su finalidad es dar a conocer la realidad, descubrir algo, comprender un proceso, encontrar un resultado, incentivar el conocimiento, “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”. (Sampieri, 2014, p. 37)

Se puede decir que la investigación es una herramienta que el docente puede utilizar para expandir su conocimiento en un tema definido dentro del contexto educativo, el cual, favorece al mismo tiempo a la población estudiada; por lo tanto, conlleva un proceso de explotación sistemático el cual requiere de análisis y reflexión. Es por ello que la metodología de investigación es una parte importante debido a que expone y describe razonadamente los criterios adoptados en la elección de la metodología ya sea cuantitativa o cualitativa según sea el caso.

3.1. Investigación cualitativa

La metodología que se utilizó en esta investigación fue la cualitativa, ya que, plantea que la realidad no es exterior al sujeto, la examina existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento; esto quiere decir, que al entrar al campo educativo como un agente investigador se sumerge en una realidad dentro del plantel del cual identifica factores que emergen de la práctica de los cuales indaga y surge una problemática.

Muestra una mayor tendencia a examinar al sujeto en interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistemático que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y de la integración de los individuos al todo social (Monje, 2011).

Esta investigación fue aplicada a un contexto real en la que se analizaron las interacciones de los sujetos estudiados, captando la realidad social a partir de la percepción del investigador y a su vez articula la teoría con la práctica siendo esta un instrumento guía del propio estudio.

Sus ventajas son que, permite tener aproximación a un sujeto real, que está presente el mundo y que en cierta medida puede ofrecer información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc., por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio caso o análisis documental, el investigador puede complementar sus observaciones con las observaciones aportados de otros lo cual le da una visión más amplia y con más oportunidades de analizar los distintos matices (Monje, 2011); en este sentido, la ventaja principal de este enfoque cualitativo para la investigación que se llevó a cabo fue que, se aprovechó la aproximación a los sujetos de estudio, ya que, al estar inmersa en la práctica profesional desde séptimo hasta octavo semestre en un periodo intensivo demandado por la carrera desde el trayecto de la práctica profesional, el cual, tiene el propósito de concretar las competencias profesionales del Plan de Estudios 2011, esto permitió tener cercanía con el grupo de estudiantes a investigar, lo que facilitó la observación de la problemática misma que se analizó a partir de técnicas e instrumentos para obtener una visión más amplia del fenómeno.

Por lo tanto, con esto se tenía el propósito de comprender la dimensión de la problemática identificada en el aula de primer grado de preescolar, para comprenderla en base a la aplicación de diversos instrumentos de recolección de datos como el cuestionario en formulario, el diario de campo y cuadro de registro en el que se implementó la observación prolongada para conocer el fenómeno de estudio mediante la observación participante y el registro sistemático el cual implica la integración con los informantes directamente en el campo de investigación.

En un primer momento el investigador selecciona el escenario ideal para su investigación, esté de acuerdo con Taylor (1984), “es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes recoge datos directamente relacionado con los intereses investigativos.” (p. 62)

La investigación se lleva a cabo a partir de la práctica profesional, tiene la finalidad de concretar las competencias profesionales que se favorecen a lo largo de la carrera en las escuelas de práctica; cabe destacar que la observación participante fue de suma importancia para la identificación del problema de interés del investigador ya que el trabajo en conjunto con la docente titular permitió reconocer el hecho a investigar, una vez identificado, fue necesario tomar distancia, debe quedar en claro entre el intento inicial por lograr el acceso y el comienzo de las observaciones para mediar un plazo significativo.

Posteriormente es necesario solicitar la inserción al campo de aproximación, "(...) el observador participante debe desarrollar estrategias para interactuar con los informantes" (Taylor, 1984 p. 123); en este caso, para la presente investigación se hizo de manera formal a través de un oficio dirigido al Jardín de niños "Ejercito del trabajo", en el cual se solicitó la autorización al directivo para llevar a cabo dicha investigación, asimismo, el autor menciona que no es necesario que los observadores se presenten como investigadores y expliquen sus propósitos a las personas con las que solo tendrán contactos efímeros, sino con aquellos con los que se mantendrá una relación prolongada, sin embargo, el contacto se produjo con una junta con las docentes titulares y directivos para proporcionarles la información pertinente sobre el trabajo que se realizaría en los grupos participantes y del mismo modo se les explicó a los padres de familia ya que en este caso son con los que se sostendría el trabajo, cabe mencionar que el contacto se realizó a la distancia debido al contexto actual que se vive por la emergencia de salud pública.

De acuerdo con Taylor (1987, pág. 34), "el trabajo de campo requiere de tres actividades principalmente; la primera se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación". Esto se logró con una junta para padres de familia y alumnos por la plataforma de ZOOM en la cual se explicó de manera sencilla el propósito de la investigación, la manera en la que se iba a trabajar, las actividades y periodos, esto sirvió para sintetizar y dar un panorama general de la investigación lo cual despertó su interés por participar y facilitar lo que requería la investigación.

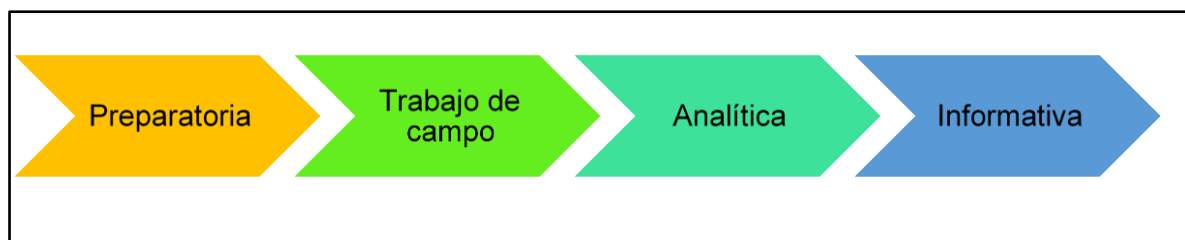
El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo; en este aspecto los padres de familia respondieron un formulario ya que la virtualidad y los tiempos de cada informante así lo permitió; por último, se realizó un registro de los datos en forma de notas de campo escritas.

La investigación cualitativa plantea que los observadores informan con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias vivencias dentro del marco social, así como de las experiencias de los demás; Monje (2011), alude que “los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones y valores” (p. 73); esto se logra por medio de la elección e implementación de técnicas o métodos como entrevistas, historias de vida, estudio de caso o el análisis documental con las cuales el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los informantes.

Monje (2011), representa gráficamente el proceso de la investigación cualitativa en la cual desarrolla cuatro fases. (Ver figura 24)

Figura 24

Proceso de investigación cualitativa



Nota: Proceso de investigación cualitativa (Monje, 2011, p. 34). Elaboración propia.

En la fase preparatoria, que es la inicial de la investigación cualitativa se divide en la reflexiva y el diseño ya que en la primera etapa de investigación el investigador toma como base su propia formación investigadora sus conocimientos y experiencias sobre fenómenos educativos, así como su propia ideología que intentará establecer en el marco conceptual desde el que parte la investigación.

En ésta se abordó la elección del tema en la que se hizo una búsqueda de información, la cual fue la base para el marco referencial y conceptual que permea la investigación; a partir de la observación participante los resultados que arrojaron el diagnóstico y las entrevistas se determinó la problemática de interés para el investigador y en un primer momento se realizó un planteamiento del problema lo cual implicó investigar acerca del tema para poder comprender algunos aspectos en relación a la práctica.

En el trabajo de campo se requiere de habilidad, paciencia, persistencia y visión del investigador para obtener información necesaria y producir un buen estudio cualitativo por lo que se debe confiar en el escenario que se le presenta y esperar ser aceptado por los informantes para propiciar una reflexión mediante la capacidad de adaptación; en esta, se solicita el acceso al campo mediante un permiso de manera formal a través de un oficio firmado por el directivo de la institución, dentro de la práctica profesional que se realiza a distancia, por lo tanto, se considera el diseño de estrategias didácticas que propicien el desarrollo de esta mediante las habilidades socioemocionales.

Por otra parte, para conocer más sobre dicha problemática se realizaron registros de observación de las clases virtuales con los alumnos; cómo tercer momento en la fase analítica se realiza un análisis de la información obtenida en el trabajo de campo contando con datos suficientes para la investigación. En ésta se aborda un análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y el plan de acción que se realizó a padres de familia y algunas actividades que se realizaron a los alumnos de primero "A".

La fase informativa culmina con la presentación y difusión de los resultados ya que de esta forma el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno como objeto de estudio, sino que lo comparte con los demás. Se da a conocer lo que se alcanzó, el impacto que tuvo el trabajo en los alumnos y se culmina con las conclusiones y resultados obtenidos. (Monje. 2011).

3.1.1. Investigación acción

La investigación acción puede considerarse como un término general que se refiere a diversas estrategias adoptadas para mejorar los sistemas educativos y sociales hay

varias definiciones de investigación acción, a continuación, se presenta una recopilación de algunas de ellas.

Kemmis (1984) sostiene que la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral sino también como ciencia crítica, para este autor la investigación acción es:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan profesorado alumnado o dirección en las situaciones sociales incluyendo las educativas para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas). (p. 130)

Para Bartolo (1986), la investigación-acción es “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente en la investigación la acción y la formación realizada por profesionales de las ciencias sociales acerca de sus propias prácticas se lleva a cabo en equipo con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”. (p. 115)

Lomax (1990) menciona que la investigación acción tiene que ver con la intervención se lleva a cabo durante la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora en la intervención la cual implica una indagación disciplinada.

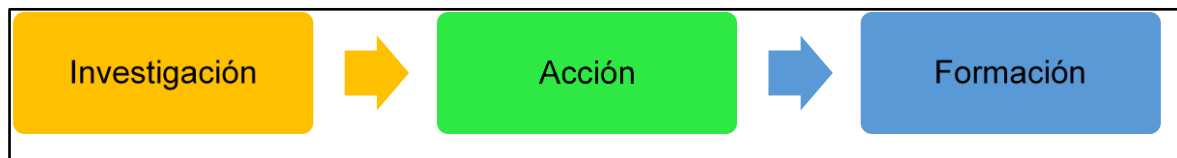
La investigación acción dentro de la educación es una herramienta que potencia la tarea del docente y como consecuencia se obtiene una mejora en los estudiantes, del mismo modo Elliot (1993), plantea el estudio de la situación social como:

(...) la investigación acción como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, la entiende como un reflejo del comportamiento humano y las condiciones sociales que experimentan los maestros, tiene como objetivo ampliar la comprensión diagnóstica de los problemas reales, una vez que tenga una comprensión más profunda del problema tomará medidas para cambiar la situación. (p. 16)

Lewin (1946) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional los cuales vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. (Ver figura 25).

Figura 25

Elementos para el desarrollo profesional.



Nota: Elementos para el desarrollo profesional. (Lewin. 1993 p. 13). Elaboración propia.

Según este autor la investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución y de investigación para generar conocimiento y comprensión; la investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción. Por lo tanto, la investigación acción es un enfoque para implementarlo en el campo social con el fin de darle respuesta a fenómenos o problemáticas y como consecuencia el investigador genera un conocimiento y una mejora social.

A partir de las definiciones anteriores, se da el acercamiento de la investigación acción y su aplicación en el área educativa, ya que está favorece al mejoramiento del sistema educativo, pues dentro de este ámbito se busca que el docente adquiera su papel como investigador, tomando como punto de partida una reflexión hacia algunos temas relacionados con los procesos educativos, para que así obtenga habilidades que le permitan brindar una educación de calidad.

Latorre (2003), plantea la Investigación acción dentro del ámbito de la educación como:

El foco de la investigación para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido, entendiéndolo que requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación y cuyo foco reside en los valores del profesional más que en las consideraciones metodológicas, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones. (p. 116)

Mientras que para Kemmis (1992);

Una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las etapas del proceso de investigación, en donde los principales beneficios de la Investigación acción, son la mejora y transformación de la práctica social para llegar a su comprensión, también acercarse a la realidad, y sobre todo crear un modelo de formación del profesorado que aúne los sistemas de investigación, acción, formación y creación de conocimiento. (p. 57)

Por lo tanto, la investigación educativa permitió un proceso de aprendizaje orientado en la práctica, ya que brindo los ciclos de la planificación, acción, observación y reflexión dentro de la intervención, desarrollando habilidades y competencias para potenciar las actividades que se llevaron a cabo, de tal forma, que la investigación-acción se manifiesta, a través, de la actividad investigativa que cada docente lleve a cabo en el aula y en los diversos espacios de la escuela, de esta manera no solo ayuda a su formación como docente si no ha demás a tener una visión más clara de su quehacer docente y sobre la realidad social.

3.1.2. Características de la investigación acción

Kemmis y McTaggart (1988), han descrito con amplitud las características de la investigación-acción; las líneas que siguen son una síntesis de su exposición, los rasgos más destacados de la investigación-acción son los siguientes:

- a. Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- b. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- c. Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- d. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- e. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- f. Induce a teorizar sobre la práctica.
- g. Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- h. Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- i. Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- j. Realiza análisis críticos de las situaciones.
- k. Procede progresivamente a cambios más amplios.
- l. Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (Kemmis y McTaggart , 1988)

Por lo tanto la investigación acción como un enfoque alternativo a la investigación social tradicional se caracteriza por su naturaleza práctica, ya que los resultados no solo tienen una relevancia teórica sin mejora de la práctica durante y después del proceso de investigación, asimismo es participativa y colaborativa debido a que el investigador no es un experto sino que se vuelve un coinvestigador al mejorar la realidad educativa, también es emancipadora porque el enfoque implica una relación de iguales y a su vez interpretativo desde el punto de vista de que se basa en soluciones desde los puntos de vista e interpretación de las personas involucradas en la investigación teniendo una validez por medio de las estrategias elegidas y por último, es crítica ya que actúa como agente de cambio criterio y autocrítico.

3.1.3. Propósito de la investigación acción

El principal beneficio de esta investigación por medio de este enfoque es que se obtiene una mejora dentro de la práctica educativa y en base a lo investigado se logró comprender la teoría con el fenómeno.

De acuerdo con Murillo (2010) “el propósito fundamental de la investigación acción es la generación de conocimientos, el cuestionar las prácticas sociales y los valores que la integran con la finalidad de aplicarlos” (p. 92), la oportunidad de investigar funge como un instrumento para lograr reconstruir las prácticas que se venían realizando de cierta manera y al comprender el trasfondo se puede innovar el quehacer docente. (Ver figura 26).

Figura 26

Propósito de la investigación acción.



Nota: Propósito de la investigación acción. (Murillo, 2010 p. 83.) Elaboración propia.

Se puede concluir que el propósito de la investigación acción es convertirse en un investigador a partir de focalizar un problema dentro de un contexto, en ese caso fue a partir de la práctica educativa como parte de un proceso de enseñanza - aprendizaje en el que la intención es transformar la propia práctica del docente que se venía realizando hasta antes de comenzar; todo esto implica la articulación de la teoría con la planificación de actividades que permitan comprender el fenómeno.

