



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

“Propuesta de un taller sobre el juego como medio
para contrarrestar las conductas agresivas, en 3º de
preescolar, de la escuela New Century School.”

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA

CLAUDIA IBARRA ROLDÁN

ASESORA: MARÍA TERESA ALICIA SILVA Y ORTIZ

SEPTIEMBRE 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias.

*Les doy las gracias a mi padre,
Por los esfuerzos, para hacerme,
Llegar hasta esta cima.*

*Gracias a mi hermana por,
Compartir conmigo,
Esta vida, tan extraña.*

*También a Omar por,
Estar a mi lado todos,
Estos años.*

*Mil gracias a Tere,
Por ser una guía muy importante,
Para este trabajo.*

*Y sobre todos a mis alumnos: Valeria, Ricardo y Robert,
Que fueron parte importante,
Para realizar este sueño.*

INDICE.

Dedicatorias.	2
Introducción.	7
1. La orientación educativa.	13
1.1.1. Antecedentes de la orientación.	13
1.1.2. Surgimiento de la orientación en México.	15
1.1.3. Concepto de orientación.	17
1.1.4. Principios de orientación.	20
1.1.5. Funciones de la orientación.	21
1.1.6. Servicios de la orientación.	23
1.1.7. Dimensiones de la orientación.	23
1.1.8. Modelos de la orientación educativa.	27
1.1.8.1. Modelo clínico (counseling)	
= intervención directa – individual. =	28
1.1.8.2. Modelo de programas = Grupal =	29
1.1.8.3. Modelo de consulta = intervención Indirecta. =	30
1.2. Modelo desde la orientación evolutiva.	30
1.2.1. Principios del modelo desde la orientación evolutiva.	31
1.2.2. Estrategias y metodología.	32
1.3. Enfoque evolutivo.	36
1.4. La evaluación en orientación.	38
1.4.1. Técnicas de evaluación.	39
1.5. La función del maestro como orientador educativo.	41
2. El constructivismo.	46
2.1. Orígenes del constructivismo.	46
2.2. Representantes del constructivismo.	47
2.2.1. Jean Piaget (1896 – 1980).	49
2.2.2. Lev Senienovich Vigotsky (1896 – 1934).	54
2.2.3. David P. Ausubel (1918 -).	57
2.3. Concepto de enseñanza.	60
2.4. Concepto de aprendizaje.	61
2.5. Papel del maestro.	62

3. El preescolar.	64
3.1. Desarrollo físico.	64
3.1.1. Motricidad gruesa.	64
3.1.2. Motricidad fina.	65
3.1.3. Lateralidad.	66
3.2. Desarrollo cognoscitivo.	67
3.2.1. Etapa preoperacional de Piaget.	67
3.2.1.1. La función simbólica.	68
3.2.2. La inteligencia.	69
3.2.3. Pensamiento intuitivo.	72
3.2.4. El lenguaje.	75
3.2.4.1. Concepto de lenguaje.	75
3.2.4.2. Desarrollo y adquisición del lenguaje.	76
3.2.4.3. Etapas en el proceso de adquisición del lenguaje.	78
3.3. El desarrollo de la personalidad y las relaciones sociales del preescolar.	81
3.3.1. El surgimiento del autoconcepto.	83
3.3.2. La identidad de género.	85
3.3.3. El desarrollo moral.	87
3.4. Las relaciones sociales y su importancia en la socialización del preescolar.	89
3.4.1. La familia.	90
3.4.2. La escuela.	93
3.4.3. Los compañeros.	94
4. La agresividad en el preescolar.	97
4.1. La agresividad.	98
4.2. El aprendizaje social de Albert Bandura.	101
4.2.1. La imitación.	102
4.2.2. El aprendizaje.	103
4.2.3. Procesos de modelamiento.	104
4.2.4. La agresión.	108
4.2.5. Orígenes de la agresión.	109
4.2.6. La influencia de la televisión.	110
4.3. El niño agresivo.	112
4.4. El juego.	115
4.4.1. Clasificación del juego.	117
4.4.1.1. Juego social y no social.	117
4.4.1.2. El juego cognoscitivo.	118

5. Estudio de caso de la escuela New Century School.	122
5.1. Programa de educación preescolar de la SEP	124
5.2. Normatividad y sentido de la orientación.	126
5.3. Características del medio y del contexto.	128
5.4. Características de la población que habrá de ser intervenida.	131
6. La intervención con preescolares agresivos.	133
6.1. El juego dramático.	134
6.2. El papel de la maestra en el juego.	135
6.3 El juego como ayuda para contrarrestar la agresión.	136
6.4. Propuesta del taller para contrarrestar las conductas agresivas en los preescolares.	137
Justificación.	137
Introducción.	138
Objetivos.	138
Modalidad didáctica.	139
Metodología.	139
Papel del coordinador.	141
Papel del participante.	141
Contenido.	142
La evaluación.	142
Lugar y materiales.	143
Glosario.	146
Actividades	
Día uno.	149
Todos tenemos un nombre.	149
Me miro al espejo.	150
Sí yo fuera...	151
Segundo día.	152
El vals del globo.	152
Hablar con el cuerpo.	153
El mimo.	154
Tercer día.	155
¿Quién soy yo?	155
Me gusta, no me gusta.	156
Así soy yo.	157

Cuarto día.	158
Lluvia de colores.	158
Compartiendo un juguete.	159
Mi rostro quiere decir algo.	160
Quinto día.	161
Dibujos musicales.	161
Sabe y me siento.	162
Sexto día.	163
¿Quién es mi compañero?	163
Busca un amigo	164
Los conejitos en su casa.	164
Séptimo día.	165
Mi reflejo.	165
Mi cuento favorito.	166
Mi sombra.	167
Octavo día.	168
Juego de roles.	168
Los payasitos.	169
Noveno día.	170
Imitando a los papas.	170
La pelota tímida.	171
Décimo día.	172
Juego libre.	172
Historias silenciosas.	172
Cartas descriptivas.	175
Conclusiones.	185
Bibliografía.	187
Anexos.	
Anexo uno. Guía de observación.	194
Anexo dos. Escala de comportamiento del niño.	196
Anexo tres. Sus reacciones.	198
Anexo cuatro. Cuestionario para los padres.	200
Anexo cinco. Dibujos de animales.	202
Anexo seis. Estados de ánimo.	212
Anexo siete. Moldes para la careta del cuento de Caperucita Roja.	218
Anexo ocho. Cuentos: El Sapo y Caperucita Roja.	220
Bibliografía del manual.	236

Índice de cuadros y figuras

Capítulo uno.

Cuadros

1.1. Factores que influyeron en el desarrollo de la orientación educativa.	19
1.2. Funciones de la orientación.	21
1.3. Funciones de la orientación para el desarrollo.	33
1.4. Fases de los servicios.	34
1.5. Periodos evolutivos de Ginzber.	36
1.6. Periodo evolutivo de Super.	37
1.7. Técnicas de evaluación orientadora.	40

Figuras.

Figura 1. Principios de la orientación.	20
Figura 2. La orientación.	22
Figura 3. Áreas de la orientación.	35

Capítulo dos

Cuadros

2.1. Postulados centrales de los enfoques constructivistas.	48
2.2. Supuestos de la teoría de Vigotsky.	55
2.3. Dimensiones del aprendizaje.	58

Capítulo tres

Cuadros

3.1. Destrezas de motricidad gruesa en la niñez.	65
3.2. Etapas del desarrollo de la lateralización.	67
3.3. Etapas del periodo preoperatorio.	70
3.4. Factores que determinan la personalidad.	82
3.5. Fases de comportamiento.	87
3.6. Tipos de padres.	92

Capítulo cuatro

Cuadros

4.1. Explicaciones de la imitación.	103
4.2. Aprendizaje por observación.	106
4.3. Factores que influyen en el aprendizaje por observación.	107
4.4. Clasificación del juego.	118

Figuras

Figura 4. Tipos de agresión.	100
Figura 5. Interacciones recíprocas de conducta.	103

Capítulo cinco.

Figuras

Figura 6. Organización del programa de educación preescolar de la SEP.	125
Figura 7. Mapa del Distrito Federal.	128
Figura 8. Croquis de la escuela New Century School.	129

INTRODUCCIÓN.

La actividad profesional del pedagogo como orientador educativo es de gran valor durante la etapa preescolar, ya que durante ésta el ser humano se va formando y es en donde se puede intervenir de una manera temprana, se puede resolver problemas de una forma adecuada.

En este nivel, el pedagogo va generando en los pequeños una creciente conciencia de cómo ir resolviendo los acontecimientos que se le van presentando, por medio de darle instrumentos necesarios para que pueda lograrlo, no olvidemos que esta edad ellos necesitan de todo el apoyo del docente para salir adelante, ya que están en una creciente formación.

Al desempeñar el papel de orientador dentro de una institución donde se imparten clases a nivel preescolar, se encontró diversas necesidades y factores que influyen en el desarrollo, así como problemáticas que se van presentando al estar interactuando los pequeños con los demás. Uno de los más notorios es la gran cantidad de peleas que se presentan en el salón de clases; esto se debe a que los niños se descontrolan y toda esa agresividad la reflejan al estar jugando con los otros pequeños y todo el tiempo se la pasan agrediendo.

Con base a lo anterior, esta investigación pretende planear un taller en donde la actividad principal es el juego, recordemos que a esta edad los preescolares se la pasan la mayor parte del tiempo jugando y además es una acción placentera, que lo disfrutan y a la vez va educando; también por medio de éste se van aprendiendo nuevas cosas y pretendemos reducir la agresión que lo niños van mostrando.

Para la estructura de este trabajo se consideran seis capítulos, en los primeros cuatro es toda una revisión teórica de lo que es la orientación educativa, así como todo lo que se refiere al enfoque constructivista, que a partir de éste se llevará a cabo al taller; y las características del preescolar, el origen de la agresión y lo que es el juego. Y en los dos últimos en sí la propuesta y el estudio de caso.

Entonces, en el primer capítulo primero se abordan los antecedentes de la orientación educativa, es decir, cuando surgió, de que manera, también se ve su aparición en México, cuales eran sus funciones en sus inicios. Así como los modelos de la orientación educativa, como el área donde se esta desempeñando está actividad profesional y en la satisfacción de las necesidades expuestas, se especifican los fundamentos de la orientación por programas desde el enfoque en el modelo evolutivo.

Como se pretende la elaboración de un taller, en el segundo capítulo se da una aproximación al enfoque constructivista, para tener una visión más clara de que papel se espera del alumno y del profesor; así mismo, de los contenidos y toda la organización escolar.

Dentro del capítulo tres se da una revisión a las características de los niños en edad preescolar, tanto físicas, cognoscitivas y sociales; haciendo énfasis en sus relaciones con sus compañeros, su familia y la escuela.

Para conocer más afondo lo que es la agresividad, sus características, las diferencias entre ésta y la agresión, su origen, a partir de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura; y la importancia del juego para dejar que los niños se expresen de una manera aceptable en la sociedad, se presenta en el capítulo cuarto.

Para indicar las características generales de la escuela New Century School, dando los aspectos y toda su comprensión del contexto del lugar donde se presenta la problemática, así como necesidades de orientación educativa, se presentarán en el quinto capítulo.

Finalmente en el sexto capítulo se conforma el plan de intervención desde la orientación educativa, el fundamento teórico del enfoque evolutivo y una metodología constructivista, por considerarse una alternativa de solución a las problemáticas descubiertas en el diagnóstico de necesidades.

1.- LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.1.1. Antecedentes de la orientación

En forma general podemos indicar que la acción orientadora es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

La preocupación del hombre primitivo era lograr la supervivencia y su adaptación a lo desconocido y hostil; en su búsqueda de solución de problemas de vida y la toma de decisiones, lo llevaban y motivaban a la búsqueda de consejo, por lo que acudían con aquellos que tuvieran experiencia, por ejemplo los ancianos, sacerdotes, filósofos, etc.

A principios de la Edad Media, la orientación recayó en el clero, por lo que las funciones de orientación tanto académica como vocacional se le atribuía a los párrocos, quienes seleccionaba a los aptos para recibir educación y cultura.

En el siglo XVII al XIX solo los ricos tenían alcance a la educación, siendo una época en donde no hubo al parecer ninguna actividad semejante a la orientación, ya que al estar la educación afuera del alcance de los desprotegidos, las personas eran explotadas, tomemos en cuenta que solo eran adiestrados sin importar sus capacidades, intereses y aptitudes; se tenía la penosa mentalidad de que los individuos de raza negra y los indios no eran consideradas como personas.

A principios de la colonia, la familia y la iglesia tuvieron a su cargo la orientación espiritual y moral de los niños. Fue hasta el siglo XX y a consecuencia de la Revolución Industrial que demandaba diferentes ocupaciones., por lo que sobresalieron los primeros intentos por desarrollar de manera formal los servicios de orientación educativa y vocacional en los Estados Unidos.

Para que se diera ésta aparición influyeron una serie de cambios a nivel social, económico, demográfico y educativo, surgiendo con ellos nuevas necesidades podemos resaltar el efecto en el desarrollo de la orientación de un enfoque más científico de los problemas de salud mental.

Fue en el campo educativo en donde la orientación fue impulsada por la aparición de programas para ayudar a los estudiantes con problemas conductuales, académicos y personales.

Al presentarse complejidades dentro de las formas de producción de la sociedad industrial empezó a necesitar con más urgencia la aparición de centros de orientación y consejo que ayudaran a los jóvenes a tomar decisiones y a prepararlos para ingresar al mundo laboral.

Por otra parte la orientación educativa surge por el conjunto de disciplinas de orden social (psicología, sociología, antropología, educación) que han aportado conceptos y teorías a ésta, se puede notar que subsiste una cierta dependencia a ellas.

Sin embargo, “la orientación educativa en su proceso de independencia desde su nacimiento mismo, el cual sé remota en el año 1908 cuando Frank Parson estableció la primera oficina de orientación Vocacional.”

(Sánchez, 2003: 3-6)

Parson interesado en los problemas laborales introduce el modelo de orientación profesional, simultáneamente surge un interés por la infancia con problemas de desarrollo y retraso escolar.

1.1.2. Surgimiento de la Orientación en México

La orientación en México surgió en la segunda década del siglo XX, con la reestructuración de la enseñanza media y con la separación entre la escuela secundaria y la preparatoria.

En la Secretaría de Educación Pública se organizaron las áreas de investigación psicopedagógica; en 1932, puso en marcha el proyecto de Orientación Vocacional. Las tendencias marcadas por la Orientación Profesional llevaron a que en 1937 la Escuela Nacional de Maestros, iniciará la selección de aspirantes a la carrera de profesor, aplicando métodos de selección profesional, y en 1939, inicia sus funciones el Instituto Nacional de Pedagogía, con su selección de Orientación Profesional.

El primer programa de Orientación Educativa y Vocacional se presentó en 1950 y alrededor de 1951 y 1953, las actividades de orientación se instituyen, tanto en el IPN, como en la UNAM.

En 1952 se estableció la Orientación Educativa en las escuelas secundarias con el fin de apoyar y dar solución a los problemas de aprendizaje y conducta de los educandos., por otro lado, daba respuestas a las necesidades de detección y canalización de los alumnos hacia el trabajo.

En 1953, se realiza la primera reunión sobre problemas que plantea la orientación educativa y profesional subrayando el carácter de proceso interrumpido que debe tener la orientación a través de las diversas etapas educativas, posteriormente se crea en la UNAM, el servicio de psicopedagogía y en la SEP el departamento de orientación escolar y profesional.

En 1960 se crea la Comisión Especial de Orientación Profesional, llevando a cabo un plan de formación de orientadores del magisterio. Simultáneamente se incrementaron las investigaciones acerca de los problemas psicopedagógicos con el propósito de explicar las fallas escolares de los alumnos, así como los factores psicológicos, académicos y socioculturales que afectan a los estudiantes.

En 1967, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), institucionalizo en los tres grados de secundaria los servicios de Orientación Educativa, a través de un programa consistente en dos horas de orientación a la semana.

En 1966, fue creado el organismo Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV), en donde las doctoras Teisser y Zendejas (Sánchez, 2003:103) se dieron la tarea de asesorar, coordinar y evaluar sistemáticamente el área de Orientación.

La Reforma educativa de los 70's se enfatizo la importancia de la evaluación de los conocimientos se hiciera en forma cualitativa, se enfatizó la relevancia de la orientación en todos los niveles de la enseñanza.

La Dirección General de Orientación Vocacional, se creo en 1973, con el propósito de ofrecer orientación escolar, vocacional, profesional y ocupacional de los alumnos de enseñanza media y superior de la UNAM, así como favorecer su adaptación comunitaria e individual (Ríos, 2002).

A inicios de 1980 la orientación en México toma la denominación de orientación educativa, en donde se proponen alternativas para dar solución a problemáticas sociales, con herramientas y acciones concretas, enmarcadas en programas, técnicas y procedimientos.

En octubre de 1984, el presidente Miguel de la Madrid decreta la función del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), hecho que favoreció el desarrollo de los servicios de orientación educativa en el país.

En el ciclo escolar 1993-1994 la orientación educativa entro como asignatura para los alumnos de tercer grado, centrándose en los aspectos del desarrollo personal y social del estudiante.

En conclusión podemos mencionar que la orientación ha atravesado por diferentes fases, en donde su campo de acción e intervención se han extendido, no solo en lo vocacional, sino también se relaciono con los problemas de la personalidad que interfieren el desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

Esto refleja que la orientación se ha venido reestructurado, ha mejorado en la práctica a nivel institucional, así como un mayor reconocimiento en sus propias instituciones, en las familias y en la sociedad en general.

1.1.3. Concepto de orientación

El término está relacionado con la ayuda, la mayoría de las definiciones coinciden en que es un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de la promoción personal y madurez social.

Sin embargo es conveniente retomar la siguiente definición:

“la orientación es un proceso continuó, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo de vida” (Bizquerra y Álvarez; 1998:9).



A partir de esta definición podemos decir que la orientación juega un papel muy importante en el proceso educativo, aunque no es exclusivo de ésta, si no, que va más allá, ya que su acción se presenta en cualquier etapa de la vida (niños, jóvenes, adultos y vejez) tiene presente la evolución humana.

Dicha acción la realiza el orientador siendo la persona que dirige, guía a los orientados a ciertas finalidades educativas y vocacionales.

Por lo tanto definamos a la orientación educativa entendida como un servicio escolar de la siguiente manera:

“ es un proceso integrado de ayuda al individuo y a la sociedad, que intenta capacitar al estudiante para que pueda resolver adecuadamente los problemas o alternativas que su contexto vital le plantea, para lo que ha de adaptar las decisiones escolares, personales y profesionales que considere más adecuadas en cada caso” (Sánchez, 2003: 106).

Con lo anterior se destaca las funciones de la orientación educativa, que pueden enfocarse a diferentes aspectos; serían la orientación como servicio, la orientación como un proceso y la orientación como ayuda (se explicaran más adelante).

Es importante destacar los objetivos centrales de la orientación:

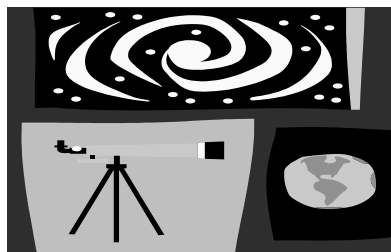
- Desarrollar la personalidad.
- Conseguir la orientación de sí mismo.
- Comprenderse y aceptarse a uno mismo.
- Alcanzar una madurez para la toma de decisiones.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Conseguir un aprendizaje óptimo.

Es conveniente mencionar que “el desarrollo de la orientación educativa ha sido influida por una serie de factores” (Rodríguez; 1991:14), como lo veremos a continuación (ver cuadro 1.1).

1. Factores de tipo sociocultural y sociopolítico.
2. Factores de tipo socioeconómico, técnico y económico.
3. Factores de proceso científico.
4. Factores propios del desarrollo de las profesiones de ayuda.

Cuadro 1.1 Factores que influyeron en el desarrollo de la orientación educativa.

<i>FACTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
Socioculturales y sociopolíticos	Equilibrio entre el capital y el obrero para estabilizar el desarrollo y los conflictos.
Socioeconómicos, técnicos y económicos.	Desarrollo hacia la industrialización y el maquinismo.
Progreso científico	Desarrollo de las ciencias naturales, las antropológicas, sociales y aplicadas.
Desarrollo de las profesiones de ayuda	Ajuste al mundo laboral, toma de decisiones.



1.1.4. Principios de la Orientación

Es importante destacar que la Orientación cuenta con unos principios, rescatados por la diversidad de enfoques que retoman el proceso orientador, son:

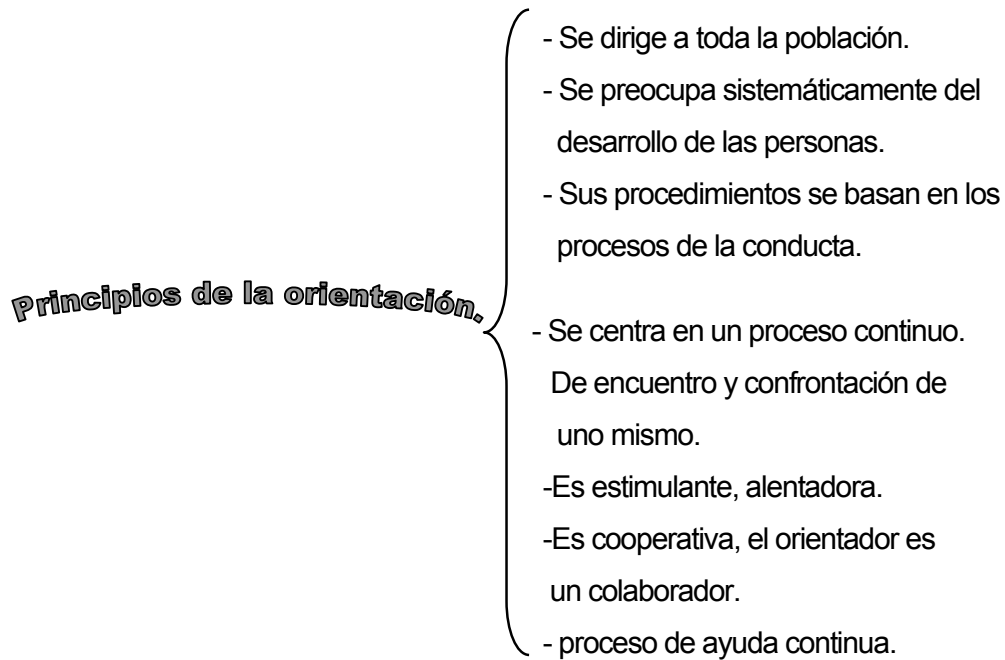


Figura 1 Principios de la orientación.

Con ello podemos puntualizar que la orientación se rige por tres vertientes:

- El de prevención: que anticipa circunstancias obstaculizadoras y problemáticas
- El de desarrollo: promueve la educación integral.
- El de intervención social: Implica actuar conscientemente hacia la consecución de cambios.

1.1.5. Funciones de la Orientación

Es de mucha importancia reconocer que la orientación cuenta con funciones específicas que es conveniente mencionar.

Cuadro 1.2. Funciones de la orientación.

<i>Función de ayuda:</i> Para que el orientado consiga su adaptación, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas.
<i>Función educativa y evolutiva:</i> integra esfuerzos de padres, maestros y administradores.
<i>Función asesora y diagnosticadora:</i> intenta recoger todo tipo de datos de la personalidad del orientador.
<i>Función informativa:</i> sobre la situación personal y del entorno y sobre las opciones que la sociedad ofrece al educando (programas educativos, instituciones a su servicio, carrera y profesiones que debe conocer.
<i>Funciones generales de la orientación:</i> conocer a la persona y ayudarla para que por sí misma y de modo gradual obtenga un ajuste personal y social.

Podemos apreciar que la orientación tiene un sin número de aplicaciones ya sea dentro del sistema educativo y fuera de ella, es decir “el contexto al que se dirige es amplio. La acción orientadora es tarea de un equipo de profesionales, cada uno con una función previamente determinada y programada, esas funciones serían:

- Conocer a la persona.
- La persona se conozca a sí misma.

Para lograr estos objetivos es necesario crear servicios de diagnóstico, para tener un conocimiento amplio de la población que se pretenda atender, es conveniente retomar la siguiente figura 2. La orientación.

ORIENTAR

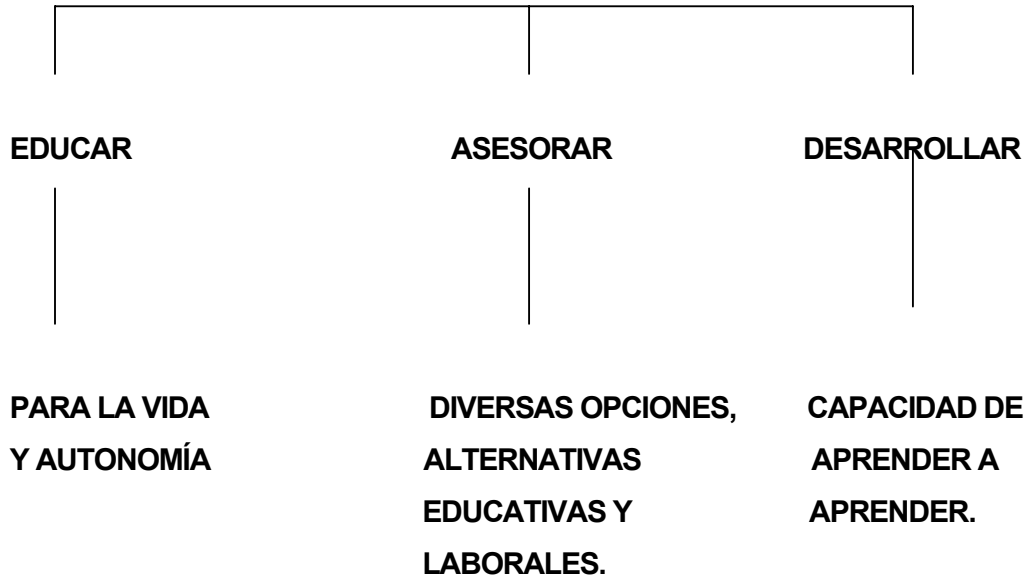


Figura 2. La orientación

Dicho diagnóstico tiene que ser desarrollado por una labor de equipo muy bien organizada, dentro del mismo pueden colaborar profesionales como el maestro, el orientado, el pedagogo, el psicólogo, el médico, etc., todos aquellos que se interesen en esta área.

También es necesario que éstos tengan conocimientos previos sobre la población a la que se dirigen, así como las técnicas que pueden ser utilizadas entre ellas serían la observación, charla con padres, experiencias en el aula, estudio de caso, etcétera, según la problemática que se este atendiendo.

1.1.6. Servicios de la Orientación

Por la diversidad de las problemáticas tanto educativas, como sociales se han ido reduciendo en unos cuantos, según las necesidades y tipos de destinatarios. Así los servicios son dirigidos al profesorado, a los administrativos y directivos, a los padres de familia, a la comunidad y al propio alumno.

Servicios:

1. Servicio de guía.- informar sobre planes de estudio, organización escolar.
2. Servicio de evaluación.- estudio del desarrollo individual.
3. Servicio de consejo.- guiar al orientado a conocerse a sí mismo, y a decidir con responsabilidad.
4. Servicio de investigación y seguimiento.- ayudar al ajuste del mundo ocupacional.
5. Servicio de información.- facilitar el paso del mundo escolar al laboral.

Por lo tanto los servicios están forzosamente integrados tanto los consejos escolares, como las asociaciones de padres a parte de una serie de profesionales.

1.1.7. Dimensiones de la Orientación

Dentro de la orientación educativa se derivan cuatro vertientes que son las siguientes:

- a) Orientación Escolar.
- b) Orientación Personal.
- c) Orientación Vocacional.
- d) Orientación Profesional.

Podemos resumirlas de la siguiente manera:

a) Orientación Escolar

- Objetivos:**
- Atender a los alumnos, dentro del contexto en el que estén inmersos.
 - Proceso de ayuda que pretende dar respuestas a las necesidades personales del alumno.
- Fines:**
- Atender a los alumnos en la obtención de rendimientos satisfactorios.
 - Facilitar la adquisición de actitudes tanto personales como escolares y así lograr una satisfacción personal.
 - Elegir las técnicas y métodos de estudio más adecuados a sus posibilidades.
- Agentes:**
- Padres.
 - Profesores.
 - Alumnos.
 - Centro escolar.

b) Orientación Personal

- Objetivos:**
- Centrado en el desarrollo de la personalidad.
 - Atender los problemas o implicaciones en el área escolar.
 - Hacer del orientado el único responsable de su proceso.

- Fines:*
- Conocer al alumno como persona individual y activa.
 - Planificar una serie de acciones que lo lleven a conseguir su objetivo personal.
 - Ofrecer a los alumnos los elementos de reflexión
 - Suficientes que les permitan su desarrollo como personas.

- Agentes:*
- El orientador.
 - El interesado.

c) Orientación Vocacional

- Objetivos:*
- Brindar atención vocacional, a través de un proceso de autoconocimiento.
 - Permitir identificar las aptitudes, capacidades, interés y habilidades.
 - Lograr que el interesado establecerá un proyecto de vida.

- Fines:*
- Lograr la adquisición de información suficiente y una capacitación para hacer y prevenir decisiones posteriores.
 - Atender a los educandos en sus necesidades oportunamente.
 - Propiciar actitudes y hábitos para una actuación eficiente en la vida cotidiana.

- Ofrecer información y posibilidades de análisis y reflexión que los conduzca a tomar una decisión con respecto a las opciones educativas o del campo de acuerdo con sus propios intereses y a las necesidades de la sociedad.

Agentes:

- Alumno.
- Orientador.
- Profesor.

d) Orientación Profesional

Objetivos:

- Ayudar técnica al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales.
- Lograr un óptimo de realización personal y de Integración social a través del mundo del trabajo.

Fines:

- Guiar el desarrollo profesional en relación con la diversidad de papeles y ocupaciones que la persona habrá de desempeñar a lo largo de su ciclo vital.
- Acercar a los profesionales en la comprensión de la dinámica empresarial y a la realidad de las necesidades del mundo laboral.
- Estar en constante actualización, por el nacimiento de nuevas profesiones.

Agentes:

- La empresa.
- El alumno.
- El orientador.

La Orientación abarca un sin fin de contextos por lo que su actuación es muy extensa.

1.1.8. Modelos de la Orientación Educativa

Comenzaremos por definir que *“los modelos de la orientación son =modelos para= que sirven de guía para la acción: su función consiste en proponer líneas de actuación práctica.”* (Bizquera y Álvarez; 1998: 55).

Los modelos de orientación cuentan con una serie de progresos concretos de actuación; sin embargo es importante distinguir diversas categorías de éstos, que son:

- ❖ Modelos teóricos: Elaborados por teóricos, con diferentes corrientes teóricas.
- ❖ Modelos de Intervención: aquí se incluyen los modelos básicos que son: el clínico, de programas y de consulta.
- ❖ Modelos Mixtos de Intervención: los modelos básicos se pueden combinar.
- ❖ Modelos Organizativos: son propuestas que se hacen en un contexto determinado en un momento dado.
- ❖ Modelos Particulares: están insertos en el marco de un modelo institucional.

Los modelos básicos de orientación los podemos distinguir en cuatro grandes tipos:

- Modelo clínico (counseling).
- Modelo de Programas.
- Modelo de consulta.

1.1.8.1. Modelo Clínico (counseling) = Intervención Directa-Individual =

Este modelo se puede denominar también de consejo o counseling o atención individualizada dirigida al sujeto. Sus fundamentos teóricos hay que buscarlos en las teorías de la personalidad; tiene un carácter terapéutico de remediar y la actuación es de tipo puntual (Codes Martínez; 1998:39), su objetivo fundamental es ayudar al orientado a propiciar la manifestación de sí mismo, la mejor percepción de planes, y relaciones interpersonales, con el fin de incluir al crecimiento, que le permitan solucionar sus problemas y satisfacer sus necesidades.

Los elementos fundamentales son:

- La interacción entre el orientador y el orientado.
- El orientador/tutor es el que asesora, toma decisiones, planifica, dirige, supervisa y evalúa el proceso.
- La entrevista es su procedimiento característico.

Sus fases características son:

- El cliente es quien solicita la ayuda.
- Se realiza un diagnóstico
- Se le da tratamiento en función del diagnóstico.
- Tiene seguimiento.

Este modelo tiene la ventaja de ayudar a la persona directamente, puede ser un complemento necesario a la acción orientadora grupal y no centrarse a una mínima parte de los destinatarios.

1.1.8.2. Modelo de Programas = Grupal =

Es un modelo de acción orientadora basada en la prevención, desarrollo e intervención social, dirigida a todos los sujetos y concretada en una actitud encaminada a prever y desarrollar los aspectos personales, educativos y coaccionaes del individuo (Cabrerizo, 1997:15).

En su fundamentación teórica predominan los enfoques cognitivos.

Sus elementos fundamentales son:

- Se cuenta con personal docente u el orientador, así como de la participación de la institución, proporcionando los recursos materiales.
- Asumen intervención no solo individual y grupal, sino otros aspectos y actividades de tipo comunitario.
- Son programas dirigidos a alumnos y padres.
- Fomenta el trabajo en equipo y favorece la auto orientación.

Bizquera menciona que las fases serían:

- a. Análisis del contexto para detectar la problemática.
- b. Formular objetivos.
- c. Planificar actividades.
- d. Realizar actividades.
- e. Evaluación del programa.

Podemos destacar los aspectos preventivos y del desarrollo, la operativización de recursos; y la posibilidad de participación activa de todos los agentes educativos.

1.1.8.3. Modelo de Consulta = Intervención Indirecta =

Podemos retomar que la consulta es una relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor) (Bizquerra y Álvarez, 1998: 62).

El objetivo es dirigir y brindar ayuda para afrontar y resolver no sólo los problemas y deficiencias que una persona, institución, servicio y programa tiene, si no de prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y capaciten a los orientadores en el desempeño de sus funciones profesionales.

Las fases del modelo de consulta son:

- a. Se parte de una información y clarificación.
- b. Se diseña un plan de acción.
- c. Se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta (Bizquerra, Op. Cit: 62).

El modelo de consulta puede cumplir su función desde la perspectiva preventiva, como del desarrollo o terapéutica.

1.2. Modelo desde la Orientación Evolutiva

En los años setentas se dio un interés por las tareas del desarrollo, dándose un movimiento en la psicología para el desarrollo, por lo que cambió el concepto de orientación para los momentos críticos tomando en cuenta el proceso evolutivo.

La orientación se enfocó en una vertiente más preventiva, preocupada por los problemas en estado incipiente. Se caracteriza por acentuar la importancia de una planificación adecuada y de una política funcional previamente organizada, con una red de comunicación entre los políticos de la orientación y los equipos multiprofesionales cercanos a las tareas orientadoras.

A partir de esto algunos autores se interesaron en esta nueva postura, por ejemplo Peters y Farwell (1967) centran las funciones de dicha orientación en “considerar el desarrollo total de la persona respecto a su progreso educativo, desarrollo profesional y realización personal. (Rodríguez, 1991:114.)

Podemos retomar la definición que nos aporta R.H. Matherwson (1962) “La orientación es un proceso profesionalizado y sistémico de ayuda a la persona, mediante procedimientos educativos e interpretativos con el objeto de que comprenda mejor sus propias características y potencialidades y de que relaciones más satisfactoriamente su propia dinámica personal con los requisitos y las oportunidades sociales, de acuerdo con el sistema de valores social y moral.” (Rodríguez, Op Cit: 11.)

Hay que resaltar que el profesor es quién incorpora el punto de vista orientador en su enseñanza. Sin embargo; es el orientador escolar quien planea la función orientadora de modo que sea significativa para el interesado.

Su finalidad de la orientación evolutiva es servir como guía para proporcionar estímulos estratégicamente ubicados para auxiliar, acelerar, alterar o ajustar el ritmo y sentido vital del individuo; se centra en las propias preocupaciones de las personas (autoevaluación, resolución de problemas y análisis de los procesos interactivos de uno mismo y su entorno social.

1.2.1. Principios del modelo desde la Orientación Evolutiva

Tenemos que puntualizar que la fundamentación de éste modelo, están en los estadios y modelos del desarrollo Havighust (1953) nos brinda un repaso de todas las edades desde la primera infancia hasta la vejez, él da sugerencias de que debe ser desarrollada desde sus bases biológicas, psicológicas y culturales; finalmente de las implicaciones educativas.

Según Havighurst las tareas a desarrollar:

De los 6 a los 12 años.

1. Aprender habilidades para jugar.
2. Construir actitudes higiénicas y sanas hacia uno mismo como organismo en crecimiento.
3. Aprender un papel social apropiado,
4. Desarrollar habilidades fundamentales para la lectura, escritura y cálculo.
5. Desarrollar los conceptos necesarios para la vida cotidiana.
6. Desarrollar la conciencia, moralidad y una escala de valores.
7. Conseguir independencia personal.
8. Desarrollar actitudes hacia grupos sociales e institucionales.

1.2.3. Estrategias y Metodología

Fue R.- Hendry Mathewson quien propuso por primera vez un modelo de orientación evolutiva, inspirado en el desarrollo de los estadios sucesivos de Havighurst y de Ginzberg.

El orientador para Mathewson, tiene que observar las necesidades de los orientados, los cuales convergen en cuatro áreas:

1. Entender su propio yo en relación con la situación en que esta desarrollándose.
2. Adaptarse a ella y a su propio yo, según las demandas de su realidad.
3. Ubicarse en el presente o en condiciones futuras.
4. Ver realizado su ego y desarrollar potencialidades individuales.

La actividad orientadora debe tener en cuenta las siguientes premisas.

- Mediante un proceso de evaluación e interpretación de lo individual, por lo que precisa ayuda profesionalizada.
- Plantear la adaptación y ajuste a los requerimientos cotidianos, mediante una intervención profesionalizada de ajuste.
- Tener presente la función de guía.
- Se requiere una orientación cuidadosa.

La orientación para el desarrollo cubre cinco funciones primordiales complementadas con unas subfunciones a ellas asociadas según Mathewson son:

Cuadro 1.3 Funciones de la orientación para el desarrollo.

FUNCIONES	SUBFUNCIONES
1.- Trabajo Individualizado.	Análisis, evaluación interpretación, descripción de la persona en el marco de sus problemas y necesidades personales e institucional (agrupamiento, clasificación, orientación, educación especial.
2.- Asesoría y consejo en grupo.	Comunicación informal y entrevistas con el alumnado, consejo y sus técnicas.
3.- Counseling.	Comunicación entre profesores, padres, administrativos, representantes de la comunidad y otros.
4.- Coordinación.	De datos, de casos, de actividades, de procedimientos orientadores.
5.- Programación.	Planificación y aplicación de estrategias apropiadas y actividades para ir logrando y los objetivos y las funciones del Programa Orientador.