3.2. El proceso de la investigación acción

La investigación acción práctica representa un protagonismo activo y autónomo del docente debido a que es él quien selecciona los problemas de investigación y lleva el control del propio proyecto; para ello puede solicitar la asistencia de un investigador externo, estos son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. (Murillo, 2010)

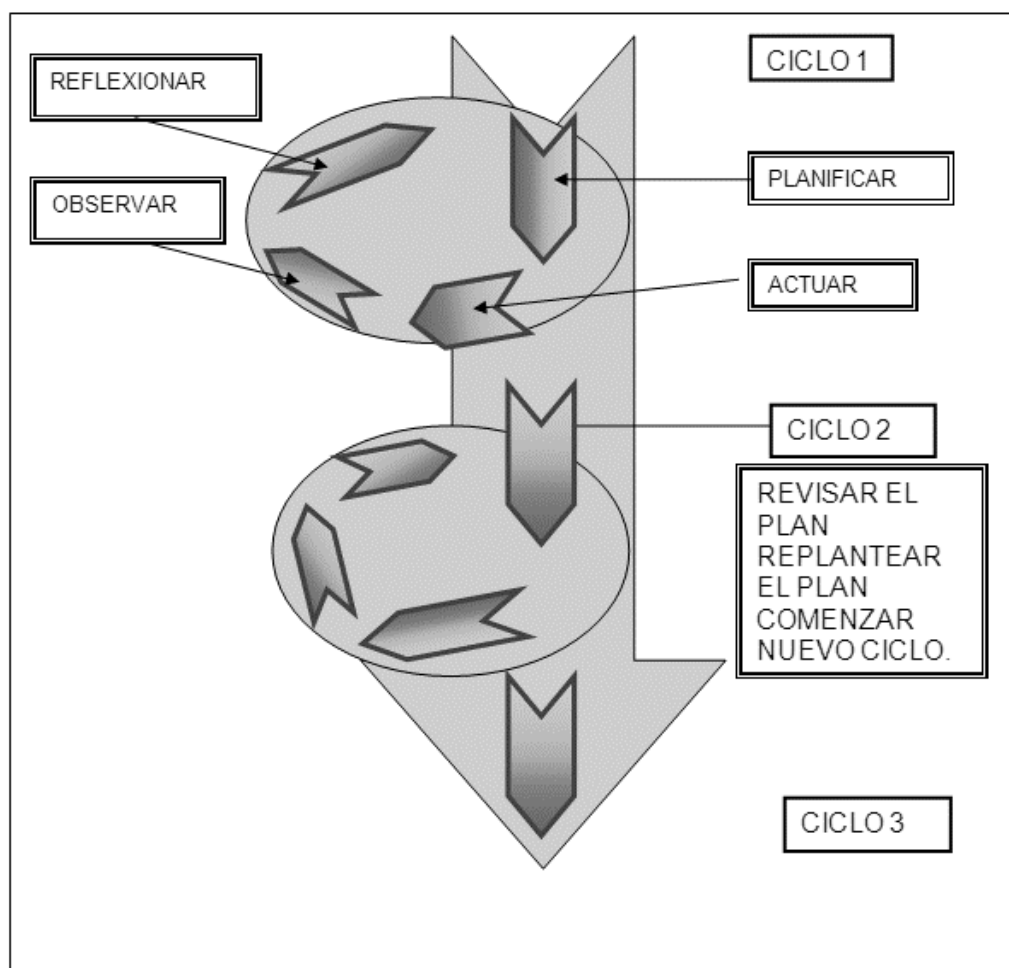
Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como, ampliar el cambio a otros ámbitos sociales, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar las cuales pueden estar constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder. (Carr y Kemmis, 1996)

Kemmis (1989) apoyándose en el modelo de Lewin elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza; el proceso lo organiza sobre dos ejes; uno está en función de la estrategia constituido por la acción y reflexión, mientras que el otro es organizativo ya que tiene que ver con la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas las cuales son la planificación, acción, observación y reflexión las cuales están diseñadas para su aplicación en la mejorar de la enseñanza, este se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, en la cual ambas dimensiones están en continua interacción. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una interacción prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. (Ver figura 27)

Figura 27

Momentos de la investigación



Nota: Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989). Retomada de Latorre, 2003 (p.35).

Elaboración propia.

Por lo tanto, para esta investigación se recupera la estructura metodológica de Kemmis ya que divide la investigación en cuatro fases; el primer ciclo tiene que ver con la planificación, esta se retomó a partir de la identificación de la problematización en la cual se realizó una propuesta estratégica por medio de un proyecto que abarcó diez sesiones de las cuales se dividió en dos ciclos y fueron el antecedente de otro para fortalecer de mejor manera la problemática detectada en el grupo de primer grado.

Después se abordó la acción en la que se llevó a cabo lo planeado, en un primer momento y la observación de la misma para analizar la práctica docente conforme se iban dando las actividades, cómo responden los alumnos ante las estrategias, los retos que presentaban, los aciertos, los aprendizajes obtenidos y la funcionalidad de las mismas. Por último, se realiza una reflexión introspectiva para pensar, reflexionar y analizar el resultado o desarrollo de la práctica para buscar una mejora para el siguiente ciclo.

Por lo tanto, en función del método utilizado se representa en una espiral de ciclos compuesto por cuatro momentos:

- a. Elaboración de un plan de acción con las estrategias más idóneas para mejorar el desarrollo de la autonomía como incidencia de las habilidades socioemocionales en los alumnos preescolares del primer grado, grupo "A" del jardín de niños "Ejército del trabajo."
- b. El plan de acción se lleva a la práctica con el grupo.
- c. Se hace una observación de los efectos de las estrategias que se implementaron en el grupo.
- d. Existe una reflexión en torno a estos efectos que arrojó el plan de acción ya que serán la base para una nueva planificación a través de ciclos sucesivos.
(Ver figura 28)

Figura 28

Dimensiones de la investigación.



Nota: Dimensiones de la investigación. (Kemmis, 1989 p. 15). Elaboración propia.

Las dimensiones de la investigación están divididas por dos procesos, uno sobre la práctica en un contexto real, en este caso en un grupo de niños de preescolar y el otro con la información obtenida de los participantes; por otra parte, tiene una parte constructivista en la cual la planificación que el docente genera servirá como sustento de la investigación para llevarlo a la práctica con los alumnos, asimismo considera la deconstructivista para que conforme avanza la aplicación de las estrategias el maestro pueda tomar nota de lo ocurrido durante este proceso para que posteriormente pueda reflexionar sobre su actuar docente.

3.2.1. Técnicas e instrumentos para recolectar información

El proceso de recolección de datos para la investigación se llevó a cabo mediante la utilización de instrumentos, los cuales se seleccionaron de acuerdo con el tipo de método a utilizar; existen algunos procedimientos directos como la observación debido al contexto actual de la educación a distancia, mientras que hay otros indirectos como los formularios que se enviaron vía correo electrónico a padres de familia, los instrumentos que se utilizarán para recolectar información se muestran a continuación.

3.2.2. Entrevista en profundidad

Esta sigue el modelo de una conversación entre iguales, donde el propio investigador es el instrumento y no lo que está escrito en el papel; para esto se distinguen tres tipos de entrevista; historia de vida, en donde el investigador trata de obtener experiencias destacadas de la vida del entrevistado, asimismo la entrevista en profundidad, pretende lograr un aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, en la cual usan interlocutores como informantes.

Tal como lo señalan Beny y Hughes (1970 p. 101), la entrevista es “la herramienta de excavar (...) para adquirir conocimientos sobre la vida social (...) sobre los relatos verbales”, en este caso el entrevistador funge como un recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas”.

Cabe señalar que la entrevista en profundidad se realizará a padres de familia y alumnos, ya que fueron los principales actores de la investigación que se realizó y con quienes la interacción era permanente debido a las dinámicas generadas por el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas por sus propias palabras. (Taylor, 2013. p. 100)

3.2.3. Diario de campo

Es una herramienta de gran ayuda para obtener información el cual permite realizar un análisis sobre la práctica, es “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección de investigación asimismo desarrolla la observación y la auto observación de diferente índole”. (Latorre, 1996)

El diario ejercita tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico Azalte, Puerta y Morales (2008).

El diario de la educadora se utilizó como instrumento de recuperación de información durante el trabajo de campo con los alumnos, con el propósito de analizar los datos rescatados a lo largo de la jornada de clases considerando la reflexión sobre los hechos ocurridos durante las sesiones a lo largo del proyecto.

3.2.4. Observación participante

Su objetivo es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural; esto conlleva a descubrir el sentido, la dinámica y los procesos de los actores y de los acontecimientos; la observación participante está presente a lo largo de los procesos de la investigación, ya que se adentra al campo de acción y se tendrá interacción con los distintos actores educativos, esta brinda la posibilidad de aplicación de las técnicas de investigación la cual permite a quien indaga, conocer directamente en contexto del agente informante.

Por lo tanto, se consideró importante retomarlo ya que de acuerdo con Dwalt (2002 p. 8); permite una detallada para la interpretación de la información, a su vez rescata los comportamientos, intenciones, situaciones y eventos y provee oportunidades, añaden una mejora a la calidad de la recolección e interpretación, facilita el desarrollo de nuevas creencias.

Capítulo IV. Mi transitar como investigador

Las prácticas profesionales que se realizan durante el último año de la Licenciatura en Educación Preescolar permiten que las estudiantes participen de manera activa en las tareas docentes que la educación implica en el campo laboral; asimismo propician un referente para la reflexión, análisis y mejora de su práctica en el contexto que se desenvuelven y con beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Estos procesos reflexivos se logran a partir de su capacidad para argumentar mediante el referente teórico para diseñar y aplicar propuestas de intervención en las cuales desarrollan su capacidad para articular sus conocimientos teórico - disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos cumpliendo con la exigencia que la docencia implica.

Estos últimos semestres incentivan el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza ya que se encuentran ante un escenario en el cual es posible observar el contraste entre la formación, la realidad escolar y del aula mediante experiencias derivadas de la práctica profesional.

En este sentido, estos semestres cierran el proceso de formación inicial de los estudiantes en la Escuela Normal, por lo tanto, es preciso reconocer que el saber y el conocimiento que adquieren de la docencia habrán de movilizarse y enriquecerse al enfrentarse en el plano del diálogo, debate y análisis conjunto. Con ello se podrán encontrar opciones diversas para dar respuesta a las diferentes situaciones o problemáticas que preocupan a los futuros docentes y a los profesionales de la educación. (SEP, 2012)

Por consiguiente, a partir de la experiencia que la práctica genera a lo largo de su formación finalmente deben cumplir con un requerimiento que la carrera exige para poder titularse, la cual es generar una investigación dentro de su contexto experimental; para esto se convierten en investigadores activos de la acción docente, para esto se aproximan a un grupo de sujetos reales que pueden ofrecer información

sobre sus propias experiencias, opiniones o valores, que en este caso fue un grupo de primer grado, con el que se trabajó a lo largo de un ciclo escolar.

En un primer momento se hizo uso de un conjunto de técnicas o métodos como un diagnóstico pedagógico, entrevistas a padres de familia, alumnos y guías de observación mismas que ofrecieron un panorama de la problemática central que prevaleció en el grupo de estudio. Es preciso hacer mención que la práctica se llevó a cabo bajo la modalidad de la educación virtual por medio de clases sincrónicas y asincrónicas y retomando el plan nacional de educación a distancia “Aprende en casa”.

Posteriormente, se definió el tipo de método ideal para esta investigación el cual fue el enfoque cualitativo; “(...) los investigadores cualitativos buscan un método que les permita registrar sus propias observaciones de una forma adecuada y que permitiera dejar al descubierto los significados que el sujeto ofrece de su propia experiencia” (Monje, 2011), del mismo modo permitió confiar en las experiencias subjetivas, escritas y verbales de los significados dados por los propios sujetos estudiados. Finalmente, dentro de este proceso se llegó a la definición de la problemática de interés propio por el investigador de la cual se habla en el siguiente apartado.

4.1. Propuestas estratégicas para favorecer la autonomía en los estudiantes preescolares

Cuando se planifica se reflexiona anticipadamente para resolver los desafíos que implica que los alumnos desarrollen capacidades con el fin de analizar y organizar el trabajo educativo. Este plan de trabajo tiene un sentido práctico que ayuda a tener mayor claridad y precisión respecto a las finalidades educativas, ordenar y sistematizar el trabajo a revisar o considerar previsiones que puedan surgir durante el proceso educativo para favorecerlo, este documento es claro y concreto de acuerdo a lo siguiente:

- a. Aprendizajes esperados

- b. Actividades que constituyen la situación didáctica
- c. Tiempo previsto para desarrollarlo
- d. Recursos

El plan de acción del proyecto “Me conozco a mí mismo y aprendo” como estrategia de aprendizaje para favorecer la autonomía de los alumnos desde el campo de formación académica Educación Socioemocional, el cual se desarrolló en el grupo de 1º “A”, permitieron enfrentar la problemática detectada, se consideró fomentar la autonomía personal con el propósito de que fueran más seguros de sí mismos y reconocieran sus posibilidades para poder colaborar con otros y desempeñarse individualmente en el jardín, mediante el autoconocimiento, autorregulación y autonomía, todo esto impactó en su autoestima, expresión de emociones, iniciativa personal y toma de decisiones.

A su vez el fomento de la autonomía pretende cimentar en los educandos las bases para un desarrollo focalizado a partir de un camino que implica favorecer el autoconcepto, regulación de emociones y toma de decisiones e iniciativa personal para el desarrollo progresivo de la misma, con base a las características que se identificaron en el diagnóstico pedagógico en el cual se identificó que a los y las alumnas se les dificultaba expresar sus ideas, utilizaban un tono de voz bajo, se expresaba por medio de señas o gestos, eran tímidos, les costaba participar por sí solos, no eran persistentes en las actividades y no tenían la suficiente confianza en ellos ya que mencionaron “no puedo” o “no sé”, requerían de ayuda permanente por parte de sus mamás e incluso les hacían el trabajo y durante las clases les decían que responder, asimismo no mostraban sentido de pertenencia al conectarse a las clases y no tomaban en cuenta a sus demás compañeros, se mostraban inquietos durante las clases virtuales ya que distraían con facilidad, lloraban y algunos permanecían en las piernas de su tutor, les costaba trabajo respetar reglas para la clase como levantar la mano antes de participar y mantener su micrófono apagado, se les dificultaba resolver problemas comunes de la vida cotidiana a los que se enfrentaban, mostraban poco interés por participar en actividades que implican la música y expresión corporal al bailar ya que eran poco introvertidos, no reconocían sus características personales,

sus gustos, no identificaban y expresaban sus emociones, no reconocían lo que eran capaces de hacer, lo que se les dificultaba hacer y desconfiaban de sus propias capacidades.

4.1.1. Ciclos de intervención.

El ciclo de Kemmis ayudó a buscar estrategias idóneas para lograr los propósitos que la investigación demandaba, ya que se planearon una serie de actividades de forma determinada, del mismo modo contribuye a la mejora de los procedimientos que se gestan durante las sesiones virtuales y a reflexionar sobre la práctica docente que desempeñó el agente investigador; la estructura general de la investigación es la siguiente:

4.1.2. Planificación

Como parte del primer momento de la investigación acción se llevaron a cabo una serie de actividades que partieron del diagnóstico inicial de los alumnos del primer grado, grupo "A" en el cual, se detectó la necesidad de abordar el autoconocimiento de sí mismos teniendo un impacto en la habilidad socioemocional de la autoestima, por otra parte, se pretendió favorecer la autorregulación y expresión de sus emociones.

Dichas actividades tenían el propósito de potenciar el desarrollo de la autonomía en los educandos mediante experiencias pedagógicas que les permitieran reconocerse a sí mismos, es decir, fortalecer su autoconcepto, integrando aspectos relacionados a la identificación personal de atributos físicos, habilidades y descripción verbal del mismo con el fin de fortalecer su autoestima y personalidad.

Dentro de este momento se encuentran integrados cuatro etapas de las situaciones didácticas que se abordaron con los estudiantes; en parte este proceso se atendió la planificación la cual, consistió en analizar las necesidades que el grupo tenía en relación al diagnóstico pedagógico. En este se detectó que se les dificultaba identificar sus posibilidades o habilidades y se sentían desubicados cuando se les pedía su participación, algunos de ellos lloraban o se enfadaban porque sus mamás les pedían

que se integraran a la actividad y permanecían en las piernas de su tutor durante toda la clase, muchas veces intervienen mencionando lo que sus hijos o hijas no responden o diciéndoles qué decir.

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos no tenían la suficiente confianza en sí mismos para realizar las diferentes actividades en las clases virtuales o se sentían incapaces de hacerlas, ya que, era común escucharlos decir “no puedo hacerlo” o “no sé” en otros casos no intentaban llevarlas a cabo o les hacían el trabajo.

Por lo tanto, se consideró importante abordar la temática del autoconcepto y autorregulación en el entendido de que son parte del camino a transitar para llegar a favorecer la autonomía en los preescolares; debido a que era importante trabajar con estrategias que favorecieron la construcción propia del individuo, la cual se forma mediante la interacción del sujeto con su entorno y las experiencias positivas o negativas que internaliza en diversos contextos, dado que el autoconcepto es un constructo que involucra aspectos que conforman su personalidad.

Asimismo, fue importante abordar la autorregulación de sus emociones ya que es otro elemento esencial que conduce a que los alumnos sean autónomos, en el entendido del reconocimiento y expresión de lo que están experimentado para llegar a resolver problemáticas que se les presenten.

4.1.3. Acción

El segundo aspecto de este primer ciclo de la investigación fue la actuación en un campo real hacia los sujetos participantes, en este se aplicaron las actividades planificadas las cuales retomaron las necesidades e intereses del grupo.

Se llevó a cabo la planificación con el grupo de primer grado, grupo “A” cubriendo el 70% de la asistencia virtual a las actividades a lo largo de dos semanas las cuales se dividieron en tres sesiones por semana con una duración de cuarenta minutos a una hora en la plataforma de *Zoom*.

4.1.4. Observación

Conforme las actividades se implementaron se hizo uso de cuadros de observación y se plasmó la experiencia que se iba obteniendo en cada una de las planeaciones, esto se redactó en el diario de la educadora al término de cada sesión con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica docente.

4.1.5. Reflexión

A partir de los instrumentos de acopio de la información como lo fueron las evaluaciones, el diario de campo y cuadros de observación el investigador realizó un análisis reflexivo sobre el primer ciclo con el fin de buscar mejoras para el siguiente ciclo. En relación a esta etapa se considera que las actividades fueron enriquecedoras para los alumnos ya que, se logró cumplir con el propósito destinado para este ciclo; a continuación, se mencionan las estrategias utilizadas para el cumplimiento del propósito antes mencionado:

4.2. Primer ciclo de intervención

A. Mi nombre.

Para esta actividad se utilizó la estrategia de Expresión oral ya que de acuerdo con Bloom (1980) sería ideal para que los alumnos expresaran sus ideas, intenciones, deseos y pensamientos, de este modo se vería favorecida la competencia comunicativa del nivel preescolar, debido a que para la mayoría de los niños se les dificulta participar en las clases virtuales, mencionan aspectos como “no sé, no puedo” o en otros casos las mamás decían que a sus hijos les daba pena y aquellos que decidían participar era complicado comprender lo que expresaban debido a la articulación de las palabras y no formularon sus ideas de forma secuencial; por otra parte para la evaluación se hizo uso de una escala estimativa la cual se respondía al

final de la sesión para realizar anotaciones correspondientes a sus avances u observaciones para las futuras actividades.

La estrategia permitió que los alumnos se expresaran oralmente exponiendo sus ideas con claridad y precisión, asimismo escucharon a otros para reflexionar sobre las cualidades de los demás, sus diferencias y similitudes y se reconocieron como parte de un grupo a distancia. Es por esto que fue importante retomar dicha estrategia considerando que, aunque los niños ingresan al preescolar poseen esta capacidad sin embargo la escuela debe ofrecer oportunidades y experiencias que les permitan llegar a niveles superiores de desarrollo en su dominio.

El propósito de la actividad fue que reconocieran y expresaran algunas características personales como el nombre propio lo cual aportaría a su identidad ya que es parte del constructo de su autoconcepto con el fin de potenciar el desarrollo de su autonomía lo cual, integra aspectos relacionados al conocimiento de sí mismo, mediante atributos externos ya sean físicos, habilidades y descripción oral para fortalecer su autoestima.

En primer lugar, se consideró relevante abordar la actividad “Mi nombre” con el fin de que compartieran con sus compañeros un poco de su historia personal; expusieron el significado de su nombre, como tarea los alumnos investigaron quién eligió el nombre y por qué, comentan si les agradaba, algunos identificaron que se llaman igual que su mamá, su papá y abuelos, también comentan cómo les gusta que les digan y si tenían algún apodo. (Ver anexo 1)

AC “Mi nombre es Ana y mi nombre lo eligieron mis papás, significa compasiva y llena de gracia; mi mamá también se llama Ana y me gusta mucho porque así puedo ser como mi mamá”

VG “Yo me llamo Valery y me gusta porque me dicen Vale y mi mamá eligió mi nombre, significa mujer fuerte y mi abuelita dice que soy como la mujer maravilla”

Se les cuestionó a los alumnos qué pasaría si no tuvieran un nombre y plantearon una serie de situaciones imaginarias sobre cómo sería.

DM “Cuando mi mamá me dijera que bajara a comer tendría que decir niña ven y yo no me llamo niña, me llamo Dulce y entonces iban a escuchar otras niñas e iban a pensar que les habla su mamá, pero es mi mamá”

Identificaron si su nombre era corto o largo y la inicial con la que se escribe para esto entre ellos comenzaron a comparar si tenían letras iguales con los nombres de sus compañeros.

VN “Maestra mi nombre es largo porque tiene muchas letras”

VG “El mío es largo como el de ella y nuestros nombres tienen la misma letra roja que se parece a un piquito de un pollito”

Posteriormente, copiaron su nombre y lo decoraron con materiales que ellos eligieron sin la ayuda de los papás o cuidadores, lo cual les generó mucha satisfacción sin embargo, preguntaban sí podían usar algún material en específico y se les dio la indicación de que era importante que ellos tomaran la decisión de lo que querían utilizar y AC hizo hincapié al momento de que NM preguntó acerca de si podía utilizar sus materiales, esta situación sirvió para analizar sobre la importancia que tenía que ellos por sí solos tomaran la decisión ya que ahora estudian en el preescolar y ya son más mayores, deben aprender a elegir libremente.

NM “Maestra yo quiero el color azul, ¿puedo ponerle confeti?”

AC “Verdad maestra que no debemos preguntar si queremos usar el confeti o lo que se”

Después cada niño y niña pensó e identificó tres cualidades o habilidades que los hacen ser únicos o especiales y las expresaron oralmente.

VG “Me gusta ayudar a las personas y soy observadora en los cuentos porque me gustan”

AC “Yo soy valiente porque una vez me subí a una resbaladilla gigante y me daba mucho miedo, pero mi papá me agarró de la mano y me ayudo a subir y me tiré, pero fue muy divertido y entonces fui valiente”

El resultado fue fructífero debido a la evaluación de escala estimativa arrojó que AC, VG, DM, NM, VN, PH, IL y VC quienes participaron en la clase, reconocieron algunas de sus características personales como su nombre y fueron capaces de expresar oralmente ante sus compañeros y maestras sus ideas, en algunos momentos fue importante motivarlos por participar ya que usualmente sentían desconfianza de sí mismos lo que ocasiona timidez, sin embargo se tuvo una plática acerca de lo que implica estar en el preescolar y que ahora ya son más grandes y deben aprender a hacer las cosas por sí solos ya que les ayudará a convivir con sus compañeros durante la clases ya que ahora son parte de un grupo.

B. Una sorpresa dentro de esta cajita.

El propósito de la actividad fue que los alumnos reconocieran y mencionaran sus características físicas, su esquema corporal y algunos gustos o desagradados personales. Los alumnos reconocieron su esquema corporal por medio de la observación de sí mismos en un espejo el cual se encontraba dentro de una caja que decoraron previamente los padres de familia y se les planteó a los alumnos que encontrarán una sorpresa muy especial.

AC “Solo es un espejo maestro” Investigador “¿qué pueden ver en el espejo”

VG “En mi espejo me veo yo”

VN “Entonces la sorpresa es el espejo para verme”

Mediante preguntas se orientó a los alumnos para que reconocieran quién era, cómo se llamaba, cuántos años tiene, en qué grado de preescolar estudia, cómo era físicamente en cuanto a las partes de su cuerpo y a su vez mencionaron para qué servían y que podían hacer con ellas en diferentes situaciones o actividades, los alumnos comentaron por qué cada uno era especial, se involucró a los padres de familia para que compartieran de igual manera con el grupo dos habilidades de sus hijos, esto hizo que los alumnos elevarán su autoestima. (Ver anexo 2)

MG “Me llamo Matías, tengo así (señala cuatros dedos de su mano), voy en kínder y tengo ojos, orejas, boca y nariz”

AC “Me llamo Ana (menciona su nombre completo), tengo cuatro años y voy en el kínder “Ejercito del trabajo”, vivo en los reyes y me gusta el color morado y el rosa; aquí en el espejo me veo yo de cerquita y puedo ver mis dos ojos de color negro, mi boquita, mi trencita, mis orejitas y mi cuello”

Después de haberse observado en el espejo los alumnos dibujaron su esquema corporal considerando extremidades de su cuerpo como brazos, piernas, dedos, tronco, cabeza, ojos, nariz, boca y orejas asimismo características como color de piel y ojos, cabello lacio o chino.

VC “Maestra yo dibuje mis ojos que sirven para ver las caricaturas, para ver a mi mamá y mi comida, también dibuje mis dos brazos que me sirven para ser fuerte cuando cargo a mi hermanita”

AC “Dibuje mis piernas, sirven para correr cuando quiero alcanzar a las palomas de la iglesia, mis brazos sirven para abrazar a mis papás y mi cabello es color café clarito y mi mamá me hace trencitas”

IL “Mi nariz sirve para oler el pastel de chocolate, respirar cuando terminamos la clase de educación física para que no nos cansemos y mis orejas sirven para escuchar la clase”

Por otra parte, mencionaron gustos personales, miedos y compartieron experiencias referentes a las cualidades que mencionaron al principio de la actividad.

AC “me gusta la sandía, el color rosa y morado”

VG “a mí también me gusta la sandía y el color rosa”

AC “entonces somos hermanas”

Esta actividad permitió favorecer su autoconcepto ya que anteriormente se había identificado en el periodo de construcción del diagnóstico pedagógico ya que los educandos se encontraban en la primera etapa del autoconcepto de acuerdo con Gurney (1988), debido a que se conocían vagamente pero aún no se percibían como una realidad diferente a los demás, muchas veces el nivel ofrece este tipo de actividades que implican el reconocimiento de sí mismos, lo cual es la primera fase de la autonomía para que a través de esto, puedan comprender sus alcances y tengan

confianza en sus propias capacidades o habilidades y poco a poco forjen su personalidad y mejoren su autoestima para relacionarse con otros.

Existía una carencia en la mayoría de los alumnos referente al reconocimiento visual de su esquema corporal completo, era común que confundieran las rodillas con los hombros y las rodillas con los tobillos, esto reflejó que requerían de experiencias educativas que permitieran conocer las partes de su cuerpo y sus utilidades.

A esta edad, los niños se definen a sí mismos por rasgos y características observables, mencionando comportamientos concretos, condiciones físicas específicas, preferencias, hablan de destrezas particulares en vez de generalizar sus habilidades, es decir, que el conocimiento de sí mismo, se da posterior al reconocimiento de los otros (Ávila, 2009).

En este sentido, los alumnos lograron identificar algunos rasgos observables como sus características físicas de acuerdo a su esquema corporal, nombraron e identificaron las partes de su cuerpo y las posibilidades que tiene al usarlas en diferentes actividades; el hecho de que se conocieran a sí mismos propició que construyeran su autoconcepto.

C. Yo puedo solito.

El propósito de la actividad era que los educandos de primer grado, grupo “A” reconocieran lo que eran capaces de hacer y lo mencionan de manera oral, así como lo que se les dificulta y lo que se les facilita para mejorar y alentarlos a aprender nuevas cosas.

Otra actividad significativa para los alumnos se llamó “yo puedo solito”, en ésta se hizo uso de un cuento llamado un lío de cordones el cual, se contó a través de títeres ya que a los alumnos les llaman mucho la atención, en plenaria conversaron acerca de lo que sucedió y reflexionaron sobre las acciones que lograban hacer por sí solos cómo cambiarse, comer, atarse los zapatos, peinarse, sonarse la nariz, entre otros y se hizo una lista en la pizarra de ZOOM para ir comparando sus respuestas.

AC “Yo puedo abrochar mis zapatos porque solo se pegan, pero mis tenis no porque tienen agujetas y le pido ayuda a mi mamá”

IL “Yo como solita con mi cuchara, pero no puedo cortar la carne porque está dura y mi abuelita la corta con el cuchillo porque yo me puedo cortar los dedos y ya no voy a poder escribir las letras”

VG “No puedo amarrar mis tenis porque no sé, pero yo me pongo mis calcetines solita y toda mi ropa, pero no puedo abrochar mi pantalón”

En base a sus respuestas reconocieron cómo se sentían al lograr hacer esas acciones y cómo se sentían cuando no lo lograban, asimismo, reconocieron en qué necesitaban ayuda de su mamá o papá y en cuáles ya no. (Ver anexo 3)

NM “Yo me siento feliz porque mi mamá me dice ya soy grande”

JX “Me siento triste”

MG “Me enojo y aviento las cosas”

VN “Me siento feliz

Mediante una línea del tiempo con imágenes expusieron al grupo el progreso que han tenido desde que eran bebés hasta ese momento, esta actividad sirvió para que analizarán la persistencia para lograr hacer más cosas por sí mismos y que reconocieran las acciones que les gustaría hacer por sí solos o solas e invitarlos a que practicarán hasta lograrlo de manera autónoma.

AC “Cuando era bebé no podía caminar y mi mamá me tenía que cargar, después cuando era más chiquita me daban de comer en la boca y luego ya pude aprender a caminar, comer con la cuchara, alcanzar el pagador de la luz y bañarme.”

Después de identificar lo que podían hacer hasta ese momento por sí solos se les propuso hacer una lista de metas, cada uno eligió una acción que deseaban aprender a hacer sin ayuda y al término del proyecto compartirán su progreso. Esta actividad permitió que identificaran sus posibilidades, reflexionar sobre lo que pasa cuando no logran hacer algo a lo que respondieron que tenían que pedir ayuda y sobre ese argumento comentaron si era malo solicitar ayuda cuando lo necesitaban y expresaron que no ya que aún están aprendiendo nuevas cosas lo cual es importante para que persistan hasta lograrlo; fue importante que los niños se autoevalúan para que

reconozcan de manera progresiva ya que reconocieron sus características y se percibieron a sí mismos.

En este sentido, como se puede observar la construcción del autoconcepto integra aspectos relacionados al conocimiento de sí mismo, en un primer plano de manera personal mediante atributos externos, físicos y habilidades o logros, después, por medio de la descripción verbal del mismo, luego, entienden la influencia de sus relaciones sociales y por último, llega a la elaboración del autoconcepto a partir de evidencias externas y arbitrarias en relación a eventos particulares que sean significativos para el niño.

Por otra parte, (Lacunza, 2010), menciona que este factor que atribuye al desarrollo de la autonomía tiene una gran importancia en las habilidades sociales, el desarrollo de la autoestima, la adopción de roles sociales, la autorregulación y el rendimiento académico.

Es decir, el autoconcepto, no es otra cosa más que la representación mental que tiene una persona de sí misma. Por lo tanto, el autoconcepto potencia el desarrollo de la autonomía en los alumnos y favorece su autoestima y desenvolvimiento en el rol social que asume dentro de la escolarización y fuera de ella en la sociedad actual.

Por otra parte, respecto a la regulación, la interacción del niño con adultos cercanos favorece el aprendizaje y la solución de problemas, al tiempo que juega un papel primordial en el camino de la regulación a partir de otros, hasta que es concientizada en el sujeto (Heranz, 1989).

D. El monstruo de colores.

Por otro lado, se hizo uso de la estrategia del títere para que aquellos alumnos a los que les costaba trabajo expresar sus emociones les fuera más fácil participar en las actividades referentes a la autorregulación y expresión de sus emociones.

De acuerdo con Sugranes (2012), el títere brinda al niño una oportunidad para crear el cual es apropiado para llevar al niño a obtener conocimiento, ayuda a vencer la timidez, contribuye al desarrollo del lenguaje, y ayuda a expresar sentidos y emociones. Estos pueden ser elaborados por los alumnos dejando fluir su imaginación

proporcionándoles diferentes materiales para que él elija los que le parezcan más adecuados a sus intereses u objetivos.

La actividad se trabajó con el libro del “monstruo de colores”, con el propósito de que reconocieran y nombraran situaciones que le generan alegría, inseguridad, tristeza miedo o enojo, así como, dialogar para solucionar conflictos que se les presentan en su vida cotidiana en experiencias personales.

Las habilidades socioemocionales propician que el alumno vaya desarrollando su personalidad mediante el autoconocimiento de sus propias capacidades lo cual tendrá un impacto en su autonomía; los beneficios de conocerse a uno mismo impactan el saber tomar decisiones, conocer lo que desea o necesita, quién es, cuáles son sus fortalezas y qué puede mejorar en su formación y crecimiento personal.

“La habilidad socioemocional provee al niño de mejores pautas de actuación que permitirán mejorar sus relaciones, ya que es un eje relevante para la construcción de la identidad y la autoestima”. (Piñeiro, 2017. p.59-60).

Los educandos lograron aprender qué es una emoción y compartieron experiencias mediante un objeto virtual de aprendizaje (anexo 4) el cual fue una ruleta con la que los alumnos se sintieron emocionados por hacer uso del material y saber en qué emoción iba a caer la flecha. Para esta actividad fue importante que los alumnos y sus emociones en relación a estas. (Ver anexo 4)

AC “Yo tengo miedo cuando es de noche y quiero ir al baño porque está oscuro”.

JX “Sé que estoy feliz porque me lo dice mi cerebro”.

AC “Ayer estaba asustada porque en la noche vi unas huellas y pensé que era un cocodrilo muerto grande y le conté a mi dueña” Diálogo inventado por la alumna utilizando su títere al cual llamó “bonita”.

Después reconocieron la importancia que tienen las emociones; en este nivel, los niños preescolares inician la comprensión de sus propias emociones y las de otros, lo cual son aspectos que sientan las bases para que autorregulen su comportamiento y eviten arranques de conducta emocional, lo que pueden lograr cuando aprenden a pensar en las posibles repercusiones de sus acciones.