Los servicios de asistencia personal en un sistema escolar, se incluye el componente orientador; comprende nueve fases fundamentales y unas actividades relacionadas a ellas:

Cuadro 1.4. Fases de los servicios.

FASES CLAVE.	FASES OPERATIVAS RELACIONADAS
1.- Orientación	1.- Actividades dentro del grupo-clase.
2.- Servicios Psicológicos	2.- Actividades curriculares.
3.- Servicios médicos y de salud.	3.- Trabajo instructivo en grupo.
4.- Servicios de trabajo social.	4.- Educación especial y pedagogía correctiva.
5.- Servicios de admisión, registro y atención al alumnado.	5.- Programas de experiencia laboral pre-vocacional.
6.- Servicios especiales no instructivos.	6.- Educación de padres.
7.- Administración de test y medida y evaluación.	7.- Actividades comunitarias y relaciones públicas.
8.- Servicios de supervisión y coordinación.	
9.- Investigaciones, seguimiento y otros.	

Esta estrategia debe de estar abalada por una pauta de organizativa “universal” integrada y coordinada con el programa fundamental escolar, en donde colaboran padres, profesores, profesores, especialistas y el equipo orientador.

Con lo anterior queda claro que la escuela es una pieza importante en la socialización de un individuo y por un tiempo limitado.

Es preciso indicar que para cada ámbito de necesidades se sugieren diferentes procedimientos, metodológicos y de actuación.

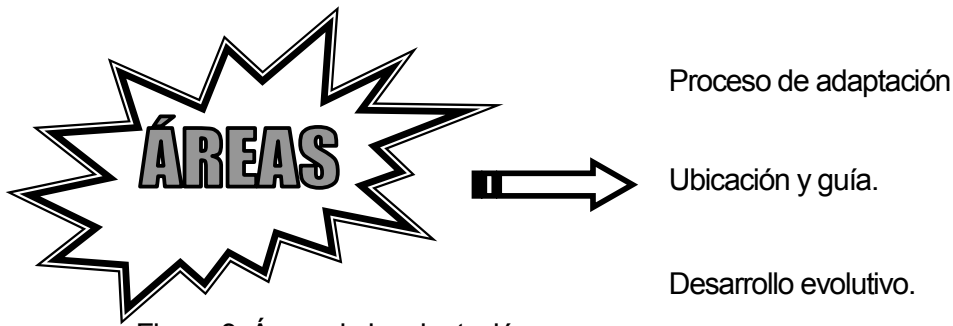


Figura 3. Áreas de la orientación.

Para llevar a cabo la evaluación debe de realizarse de forma individual, ya que es más conveniente, porque nos permite tener una información más completa del orientado:

- Tener un registro que contenga un listado de los alumnos que son observados (grupal).
- Registro personal de cada uno de los alumnos (individual).
- Estudio y evaluación de casos, diseñados desde varios niveles.

Otros procedimientos serían el análisis de la entrevista, la autobiografía los registros anecdóticos y el pase de test. Para el ámbito de adaptación social en cualquier contexto serían:

- Observación de la conducta y su evaluación.
- Entrevista y consejo.
- Estudio integrado de casos desde diversos especialistas.
- Colaboración padres-tutores orientador.
- Consulta entre orientador y familia.
- Juegos y terapia de grupos.
- Ayuda complementaria de personas con experiencia.

1.3. Enfoque Evolutivo

La fundamentación teórica descansa en la concepción del desarrollo psicológico como un continuo, en donde se aprecian etapas o bases que enlaza unas conductas con otras a lo largo de la vida de los individuos. Se toma en cuenta las experiencias vividas por las personas desde su tierna infancia para explicar el comportamiento social.

Podemos retomar Crites (1981) con lo siguiente “El enfoque evolutivo introduce la dimensión temporal en el asesoramiento y la posibilidad de que todos los cambios de la conducta, sea vocacional, personal o social, puedan ocurrir a lo largo de esa dimensión continua, que es la vida del hombre.” (Rivas, 1998:133).

Uno de los representantes de este enfoque es Ginzber, se aportación más conocida es que estableció una serie de periodos evolutivos con conductas diferenciales según la edad de los sujetos, veámoslo en el siguiente cuadro.

Cuadro 1.5 Periodos evolutivos de Ginzber.

PERIODOS	CARACTERÍSTICAS
Fantástico	<ul style="list-style-type: none">-Abarca desde el nacimiento hasta los 12 años.-Sobresalen los deseos infantiles y lo manifiesta con los juegos.-Guiado por mecanismos mímicos y de identificación con determinadas figuras significativas.
Tentativa.	<ul style="list-style-type: none">-Abarca de los 11 a los 17 años.-No esta incorporado el elemento de realismo.-Depende de los roles y condiciones familiares y del entorno.
Realista.	<ul style="list-style-type: none">-Varía según la madurez de cada persona, se puede estimar desde los 18 a veintitantos.-Tiene sentido de realidad.

La evolución de la identidad de sí mismo como proceso decisional depende de características especiales y del ambiente, en una búsqueda de integración de las experiencias en niveles progresivamente más globales. (Rivas. Op. Cit: 138).

Super retoma dichos periodos, y presenta una serie de etapas que se pueden dividir en subetapas que son transculturalmente consistentes e independientes del sexo; en síntesis son:

Cuadro1.6. Periodo evolutivo de Super.

PERIODOS.	CARACTERÍSTICAS.
1º CRECIMIENTO.	- Abarca de los primeros años hasta los 14 años. - El concepto de sí mismo lo consolida a través de identificaciones ambientales significativas.
SUBFASE	1.1 fantasía de los 4 a los 10 años: aspecto mímico y atracción social principalmente el juego. 1.2 Intereses: de los 11 a los 12 años, actividad libre e intercambio. 1.3 Capacidad de los 13 a los 15 años.
2º EXPLORACIÓN	- Se extiende a lo largo de la adolescencia.
SUBFASE	1.1 Tanteo 1.2 Transición 1.3 Ensayo.
3º ESTABLECIMIENTO O AFIRMACIÓN	- Se extiende de los 25 a los 44 años, plena etapa de madurez.
SUBFASES	Conductas adaptativas. 1.1 Ensayo 1.2 Consolidación.
4º MANTENIMIENTO.	- De los 45 a los 65 años. - Surge la afinación profesional. - Una vida pasiva.
5º DECLIVE	- El retiró esta cerca - Realiza otras actividades.

Por último podemos señalar que este enfoque toma en cuenta al sujeto como un ser activo, centrándose en “sí mismo”, mediante estadios evolutivos en donde uno depende del otro, toma en cuenta las experiencias de las personas, postulando que ésta influyen en el desarrollo biológico, psicológico y social de cada individuo.

1.4. La evaluación en Orientación

Toda acción orientadora necesita que se pretenda reducir o remediar; es por ello que se lleva a cabo la evaluación que nos permite obtener la información sobre las deficiencias y necesidades de las personas, en los diferentes ámbitos en los que esta inserto.

Retomando la siguiente definición “La evaluación psicopedagógica es el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas.” (Bizquera, 1998:302).

La evaluación está adquiriendo importancia en:

- Análisis del ambiente (familiar, social, cultural).
- La práctica educativa realizado por el profesorado.
- La disposición de las actividades de aprendizaje.
- Evaluación de la competencia curricular.
- La participación activa del profesorado.
- Las condiciones personales que manifieste el alumno.
- La función preventiva.
- La continuidad del proceso.
- La interdisciplinariedad.
- El potencial de aprendizaje.
- Los estilos cognitivos.

Con lo anterior queda un poco más claro el papel de la evaluación y su función en el proceso educativo, según Bassedas. “Entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y a los padres, orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (Bizquera y Álvarez, 1998: 303).

Los objetivos que debe seguir un diagnóstico son:

- Comprobar y valorar el progreso del alumnado hacia metas educativas establecidas.
- Identificar los factores de la situación de enseñanza y aprendizajes que puedan inferir en el óptimo desarrollo de los escolares.
- Adaptar las características de la situación de enseñanza – aprendizaje, a las necesidades y características del individuo y así asegurar se desarrollo continuado y positivo.
- Descripción y explorar del comportamiento dentro del contexto escolar.

Con esto se puede proporcionar a que el individuo se conozca a si mismo, se adapte a cualquier contexto y tomo decisiones asertivas en su vida.

1.4.1. Técnicas de Evaluación

Dentro de la evaluación psicopedagógica podemos encontrar dos tipos de pruebas:
Normativas:

- ✦ Establecen comparaciones entre los diferentes sujetos.
- ✦ Su valor diagnóstico permite conocer definiciones, dificultades o necesidades especiales.
- ✦ Toman de base a un grupo normativo.

Criteriales:

- ✦ Conocer las consecuencias, logros y habilidades del alumno.
- ✦ Su finalidad diagnóstica debe permitir el establecimiento del tipo acción-intervención.

Magton (1996) (Bizquera, 1998: 320), clasifica las técnicas de diagnóstico así:

Cuadro 1.7. Técnicas de evaluación orientadora.

Técnica Objetiva	Técnica Subjetivas	Técnicas Proyectivas	Técnicas psicométrica
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Controladas ◆ Limitadas ◆ Sistemáticas. ◆ Estructuradas ◆ Cerradas ◆ Retoman aspectos de la personalidad. ◆ Ejemplo. ◆ Cuestionarios ◆ Inventarios ◆ Escalas de estimación ◆ Técnicas observacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Libertad de respuesta. ◆ Mayor preparación. ◆ Visión más próxima de las personas. ◆ Permite descubrir las características de la personalidad. ◆ Toman en cuenta la opinión del sujeto. ◆ Son flexibles. ◆ Los resultados pueden ser cuantitativa o cualitativamente. ◆ Ejemplo: ◆ Listas de adjetivos ◆ Técnicas de clasificación ◆ Q. Entrevistas, ◆ Autoinformes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Libertad de respuesta. ◆ Resalta aspectos ocultos o inconscientes. ◆ Es multidimensional. ◆ Tienen una amplia gama ◆ Los datos son ricos y abundantes ◆ Son poco estructurados ◆ Infaman sobre una problemática ◆ Son bajos en validez. ◆ Ejemplo ◆ historia de vida ◆ autobiografías ◆ entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Son reactivas ◆ Se basan en la medición. ◆ Son estructurados ◆ Son estadísticos. ◆ Ejemplo. ◆ Pruebas de capacidad ◆ De rendimiento. ◆ Aptitudes ◆ Conducta ◆ Personalidad.

Podemos concluir de manera general que las técnicas de orientación son muy variadas, y ayudan a tener una visión más detallada de las problemáticas y necesidades de las personas, para su ejecución se debe de contar con la paciencia necesaria para llevarlas a cabo, y tomar en cuenta que se necesita de un poco de experiencia para poder traducir los resultados.

1.5. La función del maestro como orientador educativo

Es importante reconocer que la acción orientadora es muy necesaria en el ámbito educativo, ya que los alumnos son los que se encuentran en formación y la orientación es vital en tal proceso; estos se enfrentan a problemas de adaptación escolar o de diversas situaciones académicas, es preciso señalar que:

“Orientar y educar devinieran de conceptos intercambiables al converger en un objetivo común de guía del alumno en la vida a través de la institución escolar” (Rodríguez; 1991:59).

Rescatando lo anterior orientar va muy ligado a la acción de educar, ambos son una ayuda para los que los alumnos puedan tomar sus propias decisiones y a resolver de forma asertiva sus problemas.

Dentro de la orientación desde la perspectiva de la educación, centran al maestro como principal protagonista y figura dinamizadora de la acción orientadora:

“El maestro es el genuino orientador y el currículo escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación” (Op. Cit: 60)

Existen modelos dentro de la orientación que reconocen el papel del maestro como orientador: uno de ellos es la Orientación dentro del Sistema Escolar esta defiende la postura de que la orientación este garantizada por los maestros, teniendo dos grandes áreas de intervención; siendo estos el conocimiento del alumno y la información dirigida al niño y a su familia; se pretende que con este tipo de orientación el maestro desarrolle estrategias en donde el alumno logre su propia autonomía tanto individual como colectiva.

Otro de los modelos es la Orientación en el Aula, se enfatiza en que el maestro debe conseguir una adecuada integración de la labor orientadora esto a su vez de un apropiado clima de optimismo, confianza y cooperación.

Las acciones del maestro como orientador serían:

1. Proporcionar a los alumnos tareas significativas acorde a sus capacidades.
2. Tener en cuenta los problemas de todos al impartir las instrucciones.
3. Acentuar lo positivo.
4. Descubrir las dificultades o condiciones desfavorables que pudieran obstaculizar los progresos, educativo y personal del alumno.
5. Ayudar a corregir o erradicar dichas dificultades a través de la observación diaria de los alumnos.
6. Proporcionar oportunidades para descubrir aptitudes específicas y potenciar el desarrollo de la creatividad.
7. Desarrollar buenos hábitos de trabajo y aptitudes evaluadoras y críticas.
8. Desarrollar el sentido de la responsabilidad social y relacional.

Este tipo de modelos de orientación centran el protagonismo en el profesor incitando en que dentro del aula se de un clima de confianza entre el maestro y el alumno.

Trataremos de definir el papel del orientador seria: el orientador es la persona que puede su enseñanza hacia las destrezas personales e interpersonales; siendo su finalidad proporcionarlas, así como las habilidades que se consideren necesarias.

El profesor al estar mediando el aprendizaje de sus alumnos debe tomar en cuenta dentro de su tarea lo siguiente:

- a) Incorporar la definición de metas de conducta deseable.
- b) Centrarse en el cambio evolutivo.
- c) Enfatizar técnicas de optimización.
- d) Considerar al individuo o al sistema como una unidad biopsicosocial capaz de ser analizada de un modo interdisciplinario.
- e) Contemplar al individuo o al sistema desarrollándose en un contexto biocultural.

La tarea fundamental del maestro dentro de la orientación en el aula es la de enseñar a los alumnos habilidades de solución de problemas, toma de decisiones, planificación y automotivación; en pocas palabras a auto instrucción, que puede enseñarse de forma individual y grupal.

El maestro es el que esta en contacto con los alumnos y es el responsable de diseñar estrategias adecuadas en su enseñanza; así como preparar un ambiente apropiado. Hay que señalar que el ambiente es un factor que interviene en la conducta de los alumnos; dentro del enfoque ecológico de la orientación postula que la conducta individual es función de las diferencias individuales interactuando con las variables ambientales (Gordillo; 1986:102).

Por lo tanto el profesor es quién debe de llenar de estímulos favorables el ambiente escolar, tomando en cuenta la importancia de la interacción persona-ambiente; para que los alumnos puedan marcarse metas específicas en su vida. Es decir, el profesor dentro del aula ha de preocuparse de planificar, dirigir y orientar el aprendizaje, facilitar el estudio independiente, promover relaciones interpersonales, adecuar el ambiente de aprendizaje, supervisar y evaluar. (Op. Cit: 130).

El profesor debe de adquirir destrezas específicas que lo ayuden a poder realizar la acción orientadora partiendo de = Comprensión, aceptación, respeto, autenticidad y congruencia =.

Según Danish y D' Augelli señalan las siguientes destrezas:

- En la definición de los objetivos y metas para ayudar al alumno a transformar los problemas en objetivos a seguir.
- En la adquisición de conocimientos.
- En el proceso de toma de decisiones, que conduce a desarrollar alternativas y evaluarlas.
- En la evaluación, emprender acciones posibles y realistas.
- En la diversidad de modos de movilizar los recursos sociales disponibles y aprovechar la ayuda que los demás pueden proporcionar. Es necesario identificar el tipo de ayuda necesaria, instrumental o emocional, y las posibilidades de acceder a la que más conviene.

Por último podemos deducir que se trata de proporcionar al alumno de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para vivir de modo eficaz, el profesor es el que facilita la proporción de dichos procesos, y no solo el profesor o maestro, sino también el pedagogo o la persona que lleve a cabo la acción de enseñar, es necesario que se tomen en cuenta las características del grupo y saber diferenciar las problemáticas que surgen y que tipo de intervención se dará.

En el siguiente capítulo revisaremos de forma general las concepciones que en la educación está haciendo hoy en día de gran utilidad, para que el aprendizaje tenga un significado importante para las personas, el constructivismo es una teoría que reúne los elementos adecuados para brindarle al individuo los instrumentos necesarios para que se pueda utilizar toda la gama de estrategias que contamos para aprender, y la orientación educativa es un buen camino para llegar a una meta y si esta bajo la metodología del constructivismo, será más enriquecedor.

2.- El constructivismo

2.1. Orígenes del constructivismo

El constructivismo surge en la tercera década del presente siglo, como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento del ser humano. Por lo que postula la existencia y prevalecía de procesos activos en la construcción del conocimiento, refiriéndose al sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa lo que ofrece su entorno.

Con esto existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar por sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura, destaca que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes.

Básicamente puede decirse que es la idea “que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectos no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.”

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, si no una construcción del ser humano, y podemos preguntarnos ¿Con que instrumentos realiza la persona dicha construcción?, y fundamentalmente contestaría este enfoque, con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de los aspectos fundamentales, como son:

- “De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.” (Carretero, 1993: 21).

Sin embargo es importante reconocer que existe una gran diversidad de posturas que pueden caracterizarse como constructivistas, desde las cuales se indaga e interviene no solo en el área educativa, si no también en la psicología del desarrollo, la clínica, la epistemología. Podemos mencionar tres de los principales enfoques constructivistas:

- Psicología genética Jean Piaget.
- Teorías cognitivas David Ausubel.
- Corriente sociocultural Lev Vigotsky.

A pesar de las diversas posturas, es importante reconocer que todos comparten en sí el principio de la importancia de la actividad mental, es decir, se le otorgan al sujeto un papel activo en el proceso de la adquisición del conocimiento.

2.2. Representantes del constructivismo

La postura constructivista en la educación se alimenta como ya vimos, de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas; el enfoque psicogenético, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de vigotsky. (Coll, 1990: 96).

A pesar de que dichos autores de éstas se sitúen en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del ser humano en la relación de los aprendizajes escolares, ver el siguiente cuadro.

Cuadro 2.1 Postulados centrales de los enfoques constructivistas.

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa.
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la autoestructuración - Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. - Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. - Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. - Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. - Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>
Cognoscitivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría ausbeliana del aprendizaje verbal significativo. - Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje verbal significativo. - Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. - Enfoque expertos-novatos. - Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. - Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimientos esquemáticos significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>

Sociocultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. - Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. - Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). - Origen social de los procesos psicológicos superiores. -Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. - Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. - Evaluación dinámica y en contexto. 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje.</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>
----------------	---	---

(Díaz- Barriga; 2005: 31).

Veremos en forma individual a éstos autores, para que quede mas claro cada uno de los conceptos que cada uno se inclino por diferentes acciones en el ser humano.

2.2.1. Jean Piaget (1896 -1980)



El autor suizo, manifestó inquietudes epistemológicas, él fue biólogo de formación, sin embargo tenía una especial predicción por los problemas de corte filosófico y principalmente sobre los referidos al tópico del conocimiento. Por lo que, elaboró una epistemología biológica o científica, puesto que según él existía una continuidad entre la vida (las formas de organización naturales) y el pensamiento (lo racional).

La problemática central de toda la obra piagetiana es por tanto, epistémico y se resume en la pregunta clave que él mismo enunció: ¿Cómo se pasa de un cierto nivel de conocimiento a otro de mayor validez?, durante más de cincuenta años se llevaron a cabo cientos de investigaciones psicogenéticas y epistemológicas que dieron origen a la constitución del paradigma.

Piaget le otorga al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento, el construye su propio conocimiento cuando interactúa con los objetos físicos y sociales. Una categoría fundamental para la explicación de la construcción son las acciones (físicas y mentales) que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. Al mismo tiempo también “actúa” sobre el sujeto o “responde” a sus acciones, promoviendo en éste cambios dentro de sus representaciones que tiene de él. Por tanto, existe una *interacción* recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sujeto transforma objeto al actuar sobre él y al mismo tiempo construye y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin.

En esto radica precisamente la noción de relativismo, la cual se refiere a que los objetos son conocidos en función de las capacidades cognitivas que posee en un momento determinado el sujeto, es decir, la persona siempre conoce en función de sus marcos asimilativos, y en este sentido se dice que tiene referencia de lo que puede conocer en un momento relativo de su desarrollo (Kamli y Devires, 1983). (<http://www.monografias.com/trabajos35/constructivismo-aula/constructivismo-Aula.shtml>.)

Es importante resaltar que no existe un nivel de conocimientos donde ya no se puede conocer más al objeto, si no que siempre se le puede, cualquier nivel de conocimiento en un momento determinado es simplemente un estado de *equilibrio* transitorio abierto a niveles superiores de conocimiento.

Es necesario destacar que dentro del esquema conceptual piagetiano, siempre hay que partir de la categoría de la acción, como ya hemos mencionado, el hombre actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de que existe una interacción recíproca en el proceso de conocimiento. No importa que tan primitivas sean, por ejemplo, los reflejos innatos son producto de un cierto patrón de organización dentro del individuo; es decir, existe un tipo de acomodación interna que la origina y regula.

Esta unidad de organización en el sujeto cognoscente Piaget ha denominado *esquemas*, estas son como ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del individuo con la realidad y a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada.

También existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo, Estos son los procesos de organización y de adaptación, la función de organización permite al sujeto conservar en sistemas coherentes los flujos de interacción con el medio, mientras la función de adaptación le deje al individuo aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el ambiente.

La adaptación supone dos procesos igualmente indisolubles, la asimilación y la acomodación. Al proceso de adecuación de los esquemas que posee el ser humano con las características del objeto se le conoce como asimilación.

Siempre que existe una relación del objeto con el sujeto, se produce un acto de significación, es decir, se interpreta la realidad por medio de los esquemas.

La asimilación va asociada con una reacomodación (ligera o significativa) de los esquemas como resultado de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget le otorga el nombre de acomodación.

Con base a estos procesos, podemos ver que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa organizada en esquemas y existe un cierto estado compensatorio entre los procesos de asimilación y acomodación, se dice que existe equilibrio entre el hombre y el medio.

El estado adaptativo no es más que el equilibrio entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio dinámico que puede verse perturbado por nuevas aproximaciones del individuo al medio o por nuevas problemáticas que el ambiente le plantee. Cuando ocurre tal desajuste (pérdida de la adaptación momentánea), se produce un desequilibrio conocido también como conflicto cognitivo, que lleva al sujeto a movilizar sus instrumentos intelectuales para reestablecer el nivel perdido o bien a lograr una equilibración superior. Esta tendencia a buscar a una nivelación superior (abarcativa y que Piaget llama mayoritante) es en realidad el motor del desarrollo cognoscitivo.

Por lo que el desarrollo cognitivo puede entenderse como una marcha o evolución constante de niveles de ajuste de niveles de ajuste inferior hacia el logro de equilibrios de orden superior con el medio. Las estructuras cognitivas son formas de organización de esquemas, durante todo el desarrollo cognitivo encontramos tres etapas que finalizan en estados de equilibrio dinámica.

A continuación describiremos de forma simplificada las características sobresalientes de cada una de las etapas de desarrollo cognoscitivo.

Etapasensomotora. (Desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente). Durante ella el niño construye sus primeros esquemas sensomotores y tiene lugar la formación de la primera estructura cognitiva: el grupo práctico de desplazamientos. Al finalizar este periodo, el niño es capaz de lograr sus primeros actos intelectuales en el plano espacio-temporal práctico (el aquí y ahora) y tiene las primeras conductas que preludian el acto de simbolizar (imitación diferida). Un logro muy importante es la capacidad que adquiere para representar a su mundo como un lugar donde los objetos a pesar de desaparecer momentáneamente, permanecen (conservación del objeto), logra establecer un espacio y un tiempo prácticos.

Etapas preoperatoria. (Va desde los tres años hasta los siete aproximadamente). Aquí los niños ya son capaces de utilizar esquemas representativos, por tanto realizan conductas semióticas como el lenguaje, el juego simbólico y la imaginación. Usan preconceptos (conceptos inacabados e incompletos) y sus razonamientos están basados en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa. Se dice que el pensamiento de estos niños es egocéntrico en la medida en que no son capaces de tomar en cuenta en forma simultánea su punto de vista y el de los otros. El infante es al mismo tiempo precooperativo, y su moral es heterónoma (se deja guiar por la autoridad de los otros o no es capaz de entender, establecer o modificar reglas en juegos cooperativos).

Etapas de las operaciones concretas. (De los siete a los doce años aproximadamente). Los niños de esta etapa desarrollan sus esquemas operatorios, los cuales son por naturaleza reversibles (funcionan en una doble dirección a la vez) y conforman las estructuras propias de este periodo: los agrupamientos; los pequeños son capaces de razonar con base en conceptos, y ante tareas que implican las nociones de conservación (situaciones donde una dimensión física se conserva aunque aparentemente no sea así, dados ciertos cambios o arreglos físicos) razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas como los de la etapa anterior. Su pensamiento es reversible (apegado a las situaciones físicas). Son capaces de clasificar, seriar y entender la noción de número. Su orientación ante los problemas es ante todo cuantitativa, son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás, su moral deja de ser tan heterónoma como lo fue antes y se comienza a construir una moral autónoma.

Etapas de las operaciones formales. (Desde los doce años en adelante.) Durante ésta, el adolescente construye sus esquemas operatorios formales y de hecho tiene lugar la génesis y consolidación de la estructura que caracteriza a este periodo, su pensamiento se vuelve más abstracto al grado de razonar sobre proposiciones verbales sin referencia a situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). Su pensamiento se vuelve hipotético deductivo a diferencia del niño de la etapa anterior, que era inductivo.

2.2.2. Lev Senienovich Vigotsky. (1896 - 1934)



Vigotsky fue un filósofo y psicólogo ruso que realizó investigaciones en los años treinta del siglo XX, dentro de sus estudios él se inclinó por conocer los procesos del pensamiento consciente, así como la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

Al analizar dichos procesos Vigotsky concluyó al igual que Piaget, que el ser humano construye su propio conocimiento, sin embargo, difiere de éste en que la construcción cognoscitiva está mediada socialmente, es decir, que siempre es influida por la interacción social presente y pasada.

También creía que la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo de los niños.

Por ejemplo, una niña tiene que tocar, comparar físicamente, acomodar y reacomodar los dados para adquirir el concepto de “grande y pequeño” e incorporarlo a su propio repertorio cognitivo. Sin la manipulación y la experiencia la pequeña no puede construir su propio entendimiento, ya que si solo se quedara con la idea o las palabras, lo más probable es que no sea capaz de aplicar ese concepto a un material ligeramente diferente.

Podemos ver la gran importancia que le da al contexto social dentro del proceso de desarrollo, ya que moldea los procesos cognitivos.

Los tres principales supuestos de Vigotsky son:

Cuadro 2.2. Supuestos de la teoría de Vigotsky.

Construyendo significados.	<ol style="list-style-type: none">1. La comunicación tiene un rol central.2. El contexto social alrededor del hombre, afecta grandemente la forma que él ve al mundo.
Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo.	<ol style="list-style-type: none">1. El tipo y calidad de estos instrumentos determina el patrón y la tasa de desarrollo.2. Los instrumentos deben incluir, adultos importantes para las personas, la cultura y el lenguaje.

(Palacios y Coll; 1998: 86).

Vigotsky plantea que el lenguaje desempeña un papel importante en la cognición, éste es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos.

El lenguaje permite imaginar, manipular, crea nuevas ideas y compartir con otros, es una forma de intercambiar información, de aquí que “el lenguaje desempeña dos papeles, es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognoscitivo.” (SEP, 2004: 50).

Es importante resaltar que Vigotsky menciona la idea de herramienta de la mente para explicar como se adquieren las habilidades mentales cada vez más avanzadas. Una herramienta es algo que nos ayuda a resolver problemas, es decir, que facilita la ejecución de una acción, nos ayuda a poner atención, a recordar y a pensar mejor. Por ejemplo, las estrategias para memorizar, permiten duplicar y triplicar la cantidad de información que podemos recordar y solucionar problemas.

“Los instrumentos psicológicos son todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que se utiliza la inteligencia, memoria o atención.” (Palacios y Coll; 1998: 97).

Por medio de estos el niño va construyendo su representación externa que después se incorpora mentalmente, se interioriza, por ejemplo, las tarjetas con figuras, los cubos, es decir, todo el material didáctico que existe. Así el niño va manipulando en el exterior para posteriormente aprender del interior.

También postula la importancia del adulto en el proceso de formación en el infante, él tiene un contacto en su exterior con una persona significativa para éste, Vigotsky le llama “mediación social”, en donde existe una comunicación constante de modo que él junto con el adulto construirá con objetos reales o con imágenes y sonidos físicos claros, su visión del mundo; posteriormente, es decir, va interiorizando.

Al emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no solo al contenido, sino a la forma de darlo.

Se plantea que el niño utiliza dos tipos de mediación, que son la mediación instrumental y la mediación social y que ambos procesos permiten que él opere y aprenda gracias a esto, al apoyo de los demás y de la cultura, por encima de sus posibilidades individuales, concretas, en un determinado momento de su desarrollo.

Otro concepto que es representativo de la teoría vigotskiana, es la zona de desarrollo próximo que vendrá siendo la distancia que existe entre el conocimiento individual y el conocimiento social o grupal.

Para concluir podemos mencionar que Vigotsky crea toda una teoría en donde el punto de partida es como el ser humano construye sus mente, y concluye que es a través de la actividad que él mismo va generando al mediarse con instrumentos (lenguaje) y la mediación social (adultos); hasta llegar a construir su propio conocimiento.

2.2.3. David P. Ausubel (1918 -)



David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta dejó sentir su influencia ya que elaboró estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el área educativa.

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

También concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado. Por lo que desarrolló la teoría de la asimilación (teoría del aprendizaje significativo, que consiste en la asimilación de nueva información), que explica la adquisición, retención y transferencias los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases, mediante dos dimensiones posibles:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz. (Díaz-Barriga; 2005: 36).

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: su recepción y por descubrimiento, y en la segunda dimensión existen dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de éstas se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar. En el siguiente cuadro se pueden apreciar más detalladamente.

Cuadro 2.3 Dimensiones del aprendizaje.

Primera dimensión	Modo en que adquiere la información.
Recepción	Descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El contenido se presenta en su forma final. ➤ El alumno debe internalizarlo en su estructura cognoscitiva. ➤ No es sinónimo de memorización. ➤ Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognoscitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal). ➤ Útil en campos establecidos del conocimiento. ➤ Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. ➤ Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. ➤ Puede ser significativo o repetitivo. ➤ Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. ➤ Útil en campos de conocimiento donde no hay respuestas unívocas. ➤ Ejemplo: el alumno a partir de una serie actividades experimentales induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.
Segunda dimensión.	Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.
Significativo	Repetitivo.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria, ni al pie de la letra. ➤ El alumno debe tener una disposición o actitud favorable 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. ➤ El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. ➤ El alumno no tiene conocimientos previos, pertinentes o no los

para extraer el significado.	encuentra.
➤ El alumno posee los conocimientos previos o conceptos.	➤ Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
➤ Se puede construir una red conceptual.	➤ Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.
➤ CONDICIONES:	
➤ Material: significado lógico, alumno: Significación psicológica.	➤ Ejemplos: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.
➤ Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales).	

Ausubel le interesa y considera el proceso más importante que se ha de realizar en el aprendizaje escolar, al *aprendizaje significativo*, que como vimos, requiere que el alumno relacione la información del material que va a aprender con su estructura cognoscitiva, y esta relación deberá ser en dos maneras:

- a) No arbitrariamente, es decir, no azarosamente, sino en forma plausible. De esta manera, la idea nueva (la que va a aprender) es congruente con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva de una persona en particular, y
- b) Sustancialmente, en otras palabras, no literalmente (palabra por palabra), sino que sólo la sustancia general de un párrafo. En este sentido, el mismo concepto o proposición podrían expresarse de manera sinónima y debería seguir comunicado exactamente el mismo significado. Una idea se expresaría sustancialmente cuando no se viera afectado su significado al usarlo de una forma diferente, pero equivalente.

Por lo anterior, el alumno aprenderá significativamente, un material cuando relacione la información que va a aprender con los conocimientos que ya posee (estructura cognoscitiva) pertinentes a dicho contenido (no arbitrariamente) y como un significado general (sustancialmente).

“El aprendizaje significativo sería aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los individuos.” (Díaz Barriga: Op. Cit: 39).



Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Por lo que, la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que la persona ya conoce, dependiendo también de la disposición /motivación y actitud de éste por aprender.

Por último, podemos decir que el aprendizaje significativo es muy importante en la formación de los individuos, no importando su edad, los contenidos deben estar bien organizados para que el alumno los pueda entender apropiadamente, y dentro del constructivismo es esencial que todo sea activamente.

2.3. Concepto de enseñanza

En torno al concepto de enseñanza, dentro del constructivismo, podemos decir que, requiere de métodos muy activos, puesto que permite esclarecer al profesor (por ejemplo, mediante la referencia de las etapas de desarrollo cognitivo, conoce como aprenden los niños, el significado de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento, etc.) como hacer verdaderamente operativos tales métodos en beneficio de los alumnos.

Una enseñanza directa, que es complemento de la actividad espontánea de los niños en la situación educativa, es decir, propiciar situaciones instruccionales, donde la participación del maestro está denominada por la actividad de la organización de los contenidos, ésta debe ser motivada y tomando en cuenta las experiencias de las personas.

2.4. Concepto de aprendizaje

De acuerdo con esta postura, el aprendizaje debe de ser estimulado para que la persona siempre quiera aprender, tomar en cuenta su desarrollo cognoscitivo, para no forzarlo, ya que si esto pasa, no se llega a la meta que la educación pretende, es decir:

- ❖ Debe ser significativo.
- ❖ Implica un proceso constructivo interno.
- ❖ Es social y cooperativo.
- ❖ Debe dar respuesta a un conflicto al que se enfrenta el alumno.
- ❖ Proceso de reorganización interna de esquemas.



2.5 Papel del maestro

De acuerdo con este enfoque la función del maestro es de:

- ❖ Ser un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos.
- ❖ Debe conocer con profundidad los problemas y características de sus alumnos, así como la evolución del desarrollo cognoscitivo.
- ❖ Promover un a atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza.
- ❖ Tiene que reducir su nivel de autoridad en la medida posible.
- ❖ Fomentar la independendencia en sus alumnos.
- ❖ Debe respetar los errores y estrategias de conocimiento propias de los estudiantes.
- ❖ No puede utilizar como estrategia la recompensa y el castigo s no,
- ❖ Que ellos construyan sus propios valores morales.



Es importante retomar estos conceptos que se manejan dentro de esta línea teórica, para el presente trabajo es fundamental que sea respaldado por este. Queremos una renovación en las conductas de los niños agresivos y para lograrlo se debe respetar la forma en que el niño aprende, y sobre todo, la manera de aplicar las intervenciones pedagógicas darán resultados positivos en esta postura.

En el capítulo tres veremos las características más sobresalientes de los preescolares, con el fin de conocer mejor a la población que pretendemos asistir, y es de mucha ayuda tener todo lo relativo a nuestro objeto de estudio.

3.- EL PREESCOLAR



3.1. Desarrollo Físico

Los niños entre los tres y seis años de edad logran grandes avances en su capacidad motriz, tanto en motricidad gruesa (las condiciones físicas para saltar y correr que incluyen los músculos largos); y la motricidad fina (la habilidad para abotonarse la camisa y pintar que incluye los músculos cortos).

Durante la niñez temprana, las áreas sensorial y motriz de la corteza están más desarrolladas que antes, permitiendo que los niños hagan sus movimientos con más finura y precisión.

3.1.1. Motricidad Gruesa

Como ya lo hemos mencionado son todas aquellas acciones en donde intervienen los músculos largos, con ellos “los niños son capaces de controlar mejor actividades como frenar una carrera o acelerarla, van dominando el subir y bajar escaleras, saltar con ambos pies.” (Papalia, 1999:294).

Cuadro 3.1. Destrezas de motricidad gruesa en la niñez.

A los tres años	A los cuatro años	A los cinco años
<ul style="list-style-type: none"> - No puede girar o detenerse de repente o con rapidez. - Puede saltar una distancia entre 37 y 60 cm. - Puede ascender por una escalera sin ayuda, alternando los pies. - Puede saltar con una serie de saltos irregulares y algunas variaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene un mayor control para detenerse arrancar y girar. - Puede saltar una distancia de 60 a 83 cm. - Puede avanzar de 4 a 6 saltos en un pie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede arrancar, girar y detenerse al jugar. - Puede saltar entre 70 y 90 cm. - Puede descender un tramo largo de las escaleras sin ayuda y alternando los pies. - Puede avanzar saltando en un pie hasta una distancia de 4.8m.

(Corbin, 1973 en papalia, 1999: 190).

En la niñez temprana, las destrezas de motricidad gruesa se requieren para los deportes, el baile y otras actividades que comienzan durante la niñez intermedia y pueden durar toda la vida (Papalia, 1999:294).

La capacidad de los niños varía en gran medida dependiendo de su herencia genética y sus oportunidades para aprender y practicar las destrezas motrices.

3.1.2. Motricidad Fina

Las destrezas de motricidad fina son aquellos progresos significativos en la coordinación ojo-mano y en los músculos cortos, como el amarrarse los cordones de los zapatos, cortar con las tijeras, dibujar, pintar; al obtener éstas destrezas permite que los niños sean responsables de su cuidado personal.

“A medida que ellos van desarrollando ambos tipos de destrezas motrices, los preescolares continuamente unen habilidades más complejas, éstas combinaciones de destrezas se conocen como sistemas de acción.” (Papalia, Op. Cit: 292).

3.1.3. Lateralidad

La lateralidad se refiere a la existencia de dos lados del cuerpo y dos hemisferios cerebrales que son distintos, mientras que la lateralización es el proceso que culmina en la elección consciente de una mano como dominante.

El cerebro se desarrolla de manera asimétrica, por lo que cada uno de los hemisferios es responsable de funciones distintas que al integrarse permiten el desarrollo completo y armónico, los hemisferios son.

- El hemisferio izquierdo (dominante) es el encargado de los procesos que intervienen en el lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones, el pensamiento lógico, la abstracción, los números y las matemáticas.
- El hemisferio derecho (no dominante) corresponde al pensamiento concreto, se orienta hacia la captación del aspecto cualitativo y afectivo, así como hacia la experiencia corporal. (Díaz, 2001:19).