Este desarrollo cognoscitivo y emocional se asocia con la aparición de conductas prosociales que al mismo tiempo impactan en comentarios positivos por parte de otras personas de su entorno; esto mejora el autoconcepto del niño, propiciando sentimientos y emociones positivas.

Padres de familia:

“AC reconoce y nombra el sentimiento que está sintiendo en algunas situaciones y además dice porque, como estoy feliz porque termine la tarea o cuando me regañas me hace sentir triste”

“VG destaca algunas cualidades de ellas misma”

“JS ahora puede expresar sus emociones y las relaciona con los colores como en el cuanto”

Por consecuencia, a través del aprendizaje socioemocional se crea y se refuerza el equilibrio psicológico del niño, por otra parte, puede recibir modelos de agresividad o poca tolerancia, es sometido a castigos frecuentes o intensos, o vive en ambientes donde son escasas las interacciones sociales positivas.

E. Circuito de las emociones.

Para finalizar con este primer ciclo se llevó a cabo un circuito de emociones en el que participaron padres de familia y cada uno de los alumnos expresaron lo que se les dificulta y no lograron hacer, lo que sí lograron hacer y por qué, así como las emociones que esto les provocaba.

Se diseñaron cinco estaciones que integran una actividad específica sobre una emoción, con el fin de enfrentarlos a diferentes retos o experiencias que les permitieran identificar las emociones que anteriormente se habían trabajado y con esto que ellos mismos identificarán sus logros y dificultades. (Ver anexo 5)

- I. Color amarillo - felicidad: En el piso pintar o poner flechas de papel alternando la dirección hacia diferentes orientaciones (izquierda, derecha, frente, atrás). Los alumnos mediante brincos siguen la dirección de la flecha al ritmo de la canción “A Minué le gusta el dance”

VN “Me sentí feliz porque me gustó la música y brincar”

IL “Me sentí un poco feliz pero después triste porque no podía seguir las flechas”

- II. Color rojo- enojo: Se amarran un globo al tobillo e intentan explotar el de su mamá o papá sin dejar que exploten el de ellos.

NM “Me enoje porque mi hermano me ganó y yo quería explotar su globo”

¡AC “Me sentí alegre porque le gané a mi mamá!

- III. Color azul- tristeza. Cuento motor: Los niños se sientan con las piernas cruzadas en el piso con mamá o papá tocando su espalda. Los pequeños monstruitos, cansados se sentaron en el suelo, pero comenzó a llover. Todos ellos se pusieron muy tristes porque no podían seguir jugando si la lluvia seguía. Los niños se giran para poder abrazar a su mamá o papá para poder estar calientitos. La lluvia caía poco a poco, con gotitas muy pequeñas sobre sus cabezas... (tomamos con la yema de los dedos la cabeza de nuestro compañero. Luego, el agua también empezó a bajar por sus hombros (dan pequeños golpecitos por los hombros de su compañero). De repente, empezó a caer mucha más agua y los monstruos se empaparon por completo. Se sacudieron sus cuerpos y quedaron llenos de agua. Finalmente, los pequeños monstruitos se resguardaron de la lluvia y volvieron a salir cuando paró de llover.

JS “Me imagine tristeza porque ya la lluvia no los dejo seguir jugando, yo me siento triste cuando mi mamá me dice que deje los juguetes cuando vamos a comer”

- IV. Circuito del miedo: Con los ojos vendados van a adivinar qué es, por medio de los sentidos: • Gusto, tacto, olfato, oído. Los y las madres de familia tendrán un elemento de los sentidos anteriores a excepción del oído ya que la maestra reproducirá sonidos en la clase.

VG “Fue divertido, pero me daba miedo porque tenía la bufanda en los ojos”

VC “Pensé que me iban a dar una araña y me dan miedo”

- V. Circuito de la calma: Mediante un aula virtual los alumnos van a elegir una carpeta de las posiciones de yoga para realizar algunas.

AC “Mi mamá hace yoga en silencio y eso da calma”

4.2.1. Reflexión del primer ciclo

Estas actividades fueron significativas ya que permitieron que los alumnos forjarán su autoconocimiento en función de su esquema corporal, conocimiento de su historia personal, así como, su autorregulación en la expresión de sus propias emociones proporcionándole algunas herramientas con las que pudiera autogestionar sus sentimientos.

El periodo de escolarización de preescolar en el que se encuentran los alumnos es muy importante ya que, los primeros años de vida del niño conforman un momento detonante en su desarrollo, ya que el nivel les ofrece algunos aspectos fundamentales para el desenvolvimiento de su personalidad, lo cual, se vio reflejado en su proceso de socialización; por lo tanto, el autoconcepto fue oportunidad para que los educandos desarrollarán una imagen personal debido a que las situaciones didácticas ofrecieron la identificación de algunos modos de actuar en su contexto; este esquema personal que el niño formó permitió articular su conocimiento de destrezas y debilidades.

Esto a su vez le permitió al docente diseñar futuras formas de actuar dentro del contexto académico ya que, el desarrollo de este aspecto se forja en medida que el maestro ofrezca experiencias perceptibles en los alumnos, por lo tanto, se consideró pertinente implementar actividades que integrarán el reconocimiento y expresión de sus características personales como lo fueron su nombre, como son físicamente, que les gusta y que no les gusta, así como lo que se les dificulta y facilita.

En este sentido, Rosember (1996), nos menciona que para desarrollar un autoconcepto es necesario que los alumnos se describen a partir de sus propios atributos externos en apariencia física lo cual se trabajó basó su esquema corporal y mediante sus logros o habilidades que fueron identificando a lo largo de las actividades.

Por consiguiente, como se pudo observar en las actividades los alumnos expresaron oralmente ante el grupo características físicas, habilidades, cualidades, reconocieron

lo que podían hacer con diferentes partes de su cuerpo, el progreso que han tenido desde que eran bebés hasta ese momento.

Asimismo, este ciclo permitió abonar la identidad personal de los educandos ya que, el hecho de que ellos reconocieran lo que eran capaces de hacer con y sin ayuda les generó mayor confianza en sí mismos para participar por sí solos sin la ayuda de su tutor, ya no se sentían avergonzados y tampoco lloraban y requerían de estar todo el tiempo en las piernas de su mamá debido a que se había trabajado con sus habilidades socioemocionales que permitieron aceptarse a sí mismos y atreverse a relacionarse con sus compañeros.

“Es importante conocerse para tener un concepto claro sobre uno mismo, valorarse como un ser único, identificar lo que siente, tener confianza en sus propias capacidades y cualidades, reconocer gustos y preferencias, tomar decisiones.” Fravell (1977), esto a su vez, en la aplicación de las actividades permitió que la autorregulación se presentará en los distintos procesos de reflexión consciente sobre su propio conocimiento; esta capacidad permitió que los niños dirijan sus pensamientos, emociones y conductas hacia una correcta adaptación en el medio.

Por lo tanto, el investigador logró comprender que el abordaje del autoconocimiento les permitió a los educandos adquirir confianza en sí mismo, autorregulación de sus sentimientos para preparar al alumno en la toma de decisiones y solucionar problemas. También tuvo como resultado un proceso de construcción propia mediante la habilidad de interpretar lo que querían comunicar, la interacción social lo cual tuvo un mayor impacto en el enriquecimiento de su autoconcepto.

Asimismo, este ciclo de actividades logró que los alumnos favorecieran su autoestima ya que, estuvieron mediadas por la opinión sobre sí mismos, les permitió valorar su desempeño y habilidades, así como, aceptarse debido a que dentro de las dimensiones de la autoestima postuladas por Roa (2013), “está formada por conocimientos, ideas, creencias, opiniones, y percepciones del individuo”; de la misma manera las actividades permitieron que evaluaran lo negativo, valoraron sus capacidades.

Por último, el ámbito de la regulación de emociones, desde el plan de educación básica se logró emplear al momento de que los alumnos gestionan sus emociones ya que, tomaron conciencia de lo que les provoca cierta emoción en su vida cotidiana, asimismo, lograron expresar sus emociones y reflexionar sobre sus maneras de actuar. Por lo tanto, el abordaje de estos aspectos como cimientos de la autonomía en los alumnos de primer grado de preescolar fue indispensable para que en el siguiente momento de la investigación.

4.3. Segundo ciclo de intervención

Para este momento se consideró importante implementar estrategias que integrarán la toma de decisiones, la iniciativa por persistir en las actividades y se retomó la parte del autoconocimiento; esto fue relevante ya que la iniciativa personal implicaba que los alumnos reconocieran lo que podían hacer sin ayuda y con ayuda, elegir recursos que requería para llevar a cabo la tarea, por otro lado, la toma de decisiones permitió que contemplaran todas sus posibilidades y pensarán en cómo resolverlo.

Una vez realizado actividades relacionadas al autoconocimiento, autoestima, autorregulación y expresión de emociones, se trabajaría bajo la misma línea para consecuentemente favorecer la autonomía de los alumnos, pero en actividades con transversalidad retomando los campos de formación y áreas de desarrollo personal y social con el fin de que se enfrentarán a situaciones retadoras para impactar en su desarrollo integral.

Si bien esta investigación no logrará desarrollar su autonomía en su totalidad sí va a trazar el camino para llegar a ella, ya que es un proceso largo que requiere de múltiples experiencias educativas y sociales a lo largo de su infancia hasta la adolescencia; el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) menciona que, el papel del docente tendrá en sus manos la oportunidad de brindar vivencias que agreguen significado para que los estudiantes se expresen libre y creativamente.

Esto se logró por medio de la implementación de estrategias didácticas que representaron oportunidades para extender su ámbito de relaciones con otros niños, formular preguntas, poner a prueba lo que pensaban y sabían, reformular sus explicaciones; el juego, se promovió para favorecer la convivencia y las interacciones entre pares, lo que impactó en su identidad personal, aprendieron a actuar con mayor autonomía, apreciaron sus diferencias mediante ciertas reglas para convivir en una sociedad.

En estas actividades los alumnos lograron realizar las actividades sin requerir ayuda de los padres de familia, quienes los acompañaron en todo momento, pero ya no era común que les dijeran qué hacer, qué decir o que incluso respondiera por ellos, Jean Piaget (1929), señala que “la autonomía significa gobernarse a sí mismo, es lo contrario de heteronomía que significa ser gobernado por los demás”.

En un inicio se reflexionó con el grupo sobre la importancia de realizar las actividades por sí solos y solo en caso de necesitar ayuda podían solicitarla para que pudiéramos registrar los aprendizajes que estaban logrando y así cuando pasarán a segundo grado lo realizará totalmente solos.

A. Sushi.

El propósito de esta actividad fue favorecer su iniciativa personal por medio de la elección de recursos para llevar a cabo la receta mediante la interpretación de un instructivo a partir de la estrategia del juego ya que, de acuerdo con García (2013), el quehacer pedagógico, especialmente en el preescolar, se ha tomado el juego como estrategia de enseñanza - aprendizaje ya que los niños se encuentran en la edad de construcción de su personalidad y en el desarrollo de las dimensiones.

En un inicio se rescataron aprendizajes previos sobre las recetas, su uso y elementos que la integran, de lo cual los alumnos mencionaron: (Ver anexo 6)

AC “Son pasos para hacer una comida”

PH “Si no seguimos los pasos se puede quemar porque una vez mi mamá hizo un pastel y se le quemó”

Posteriormente se proyectó en la pantalla para que identificaran los elementos de la receta y poder detectar aquellos alumnos que no lo sabían, resultó tan significativo que con las imágenes los alumnos lograron interpretar los pasos a seguir. (Anexo 6)

VG “Tiene los ingredientes que se deben usar”

Los alumnos tenían que buscar los ingredientes por medio de pistas que las mamás escondieron con anticipación a la clase, solo les dio un par de minutos lo cual era la duración de una canción para que tuviera un poco de complejidad y fuera un reto para ellos.

Luego se dejó de compartir la receta para que trataran de recordar los pasos y realizaran el platillo, en esta actividad fue importante motivarlos y recordarles la importancia de que por sí solos realizarán la actividad y sólo en caso de necesitar ayuda poder solicitarla.

Cuando se enfrentaban a algo que no podían hacer por sí mismos como cortar el sushi en rodajas con un cuchillo filoso, ellos comentaban que necesitaban ayuda porque se podrían cortar ya que no lo sabían hacer y eran muy pequeños.

JS “Maestra necesito ayuda para cortar el pepino porque el cuchillo esta filoso”

VG “Yo no necesito ayuda maestra porque mi mamá me dio un cuchillo de plástico”

B. Los pompones.

El propósito de esta actividad fue que los alumnos y alumnas persistieran en la realización de tareas desafiantes y tomarán decisiones por sí mismos mediante la búsqueda de soluciones para llegar a concluir. De acuerdo con Sánchez (2009), “la capacidad de aprender por nuestros propios medios, los conocimientos, destrezas e incluso actitudes para organizarnos, tomar decisiones y resolver problemas conducen a la autonomía”

Para iniciar los alumnos exploraron los materiales que tenían a su alcance, anteriormente solicitados por la docente con el fin de que imaginaran de que trataría la actividad. (Anexo 7)

JS” Vamos a jugar con los pompones”

PH “Tenemos que colorear la cartulina de los colores de las bolitas”

AC “Juntar los puntitos con el lápiz”

Después de explicar la actividad a los alumnos se les comentó que odian elegir con qué color quieren comenzar.

IL “Yo con el verde”

VG” Puedo empezar con el rojo maestra” Maestra ¿Es con el que tú quieres comenzar?

Conforme realizaban la actividad se podía notar en algunas caras de los alumnos frustración y volteaba constantemente a ver su mamá, pero no les pedía ayuda ya que sabían que era necesario que lo intentaran solos; los alumnos se estaban enfrentaron a una actividad que les causó mucha dificultad ya que se confundían con las líneas que tenían que seguir en el juego de pompones.

AC “Maestra me está costando trabajo, no puedo seguir la línea porque me equivoco”

VG “Las líneas chocan y hacen que me vaya para otro lado”

Los alumnos comenzaron a buscar otras alternativas ya que la docente le comento que cuando algo no pueden hacerlo de la misma manera deben buscar otras soluciones y ver qué es lo que más les funcionaba, entonces propusieron:

IL “Ya sé maestra hay que cambiar de color para ver si podemos llegar a la meta”

NM “Maestra puedo seguir la línea con el dedo”

Cuando sus mamás trataban de guiarlos ellos les decían que podían solitos y no necesitaban ayuda en ese momento.

JS “No mamá yo sí puedo”

Al finalizar reconocieron la importancia de persistir para lograrlo y cuando trataban de guiarlos ya que después de varios intentos lograron llegar a la meta lo cual los puso contentos y lo expresaban.

AC “Se me hizo más difícil pasar el pompón verde y el azul más fácil porque era más corta la ruta”

IL “Me sentí triste porque yo pensaba que no lo iba a lograr”

VC “Yo me sentí feliz porque superé el reto”

AC “Hay que seguir intentando muchas veces hasta que podamos hacerlo porque si no nos vamos a poner tristes”

JS “Debemos ser pacientes”

C. Experimento del volcán.

El propósito de esta actividad fue que los alumnos reconocieran lo que eran capaces de hacer con ayuda y sin ayuda, así como, reflexionaran por sí mismos sobre el fenómeno natural mediante la expresión oral de inferencias de acuerdo a sus saberes.

Para comenzar se rescataron saberes previos sobre el tema de la erupción de un volcán ya que era importante que compartieran a sus compañeros y maestras lo que ya sabía así poder partir sobre eso. (Ver anexo 8)

AC “Yo he visto el volcán de México en la casa de Ramona”

JS “El volcán que vi todavía no saca lava”

DM “Los volcanes son grandotes”

IL “Se llama el popo y es grande”

Para esto se utilizó el método científico para guiar su aprendizaje conforme a las etapas de este procedimiento; primero observaron imágenes de algunos volcanes y mencionaron algunas cosas que sabían.

AC “Yo no he visto que saquen lava maestra”

MT “A los volcanes les gusta sacar lava”

Después en ZOOM se proyectó un video en el que los alumnos identificaron,

AC “El niño que tenía la capa sabía que había muchos volcanes, pero no existen los volcanes de chocolate”

IL "Se llama lava lo que sale de los volcanes"

DM "En el video salió el volcán que nos dijo IL"

AC "Si sale lava nos podemos quemar todos"

Luego mencionaron los materiales que tenían cada uno para realizar el experimento y realizaron algunas hipótesis sobre lo que podría pasar al mezclar los insumos.

AC "Yo creo que va hacer explosión el volcán"

En la parte de la experimentación se fue guiando el experimento para realizar la mezcla al mismo tiempo; en esta parte no intervinieron en ningún momento las mamás y los alumnos se desarrollaron por sí solos, hacían preguntas sobre las cantidades e iban comentando lo que hacían. Fue muy satisfactorio que los alumnos se manejan con autonomía, fluidez, seguridad al plantear sus argumentos.

IL "Salió fuego y se tiró porque le puse limón"

AC "Primero le hecho el colorante, después lo mezcle y le eche el vinagre y salió la espuma y la explosión del volcán salió por las orillas, ósea salió espuma porque el vinagre hizo que saliera lava"

MG "Yo pude hacer el experimento solito porque ya estoy grande"

JS "Yo también maestra, mezcle todo yo solita pero mi mamá me ayudo a limpiar porque yo estaba en su clase"

NM "Me sentí feliz porque me gusto hacer actividad"

En esta actividad los alumnos fueron capaces de hacer inferencias sobre por qué sucedió esa reacción en el experimento del volcán, se mostraron sorprendidos y emocionados por participar para comentar sobre cuál fue el hecho que provocó la erupción es su experimento, en este punto los alumnos expresaban con mayor fluidez sus ideas y escuchaban a los demás con atención.

D. Sigamos el ritmo.

Su propósito fue que los alumnos y alumnas elegirían los materiales que necesitaban para realizar la actividad e identificaran y expresaran los sentimientos que les provocaba algunas piezas musicales.

En la actividad “sigamos el ritmo” disfrutaron de escuchar distintas piezas musicales y reconocieron el sentimiento que les causaba y mediante la pintura plasmaron esas emociones, en esta actividad se mostraron seguros de sí mismos, participaron con entusiasmo. La música fue una herramienta para que se expresaran de manera libre y mostraron seguridad al mover las diferentes partes de cuerpo.

Se hizo uso de su estrategia de artes plásticas la cual fue de acuerdo con Rellano (2004) es útil porque los alumnos pensaron de una manera creativa y crítica, llevando a formar conocimientos a partir de la experiencia que esto implicó mediante el uso de diferentes materiales que pueden ir desde texturas, color, tamaño, diseño y aromas.

Para iniciar los alumnos bailaron algunas canciones, se les pidió que propusieran distintos movimientos para que todos siguieran el ritmo y se observó que en su totalidad los alumnos que participaron en la actividad se mostraron seguros, felices y sin pena como anteriormente. (Anexo 9)

AC” Yo quiero usar el color rosa porque es mi color favorito”

IL “La canción me hizo sentir feliz porque me gusta bailar”

VG “Maestra esa canción me hizo sentir tristeza porque yo me imagine que mi mama me dejaba en la casa”

VN “Yo quise dibujar a una sirena porque me gustan y me sentí feliz porque me gusta trabajar con pintura”

Se puede decir que se cumplió con fomentar algunas bases para el desarrollo de la autonomía ya que los momentos de la investigación cualitativa permitieron la construcción de su identidad y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales para que los niños adquirieran mayor confianza en sí mismos al reconocerse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía y se relacionaron con sus compañeros, expresaron sus ideas, sentimientos y emociones y a su vez las regularon.

4.3.1. Reflexión del segundo ciclo

Este segundo ciclo permitió un desarrollo integral en los alumnos ya que impactaron en su desarrollo de habilidades socioemocionales a partir del favorecimiento de su autonomía personal en experiencias educativas que requieren de tomar decisiones, persistencia, elección de recursos, reflexionar y emitir pensamientos acerca de algunos temas así como, su autonomía para realizar las actividades sin ayuda y reconociendo lo que lograba hacer y en las cosas que requerían ayuda, para ello, la docente orientó las interacciones entre los niños en el aula a través de la promoción de actividades que facilitó en los niños el desarrollo de estas capacidades.

De acuerdo con Freire (1997), es importante que desde la etapa preescolar los niños aprendan a tomar sus propias decisiones, sean responsables y decidan lanzarse a responder sin miedo, esto les beneficiará para que se sientan motivados y vayan formando su propio carácter y logrando superar con mayor facilidad obstáculos que se les presenten.

En este sentido, en este periodo de actividades los alumnos se mostraban más seguros de sí mismos ya que respondían y participaban por sí solos, ya no mencionan que no podían hacer las cosas ya que desde el primer ciclo se siguió motivándolos; “El desarrollo de la autonomía, se relaciona con llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kamii C., 1992, pág. 3)

La autonomía se favoreció a partir de sus formas de actuar por sí solo, considerando el entorno en el que se encontraban, asimismo adquiriendo la capacidad de pensar por sí mismos y aprender de forma autónoma, esto será un cimiento que servirá a lo largo de la formación de los alumnos para que sean capaces de realizar actividades y desenvolverse con seguridad en un determinado contexto o situación.

De acuerdo con el programa de estudios “Aprendizajes clave”, en las actividades diarias los niños pueden asumir gradualmente mayor autonomía al realizar tareas básicas y algunas formas de organización en el grupo, ya que los alumnos requieren aprender a ser más responsables de sí mismos y de sus acciones, lo que les permite resolver problemas y les provocará satisfacción. (SEP, 2017)

Por tal motivo, fue importante abordar y trabajar la autonomía en el grupo de primer grado para que al momento de que los niños se enfrentaran a situaciones que requieren de un actuar o de toma de decisiones en situaciones diarias lograran elegir de manera consciente su reacción, así como reconocer sus alcances y solicitar ayuda cuando lo necesite.

Resultó significativo que se trabajara la autonomía para que les proporcionará seguridad a los alumnos ya que a partir del trabajo del autoconcepto y su regulación de emociones los alumnos se mostraron más participativos dado que reconocieron sus posibilidades físicas, de conocimiento, habilidades y destrezas en diferentes experiencias educativas que se ofrecieron en las clases virtuales, además de que las docentes y mamás les reconocían sus logros a lo largo de las situaciones, todo esto los hizo sentir seguros para participar y realizar las actividades por sí solos ya que sabían que podían hacer las cosas sin ayuda y además identificaban las cosas que no podía hacer y solicitaban ayuda debido a que lo reconocieron como una posibilidad para lograr sus objetivos, por lo tanto se favoreció su compromiso, esmero, cumplimiento, voluntad, autoconocimiento, regulación de emociones y autonomía.

4.3.2 Retos

En el transcurso de los ciclos de investigación surgieron distintos retos a los que se enfrentaron, el principal fue la implementación de las actividades de manera virtual, buscar los materiales, herramientas y estrategias para que las secuencias didácticas fueran atractivas para los alumnos y que llegarán a ser significativas.

Esta modalidad de trabajo a distancia permitió que se innovara la práctica educativa ya que, se hizo uso de herramientas tecnológicas que se adaptan a la nueva forma de enseñanza y de comunicación con alumnos y padres de familia.

La virtualidad fue un reto porque los periodos de tiempo con los alumnos y alumnas eran solo de una hora y en ese lapso era complicado lograr los objetivos de una manera mejor cimentada ya que la autonomía se debe propiciar en el mayor número de momentos oportunos como lo ofrece la escuela de manera presencial, sin embargo,

se hizo todo lo posible por aprovechar esos espacios cortos que se tenían en las clases virtuales.

El grupo con el que se llevó a cabo la investigación y se estuvo trabajando de manera permanente durante todo el ciclo escolar, fue su primer acercamiento dentro de la educación preescolar, por lo tanto, al ser niños tan pequeños desconocen la manera de trabajar y cómo conducirse al ser parte de un grupo por lo que el acompañamiento de sus tutores estaba muy presente lo cual, por una parte era bueno porque los dotaban de los materiales necesarios para trabajar, moderaron sus comportamientos a la distancia, sin embargo, empezó a generar un tropiezo en la formación de los alumnos ya que, no les permiten ser autónomos y para que se adaptaran a esta forma de aprender.

Después de una plática informativa sobre la importancia que tenía que permitieran y fomentarán la autonomía en los alumnos cambió la dinámica de las clases, lo cual se podía observar al momento de motivarlos, permitir que pensaran y reflexionaran sobre los diferentes temas que se daban en las sesiones, guiándolos más no haciendo las cosas por ellos.

Otro reto fue motivar a los padres de familia para que conectaran a las clases virtuales a los alumnos ya que unas semanas antes de aplicar el proyecto disminuyó la asistencia por lo que se recurrió a una junta en la que se les informó acerca de la importancia de su participación en el proyecto, a pesar de que no se tuvo una asistencia total aumentó considerablemente y en el caso de los alumnos que por dificultades económicas y familiares no les era posible conectarse se buscó la estrategia que permitiera que siguieran avanzando en su proceso de aprendizaje, la cual consistía en enviar las planeaciones modificadas a tal manera de que les fuera fácil comprender la actividad y enviaban cada viernes al correo electrónico el acumulado de esas tareas

Conclusiones de la investigación

“No hagas por un niño nada que él sea capaz de hacer por sí mismo.”

María Montessori

El objetivo específico de esta investigación fue analizar el desarrollo de la autonomía como base para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en niños de primer grado de preescolar del cual se llegó a la conclusión de que la autonomía es un proceso gradual del desarrollo del ser humano que se va favoreciendo de acuerdo a las experiencias vividas a lo largo de nuestra vida por lo que lograr que alumnos de edad preescolar logren los propósitos que tenía esta investigación, parecía ser un proceso difícil, aún más porque el camino de la autonomía es un proceso complejo y que no se desarrolla por completo en este nivel, sino que será un largo camino por recorrer de los estudiantes y las experiencias que genere el docente; los seres humanos nos comportamos de diferente manera, ya sea por el contexto en el que nos encontramos, las creencias que tenemos o las experiencias que hemos experimentado anteriormente, en los adultos, este comportamiento es más consciente, pero los preescolares comienzan a tener sus primeras experiencias con el mundo, todo es nuevo y todo significa un aprendizaje para ellos.

Por otra parte, los objetivos específicos eran que el investigador identificara los factores que favorecen a la autonomía y a las habilidades socioemocionales asimismo implementar estrategias didácticas que favorecieran el desarrollo de la autonomía y analizar el papel de la autonomía y su incidencia en las habilidades socioemocionales de los alumnos de primer grado, grupo “A” del Jardín de niños “Ejército del trabajo”. Estos objetivos se alcanzaron a partir del marco teórico, el cual, permitió esclarecer y comprender de qué manera se desarrolla la autonomía, cuáles eran las estrategias ideales para el cumplimiento del propósito y de qué manera incidió en las habilidades socioemocionales de los alumnos, todo esto requirió de buscar un enfoque metodológico de investigación el cual fue la investigación acción con el fin de aplicar

un proceso con base al estudio de una problemática social específica que requería de una solución y que afectaba a un determinado grupo de personas, en este caso a los alumnos de primer grado; esto a su vez permitió articular los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la práctica y analizar los resultados obtenidos.

Al realizar el proceso de investigación acción, se plantearon diferentes actividades las cuales aportaban al cumplimiento del propósito, mismas que retomaban las necesidades de los alumnos, no solo en el área de Desarrollo personal y social, sino en conjunto con los otros campos de formación académica. Las situaciones didácticas desarrolladas con el grupo favorecieron la identidad personal de los alumnos, mostrando una diferencia en quienes eran al inicio del ciclo escolar, donde se mostraban inseguros de sus decisiones, dependían únicamente de lo que sus tutores les decían; la participación se daba aproximadamente en el 35.7% de los alumnos, el resto del grupo al pedirles que participaran, se mostraban inseguros, nerviosos de hablar y en ocasiones se negaban a decir lo que creían frente a sus compañeros.

Al término de los ciclos los alumnos se muestran más seguros al participar, no había necesidad de pedirles que participaran ya que lo hacía con gusto, expresaban sus ideas frente a sus compañeros. Reconocieron que el error es parte de su crecimiento y su aprendizaje, que equivocarse está bien ya que estamos todos para ayudarnos, guiarnos y salir adelante para lograr sus objetivos y metas. Los ambientes de aprendizaje también se vieron favorecidos, ya que, denotando un clima de confianza y respeto, comprendieron que todos son diferentes, pero que pueden participar de igual modo y tienen la capacidad de lograr su propósito si son persistentes.

La investigación permitió fomentar la autonomía de los alumnos de primer grado de preescolar, grupo "A" ya que, lograron conocer algunas de sus características personales desde su físico, lo que podían hacer con él, por otra parte, reconocieron sus gustos lo cual aportó a su personalidad y fueron capaces de nombrar lo que podían hacer sin ayuda y con ayuda, además de que reflexionaron acerca de este proceso e impactaron en su autoestima ya que se mostraron seguros al participar.

Por otro lado, la expresión de sus emociones permitió que reconocieran lo que les generaba alegría, tristeza, seguridad, miedo y enojo en distintas situaciones y

propusieron formas de autorregular lo que sienten. Todo esto fue un trazado para que posteriormente se hiciera hincapié en el fomento de su autonomía después de que reconocieran sus posibilidades, ya que, conocían lo que podían hacer por sí mismos y lo que sentían al lograr o fracasar, se les motivó a persistir hasta lograr su objetivo; por lo tanto, la autonomía se vio reflejada cuando los alumnos decidían hacer las actividades sin ayuda, al tomar decisiones, elegir los recursos que necesitaban para llevar a cabo una tarea. Se puede decir que se logró favorecer el propósito en ocho de los alumnos ya que lograron los aprendizajes anteriormente mencionados, mientras que los cuatro restantes no se logró que participaran en las actividades ya que se perdió comunicación y a pesar de que se buscaron diferentes estrategias de comunicación no se obtuvieron resultados.

Conforme avanzó la puesta en práctica del plan de acción, los niños se sintieron mayormente interesados y capaces de llevar a cabo las actividades, mostrándose más involucrados durante su realización, y, sobre todo, persistiendo en ellas con un esfuerzo mayor, requerían la menor ayuda de sus tutores.

Uno de los principales logros para mí, fue el conseguir que la mayoría de los alumnos del grupo, y, específicamente los alumnos que se mostraban apáticos o distraídos ante las actividades se interesasen por participar en las mismas, lo que impactó directamente en su aprendizaje como en el de sus compañeros, les permitió concentrarse y centrar su atención en las actividades, fortaleciéndose de esta manera no sólo el Área de Desarrollo Personal y Social “Educación Socioemocional”, sino también los demás Campos de Formación Académica y Áreas, pues al planear las diversas actividades se consideró también la transversalidad e integralidad de los aprendizajes esperados a fortalecer en el Programa de Educación Preescolar.

Cabe destacar que el planear desde una perspectiva enfocada en esta área específicamente con el Organizador Curricular “Autonomía”, me permitió tomar más en cuenta aspectos o detalles que muchas veces, como docentes, pasamos un poco desapercibidos o le damos menos importancia, al enfocarnos mayormente en los aprendizajes o propósitos de otros campos o áreas a las que regularmente se les da mayor peso. Sin duda, todo lo que hacemos dentro del proceso de enseñanza

aprendizaje y durante la aplicación de las actividades tiene un impacto muy grande, desde su expresión de ideas, manera de hablar, organización del espacio, material utilizado, el escuchar a los niños, animarlos o motivarlos durante el proceso, todo en conjunto, aumenta su interés y confianza para realizarlas, lo que tendrá impacto no sólo en el proceso de aprendizaje en el preescolar, sino para toda su vida, pues se van construyendo las bases para formar ciudadanos independientes, responsables y perseverantes.

Así mismo, el enfocarse en trabajar con el Área de Desarrollo Personal y Social tuvo un impacto en las relaciones interpersonales del grupo, el hecho de que las actividades y el ambiente estuvieran preparados específicamente para ellos propició que los niños que regularmente no querían participar se interesaran por participar en las actividades, generándose un ambiente de tranquilidad.

El crear un ambiente en el cual los alumnos se sintieran interesados, y sobre todo seguros, generó confianza en ellos mismos, lo que promovió el que se atrevieran a realizar las actividades, y dejaran de lado de apatía. Es importante no dejar de lado que, el haber fortalecido esta área, contribuyó en gran medida al proceso de adaptación que los niños al ser de primer grado enfrentaron al tener contacto con un escenario totalmente nuevo al que estaban acostumbrados a vivir a lado de su familia, una dinámica muy diferente en la que sale a la luz su capacidad de realizar actividades cada vez con mayor autonomía e independencia con un mayor desapego y menor apoyo de su familia, de ahí la importancia de fomentar la iniciativa personal, alentando a los alumnos y, sobre todo no limitarlos, fortaleciendo la confianza en sí mismos, brindarles oportunidades para que dicho proceso les sea más fácil, atractivo y, sobre todo impacte en su proceso de aprendizaje; sobresaliendo de esta manera otro de los aspectos o beneficios que trae el trabajar y contribuir al desarrollo de la autonomía desde el preescolar.