Es importante que dentro del proceso de aprendizaje se realicen actividades que estimulen las funciones de ambos hemisferios, de tal manera que la experiencia motora concreta pueda ser retomada en una actividad de abstracción, como puede ser el lenguaje hablado o escrito.



La lateralización se desarrolla tras un largo periodo de desarrollo que se divide en las siguientes etapas veámoslo en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2. Etapas del desarrollo de la lateralización.

<p><i>a) Fase indiferenciada (0-2 años).</i></p> <p>En esta etapa del desarrollo es importante trabajar la motricidad global, sin hacer distinciones de un lado y el otro.</p>
<p><i>b) Fase alternante (2-4).</i></p> <p>El niño comienza a desarrollar que hay un lado del cuerpo que es distinto al otro y se deben realizar actividades que le permitan ejercitar y experimentar ambos lados del cuerpo.</p>
<p><i>c) Fase Definitiva o establecimiento de la dominancia (4-7 años).</i></p> <p>Ahora el niño descubre que un lado del cuerpo es más eficiente que el otro.</p>

3.2. Desarrollo Cognoscitivo

3.2.1. Etapa preoperacional de Piaget

En el capítulo anterior revisamos las cuestiones importantes de la teoría de Piaget y sus conceptos (esquema, equilibrio, etc.), en este apartado solo nos ocuparemos de la segunda etapa que él denominó preoperatorio.

Jean Piaget denominó a la niñez temprana como la etapa preoperacional, es la segunda etapa del desarrollo cognoscitivo, que va de los dos a los siete años, aproximadamente.

Dentro de esta etapa se puede denominar un gran avance en el pensamiento de los niños, uno de los logros es la aparición de la función simbólica cuyas múltiples manifestaciones (lenguaje, imaginación, juego simbólico, imitación diferida) aportan una gran novedad radical en la inteligencia del pequeño.

“Pero el cambio más obvio en un extraordinario incremento en la actividad representacional, es decir, basada en esquemas de acción internos y simbólicos mediante los cuales el niño manipula la realidad a través de diferentes sucedáneos” (signos, símbolos, imágenes, etc.) (Palacios y Coll, 1995:158).

3.2.1.1. La función simbólica

Empecemos por definir que es un símbolo,” *es una representación mental a la que una persona le asigna un significado, el símbolo más común es la palabra hablada o escrita.*” (Papalia, 1999:157).

Los niños al saber los símbolos de las cosas, les ayuda a pensar en ellas y en sus cualidades, a recordarlas y a hablar sobre ellas, sin necesidad de tenerlas enfrente.

Por lo tanto la función simbólica es la capacidad para utilizar los símbolos para representar cosas; por ejemplo, un niño grita que quiere agua después de haber realizado ejercicios en la escuela, sin tener presente al agua o un refrigerados; con esto podemos ver que él ya no necesita estas claves sensoriales para pensar en algo, ya que recuerda el agua (su representación de frescura) y lo busca con un propósito.

Los niños muestran la función simbólica a través de la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje.

La imitación diferida, que aparece a comienzos de la infancia, es la recepción de una acción observada, después de que ha pasado un tiempo.

En el juego simbólico, los niños hacen que un objeto represente (o simbolice), algo más; por ejemplo que su muñeca sea una niña, y el lenguaje que implica de un sistema común de símbolos (palabras) para comunicarse, los dos últimos aspectos los veremos más adelante.

El mundo se vuelve más ordenado y predecible cuando los niños desarrollan un mejor entendimiento de las identidades, es decir, “el concepto de que las personas y muchas cosas son básicamente las mismas incluso se cambian de forma tamaño o apariencia.” (Papalia, 1998: 167).

Puede relacionar causa y efecto, es por ello que aparecen las persistentes preguntas de “porque”. También se vuelven competentes en la clasificación o agrupación de objetos, personas y sucesos en categorías, con base en similitudes y diferencias, agrupan perros con perros, flores con flores.

A la edad de cuatro años pueden clasificar de acuerdo con dos criterios tales como color y forma, a medida que utilizan su capacidad para clasificar, se puede notar las implicaciones sociales y emocionales como por ejemplo; a las personas las clasifican con categorías como “bueno” o “mala”, “amigo o “no amigo”.

3.2.1. La inteligencia

Ya hemos indicado que en la etapa preoperatoria, los niños interiorizan sus acciones (lo que empieza a ser posible con la aparición de la función simbólica que permite la evocación de lo que está ausente mediante símbolos y signos diversos) y se organicen a nivel representativo en un sistema que muestra que el niño es capaz de razonar de manera totalmente lógica.

La inteligencia preoperatoria, gracias a su capacidad simbólica, es capaz de abarcar simultáneamente diferentes acontecimientos y situaciones; por ejemplo, el niño que consigue tirar de una alfombra para alcanzar un objeto puesto sobre ella hace prueba de un acto inteligente.

Es importante destacar que relaciona sus acciones y percepciones de manera sucesiva, una tras otra, para llegar a su objetivo.

La inteligencia preoperatoria actúa de manera mediada sobre la realidad (a través de signos y símbolos) y se libera por lo tanto espacialmente (puede evocar algo que no está presente) y temporalmente (puede evocar el pasado o anticipar el futuro inmediato).

“La inteligencia preoperatoria al ser representación de la realidad, puede volverse socializada y compartida gracias sobre todo al sistema social codificado de signos lingüísticos.” (Palacios y Coll, 1995:159).



Piaget distingue dos etapas, la que corresponde al pensamiento simbólico y conceptual ver el siguiente cuadro:

Cuadro 3.3 Etapas del periodo preoperatorio

Etapas del periodo preoperatorio (Piaget, 1947, en Marti, Col y Palacios,1995:150)

1.- Pensamiento simbólico y preconceptual (11/2-2 años hasta 4 años)

- Aparición de la función simbólica en sus diferentes manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, simbolismo secundario, imitación diferida, imagen mental).
- Pensamiento basado en preconceptos o participaciones (a medio camino entre la individualidad de los objetos y la generalidad de los conceptos) y en el razonamiento preconceptual o transducción (procede por analogías inmediatas y no por deducción).

2.- Pensamiento intuitivo (4años hasta 6-7años)

- Representaciones basadas sobre configuraciones estáticas (próximas a la percepción).
 - Control de los juicios por medio de regulaciones intuitivas (pero aún no operaciones).
-

Es importante mencionar, que los niños en los inicios de la inteligencia representativa, con base en Piaget, los niños están muy lejos de alcanzar los conceptos propiamente dichos. Por esto llama “preconceptos”, a las primeras nociones que el niño utiliza en su adquisición del lenguaje, estos preconceptos tienen la particularidad de estar a medio camino entre la generalidad propia del concepto, por ejemplo el concepto de caracol, que remite a la clase compuesta por los caracoles y la individualidad de los elementos (cada caracol particular).

Por un lado, “el niño de esta edad no posee aún la idea de una clase general, pues no es capaz de articular la clase entera (todos los elementos) y las subclases (algunos de los elementos); por otro lado, la conservación individual del objeto, conseguida a nivel práctico (pensemos en la permanencia del objeto)”, por ejemplo, el niño cree que el caracol que esta viendo es el mismo que ha visto anteriormente, o cree que la sombra proyectada bajo la mesa se explica por que la ha visto anteriormente bajo los árboles (Palacios y Coll, Op Cit:155).

Estos fenómenos son, verdaderas participaciones o acciones inmediatas y comunicativas entre fenómenos distintos, sin la búsqueda del porque y del como del fenómeno.

“Los niños razonan por transducción, es decir, que va de lo particular a lo particular y que procede por analogías inmediatas, El niño se centra en un apego saliente de una situación (que le interesa) y saca conclusión relativa a otra situación asimilando indebidamente ambas situaciones; por ejemplo, ellos pueden creer que sus pensamientos son malos o su mal comportamiento causaron su propia enfermedad o la de otro niño, o se sienten culpables por el divorcio de sus padres (yo fui malo hoy y papi y mami ya no se quieren)”. (Papalia, 1998:371).

3.2.2. Pensamiento Intuitivo

A partir de los cuatro años, una nueva estructuración cognitiva se vuelve posible, en donde se puede entablar con el niño una conversación continuada y de proponerle breves experiencias en las que manipula objetos diversos.

El niño de esta edad tiene un auténtico ámbito en la acción y la manipulación, es decir, el pensamiento se basa en la experimentación de las cosas.

“El niño es prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos bajo la forma de imágenes representativas y de experiencias mentales que prolongan de este modo esquemas pasados sin coordinación propiamente racional.” (Piaget, 1995:44).

Es por ello que su pensar es rígido, limitado a un aspecto de una situación cada vez, y se ve muy influenciado por aquellas cosas que aparezca en el momento.

Piaget estableció algunas limitaciones en el pensamiento de los niños en la etapa preoperacional.

Empecemos por mencionar que el pensamiento de ellos esta centrado o caracterizado por la centración, es decir, pueden enfocarse en un aspecto de una situación y no en otros, llegando con frecuencia a conclusiones ilógicas. Esto ocurre porque no pueden descentrar o pensar de manera simultanea sobre varios aspectos de una situación para explicar esto podemos el famoso experimento.

Piaget llevo acabo investigaciones para demostrar el desarrollo de la conservación, (refiriéndose a la idea de que ciertas características físicas de los objetos permanecen constantes a un cuando se vea modificada su apariencia externa), se le presenta al niño dos vasos con agua de la misma altura y se le pregunta si contienen iguales cantidades, una vez que él lo ve claro, el agua de uno de los vasos se vierte en un recipiente más bajo y más ancho, cambiando solo la apariencia, después se le pregunta si todavía hay la misma cantidad de agua o si ésta ha cambiado, ellos suelen contestar que el agua ya no es la misma y que contiene más agua el recipiente ancho que el alto.

Podemos ver que en esta etapa “los niños no pueden considerar la altura y el ancho al mismo tiempo, como sólo se centran en un aspecto como el de la altura, no pueden resolver el problema.” (Papalia, 1999:329).

Otro aspecto de las limitantes de el pensamiento preoperatorio es la irreversibilidad, es decir, “la falta de entendimiento de que una operación o acción puede realizarse en dos o mas formas, pensemos por ejemplo en la imposibilidad del niño de cuatro y cinco años de imaginar, en la prueba de la conservación, que el liquido es el mismo, pues si lo volvemos a verter en el recipiente inicial, el resultado sería idéntico.” (Coll y Palacios, 1995:166).

También el pensamiento preoperatorio tiende a fijarse en las configuraciones perceptivas, en los estados más que en las transformaciones, ya que suelen pensar como se estuvieran viendo una película con una seria de cuadros estáticos.

Es por ello que observan estados sucesivos y no pueden entender las transformaciones de un estado a otro; en el experimento no captan el significado de verter el agua en un vaso a otro, es decir, no entiende que es la misma cantidad de agua aunque su apariencia cambie.

En la niñez temprana, los niños tienen problemas para distinguir entre lo que las cosas parecen ser y lo que son en realidad. No es sino desde la edad de cinco años o seis que comprenden la diferencia entre apariencia y realidad, por ejemplo, si algo parece atemorizante, como una máscara de madera que está colgada en la pared, pueden los niños pensar que eso es algo a lo que hay que temer aunque no hayan observado que le cause daño a alguien.

“La dificultad para distinguir entre apariencia y realidad parece universal en los niños hasta las edades entre tres y seis años. Cuando comprenden que distintas personas pueden representar el mismo objeto o suceso diferente, están en capacidad de distinguir entre apariencia y realidad.” (Papalia, 1999:330).

Una características del pensamiento de los niños en etapa preoperacional; es la incapacidad para ver las cosas desde el punto de vista de otra persona, es el egocentrismo, no es un egoísmo sino entendimiento centrado en sí mismo, y es el núcleo del pensamiento limitado de los niños pequeños.

“El egocentrismo es una forma de centración, es decir, los pequeños se centran tanto en sus propios puntos de vista que no pueden considerar los de otra persona al mismo tiempo.” (Ibidem: 335)

El egocentrismo explica porque los niños pequeños hablan consigo mismos o parecen hablar con otras personas. El niño siente y comprende todo a través de él mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior y a los demás.

Las representaciones o explicaciones de los pequeños (antes de los 6-7 años, por término medio) de los fenómenos del entorno, manifiestan una misma dificultad; la diferenciar con claridad el propio yo del mundo exterior. Esta característica general del pensamiento infantil puede manifestarse bajo diferentes formas:

- **Fenomenismo:** Tendencia a establecer un lazo causal entre fenómenos que son vistos como próximos por los niños; por ejemplo, creer que las ganas de dormir bastan para que la noche llegue, o creer que la sombra de la mesa es del árbol del jardín.
- **Finalismo:** Cada cosa tiene una función y una finalidad que justifican su existencia y sus características; por ejemplo, pensar que las nubes se desplazan porque tienen que ir a llover a una región determinada, o que existen montañas grandes para los paseos largos y montañas pequeñas para los cortos.
- **Artificialismo:** Las cosas son consideradas como el producto de la fabricación y voluntad humanas; pensar, por ejemplo, que los lagos y los ríos han sido contruidos por los hombres.
- **Animismo:** Tendencia a percibir como vivientes y conscientes cosas y fenómenos inertes; pensar, por ejemplo, que un reloj esta vivo porque se mueve. (Palacios y Coll,1995:167)

3.2.3. El Lenguaje

En la medida que el niño crece y se desarrolla va experimentando y necesitando diferentes cosas, esto va a ser de acuerdo a su edad cronológica, a sus propios intereses y necesidades, tomando en cuenta que la familia contribuye y colabora para este proceso y en especial el lenguaje, que es nuestro motivo de estudio.

Por ejemplo: “Después de nacer, el niño explora visualmente el medio. Su mirada escudriña todo el lugar y los objetos particulares atrapan su atención. Conforme se desarrollan sus músculos y aparezcan nuevas habilidades motoras, manotea, alcanza y se lleva a la boca cualquier objeto cercano deseado. Más tarde se arrastra hacia los objetos para tocarlos, asirlos, golpearlos, sacudirlos, examinarlos y morderlos y en general, explorar sus posibilidades. Con los meses de experiencia, comienza a aprender que las cosas existen aun si están fuera de la vista. Empieza a buscar juguetes, sonajas o personas y a llamar a su Mamá o a su muñeco. Ahora la gente de su alrededor interactúa con él de otra manera. Sus padres empiezan a corregir sus elecciones de objetos prohibidos y los sustituyen por los seguros. Incitan o desaniman su exploración.” (UNAM, 1998:49).

3.2.3.1. Concepto de Lenguaje

El lenguaje es un proceso simbólico de la comunicación, pensamiento y formulación que le permite al ser humano comunicarse consigo mismo y con sus semejantes por medio de “sistemas lingüísticos que a su vez están regidos por reglas gramaticales.” (SEP, 1982:18), estos signos son unidades fundamentales llamadas palabras.

De acuerdo con Piaget en (1964, 1977) cada persona construye conocimientos a través del proceso de actuar sobre objetos, acciones, individuos y participando con cada uno de ellos.

“El plantea que los niños construyen su conocimiento a partir de sus experiencias por medio de procesos combinados de asimilación y acomodación, sostiene que el aprendizaje esta mediado por la interacción con personas y cosas en el medio ambiente.” (Johnston, 1996:13).

Estas experiencias van a ser construidas con vivencias pasadas y presentes estableciendo aprendizajes nuevos, en ocasiones significativos que serán reflejados en las acciones realizadas diariamente por el niño.

“Según Vigotsky, el lenguaje es critico para el desarrollo cognitivo. El lenguaje proporciona un medio para expresar ideas y hacer preguntas y de las categorías y conceptos para el pensamiento. Cuando consideramos un problema por lo regular pensamos en palabras y enunciados parciales. Vigotsky puso más énfasis que Piaget en el papel del lenguaje a nivel cognitivo. De hecho, Vigotsky creía que el lenguaje en forma de discurso privado (hablar consigo mismo) guiaba el desarrollo cognitivo.” (UNAM, 1998:49,50).

3.2.3.2. Desarrollo y Adquisición del Lenguaje

“La adquisición y el desarrollo del lenguaje implican dos ordenes de hechos. Unos son factores orgánicos que comprenden un sistema sensorial (audición) y un aparato motor fonador, dependiendo ambos del sistema nervioso central. Otros son los factores ambientales (medio social y la familia).” (Serrai, 1982:28).

Por ejemplo: los niños aprenden nuevas palabras al imitar los sonidos que oyen y mejoran su empleo del lenguaje cuando los corrigen, antes de que los niños empiecen a hablar, los adultos expresan su lenguaje cotidiano lo cual servirá para que el niño empiece a identificar y a formar un vocabulario más complejo.

Para que este proceso se lleve a cabo, tiene que ser apoyado por un adulto que le permita al niño integrar experiencias pasadas con las presentes y a esto se le nombran andamiaje (Jerome Bruner y Roos en 1976 denominaron esta asistencia de adultos como andamiaje). El término me parece apropiado ya que los niños utilizan esta ayuda para consolidar una comprensión y así mismo poder solucionar problemas de la vida diaria por ellos mismos.

Andamiaje: “Soporte para el aprendizaje y la solución de problemas. El apoyo podrá ser: indicios, recordatorios, estímulos, división en problemas en pasos, dar un ejemplo o cualquier otra cosa que permita que los alumnos tengan mayor independencia como aprendices.” (UNAM, 1998:49).

Se debe tomar a consideración que la adquisición del lenguaje variará de niño a niño ya que tendremos en cuenta el lugar y el medio en que se desenvuelven, porque aunque cada individuo tiene la capacidad de construir y crear, teóricamente, un número infinito de oraciones que nunca antes se hayan pronunciado, cada una de ellas de forma coherente tanto gramatical como inteligiblemente.

“De acuerdo con Vigotsky, en cualquier nivel de desarrollo hay ciertos problemas que el niño está a punto de ser capaz de resolver. El niño necesita ciertas estructuras, claves, recordatorios que ayuden a recordar detalles o pasos, que alimenten a seguir intentando y así de manera sucesiva.” (UNAM, 1998:49,50).

Es evidente que algunos problemas sobrepasen la capacidad del niño y necesita de una persona más eficaz, es decir de un adulto que se explique con claridad. A esto se le nombra zona de desarrollo proximal que es el área en que el niño no puede solucionar sus problemas por sí mismo, pero puede tener éxito con la guía de un adulto y con la colaboración de sus compañeros más avanzados.

También es probable que muchos factores biológicos y asociados con la experiencia desempeñen una función importante en el desarrollo del lenguaje. El punto importante es que los niños desarrollan su lenguaje conforme desarrollan otras habilidades cognitivas al intentar de manera activa dar sentido a lo que oyen, así podrán y buscarán patrones creando reglas a fin de armar el rompecabezas lingüístico. La recompensa y la corrección desempeñan una función al ayudar al niño a aprender y corregir la utilización pero el pensamiento y la creatividad del niño llevan un complicado sistema.

3.2.3.3. Etapas en el Proceso de Adquisición del Lenguaje

Desde edad temprana, los niños captan y analizan el lenguaje que oyen a su alrededor y de alguna manera descubren las reglas que gobiernan el lenguaje. Aun cuando pueda decirse que el lenguaje comienza cuando el niño emite las primeras palabras, los infantes aprenden el significado de los sonidos y de las estructuras sonoras varios meses antes de emitir las primeras palabras.

El niño a los 2 ó 3 meses de vida llora o gruñe, gorgorea por unos tres meses, balbucea por otros seis y entonces, a veces tras un breve periodo de silencio, comienza a usar el lenguaje verdadero; es decir, la fase prelingüística en donde aparecen los gritos que son reacciones nerviosas a un estímulo, gorjeos, que es el balbuceo que aparece hacia el tercero o cuarto mes. Sin embargo, poco se sabe sobre la relación de las expresiones del prelenguaje del infante con el surgimiento del verdadero lenguaje.

Desde el nacimiento al año 6 meses, el niño va a enfocar, sus intereses y necesidades hacia la comprensión y dominio del mundo. Será un investigador permanente de su cuerpo y su entorno, observando al mundo desde la acción.

Una característica de expresión de un niño lactante es el llanto, en un inicio es el indicador más importante que debemos atender ya que a través de él marcará (hambre, sueño, calor o limpieza). Posteriormente una sonrisa, contribuye a una buena señal de simpatía y aceptación entre adulto-niño. De ahí en adelante mantiene una relación con nosotros a través del movimiento de todo su cuerpo, requiriendo una mayor atención. Ejercita sus reflejos para favorecer la relación entre mano, boca, oído y vista necesaria para el conocimiento y el dominio del mundo.

Por lo común las primeras palabras son sílabas repetidas, que parecen sonidos escuchados durante la etapa de balbuceo. Se han clasificado estas sílabas como palabras porque se usan consistentemente en contextos dados. Según informes existentes, las palabras usadas con más frecuencia son mamá, dada, papá, tití, pupú, etc.

Se ha observado que el niño aprende más rápido palabras que están en movimiento o en interacción más común a él como (zapato, calcetines, etc.) que objetos que simplemente están presentes (mesa, estufas y ventanas) éstas, rara vez son nombradas, sin embargo tomaremos en cuenta, el uso que se le de al objeto de acuerdo al contexto del niño.

Algunos niños aprenden en nombres de objetos (pelota, perro) otros aprenden nombres de personas o palabras empleadas en las relaciones sociales, como son no, sí, dame, deja, vete, hola.

Es difícil establecer la edad en la que el niño enuncia la primera palabra, sin embargo se dice que es cerca del primer año de edad. Característicamente estas palabras consisten en una o dos sílabas, a menudo en una sílaba duplicada, como mamá o dada y algunas "consonantes p, b, d, m y n" (Nieto, 1998:18).

El número de sonidos utilizados en las palabras es mucho más limitado que la amplia gama observada durante la etapa del balbuceo. Es difícil saber lo que el niño quiere decir, excepto dentro del contexto de la expresión. Puede expresar el enunciado mamá, se puede interpretar (Mamá ven).

“Después de la primera palabra, durante los tres o cuatro meses siguientes, los niños lentamente aumentan su vocabulario hasta que saben alrededor de diez palabras. Luego de esto se añaden más palabras y para los 20 meses, el vocabulario incluye aproximadamente 50 palabras.” (Philip. Dale, 1980:20).

“A los dos años de edad, cuando el vocabulario del niño llega a estar conformado por 50 palabras aproximadamente, inicia a combinarlas en oraciones de dos vocablos. Por ejemplo: “mira, perro”, “papá donde”, “zapato fue”, “hacer pastel”, “más coche”, “libro papá”, “juego carro”, “leche acabo”, y “más luz“. Esta es habla telegráfica. (Philip. Dale, 1980:28).

Después de combinar dos palabras o vocablos, empiezan a aumentar diferentes combinaciones, por lo general es lentamente.

Durante un año, es decir, hacia el segundo año de vida en donde se conoce la especificidad entre el significante y el significado, luego vendrá el empleo de verbos en infinitivo, descubrirá la distinción de los tiempos y utilizara el pronombre “yo” y el “tu” para sustituir a la tercera persona, los niños se siguen concentrando aún en las palabras esenciales conforme amplían sus enunciados, en este proceso se agregan nuevas características y empiezan a elaborar su lenguaje simple.

El rasgo más destacado lo constituye el creciente dominio del lenguaje como herramienta para intercambiar ideas, formular juicios, calificar acciones, integrar la realidad y ampliar su dominio social.

La formación más importante de los niños maternos es la de la autonomía; es decir, la capacidad que desarrollan los niños para hacer múltiples tareas por ellos mismos. Dominan los utensilios para comer, aprenden a vestirse solos, a realizar sus hábitos de higiene y eligen relaciones con sus compañeros y estas son más estables y definidas.

Entre los 4 y 5 años de edad el lenguaje casi está organizado en su conjunto y la mayoría de los niños hablan oraciones bien estructuradas, expresando pensamientos sorprendentemente complicados, entonces empieza el aprendizaje de la traducción gráfica de la expresión verbal, es decir, la lectura y la escritura. Piaget habla de una etapa preoperacional que abarca de los 2 a los 7 años de edad.

Entre las edades de 1 a 6 años diariamente se añaden al vocabulario del niño, de cinco a ocho palabras aproximadamente, lo que es verdaderamente un logro notable. Sin olvidar que el contexto donde se desenvuelve el niño es un factor que determina sus logros en cuanto al lenguaje (país, cultura, tradiciones, costumbres, valores, economía, etc.).

3.3. El desarrollo de la personalidad y las relaciones sociales del preescolar

El término personalidad es un concepto amplio que se refiere a la organización duradera de las predisposiciones, características (rasgos), motivaciones, valores y formas de ajustarse del individuo al medio ambiente.

El desarrollo de ésta es un proceso enormemente complicado, conformado por factores interrelacionados que interactúan continuamente.

Podremos reconocer cuatro tipos amplios de factores que desempeñan un papel importante en la determinación de las características de la personalidad y del comportamiento del niño, que son:

Cuadro 3. 4 Factores que determinan la personalidad.

Biológico	Incluye la connotación genética, el temperamento, el aspecto físico y la tasa de maduración.
Pertenece a un grupo social.	Incluye motivos, metas, ideales y valores.
Experiencias sociales.	La familia, los compañeros, instituciones.
Situación.	Los estímulos directos que inciden sobre el individuo en cualquier momento particular (personas, sentimientos del niño) por ejemplo; fatiga, frustración, ansiedad, tranquilidad, etc.

Todas estas fuerzas están entrelazadas, operan, interactúan y afectan concurrentemente el desarrollo de la personalidad (Mussen, 1998:70).

Es por ello que algunos niños son muy activos, extrovertidos, independientes, exploradores, curiosos, agresivos y aventureros; en tanto que otros se nos muestran pasivos, dependientes, tímidos y retraídos.

Por lo tanto, cada niño manifiesta una personalidad única, es decir, una perdurable organización o pauta de características o maneras de pensar, sentir, relacionarse con los demás y adaptarse al ambiente, pauta o estructura que se manifiesta en toda una variedad de situaciones y ambientes.

3.3.1. El surgimiento del autoconcepto

Durante los dos primeros años, los niños construyen su identidad existencial, es decir, la conciencia de la existencia de sí mismos como sujetos independientes de los otros, desde este momento tendrán que ir enriqueciendo ésta primera imagen de sí mismo con características propias, diferenciada de los demás.

El autoconcepto es lo que una persona cree de sí misma, la imagen general de sus habilidades y características. Siguiendo a Rosenberg (1986), el contenido del autoconcepto que tienen los niños preescolares con las siguientes características:

1. Tendencia a describirse en base a atributos personales externos. Cuando pedimos a los niños que se describan, ellos suelen hacerlo en términos de actividades que realiza; de sus logros o habilidades, de su apariencia física o de algún otro rasgo distintivo de carácter general, por ejemplo; soy una niña que se llama Laura, tengo el pelo negro, yo se me la canción de la abejita y yo le pego duro a la pelota.
2. Tendencia a describirse en términos globales. El autoconcepto de los preescolares suele ser de carácter global, vago y no específico, por ejemplo; una niña de cinco años se describirá como “buena en la escuela”, sin más especificaciones.
3. Tendencia a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas. A veces se definen en términos de “amigo” y “compañero”, o como “hermano” o “hijo”.
4. Tendencia a elaborar el autoconcepto en base a evidencias externas y arbitrarias.

“El autoconcepto suele ser bastante arbitrario, fundamentado en hechos concretos ocurridos en momentos determinantes.” (Palacios y Coll, 1995:212).

Podemos resaltar que el niño piensa en sí mismo esta inseparable de lo que hace, no es hasta la niñez intermedia que el chico se describirá en términos de generalizaciones como popular, brillante, callado, etc.

Los teóricos neopiagetianos describen este cambio en tres pasos.

- 1) Representaciones sencillas: su pensamiento aún es transductivo, pasa de un aspecto en particular a otro, sin conexiones lógicas, no puede imaginar que tiene dos emociones a la vez.
- 2) Elaboración de mapas representacionales, es decir, conexiones lógicas entre partes de la imagen que tiene de sí mismo, todavía las expresa en términos de todo o nada, como lo bueno y lo malo son opuestos, el niño no puede ver que él podría ser bueno en algunas cosas y no en otras.
- 3) Y el tercer paso, sistemas representacionales, se presenta en la niñez intermedia, cuando los niños comienzan a integrar características específicas de sí mismos en un concepto más integral. (Papalia, 1998:415).

Es importante puntualizar que la verdad acerca de sí mismos suele ser la que tienen y expresan los padres, maestros y las personas cercanas a ellos, así por ejemplo, una niña de cinco años puede decirnos que es mala porque un día rompí un jarrón y su mamá la regañó.

Cuando el niño evalúa el concepto que tiene de sí mismo, nos estamos refiriendo por la autoestima, es decir, por la dimensión evaluativa del autoconcepto. Durante estos años preescolares los niños no pueden articular un concepto de su propio valor sino hasta la edad de ocho años, aproximadamente.

En los niños pequeños, “la autoestima no se basa en una valoración realista de las capacidades o de los rasgos de la personalidad. De hecho, los niños entre cuatro y siete años, suelen sobrevalorar sus habilidades y no cuentan con las destrezas cognitivas y sociales para compararse con precisión con respecto a otros niños.” (Ibidem: 418).

Sin embargo, las actitudes de los padres y sus prácticas de crianza y educación son los aspectos determinantes en el desarrollo de la autoestima y es en esta etapa en donde los niños requieren de mucho afecto y comprensión.

Es por ello que una fuente importante de autoestima es el juicio que sus padres expresan sobre su competencia; por ejemplo, la madre que manifiesta entusiasmo por el trabajo de artes de su hijo de 3 años, haciéndole saber que él es importante, y él al sentirse amado y respetado, es probable que él tenga confianza en sí mismo.



3.3.2. La identidad de género

“La identidad de género, es la conciencia que la persona tiene y todo lo que esto implica, es un aspecto importante del desarrollo del autoconcepto en la niñez temprana.” (Biber, 1992:230).

Entre el año $\frac{1}{2}$ y los tres años, los niños ya han comprendido que hay objetos sexualmente marcados (corbatas, muñecas, etc.) y se clasifican en un grupo sexual entre los dos y tres años.

Por lo que ellos prefieren consistentemente como compañeros de juego a quienes son de su mismo sexo, lo que demuestra importancia en los ámbitos de la socialización y de la construcción de la propia personalidad.

Otro descubrimiento que ellos logran (lo realizan entre los 6 y 7 años, es la llamada constancia de sexo, que implica que son conscientes de que niño o niña de por vida.

Con respecto a la personalidad, investigaciones puntualizan que los niños tienden a ser más agresivos, y que las niñas son más empáticas, obedecen más, son más colaboradoras y buscan la aprobación de los adultos que los niños.

Una de las diferencias de género aparece alrededor de los 2 años y de manera más consistente a los 3 años, es la elección de juguetes y de las actividades de juego.

Sin embargo, hay que reconocer que los niños reciben presiones para comportarse de acuerdo con las expectativas y estereotipos sexuales vigentes en su entorno socializador.

De acuerdo con la teoría del esquema del género: un enfoque socio-cognoscitivo, que combina elementos de las teorías cognoscitivas y del aprendizaje social, de Sandra Bem (1983-85), que hace énfasis en la cultura.

Entendamos por esquema del género en la teoría de Piaget, como un patrón de comportamiento organizado mentalmente que ayuda aun niño a escoger información de los que el rol del niño y de una niña.

De acuerdo con lo anterior los niños se socializan en sus papeles de género al desarrollar el concepto de lo que significa ser hombre o mujer en su cultura. Para hacerlo, organizan sus observaciones alrededor del esquema del género, y adaptan sus propias actitudes y comportamiento y actúan de manera apropiada según el género.

En este modelo los niños van a través de tres fases para asimilar y aplicar la información, lo veremos en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.5 Fases de comportamiento

EDAD	FASE	COMPORTAMIENTO
4 AÑOS	Recopilación de la información.	Los niños aprenden que clases de información se ajustan a la situación.
6 AÑOS	Confirmación del esquema.	Recuerdan la información y compatible con sus situaciones familiares.
8 AÑOS	Despliegue del esquema.	Conocen bastante la situación familiar de manera que pueden observar y recordar la información que la contradice.

3.3.3. El desarrollo Moral

Los niños se identifican con sus padres y se esfuerzan por asemejarse a ellos; así los pequeños se apropian de los valores, las actitudes y las normas de conducta, del bien y el mal de los padres. Es por ello que guían su propia conducta de acuerdo con estas normas y se sienten culpables y ansiosos cuando las restringen.

Las primeras señales de conciencia se hacen evidentes por lo general en el segundo año de vida y están relacionadas con prohibiciones aprendidas en contra de actos específicos.

“Gradualmente, la conciencia del niño se interioriza más, se vuelve menos simplista y comprende normas más idealizadas, las que incluyen no sólo prohibiciones sino también metas y concepciones de lo que debe hacerse.” (Mussen, 1983:347).

Uno de los objetivos más importante del proceso de socialización consiste en que los niños aprendan a distinguir entre lo que esta en su entorno se considera correcto y lo que s juzga incorrecto, es decir, que puedan conseguir un nivel elevado de conocimiento de los valores morales qué rigen su sociedad y se comporten de acuerdo con ellos.

Piaget y L. Kohlberg realizaron trabajos en donde explican sobre este tema del desarrollo moral en los preescolares, “ellos postulan que el desarrollo de las actitudes morales supone una reorganización secuencial relacionada con la edad (estadios) y que los individuos también desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprenderlo transformarlo y dicha construcción se lleva a cabo a través de las interacciones con el medio.” (González y Padilla, 1995:200).

Podemos mencionar lo más significativo de esta teoría cognitivo-evolutivo de piaget, respecto al desarrollo moral, en los siguientes puntos:

- ❖ El desarrollo moral tiene un componente básico-estructural o de juicio moral, con una motivación basada en la aceptación, la competencia, el amor propio o la realización personal.
- ❖ Es universal desde el punto de vista cultural, porque todas las culturas tienen unas fuentes comunes de interacción social, adopción de roles y conflicto social que exigen una integración moral.
- ❖ Las normas y los principios morales básicos nacen de las experiencias de interacción social, más que de interiorización de reglas que existen como construcciones externas, existiendo un cierto nivel estructural de razonamiento moral surgido en el sistema cognitivo del niño y fruto de su interacción con los demás.
- ❖ Las influencias del medio sobre el desarrollo moral están definidas por la extensión y calidad general de los estímulos cognitivos y sociales a lo largo del desarrollo del niño.

En específico la moralidad de los niños en edad preescolar se basa en la obediencia al adulto, “así los pequeños de esta edad consideran que sí una regla no es obedecida, se debe sufrir un castigo podemos ver que ellos son muy objetivos en su evaluación de conductas morales: las reglas son obedecidas o no.” (Mussen, Op Cit: 255).



3.4. Las relaciones sociales y su importancia en la socialización del preescolar

Los seres humanos vivimos en una sociedad, en un grupo interactúan de personas, y cada sociedad tiene una cultura distintiva, un cuerpo de conocimiento almacenados, formas características de pensar y sentir, actitudes, metas e ideales singulares.

“La cultura regula nuestras vidas todo el tiempo, desde el momento en que nacemos hasta que morimos existe, seamos o no conscientes de ello, una presión constante sobre nosotros para seguir ciertos tipos de comportamiento que otros hombres han creado para nosotros” (Mussen, 1998:77).

Por lo que cada cultura espera que sus miembros se comporten en las formas que son aceptables para el grupo, así éstos definen el rango de experiencias y situaciones que probablemente encontrarán y los valores y las características de la personalidad que son reforzados y aprendidos por los individuos.

La socialización es el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenecen.

Existen agentes de socialización, entre ellos esta la familia, la escuela, sus compañeros, etc.

3.4.1. La familia

“El primer aprendizaje social de los niños tiene lugar en el hogar, sus primeras experiencias con sus familias, particularmente los vínculos con sus madres, generalmente se supone que constituyen antecedentes críticos de las relaciones sociales posteriores.” (Palacios y Coll, 1995:220).

Los niños tienen un contacto muy fuerte con la madre, ya que ella es la que satisface las necesidades primarias de sus hijos en lo que se refiere a alimento, alivio a su dolor, le brinda amor, etc.

La primera relación que existe entre madre-hijo ha sido generalmente aludido como apego, o en ocasiones, como dependencia, que en realidad constituye una relación recíproca.

“El niño desamparado provoca que se le otorgue atención y atención y otras respuestas que la madre. Y ésta a su vez, evoca consideración visual, vocalizaciones, sonrisas y movimientos de acercamiento en el niño. Estas respuestas infantiles, estimula un comportamiento tierno y afectuoso en la madre.” (Beck, 1999:87).

El apego se refiere a una relación duradera entre una persona y un niño (por lo regular la madre), se busca el contacto con él y sirve como base segura de exploración. Es importante que calidad de apego experimentan los niños, podemos categorizarlas como apego seguro y apego menos firme, en el primero ambos se sienten seguros, exploran su ambiente sin ansiedad, y las madres son sensibles, cooperadoras, tolerantes y accesibles.

“Mientras tienen un apego menos firme suelen ser evasivos, inseguros, desinteresados; y las madres son rechazantes, insensibles y poco inclinadas a responder a las necesidades de sus hijos.” (Bekc. Op Cit: 322).

Por consiguiente la calidad del apego temprano se correlaciona con algunas de las características cognoscitivas y emocionales subsecuentes del niño. Así los niños con una experiencia positiva de apego son más confiados, no presentan problemas al relacionarse con los demás, y los que no mantuvieron una buena con su madre son más tímidos, no rinden en la escuela.

Por ello es importante brindarles mucho afecto, “para que ellos se sientan bien dentro de su ambiente. Otro elemento importante dentro de la familia es el padre, mientras que la madre se dedica al cuidado físico del niño, en el caso del padre al interactuar con sus hijos lo hace mediante el juego. A demás el patrón de éste en el que los padres se implican con sus hijos es distinto al de las madres; éstas tienden a desarrollar juegos verbales y entorno a juguetes, mientras que el padre se destacan preferentemente hacia actividades físicas (peleas, carreras, etc.)” (Palacios y Coll, 1995:220)

En general la actuación de las madres son sus hijos y con sus hijas es bastante parecida, mientras que el padre discriminan más los comportamientos y actitudes en función al sexo del niño; por ejemplo suelen calificar a las niñas como delicadas y bonitas, y a los niños como fuertes y atléticos.

“Todas estas experiencias que el niño va adquiriendo, influye en su formación social, emocional y cognitiva; los padres tiende a variar su forma de educar a sus hijos y existen tres tipos de padres.” (Papalia, 1999: 451)

Cuadro 3.6 Tipos de padres.