Asimismo, la atención a la diversidad en el grupo fue de suma importancia para que el propósito de la investigación impactará en el mayor número de los alumnos, lo cual, se abordó a partir de la implementación de estrategias que se adaptaron a las posibilidades de las familias, ya que una problemática que se presentaba era de tipo

económico por lo que los materiales solicitados usualmente eran cosas que tenían en casa.

Cabe mencionar que al inicio del primer ciclo se realizó una junta virtual para informar a los padres de familia sobre la intención de la investigación y las actividades que se iban a realizar a lo largo de la investigación, así como los instrumentos a aplicar, con el fin de solicitar el apoyo correspondiente para forjar el propósito principal. En la junta se expuso un panorama general del desarrollo de la autonomía en los niños y cómo es que impacta en sus habilidades socioemocionales, así como el motivo por el cual se focalizó este tema, cómo podían contribuir para aportar al favorecimiento de la autonomía de sus hijos; este preámbulo fue significativo para los padres de familia ya que se vio un cambio drástico en lo que compete a sus intervenciones durante clases.

En este sentido, puede ser una consideración para una futura intervención el campo de la investigación sería planificar un trabajo más profundo, como por ejemplo un taller para padres de familia lo cual favoreció de una manera más extensa considerando que esta intervención fue significativa, ya que, tomaron distancia dentro del desenvolvimiento de sus hijos en las clases.

A partir de lo anterior, se puede decir que se cumplió con el objetivo de la investigación, ya que se identificaron algunos factores relevantes para cimentar las bases para su autonomía personal y se implementaron estrategias a partir del diagnóstico con el fin de mejorar la realidad educativa a la que se enfrentaba el investigador.

Asimismo, el desarrollo de la autonomía como docente, me mostró la importancia de actuar con seguridad ante los diferentes aspectos que se presentan en la práctica profesional, donde hay un sinnúmero de problemáticas, pero que pueden ser resueltas de la mejor manera, buscando siempre tener un sustento, actuar con ética y ser crítico ante las situaciones que se presentan. Lo anterior tiene relación e impacto en las siguientes competencias profesionales; a) usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, b) diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, c) genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el

desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, d) propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, e) actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, f) utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. Esto permitió ser autocrítica en el trabajo que se implementó, tomar en cuenta la influencia que tengo con mi quehacer docente, la manera en la que me involucro con los alumnos y padres de familia, que al mismo tiempo tendrán un efecto en el aprendizaje de todos.

Lo anterior relacionado con el ciclo reflexivo de Kemmis, proceso por el cual me permitió realizar un plan de actividades llevadas a cabo en el grupo y que permite un análisis desde la situación didáctica hasta mi intervención que de paso a una evaluación de los alumnos y mi autoevaluación que lleve a la mejora de la práctica.

La problemática abordada, tiene como resultado alumnos mejor preparados para las diferentes situaciones a las que tengan que enfrentarse, sintiéndose personas capaces de actuar con autonomía; y desde la perspectiva como docente, una persona capacitada, que entiende que su actuar se verá reflejado en cada uno de los alumnos, y que al mostrar confianza en sí misma, autonomía en su trabajo, podrá formar personas.

Puedo concluir que las competencias genéricas y profesionales que se plantearon a partir del programa de la licenciatura en educación preescolar y tomando en cuenta el perfil de egreso de la misma, fueron fortalecidas, mismas que abrirán paso a una mejora constante en mi intervención, pero además que permitirá comenzar la búsqueda para el fortalecimiento de las otras competencias que como docente debe poseer

Referencias

- Acevedo, P. (2010). *Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años*. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936003.pdf>
- Alcántara, P. (2012). *El docente como orientador del desarrollo de la autonomía y toma de decisiones en el niño de edad preescolar*. Instituto pedagógico rural. El Mácaro. (p. 124-175).
- Álvarez, A. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Aprendizaje Visor.
- Amar, C. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Ediciones Uninorte.
- Ávila, L. (2009). *Alcanzando la personalidad y la autonomía*. Revista digital *Innovación y experiencias educativas*. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_AVILA_2.pdf
- Barody. (1997). *Técnicas para contar*. Madrid: Visor.
- Bolívar, A. y López, C. (2008). 10. *Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico*. *Investigación*.
- Bonilla, F. (2016). *Deliberación en torno a la educación Virtual*. *Interconectando Saberes*. *Interconectando saberes*, 77. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Branden, C.(1994). *El poder de la autoestima*. Paidós.
- Bridges, V. (1997). *Regulación de la emoción infantil con madres y padres*. Desarrollo.
- Broc, M. (2000). *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4 años*. Investigador.
- Buisán, C. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Oikos-Tau.
- Caballo, A. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Editores.
- Calkins, O. (1998). *Regulación de los niños pequeños de la angustia a los eventos de frustración: correlatos temperamentales y maternos*.
- Carranza, G. (2004). Aspectos evolutivos de autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología* (p. 56-81).
- Contreras S. (2013). *El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica* *Pensamiento & Gestión* (p.152-181).
- Craig, G. (2007). *Comprender el desarrollo humano*. Prentice Hall.
- Crespo, E. (2006). *Comportamiento social en la infancia*. <http://congreso.codoli.org/area3/Crespo-Rica3.pdf>

- Díaz, B. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* (p. 231-249).
- Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación.* (p.21-39).
- Entwistle, N.J. (2000). *Enfoques de estudio y niveles de comprensión: Las influencias de la enseñanza y la evaluación. Educación superior: Manual de teoría e investigación.* (p.156-218).
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo.* Visor.
- Freire. (1997). *Estrategias docentes.* Cap. VI.
- Gallego, C. (2009). *Autoconcepto y aprendizaje. Revista Digital Innovación y experiencias educativas.* http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Nu-mero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- Gómez, O. (2016). *Regulación emocional: definición. Revista Mexicana de Investigación en Psicología,* (p. 96-117)
- González. M. (2018). *Habilidades socioemocionales de autoestima y regulación de emociones.*
- Guerra, P. (2014). *La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. Revista Cubana de Pediatría,* (p. 368-371) <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi>
- Heranz, C.(1989). *Contexto y procesos cognitivos: La interacción niño-adulto.* Alianza.
- Hidalgo, H. (2010). *El valor de la autoestima en la infancia.* Siglo XXI editores.
- Kamii, C. (1982). *La autonomía como objeto de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget.* Fundación infancia y aprendizaje. (p. 92-105)
- Kamii, C. (1992). *La autonomía como objeto de estudio de la educación.* Aprendizaje visor. (p. 67-119).
- Kaye, A. (1982). *La vida mental y social de los bebés.* Methuen.
- Kemmis, S. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción.*
- Lacunza. S.(2010). *Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia.* Psico debate, (p. 31)
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* (p.23-121).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Lewin y otros. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías.* En: Salazar, M.C. (Como) (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos.* (p. 13 -25). Editorial Popular.

- Ley general de educación.* (2019). México, México. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Martínez, A. (2007). *Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños.* Tesis psicológica, p. 42. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Monereo. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* (p.103)
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas.* Deshabilites.
- Monjas, M. (2002). *Programas de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar.* CEPE.
- Monje. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Cap. III*
- Morales, J. (2006). *El síndrome de Down y su mundo emocional.* Trillas.
- Murillo. (2010). *Métodos de investigación en educación especial.* (317- 320)
- Ortiz, M. (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia.* Alianza.
- Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo.* Mc Graw-Hill (8ª edición).
- Pereira, C. (2009). *La autoestima. Estrategias para la prevención de su déficit.* Pearson Hall.
- Piaget. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente.* Revolucionaria. Cap. III.
- Piaget. (1968). *Psicología y pedagogía.* Ariel. Cap. IV.
- Roa. M. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia.* Edetania.
- Rodríguez, G. L. (1995). *Habilidades sociales y salud.* Pirámide.
- Saarni, C. (1999). *El desarrollo de la competencia emocional.* Guilford.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional.* Libros básicos.
- Sampieri. (2014). *Metodología de la investigación.*
- Sánchez, A. (2009). *Enseñanzas revistas.* Recuperado el 2021, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MARIA%20JOSE_PALOMAR_SANCHEZ01.pdf
- Sánchez-Romero, R. (2010). *Didáctica del juego. Innovación y experiencias educativas.* (p 1-10).
- Savater. (1997). *El valor de educar.* Ariel. (p. 17)
- Secretaría de Educación Pública, (2017) Plan y programas de estudio. Aprendizajes clave, para la educación integral. SEP
- Sepúlveda. O. (2003). *Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria.* Revista de psicología, p. 121.

- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grafo.
- Suveg, S. (2002). *Regulación de la ira y la tristeza*. Predicción.
- Taylor, S. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Truel, P. (2019). *Inteligencia emocional centrada en uno mismo y en el otro: Escala Rotterdam de inteligencia emocional*. Universitas Psyc

Anexos

Entrevista a padres de familia

Pregunta 1. ¿Qué entiende por autonomía?

Las madres de los alumnos tienen conocimiento sobre el concepto de autonomía y lo relacionan con aspectos como, ser independiente, valerse por sí mismo, tener la capacidad de decidir conforme a sus propias necesidades y tomar decisiones.

Pregunta 2. ¿En su rol como madre o padre, fomenta la autonomía en hija o hijo?

- a. Siempre
- b. Generalmente
- c. Ocasionalmente
- d. Nunca
- e. No sé de qué manera hacerlo

Tal como se puede apreciar en la gráfica, en el 42% de los estudiantes las madres y padres de familia generalmente fomenta la autonomía en actividades diarias propias de su entorno, mientras que el 33% lo hace ocasionalmente y solo el 25% siempre aplica este dominio.

Pregunta 3. ¿Está de acuerdo con que su hijo o hija tome decisiones por sí solo en distintas actividades de su entorno?

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo

Los padres y madres de familia están muy de acuerdo en que sus hijos tomen decisiones por sí solos con un 62%, en actividades cotidianas.

Pregunta 4. ¿Usted piensa que es importante que las maestras fomenten la autonomía en el nivel preescolar?

En su totalidad, los tutores consideran de vital importancia que las docentes empleen en el aula la promoción para el desarrollo de la autonomía de los educandos en el nivel preescolar.

Pregunta 5. ¿Su hijo o hija se viste y desviste por sí solo?

Los alumnos en su mayoría aun no logran vestirse por sí solos, esto depende del tipo de prendas que utilicen, sin embargo, tres tienen mayormente dominado esta acción, dos requieren ayuda totalmente y otros dos algunas veces lo han logrado con un poco de ayuda.

Pregunta 6. ¿El alumno o alumna elige qué ropa usar todos los días?

En el caso del 63% de los estudiantes aún no son capaces de decidir qué ropa quieren usar en el día a día, sin embargo, el 37% deciden qué prendas desean ponerse.

Pregunta 7. ¿Su hijo o hija sabe abrochar sus zapatos y tenis o solicita ayuda?

En este caso, los alumnos aún se encuentran en un proceso de desarrollo de su motricidad fina por lo que en la mayoría de los casos solo saben ponerse los zapatos y para abrocharlos piden ayuda; solo hay un caso que intenta amarrar sus agujetas.

Pregunta 8. ¿El alumno o alumna se baña por sí solo?

Ocho de los alumnos no saben bañarse solos por lo que la madre se encarga de hacerlo por ellos y cuatro necesitan ayuda en algunas cosas.

Pregunta 9. ¿Sabe datos personales como, nombre completo, dirección, nombres de familia (mamá, papá y hermanos)?

Las madres refieren que, saben algunos datos como su nombre, el de familiares cercanos y su edad excepto su dirección.

Pregunta 10. ¿Al participar pide la palabra antes de hablar?

En este caso, el 75% al participar no pide la palabra antes de comentar algo respecto a la clase que se esté teniendo virtualmente por lo que se quiere constantemente pedir que esperen su turno y levanten la mano para poder cederles la palabra, por otro lado, solo el 12% lo cual equivale a una persona levanta la mano y después participa.

Pregunta 11. ¿El alumno o alumna respeta reglas y turnos en juegos y hogar?

En su mayoría siendo el 50% durante juegos y actividades relativas del hogar no respetan turnos y reglas, al 25% en algunas ocasiones les cuesta trabajo apegarse a las reglas ya establecidas y al otro 25% lo logran sin ningún problema.

Pregunta 12. ¿Lava sus dientes después de cada comida por sí solo o sola?

Los niños y niñas practican el lavado de dentadura, lográndolo 5 de ellos y tres requieren que alguien más lo haga por ellos.

Pregunta 13. ¿Utiliza de manera correcta cubiertos al comer?

En esta práctica, la mayoría come con cubiertos, dos no saben utilizarlos y uno expresa que se le dificulta sin embargo lo intenta.

Pregunta 14. ¿Lava sus manos antes de tomar cada alimento por sí solo o sola?

- a. Sí
- b. No
- c. Requiere ayuda

El 75% representa a los estudiantes que practican el lavado de manos como una medida de higiene personal y cuidado de su salud por lo tanto son conscientes de su importancia y lo realizan por sí solos.

Para el 25% es de suma importancia que lo ayuden y le recuerden cuando tiene que hacerlo.

Pregunta 15. ¿Tiene iniciativa por aportar participar en las clases virtuales?

- a. Sí
- b. No
- c. Requiere motivación

En cuanto a la participación autónoma de los alumnos nos encontramos con que para el 38% es importante motivarlos para participar ya que por sí solos no tenían la iniciativa, el 37% participaba en las sesiones sobre cualquier tema o pregunta que se les planteaba, mientras que el 25% no tenía iniciativa y al momento de motivarlos se negaban a integrarse e incluso lloraban.

Pregunta 16. ¿Tiene iniciativa por realizar por sí solo sus trabajos escolares y tareas?

Para cinco de los educandos al momento de realizar su trabajo extracurricular y actividades en clase tenían iniciativa por querer ejecutarlo y en el caso de tres de ellos requerían de motivación.

Pregunta 17. ¿Es responsable con sus pertenencias?

Los alumnos aún no se hacen responsables de sus pertenencias, aunque en ocasiones tratan de hacerlo.

Pregunta 18. ¿Después de jugar, recoge lo que utilizó (juguetes u objetos)?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Nunca

Como se observa en la gráfica el 88% de los casos, lo cual supone la mayoría del grupo no recogen sus juguetes, objetos o materiales que terminaron de usar lo que quiere decir que no se hacen responsables de sus pertenencias teniendo un impacto de su autonomía.

Pregunta 19. ¿Al jugar, elige los juguetes, objetos o juego?

- a. Sí, lo hace por sí solo o sola
- b. No, le cuesta trabajo decidir

La totalidad de los alumnos son capaces de elegir por sí solos los materiales o juguetes que desean utilizar.

Pregunta 20. ¿Propone ideas para solucionar problemáticas a las que se enfrenta en su vida cotidiana?

- a. Siempre
- b. A veces
- c. Espera que le digan que hacer

El 12% equivale a una persona la cual es capaz de proponer ideas para solucionar conflictos ante problemáticas que se le enfrentan en su vida cotidiana, proponiendo posibles soluciones, esto quiere decir que se debe trabajar con el grupo para fomentar

búsqueda y solución de problemáticas ya que esto les va a permitir enfrentarse a nuevos retos y lograran sus objetivos.

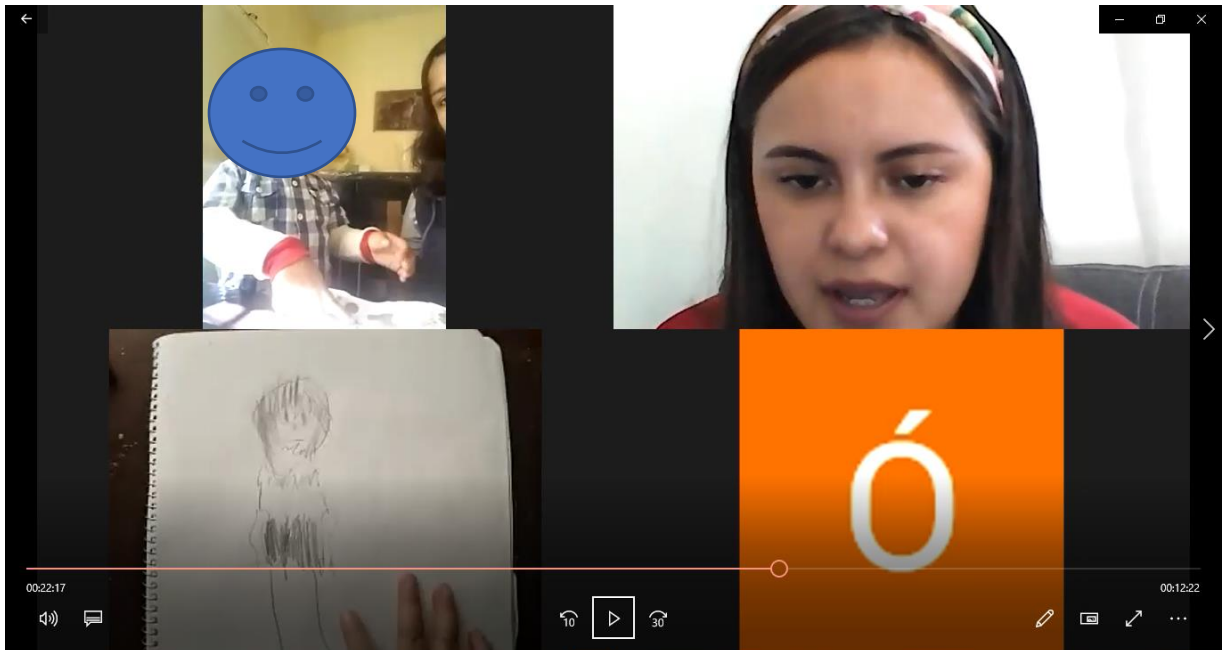
Estos resultados se obtuvieron a partir de las respuestas de las madres de familia del grupo 1° "A" del Jardín de niños "Ejercito del trabajo" en el municipio de Los Reyes, La paz; el cual fue funcional ya que los informantes permitieron tener un panorama amplio sobre la autonomía en los estudiantes de este grupo. La participación de los padres en las escuelas no se limita a aportar cuotas y a reparar el mobiliario escolar.

Fotografías

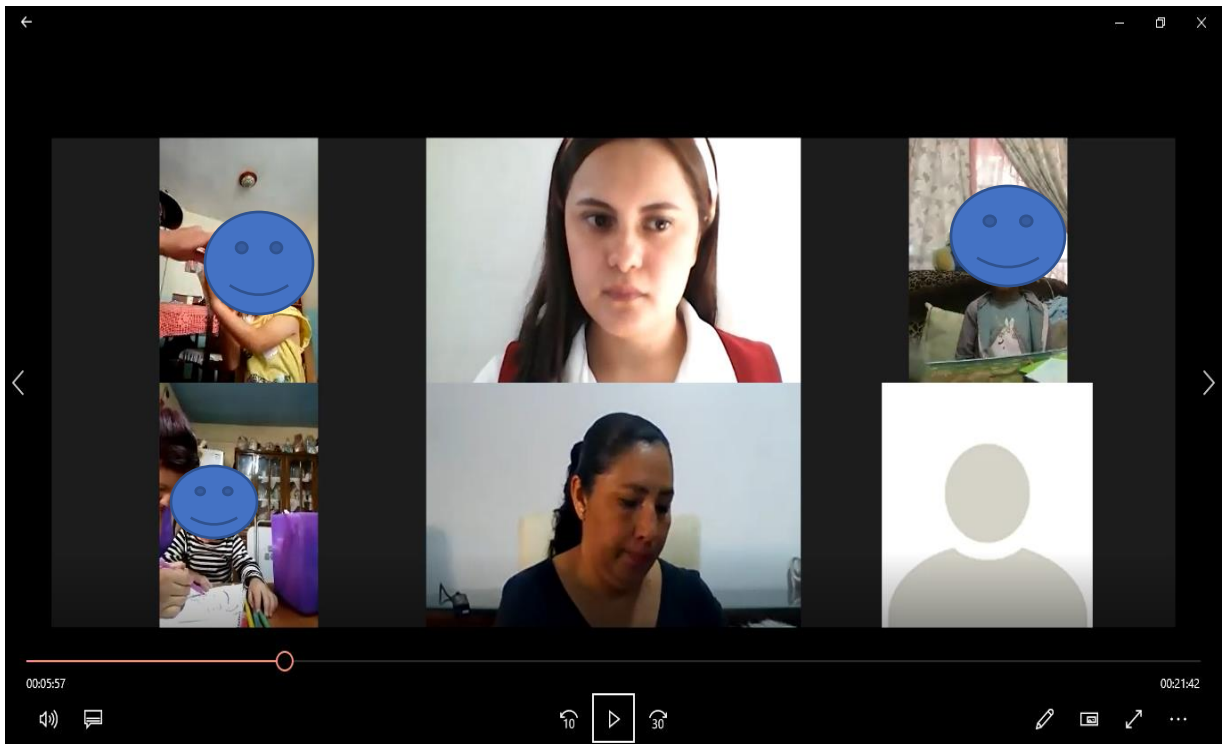
Anexo 1. Actividad “mi nombre”



Anexo 2. “Actividad caja sorpresa”



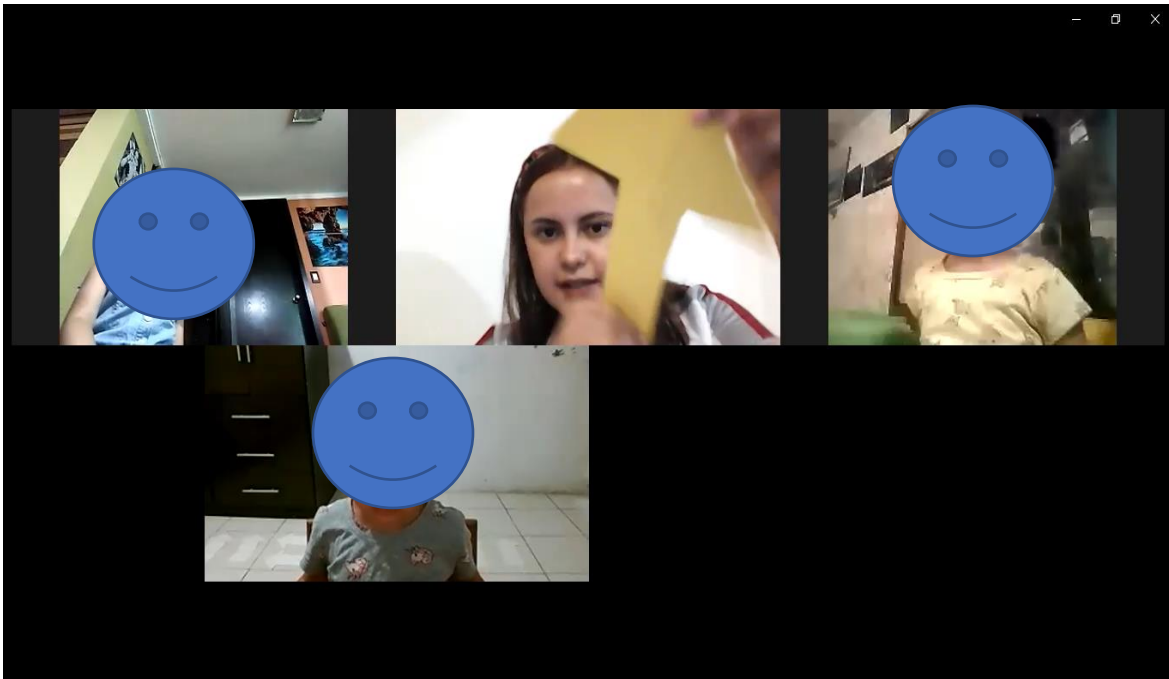
Anexo 3. "Actividad yo puedo solito"



Anexo 4. "Actividad el monstruo de colores"



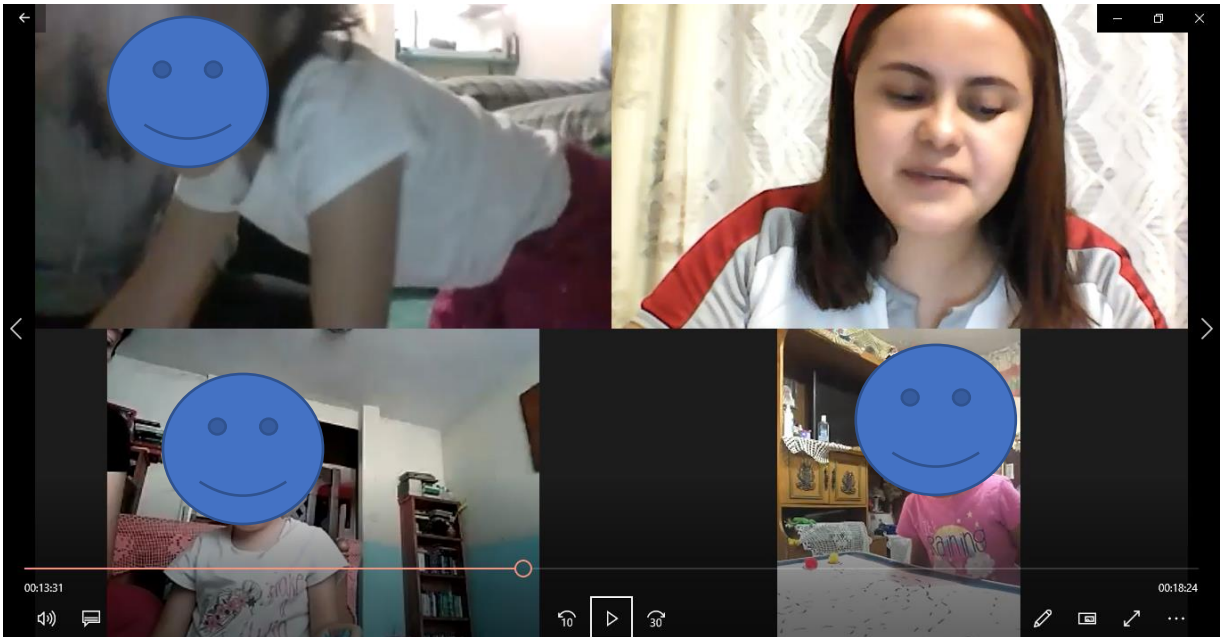
Anexo 5. "Actividad Circuito de emociones"



Anexo 6 "Actividad receta de sushi"



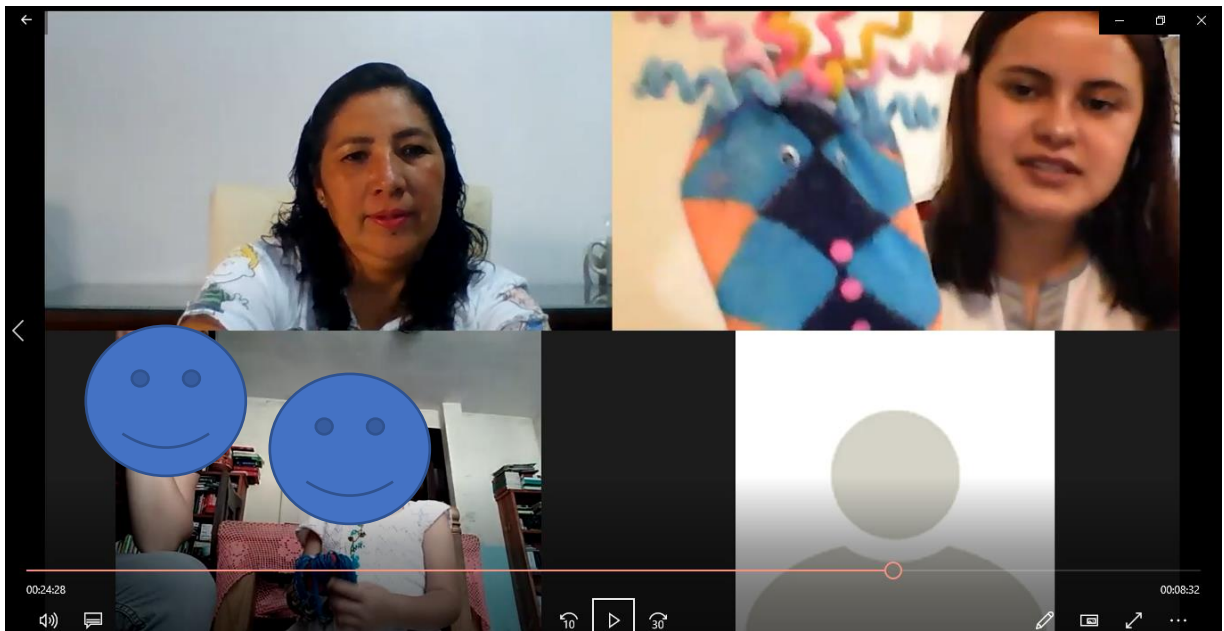
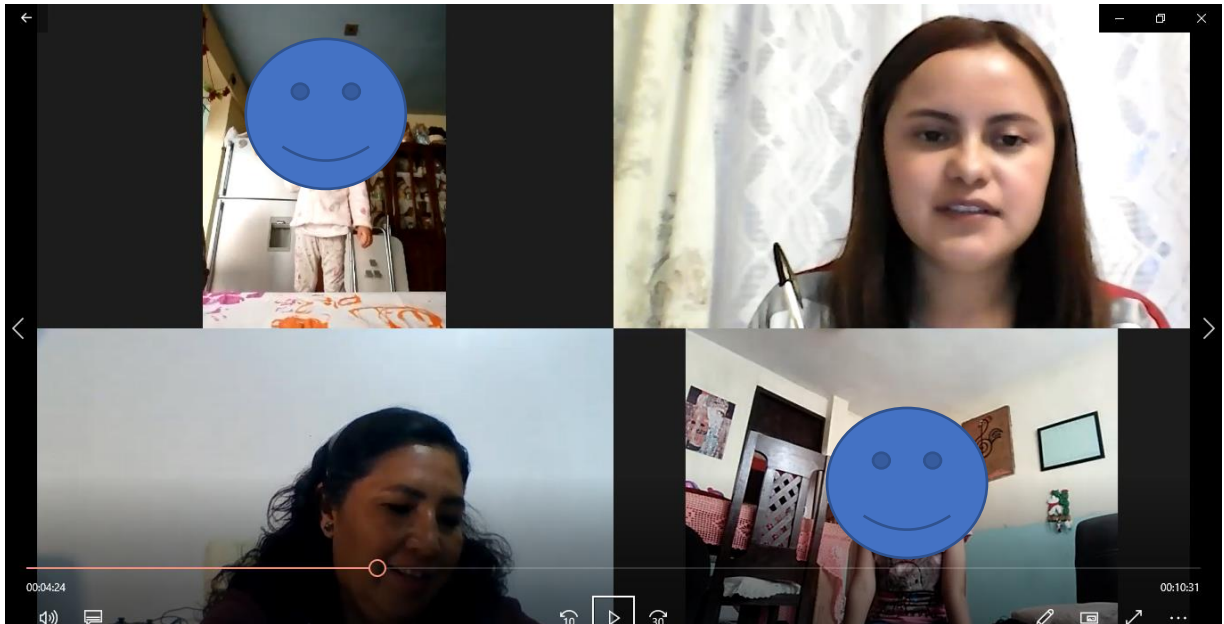
Anexo 7. "Actividad los pompones"



Anexo 8 "Actividad experimento del volcán"




Anexo 9 "Actividad sigamos el ritmo"





SITUACIÓN DIDÁCTICA.	
Docente en formación: Dafne Scarlett Rodríguez Zepeda.	
Fecha: 24 de mayo al 04 de junio.	Grado y grupo: Primero "A"
Estrategia: Aprendizaje a través del juego.	Modalidad: Proyecto.
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional.	
Organizador curricular 1:	Organizador curricular 2:
Autoconocimiento.	Autoestima.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y expresa características personales, como es físicamente, que le gusta, que no le gusta, que se le facilita y que se le dificulta. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: "Mi nombre y mis gustos"	
Materiales: Presentación power point. Cuaderno. Materiales decorativos. Pegamento.	24/05/2021. Presentación del proyecto a padres de familia y alumnos. Explicar a los padres de familia el propósito de las actividades que se llevaran a cabo y la duración de estas. Puntos a tatar: <ul style="list-style-type: none"> Qué vamos hacer. Para qué (que pretendo favorecer). Importancia de fomentar la autonomía y cuál es la relación de las habilidades socioemocionales para lograr nuestro objetivo. Periodo de actividades. Solicitar apoyo en la participación de sus hijos. Tomar acuerdos para las actividades. Inicio: <ul style="list-style-type: none"> Explicar a los alumnos la dinámica con la que vamos a trabajar todos los días durante el proyecto. Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> Mencionan el significado de su nombre, quien lo eligió y porque le pusieron así. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> En una hoja de su cuaderno el tutor escribe previamente el nombre de su hija o hijo en la parte superior de la hoja. El niño o niña copia su nombre debajo del que ya tiene escrito. Después decora su nombre con los materiales que tiene a su alcance. (identificar si es capaz de elegir los materiales que necesita) Cuentan el número de letras que tiene su nombre y dibujan o escriben cualidades o habilidades que ellos mismos identifiquen en su persona. Cierre: Exponer al grupo las cualidades que identificaron.
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional.	