PADRES AUTORITARIOS	PADRES PERMISIVOS	PADRES DEMOCRÁTICOS.
<p>Estos se caracterizan por ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejan altos niveles de control. ▪ Exigen madurez. ▪ Tienen bajos niveles de comunicación. ▪ Afecto explícito. ▪ Influyen, controlan y evalúan el comportamiento. ▪ Usan el castigo y medidas de disciplina. 	<p>Son padres que tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud positiva. ▪ Mantienen comunicación. ▪ Brindan mucho afecto. ▪ No exigen responsabilidades ni orden. ▪ Permiten al niño auto-organizarse. ▪ Rechazan el poder y el control sobre los niños. 	<p>Son padres que se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantienen mucha comunicación entre ellos. ▪ El afecto lo dan con un cierto control. ▪ Exigen madurez e independencia ▪ . ▪ Refuerzan el comportamiento del niño. ▪ Evitan el castigo.
<p>Los niños de padres autoritarios son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tienen una pobre interiorización de valores morales. ▪ Están orientados por premios y castigos. ▪ Son obedientes, ordenados y poco agresivos. ▪ No son alegres. ▪ Son coléricos, aprensivos, infelices. 	<p>Los niños de padres permisivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No se organizan. ▪ No controlan sus impulsos. ▪ Son inmaduros. ▪ Tienen baja autoestima. ▪ Son alegres. 	<p>Los niños de padres democráticos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tienen valores morales interiorizados. ▪ Alta autoestima. ▪ Son confiados. ▪ Son sociables.

Entonces podemos ver que la familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no solo porque garantiza su supervivencia física, si no también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad y también se moldea las características del individuo durante el tiempo que pertenece bajo su custodia.

3.4.2. La escuela

Como vimos anteriormente, la familia constituye en un primer momento en el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, “la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización, ya que se encarga de transmitir los conocimientos y valores de la cultura, y por tanto, de preparar a los niños para el desempeño adecuado del rol del adulto activo en las estructuras sociales establecido.” (Mussen, 1998:92).

La educación preescolar, constituye contextos diferenciados por patrones de comportamiento, reglas de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información que le son característicos.

Mientras que en la familia las actividades que se realizan están insertadas en la vida cotidiana, la escuela se caracteriza por la fuerte presencia de actividades descontextualizadas, específicamente diseñadas y planificadas de acuerdo con una serie de fines y objetivos educativos altamente sistematizados.

Si el contenido de las actividades que se realiza en la familia suele ser muy significativo para el niño y sus consecuencias prácticas son bastante inmediatas, en la escuela, en cambio, los fines últimos de las actividades se refieren a una realidad futura y los mismos aprendizajes tienen sentido a largo plazo.

“Las experiencias escolares tempranas están relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales que facilitan la integración posterior del niño en la escuela. Parece que la experiencia escolar previa del niño en aspectos como conocer las rutinas escolares, integrarse en grupos de iguales, conocer y aceptar el rol del profesor, o incluso saber aceptar la separación de los padres, le facilita la adaptación a nuevas situaciones escolares.” (Coll y Palacios, 1995:230).

3.4.3. Los compañeros

Los niños preescolares invierten mucho su tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos, también lo es que las actividades asociativas de colaboración y juego social se convierten en sucesos cada vez más frecuentes y tanto más frecuentes según los niños van avanzado en los años preescolares.

A estas edades, los grupos se estructuran en torno a preferencias (por ejemplo, por un determinado tipo de juego), así como por el temperamento de los niños y sobre todo, por las semejanzas personales compartidas; así, por ejemplo, los niños tienden a inclinarse a pasar más tiempo con sujetos que comparten con ellos cierto número de características físicas, sobre todo el sexo.

“La interacción social entre los niños preescolares está afectada, además, por el conocimiento social que de forma creciente van adquiriendo sobre sus compañeros y las situaciones sociales.” (Palacios y Coll, Op. Cit: 231).

Estas interacciones entre los preescolares constituyen una fuente ideal de entrenamiento y aprendizaje de habilidades sociales (conducta prosocial, control de la agresividad, coordinación de acciones, adopción de características, etc.), al tiempo que también dejan sentir su influencia sobre las características de personalidad del individuo (el ser aceptado o rechazado por el grupo de iguales afectará, por ejemplo, el autoconcepto y la autoestima del niño).

El papel de los compañeros es diferente al de los adultos; así por ejemplo, las relaciones con los padres es de apego y protección, lo que dificulta que el niño tenga ocasión de entrenarse con ellos, por ejemplo, en el control recíproco de impulsos agresivos, a lo que sí se presta la relación con el grupo de iguales.

Es importante, el tema de la agresividad ya que en esta edad los niños se comportan con agresión hacia sus compañeros, cuando quieren un mismo juguete, tienden a pegarle a su compañero, por lo que en el siguiente capítulo se explicará porque los niños actúan agresivos, que causa dicha conducta, así como la importancia de el juego en el desarrollo del preescolar y como medio para convivir con sus compañeros.

4.- La agresividad en el preescolar

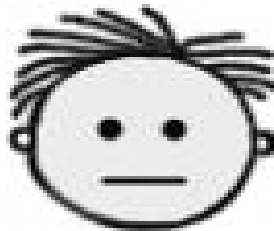
En el capítulo anterior vimos todo lo relacionado con las características de los niños de 2 a 7 años aproximadamente, tanto en lo físico, en lo cognitivo y en lo social. Destacamos el papel de la familia en el desarrollo de la personalidad del preescolar, ya que influye en su vida adulta.

Sin embargo, es preciso reconocer que el niño pasa por un sin fin de experiencias, y que el adulto debe cuidarlo y quererlo para que él pueda desarrollarse integralmente.

Uno de los aspectos que también afecta dicho desarrollo es la aparición de la agresividad, que siendo innata en el ser humano, si no se aprende a controlarlo, puede causar trastornos graves en la conducta y convivencia de los niños.

Por lo tanto, en este capítulo revisaremos lo que es la agresividad, así como destacar si se aprende por medio de la observación, por lo que nos basaremos en los trabajos de Albert Bandura, es decir, en su teoría del aprendizaje social, aunque es de la corriente conductista, manifiesta una tendencia acercada a los cognoscitivitas.

También retomaremos la importancia del juego y sus características para poder usarlo como medio para conducir la agresividad de forma positiva en los preescolares, recordemos que los niños tienden a jugar mucho a esa edad.



4.1. La agresividad

La agresividad es una respuesta humana muy difundida; se le encuentra casi universalmente, aunque con grados diferentes, en todas las culturas humanas. Por lo que este tema es estudiado por diferentes teorías, como el psicoanálisis, los neurobiólogos y los conductistas.

Freud sostiene que los impulsos agresivos son instintivos en los seres humanos, los neurobiólogos observan todas las actividades del cerebro y como funciona ante una acción agresiva, dentro de los conductistas está Albert Bandura que es muy cercano a los cognoscitivistas, y que resalta la intervención de procesos centrales internos que se ponen en funcionamiento entre el estímulo y el comportamiento que el individuo va adoptar como respuesta. Sin embargo, existen muchas definiciones de lo que es la agresión y la agresividad, podemos mencionar que “la primera se utiliza para definir la acción de atacar y la segunda para la intención de atacar.” (Vassart; 1997:27).

Para “Logache en comparación con la agresividad, la agresión es un *acto* o un *paso al acto*, cuya meta consiste en la destrucción total o parcial, literal o figurada, de un objeto.” (Zaczyk; 2002:68).

En la actualidad se están desarrollando nuevas tendencias psicopedagógicas que contemplan la agresividad como pulsión vital, es decir, energía que todos llevamos dentro y que nos impulsa hacia algo.

Es necesario tener un cierto grado de agresividad y capacidad para expresarla, para sobrevivir, visto de este modo, deja de tener una connotación negativa, para convertirse en positiva.

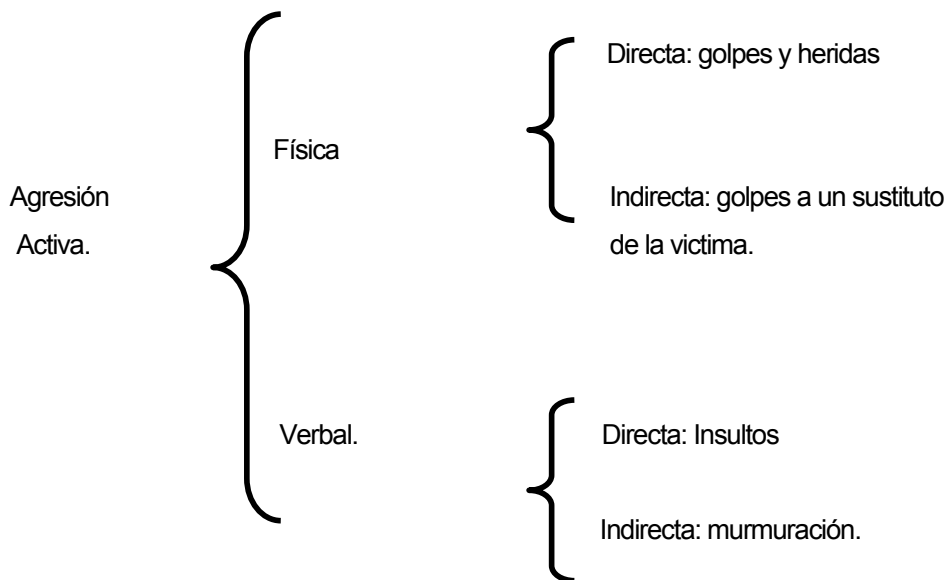
Muchos comportamientos humanos incluyen un componente agresivo, la agresión desempeña un papel fundamental en las conductas humanas y en el establecimiento de las estructuras sociales.

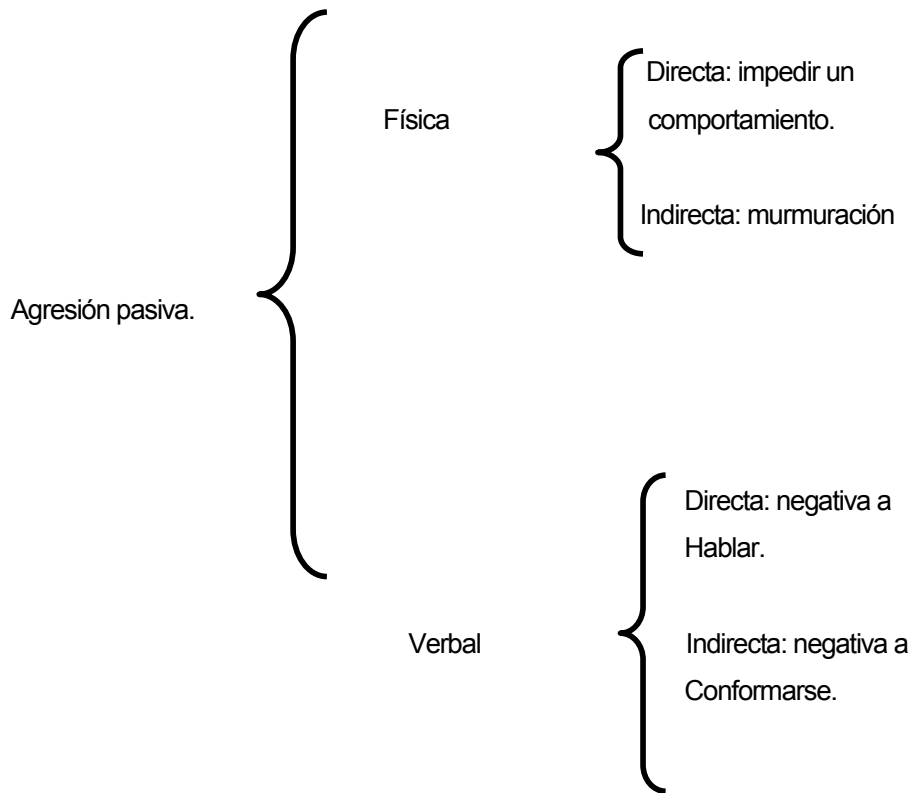
El papel agresivo desempeña una función biológica para la conservación de los seres humanos, es un ingrediente esencial. Sin embargo, “la cultura ha identificado que tipo de agresión no es aceptada y cual sí, por o que los seres humanos poseen la capacidad de experimentar sentimientos fraternales hacia los miembros de su propio entorno, son capaces de reconocer a los miembros de su propio entorno, son capaces de reconocer a otros próximos como a ellos semejantes así mismos y, por tanto, de identificarse con ellos.” (Store; 1981:60).

La agresividad como tal, es decir, como fuerza o pulsión que mueve al individuo a la acción, es en sí uno de los motores que nos hacen mantenernos vivos. El problema se produce cuando hacemos mal uso del poder de la agresividad, y la proyectamos con una intención negativa hacia otros. Al estar mal canalizada se convierte en agresión, es decir, ya implica un daño a uno mismo o a los demás.

Al ir reprimiendo esa energía que tenemos interiormente sin expresarla, nos vamos llenando de una agresividad contenida y en un momento dado explota haciendo daño a uno mismo.

Según Buss, (Renfrew; 2001:56), existen dos tipos de agresión, son la pasiva y la activa, y son directas o indirecta, lo visualizamos en el siguiente esquema.





Figuran 4 Tipos de agresión.

Podemos ver que existe una multiplicidad de formas de agresión o de manifestaciones de la agresividad es impresionante, hay para todos los gustos y todos los estilos, de las exhibicionistas a la más discreta.



4.2. El aprendizaje social de Albert Bandura



Albert Bandura nació el 4 de diciembre de 1925 en la pequeña localidad de Mundare en Alberta del norte, Canadá. Estudió la licenciatura en psicología de la Universidad de Stanford, mientras estuvo ahí, colaboró con su primer estudiante y escribió un libro sobre la agresión adolescente.

Bandura al observar la agresión en los adolescentes, postuló que el ambiente causa el comportamiento, pero que éste causa el ambiente también.

Más tarde, empezó a considerar a la personalidad como una interacción en tres cosas:

- El ambiente.
- El comportamiento
- Y los procesos psicológicos de la persona.

Estos procesos consisten en nuestra habilidad para abrigar imágenes en nuestra mente y en el lenguaje. Desde el momento que introduce la imaginación en particular, “deja de ser un conductista estricto y empieza acercarse a los cognoscitivistas, de hecho es considerado el padre del movimiento cognoscitivo.” (<http://edu.ene.una-py/does/ene/grupos/bandura/inicio>).

La teoría que el denominó **aprendizaje social**, destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a los otros, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes.

También aprende acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúan de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.

Amplio su teoría para tratar de la forma en que la gente intenta controlar los acontecimientos importantes de su vida mediante la regulación de sus propios pensamientos y actos. “Los procesos básicos consisten en proponerse metas, juzgar de antemano los resultados de sus actos, evaluar los procesos rumbo a las metas y regular los pensamientos, emociones y actos propios como afirma Bandura.” (Schunk; 1997:102).

4.2.1. La imitación

La imitación es un medio importante de transmisión de comportamientos. “Los antiguos griegos empleaban el término de mimesis para referirse al aprendizaje por observación de los demás y de modelos abstractos en estilos literarios y morales.” (Op. Cit: 103)

Existen otras opiniones acerca de la imitación la refieren a los instintos, el desarrollo y el condicionamiento de la conducta y el comportamiento, ver el siguiente cuadro.

Cuadro 4.1 Explicaciones de la imitación.

EXPLICACIÓN	SUPUESTOS
<i>Por instinto.</i>	Las acciones observadas despiertan un impulso por copiarlas.
<i>Por el desarrollo.</i>	Los niños imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognitivas.
<i>Por condicionamiento.</i>	Las conductas se imitan y refuerzan por modelamiento. La imitación se vuelve una clase de respuesta generalizada.
<i>Por conducta instrumental.</i>	La imitación se convierte en un impulso secundario por medio del refuerzo repetido de las respuestas que igualan las de los modelos, la imitación reduce los impulsos.

4.2.2. El aprendizaje

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la probidad triádica, es decir, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones, ver la siguiente figura.

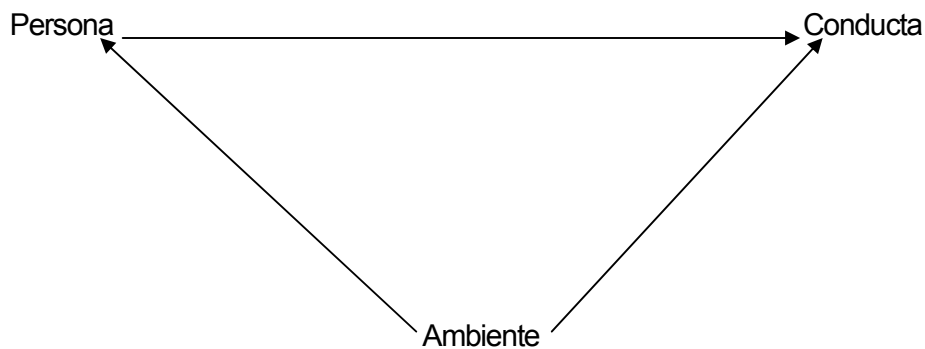


Figura 5 Interacciones Recíprocas de conductas.

De acuerdo con la postura del aprendizaje social. “la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos, no: el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica, en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros.” (Bandura; 1986:18).

Por lo que, en la teoría del aprendizaje social, éste es “una actividad de procesamiento de la información en lo que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción”.” (Op Cit: 51).

Buena parte del aprendizaje humano ocurre de manera vicaria, es decir, sin ejecución abierta del que aprende. Las fuentes comunes de aprendizaje vicario son observar o escuchar modelos en persona, o símbolos o no humanos (programas de televisión, cintas.) o impresos (libros, revistas).

Por lo general, las habilidades complejas se aprenden por acción y observación, los individuos observan a los modelos explicarlas y demostrarlas, y luego las ensayan.

4.2.3. Procesos de modelamiento

El modelamiento es un componente crucial de la teoría cognoscitiva social, “se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos.” (Schunk; 1997:110).



Bandura distingue varias funciones del modelamiento que son:

1.- Facilitación de la respuesta: se refiere a las acciones modeladas que sirven como acicates sociales para que los observadores se comporten con consecuencia. Por ejemplo, si una persona en la calle y observa a un grupo de personas mirando al cielo, él levante la vista también.

Con ello podemos decir que los modelos hacen las veces de claves para el comportamiento del observador, quien obtiene información acerca de su pertenencia y se motivan para actuar basados en las consecuencias positivas de los modelos.

2.- La inhibición y la desinhibición.; la primera es la situación en la que ver a los modelos castigados por exhibir ciertos comportamientos detiene o evita que los observadores se comporten igual; por otra parte, la segunda ocurre cuando el acto de ver a los modelos realizar actividades ocurre cuando el acto de ver a los modelos realizar actividades amenazadoras o prohibidas sin sufrir consecuencias negativas lleva al observador a ejecutar él mismo esa conducta.

Dichos procesos aparecen porque las exhibiciones modeladas comunican a los observadores que las mismas consecuencias son probables si ellos se entregan a esos comportamientos, y tal información también puede influir en las emociones y en la motivación.

3.- Y por último, es el aprendizaje por observación de modelos sucede cuando se despliegan nuevas pautas de comportamiento que, antes de la exposición a las conductas modeladas, no tenían posibilidad de ocurrencia aún en condiciones de mucha motivación. “Un mecanismo clave de este aprendizaje es la información que los modelos transmiten a los observadores acerca de las formas de originar nuevas conductas.” (Bandura; 1982:84).



El aprendizaje por observación consta de cuatro procesos:

Cuadro 4.2 Aprendizaje por observación.

PROCESO	ACTIVIDADES
❖ Atención	La atención de los seres humanos se dirige acentuando físicamente las características sobresalientes del modelo, subdividiendo las actividades complejas en partes, utilizando modelos competentes y demostrando la utilidad de los comportamientos modelados.
❖ Retención	La retención aumenta al repasar la información, codificándola en forma visual o simbólica y relacionando el nuevo material con el almacenado de la memoria.
❖ Producción	Las conductas se comparan con la representación conceptual (mental) personal. La retroalimentación ayuda a corregir las discrepancias.
❖ Motivación	Las consecuencias de las conductas modeladas informan a los observadores de su valor funcional y su conveniencia. Las consecuencias motivan al crear expectativas y elevar la autoeficacia.

El modelo es muy importante para el observador; y éste se fija en un modelo porque cree que podría verse en la misma situación y quiere lo necesario para salir adelante.

“En la mayor parte de los casos, los modelos de posición elevada la han alcanzado porque son competentes y suelen desempeñarse bien. Para los observadores, el valor funcional de sus actos es mayor y creen que les esperan recompensas si se conducen igual.” (Bandura; 1980:121).

Los factores que influyen en el aprendizaje por observación son:

Cuadro 4.3 Factores que influyen en el aprendizaje por observación.

CARACTERÍSTICAS	EFFECTOS DE MODELAMIENTO
Estadio de desarrollo	Las mejoras con el desarrollo comprenden mayor atención y capacidad de procesar información, emplear estrategias, comparar el rendimiento con las representaciones mentales y adoptar motivaciones intrínsecas.
Prestigio y competencia	Los observadores prestan más atención a los modelos componentes de posición elevada. Las consecuencias de las conductas modeladas transmiten información acerca del valor funcional. Los observadores se esfuerzan por aprender los actos que creen que necesitarán realizar.
Consecuencias vicarias	Las consecuencias de los modelos transmiten información acerca de la conveniencia de la conducta y las probabilidades de los resultados. Las consecuencias valoradas motivan a los observadores, la similitud de atributos o de competencia indica conveniencia y fortalecen la motivación.
Expectativas	Los observadores se inclinan a realizar las acciones modeladas que creen que son apropiadas y que tendrán resultados reforzantes.
Establecimiento de metas	Los observadores suelen atender a los modelos que exhiben las conductas que los ayudarán a alcanzar sus metas
Autoeficacia	Los observadores prestan atención a los modelos se creen ser capaces de aprender o realizar la conducta modelada. La observación de modelos parecidos influye en la autoeficacia (si ellos pueden, yo también.)

4.2.4. La agresión

Con lo que hemos visto anteriormente, Bandura le da la importancia al modelo como mecanismo de aprendizaje, puesto que constituye una manera relativamente eficiente de adquirir comportamientos complejos, como la agresión.

“La existencia de un proceso modelador ayuda a explicar cómo puede tener lugar más rápidamente la adquisición de cualquier comportamiento agresivo específico.” (Renfrew; 2001:199).

Es por ello, que Bandura y sus colegas, incluyendo a Ross y Walters, empezaron a analizar comportamientos agresivos en niños de preescolar.



Su investigación consistió en poner niños enfrente de una maestra que jugaba con un muñeco de forma agresiva, los niños observaban todo lo que ella realizaba. Posteriormente, se colocó a los niños en una sala para que jugaran y enseguida se les interrumpió y se les permitió entrar en el aula donde se encontraba el muñeco que había sido agredido por la maestra.

Los resultados fueron que ellos se comportaron agresivos con el muñeco, imitando lo mismo que habían observado, Bandura concluyó que tales actos fueron aprendidos por los niños por medio de un proceso modelador.

La definición que dio Bandura de la agresión, es “una conducta dirigida a causar daño personal o destrucción de la propiedad.” (Op. Cit: 203).

También indica que los antecedentes personales y el entorno cultural general de la gente influirá para que las personas determinen si un acto es agresivo o no.

4.2.5. Orígenes de la agresión

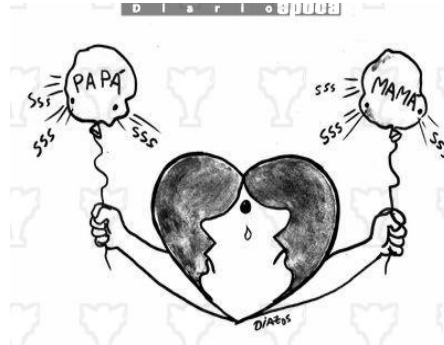
Los orígenes de la agresión atañen a la manera en que se gestan actos agresivos específicos, así como estrategias agresivas más generales, estos orígenes se derivan sobre todo de las influencias ambientales.

Como vimos, el aprendizaje por observación (imitación) se considera muy importante para la gestación de agresión, pero el reforzamiento también puede contribuir. Sin embargo, los individuos deben usar mecanismos de memoria y ensayar las conductas para que sean registradas. Además, deben contar con medios físicos o de otra índole para expresar las conductas agresivas.

En base en Bandura, existen tres modos elementales en que un individuo puede desarrollar agresión por imitación.

1. Pueden incidir las influencias familiares, por ejemplo, los padres que emplean castigos están enseñando a su hijo que la agresión es la meta apropiada de lidiar con el mundo.
2. Pueden incidir las influencias subculturales, si las personas crecen en un vecindario donde las conductas agresivas les ayuda a lograr un estatus social, es muy seguro que se desarrollen conductas agresivas.
3. El tercer y último modo de desarrollo de agresión es por imitación simbólica, específicamente a través de la presentación de modelos agresivos en la televisión y en el cine.

Para finalizar, podemos decir que, el aprendizaje social de Bandura destaca como la observación de la agresión puede conducir a su desarrollo, instauración y expresión.



Al observar a los padres pueden imitar las maneras de agredir

4.2.6. Influencia de la televisión

Con lo anterior, podemos decir que la presencia de estímulos apropiados sirve como medio para incitar la agresión. La instauración de la agresión es propiciada por el reforzamiento directo, por los modelos o por factores propios de cada persona. Sobre todo en este último caso, la conducta agresiva puede ocurrir excesivamente si no hay influencias moderadoras del entorno.



Las posibilidades de los efectos del aprendizaje social sobre la agresión a través de los medios de comunicación.

La televisión, el cine y los medios de impresos proporcionan en conjunto una extensa fuente de posibles modelos para la agresión; se han llevado a cabo numerosos estudios para determinar su incidencia en el comportamiento agresivo, y la televisión es muy popular y sus efectos, especialmente en la conducta de los niños, son de gran interés.

Diversas encuestas han sugerido que la televisión, junto con otros medios de comunicación, lanza mensajes como los siguientes “La vida es violencia”, “La violencia triunfa a menudo”, “Los buenos pueden ser violentos y buenos”, “Victimizar es una conducta común, especialmente contra las mujeres, las minorías raciales, etc.” (Renfrew; 2001: 216).

Lamentablemente los programas transmitidos son a menudo muy populares y en consecuencia, apoyados tanto por los televidentes como por la industria de la televisión. Las televisoras comerciales han negado que la televisión violenta pueda provocar actos de agresión en los televidentes, consideran que son divertidos dichos programas

Algunos investigadores como “McCarthy (1975), encontraron una correlación positiva entre el número total de horas que pasaban frente al televisor 700 niños de primaria y su nivel de agresión, medida por la incidencia de peleas y delincuencia, o bien por el hecho de que participaran en una situación agresiva, como un conflicto entre sus padres.” (Storr; 1981:48).

Concluyeron que tanto más violencia vean estos niños, más alta es la valoración de su agresión. Sin embargo, algunos estudios no han sido convincentes para la mayoría de los analistas, y en la actualidad se realizan estudios para determinar si la televisión es mala influencia para los niños en cuestión de su agresividad.

4.3. El niño agresivo

En las etapas tempranas “los niños no manifiestan verdadera conducta agresiva, acciones hostiles con la intención de herir a alguien o establecer el control, sino que se enfoca hacia un objeto puede ser un **juguete** o por el control del espacio, es llamada agresión **instrumental**.” (Papalia; 1999:391).

“Las formas de expresión de la agresión en los niños va cambiando generalmente con la edad. Los niños de 2 a 3 años de edad hacen rabietas y propenden más a pegar, empujar y patear a otros que los niños de mayor edad.” (Mussen; 1983: 328).



Podemos ver que las herramientas de agresión cambian de golpes a insultos. La mayoría de los niños llegan a ser menos agresivos después de la edad de seis o siete años, cuando la empatía comienza a reemplazar al egocentrismo.

“Los niños de edad escolar se insultan, se hacen burlas y se ponen apodos unos con otros con mayor frecuencia que los niños de mayor edad.” (Op Cit: 329)

La agresión sale a la superficie principalmente durante el juego social, y los niños que más pelean suelen ser los más sociables y competentes. Con esto podemos ver que la habilidad para de mostrar agresión es un paso necesario en el desarrollo de los seres humanos y de los animales sociales.

Las interacciones de los pequeños con los demás pueden ser positivas o negativas. En cierto punto, los niños pueden buscar la cercanía o estar ansiosos por ayudar o compartir, y poco después mostrarse enojados y hostiles.

“La agresión puede ser verbal o física; puede dirigirse a la gente o desplazarse a objetos o animales y es una respuesta común a la ira y la hostilidad. La agresión es frecuente en la infancia y en general aumenta en los primeros años preescolares.” (Cralg; 1997:303). Sin embargo, no todos los niños aprenden a controlar su agresión, algunos se vuelven cada vez más destructivos, y la agresión puede salirse de las manos y llegar a ser peligrosa.

Tomando como guía la teoría del aprendizaje social de Bandura, los niños pueden aprender conductas agresivas por medio de un modelo cercano a él.

Los padres juegan un papel importante en la educación de los pequeños, ya que éstos son los que refuerzan o castigan las expresiones precoces de agresión y sirven de modelos a las conductas agresivas.

“La agresión es una respuesta común, normal o natural a ciertas clases de situaciones, como la de la frustración. Puede inferirse a muchos individuos se portarían más agresivamente de lo que hacen si ni hubiesen sido socializados para controlar su agresión, es decir. Si no hubiesen adquirido algunas inhibiciones contra la expresión, los sentimientos y los motivos agresivos.” Mussen; 1986:329).

Los niños altamente agresivos viven en familias que presentan un alto grado de agresión, ya que tienden a golpear o insultar a los niños cuando se porta mal, o las peleas entre los padres o los hermanos. Los niños agresivos tienden a imitar los que observan en su casa y lo manifiestan en la escuela a la hora del juego.

Por otra parte, si los padres no actúan agresivamente, la mayoría de los niños ven modelos agresivos en la televisión. “Se ha encontrado que los niños de 3 y 5 años gastan un promedio de dos horas diarias viendo televisión (Institute for social Research, 1985)”. (Papalia; 1992:244).

Por lo que los niños agresivos miran más televisión, “se identifican más firmemente con personajes rudos y es más probable que crean que la agresión en televisión refleja la vida real.” (Papalia; 1992:244).

Podemos decir que la televisión estimula la conducta agresiva de dos maneras: los niños imitan lo que ven en ésta, y absorben los valores transmitidos y llegan a aceptar la agresión como una conducta apropiada.

Al interactuar con sus compañeritos de clase tienden a golpear a los demás, o a jugar muy bruscamente, no demuestran afecto hacia nadie y cuando hay un contacto cercano con alguien le exprese amor, ellos simplemente se resisten y no dejan que les abracen mucho o más bien nada.

A estos niños tenemos que brindarles la ayuda para que puedan equilibrar sus emociones, la principal tarea de su socialización es enseñarles las vías aceptables para canalizar sentimientos agresivos y, al mismo tiempo, alentar las conductas positivas como ayudar y compartir.

La disminución de esta conducta está vinculada a su mayor habilidad para resolver los conflictos en formas pacíficas, por ejemplo, mediante la negociación, y con su creciente experiencia en situaciones de juego.



4.4. El Juego

El juego es el tema más discutido y estudiado en los últimos 50 años desde el punto de vista psicológico, psíquico y pedagógico.

Todos los que se han dedicado a este campo de la investigación, coinciden en afirmar que el juego es una necesidad vital para que el niño sobre todo en los primeros años de la vida.

“Es una necesidad vital, contribuye al equilibrio humano, es una actividad exploradora, aventura y experiencia; medio de comunicación y de liberación bajo una forma permitida, en sí, el juego es un proceso de educación completa indispensable para el desarrollo físico, intelectual y social del niño.” (Cralg; 1997:281).

Éste cumple muchas necesidades de la vida infantil, es decir, ser estimulado y divertido, expresar la exhuberancia natural y experimentar el cambio por sí mismo, satisfacer la curiosidad.

Decroly afirma “es un instinto, una disposición innata que estimula acciones espontáneas, bajo la influencia de estímulos adecuados. Instinto que, como todos los demás provoca un estado agradable o desagradable, según sea o no satisfecho.” (Castillo; 1980:84).

Las condiciones esenciales para que una actividad pueda ser considerada como juego son:

- a) La acción tiene la finalidad en sí mismo. La servirá para su madurez, afirmación del yo y por tanto influirá en su futuro, por eso el niño no lo piensa cuando lo realiza.
- b) Es una acción libre. El niño preescolar convierte en juego cualquier actividad, no hay normas o reglas que seguir. Precisamente, la libertad es una necesidad para gozar, explorar y descubrir por sí mismo.

- c) Debe dar la sensación de otro modo de vivir que en la vida normal. El niño cuando juega se convierte en otro ser, o transforma cualquier objeto en un ser imaginado por él.
- d) Proporciona satisfacciones presentes.



Permite que el niño:

- Exteriorizar sus pensamientos cuando aún no sabe expresarse oralmente.
- La descarga de impulsos y emociones.
- Proporciona el goce de la creación.
- Colma la fantasía.
- Le sirve para realizar todo lo que le es prohibido por el adulto.

Podemos decir, que el juego no sólo es importante para el desarrollo del niño si no también en la vida del adulto. “Schiller dice, que el hombre no está completo si no cuando juega.” (Op Cit: 86).

El ser humano necesita tener ocupaciones de otro tipo que le descarguen de emociones y tensiones; ya que como podemos apreciar, evade de preocupaciones cotidianas y busca en él un refugio para realizarse plenamente.

Con mayor razón el niño, rodeado de adultos que tratan de coartar su libertad, es por ello, que él se refugia en esa actividad.

4.4.1. Clasificación del juego

Como hemos visto, el juego ha sido objeto de innumerables investigaciones, y han ido declarando que por medio de él se desarrolla física, psíquicamente y moralmente, es natural que una clasificación se pueda hacer bajo muy distintos aspectos y modalidades.

Podemos mencionar dos maneras importantes de cómo es mirado el juego de los niños: como una actividad social y como un aspecto de conocimiento.

En la primer postura se examina la cantidad de juego social de los niños, es decir, la extensión en la cual ellos interactúan con otros niños, como una indicación de competencia social.

La segunda aproximación mira al juego cognoscitivo o forma de juego que revela y engrandece el desarrollo cognoscitivo de los niños.

4.4.1.1. Juego social y no social

A finales de los años 20, Midler Parten observó a 42 niños de dos a cinco años durante períodos de juego libre. Con esto él concluyó que a esas edades, los niños frecuentemente se encuentran en varios tipos de juegos no sociales, es decir, son solitarios e independientes, ellos se divierten solo con juguetes y no hacen ningún esfuerzo para acercarse a los demás.

Sin embargo, estas formas de juego “disminuyen después del tercer cumpleaños y hay un aumento en dos formas del juego social; el juego asociativo y de cooperación.” (Papalia; 1999: 238).

En el juego asociativo el niño esta con otros; subordinan sus intereses personales a los del grupo, y el juego cooperativo, los niños se organizan con el propósito de hacer un producto, o para tener alguna meta competitiva.

4.4.1.2. El juego cognoscitivo

De acuerdo con Piaget, “el desarrollo cognoscitivo en la primera infancia les permite que progresen del simple juego funcional, constructivo, simbólico y reglado.

Por lo tanto, en el siguiente cuadro daremos una idea general sobre la clasificación del juego.

Juegos	Características
Funcionales	Sirven para desarrollar las funciones latentes. Por medio de él va posesionándose de las cosas y toma poco a poco conciencia. Le permite a cada función explorar su dominio y extenderse.
Configurativos	En este grupo caben los juegos de modelados, garabateos. Va haciendo experiencias que le proporcionan nuevas formas y temas de acción.
De entrega	Son juegos con material como la arena, pintura, agua. Por lo regular son tranquilos.
Simbólicos.	Son juegos dramáticos, representativos de personajes. Le atañen funciones especiales a los objetos (la silla es un carro). Utilizan cualquier objeto.
Reglas	Este tipo de juego es más propio del adulto y de los niños mayores.

Cuadro 4.4 Clasificación del juego.



Piaget realiza una clasificación según en las diferentes etapas de desarrollo por las que atraviesa el ser humano.

1) *Juegos de ejercicio*: es el primer tipo de juego, abarca en un primer momento desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad. Los bebés aprenden jugando, las actividades lúdicas serán un puente que le permita transitar del plano de las sensaciones al conocimiento. Por medio de éste, el niño conoce formas, colores, texturas, sabores, olores y sonidos mismos que se quedarán en su esquema como parte de las experiencias ya vividas.

Aunque este juego se da en el inicio de la vida del infante también es pertinente aclarar que se extiende durante toda la etapa de la vida adulta, ya que será este el que se convierta en deporte o en actividades que requieren del control de nuestro cuerpo como jugar pelota o aprender nuevos pasos de baile.

2) *Juego Simbólico*: Tiene su aparición alrededor del año, prolongándose hasta los 5 o 6 años de vida. El niño entra en una etapa conocida “como si...” donde un lápiz funciona como teléfono, rimel o cuchara, hace como si fuera a dormir; poco a poco sus conductas las atribuye también a objetos o seres nuevos, es decir, ese hacer como si duerme lo transfiere ahora a su oso o a su muñeca y ellos hacen lo que antes el realizaba, dando paso a la imitación.

Imitará muy especialmente a aquellos con quienes tiene más contacto y puede ser papá o mamá, a través del juego de imitación el niño estará en posibilidades de satisfacer deseos o bien de compensar frustraciones.

Podemos decir, que el juego simbólico prepara al niño para asumir un rol social que le tomará representar y lo hace copiando un modelo de aquellos que tiene más cerca, vive en la realidad a través de su imaginación.

3) *El juego reglado*: Hay transformaciones en el juego, se vuelven social y deja poco a poco la libertad debido a que existen reglas. Ahora el juego individual da paso al juego colectivo, en grupo, con sus compañeros de la escuela, hermanos, vecinos o amigos pero este ya requiere un grado de organización y colaboración.

Empieza entre los 6 o 7 años más o menos y también se prolonga a la vida adulta (cartas, el ajedrez, etc.)

Este tipo de juego permite que el niño aprenda a autorregular su conducta, a ser tolerante a la frustración del perder a esperar su turno, a organizarse, a cooperar, a llevar el liderazgo, e empalazar, etc.

Por último podemos mencionar que el juego es un medio de aprendizaje natural y placentero; que le da libertad a los niños de conducirse de forma individual o social, es por ello que lo considero importante, como un canal para encaminar positivamente la agresividad en los niños, en el siguiente capítulo se expondrá el estudio de caso en donde percate la gran agresión que hay en los niños, y posteriormente en el capítulo seis veremos la propuesta del taller, en el retomaremos el papel de éste para contrarrestar las conductas agresivas.

5.- Estudio de caso de la escuela New Century School.

La presente investigación se llevo a cabo por medio del estudio de caso, que ha utilizado como un instrumento educativo para recolectar datos para diferentes investigaciones, es por ello que lo ha utilizado, nos ha permitido conjuntar información y datos necesarios, para tener una panorámica amplia de las problemáticas que se van presentando.

La educación preescolar busca satisfacer las necesidades cognoscitivas, sociales y emocionales de los niños. En los primeros años constituye un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave de experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas. Ésta interviene justamente en el periodo fértil y sensible, permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad. Es por ello que el jardín de niños constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos, esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los niños.

La importancia de ésta educación ha ido creciendo, no sólo en México sino en otros países del mundo. Los cambios sociales y económicos (entre ellos, el crecimiento de las y la distribución de la población), así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales.

Cómo se pretende que se brinde al niño toda una educación integral, es muy viable que la orientación educativa pueda ejercer su presencia para abordar diferentes problemáticas con los preescolares, es este caso, con los niños agresivos.

Para dicho problema se ha elegido el modelo de intervención por “programas”, desde el enfoque de la orientación evolutiva debido a:

- ◆ Es un modelo de acción orientadora basada en la prevención, desarrollo e intervención social.
- ◆ Se dirige a todas las personas.
- ◆ Asume una intervención individual y grupal.
- ◆ Se considera el desarrollo total de la persona.
- ◆ Se centra en las necesidades y metas del contexto educativo.

Debido a que la tarea orientadora, la tiene que realizar la educadora o la persona que está a cargo de la educación preescolar Sanz Oro caracteriza el enfoque de intervención por programas en orientación educativa:

“La orientación se concibe como un programa educativo en el que están implicados no sólo los orientadores si no también los demás profesionales de la educación (profesores) y otros (monitores)... (Álvarez; 1994: 137).

Por lo anterior, podemos ver que la acción orientadora la puede realizar el maestro, se puede emplear una intervención en éste nivel educativo, tomando en cuenta que el programa que la SEP ha empleado para las escuelas privadas tiene un carácter abierto.

5.1.- Programa de educación preescolar de la SEP.

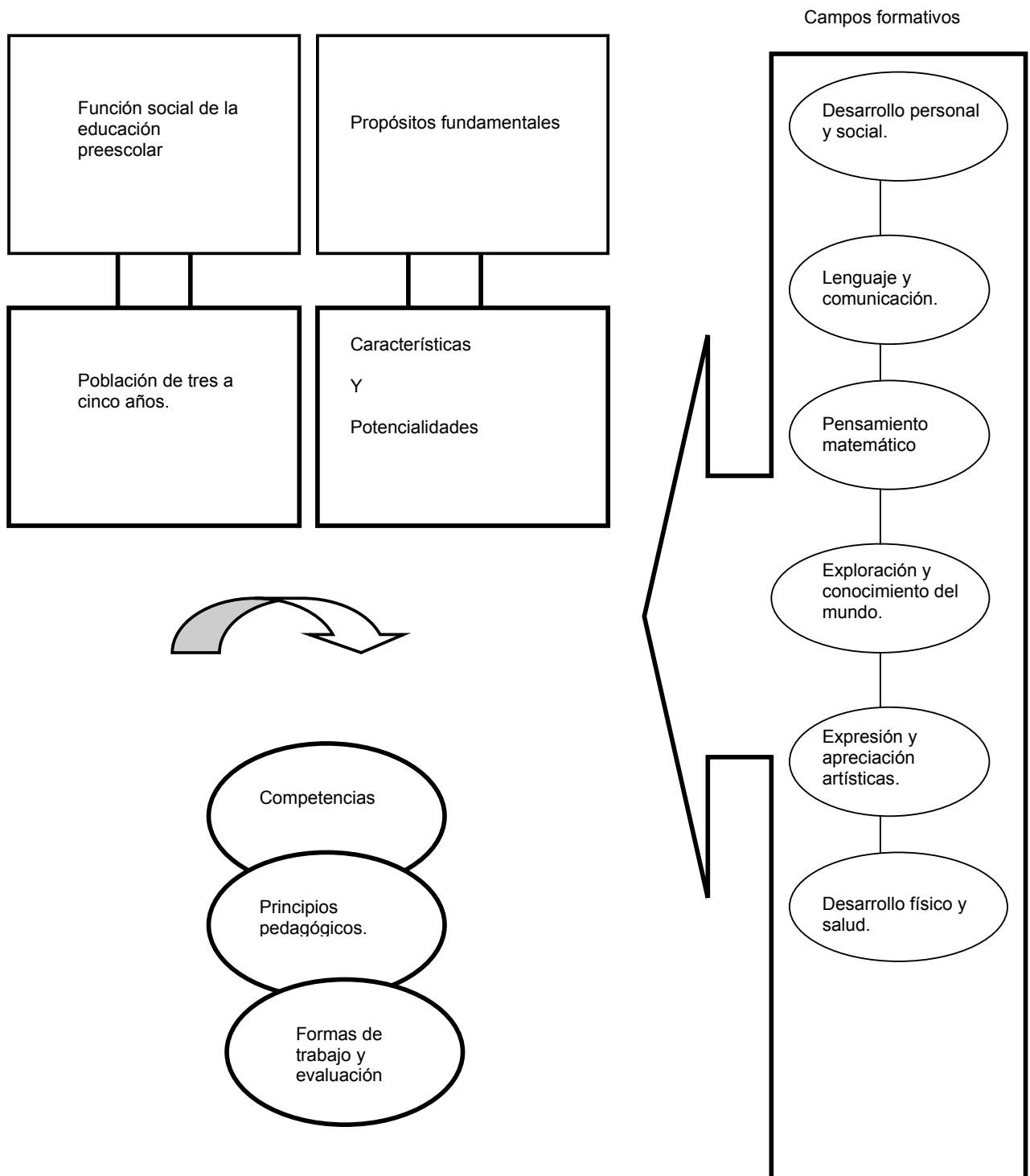
Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todos los menores se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de cada institución.

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el jardín de niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognoscitivas.

“En este sentido, éste tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes.” (SEP, 2004:23).

Es en este apartado del programa en donde se puede apreciar que el maestro es quien tiene la iniciativa de planear los contenidos dependiendo de su experiencia con sus grupo, y también puede intervenir se éste presenta alguna problemática que este impidiendo el proceso educativo.

Figura 6 Organización del programa de educación preescolar de la SEP.



5.2. Normatividad y sentido de la orientación

En el jardín de niños en donde llevo a cabo mi investigación, no cuentan con un documento específico en el que se indique la función de la orientación educativa. Sin embargo cuentan con un programa que la SEP le otorgo a las escuelas particulares que ya estén incorporadas, ya que la educación preescolar ya es obligatoria, por tal motivo este programa es de carácter nacional que lo acabamos de explicar en el punto anterior, sin embargo es importante puntualizar el papel de la orientación dentro de este nivel educativo.

Este se basa en el constructivismo ya que esta organizado por competencias, en el mismo no menciona algo relacionado con la orientación educativa, pero se basa en el artículo tercero de la constitución en el cual menciona:

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia” (SEP; 1993:27).

Con lo anterior podemos puntualizar que la orientación educativa contribuye a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano en los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores, específicamente en la transformación de las potencialidades intelectuales, emocionales y sociales.

Recordemos que la orientación es considerada educativa, ya que integra procesos formativos, en donde el orientador promueve una formación y una transformación en las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas durante toda la vida del orientado.

La misión de la escuela es:

En esta institución queremos lograr el desarrollo integral del niño, con el único fin de potencializar al máximo cada una de sus habilidades, dentro de un marco de respeto por su individualidad, proporcionándole así, los cimientos de una formación de Calidad.

Pretende el desarrollo integral de los pequeños, y uno de los principios de la orientación educativa es que se preocupa sistemáticamente del desarrollo de las potencialidades en forma integral.

Por otro lado es conveniente citar algunos de los artículos de la Ley General De Educación.

Art. 7 En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social.

Art. 20 La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad.

Art. 44. El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas. (Ley General de Educación, 1993:42).

5.3. Características del medio y del contexto.

La escuela se encuentra ubicada dentro de la colonia Culhuacan, en las calles 16 de Septiembre y Agustín de Iturbide cerca del “cerro de la estrella” muy conocida por las representaciones en semana santa, en la delegación iztapalapa que se localiza al oriente de la ciudad de México, colinda al norte con Iztacalco y el municipio de Netzqualcoyotl (Estado de México); al Este con los municipios de los Reyes La Paz e Ixtapaluca; al sur con tlahuac y Xochomilco y al Oeste con Coyoacan y Benito Juárez.



Figura 7 Mapa del Distrito Federal.

Con servicios de transporte precarios, escasez de agua; cuenta con algunos parques y museos, su población económica activa son los comercios y los vendedores ambulantes. Los datos que arrojan los censos han informado que es la zona que cuenta con el mayor número de población del distrito federal, con un total de 1,771, 673 habitantes. (www.iztapalapa.gob.mx)

También es un lugar en donde hay un alto índice de delincuencia, vandalismo, drogadicción, alcoholismo y el analfabetismo va en aumento, muchos de la población provienen de provincia y se instalan en este lugar de la ciudad.

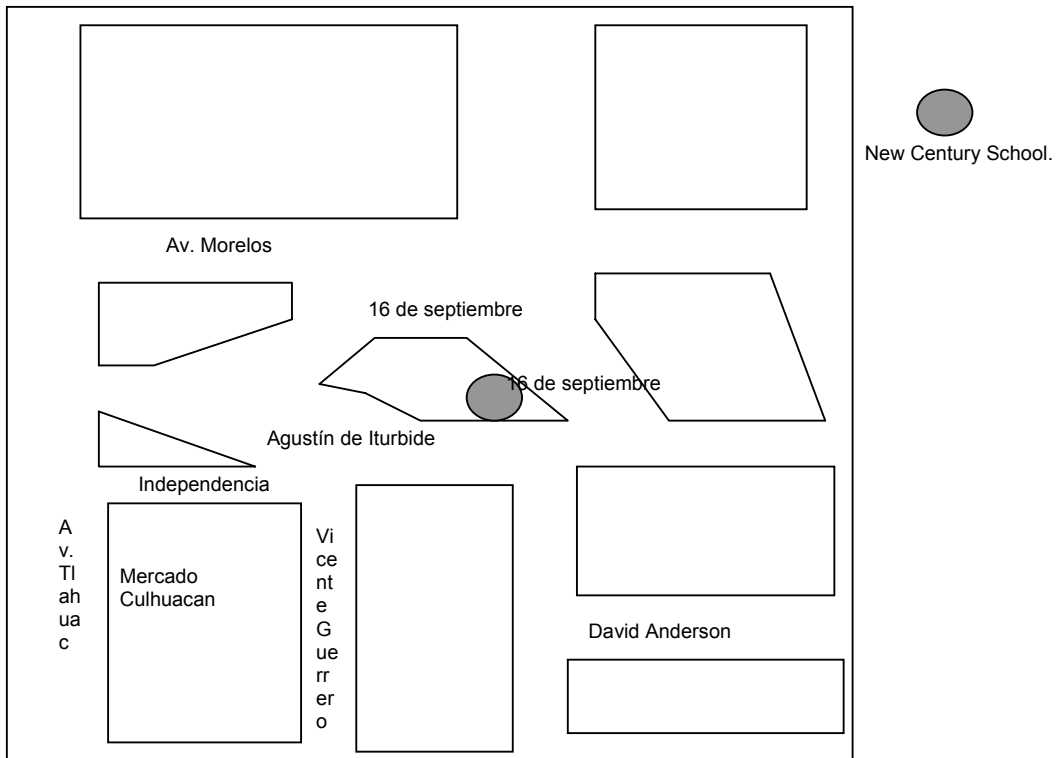


Figura 8 Croquis de la escuela New Century School

Las personas son de una economía media baja, en la actualidad es tan difícil la situación y en este sentido que la población vive en un contexto en donde no hay posibilidades iguales y esto genera que no se tenga una misma oportunidad educativa, ya que desde muy jóvenes comienzan a trabajar y esto es reflejado en dicha zona. Los padres son comerciantes, empleados y amas de casa, por lo mismo la institución no es muy costosa y se adapta a las condiciones socioeconómicas de su población.

En ésta zona la mayoría de las viviendas son unidades habitacionales de interés social. La gente esta muy a la defensiva, son muy violentos, algunos padres son muy difíciles de tratar, ya que no aceptan las cosas tan fácilmente y los niños también manifiestan esta actitud.

Existe un gran número de escuelas en este lugar, por la gran población con la que cuenta ésta, sin embargo, no todos los niños van a la escuela. Los demás centros educativos son privados y las mensualidades son un poco costosas. Entre ellos se encuentra el colegio New Century School.

La escuela se encarga de proporcionar educación preescolar, su método de trabajo es de bajo la formación bilingüe, trata de educar a los niños con el idioma inglés. Esto a generado que la demanda por entrar sea elevad, así que cuenta con 45 alumnos en todo el plantel. Es una cantidad elevada, ya que es privada y es un lugar reducido.

Inicio hace tres años, con una población de 30 niños, hoy en día sigue dando sus servicios, pero cuenta con un poco más alumnos, inicialmente solo contaba con tres grupos, kinder uno, dos y preescolar, hasta hace dos años que abrió el grupo de maternal.

Las personas que laboran en la institución son con estudios profesionales, son dos pedagogas, una psicóloga y un asistente educativo. El ambiente de trabajo es muy cálido, hay mucha comunicación entre el equipo de trabajo y siempre están en constante preparación sobre temas relacionados con la educación preescolar. Son cuatro grupos en toda la escuela (maternal b, kinder uno, kinder dos y preescolar). Llevan un sistema en donde cada una de las maestras imparte una materia:

- 1.- Matemáticas y ciencias.
- 2.- Español y lectura
- 3.- Artes plásticas y deportes.

Los grupos cambian a cada hora de salón para tomar diferente clase, ya que los salones están adaptados para las materias.

5.4. Características de la población que habrá de ser intervenida.

En donde se detecto el problema es en el grupo de preescolar, al parecer este grupo desde que estaban en kinder uno se caracterizo por ser el más complicado, en el sentido de que los niños siempre estaban agredándose, es el grupo más desordenado.

Ahora que están en preescolar no se ha notado un cambio, se ha presentado con más frecuencia los actos agresivos, los niños como las niñas, se pellizcan, se rasguñan, se patean o se insultan, Siempre están a la defensiva y se resisten a cualquier acercamiento afectuosos de las personas. Y por estar así no terminan sus actividades, la maestra es muy paciente con ellos y no toma las precauciones, sus clases carecen de actividades que contrarresten las actitudes agresivas, las maestras les hablan en ingles y hay niños que no entienden el idioma.

Con lo anterior, se puede apreciar que las personas que son las encargadas de la educación de los niños, no hacen nada por tratar de resolver las cosas, si no que dejan que siga pasando, y con ello se ve alterada la organización del grupo dentro del salón y de toda la escuela.

Son niños de seis años son dieciséis niños de los cuales son nueve niñas y siete niños, es por ello que considero de suma importancia implementar un taller que a través de la orientación educativa, en donde a través del juego se pueda usar como un instrumento para que los niños saquen su agresividad de una manera. Aceptable y no lastimen a los demás, y también con ello puedan cambiar su actitud respecto a este asunto. En el capítulo siguiente se vera la propuesta del taller para poder intervenir en esta necesidad que se detecto en esta escuela.

6.- La intervención con preescolares agresivos

La intervención con este tipo de niños, es una tarea que implica crear una creciente conciencia de sí mismos. Es conveniente conocer que el niño agresivo tiene una conducta de rechazo, se mantiene defensivamente en un estado de hipersensibilidad, se siente la rigidez de su cuerpo y tiende al pánico en caso de acercamiento físico.

Es por ello que al trabajar con estos pequeños, es fundamental establecer una vinculación de contactos físicos entre él y otras personas. Estos menores necesitan y desean profundamente al afecto físico, pero temen sumergirse en él o hallar que es insuficiente o poco confiable, la maestra debe moverse gradual pero firmemente. Por supuesto que ella no debe sentirse herida o desalentada por los reiterados y aparentes rechazos infantiles.

El niño agresivo suele responder con rapidez al realizar las actividades, pero lo realmente difícil es que cuando se halla en pleno impulso, pierde el control, se excita demasiado o lo desborda la emoción y, por lo general se descontrola. La clave para trabajar con este tipo infantil se encuentra en la habilidad de la instructora para conocer el punto exacto en el que se producirá la pérdida de control; es en ese punto (el momento previo al desborde) cuando necesitará intervenir en su auxilio.

Esta intervención esta enfocada en cuatro líneas principales:

1. Que aprenda a establecer el control en el trato con los demás y ayudar a crear una creciente conciencia de si mismo.
2. Que ejerza una influencia controlada sobre los objetos.
3. Que adquiera la capacidad de simbolizar en la microesfera.
4. Que adopte la capacidad de simbolizar en la macroesfera.

Lo importante es que la maestra tiene que estar observando muy de cerca de fin de precisar si sus estallidos agresivos encuadran en un patrón coherente. Por ejemplo; ¿si dirige su agresión únicamente a ciertos niños?, ¿ocurre en determinados lugares del ambiente?, ¿sucede en un momento particular del día (en el recreo)? A medida que se va conociendo al preescolar agresivo descubre simultáneamente el momento en que éste se encuentre apunto de sucumbir a la emoción y perder el control, al percibirlo, se aproxima como apoyo para controlarse.

Sí el pequeño continúa mostrándose más y más explosivo, la maestra puede utilizar instrucciones verbales para indicarle lo que debe hacer exactamente, por ejemplo, decirle que no puede controlarse en el juego, e invitarlo a realizar otra actividad como armar un rompecabezas. La docente puede luego conducir la acción agresiva del niño hacia una salida socialmente aceptable, esto se cumple canalizando una acción corporal violenta hacia un juguete u objeto.

Por último, a partir del dominio de la agresión por medio del juego sociodramático, él puede convertirse en un ser cooperativo y socializado a quien le alcanza el calificativo de laborioso.

6.1. El juego dramático

En el capítulo cuatro se vio lo que significa el juego, pero es conveniente mencionar que “es una actividad tanto cognoscitiva como social. Los cambios en el tipo de juego que los niños realizan se refleja en sus habilidades físicas, crecen a nivel cognoscitivo y aprenden a interactuar con los demás.” (Papalia; 1998: 456).

Es por ello, que por medio del juego dramático se pretende ayudar a canalizar la agresión, ya que éste “es una forma de enfrentarse al medio ambiente, es una manera de recordar experiencias, explorar cosas nuevas, ya ampliar ideas sobre la gente, los lugares y las relaciones sociales.” (Danoff; 2000: 97).

Para el maestro, este tipo de actividades, son una manera de que los niños descubran sus inquietudes y las falsas ideas que tienen los pequeños. Es de gran ayuda ya que se puede llegar a obtener pistas sobre las ideas y los sentimientos más íntimos de ellos.

Al realizar esta actividad, ellos tienden a interpretar los papeles más familiares, suelen ser los padres, bebés, parientes y hasta mascotas. Las actividades que elijan serán probablemente las mismas que ven en su casa: cocinar, limpiar, cuidar de otros y ser cuidados. Sus paseos serán los más comunes; ir de compras, tomar el autobús o visitar a un amigo.

Con frecuencia, la imaginación de éstos puede transformar un material sin estructura, como una caja de cartón, en muchas cosas diferentes. Puede ser una casa, un barco o una nave espacial. Pueden representar a varios animales o en ejercicios de pantomima que hayan visto o experimentado.

Es por ello, importante que los niños agresivos transformen toda esa energía violenta en actividades donde los puedan sacar sin tener que lastimar a otros, y este tipo de juegos dramáticos en donde ellos representan una escena agresiva con sus juguetes (dramático), para después poderlo representar en uno sociodramático, es decir donde actúan más niños.

6.2. El papel de la maestra en el juego

La maestra debe de llevar a cabo diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que tiene que afinar el desarrollo del niño y enfocar el aprendizaje, es muy importante que no trate de inferir o imponerse en el descubrimiento, si no que tiene que crear un medio ambiente propicio para que se de en forma natural el desenvolvimiento del pequeño.

Siempre debe de estimular el proceso del pensamiento que surge del juego, esto por medio de preguntas en donde cree en el pequeño un estado de incógnitas y trate de pensar sobre lo que este realizando, es decir, que ellos se sientan motivados a realizarse preguntas. También generar confianza en sí mismos, de cómo son sus sentimientos, y como poder expresarlos sin tener que lastimar a los demás.

6.3. El juego como ayuda para contrarrestar la agresión

Como hemos visto, estos pequeños son muy ansiosos, es tan grande la confusión y la tensión interna que pierden el sentido del límite corporal entre su esfera emocional interna y el mundo real exterior.

La clave final de la intervención se haya en hacer que el niño dirija su agresión hacia el mundo externo de los juguetes. Es por medio de la representación de roles (parte del juego sociodramático) que los niños aprenden a interactuar dentro de un contexto social.

Por consiguiente, si reconocemos que la agresión es un medio sano y valioso de expresión para los infantes que maduran, y procedemos a ayudarlo a lograr su autocontrol por el vehículo del juego, se convierte en un individuo cooperativo y productivo.

6.4. Propuesta del taller para contrarrestar las conductas agresivas en preescolares

JUSTIFICACIÓN.

El presente trabajo esta enfocado en como ayudar a todas las personas que tienen la tarea de educar a los niños en edad preescolar; sobre todo si se encuentra con situaciones en donde la agresión sobresale en sus alumnos. Es muy importante el conocer de qué manera se puede intervenir cuando los infantes presentan actitudes agresivas en el salón de clases, ya que no falta el que golpee a sus compañeros, o los moleste durante las clases.

Cuando se presentan este tipo de acontecimientos, es más difícil realizar la labor educativa, porque nos impide llegar a las metas que se siguen, y no nos permite avanzar, si no, más bien va estancando y a la vez dañando, ya que la agresividad es un factor fundamental en el ser humano, sin embargo, si se sale de control puede provocar serios daños físicos, sociales y no sólo eso, psicológicos también.

Recordemos que estamos inmersos en una sociedad en donde la violencia es vista como algo normal, en las calles podemos ver a personas gritarse o agredirse y no hacemos nada para evitarlo, más bien en ocasiones llegamos a actuar de igual manera.

Lo mismo pasa con los niños, ellos al estar en contacto con toda esta gama de acciones violentas, imitan lo que observan en la calle, en la televisión y en ocasiones en sus hogares; por lo que en la escuela ponen en práctica lo que aprenden.

Es por ello, que este problema debe tratarse dentro de las instituciones educativas, por que es en donde se esta enseñando al alumno a desarrollarse de una manera integral, Dentro de este proyecto se pretende ayudar a los niños a que aprendan a sobrellevar sus emociones ante una situación, en ellos pierden el control y en vez de agredir, realizan otra acción para arreglar el conflicto al que se lleguen a enfrentar.

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad que los niños disfrutan, es algo natural en ellos, la mayoría del tiempo se la pasan jugando, éste les ayuda a desarrollarse plenamente, van adquiriendo lo necesario para su vida adulta. Mediante él, se puede aprender a tolerar a los demás, a conocerse más afondo, a explorar los diferentes roles que hay en la sociedad. Les permite expresar lo que sienten y piensan, incluso puede ser de gran ayuda, incluso dentro de la psicología lo utilizan como una terapia cuando los niños presentan algún problema de tipo afectivo o conductual.

Es por ello, que para disminuir la agresión en los preescolares, se plantea utilizar el juego como una ayuda para lograr que pueda conocerse mejor, así se resuelvan los conflictos a los que se enfrenten.

OBJETIVOS

Objetivo General.

El alumno reconocerá sus diferentes formas de sentir y como puede resolverlos sin llegar a agredir a los demás, ni al el mismo.

Objetivos Específicos.

- El alumno se conocerá como un ser único.
- Expresara por medio del juego su sentir ante diferentes situaciones.
- Reconocerá la importancia de poder expresar lo que siente.

MODALIDAD DIDÁCTICA

Debido a que se va a llevar a cabo dentro de la escuela, pero de manera extracurricular, se manejará la modalidad de un taller, ya que éste nos brinda una flexibilidad de acomodar los contenidos de forma activa (juegos) y el tiempo es muy definido para lograr los objetivos que se pretenden alcanzar.

METODOLOGÍA

El taller estará estructurado bajo las concepciones constructivistas, se pretende que el alumno conforme se le presenten las actividades, empiece a procesar la información de manera activa. Por lo que estará relacionado con métodos activos, refiriéndonos en específico al denominado “enseñanza indirecta”, siendo éste el complemento de la actividad espontánea de los niños en la situación educativa.

Dicha enseñanza, consiste en propiciar situaciones institucionales, donde la participación del maestro está determinada por la actividad manifestada (por ejemplo, el juego), y reflexiva (coordinar, relaciones, plantearse preguntas.), de los niños la cual es considerada como protagonista.

De acuerdo con lo antes dicho, el maestro no deberá enseñarlo, al menos debe de no tratar hacerlo, aunque en un momento determinado lo puede hacer, sólo cuando los alumnos ya han intentado y agotado sus propios medios para aprender, si no más bien proporcionar situaciones para el alumno construya conocimientos o los descubra de manera natural y espontánea, como resultado de su propio nivel de desarrollo cognitivo

La maestra solo estará observando cada situación que se vaya presentando al estar realizando los juegos, y al notar una dificultad intervenir de manera directa con el niño que se este atorando o que no quiera participar.

Todo método parte de unos principios que deben seguirse para alcanzar el objetivo planteado, en este caso es el cambio de actitud de los preescolares, antes situaciones agresivas en el medio social en el que se desenvuelven, para que pueda controlar esas conductas, explicaremos brevemente cuales son esos principios de los que partimos, para aplicaciones prácticas del taller.

Principios:

- El alumno es el centro del proceso educativo.
- La importancia de la actividad metal constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.
- El aprendizaje se facilita gracias a la interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición para aprender, las atribuciones sobre éxito y el fracaso, las expectativas y las representaciones mutuas.

PAPEL DEL COORDINADOR

La persona que ponga en práctica el taller debe de ser profesional en el área educativa de nivel preescolar, es decir, que tenga los conocimientos necesarios sobre el desarrollo psicológico del infante. También debe de ser muy observadora al estar aplicando las actividades, para que pueda reconocer el momento de intervenir si las cosas se salen de control, por ejemplo, si el niño empieza a golpear, la maestra debe de saber que estrategia usar para que el pequeño no agreda, podría tener un área de seguridad, en algún rincón del salón o del patio donde ella y el pequeños estén solos y así la docente interviene tratando de consolarlo, sin regañarlo, más bien tiene que hacer que él reflexione sus acciones. Tiene que estar muy conciente de que objetivos se pretenden alcanzar y sobre todo, contar con la paciencia suficiente para llevar a cabo este trabajo.

PAPEL DEL PARTICIPANTE

El participante debe de estar en la etapa preescolar, tiene que participar en todas las actividades que se le indiquen, poner todo de su parte para llegar a obtener los resultados que se persiguen. En caso de que no este motivado para colaborar con los juegos, se le estimula para que los realice. Se espera que con esto él pueda canalizar su agresividad hacia los juguetes o en el mejor de los casos a que se controle del todo, y ya no agredir a los que están a su alrededor.

CONTENIDO

El taller esta estructurado con temas en donde el participante pueda establecer un vínculo con el mismo, con los objetos que le rodean y con sus compañeros, los temas son los siguientes:

1. Conocerme a mi mismo.
2. ¿Quién es mi compañero?
3. Así soy yo...
4. Mis sentimientos.
5. Como expreso mis enojos.

LA EVALUACIÓN

Para este taller, la evaluación que se llevará a cabo está enfocada a comprobar como es el comportamiento de los niños, si han cambiado o no, por ello, se manejará conforme los procedimientos estimativos, ya que éstos llegar al conocimiento cualitativo de las funciones psíquicas, y las más empleadas son la observación, las escalas estimativas, el cuestionario, la entrevista y otras.

Esta evaluación, va dirigida al cambio de actitudes de los niños que son agresivos, hay que estar pendiente de cómo actúan, es muy importante que la maestra este observando todos los detalles, por ejemplo, la postura del pequeño, si participa, como lo realiza, si se le dificulta, o es agresivo, porque, cual es su actitud ante un problema; son claves necesarias para poder determinar que problema hay detrás

La observación es una de las técnicas más utilizadas, deben de tener una planificación muy bien estructurada para que tenga una buena validez y confiabilidad. Se deben de tomar en cuenta todas aquellas cuestiones en donde el niño vaya manifestando acciones en donde se pueda apreciar el grado de agresión que este presenta.

También se utilizará una escala estimativa, que es una variante de la observación sistémica, en donde se pretende asignarle un valor numérico a las acciones de los pequeños, con el fin de tener más datos sistematizados, se basa en las escalas de clasificación gráfica, en donde al calificarlas se nos presente una serie de categorías ordenadas, para que describa a la persona que se este calificando, ver apéndice 1.

Otra forma de evaluar, es preguntar a los padres si han notado una mejoría en casa, esto nos puede servir para tener más datos del él, recuerda que los papas son muy importantes en todos los aspectos relacionados con sus hijos, es muy valioso contar con esa información, ya que nos ayudará a comprender si el problema viene desde ahí.

En los anexos se incluye varios instrumentos de evaluación para que la maestra los utilice en el momento apropiado, están diseñados para aplicarlos en todas la sesiones para tener un resultado más confiable, y que pueda compararlos del de el inicio hasta el final.

LUGAR Y MATERIALES

Se puede realizar dentro de la institución educativa, ya sea en el salón o en el patio, el lugar tiene que ser amplio, iluminado, limpio, deben estar acomodados los materiales que se vayan a utilizar en la sesiones. También debe de contar con un lugar apartado de los demás, pero dentro del aula o patio, lo pueden dividir con unas cortinas para cuando el niño pierda el control y empiece a ser agresivo, la maestra lo lleve a este lugar que lo llamaremos *sitio de seguridad*, para que platique con el pequeño y le proporcione juguetes para que por medio de ellos se pueda expresar y sacar su energía, y cuando el lo pida se reúna de nuevo al grupo.

Tiempo: El taller esta diseñado para realizarse en dos semanas, con diez sesiones de una hora.

Material:

- Alimentos: limón, miel, manzana, helado, sal, café y yogurt)
- Campana mediana.
- Caretas de los personajes de caperucita roja, (lobo, mama, abuelita, cazador y niña).
- Colores.
- Espejos grandes o un salón con espejos.
- Grabadora.
- Música de diferentes melodías, instrumental de preferencia.
- Palitos de madera.
- Cinta adhesiva.
- Lápices.
- Plumones negros indelebles.
- Globos de colores.
- Hilo blanco.
- Una fotografía de los participantes.
- Hojas blancas.
- Pinturas digitales.
- Resistol.
- Tijeras.
- Papel crepe de varios colores.
- Toallitas húmedas.
- Papel manila.
- Pinceles.
- Panderó.
- Juguetes de todas formas.
- Títeres de una mamá, papá, hermano, hermana, bebe, abuelitos y mascotas.

- Maquillaje de payaso.
- Dibujos medianos de animales como, pato, perro, gato, pollo, borrego, gallo, león, oso, conejo, ratón, caballo, rana, vaca y cerdito. Y también de un robot y un muñeco de trapo.
- Tarjetas con ilustraciones de caras con diferentes estados de ánimo (triste, enojado, asustado, alegre, dudoso y sorprendido.)
- Pelotas medianas.
- Juguetes de accesorio del doctor.



Glosario

Aprender:

"Proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimientos, conductas, habilidades y destrezas"

Aprender a aprender:

"Adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de una manera autónoma".

Aprendizaje significativo:

"Construcción de aprendizajes por parte del alumno, con la ayuda de la intervención del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el alumno sabe."

Agresión.

La agresión es la conducta emergente de un entramado en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias comportamentales que, una vez activadas la alimentan y sostienen incluso sin que el individuo ejerza un control voluntario.

Conducta Agresiva.

"Las conductas agresivas son conductas intencionadas, que pueden causar daño ya sea físico o psíquico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos tener rabietas o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás."

Educación:

La educación consiste en un conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social.

Enseñar:

"Acto por el cual el docente pone al alcance del discente el objeto de conocimiento para que este lo comprenda."

Evaluación:

La evaluación constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del curriculum en cada comunidad educativa.

Juego:

El juego es una actividad que responde a motivaciones inconscientes. Estas motivaciones a las cuales los instintos proveen de su energía psíquica, están ligadas al la vida de fantasía y al mundo interno de cada individuo.

Objetivos:

Los objetivos son el conjunto de aprendizajes que se espera que alcancen unos alumnos/as en una etapa, ciclo, nivel o programación educativa concreta.

Orientación Educativa:

La orientación es el proceso por el cual son descubiertas y desarrolladas las potencialidades de un individuo a través de sus propios esfuerzos, por su propia felicidad y para la utilización social.

DÍA UNO

Objetivo General:

- Que el participante reconozca que es una persona importante ante los demás.

PRIMER JUEGO



“Todos tenemos un nombre”

Objetivo específico:

- Conocerá los nombres de sus compañeros.
- Reconocerá su propio nombre.

Procedimiento.

- 1) La guía saluda a los participantes con la siguiente canción.

“En la tienda esta un periquito azul,
entre pajaritos,
es muy popular y trabajador,
y también muy querido, buenos días,
la, la, la,
buenos días,
la, la, la,
así nos saludaremos,
buenos días,
la, la, la,
buenos días,
la, la, la,

así nos contestaremos.”

- 2) Se invita a los niños a que formen una rueda y después cantan la siguiente canción.

“Nombres, nombres,
todos tenemos un nombre,
tú nos dices el tuyo,
y nosotros,
lo diremos,
también,
(el que participa dice su nombre, y todos lo repiten)

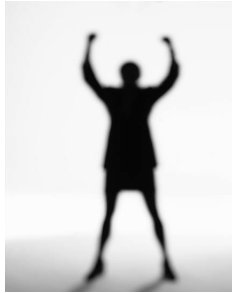
- 3) Cada uno pasa al centro y dice su nombre.
- 4) Todos lo repiten fuertemente y aplauden.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

- La guía debe de estar observando como es la participación de los niños.
- Si dice su nombre, o es tímido.

SEGUNDO JUEGO



“Me miro al espejo”

Objetivo específico:

- Reconocerá las partes y funciones de su cuerpo.

Procedimiento:

- 1) La coordinadora explica a los niños que es importante conocerse, saber como son sus ojos, su cabello, sus manos, etc.
- 2) Después los participantes se colocan frente a un espejo, cuando la música comience, ellos deben mover la parte de que indique la guía y observan la imagen, se recomienda utilizar música instrumental.
- 3) Se deben de poder distintos tipos de movimientos:

Movimientos globales: como moverse con todo el cuerpo, mover la espalda, agacharse, acostarse, correr en su lugar.

Movimientos segmentados: como mover un dedo, un brazo, la cabeza, un pie, las manos, las rodillas;

Gestos: mover los ojos, la frente, las mejillas, fruncir la nariz, enseñar la lengua, las mejillas.

Manifestar emociones: como enojarse, asustarse, alegrarse, entristecerse.

Material:

- Espejos grandes o un salón con espejos.
- Grabadora y música instrumental.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación.

- La guía debe de estar observando con que seguridad realiza el participante lo que se le indica.
- Tomar en cuenta con que emoción realizó el ejercicio, si lo hizo molesto, contento, forzado o no lo realizó.

TERCER JUEGO



“Si yo fuera...”

Objetivo específico.

- Interpretará un animal con el que se identifique.
- Comparará sus estados de ánimo con un animal.

Procedimiento:

- 1) La guía enseña a los participantes dibujos de diferentes animales, como el perro, el gato, un pato, una vaca, etc., les explica sus características, es decir, que comen, donde viven, que ruido hace y como es su temperamento, si es salvaje, amistoso, temeroso.
- 2) Ya que se les explicó todos los animales, cantan la siguiente canción con cada uno de los animales:

“Los gatitos, los gatitos,
hacen miau, hacen miau,
y todos los niños,
como los gatitos,
hacen miau, hacen miau.”

- 3) La guía muestra un animal diferente, y los pequeños tienen

que cantar la canción con el sonido correspondiente.

- 4) Se invita a los pequeños a que elijan un animal de acuerdo como ellos se identifiquen, si un león es feroz, se parece a mí, por que siempre me enojo, o soy un perrito, porque soy muy amistoso.
- 5) Pasan al frente y lo imitan, es indispensable que se le de libertad de realizarlo, no se le debe decir como hacerlo.

Material:

- Dibujos medianos de diferentes animales como el perro, vaca, león, gato, pato, oso, ratón, rana, gallo, cochinito y caballo, están los dibujos en los anexos.

Tiempo: 15 minutos.

Evaluación:

- Como fue su colaboración frente al grupo.
- La disposición para realizar la actividad.

SEGUNDO DÍA

Objetivo general:

- El participante identificará que existen diferentes formas de expresarse, usando su cuerpo.

PRIMER JUEGO



“El vals del globo.”

Objetivo específico:

- Reconocerá en que momento tiene que estar inmóvil.

PROCEDIMIENTO:

1. Los participantes se sientan en un círculo, toman un globo inflado y un plumón negro. El guía explica que el globo va a ser su pareja de baile, razón por la cuál tienen que darle un nombre y pintarle un rostro.
2. Una vez que han terminado de pintar su globo, se imaginan que están en una fiesta de gala en un palacio y bailan libremente con su pareja, tratando de mantenerlo en el aire, sin que toque el piso. En el silencio, abrazan su globo y quedan inmóviles como estatuas.
3. Realizan lo mismo pero en distintas posiciones, es decir, que los niños con su globo y lo

mantienen en el aire estando sentados, acostados o hincados, según lo que indique la guía.

4. Repetir varias veces la actividad, invitando a los niños a sugerir distintas posiciones.

Material:

- Globos de colores.
- Plumones negros indelebles.
- Grabadora y melodía de vals.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación.

- Cada uno muestra su globo y comenta la manera de bailar que más le gusto.
- La maestra tiene que observar como es su actitud al abrazar al globo si lo hace bruscamente, amoroso o es indiferente.
- Si puede permanecer quieto por unos momentos.
- Que personaje puso a su globo y porque.

SEGUNDO JUEGO



“Hablar con el cuerpo.”

Evaluación:

- Que los pequeños participen con agrado en los ejercicios.
- Como fue su desempeño durante su participación.
- Cuál fue su reacción ante expresar lo que siente, si se tranquilizó o se alteró y no lo realizó.

Objetivo específico:

- Identificará los movimientos que puede realizar con su cuerpo.

Procedimiento:

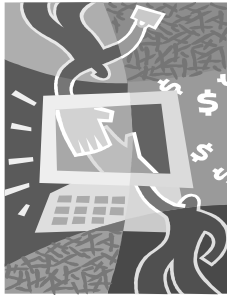
1. El guía explica que con el cuerpo se pueden expresar, como se sienten, sin usar el lenguaje.
2. Todos se sientan en círculo y realizan los movimientos que la guía vaya indicando, por ejemplo, decir adiós, estoy feliz, triste, enojado, contento.
3. Después, los niños pasarán al frente uno por uno y realizarán una expresión, y los demás deben de adivinar.

Material.

- Salón amplio

Tiempo: 20 minutos.

TERCER JUEGO



“El mimo”

Objetivo específico:

- Demostrará otras formas de expresarse con su cuerpo.

Procedimiento:

1. Los participantes realizarán una ronda con la siguiente canción:

“A la rueda, rueda,
vamos a jugar,
sí me das la mano,
vamos a jugar.”

2. Todos al estar en círculo, la guía explica al grupo sobre lo que hacen los mimos, como son sus movimientos, por que se pintan la cara, y usan guantes blancos, y representa uno, para brindarles un ejemplo.
3. Después por parejas, los niños se maquillaran su cara como un mimo, un compañero se la pinta al otro y viceversa, mientras realizan esto, se recomienda poner música de fondo tranquila.
4. Ya estando todos maquillados, vuelven a formar la rueda, y uno por uno pasará al frente y

realizará un acto de mímica, lo que ellos quieran hacer.

Material:

- Maquillaje de mimo o payaso.
- Grabadora y música instrumental.
- Guantes blancos por niño.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

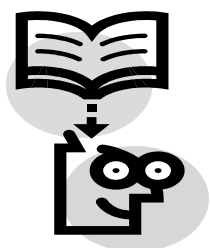
- La maestra debe tomar en cuenta como fue la participación del niño.
- Que actitud mantuvo durante el ejercicio.
- Si se mantuvo atento o distraído.
- Siempre preguntar como fue su experiencia y como se sienten.

TERCER DÍA

Objetivo general:

- El participante distinguirá como es su forma de ser.

PRIMER JUEGO



¿Quién soy yo?

Objetivo Específico:

- Relatará como son sus cualidades.

Procedimiento:

1. Sentados en su lugar, la guía tiene que explicar como es cada uno, que tenemos cosas diferentes, que unos son altos, otros mas bajitos, gorditos, delgados, morenos, blancos y también que sentimos diferente, algunos son más juguetones y que otros son más enojones, etc.
2. Se les entrega a cada uno su fotografía y la deben observar y escribir en una hoja como se llaman, se describirán físicamente y como es su carácter, es importante que la maestra ayude a los niños a realizar esta actividad, ya que

son pequeños y tal vez no les que de claro las instrucciones.

3. Pegan en la parte posterior de la foto un palito de madera, a modo que quede como un títere.
4. La guía recoge las hojas y las fotografías las reparte a modo que todos tengan una diferente y no la de ellos mismos.
5. Después uno por uno pasa al frente con la fotografía que le haya tocado, y la docente va a ir leyendo dependiendo de la foto, las características que apunto en su hoja, todos escuchan con atención, es importante que la profesora diga cosas positivas.

Material:

- Fotografías de los participantes, de un tamaño adecuado para que los demás las puedan apreciar.
- Palitos de madera.
- Cinta adhesiva.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

- El guía tiene que estar pendiente de las reacciones de los niños.
- Como se expresan de ellos mismos, para ver que tanta confianza se tienen en ellos mismos.
- Con que seguridad se desenvuelven al describirse.

SEGUNDO JUEGO



“Me gusta, no me gusta.”

Objetivo Específico:

- Describirá aquellas cosas que le agradan y las que le desagradan.

Procedimiento:

1. Realizan una rueda con la siguiente canción.

*“Una rueda muy bien hecha,
vamos todos a formar,
y sí queda muy bien hecha,
cantaremos la, la, la,
la, la, la, la, la, la,
la, la, la, la, la, la.”*

2. Se acuestan en el piso, boca abajo, se les entrega una hoja de papel, y un lápiz; tendrán que anotar cinco cosas que les guste y cinco que no les guste, por ejemplo: me gusta, jugar, comer, ver las caricaturas, o no me gusta mojarme, bañarme, que me regañen, etc.
3. La guía recoge las hojas y comenzarán a leerlas, sin decir el nombre.
4. Los niños tendrán que adivinar de quién quien se trata.

Material:

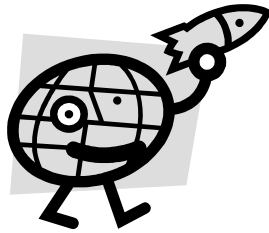
- Hojas blancas.
- Lápices.
- Grabadora y música tranquila.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación.

- La guía debe supervisar con que actitud realiza el ejercicio el niño.
- Como es su integración con sus compañeros, si es colaborador o no.

TERCER JUEGO



“Así soy yo.”

Material:

- Un rollo de papel de estraza.
- Plumones de colores.
- Pinturas digitales.
- Papel crepe de colore.
- Tijeras.
- Resistol.
- Grabadora y música instrumental.

Objetivo específico:

- Descubrirá como es su silueta.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

Procedimiento:

1. La guía divide al grupo en dos, y se les indicará que el equipo A es el de los modelos y el equipo B serán los dibujantes.
 2. El equipo B ponen un pliego de papel grande en el suelo, y los del equipo A se acuestan sobre éste, por parejas se realizará, es decir A y B.
 3. Los del equipo B tendrán que dibujar el contorno de sus cuerpos.
 4. Después intercambian roles para que todos tengan su silueta.
 5. Y tendrán que escoger una de las siluetas, tiene que ser diferente a la de ellos, es decir, no se pueden quedar la de sí mismos, después le pintarán su cara, le pondrán su ropa, su cabello, los zapatos, esto con el fin de que quede un dibujo de su compañero.
 6. Ya que estén listos los retratos, cada uno expondrá como es ese compañero que dibujaron, recordando lo visto en los juegos anteriores.
- La maestra debe de observar el desenvolvimiento de los alumnos.
 - Como se mantuvo durante el juego.
 - Si se descontroló durante la actividad o estuvo muy tranquilo.

CUARTO DÍA

Objetivo general:

- El participante expresará sus sentimientos.

PRIMER JUEGO



“Lluvia de colores.”

Objetivo específico:

- Reconocerá que es importante realizar actividades con tranquilidad.

Procedimiento:

1. Los participantes hacen un círculo, esperan a que inicie la música y mueven sus manos igual que la guía, sin perder el ritmo, es importante proponer movimientos con ambas manos, con una, la otra, al mismo tiempo con los dedos, las muñecas.
2. Después de calentar y movilizar las manos, cada niño toma un pliego de papel manila, tres recipientes con pintura mezclada con agua, un trapito para limpiarse y sienta en el piso.
3. La guía explica que van a escuchar una música para dibujar salpicando y pintando

con sus dedos un paisaje de lluvia.

4. Al iniciar el sonido del agua, empiezan a salpicar el papel manila con la pintura, imitando al guía, quién hace movimientos con todos los dedos, con la mano, dedo por dedo, etc. La melodía puede ser rápida o lenta.

Material:

- Pintura dactilar de varios colores.
- Pliegos de papel manila, por niño.
- Recipientes.
- Trapitos.
- Grabadora y música instrumental lenta y rápida.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

- La guía debe ver como va participando, si no puede controlarse o sí lo logran.
- Como es su integración con sus compañeros.

SEGUNDO JUEGO



“Compartiendo un juguete.”

Objetivo Específico.

- Descubrirá la importancia de compartir los objetos.

Procedimiento:

1. Cada niño lleva un juguete al la clase, y se le permite jugar libremente.
2. Después guía explica la importancia de compartir las cosas con los demás.
3. Se les invita a que presten su juguete que llevaron, es importante que la guía este motivando a los participantes a realizar la actividad.
4. Posteriormente, se les permite de nuevo jugar libremente con los objetos, se recomienda ambientar con música instrumental.

Material:

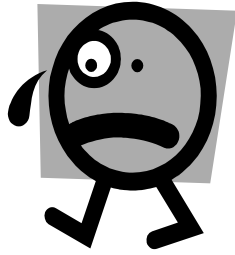
- Juguetes.
- Grabadora y música instrumental.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

- La maestra debe tomar en cuenta como se va comportando el niño, cuando presta su juguete, si lo lleva a cabo o se revela ante esto.
- Que actitud toma al realizar la actividad.

TERCER JUEGO



“Mi rostro quiere decir algo.”

- Colores.

Tiempo: 20 minutos.

Evaluación:

- Debe de observar el desenvolvimiento de los pequeños, al expresar un estado de ánimo.
- Tomar en cuenta con que disposición participa el pequeño.

Objetivo específico:

- Identificará los diferentes estados de ánimo y como poder expresarlos.

Procedimiento:

1. La guía muestra las tarjetas con las ilustraciones de diferentes caras que manifiesten los estados de ánimo y explica como son y que los puede ocasionar, por ejemplo, una cara feliz la propicia un regalo o lo contrario si te regañan te pone triste, etc.
2. Por turnos, los pequeños pasaran al frente del grupo y mostrarán solo con sus gestos diferentes emociones, la maestra tendrá que indicar que representará.
3. Después se les invita a dibujar en una hoja de papel diferentes rostros con estados de ánimo.

Material:

- Tarjetas con ilustraciones con diferentes estados de ánimo, apéndice 4.
- Hojas blancas.

QUINTO DÍA

Objetivo General:

- El alumno empleará una forma diferente de expresar sus emociones.

PRIMER JUEGO



“Dibujos musicales.”

Objetivo específico:

- Reconocerá los diferentes ritmos y los comparará con los estados de ánimo.

Procedimiento:

1. Se les explica que la música transmite tranquilidad, alegría, miedo, ira, etc.
2. En el piso se ponen los niños boca abajo. Cada uno con su papel manila, acuarelas y un pincel.
3. La guía va colocando diferentes tipos de música y ellos tendrán que dibujar al ritmo de ésta, con un color distinto.
4. Al finalizar cada alumno tendrá que decir cual fue su experiencia, y como se sintieron.

Material:

- Papel manila.
- Acuarelas.
- Pinceles.
- Grabadora y música de diferentes ritmos, rock, salsa, cumbia, instrumental, tenebrosa.

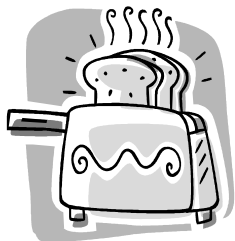
Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- Observar como fue su participación.
- Estar pendiente de cómo es su reacción ante cualquier melodía.

SEGUNDO JUEGO



“Sabe y me siento.”

Objetivo específico:

- Demostrará como se siente ante un sabor.

Procedimiento:

1. La guía explica los diferentes sabores que hay en los alimentos y como se pueden relacionar con los estados de ánimo, por ejemplo, el limón con el enojo, lo dulce con lo alegre, lo caliente con el miedo, etc.
2. Sobre una mesa se colocan los alimentos en recipientes, de preferencia que sean blancos para que los participantes no los vean.
3. Uno por uno, pasan al frente y la maestra le da a probar, ellos tienen que adivinar de que se trata, y como se sienten, si contentos, enojados.
4. Al final, tienen que expresar sus experiencias.

Material:

- Alimentos de diferentes sabores: salados, dulces, agrios, amargos, cremosos, duros, calientes, fríos y tibios.
- Recipientes.

Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- El guía debe preguntar a los niños como se sintieron con el ejercicio.
- Observar si los niños diferencian los estados de ánimo, y como se comportan ante ellos.

SEXTO DÍA

Objetivo general:

- El alumno reconocerá los sentimientos de sus compañeros.

Material:

- Grabadora y música instrumental.

Tiempo:

20 minutos.

Evaluación:

- La guía debe de observar como es la actitud del niño agresivo, al estar en contacto con otro compañero.
- Como es su interacción con los demás chicos.

PRIMER JUEGO



¿Quién es mi compañero?

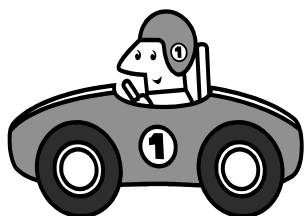
Objetivo específico:

- Reconocerá a cada uno de sus compañeros.

Procedimiento:

1. La guía explica lo importante que es contar con un amigo, después los niños tendrán que caminar por todo el lugar, sin hacer ruido.
2. Cada uno escogerá una pareja, se colocarán cara a cara y se comenzará a explorar; se tocan las manos, la cara, los hombros, la espalda; la guía tiene que indicar que se hace.
3. Tendrá que cambiar de pareja, hasta que todos se reconozcan.
4. Por último, tendrán que decir cual fue su vivencia, y que les gustó más y que no.

SEGUNDO JUEGO



“Busca un amigo.”

Objetivo específico:

- Localizarán a un amigo, con el que se identifique.

Procedimiento:

1. La guía toca un pandero y los niños deben de correr por todo el lugar, al ritmo del mismo ya sea lento o rápido.
2. Cuando se deje de tocar el pandero, los participantes tendrán que buscar a un amigo y abrazarlo, Es importante dejar que ellos se muevan libremente.
3. Así sucesivamente, procurando que todos participen.
4. Al final, tienen que decir como se sintieron con esa experiencia.

Material:

- Un pandero.

Tiempo:

20 minutos.

Evaluación:

- Como es el temperamento del niño, al realizar el ejercicio.

- Sí se presta para la actividad y como lo realiza.

TERCER JUEGO



“Los conejitos en su casa.”

Objetivo específico:

- Identificarán que en algunas ocasiones se pierde en los juegos.

Procedimiento:

1. La guía explica como son los conejitos, es decir, sus características, que comen, en donde viven, etc.
2. Divide al grupo en dos equipos, el primer equipo serán las casitas y los otros serán los conejitos.
3. El equipo de las casas se distribuyen por todo el patio, de pie con sus brazos hacia el frente, como si abrazarán algo. Los conejitos (el otro equipo), se meten en ese hueco que realizan los brazos de las casitas, con esto hace ver que están dentro de la casa.
4. Un conejo debe de quedar sin casa, cuando la guía toque la campana, los conejos correrán o brincarán por todo el lugar y cuando ya no se toque la campana deberán buscar una casa, el que no encuentre queda eliminado. Se van a ir quitando casas también.

Material:

- Campana mediana.

Tiempo:

20 minutos.

Evaluación:

- La guía debe detectar como es la actitud de los niños al perder.
- Con que control explica se mantiene durante el juego, si es muy rápido o lento.

SÉPTIMO DÍA**Objetivo general.**

- El alumno empleará el juego dramático como una forma de expresar sus sentimientos.

PRIMER JUEGO.

“Mi reflejo.”

Objetivo Específico:

- Reconocerá los movimientos de sus compañeros.

Procedimiento:

1. La guía explicará la función de los espejos, que sirven para ver nuestro reflejo, reconocernos, y se utilizan para peinarnos, etc.

2. Se divide al grupo por parejas y se les indica que unos serán los espejos y el otro debe de hacer movimientos, gestos, parase en un pie rascarse la cabeza, etc., y el niño que hace de espejo, debe de imitar lo que el otro realiza.
3. Después intercambian los roles, cada uno es de 10 minutos.

Material:

- Grabadora y música instrumental.

Tiempo:

30 minutos.

Evaluación.

- La maestra debe de observar como es la participación del alumno, si es emotiva o agresiva.

SEGUNDO JUEGO



“Mi cuento favorito.”

Objetivo específico:

- Expresará sus emociones ante una situación difícil.

Procedimiento:

1. La guía inicia el cuento llamado “El Sapo”, representado con guiñoles, se encuentra en los anexos.
2. Después a cada niño se le reparten juguetes de diversos tipos (muñecos, pelotas, carritos, animales, etc.).
3. Se les permite jugar libremente.
4. Después cada uno tendrá que inventar un cuento, a partir de los jugotes que tenga.
5. Es importante, que se le de libertad al niño de jugar como lo desee, pero si empieza a maltratar los juguetes, la maestra debe de intervenir, diciendo, “no los avientes, te das cuenta de que te estas descontrolando”, e invitarlo a realizar otra actividad como armar un rompecabezas, para calmarlo.

Materia:

- Juguetes de diferentes tipos, muñecas, carritos, pelotas, teléfonos, animales de plástico.
- Rompecabezas.

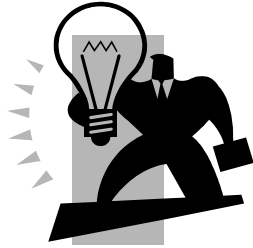
Tiempo:

20 minutos.

Evaluación:

- En esta actividad la maestra debe de contar con un auxiliar para que entre las dos este al tanto de lo que ocurre en la sala, por si un niño se descontrola la guía lo tranquilice y así la otra persona se queda al cargo del grupo.

TERCER JUEGO



“Mi sombra.”

Evaluación:

- Ver cual fue la reacción al realizar el ejercicio, si se le facilita o no.

Objetivo específico:

- Escogerá la manera de cómo puede controlar sus emociones.

Procedimiento.

1. La guía le demostrará una forma de expresar algo, sin herir a los demás, por medio de su sombra.
2. En el patio cada uno busca su sombra, o en el salón se pone una lámpara grande con el fin de que ellos puedan apreciar su sombra.
3. Le explica que en ocasiones cuando ellos se sientan tristes o enojados, en vez de agredir a otra persona, siempre busquen su sombra y a ella le cuenten todo lo que les pasa.
4. Los deja que empiecen a decirle algo a su sombra.

Material:

- Una lámpara grande.

Tiempo:

10 minutos.

OCTAVO DÍA

Objetivo general:

- El alumno construirá su propio cuento a partir de sus experiencias.

PRIMER JUEGO



“Juego de roles.”

Objetivo específico:

- Interpretará de forma espontánea un personaje a los niños.

Procedimiento:

1. La guía les expone el cuento de Caperucita Roja a los niños, con guiñoles dactilares, se encuentra en los anexos.
2. Divide al grupo en dos equipos, el primero serán los actores (caperucita, el lobo, la mama, la abuelita y el cazador), y el segundo equipo se encargará de toda la escenografía, (acomodar las bancas, poner accesorios.).
3. Después, representan el cuento a los compañeros que pusieron la escenografía.
4. Posteriormente, comentan sus experiencias.

Materiales:

- Caretas de los personajes, del cuento de caperucita roja.
- Mesa.
- Canasta.
- Rifle de juguete.
- Una cuerda.

Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- Como es la disposición de los alumnos, sobre todo de aquellos que son agresivos.

SEGUNDO JUEGO



“Los payasitos.”

Evaluación:

- La maestra tendrá que observar la actitud de niño, se es cooperador con los demás para realizar el ejercicio.

Objetivo específico:

- Inventará su propio cuanto.

Procedimiento:

1. La guía invita a los niños a hablar sobre los payasos, que son graciosos, y que por lo general están en el circo.
2. Se divide al grupo por parejas y se les reparte a cada una, maquillaje de payaso, toallitas húmedas y espejos pequeños.
3. Uno a uno se maquillan, como ellos deseen, y se ven en el espejo, para que sea más divertido.
4. Entre las parejas deben de inventar una historia con sus personajes de payasos.
5. Posteriormente, pasarán al frente a representar su obra.

Material:

- Maquillaje de payaso.
- Toallitas húmedas.
- Crema para el cuerpo.

Tiempo:

30 minutos.

NOVENO DÍA

Objetivo general:

- El alumno diseñará su propia manera de expresar lo que siente.

PRIMER JUEGO.



“Imitando a los papas.”

Objetivo específico:

- Reconocerá como es su familia.
- Representará las vivencias familiares.

Procedimiento:

1. La guía explica lo importante que es la familia y quienes la conforman, también les dice su propia historia.
2. Después invita a los participantes para que cada uno comente como es la de ellos,
3. Se les da a cada uno títeres dactilares, con los personajes de papa y mama, los hermanos; para que puedan jugar a la familia.
4. Es importante que los niños lo realicen libremente, y que la maestra este pendiente de cualquier cosa que pase.

Material:

- Títeres dactilares con los personajes, de papa, mama, hermanos.
- Otros juguetes por si el niño lo requiere.

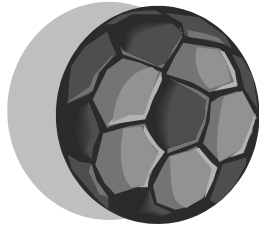
Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- La guía debe estar muy bien enterada de todo lo que pasa, como es su desenvolvimiento, si realiza la actividad y sobre todo si se altera con el ejercicio.
- Es muy valiosa la intervención de la profesora cuando note algún comportamiento agresivo, esto nos ayudará a conocer sí el pequeño sufre de maltrato dentro de su casa.

SEGUNDO JUEGO



“La pelota tímida.”

Objetivo general:

- Reconocerá en que momento tiene que detenerse.

Procedimiento:

1. La guía toma una pelota y explica a los niños que cada que él bote o mueva la pelota, todos los participantes tienen que saltar y moverse junto con ésta, “sin tocarla porque es muy tímida.” Cuando la pelota no se mueva, todos se quedan quietos. Repetir varias veces la actividad, invitando a los niños a sugerir distintas formas de moverse.
2. Los niños se acuestan en una posición cómoda y permanecen quietos. La guía explica que “su amiga, la pelota tímida, únicamente pasará a tocar el cuerpo de aquellos niños que estén completamente inmóviles, ya que se asusta cuando alguno se mueve.”
3. La guía pasa la pelota por todo el cuerpo de cada uno de los niños, haciendo variaciones en la presión que ejerce.
4. Al escuchar el tambor, todos los participantes se levantan y rápidamente van a buscar otro lugar donde acostarse, adoptan una posición distinta y esperan a la pelota tímida, sin moverse. Repetir varias veces la actividad.
5. Los niños forman un círculo y recuerdan todas las partes de su cuerpo que la pelota tocó durante el juego.

Material:

- Pelotas.
- Grabadora y música de tambores.

Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- La maestra debe de observar como es la participación del niño.
- Como se comporta, si lo hace bien o se altera mucho.

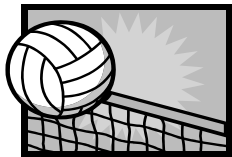
DÉCIMO DÍA

o si no ha mejorado nada, o se comporta más agresivo.

Objetivo general:

- El niño interpretará de forma espontánea como es su forma de ser.

PRIMER JUEGO



“Juego libre.”

Objetivo específico:

- Expresará sus emociones por medio del juego libre.

Procedimiento:

1. El niño juega libremente, a lo que el quiera, utilizando lo que el desee.

Material:

- Grabadora y música instrumental.
- Juguetes de diferentes formas.

Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- La maestra tiene que observar si el niño presenta una mejoría, al jugar, sí ya no es tan agresivo, como se integra con los demás

SEGUNDO JUEGO



“Historias silenciosas.”

Objetivo específico:

- Interpretará sus sentimientos sin usar palabras.

Procedimiento:

1. La guía explica la importancia de los sentimientos, y como se pueden expresar.
2. En un vaso se ponen papelitos con diferentes comportamientos, ira, temor, vergüenza, amor, amistad, tristeza, etc.
3. Cada uno saca un papelito, y dependiendo de lo que le salga, lo deberá representar a los demás y los demás tendrán que adivinar de que se trata.
4. Para finalizar, todos tienen que realizar un dibujo sobre el que más se parece a ellos.

Material:

- Hojas de papel.
- Pluma.
- Colores de madera, por niño.

Tiempo:

30 minutos.

Evaluación:

- La maestra debe de observar como es el desenvolvimiento de aquellos niños que son agresivos.
- Como fue su reacción ante el ejercicio.
- Recuerde que los formatos de evaluación que se incluyen en este manual, son para utilizarse en todos los juegos, y al final que es este juego, podrá ver como fue evolucionando el pequeño durante todas las sesiones.

CARTAS DESCRIPTIVAS

Día 1.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN.
1	Todos tenemos un nombre	Conocerá los nombres de sus compañeritos. Reconocerá su propio nombre.	1	20´	Canción. Grupal.		Interacción Participación Colaboración.
2	Me miro al espejo	El alumno reconocerá las partes de su cuerpo.	1	20´	Individual.	Espejos grandes o un salón con espejos, el baño.	Participación Seguridad Colaboración
3	Si yo fuera...	Interpretará un animal con el que se identifica.	2	15´	Grupal.	Láminas con dibujos de animales del zoológico.	Colaboración. Participación Creatividad Disposición

Día 2.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN.
1	El vals del globo.	Reconocerá en que momento puede estar quieto.	1	20´	Individual.	1. Globos de colores. 2. Hilo 3. plumones negros. 4. Grabadora y música tranquila.	Reacción Participación Control. Creatividad.
2	Hablar con el cuerpo	Identificará los movimientos que puede realizar con su cuerpo.	2	20´	Individual.	1.- Salón amplio o en el patio.	Participación Creatividad. Desempeño.
3	El mimo	Demostrará otras formas de expresarse.	2	15´	Grupal.	1. Grabadora y música tranquila.	Colaboración. Motivación. Integración.

Día 3.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	¿Quién soy yo?	Relatará como son sus cualidades.	1	20'	Individual. Y grupal.	1. Fotografía del niño. 2. Un palito de paleta. 3. cinta adhesiva	Participación Colaboración Interacción Seguridad. Expresión.
2	Me gusta, no me gusta...	Describirá aquellas cosas que le agradan y las que le desagradan.	2	20'	Grupal.	1. Hoja y un lápiz por niño.	Participación. Integración.
3	Así soy yo...	Descubrirá cual es su silueta.	3	20''	Por parejas.	1. Un rollo de papel de estraza. 2. Plumones negros. 3.-Pinturas digitales. 4. Papel crepe de colores. 5. tijeras y resistol.	Creatividad. Colaboración Participación.

Día 4.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Lluvia de colores	Recordará que es importante realizar actividades con tranquilidad.	1	20´	Individual.	1. Pintura dactilar o de agua. 2. Pliegos de papel manila. 3. Recipientes. 4. Trapitos. 5. Grabadora y música tranquila y movida.	Participación Integración.
2	Compartiendo un juguete.	Descubrirá la importancia de compartir los objetos.	2	20´	Individual y grupal.	1. Un juguete por niño. 2. Grabadora y música tranquila.	Colaboración. Disponibilidad.
3	Mi rostro quiere decir algo.	Identificará los diferentes estados de ánimo.	2	15´	Individual y grupal.	1. Tarjetas con caras de diferentes estados de ánimo.	Creatividad Participación.

Día 5.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Dibujos musicales	Reconocerá los diferentes ritmos y los compararán con sus estados de ánimo.	1	20´	Individual. Dibujar con música.	1. Papel manila. 2. Pinturas digitales. 3. Pinceles. 4. Grabadora y canciones movidas y tranquilas.	Creatividad Motivación. Participación. Control.
2	Sabe y me siento	Identificarán diferentes sensaciones en su cuerpo.	2	20´	Individual.	1. Dibujos de un robot y un muñeco de trapo.	Participación Motivación.

Día 6.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	¿Quién es mi compañero?	Reconocerá a cada uno de sus compañeros.	1	20'	Por pareja.	1. Grabadora. 2. Música relajada.	Interacción Participación.
2	Busca un amigo	Localizará a un amigo, que se identifique con él.	2	20'	Grupal.	1. Pandero	Colaboración
3	Los conejitos en su casa	Identificará que no siempre se gana.	2	15'	Grupal.	1. Una campana mediana	Participación Colaboración Control. Reacción.

Día 7.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Mi reflejo.	Reconocerá los movimientos de sus compañeros.	1	20´	Por parejas.	1. Grabadora y canciones instrumentales.	Integración.
2	Mi cuento favorito.	Expresará sus emociones ante una situación difícil.	2	30´	Individual.	1. Juguetes diversos por niño.	Creatividad Emociones. Participación.
3	Mi sombra.	Escogerá la manera de cómo puede controlar sus emociones.	6	10´	Individual.	1. Lámpara grande.	Participación.

Día 8.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Juego de roles	Interpretará de forma espontánea un personaje conocido por el.	2	30´	Por equipos.	1. Caretas de los personajes.	Participación. Colaboración.
2	Los payasitos	Inventarán su propio cuento	2	30´	Por parejas.	1. Maquillaje. 2.- Toallitas húmedas.	Creatividad Disposición.

Día 9.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Imitando a los papas	Reconocerá como es su familia.	1	30´	Individual.	1. Títeres.	Participación. Emoción.
2	La pelota tímida	Reconocerá en que momento se debe controlar.	1	10´	Grupal.	1. Pelotas medianas. 2. Grabadora y música movida.	Participación. Control.

Día 10.

Nº	ACTIVIDADES	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Juego libre	Expresará sus emociones por medio del juego libre.	2	30´	Juego libre	1. Juguetes diversos.	Espontaneidad. Creatividad
2	Historias silenciosas	Interpretará sus sentimientos sin usar palabras	2	30´	Individual. Interpretación.		Creatividad. Seguridad. Control

CONCLUSIONES.

Podemos concluir que la orientación educativa es de gran ayuda, ya que nos permite abarcar la problemática que se nos va presentando de una forma adecuada, es decir, se puede ir planeando dependiendo del modelo que se aproxime a la intervención que sea necesario. En este sentido la orientación desde el enfoque evolutivo, nos permite realizar acciones preventivas desde la infancia, ya que, éste ve al ser humano desde sus comienzos, en la niñez temprana.

Dentro de los centros educativos de nivel preescolar no es muy común que se presenten programas de orientación educativa, se tiene la idea que solo a partir de la educación secundaria se puede trabajar. A lo largo de esta investigación hemos percatado que desde el nivel preescolar se puede intervenir con el fin de ayudar a los niños, a tener una formación integral.

Como resultado del seminario extracurricular de Orientación Educativa, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica que se pretende aplicar a los preescolares con problemas de agresividad, ésta me llevo a la reflexión que nosotros como pedagogos tenemos un papel muy importante dentro del sistema escolar inicial, sobre todo apoyando a los alumnos que tengamos a nuestro cargo no importa la edad que tengan.

Este taller pretende contrarrestar las conductas agresivas de los preescolares, sin embargo se pudo notar durante la investigación que los niños se comportan de esa manera por la falta de atención de sus padres, y de la misma institución; por lo que éstos actúan agresivos para llamar la atención, y dentro de la escuela lo que sucede, es que las maestras están ocupadas en toda la planeación de los contenidos educativos, dejando de lado la implementación de límites dentro de las aulas.

Con lo anterior, podemos decir que esta experiencia nos lleva a seguir investigando sobre el tema de la violencia, por que la agresividad y la agresión son cosas distintas, ya que todos necesitamos defendemos en un momento dado; y los infantes recurren a ella para poder controlar su mundo que sienten invadido, y si no hay una buena educación por parte de los papas y las educadoras se puede salir de control y dañar a otras personas e incluso a ellos mismos.

La violencia, hoy en día es muy frecuente y todos estamos expuestos a ella; es importante que los pedagogos a través de su practica profesional, tomen en cuenta las características de los seres humanos en relación a la agresividad; sobre todo en los niños pequeños que ven y viven algún tipo de violencia y a consecuencia de esto se muestran agresivos.

El juego es un medio en donde el niño, puede explorar, conocerse a fondo, identificar sus diferentes estados de ánimo y diferenciarlos, así como actuar ante una situación en donde él se sienta agredido y no recurrir a la violencia para resolverlo. Si no que pueda expresar lo que siente de una manera diferente y esto puede ser jugando, representando roles que le permitan actuar de una manera más aceptable.

Sin embargo considero de suma importancia que al planear o al detectar el problema, se investigue inicialmente en el seno familiar, que como bien sabemos es el primer sistema que esta a cargo de la educación y si ésta presenta alguna anomalía o no satisface las necesidades de sus integrantes, por consecuencia, los pequeños reflejaran dichos problemas.

Por ultimo cabe mencionar que a través de la orientación educativa, se pueden resolver problemas del comportamiento, enfrentándolos de una manera sistematizada, retomando elementos psicológicos, afectivos, sociales y educativos, asiendo de esta una herramienta muy importante dentro de la pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, Rojo, Víctor. (1994). *Orientación educativa y la acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Azzerboni, R. Delia. (2004). *Currículo abierto y propuestas didácticas en educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Bandura, Albert. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, Albert. (1980). *Modificación de la conducta, análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, Albert. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa – Carpe.
- Bandura, Albert. (1983). *Principios de la modificación de la conducta*. Salamanca: Sigüeme.
- Baranoff, Timy. (1989). *El jardín de niños minuto a minuto*. Barcelona. CEAC.
- Berk, E. Laura. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Drentrice Hall.
- Biber, Bárbara. (1992). *Educación preescolar y desarrollo psicológico*. México: Gernika.
- Bizquerra, Alzina, Rafael. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blum. S. Gerald. (1979). *Teorías psicoanalíticas de la personalidad*. Buenos Aires: Paídos.
- Bruera, Ricardo. (2000). *La didáctica como ciencia cognitiva*. Argentina: Centro de didáctica experimental de Rosario.
- Brunex, Jeronime. (1997). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cabrerizo, Diego, J. (1997). *Orientación educativa*. España: Universidad de Alcalá.
- Castillo Cebrian, Cristina. (1980). *Educación preescolar, métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC.
- Chapela Mendoza, Luz María. (2002), *El juego en la escuela*. México: Paídos.

- Chazin, Mario Sergio y Quero, Margarita. (1995). *Juegos, cuentos y poesías, como educar jugando*. Madrid: Escuela Española.
- Codes Martínez, M. (1998). *Orientación escolar*. Madrid: Sainz y Torres.
- 4º Congreso Nacional de Orientación Educativa. (2001). *Situación y perspectivas de la orientación educativa en México*: AMPO.
- Craig J. Grace. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Parson.
- Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal docente de educación preescolar. (2005). *Programa de educación preescolar 2004*. Vol. I. México: SEP.
- Danoff, Judith. (1996). *Iniciación con los niños*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.
- Díaz Bolio, Nayeli. (2001). *Fantasía en movimiento*. México: Limusa.
- Figermann, Gregorio. (1979). *El juego y sus proyecciones sociales*. Argentina: El Ateneo.
- García Córdoba, Fernando. (1999). *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Spenta.
- García González, Enrique. (2000). *La imaginación y el dibujo infantil. El test microgenético*. México: Trillas.
- García, J. Silicia. (1992). *Psicología evolutiva y educación preescolar*. México: Santillana.
- García Mediavilla, Luis. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela*. Madrid: Pykcon.
- Gessell, A, y Amatruda, C. (1960). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- González, Mariano. (2000). *Educación y orden familiar*. España: EDIMAT.
- González, Mariano. (2000). *La agresividad en los niños. Violencia infantil*. España. EDIMAT.
- Gordillo, María Victoria. (1986). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.

Hernández Sapiere, Roberto. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Horst, N. (1980). *Psicología de la infancia y de la adolescencia*. México: Limusa.

La Casa, Pilar. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.

Linaza, José. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

Llanes Tovax, Rafael. (2001). *Como enseñar y transmitir los valores. Guía de padres y maestros*. México: Trillas.

López, Pablo. *Formación de valores en los niños*. México: EMU, S.A.

Martínez Criado, Gerardo. (1999). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.

Martín, Marisa del Carmen. (1995). *Programa de educación en valores para la etapa infantil*. Maracena, Granada: Aljibe.

Monedero, Carmelo. (1986). *Psicología educativa del siglo vital*. España: Biblioteca Nueva.

Moor, Paúl. (1972). *El juego en la educación*. Barcelona: Herder.

Moyles R., Janet. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Mussen Henry, Paúl. (1983). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.

Mussen Henry, Paúl. (1998). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.

Mussen Henry, Paúl y Cogner, J. J. (1987). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

November, Janet. (1985). *Experiencias de juego con preescolares*. Madrid: Morata.

Palacios, Jesús y Coll, Cesar. (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I y II. Madrid: Alianza.

Papalia, D. y Wendkes, S. (1992). *Desarrollo humano*. México: Mc. Graw Hill.

Papalia, Diane. (1999). *Psicología del desarrollo*. México: Mc. Graw Hill.

- Perfiles Educativos (1989). *Piaget en la educación*. Numero Doble. Pp. 43, 44. Enero-Junio.
- Perspectivas, Revista trimestral de Educación Comparada. (1996). *La violencia en las escuelas*. Vol. XXVI, N° 2. Junio.
- Piaget, Jean. (1980). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor.
- Pliego, Cecilia. (1997). *Enseñanza activa de valores éticos*. México: Proyecto ETI-K.
- Porot, Maurice. (1980). *La familia y el niño*. Barcelona: Planeta.
- Renfrew, John W. (2001). *La agresión y sus causas*. México: Trillas.
- Rivas, Francisco. (1998). *Psicología vocacional: Enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, Ma. Luisa. (1991). *La orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, Marisela. (2005). *Juegos para primaria*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Rojas Soriano, Raúl. (1997). *Investigación-acción, enseñanza-aprendizaje de la metodología*. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Rojas Soriano, Raúl. (1998). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.
- Schunk H., Dale. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: UNAM.
- Selmi, Lucia y Turín, Ana. (1997). *La escuela infantil a los cinco años*. Madrid: Morata.
- Sher, Bárbara. (2003). *Juegos para mejorar la autoestima en los niños*. México: Selector.
- Silva y Ortiz, Maria Teresa Alicia. (1991). *Baterías de apoyo para la orientación vocacional*. México: UNAM.
- Silva y Ortiz, Maria Teresa Alicia. (2006). *Principios básicos para estructurar un manual de intervención educativa*. México: La educación como solución.

- Stake E., Robert. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Storr, Anthony. (1981). *La agresividad humana*. Madrid: Alianza.
- Strommen A., Ellen. *Psicología del desarrollo. Edad escolar*. México: El Manual Moderno.
- Tapia, Alonso. (1991). *Motivar para aprender. Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI santillana.
- Tapia, Jesús Alonso. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- UNAM. (1998). *Copilacion: Desarrollo humano*. México.
- Van Dalen, D. B. (1979). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paídos.
- Vassart, M., Maria. (1997). *La agresividad de nuestros hijos: Como comprenderlos y actuar ante sus conflictos cotidianos*. Madrid: Espasa-Laipe.
- Vigotsky, Lev. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Wallon, Henry. (1974). *La evolución de la psicología del niño*. México: Grijalbo.
- Wassermann, Selma. *El estudio de caso como método de enseñanza*. Argentina: Amurroto.
- Wolfgang, H. Charles. (1999). *Como ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego*. México: Paídos.
- Zaczyk, Chistian. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. España: Paídos-Ibérica.
- Zapata, A. Oscar. (1989). *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva Psicogenética*. México: Pax México.
- Zeitlin Taetzch, Sandra. (1992). *Juegos y actividades preescolares*. Barcelona: CEAC.

INTERNET.

<http://edu.en.una-py/does/ene/grupos/bandura/inicio>

<http://www.uhu.es/agura/digital/numero/02-articulos.htm>

<http://www.monografias.com/trabajos6/agre/agre.shtml//>

<http://www.monografias.com/trabajos15/metodos-creativos/metodos-creativos.shtml>

<http://www.monografias.com/trabajos16/comportamiento-humano/comportamiento-humano.shtml//infanc>

<http://www.monografias.com/trabajos25/autoestima/autoestima.shtml>

[192](http://www.monografias.com/trabajos35/constructivismo-aula/constructivismo-Aula.shtml.)(<u>http://www.monografias.com/trabajos35/constructivismo-aula/constructivismo-Aula.shtml.)(</u></p></div><div data-bbox=)

GUIA DE OBSERVACIÓN.

Instrucciones:

Esta guía se debe de llenar diariamente durante el taller, para tener un panorama de cómo el niño va evolucionando, y que es lo que no ha cambiado.

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Sexo: _____

1.- ¿Con que actitud llega el niño (a) a la escuela?

2.- ¿Sigue las instrucciones de la maestra?

3.- Al realizar los juegos ¿Cómo es su participación?

4.- ¿Cómo es la relación con sus compañeros?

5.- ¿Se comporta agresivo todo el tiempo o solo en ocasiones?

6.- ¿Tiene amigos o es solitario?

7.- ¿Al jugar lo realiza con los demás o solo?

8.- ¿Participa en todas las actividades?

9.- ¿Cómo lo consideran sus compañeros?

10.- ¿Cómo es su actitud al terminar la sesión?

Observaciones: _____

ESCALA DE COMPORTAMIENTO DEL NIÑO.

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Sexo: _____

Instrucciones: Rodea con un círculo un número en cada uno de los reactivos en función de cual describa los sentimientos y conductas habituales del niño durante las sesiones. Entre más se vea una actitud negativa del niño, señalaras los de muy menor valor, y conforme sea positiva su actuación vas señalando los números de mayor denominación.

- 1.- Está contento al realizar la actividad. 1 2 3 4 5 6 7 1.- Esta a la defensiva al realizar la actividad.
- 2.- Siempre participa en las actividades. 1 2 3 4 5 6 7 2.- Nunca participa en las actividades.
- 3.- Juega con todos sus compañeritos. 1 2 3 4 5 6 7 3.- Juega el solo.
- 4.- Se expresa bien de sí mismos. 1 2 3 4 5 6 7 4.- No se expresa de el mismo.
- 5.- La relación con la maestra es buena. 1 2 3 4 5 6 7 5.- La relación con la maestra es mala.
- 6.- Casi no pelea con sus compañeros. 1 2 3 4 5 6 7 6.- Siempre se pelea con sus compañeros.
- 7.- Siempre controla sus emociones. 1 2 3 4 5 6 7 7.- No controla sus emociones.
- 8.- Es difícil controlarlo al enojarse. 1 2 3 4 5 6 7 8.- Es fácil controlarlo al enojarse
- 9.- Imita personajes violentos. 1 2 3 4 5 6 7 9.- No imita personajes violentos
- 10.- Es cariñoso y amistoso. 1 2 3 4 5 6 7 10.- No es cariñoso y amistoso.

Esta escala te permitirá tomar conciencia del nivel de agresión que tiene el niño. La puntuación es lo menos. Sin embargo, para obtener un esquema más objetivo, une los círculos con una línea, y al poner la hoja en sentido horizontal podrás apreciar como sube y baja los lados positivos y los lados negativos.

Sí la agresión es elevada, puedes utilizar alguna de las siguientes estrategias:

- a) Acercarte más al niño.
- b) Juegos para que el niño se conozca.
- c) Cómo canalizar la agresión hacia un objeto (juguete) para que así pueda sacar su sentir sin herir a nadie.

Cómo responsable de la educación de los niños, al ver los resultados es bueno preguntarse.

Lo que pienso hacer a partir de ahora sobre este problema es:

SUS REACCIONES...

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de las preguntas y responde conforme a lo que observaste en los niños.

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Sexo: _____

1.- ¿Qué lo hace enojar?

2.- ¿Qué lo pone triste?

3.- ¿Qué lo pone alegre?

4.- ¿Qué lo hace llorar?

5.- ¿Qué lo hace pelear?

6.- ¿Qué lo asusta?

7.- ¿Qué lo conmueve?

8.- ¿Cuál es la manera de defenderse?

9.- ¿Qué lo desilusiona?

10.- ¿Qué es lo que no le permite actuar?

Lee cuidadosamente las respuestas y anota tus conclusiones en el siguiente espacio.

Conclusiones:

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES.

Instrucciones: Marque con un X lo que considere correcto.

1.- ¿Cuándo su hijo se equivoca en algún detalle usted por lo regular?

- a) Platico con él b) Lo regaña c) Le pego d) Otro

¿Qué? _____

2.- ¿Qué tipo de programas ven su hijo en su casa?

- a) Culturales b) Caricaturas c) Telenovelas d) Otro

¿Cuál? _____

3.- ¿Cómo es la relación de los papas de niño?

- a) Amorosa b) Violenta c) Indiferente d) otro

¿Cuál es? _____

4.- ¿Cómo es la relación del papá con el niño (a)?

- a) Casi no conviven
b) Es muy amorosa.
c) Es indiferente
d) Otro

¿Cómo es? _____

5.- ¿Cómo es el rendimiento de su hijo en la escuela?

- a) Excelente b) Regular c) Baja d) Muy baja

6.- ¿Cómo es el comportamiento de su hijo en su casa?

- a) Tranquilo b) Inquieto c) Agresivo d) Otro

¿Cuál? _____

7.- ¿Cuándo su hijo tiene un mal comportamiento usted?

- a) Lo castiga b) Lo oriento sin regañarlo. c) Le pego d) Otro.

¿Qué? _____

8.- ¿Cómo es su comportamiento en la escuela?

- a) Inseguro b) Líder c) Agresivo d) no lo se

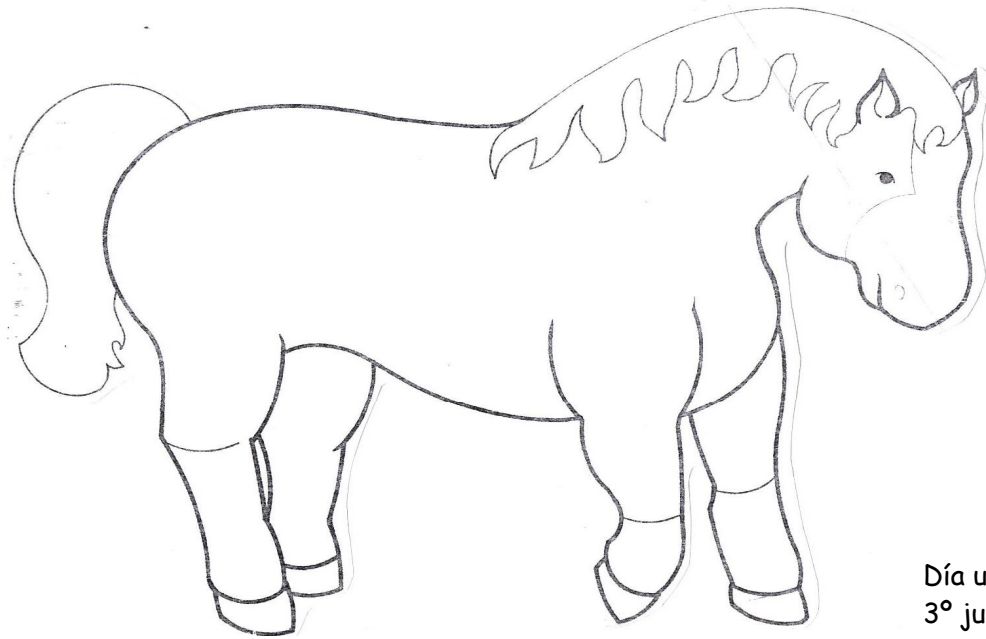
9.- ¿Su hijo cuando se enoja?

- a) Lloro b) Golpea c) No hace nada d) Otro

¿Qué hace?_____

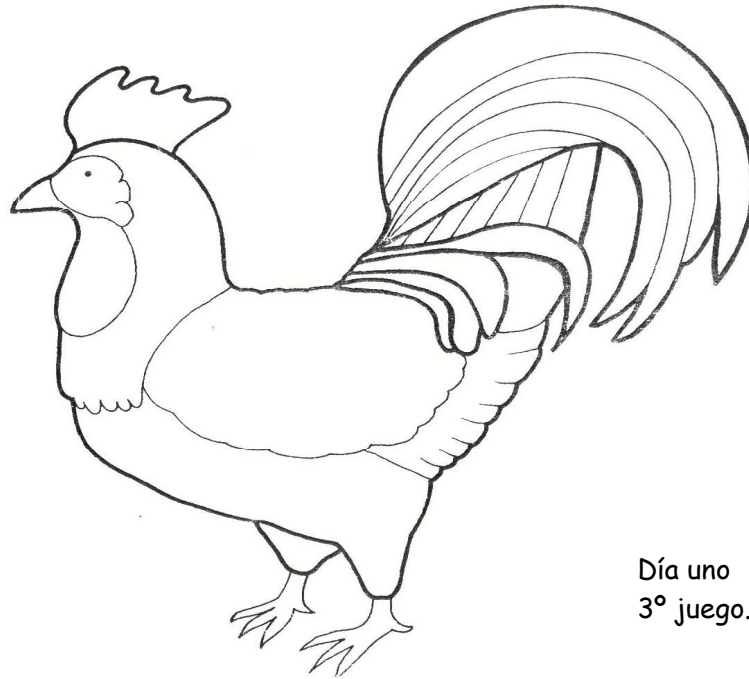
Lee cuidadosamente las respuestas, ya que pueden ser de mucha ayuda conocer con es la relación familiar del niño, los padres tendrán que contestarlo, y así se podrás conocer más cosas de los pequeños.

CABALLO



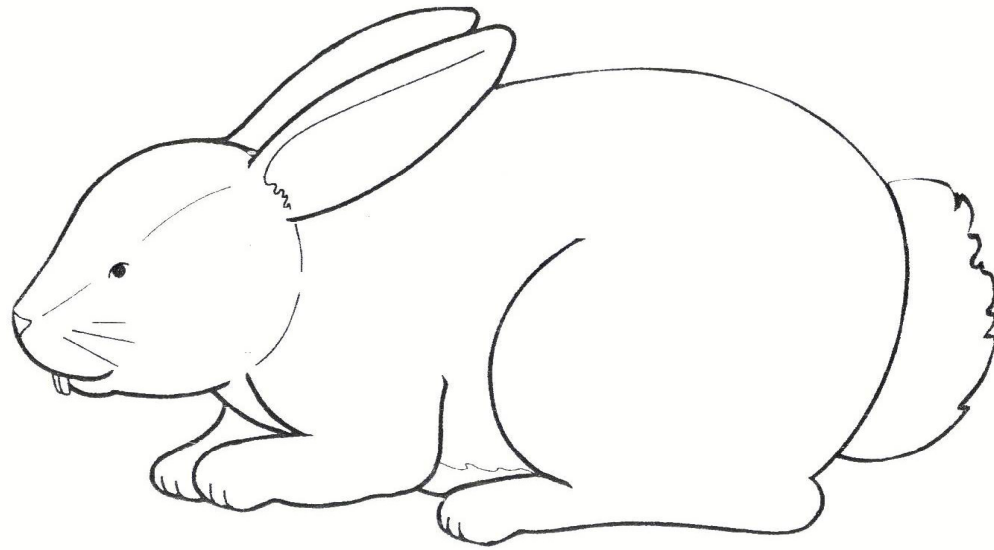
Día uno
3º juego.

GALLO



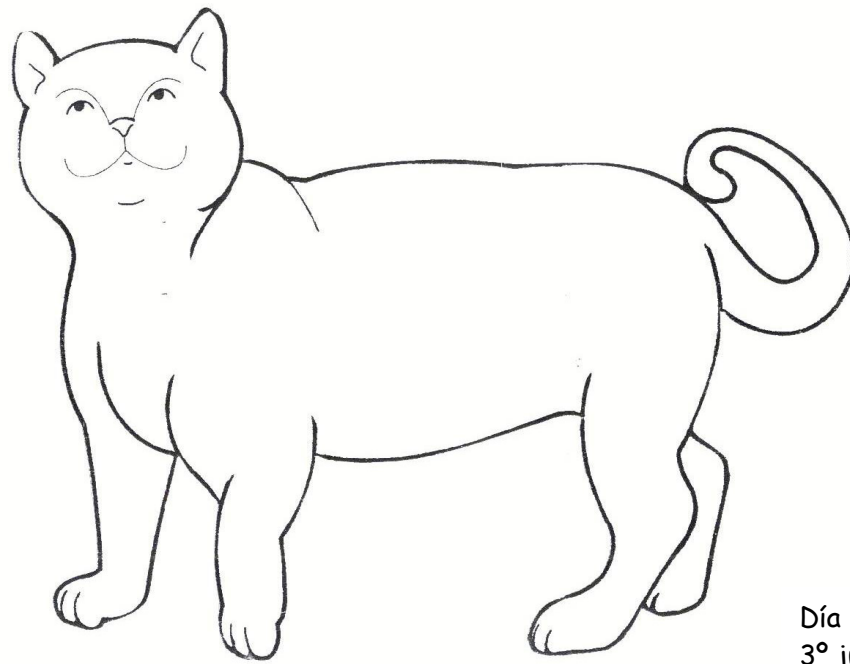
Día uno
3° juego.

CONEJO



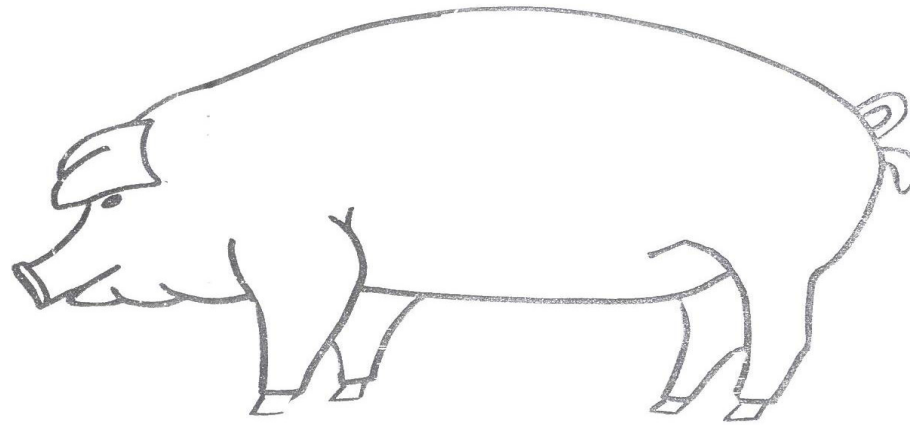
Día uno
3° juego.

GATO



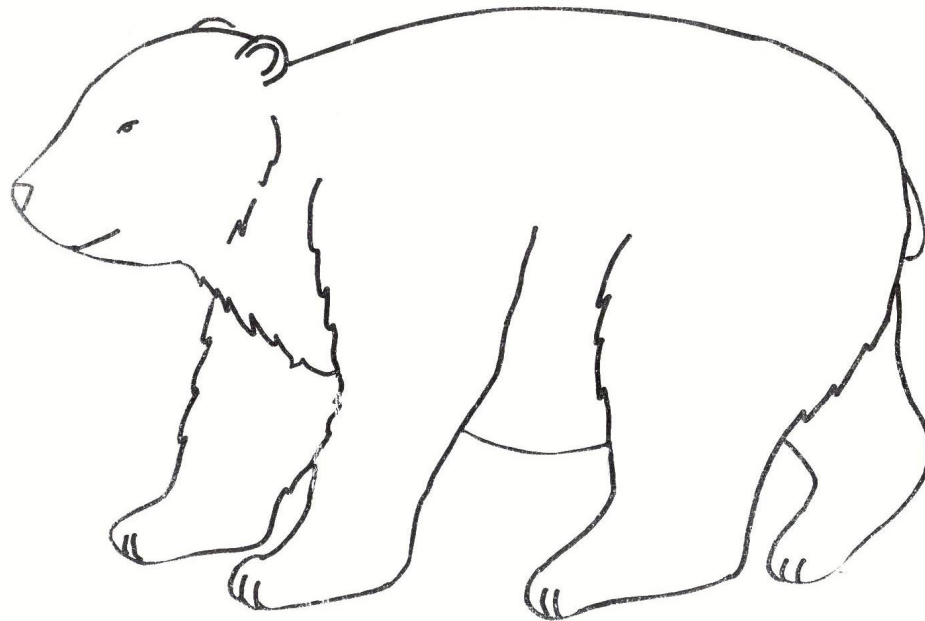
Día uno
3° juego

CERDO



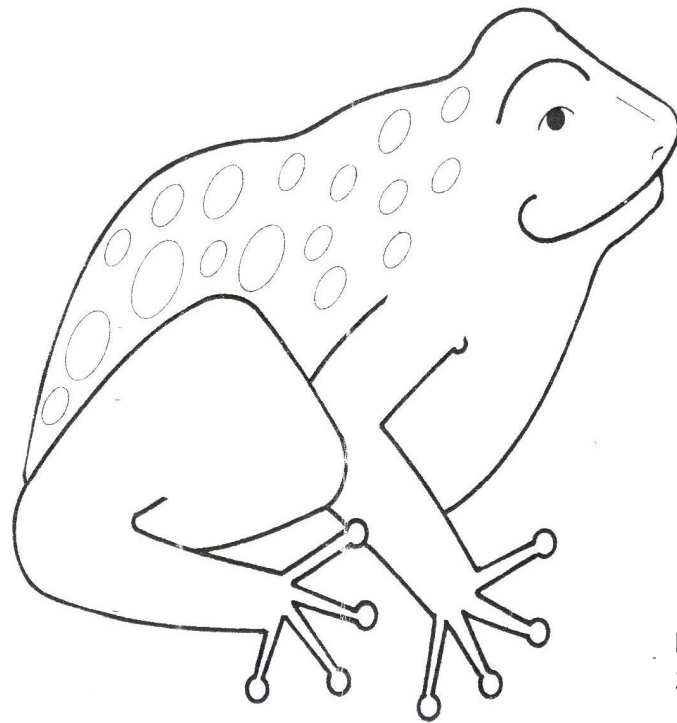
Día uno
3º juego

OSO



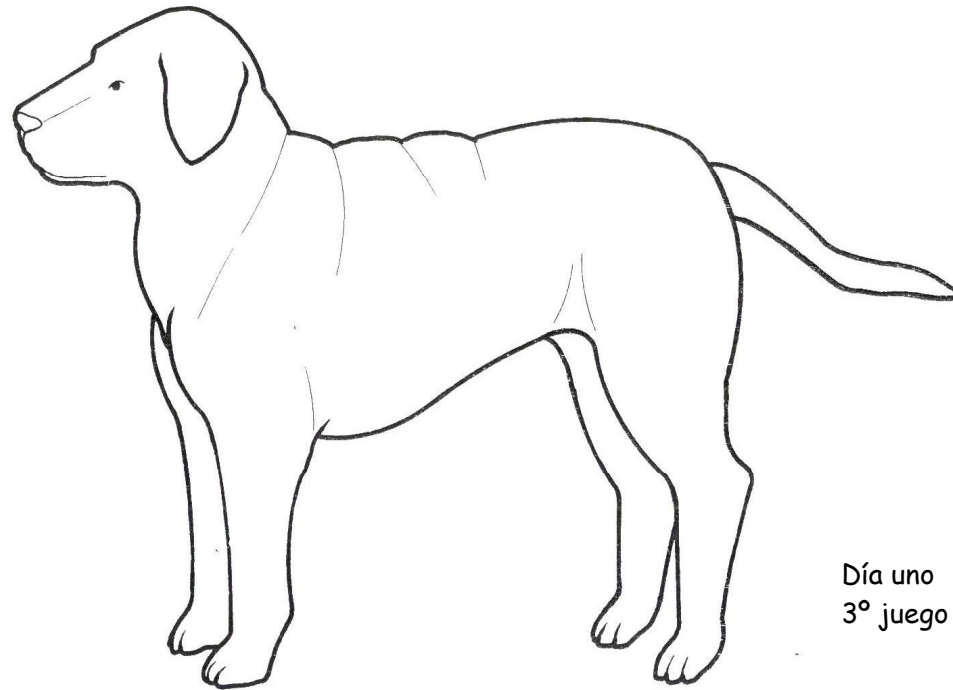
Día uno
3° juego

RANA



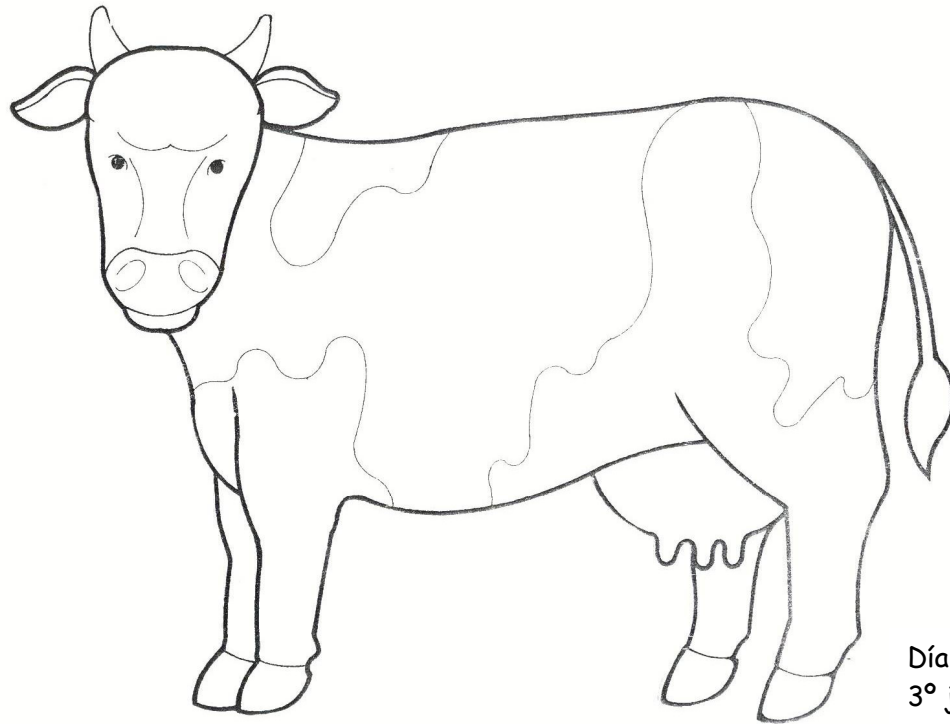
Día uno
3° juego

PERRO



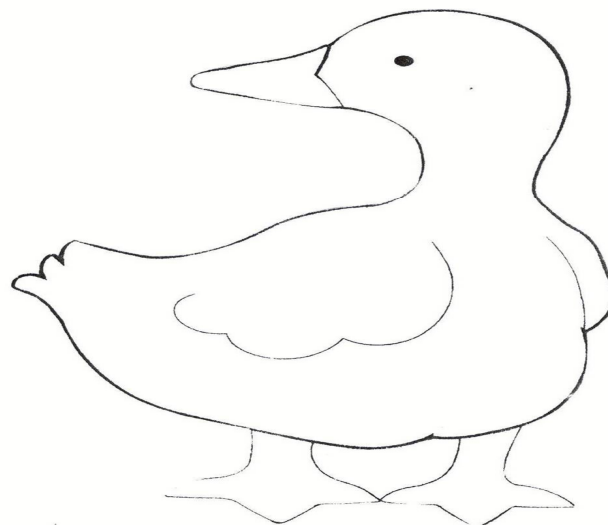
Día uno
3° juego

VACA



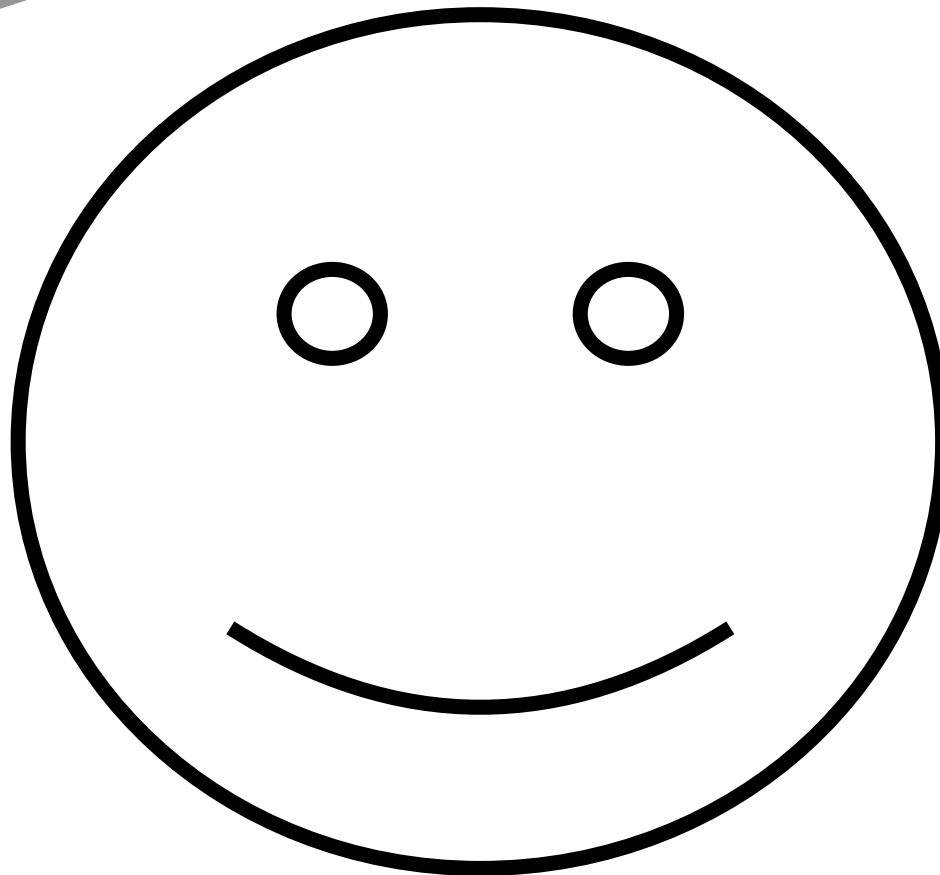
Día uno
3º juego

PATO



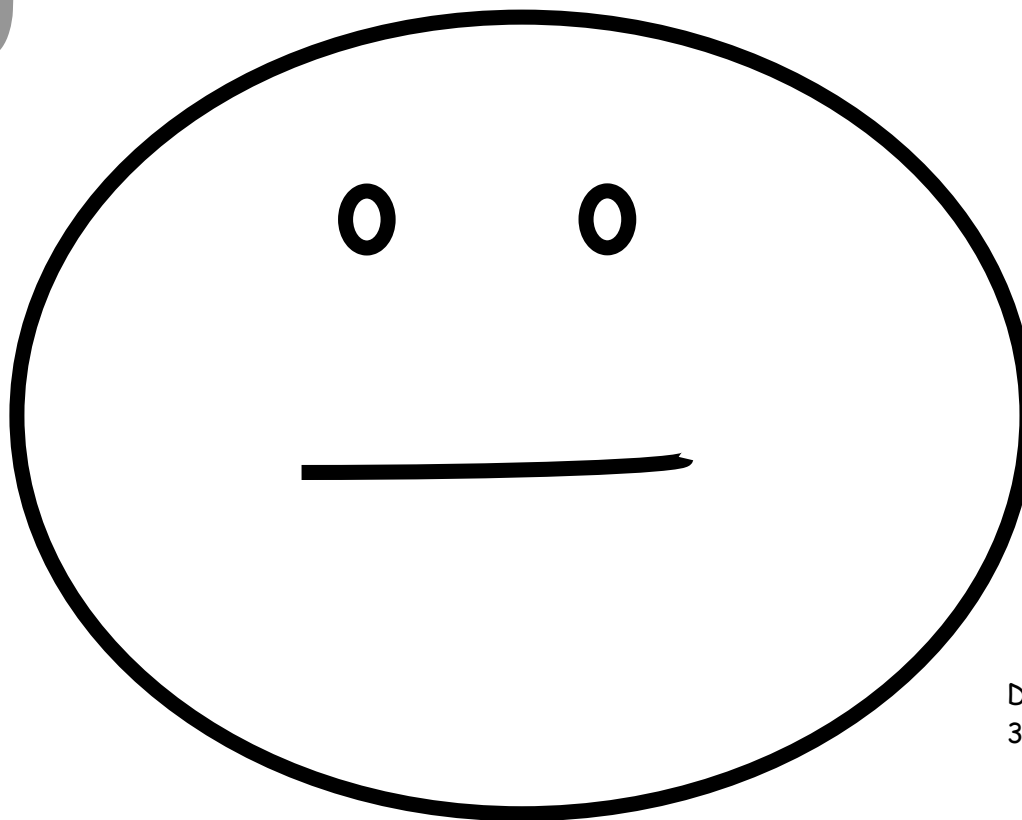
Día uno
3° juego.

ALEGRE



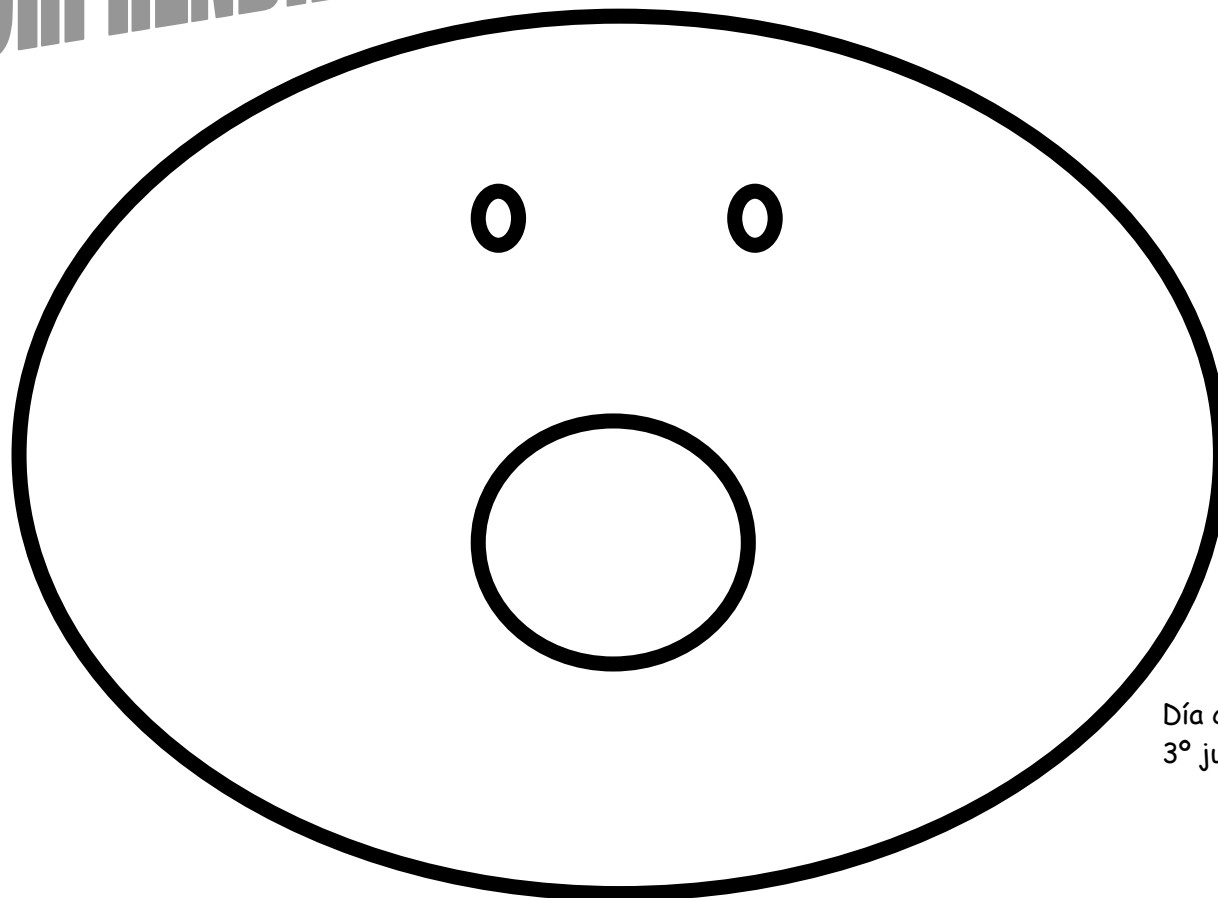
Día cuatro
3º juego

SERIO



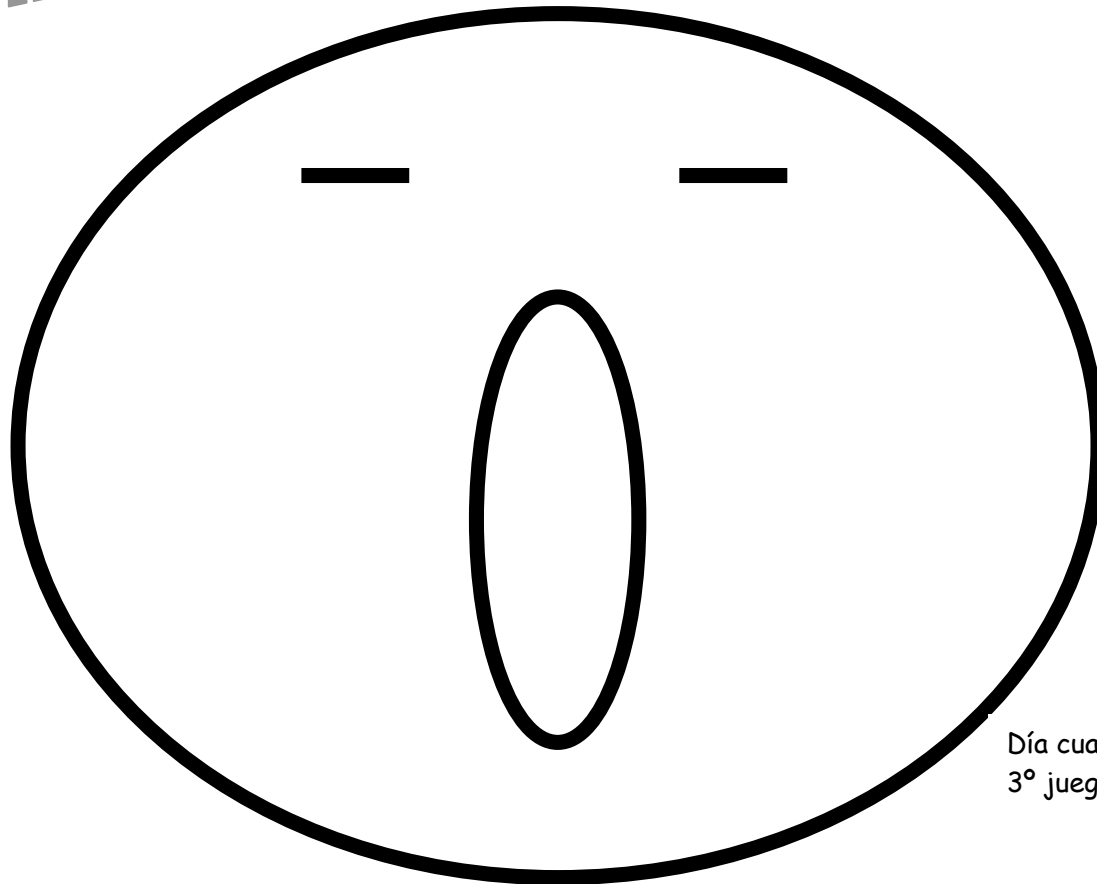
Día cuatro
3° juego

SORPRENDIDO



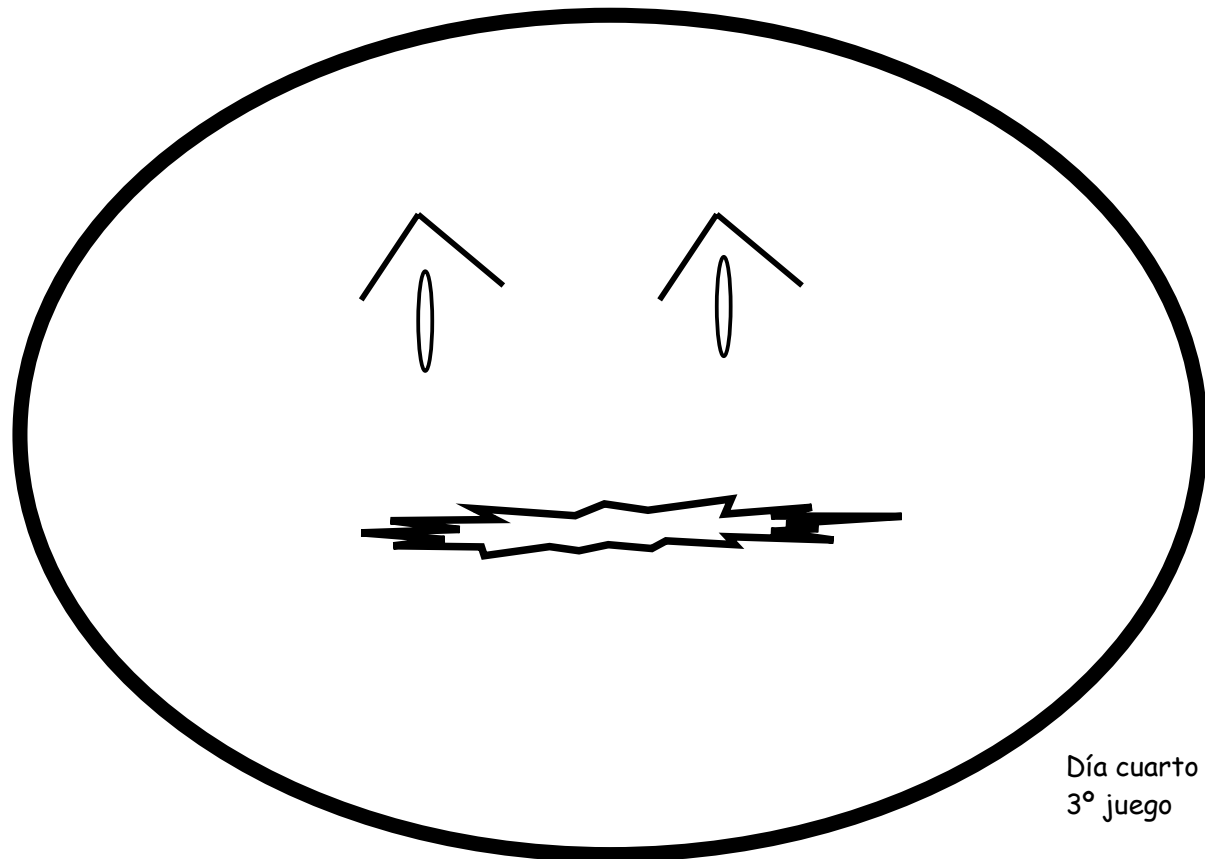
Día cuatro
3º juego

ASUSTADO



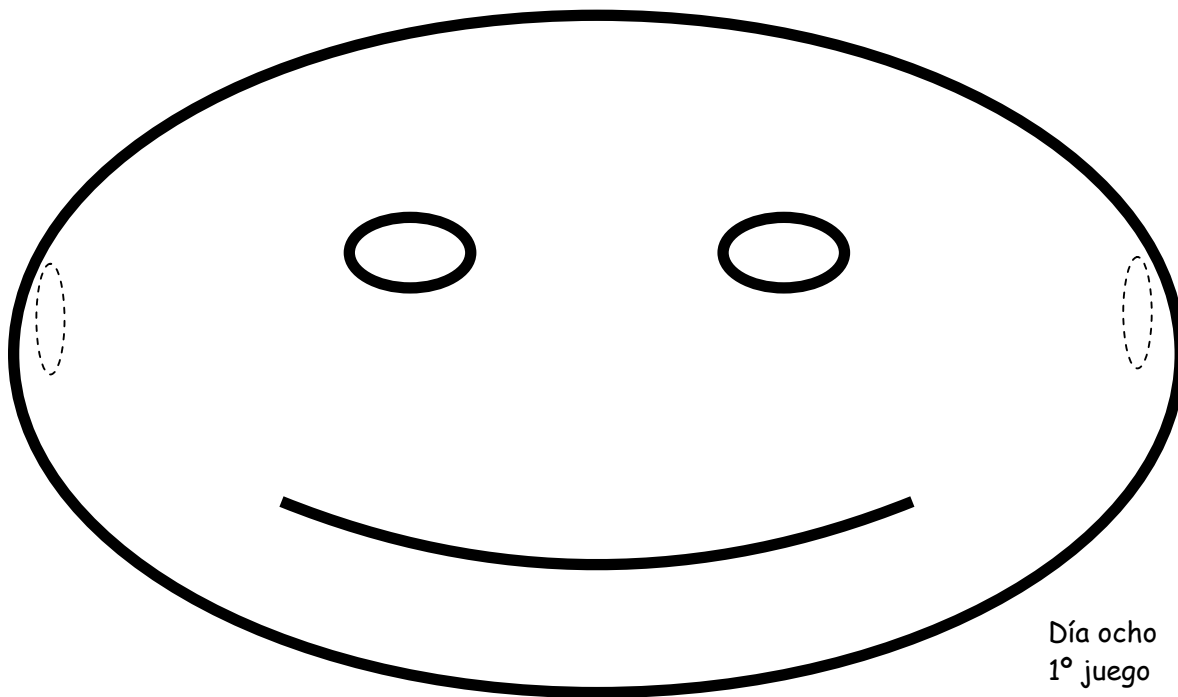
Día cuatro
3° juego

ENOJADO



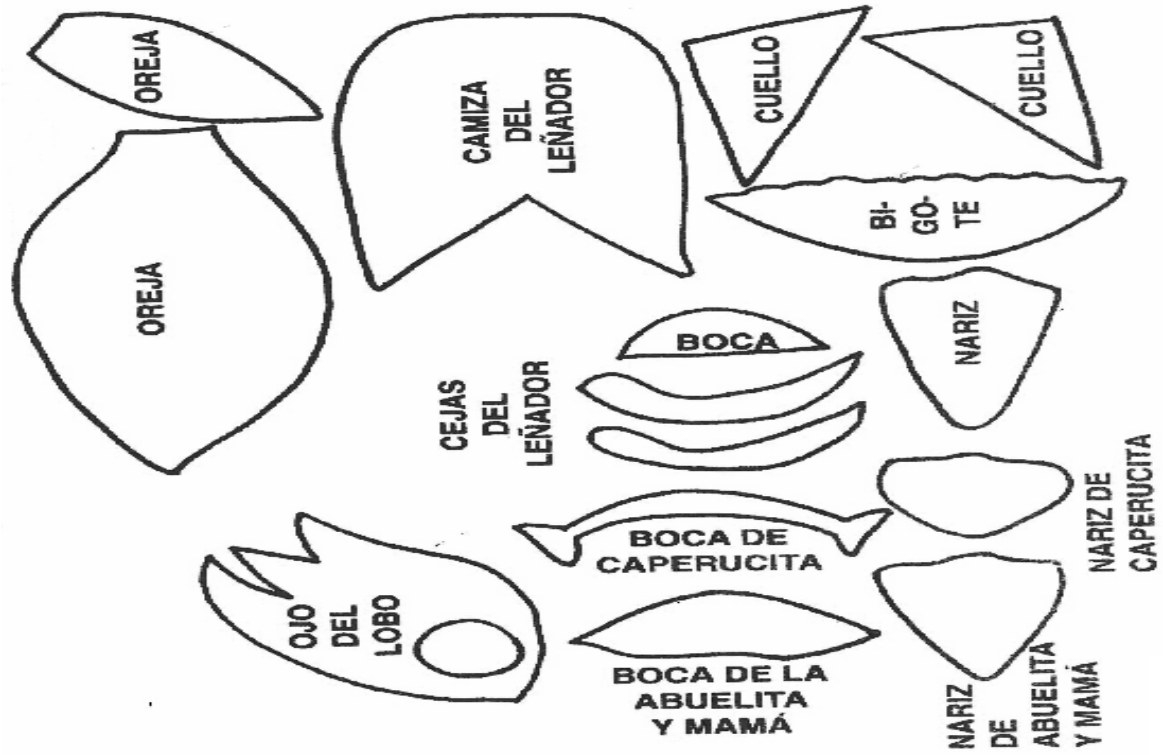
Día cuarto
3º juego

CARETA



Día ocho
1º juego

MOLDES PARA LAS CARETAS



Día ocho
1º juego

LENGUA
DEL
LOBO



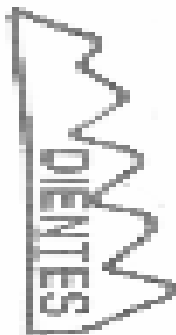
TROMPA
DEL
LOBO



NARIZ



DIENTES



OREJA



Día ocho
1º juego

EL SAPO.

Érase un pozo de los más profundos y había en él una cuerda proporcionada. Nada más cansado de tirar de esa cuerda dando vuelta a la polea para sacar un cubo de agua. Cuando el cubo llegaba a la boca del pozo, apenas quedaban fuerzas para colocarlo sobre el brocal. Los rayos del sol, por más que lo deseaban, no habían podido penetrar nunca hasta el fondo del pozo, y era el agua tan cristalina que bien hubieran querido mirarse en ella; pero todo lo más alcanzaban un trozo de las paredes cubiertas de musgo y diversas plantas, que crecían entre las junturas de las piedras.

Moraba dentro del pozo una familia de sapos, habiendo sido la abuela la primera que, a pesar suyo, se fue a vivir en el fondo un día que pretendiendo atravesar el pozo de un salto, se quedó corta cayendo de cabeza al agua. La pobre vieja vivía aún. En el pozo se encontró con una bandada de ranas verdes, con las cuales se dio a conocer como prima.

El sapo hembra tuvo una hija que un día se dejó pescar en el cubo, habiendo subido hasta muy cerca de la boca; pero deslumbrada por la luz del día, se espantó tanto que de un salto se escabulló cayendo de nuevo al fondo del pozo con terrible estrépito. Por cierto que pasó tres días con fuertes dolores en la espalda. A pesar de que no había visto nada, le hubiera sido muy fácil contar, según costumbre, el oro y el moro de lo que pasaba por allá arriba; pero con la mayor buena fe confesó que no había aparecido nada enteramente. Lo único que había averiguado, y no se limitaba a su pozo, como antes creían todos. Todos menos la abuela, la cual si bien habría podido describir algo de lo que ocurría fuera del pozo, como tenía su miaja de conciencia, se guardaba muy bien de hablar de los estanques y charcas en que había pasado tan agradablemente una parte de su juventud. Por nada del mundo quería dar a sus amigos inútiles pesares.

Para matar el tiempo, ranas y sapos murmuraban unos de otros.

-¡Que gordinflona, que zafia y que fea es la madre de los sapos!-, decían, un día dos ranas jóvenes-. Sus hijos serán horribles como ella.

-¡Es posible!-, contestó la aludida, quien escuchaba lo que decían-. Pero horribles y todo, uno de ellos tendrá una piedra preciosa en la cabeza, a menos que no la tenga yo misma.

En efecto, ningún hombre del pueblo ignora, por lo menos en los países del Norte, que de cuando en cuando se encuentra un soberbio diamante en la cabeza de los sapos.

Las ranas, envidiosas por lo que acababan de oír, agitaron la cabeza, se pusieron de hocico y se alejaron. En cambio los sapos jóvenes, hinchándose de orgullo ante la idea de poseer cada uno la piedra preciosa, levantaron la suya, cual cumple a los seres privilegiados. Por fin, hubo uno que pidió pormenores exactos sobre esa piedra preciosa de que todos se envanecían.

- Es algo como una cosa magnífica e inapreciable, dijo la madre-. Pero, hijos míos, se necesita más elocuencia de la que yo poseo para describirla dignamente: Contentaos con saber que por ello todo el mundo os envidia.

- Pues yo no seré la que posea esa piedra preciosa, - contestó el sapo más joven que era una hembra y por añadidura feo que daba miedo.- ¿Y por qué he de querer yo una piedra preciosa? Lo que da enfado a los demás a mi no me gusta. Lo único que deseo ardientemente es subir hasta la boca del pozo y ver lo que pasa por allá arriba. Un secreto instinto me dice que vería cosas muy bellas.

Guárdate de subir, hija mía, - dijo la abuela-. Aquí pasas una vida tranquila y regalona, sin que tengas que guardarte más que del cubo que podría aplastarte. Que no te pase nunca por la mente meterte en él, pues correrías el peligro de caerte, y no todo el mundo tiene la suerte que tuve yo de salir bien librada con un chapuzón.

-*Cuac, cuac,*- repuso el sapo, lo que en su idioma vale tanto como el nuestro ioh! ioh!

Pero el deseo podía más en él que su voluntad, y no pensaba en otra cosa que salir del pozo. La luz le atraía, sin conocerla, y al día siguiente cuando bajó el cubo cayendo cerca de la piedra en que a la sazón se encontraba, sintió en todo su ser un fuerte estremecimiento y saltó dentro, sin darse cuenta exacta de lo que hacía.

El cubo subió en seguida, y un mozo de labranza al ir a cogerlo para verte el agua en una tina, apercibiéndose del sapo, exclamó:

-iCarape! Hace tiempo que no había visto nada tan asqueroso.

Y de una patada trató de aplastar al sapo bajo el zueco que calzaba; pero erró el golpe, y el animal se escabulló y fue a esconderse entre unas ortigas que crecían allí cerca formando una enmarañada espesura de tallos y hojas. El sapo levantó la cabeza, y a través de las matas apercibió la luz del astro del día quedando de ella tan prendado, como nosotros mismos cuando nos encontramos dentro de un grandioso bosque y percibimos los rayos del sol filtrándose a través de las ramas y el follaje, lo cual nos produce siempre una especie de emoción misteriosa.

-¡Cuanto más bello es esto que el pozo!, - exclamaba- . De buena gana pasaría aquí mi vida entera. - Y en efecto, permaneció una hora en aquel sitio, y tras de la primera una segunda; pero luego reflexionó que ya que había comenzado sus aventuras, debía explorar el nuevo mundo a que se lanzara. Y poniendo en práctica sus pensamientos, llegó brincoteando hasta la polvorienta carretera, sobre la cual arrojaba el sol centelleantes rayos. No hizo el sapo más que atravesarla y se quedó cubierto de una espesa capa de polvo, sensación nueva, aunque muy poco agradable, por lo que se apresuró a llegar a la cuneta, llena de lirios y no me olvides, tras de la cual se levantaba una mata de ojicamo entremezclada con saúcos enguarnaldados de floridas enredaderas. Revoloteaba por el aire una bandada de mariposas, que el sapo tomó por flores desprendidas de sus tallos para correr mundo, cuyo hecho le parecía muy natural. -¡Oh si yo pudiese volar cual ellas! ¡Cuac, cuac! ¡Cuán feliz sería!

Ocho días y ocho noches permaneció en la zanja, en donde encontró alimento sabroso y abundante. Al noveno día se dijo -: Adelante...Debo ir más lejos-. ¡Ah!, echaba de menos la compañía, necesitaba dar con algunas ranas verdes, sus primas.

- Conozco que aquí es muy grata la existencia, se decía pero al cabo la naturaleza más espléndida, por sí sola acaba por producir tedio. Yo desearía hallarme con alguno de mis semejantes con quien pudiera conversar.

Se puso en marcha, y después de atravesar algunos campos, llegó a un gran estanque circundado de juncos.

- Bienvenido seas, - le dijo una rana-: tal vez habrá para ti demasiada humedad... En fin, tú mismo. Nosotras haremos cuanto podamos para recibirte bien.

Aquella misma noche fue invitado a un concierto de familia. Bien es verdad que los cantos fueron muy monótonos; pero el sapo podía refrescarse a discreción, y esto por sí solo es un recurso precioso cuando la música no gusta.

Aspirando siempre a una cosa mejor, el pequeño sapo prosiguió al día siguiente su marcha y acostumbrados ya sus ojos a la luz, admiraba el cielo estrellado y la luna en el llano. Sin embargo, lo que le extasiaba sobre todo, era el sol, cuya salida contemplaba todos los días, viéndole subir, subir siempre en el espacio.

- Si estaré metido dentro de un pozo, - pensaba -. Sin duda que sí, con la sola diferencia de que éste es más vasto que el primero. ¡Ay de mí! ¡Cuánto me gustaría poderme dirigir hacia ese hermoso espacio azulado! Ese deseo me atormenta, me consume.

Y contemplando la luna, el pobre animalito creía en su ingénita sencillez que no era más que un hermoso cubo de cobre reluciente a punto de bajar hasta la tierra, dentro del cual él podría meterse para ir más arriba.

- Pero no, - pensaba en seguida -: el cubo que va al cielo no puede ser otro que el sol. ¡Cómo reluce! Ahora baja. No hay más, yo espíaré la ocasión de introducirme en él. ¡Oh, la luz! Yo la adoro, y hasta se me figura a veces que alguna cosa luce en mi frente con más brillo que la célebre piedra preciosa de que hablaba mi abuela. Conozco que esa piedra no la tengo; pero tampoco la deseo. Lo único que anhelo es subir hasta la luz y negarme en ella. ¡Ea! ¡Valor y adelante! Siempre de frente, sin retroceder un paso. ¡Y cómo late mi corazón, al partir para ese prolongado viaje!

Lleno de decisión se puso a saltar con toda la prisa que era capaz, viniendo a pasar por un lugar habitado. Se detuvo para descansar un rato en una huerta.

-¡Cuántas cosas nuevas descubro sin cesar!- pensaba-. El mundo es vasto y magnífico y debo felicitarme de no haberme quedado en el pozo. ¡Qué hermosa verdura y qué sitio tan fresco y regalado!

-¿a quién se lo cuantas?, -le dijo una oruga anidada en una col-. Esto es el paraíso, y mi hoja es la mayor de todas: con ella puedo prescindir del resto del mundo.

-¡Gluc, gluc!, - se oyó por allí cerca. Era una bandada de gallinas que andaban picoteando por el huerto. La que marchaba delante tenía muy buena vista y se percibió de la oruga; se lanzó corriendo hacia ella y del primer picotazo la tiró al suelo. La oruga, después de culebrear un rato, se enroscó, en tanto que la gallina iba mirándola primero con un ojo y luego con el otro, esperando a ver en qué pararía aquella serie de contorsiones. -Acabemos-, dijo después de un breve instante, y adelante el pico para pillarla y engullirla.

Pero el sapo, movido a compasión, avanzó de un salto corriendo en socorro de la oruga; y la gallina sobrecogida de espanto ante tan brusca aparición, volvió grupas y huyó cacareando: ¡Que animal tan horrible! No, decididamente, yo no he de comerme esa oruga, que después de todo tiene unos pelos que me harían cosquillas en el gaznate.

-¿Has notado qué serenidad la mía?- preguntó la oruga apenas se vio libre-. ¿Has visto cómo me las he compuesto para librarme de ese monstruo? Pero esto no basta: ahora será preciso que encuentre de nuevo la hoja de col que es mi bien y mi tesoro.

El sapo se acercó a la oruga felicitándola por haber escapado a una muerte cierta, y felicitándose a sí mismo por haber espantado a la gallina con su fealdad.

-¡Qué estás diciendo!-repuso la oruga-. Sabe que si he salido de apuros, a mí misma lo debo; la gallina se ha espantado de mis contorciones. Por otra parte tienes razón, eres bastante feo. ¡Calla! He husmeado mi col. Con que, ¡abur! Voy a encargarme en busca de mi hoja. Vaya, andando ¡adelante!

-Sí sí, andando y arriba siempre, -dijo el sapo-. Veo que no está de mal humor. ¡Pobrecita! Ha pasado un buen susto. Por lo demás, ella piensa como yo: siempre adelante, arriba siempre.

Antes de reanudar su interrumpida marcha, levantó la cabeza y miró al cielo, divisando sobre el tejado de una hermosa casa una cigüeña junto al nido, al lado de su compañera.

-¡Qué dichosas deben ser viviendo allá arriba!, -pensó el sapo-. ¿Qué día podré yo subir a tal altura?

Moraban en la casa dos buenos amigos, poeta el uno y naturalista el otro. El primero gozaba cantando todas las maravillas de la creación, y en versos sonoros y armoniosos describían las impresiones de su ánimo ante las obras del creador. El segundo miraba las cosas más de cerca con una lente, volviéndolas de todos lados y empleando el escalpelo cuando lo creía necesario. A su modo de ver, la creación era un simple problema matemático. Ambos jóvenes congeniaban, y ambos eran francos y alegres.

Paseándose a la sazón por el huerto y el naturista dijo:

-Mira qué sapo: isoberbio ejemplar! Voy a enfrascarlo en espíritu de vino.

-Pero oye, ¿no tienes ya dos muy parecidos en tu museo? ¡Pobre animal! ¡Déjalo gozar de la vida!

-¡Es tan admirablemente feo!, dijo aquél

-Si por lo menos tuviésemos la seguridad de que llevara la piedra preciosa en la cabeza, menos mal. Entonces no había de oponerme yo a recogerle y a abrirle.

-¡La piedra preciosa...! ¿Es posible que tú también creas esas sandeces...?

-Yo atribuyo por el contrario, replicó el poeta, profundo sentido a esta creencia del vulgo. Vamos a ver, ¿por qué el sapo, ese horrible animal, uno de los más feos de la creación, no puede tener guardado en la cabeza un espléndido diamante? ¿Acaso no sucede lo mismo entre los hombres? Esotopo, Sócrates, eran poco menos que monstruos por su fealdad. Y por ventura no brilla aún hoy su ingenio como la perla más preciosa.

Así conversando, los dos amigos se alejaron, y el sapo pudo escapar al peligro de perecer en el espíritu de vino. Sólo a medias llegó a comprender lo que habían dicho.

-Creo que han hablado de la piedra preciosa. Dichoso mil veces que no la poseo; de otro modo me juegan una mala pasada para quitármela.

-¡Qué fatuos y presumidos son los hombres!, -decía_. Oíd a aquellos dos cuchicheando sin darse tregua. Su idioma, su facundia les envanece. ¡Bonito idioma el de los hombres! A una jornada de vuelo ya no se entienden los unos a los otros. En cambio nosotras, no: nosotras nos entendemos perfectamente, así nos encontramos en el Norte como en el fondo de África. Y luego ¿saben volar por ventura? Y además ¿tenemos nosotras necesidad del hombre? Ellos en cambio se dan por felices si venimos anidar a sus tejados.

-¡Qué bien discurre!, -pensaba el sapo-. Y además ¡que altas están...! ¡Y que bien nadan! -Esto último lo decía al ver a la cigüeña macho hendiendo los aires con las alas abiertas.

En tanto la cigüeña hembra continuaba instruyendo a sus pequeños: les hablaba de Egipto, de las aguas del Nilo y de su légamo incomparable, que es, les decía, un hervidero de ranas.

-¡Dios mío!, -añadía el sapo-, ¡cuánto me gustaría visitar ese país! ¡Si una de esas buenas cigüeñas quisiera llevarme! Pues ¿cómo he de ir a Egipto...? Dichoso que yo siento eternas aspiraciones hacia lo bueno y lo bello. Sin ellas, allá me habría quedado, encenagado al fondo de un pozo oscuro. ¡Cuánto mejor no es eso que tener la piedra preciosa en la cabeza!

Pero precisamente, el famoso diamante era él, y nadie más lo poseía. ¡Qué mejor diamante que esa tendencia constante hacia lo mejor y lo más alto! Verdaderamente, dentro de su cabecita brillaba un mágico destello.

FIN.

CAPERUCITA ROJA.

Día ocho
1º juego

En una aldea lejana vivía, hace muchísimos años, la niña más hermosa y buena que pueda imaginarse. No dicen las noticias que nos han llegado a nosotros cuantos años tenía, pero sí, en cambio, que sus cabellos eran tan rubios que podrían dar envidia al mismísimo sol, y que sus ojos parecían luceros.

La madre de esta niña estaba tan contenta de la bondad y hermosura de su hija, que podría decirse que nadie era más feliz que ella, pero, en realidad, mucho más feliz que la buena mujer era la abuelita, quien idolatraba a la pequeña y se desvivía por demostrárselo. Entre los varios regalos que le hacía figuraba una graciosa caperuza de color rojo, y desde el día que se la puso, todo el mundo conoció a la niña por el nombre de Caperucita Roja.

Caperucita Roja obtenía de su mamá permiso para pasear todas las tardes por los alrededores de su casa, donde jugaba con sus amiguitas o se entretenía mirando volar a las mariposas y dándoles miguitas de pan a los pajaritos.

Un día, al regresar a su casa después de estar jugando, vio sobre la mesa una fuente llena de pasteles. -¡Qué ricos pasteles has hecho, mamita! -exclamó al ver las golosinas-. ¿Son para mí?

-No hijita -respondió la señora-. Sé que a ti te gustan mucho, pero éstos los he hecho para tu abuelita, que está enferma.

-¿Está enferma abuelita? -preguntó la pequeña, olvidándose de los pasteles-. ¿Qué tiene?

-No creo que sea nada grave -respondió la mamá.

Y le explicó que la enfermedad de la anciana solo era un fuerte resfriado que la obligaba a guardar cama, añadiendo que por eso había pensado enviarla a ella hasta la casa, que quedaba del otro lado del bosque junto a un molino abandonado, para que le llevara a la enferma los pasteles que había hecho y un tarrito de dulce.

-Iré ahora mismo -exclamó la niña al enterarse del propósito de su mamá-. Tengo muchos deseos de visitar a abuelita y de llevarle los pasteles que tanto le agradan.

Aún temprano, pero como la mamá de Caperucita quería que la niña acompañara un rato a la abuelita y regresara antes de anochecer, preparó los pasteles y el tarro de dulce en una cesta. Después le puso la caperuza roja y, acompañándola hasta la puerta, se despidió de ella dándole un beso. A pesar de que la pequeña era muy juiciosa, creyó prudente hacerle alguna advertencia.

-No te distraigas -le dijo-, y ve directamente a la casa de abuelita. Procura, además, no apartarte del camino que cruza el bosque.

-No temas, mamita -respondió la niña colocándose la cesta bajo el brazo y poniéndose en marcha.

Brillaba el sol espléndido; los pajaritos y las mariposas revoloteaban entre las ramas y las flores y todo parecía estar tan alegre como la niña. Porque Caperucita, que quería mucho a su abuelita, deseaba siempre que su mamá le diera permiso para ir a visitarla. Despreocupada de cuanto sucedía a su alrededor, sólo pensaba en el momento de estar junto a la anciana.

Sin embargo, en esos instantes en que todo parecía tranquilo y feliz, alguien estaba maquinando algo malo; alguien esperaba sorprender y engañar a la niña para comérsela con sus afilados dientes. Era el lobo, un malísimo animal, quien desde que vio aparecer a la niña por el camino sintió que la boca se le hacía agua. Ya en otras oportunidades había procurado sorprender a la pequeña, pero temía que alguien descubriera su presencia y lo moliera a palos al verlo por las proximidades de la casa, se había mantenido oculto entre los árboles esperando la mejor oportunidad. Y pensaba que en esa ocasión podría llevar a cabo sus malvados propósitos.

-¡Esta es la mía! - se había dicho al ver aparecer a la niña por un recodo del camino; pero como desde allí avistó también a varios leñadores, agregó: -pero será conveniente tener un poco de paciencia y aguardar...

Y así lo hizo.

Mientras tanto, Caperucita Roja continuó su marcha hasta internarse totalmente en el bosque. Entonces el lobo abandonó su escondite y se aproximó a la niña.

-¡Qué hermosa eres, pequeña! -exclamó cuando estuvo a su lado-; ¿cómo te llamas?

Al ver junto a ella al feo animal, la niña se asustó un poco, pero como era muy bien educada y respondía siempre a las preguntas que le hacían, contestó:

-¿Quieres saber mi nombre o quieres saber cómo me llaman mi mamá y mi abuelita?

-Lo mismo da -respondió el lobo abriendo la boca en una sonrisa forzada y mostrando sus aguzados dientes.

-Pues mi mamá y mi abuelita me llaman Caperucita Roja.

-¡Lindo nombre! -comentó la fiera-. Sin duda será debido a la caperuza roja que llevas y que tan bien te queda.

La niña hizo un movimiento afirmativo con la cabeza y como vio que el lobo permanecía callado, se dispuso a reanudar la marcha. Entonces el animal, que había aprovechado el silencio para pensar en lo que debía decir, continuó:

-Dime, Caperucita, ¿no te agradaría quedarte un ratito jugando conmigo?

-No, señor; voy a la casa de mi abuelita, quien está enferma, para llevarle estos pasteles que ha hecho mi mamá y este tarro de dulce.

-¡De manera que, además de bonita, eres buena! -exclamó el lobo tratando de ganarse las simpatías de la niña-. Me parece muy bien que hagas lo que te ha mandado tu mamá, pero, ¿no tienes miedo de ir sola por el bosque?

-No, señor -contestó Caperucita-, no tengo miedo porque voy por el camino.

-¿Es que la casa de tu abuelita está cerca de él? -preguntó el lobo, quien tenía muy malas intenciones y pensaba también devorarse a la anciana.

Entonces la niña le explicó que la casa de su abuelita estaba junto a un molino abandonado, que era pequeña y que tenía una escalerita de piedra.

Una vez que la niña le hubo dado toda clase de explicaciones, el lobo no supo qué decir. Entonces se le ocurrió mentir una vez más.

-¿Qué te parece -le dijo- si, para hacer más corto el camino, jugamos una carrera para ver quién llega antes a la casa de tu abuelita? Tú irás por el camino y yo por el bosque. Después entraremos juntos en la casa; ¡ya verás cuanto nos divertimos!

Caperucita Roja, que no alcanzó a comprender la mala intención del lobo, aceptó encantada el juego.

-Como usted quiera, señor -respondió.

-Empecemos entonces -dijo el lobo apartándose del camino e internándose en la espesura rápidamente, pues como vio que se acercaban unos leñadores que habían terminado sus tareas, temía que le molieran el lomo a palos.

Caperucita, sin imaginarse nada malo, reanudó la marcha. A poco de andar se había olvidado por completo de su ocasional amigo, y entretenida con los pajaritos y las mariposas fue deteniéndose para admirarlos; recordando luego que a su abuelita le agradaban las flores, se entretuvo en recoger algunas para hacer un ramo.

Mientras tanto, el lobo no perdía tiempo. A pesar de saber que la niña andaría más despacio que él, como deseaba llegar mucho antes que ella a la casa que estaba junto al molino abandonado, corrió rápidamente entre las plantas, sin preocuparse mucho ni poco de los espinos que herían su cuerpo.

No tardó en encontrarse delante de la morada de la anciana. La observó detenidamente, dio varias vueltas en torno a ella para ver si había alguna puerta o ventana abierta, y al advertir que no, se dispuso a llevar a cabo una malvada idea que se la había ocurrido.

Se acercó a la casa, no sin antes observar en todas direcciones, pues como era muy miedoso temía que alguien descubriera su presencia, y después, subiendo por la escalerita de piedra, golpeó en la puerta con la pata.

-¡Ton...! ¡Ton...! ¡Ton...!/- resonaron los golpes.

Aguardó un instante, lleno de impaciencia y temiendo haber golpeado demasiado fuerte; como no obtuvo respuesta, volvió a golpear. Esta vez respondió desde dentro una voz muy suave:

-¿Es Caperucita quien llama?

Al escuchar la pregunta, el lobo, que había pensado inútilmente en lo que debía decir, resolvió hacerse pasar por la niña, procuró afinar su voz gruesa y desagradable y respondió:

-Sí, abuelita; soy yo Caperucita Roja y te traigo unos pastelitos que ha hecho mamá y un tarrito de dulce.

Si no estuviese enferma, la abuelita se habría dado cuenta de que no era Caperucita quien hablaba, pues el lobo, a pesar de haber fingido la voz, estaba un poco ronco a causa de una mojadura que había pescado durante la noche de lluvia. Pero como la anciana estaba en cama, un poco alejada de la puerta, resultó engañada por el astuto animal. Por eso exclamó:

-Entre querida, entra. No conviene que te quedes en la puerta, pues hace fresco y puedes resfriarte.

El lobo quiso entrar, pero le resultó imposible porque no entendía el funcionamiento del picaporte. Insistió varias veces, y dándose cuenta de que no le convenía perder tiempo, pues Caperucita iba a llegar muy pronto, dijo:

-Abuelita, la puerta está cerrada y no recuerdo cómo se abre

Un poco sorprendida de que la niña hubiese olvidado lo que tantas veces había hecho, la anciana respondió:

-¿Ves un pestillo junto al picaporte? Pues levántalo, y la puerta se abrirá en cuanto la empujes.

Torpemente, pues tenía muy largas las uñas, el lobo hizo lo que la anciana le indicaba. Levantó el pestillo y empujó con el cuerpo. La puerta se abrió franqueándole el paso.

Una vez que estuvo dentro de la casa, vio a la abuelita de Caperucita Roja en la cama y a ella se dirigió. La pobre anciana, al ver al lobo, se dio cuenta de que el malvado animal la había engañado, y quiso escapar. Pero como estaba enferma y tenía pocas fuerzas, en cuanto saltó de la cama y se puso de pie, cayó sin conocimiento y el lobo, abalanzándose sobre ella, abrió la enorme boca y la devoró en un momento.

Satisfecho de ver cumplida la mitad de su obra, pensó en lo que le convenía hacer para realizar la otra mitad.

-Lo mejor será -se dijo- que aguarde fuera de la casa la llegada de Caperucita. O que vaya en su busca por el bosque.

Pero como ninguna de las dos cosas le pareció prudente, porque en cualquier caso podía ser sorprendido por alguien, concluyó:

-No, lo mejor es que aguarde dentro de la casa, que me vista con las ropas de la abuelita y que me cubra la cabeza con la cofia.

Y poniendo manos a la obra, se vistió con un vestido de la anciana, se colocó la cofia y metióse en la cama, donde se quedó esperando.

Poco tardó en llegar Caperucita Roja. Contenta porque iba a volver a ver a su abuelita, subió la escalerita de piedra, dejó junto a la puerta la cesta con los pasteles y el dulce y golpeó suavemente.

Tan de sorpresa tomaron al lobo los golpes, que se incorporó violentamente en la cama. Y olvidándose por un momento de que se trataba de la niña, preguntó con su voz ronca:

-¿Quién llama?

Muy rara le pareció a la pequeña la entonación de la voz, pero pensando que su abuelita estaría ronca a causa del resfrío, respondió en seguida:

-Soy yo, Caperucita Roja, tu nietecita. Vengo a visitarte y te traigo unos pasteles que mamá ha hecho para ti.

Arrepentido de haberse dejado llevar por el miedo, el lobo procuró cambiar la voz y dijo:

-Entra pronto querida.

Caperucita Roja, que lo que menos podía imaginarse era lo que había sucedido en la casa mientras ella se entretenía en el bosque, levantó el pestillo, empujó la puerta y entró. Después se dirigió al dormitorio.

El lobo, que además de haberse puesto el vestido y la cofia, se cubría el hocico con las mantas, espiaba a la niña. La vio dejar la cesta sobre la mesa, sacar los pasteles y el dulce y poner en orden algunas cosas. La fiera no se decidía a hacer nada, pues temía que si Caperucita descubría su presencia y notaba la ausencia de la abuelita, empezaría a gritar y llamaría la atención de los que pasasen cerca de la casa. Pero como el tiempo pasaba y Caperucita no se aproximaba al lecho, terminó por perder la paciencia y exclamó:

-Deja esas cosas Caperucita, que yo las iré arreglando en seguida que me reponga, y acércate a la cama, que quiero verte.

Como la impaciencia le hizo olvidar al lobo que debía hablar como la abuelita, la voz salió ronca de su garganta. La pequeña, nuevamente extrañada, le dijo entonces:

-Abuelita, es necesario que te cuides mucho. Sin duda estás muy resfriada, pues tu voz es ronca y desagradable.

-¡No te preocupes de mi voz! -replicó la fiera, de mal talante-. Y no me hagas disgustar, que no me hará nada bien. Anda, acércate de una vez a la cama, que tengo muchas ganas de verte.

Como Caperucita era una niña muy obediente, se acercó a la cama apesadumbrada de haber hecho enojar a su abuelita. No se acercó tanto, sin embargo, que el malvado animal pudiese arrojarle sobre ella.

-¿Por qué no te acercas más? ¿Es qué me tienes miedo? -exclamó el lobo, perdida totalmente la paciencia, revolviéndose bajo las sabanas.

La niña nada respondió, pues sabía que los niños bien educados deben permanecer callados cuando los mayores los reprenden. Pero al levantar la vista para pedir perdón a su abuelita por haberla hecho enojar, observó, destacándose sobre el blanco de las sabanas, unos pelos duros, largos y negros.

-¿Cómo es, abuelita, que hoy tienes los cabellos tan duros y despeinados? -preguntó.

Temiendo denunciarse si respondía a la pregunta, el lobo decidió quedarse callado, pero como Caperucita había preguntado nuevamente, trató de dar a su voz el tono más suave posible y dijo:

-Tengo el cabello así porque me he puesto un cosmético para teñirme las canas, y al sentirme mal, me he acostado sin pensar en peinarme.

Sin darse cuenta, al pronunciar estas palabras, el lobo abrió demasiado la boca y se le vieron los largos y afilados colmillos.

-¡Abuelita! ¡Qué largos y feos tienes hoy los dientes! -exclamó la niña, cada vez más sorprendida-. ¿Será acaso que tienes mucho apetito y que por eso parecen mayores?

-No, querida, no -replicó el lobo conteniéndose a duras penas-; no es eso. Sin duda, lo que pasa es que tú nunca habías reparado en ellos y al hacerlo ahora te has sorprendido. Pero no te preocupes por tan poca cosa. Anda, ven aquí y acuéstate conmigo, que tengo frío.

Al decir esto, el lobo apartó un poco las sábanas, y la niña alcanzó a verle una de las garras.

-¡Qué uñas tan grandes tienes, abuelita! -le dijo-. ¿Para qué las quieres?

-Para sujetarte mejor cuando estés a mi lado -contestó el lobo.

-¿Y por qué tienes tan grandes las orejas?

-Para escucharte mejor cuando me hablas.

-¿Y por qué son tan largos y afilados tus dientes?

Al decir esto, la niña se acercó a la cama.

El lobo, que sólo había estado aguardando aquel instante, respondió bruscamente:

-¡Para poder comerte mejor!

Iba a lanzarse sobre la niña, pero las ropas de la cama se le engancharon en las piernas, y el lobo no pudo llevar a cabo su amenaza. Caperucita, dirigiéndose rápidamente hacia la puerta, salió de la casa y comenzó a gritar a medida que corría:

-¡El lobo quiere comerme! ¡El lobo quiere comerme!

El feroz animal, olvidándose por un momento de sus antiguos temores, se echó a correr detrás de la niña. Y cuando, arrepentido de su temeridad, quiso internarse en el bosque para evitar que alguien lo viera, se encontró de improviso delante de varios leñadores que, sorprendidos por los gritos de Caperucita, habían salido de sus cabañas armados de palos. Los hombres, que sabían qué clase de persona era aquélla, no le dieron tiempo para huir. Y tantos golpes le propinaron en la cabeza y en el cuerpo, que le ocasionaron la muerte. En seguida, uno de ellos le abrió el vientre y sacó de él a la abuelita, quien, como el lobo la había devorado entera, aún estaba viva. Después ambas regresaron juntas a la casa que estaba próxima al molino abandonado y pasaron la noche en ella.

Al día siguiente, Caperucita Roja regresó al lado de su mamá, a quien le contó lo que había sucedido. Y aquella tarde, cuando salió a pasear con sus amiguitas, les dijo que los lobos eran muy malos y que era necesario tener mucho cuidado con ellos; que eran como esas personas perversas que sólo son felices haciendo daño a sus semejantes, pero que al final reciben el castigo que merecen.

FIN.

Bibliografía del manual.

Baranoff, Timy. (1989). *El jardín de niños minuto a minuto...* Barcelona: CEAC.

Chapín, Mario Sergio. (1995). *Juegos, cuentos y poesías, como educar jugando.* Madrid: Escuela Española.

Díaz, Bilio, Nayeli. (2001). *Fantasía en movimiento.* México: Limusa.

Rodríguez, Marisela. (2005). *Juegos para primaria.* México: Editores mexicanos unidos.

Rodríguez, Ma. Luisa. (1991). *La orientación educativa.* Barcelona: CEAC.

Sher, Bárbara. (2003). *Juegos para mejorar la autoestima en los niños.* México: Selector.