Organizador curricular 1:		Organizador curricular 2:	
Autoconocimiento. - Autonomía.		Autoestima. – Iniciativa personal.	
APRENDIZAJE ESPERADO.			
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y expresa características personales, como es físicamente, que le gusta, que no le gusta, que se le facilita y que se le dificulta. Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita. 			
PROPÓSITO		Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.	
Tiempo: 40 min.		Espacio: Clases virtuales por Zoom.	
Nombre de la actividad: “Una sorpresa dentro de esta caja”			
Materiales: Caja decorada con espejo dentro. Cuaderno. Lápiz. Colores.	25/ 05/2021. Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> Explicar que dentro de la caja va aparecer la persona más especial de este planeta. Echar polvitos mágicos y decir las palabras mágicas “hada cadabra, patas de cabra, que aparezca en esta caja”. Preguntar, ¿Quién es?, ¿Cómo se llama?, ¿Cuántos años tiene?, ¿En qué grado de preescolar estudia?, ¿Cómo es (nombrar características físicas) ?, ¿Por qué es especial? Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Pedir que los y las alumnas dibujen con lápiz lo que vieron en el espejo (a ellos mismos). Deben considerar ojos, boca, nariz, cejas, orejas, extremidades de su cuerpo. Después colorear con los colores que corresponda su piel, su cabello, sus ojos. Cierre: Muestran su dibujo y la maestra los guía sobre sus características físicas. Preguntar para que sirve cada parte de su cuerpo y que pueden hacer con ellas.		
CAMPO DE FORMACIÓN.			
Educación socioemocional.			
Organizador curricular 1:		Organizador curricular 2:	
Autonomía.		Iniciativa personal.	
APRENDIZAJE ESPERADO.			
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando lo necesita. 			
PROPÓSITO		Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.	
Tiempo: 40 min.		Espacio: Clases virtuales por Zoom.	
Nombre de la actividad: “Yo puedo solito”			
Materiales: Cuento “Un lio de cordones” Pizarra de zoom. Imágenes de acciones que realizaban. Cuaderno.	26/ 05/2021. Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> Contar el cuento “Un lio de cordones” mediante títeres. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Analizar en grupo que es lo que sucedió en el cuento. (Lluvia de ideas) Reflexionar sobre las acciones que logran hacer como, cambiarse solos, comer solos, atarse los zapatos, peinarse solos, sonarse la nariz, etc. Se hace una lista en la pizarra de zoom para ir comparando con los demás. 		

Pegamento. Colores.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntarles cómo se sienten por lograr hacer esas acciones solos y cómo se sienten de las que aún no logran. • Los alumnos deben reconocer lo que pueden hacer con ayuda y sin ayuda, conversar sobre si está mal que les ayuden, está bien, porqué, en cuáles acciones necesitan ayuda y en cuáles no. • Retomar el cuento, analizar sobre la persistencia para lograr hacer más cosas por sí solos. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una línea de tiempo, desde que eran bebés hasta ahora, mediante imágenes pegaran el proceso que han tenido. Por ejemplo, cuando eran bebés tenían que darles de comer en la boca. • Preguntar qué acciones les gustaría hacer solos o solas. Invitarlos a que lo practiquen y solicitar ayuda para que les enseñen como realizarlo.
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional.	
Organizador curricular 1: Autonomía.	Organizador curricular 2: Iniciativa personal.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> • Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. • Se expresa con seguridad y defiende sus ideas antes sus compañeros. 	
PROPÓSITO	<p>Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.</p> <p>Tiene como objetivo que los niños identifiquen a los diferentes miembros de su familia e identifique qué lugar ocupa en ella.</p>
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: “Les presento a mi familia”.	
Materiales: Retrato hecho con abatelenguas. Pincel. Pintura de agua. Cuadrado de cartulina u hoja de 12cm por 12 cm. Lápiz y colores. 	27/ 05/2021. Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> • Previamente los padres de familia formaran una casa con abatelenguas para formar un retrato. • Los y las alumnas pintaran la estructura con pintura de agua y pinceles, se hará con etilo libre. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Van a llevar al sol su retrato. • Después en un cuadrado de cartulina u hoja de 12 cm por 12 cm. Se les pide que dibujen a su familia para pegarla en el retrato. • Luego cada alumno y alumna va a presentar a cada integrante de su familia con ayuda de los siguientes puntos: Que parentesco tiene con ellos, su nombre, edad, a que se dedican, viven con ellos, que actividades hace en el hogar, que le gusta de esa persona y que no le gusta. <p>Cierre: Reflexionar sobre lo que les hace tener identidad.</p>
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional.	
Organizador curricular 1: Autorregulación.	Organizador curricular 2: Expresión de emociones.

APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo y expresa lo que siente. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: “El moustro de colores”	
Materiales: Ruleta de emociones. Material imprimible. Espejo.	28/ 05/2021. Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> Identificar conocimientos previos. ¿Qué es una emoción?; ¿Ustedes sienten emociones?, ¿Cómo saben que están experimentado una mención?, ¿Las emociones son buenas o malas? Explicar lo que veremos en la clase. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Leer el cuento “el moustro de colores”. Mientras la maestra leer el cuento los alumnos los alumnos van coloreando el material imprimible siguiendo las indicaciones. Se les pide que interpreten la emoción con gestos. Cierre: Por medio de una ruleta de emociones cada alumno y alumna cuenta una situación que los haya hecho sentir así. Reflexionar sobre lo que pueden hacer cuando se sienten tristes, enojados, contentos, etc.
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional. Educación física.	
Organizador curricular 1:	Organizador curricular 2:
Autonomía. Competencia motriz.	Toma de decisiones y compromiso. Integración de la corporeidad.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> Persistes en la realización de actividades desafiantes y toma de decisiones para concluir las. Identifica sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio temporal, lateralidad, equilibrio y coordinación. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: “yoga kids”	
Materiales: Aula virtual. Tapete. Ropa cómoda (la deben elegir los alumnos). Botella de agua.	31/ 05/2021. Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> Explicar lo que vamos a trabajar en clase y cuál es el propósito. Realizar calentamiento físico: rotación en cinco tiempos de cuello, brazos, pies, hombros, cadera. Flexión de cuerpo hasta tocar las puntas de los pies. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Mediante un aula virtual los alumnos van a elegir la carpeta de las posiciones de yoga que harán.

	<ul style="list-style-type: none"> Se establecen acuerdos para la clase y se lleva a cabo la sesión. <p>Cierre: Por último, conversar sobre lo que se les dificultó, no lograron hacer, si lograron hacer, por qué, qué deben mejorar.</p>
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional. Lenguaje y comunicación.	
Organizador curricular 1:	Organizador curricular 2:
Autonomía. Participación social.	Iniciativa personal. Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. Interpreta instructivos, cartas, recados, y señalamientos. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: "Receta de suchi"	
Materiales: Tres rebanas de pan para sándwich. Tres rebanas de jamón. Pepino en rebanadas verticales. Mayonesa.	01/ 06/2021. Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> Rescatara aprendizajes previos. ¿Sabes que es una receta?, ¿Para qué se usa?, ¿Qué elementos tiene?, ¿Podemos hacer un platillo siguiendo las instrucciones? Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Proyectar la receta y preguntar si comprendieron los pasos. ¿Qué necesitan?, ¿Cómo se hace? Motivarlos a elaborarlo por sí solos y en caso de necesitar ayuda solicitarla. Cierre: <ul style="list-style-type: none"> Probar como les quedó el platillo y comentar en que fallaron o acertaron.
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional. Pensamiento matemático.	
Organizador curricular 1:	Organizador curricular 2:
Autonomía. Número, algebra y variación.	Toma de decisiones y compromiso. Número.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluiras. Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales. Observar y clasificar los pompones con base en el color de una plantilla para fortalecer la motricidad fina e introducción al conteo mediante la utilización de material manipulable.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.

Nombre de la actividad: “El juego de pompones”.	
<p>Materiales: Plantillas de clasificación.</p> <p>Cuatro pompones: rojo, amarillo, verde y azul.</p> <p>Bolsa ziplot.</p>	<p>02/ 06/2021.</p> <p>Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para captar la atención de los niños les mencionaré que trabajarán con un material sorpresa, mostrándoles una bolsa negra, en la cual se encontrará el material a utilizar, propiciando así mismo su curiosidad por saber de qué se tratará, preguntándoles: ¿Quieren saber qué es? En seguida, con los ojos cerrados pedir a los padres de familia que permitan que toquen y manipulen el material y deben ir mencionen también algunas de sus características. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada niño tendrá que mover los pompones con los dedos a su respectivo espacio con base en el color de cada pompón, se cambia de plantilla cuando se indique <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se observará el resultado analizando la clasificación por medio de preguntas: ¿De qué color hay más pompones? ¿Cómo lo saben? ¿Qué tenemos que hacer para saber? ¿Y si los contamos? Preguntar: ¿Les gustó? ¿Qué les pareció? ¿Fue difícil?
CAMPO DE FORMACIÓN.	
Educación socioemocional.	
Exploración y comprensión del mundo natural y social.	
Organizador curricular 1:	Organizador curricular 2:
Autonomía. Mundo natural.	Toma de decisiones y compromiso. Exploración de la naturaleza.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las. Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos de la naturaleza. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: “Experimento del volcán”	
<p>Materiales: Plastilina café.</p> <p>Cono de plástico (de hilo).</p> <p>Bicarbonato y colorante rojo.</p> <p>Agua.</p>	<p>03/ 06/2021.</p> <p>Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha.</p> <ul style="list-style-type: none"> Recatar aprendizajes previos sobre: ¿Saben que es un fenómeno natural?, ¿Por qué suceden?, ¿A quiénes afectan?, etc. Mostrar video “los volcanes”. ¿De qué trato?, ¿Sera un fenómeno natural?, ¿Por qué? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Invitarlos a realizar un experimento para representar lo que sucede con los volcanes. Revisar el material que se necesita. Explicar cómo se realiza. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar y conversar sobre: ¿Por qué creen que paso esa reacción?, ¿Si fuera lava real que pasaría?, ¿Por qué es importante conocer sobre las erupciones de los volcanes?, ¿Qué creen que pasaría si un volcán hace erupción y estamos cerca?
CAMPO DE FORMACIÓN.	

Educación socioemocional. Artes.	
Organizador curricular 1:	Organizador curricular 2:
Autonomía. Expresión artística.	Toma de decisiones y compromiso. Familiarización con los elementos básicos de las artes.
APRENDIZAJE ESPERADO.	
<ul style="list-style-type: none"> • Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las. • Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música. 	
PROPÓSITO	Fomentar en las niñas y los niños mayor autonomía mediante actividades que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.
Tiempo: 40 min.	Espacio: Clases virtuales por Zoom.
Nombre de la actividad: “Sigamos le ritmo”	
Materiales: Pliego de papel bon blanco. Pinturas. Música.	04/ 06/2021. CIERRE DEL PROYECTO Inicio: Actividades de rutina: Pase de lista, identificar el clima y fecha. <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un recuento de lo que aprendieron en base a las actividades anteriores. • Los alumnos y alumnas comentan sobre sus experiencias. • ¿Las emociones son importantes?, ¿Cuándo conocen lo que pueden hacer, como se sienten?, ¿Qué es lo que lograron hacer?, ¿Qué es lo que se les dificultó? Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • La música nos despierta recuerdos y experiencias, pero además nos evoca emociones. En esta actividad uniremos la música, la expresión artística y la educación emocional. • Pondremos a los niños piezas musicales diferentes y dejaremos que pinten libremente las emociones que les provocan. Luego hablaremos de lo que han experimentado y dibujado. • Es importante que conozcamos como la emoción afecta a las distintas partes de nuestro cuerpo, pues no solo se manifiesta en nuestra expresión facial. • Se les pide que se relajen y cierren los ojos, sientan la música e imaginen. Después se les pide que se concentren en la música y comiencen a pintar lo que les cause la música. Cierre: Reflexionar y conversar sobre: ¿Por qué creen que paso esa reacción?, ¿Si fuera lava real que pasaría?, ¿Por qué es importante conocer sobre las erupciones de los volcanes?, ¿Qué creen que pasaría si un volcán hace erupción y estamos cerca?

EVALUACIÓN.

Actividad:

Fecha:.

N	Alumnos	Reconoce sus características personales.				Reconoce emociones y las nombra en diversas situaciones.				Expresa cualidades que identifica en su persona.				Menciona el significado de su nombre, quien lo eligió y porque le pusieron así.			
		P	F	O	RV	P	F	O	RV	P	F	O	RV	P	F	O	RV
1	Cesar Antonio Ávila Olvera.																
2	Valeria Castro Cervantes.																
3	Ana Helena Cisneros Ceballos.																
4	Jesús Alberto Cortes Melgano.																
5	Dulce Mía de Jedes Merino.																
6	Carlos Eduardo Domínguez.																
7	Pedro Issac Hernández Navarro.																
8	Matías García Jiménez.																
9	Ivana Lucia Lemus Quintero.																
10	Valery Guadalupe Martínez Botello.																
11	Neithan Aziel Melchor Alfaro.																
12	Viridiana Nolasco Cruz.																

PARAMETROS

P Permanentemente

F Frecuentemente

O Ocasionalmente

RV Rara vez

EVALUACIÓN.

Actividad:

Fecha:

N	Alumnos	Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda.				Reconoce y expresa características personales, como es físicamente, que le gusta, que no le gusta.				Solicita ayuda cuando la necesita.				Reconoce lo que se le facilita y que se le dificulta.			
		P	F	O	RV	P	F	O	RV	P	F	O	RV	P	F	O	RV
1	Cesar Antonio Ávila Olvera.																
2	Valeria Castro Cervantes.																
3	Ana Helena Cisneros Ceballos.																
4	Jesús Alberto Cortes Melgano.																
5	Dulce Mía de Jedes Merino.																
6	Carlos Eduardo Domínguez.																
7	Pedro Issac Hernández Navarro.																
8	Matías García Jiménez.																
9	Ivana Lucia Lemus Quintero.																
10	Valery Guadalupe Martínez Botello.																
11	Neithan Aziel Melchor Alfaro.																
12	Viridiana Nolasco Cruz.																

PARAMETROS

P Permanentemente

F Frecuentemente

O Ocasionalmente

RV Rara vez

EVALUACIÓN.

Actividad:		Fecha:	
-------------------	--	---------------	--

N	Alumnos	Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda.				Dice en que situaciones se siente de determinada manera.				Sabe lo que puede hacer por si sol(a).				Solicita ayuda cuando lo necesita.			
		P	F	O	RV	P	F	O	RV	P	F	O	RV	P	F	O	RV
1	Cesar Antonio Ávila Olvera.																
2	Valeria Castro Cervantes.																
3	Ana Helena Cisneros Ceballos.																
4	Jesús Alberto Cortes Melgano.																
5	Dulce Mía de Jedes Merino.																
6	Carlos Eduardo Domínguez.																
7	Pedro Issac Hernández Navarro.																
8	Matías García Jiménez.																
9	Ivana Lucia Lemus Quintero.																
10	Valery Guadalupe Martínez Botello.																
11	Neithan Aziel Melchor Alfaro.																
12	Viridiana Nolasco Cruz.																

PARAMETROS	
P	Permanente
F	Frecuente
O	Ocasional
RV	Rara vez

2021. "Año de la Independencia y la Grandeza de México".
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL
DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR

Oficio No. 0337/20-21-21
Asunto: Se autoriza impresión de
documento recepcional.

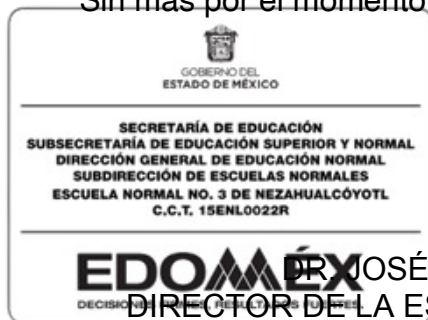
Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México a 12 de julio de 2021.

C. DAFNE SCARLETT RODRIGUEZ ZEPEDA
PRESENTE.

La Dirección de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, se permite comunicar a usted que ha sido autorizado su documento recepcional en la modalidad: TESIS DE INVESTIGACION: que presentó con el tema: **EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y SU INCIDENCIA EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.**

Por lo que procede la impresión y reproducción de dicho documento para la sustentación de su examen profesional.

Sin más por el momento, le deseo éxito en la culminación de su proceso.



ATENTAMENTE

DR. JOSÉ ALEJANDRO SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL