



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
Y EL DESARROLLO AFECTIVO DEL NIÑO”**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A

CLAUDIA GONZÁLEZ PÉREZ

Directora: **Dra. MA. ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN**

Dictaminadores: **Dr. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ**

Mtra. NORMA CONTRERAS JIMÉNEZ



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

HAY QUE ENCONTRAR EL SUEÑO DE CADA UNO
ENTONCES EL CAMINO SE HACE EL SE HACE FÁCIL
PERO NO HAY NINGUN SUEÑO ETERNO; A CADA SUEÑO
LE SUSTITUYE UNO NUEVO Y NO SE DEBE INTENTAR
RETENER NINGUNO.

GRACIAS...

Primeramente a Dios: por el don de la vida

A mi familia por su apoyo incondicional a largo de todo el tiempo que invertí en terminar esta carrera.

A mi madre por sus palabras de aliento, por enfrentarme a la vida y más aun a mi carrera como lo prioritario.

A mi padre por su incondicional apoyo moral y económico hasta el último momento en el que así fue necesario.

A mis hermanos: Luis A. y Lorena por ser dos importantes razones para estar orgullosa y demostrarme cada uno con su ejemplo que si se puede.

A mis abuelos (Q.E.P.D.) por sus múltiples consejos y bendiciones que yo creo siempre fueron escuchadas...este trabajo es testimonio de ello.

A mi amigo Luis Omar, por su presencia constante, por sus palabras de aliento, por sus consejos, por dictarme...Gracias.

Al Padre Antonio, porque sin saberlo, cada ocho días alimentaba mi espíritu cuando más lo necesite, por sus palabras sabias y certeras en la homilía de cada domingo.

A W por no haberme dejado tirar la toalla al inicio de los últimos semestres.

A Apolinar Yañez por haber sembrado en mi la ambición, el reto y haber sido mi ejemplo de ser un universitario titulado.

A toda PJT en quienes he encontrado una amistad desinteresada y fraterna, en todos a pesar de casi no conocerme y por ser estimulo semanal de ser constante en la elaboración de la presente tesina.

A Ti Toni por ser mi escucha, mi Maestra y mi guía a lo largo de mi proceso de titulación, por tu gran paciencia... Gracias.

A todas aquellas personas, profesores e instituciones que han colaborado en mi formación profesional y personal por la cuales ahora soy lo que soy y ahora se ve reflejado en este gran logro, una de las cosas más importantes en mi proyecto de vida.

A todos ellos (y a los que me faltaron incluyéndote a ti JAETH) va dedicado este trabajo fruto de mi tiempo y esfuerzo...

¡ GRACIAS Y QUE DIOS LOS BENDIGA ¡

BZOZ, CON CARIÑO...

CLAUDIA

Índice

Resumen	
Introducción	1
Capítulo 1. El desarrollo emocional del niño preescolar	5
1.1. Desarrollo psicosocial de las emociones	8
1.2. El desarrollo de la regulación y autorregulación emocional	20
1.2.1. Autoconcepto	26
1.2.2. Autoconciencia	27
1.2.3. Autoimagen	28
1.2.4. Autoestima	28
Capítulo 2. Programa de Educación Preescolar	33
2.1. Características del programa	36
2.1.1. Organización del Programa	38
2.2. Propósitos fundamentales	39
2.3. Principios pedagógicos	42
2.4. Campos formativos y competencias	42
2.5. La evaluación	66
2.6. Análisis del Programa de Educación Preescolar	71
Capítulo 3. Lineamientos para una propuesta al Programa de Educación Preescolar	78
3.1. Expresión de las emociones	78
3.1.1. Comunicación afectiva	79
3.2. Interiorización de normas	79
3.3. Autoestima	80
3.3.1. Autoimagen	82
3.4. Regulación emocional	83
3.4.1. Autorregulación emocional	84
3.5. Preparación del profesorado	84
3.6. Papel de la escuela	86
3.6.1. Importancia del ambiente escolar	87
3.7. Educación emocional	88
3.8. Parámetros para considerar un desarrollo emocional	89
3.9. Evaluación del desarrollo emocional	90
Conclusiones	94
Referencias	101
Anexos	107

RESUMEN

Como una aportación al desarrollo integral del niño preescolar y considerando su problemática actual, surge la necesidad de un análisis del programa que rige la educación formal en este nivel, derivándose de ello los presentes lineamientos de una propuesta para enriquecerlo y asimismo, contribuir a un mejor desarrollo afectivo del niño.

En un primer momento se consideró el desarrollo emocional del niño, para conocer como se construye en esta etapa de la vida; se describe también el desarrollo psicosocial de las emociones y aspectos que lo conforman como son: la autorregulación, la autorregulación afectiva; mismas que son indispensables para un desarrollo ulterior de las emociones. Así como elementos que lo constituyen los cuales son: el autoconcepto, autoestima, autoimagen y cual es su función. Posteriormente, se describe el Programa de Educación Preescolar vigente con todos sus componentes el cual es sujeto de un análisis, en el cual se hablará en términos generales del programa, para en seguida comentar lo que se rescata de cada campo formativo en cuanto a lo que propone para trabajar el desarrollo emocional. A partir de ello, se proponen algunos lineamientos para el trabajo con el desarrollo emocional y la autorregulación emocional en los preescolares.

Se concluye que, el desarrollo afectivo del niño en etapa preescolar es de vital importancia para otras áreas de su vida como la cognitiva y la social no sólo en esta etapa, sino de manera posterior.

INTRODUCCIÒN

Sin duda la edad preescolar es de trascendental importancia ya que es durante ella que el pequeño recibe una educación acorde a sus necesidades, donde logrará desarrollar su autoestima, ciertas habilidades y conductas básicas, lo cual le permitirá integrarse fácilmente a niveles superiores de su vida social, y a un sistema educativo más avanzado.

En esta etapa es cuando el menor presenta cambios en todos los niveles de su personalidad, en el desarrollo intelectual y emocional; se incorpora al preescolar, y es aquí donde los maestros se darán a la tarea de crear conductas sociales que lo ayuden a desenvolverse mejor en el ambiente que lo rodea, logrando que adquiera experiencias que influyan en las actitudes hacia el proceso de aprendizaje, en el concepto que el niño tiene de sí mismo, y en la capacidad para formar y mantener relaciones sociales y emocionales en el futuro.

El infante tiene necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que lo rodea y es a partir de allí que construye y avanza en sus conocimientos. El niño necesita tomar decisiones, planear y llevar a cabo acciones para así ubicar, dominar y controlar el ambiente que lo rodea, necesidades que el Jardín de Niños le ayude a desarrollar.

Con la entrada a éste, el niño se aparta de su madre y ensancha su mundo para incluir en él a otros niños, otros adultos, nuevas habilidades físicas y motoras, intelectuales y sociales.

Si se concibe al ser humano como un ente que se interrelaciona activamente y capaz de desarrollar habilidades desde temprana edad, es importante prestar mucha atención al desarrollo integral del niño en el período preescolar. Las dificultades en los procesos cognoscitivos, perceptivos, de lenguaje, memoria y otros, conllevan a problemas emocionales que repercuten en el proceso de socialización del niño, y este último en la evolución cognoscitiva.

“La atención al niño preescolar se hace preventiva al definirla como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar a cada uno la cantidad de estimulación necesaria para que desarrolle al máximo su potencial, con esto se logrará atender alguna manifestación de tempranos desajustes. Esta actividad preventiva es muy importante en el período preescolar, y la familia como la escuela son centros para organizarla como dos sistemas de influencias interactivas de las cuales los niños se nutren, en relación con ellas crecen y construyen estrategias para orientar su desarrollo”, Llovera (1991; pág. 291).

En México este nivel educativo se incorpora a la educación formal básica a partir de 2004; y el eje rector de las actividades a desarrollar dentro del Jardín de Niños, en conjunto con el profesorado del nivel preescolar, no es más que el Programa de Educación Preescolar que dicta la Secretaría de Educación Pública.

Dicho programa está organizado y centrado a partir de competencias. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Las cuales se agrupan en los siguientes campos formativos: a) Desarrollo personal y social, b) Lenguaje y comunicación, c) Pensamiento matemático, d) Exploración y conocimiento del mundo, e) Expresión y apreciación artísticas y f) Desarrollo físico y salud.

Los propósitos fundamentales del Programa de Educación Preescolar definen en conjunto la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños que la cursan.

Así, el objetivo principal de la educación preescolar es el de capacitar a cada niño durante sus primeros años de escuela, a ser un participante activo y autónomo de su propio aprendizaje. Para ello, es necesario que el pequeño posea una imagen positiva de sí mismo, como persona y como sujeto que aprende y que forma parte de una sociedad; en función de sus

capacidades y habilidades. La madurez del niño se percibe en términos de su funcionamiento intelectual, la fuerza de su confianza en sí mismo, su iniciativa, su creatividad y su capacidad de relacionarse con los otros, así como de saber autorregular sus emociones, lo que le permitirá en un futuro, participar en la vida social, política y económica de su país.

Sin embargo, esta programación curricular actual no contempla dicho desarrollo afectivo o emocional como una de las principales áreas o campos formativos en el desarrollo del niño.

Entendiendo por desarrollo emocional o afectivo: “al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo) su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. Por este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas”, Haeussler (1995, pág. 55; en Grau y Meneghello, 2000).

La importancia de dicho desarrollo radica en su incidencia en el desarrollo emocional y esta interrelacionado con otros aspectos del desarrollo, de ahí su importancia, ya que un desequilibrio emocional puede incidir en aspectos intelectuales como: Limitaciones en la memoria, dificultades en la percepción y en la atención, y disminución de las asociaciones mentales satisfactorias, por lo tanto en el desarrollo integral del niño.

De ahí que prestar atención a las necesidades emocionales es una tarea urgente dentro del contexto familiar, *escolar* y social, ya que el desarrollo de habilidades emocionales favorables desde los primeros años de vida del niño, favorece el desempeño académico y el desarrollo social.

La estructura intelectual del niño esta inevitablemente unido a su afectividad, por lo tanto, se hace del todo necesario modificar la educación actual, centrada principalmente en los contenidos cognoscitivos y en menor proporción, en la vertiente emocional.

Una de las tareas pendientes de la educación actual, y que no esta contemplada en el currículum oficial es potenciar y proponer las tareas

pedagógicas para conseguir conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y motivaciones.

La necesidad que se propone de atender el desarrollo emocional en la escuela nace de la necesidad de atender íntegramente a la persona. El progresivo reconocimiento y afianzamiento psicopedagógico en el aula pueden ser de gran ayuda para animar y mostrar a los educadores como mostrar el desarrollo emocional y de esta forma reforzar el desarrollo cognitivo-afectivo-conductual en las escuelas.

Entonces, el desarrollo del niño depende en gran medida del programa con el que el nivel preescolar esté operando, lo que lo hace jugar un papel bastante importante y de manera particular en su desarrollo socio-emocional, estos elementos suponen un análisis de tal programa; así, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis del Programa de Educación Preescolar, en lo que respecta al desarrollo afectivo del niño y proponer lineamientos para una propuesta que enriquezca dicho programa en esta área del desarrollo.

Con lo que respecta a la labor con preescolares o bien con este nivel educativo nos encontramos con trabajos que hablan de diversos temas, como: Inteligencia emocional en el niño preescolar, la estimulación temprana como medio para potencializar el desarrollo psicológico del niño, el desarrollo social del niño preescolar y su relación con el tiempo de permanencia en la estancia infantil, la propuesta de un programa para prevenir dificultades de aprendizaje en preescolares, entre otros, por lo que el presente trabajo nos habla de una temática pionera en esta área.

Por tanto, para el desarrollo del presente trabajo, en el capítulo uno se hablará del desarrollo emocional del niño preescolar. En el capítulo dos se expondrá de manera más concreta el programa de educación preescolar actual, así como un análisis del mismo únicamente en lo que respecta a sus aportaciones al desarrollo emocional del preescolar. En el capítulo tres, se proponen lineamientos que lo puedan enriquecer en este aspecto y finalmente se presentan las conclusiones.

CAPÍTULO 1

EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO PREESCOLAR

En el desarrollo del niño existen distintos aspectos que lo componen, los cuales con fines de análisis generalmente se abordan por separado, pero en lo cotidiano existen de manera interrelacionada, tal como son: el desarrollo físico o motor, el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo social y el desarrollo emocional. En ese sentido de análisis es que en el presente capítulo se pretende abordar únicamente del desarrollo emocional en la etapa preescolar del desarrollo del niño.

En cualquier cultura el niño se desarrolla en una compleja red social, cuyas relaciones se extienden desde su familia hasta la comunidad y la sociedad donde la familia se encuentra inmersa. Para adaptarse y funcionar en esta red social, el niño ha de aprender un conjunto de habilidades personales, sociales y emocionales a través de un proceso de socialización.

Para García, Ibáñez, Linaza, Marchesi, Mayor, Montoya Palao, Pelechado, Ponlano, Sáez, Santafe y Vega (1992) la socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permite actuar eficazmente como miembro de un grupo. En ese sentido, se ha considerado que las personas que rodean al niño van regulando de forma progresiva sus habilidades y características sociales, así como la manera en que habrá de aprender a expresar sus emociones; dichas personas actúan como factores externos que contribuyen al desarrollo del niño. Inicialmente se consideraba que la figura que influía de manera más importante era la madre. Pero posteriores observaciones han comprobado que son igualmente importantes el padre, los hermanos, los compañeros, el profesor...e incluso el propio niño por su papel activo. Todas las personas con quienes permanentemente interactúa éste son elementos básicos en la red social.

Las personas son agentes de socialización del niño, pero su acción viene limitada por el marco y la estructura de las instituciones. La familia, la escuela, la clase, los amigos, el estado, los medios de comunicación...son marcos más amplios cuyas características y reglas implícitas o explícitas socializan al niño en una dirección determinada. Por ejemplo, el número de hermanos, el orden de nacimiento o el hecho de que falte uno de los padres por emigración, muerte o divorcio, separación o abandono va a condicionar las relaciones que se establezca entre los otros miembros, Baumrind (1967).

La acción de las personas e instituciones (agentes y agencias de socialización, respectivamente) sobre el niño depende de las funciones que cumplen. Pueden citarse como funciones sociales a desarrollar durante los primeros años: la protección frente a peligros físicos, la satisfacción a necesidades biológicas, la educación escolar, el afecto, el apego, el juego, la interacción, la exploración, entre otras.

Así, el comportamiento social se desarrolla a través de la participación activa del niño en sus encuentros sociales, en el curso de los cuales modifican el comportamiento de los demás y es influido por ellos.

Hacia finales del primer año de vida cuando se dejan juntos dos niños comienzan a interactuar sincrónicamente. Durante el segundo año, las interacciones del niño con sus iguales son, en ciertos aspectos, semejantes a sus interacciones con los adultos y en cierto sentido diferentes. Por ejemplo, el sonreír, vocalizar y tocar tiene lugar más frecuentemente con la madre que con un igual; mientras que el juego con objetos es más frecuente entre iguales. Durante el segundo año las interacciones entre compañeros están más centradas en los objetos, y parece obvio que los sistemas sociales madre-niño y niño-niño se caracterizan por mecanismos reguladores diferentes, Abramovitch, Pepler y Corter (1982).

La interacción con otro niño comienza a diferenciarse también de la interacción con un extraño a lo largo del segundo año. En la interacción con un igual Eckerman, Watley y Kutz, (1975) han encontrado escasas protestas y llanto, un abundante uso del material de juego, actividades de dar y tomar

materiales, imitación regulada socialmente y el uso de material de juego con muy mayor frecuencia que en la interacción con un adulto. Durante este segundo año la interacción entre compañeros se coordina progresivamente y se estructura de forma diferente a la interacción con un adulto.

También aumentan a lo largo de estos años las actividades que implican cooperación, frente a aquellas otras actividades donde ambos niños mantienen una actividad paralela. Se observan acciones relacionadas con un tipo de norma, como el orden de sentarse, la posesión de objetos, las ceremonias y rituales relacionados con los juguetes. Quizá las normas que comienzan a manifestarse más claramente son las relacionadas con el sexo. Los niños juegan más frecuentemente con otros niños y lo mismo ocurre con las niñas.

A medida que los niños crecen, los contactos amistosos ocurre con más frecuencia, Ladd, Birch, y Buhs (1999); al interactuar con otros niños en su entorno social aprenden a controlar sus emociones y a percatarse de que no siempre estarán de acuerdo con él. Gradualmente los preescolares descubren que provienen de situaciones familiares muy diversas y tienden a buscar similitudes y diferencias con los demás, "de los 3 años empiezan a desarrollar sus habilidades sociales, que van desde una curiosidad inicial por saber quien es el otro, se miran, se observan, se atreven a tocar, etc.", Hogan (1989; en Escamilla, 1996 p. 16).

Este aspecto social así como todo el desarrollo en su conjunto se relaciona con una esfera en particular, que si dentro de esta hay desequilibrio, como consecuencia no hay armonía en el desarrollo integral del niño, se trata del desarrollo emocional.

La expresión emocional del niño constituye un medio de comunicación con su medio, puesto que es una señal que regula la conducta de sus cuidadores (madre y padre), para más adelante interactuar con sus iguales (jardín de niños).

En cuanto al papel de la socialización, las vías de influencia son variadas. El contexto familiar interviene, por una parte, al proporcionar y regular las

oportunidades de experimentar y compartir emociones. En segundo lugar, la expresión emocional de los niños depende estrechamente del nivel de expresividad emocional de los padres y de la exposición a diferentes emociones e intensidades emocionales en el contexto familiar. Por último, los padres intervienen directamente con la enseñanza de las reglas de expresión, que dictan cuándo, cómo y con qué intensidad deben expresarse las emociones, un tipo de educación emocional muy ligado con los valores de la cultura o subcultura en que vive la familia, Palacios, Marchesi y Coll (2002). Todo esto como se verá a continuación.

1.1. Desarrollo psicosocial de las emociones

Es en la familia donde el individuo aprende a conocer el mundo, a tratar a otras personas y es ahí donde se forman los primeros sentimientos.

La familia, es la base de la información de emociones, es donde el niño aprende a trabajar y a estudiar con entusiasmo, a convivir con alegría, a sentir aprecio; sin embargo, no todas son estimaciones favorables, ya que también el niño podría aprender a actuar con negligencia, a sentir aversión, temor e indiferencia. El hecho de que el niño aprenda a distinguir lo que debe hacer de lo que debe evitar y aprenda a aceptarse a sí mismo, dependerá de la aceptación de los padres hacia él y de la forma en que ellos manejen la autoridad, Ángeles (2002).

Los efectos desfavorables o favorables que se suscitarán en el desarrollo de las emociones del niño a partir de la calidad de la relación con su familia se irán estableciendo gradualmente por medio de las continuas interacciones, ya que, la competencia socioemocional está profundamente influenciada por la calidad de los lazos del niño con sus progenitores.

Las emociones positivas o negativas que se van desarrollando en el niño a través de los intercambios sociales generados en la cotidianidad con su medio familiar, adquirirán con el tiempo la configuración de patrones emocionales específicos (por ejemplo estados y expresiones de contento de un niño que es debidamente cuidado, estimulados y amado), que llevarán

consigo las características de los patrones de interacción que previamente les dieron forma.

Así, la interacción de las características del niño y sus padres pueden originar muchas situaciones tensas porque el niño aumenta su disgusto y los padres se sientan enfadados y frustrados, estos sentimientos negativos de los padres sobre sí mismos pueden provocar que se sientan incompetentes, agotados, deprimidos y que estén a la defensiva generando problemas entre ellos como pareja, con el propio niño y hasta con las personas que los rodean; de igual forma, el niño puede resultar afectado porque desarrollará poca capacidad para adaptarse a situaciones inesperadas, deterioro de su autoimagen y de su comportamiento, lo cual traerá nuevas angustias para los padres.

La aparición de experiencias dentro de la familia que contribuyen a un deficiente desarrollo emocional del niño en algunos casos recae en situaciones extremas, las diversas problemáticas familiares que se relacionan con la existencia de conductas antisociales y/o criminales se extienden al terreno de la violencia como un factor de primer orden.

Cuando el menor carece de cuidados, oportunidades de recibir manifestaciones de afecto positivo y de expresar sus emociones, es muy probable que se desarrolle con dificultades en el área de la comunicación; si además recibe ejemplos de malos tratos o él mismo es maltratado, las probabilidades de que surjan conductas antisociales y criminales aumentan considerablemente. Loredó (1994; en Sesma, 1999) sostiene que en los niños maltratados surgen alteraciones emocionales, carencia nutricional, alteraciones físicas, se pone en riesgo su sociabilización y su conformación personal con la posibilidad de que aprenda también a ser maltratador o maltratado cuando sea adulto. Por su parte Kempe (1979) confirma que la capacidad de sociabilización del niño se va extinguiendo ante la imposibilidad de sus padres maltratadores, van perdiendo la capacidad de contacto visual, pueden volverse pasivos, sumisos y obedientes, sensibles en extremo a la crítica o al rechazo, con rabia reprimida pronta a estallar, se

convierten en niños difíciles de manejar, pueden también ser agresivos, negativistas, incapaces de jugar con otros y de escuchar o pueden combinar características, pero en general tienen problemas para reconocer sus sentimientos y hablar de los mismos.

Se espera de la familia que sea una fuente de amor y cuidado para el niño. Jenkins y Oatley (1996) argumentan que la experiencia temprana debe proveer de un modelo básico de roles, el de ser amado y el de poder amar, ya que las emociones de amor, afecto y felicidad provocan que la gente este reunida creativamente en cooperación. En contraposición, las emociones de enojo, miedo y disgusto mantienen a la gente en conflicto.

La alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia, Harris (1989); otro tipo de emociones son por ejemplo la culpa, la vergüenza y el orgullo, que son conocidas como emociones sociomorales, de las que hablaremos a continuación.

El orgullo por ejemplo se expresa con elevación de los ojos, mirada triunfante, sonrisa, incorporación corporal y elevación de brazos mientras que la vergüenza con el cuerpo encogido, cabeza baja y ojos y manos sin movimiento; mismos que se manifiestan ante el éxito y el fracaso respectivamente, en la resolución de una tarea, Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C, (2002).

Lewis, Alessandri y Sullivan (1992) encontraron que el orgullo ante el éxito era más patente si la tarea era difícil, y la vergüenza ante el fracaso era mayor si la tarea era fácil, lo que indica que a esta edad los niños son capaces de una auto evaluación y que orgullo y vergüenza no se identifican con alegría y tristeza, pues éstas acompañan al éxito y al fracaso al margen de la dificultad y del esfuerzo. También se detectan patrones diferenciales de respuesta para vergüenza y culpa, esta última con intentos de reparación, entre el segundo y el tercer año.

Otra base para el surgimiento de las emociones morales es la referencia social. Las señales emocionales de los cuidadores, al comunicar su sistema

de valores, promueven la generación precoz de emociones como la vergüenza y la culpa. Cuando el niño se porta mal, los padres, y en su momento la educadora por el proceso de identidad extendida, muestran vergüenza o tristeza y, teniendo en cuenta el fenómeno de la referencia social, se produce una inducción mimética en el niño de una activación emocional acorde a la expresión de la cuidadora o bien de su maestra. Instaurada la activación en el niño, la madre expresa la actitud correctora dirigida a inducir un auténtico sentimiento de culpa o de vergüenza, López, Etxebarria, Fuentes, Ortiz (1999).

Finalmente, la empatía puede considerarse una base decisiva en la génesis de la culpa y fuente de motivación para la conducta moral. La culpa empática surge cuando el niño siente dolor empático por el sufrimiento de la víctima y se atribuye la responsabilidad del mismo. Como víctimas, los niños expresan de forma verbal o no verbal el dolor o la pérdida, y los que agraden o intentan apropiarse de un juguete frecuentemente cesan y desisten ante las señales de tristeza de la víctima. Según Hoffman (1985, citado en López, et.al, 1999) la reacción empática a la aflicción de la víctima se encuentra en la base de la comprensión moral y de las emociones morales.

En la manifestación de dicha empatía encontramos diferencias de género; pues en diversos estudios han comprobado que entre los dos y los tres años las niñas puntúan más que los niños en variaciones en las medidas de empatía, que manifiestan más comportamientos prosociales hacia sus madres cuando estas muestran tristeza y que en ellas la culpa es más frecuente. Ante un acto de agresión anticipan experimentar más culpa y realizan una autoevaluación más negativa. La relación entre agresión y reparación se encuentre en niñas de dos años, pero no en niños, Cummings, Hollenbeck, Iannotti, Radke-Yarrow y Zahn-Waxler (1986).

Otra evidencia del papel de la socialización tiene que ver con las diferencias en orgullo y vergüenza en niños y niñas. De acuerdo a Alessandri y Lewis (1996), las niñas muestran más vergüenza en el fracaso ante una tarea que

los niños. Los autores han comprobado que las madres ofrecen un feedback, más positivo al éxito de los niños y tienden a infravalorar el éxito de las niñas, reaccionando más negativamente a sus fracasos. Ello puede explicar que las niñas tengan menos tendencia a atribuir el éxito a sus habilidades y por tanto, menor motivación de logro, Alessandri y Lewis (1996).

Esta socialización de las emociones inicia en parte con *el juego*, que es una de las actividades principales que realiza el niño a esta edad. El juego es una actividad central de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias; además de que el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

En el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Los niños recorren toda esa gama de formas en cualquier edad, aunque puede observarse una pauta de temporalidad, conforme a la cual las niñas y los niños más pequeños practican con mayor frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que los niños “escenifican” adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Desde diversas perspectivas teóricas, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal.

En la educación preescolar una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiriera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar.

En este sentido, el juego puede alcanzar niveles complejos pero dentro de ese equilibrio natural que buscan los niños en sus necesidades de juego físico, intelectual y simbólico.

Gran parte del juego simbólico en esta edad incluye jugar con los sentimientos de sí mismo y de los otros. De hecho, en el juego simbólico los niños hablan mucho más de estados afectivos que en otros contextos. Dunn, Bretherton y Munn (1987) comprobaron que el 94% de las conversaciones sobre estados emocionales se daba en el juego de ficción con los hermanos, versando sobre la pena, el dolor, el hambre, el sueño y la tristeza. Esto muestra lo interesante que resulta para los niños el tema de las emociones y que son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo propio, de asignar un rol ficticio a un personaje ficticio y de compartir con otra persona esta asignación de estados emocionales ficticios.

Según Harris (1989; en Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C., 2002) el juego simbólico ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Los niños se toman a si mismos como punto de referencia, y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro.

De acuerdo con los datos de Dunn (1995), los niños que más jugaron simbólicamente a los dos años fueron los más capaces posteriormente de comprender las emociones de los demás, los que mostraron más capacidad de ponerse en el punto de vista del otro y quienes establecieron una comunicación afectiva más fluida en la interacción con un amigo.

Sin duda, la familia y la escuela son dos instituciones estrechamente ligadas por el objetivo explícito que tienen en común que es el de brindar al niño elementos básicos para su desarrollo integral. En este caso la escuela se convierte en un contexto de socialización que favorecerá la actuación de otros agentes diferentes que los familiares, siendo los profesores y los compañeros los que continúan con la tarea iniciada en el hogar, ya que la interacción con ellos facilitará en el niño la capacidad para desarrollar modos eficaces de expresión emocional y de evaluación de la realidad social.

Delval (1990) destaca que la escuela tiene una función fundamental en esta interiorización para el niño, aunque presenta múltiples facetas que se traducen en necesidades que deben ser modificadas si se pretende que cumpla su papel socializador y concibe la escuela, como una institución que se encuentra en crisis de manera permanente, en la que los participantes, los responsables y el medio social consideran que es necesario introducir reformas continuamente, pero que estos objetivos no se logran, ni se hace mucho por enseñar a los niños cosas que les sirvan para la vida al predominar en la enseñanza los aspectos cognoscitivos, encubriendo así la transmisión de valores y prestándole poca atención a la afectividad. De ahí la necesidad de que los profesores desarrollen un papel de peso positivo en el aprendizaje de las habilidades sociales y de que

mejoren su preparación. Esto depende en parte del profesor, pero también es necesario que dignifique su profesión a través de mejores remuneraciones y prestigio social, cambios de la preparación científica e intelectual, una buena formación en el desarrollo psicológico del niño y entrenamiento práctico en el trabajo social, Delval (1990); entonces la función socializadora y formadora del profesor depende tanto de él mismo como de la institución a la que pertenece.

Ahora bien, en cuanto a la forma de establecer disciplina si el profesor es flexible e independiente podrá reforzar la participación, la responsabilidad, la expresión de sentimientos y la creatividad, logrando así un mayor nivel de adquisición por parte de sus alumnos de manera global.

La figura del profesor es esencial para una socialización positiva del niño y esta última depende de las habilidades personales del profesor mismo como con su respectiva aplicación a la realidad que enfrente en las aulas. El profesor como formador de seres humanos debe comprometerse a desarrollar su capacidad integral para poder transmitirla a sus alumnos. Fernández (1992) sugiere que les corresponde a los profesionales de la educación darle a su tarea el carácter de profesión prestigiada por sí misma y no como extensión de la tarea materna, ya que desde ahí se ve alterado tanto el rol materno como el del docente, recalca la necesidad de ponerse en el lugar del niño para buscar el porqué de su conducta y colocar límites para construir un espacio de confianza.

Una de las principales finalidades de la escuela y en general del jardín de niños en particular, es la de focalizar y aplicar medidas flexibles que sean funcionales en la adquisición de reglas por parte del niño. Se pretende que desde el jardín de niños el individuo tenga oportunidades de desarrollar y mejorar procesos de socialización junto con sus aptitudes académicas, así como sus destrezas para mantener relaciones humanas efectivas y la capacidad de comunicarse bien en el plano personal.

La formación del niño preescolar a través del establecimiento de reglas flexibles implica que él adquirirá de manera gradual un control de

emociones que originalmente están dominadas por impulsos, pero cuando las emociones del niño se les da un curso equivocado por medio de la imposición de reglas (manifiesta o encubierta), se podrán esperar consecuencias negativas que bloqueen sus capacidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

El ingreso al jardín de niños representa un cambio radical en la vida del niño y de su familia, la transición resulta más difícil cuando surge la falta de coordinación entre ambos sistemas, porque es un hecho que el desarrollo de las cualidades emocionales del niño depende de la mayor congruencia posible entre las dos instituciones. Liublinskaia (1971) explica que en la edad preescolar el niño aun no cuenta con la madurez de sus procesos nerviosos, pero si el modo de vida y la organización de la actividad del pequeño son correctos, se espera que a los siete años de edad se manifieste en el niño ya un cierto equilibrio en dichos procesos, para entonces, continua el autor, el niño debe haber recorrido un proceso educativo en el que la familia y la escuela trabajan en conjunto y que incluye la formación de hábitos de análisis y valoración de normas de las relaciones sociales y las reglas de cortesía, no solo con un sistema de respuestas verbales (como por ejemplo “por favor” o “gracias”), sino también con un sistema de reacciones internas bajo el aspecto de impulsos, emociones y deseos del niño que gradualmente se convierten en reacciones generalizadas, conscientes y fundamentadas, esperando que logre supeditar sus acciones a las indicaciones de su educador y al trabajo colectivo, que descubra la riqueza e intensidad de sentimientos y dirijan su autonomía e iniciativa en bien de la causa común.

El encauzamiento de las emociones del preescolar, la formación de valores y la cooperación son aspectos que de manera consciente se señalan como necesidades prioritarias. Schmelkes (1997) enfatiza que la formación valoral es una preocupación generalizada a nivel mundial y por ser una probable fuente de riqueza en el aprendizaje, porque puede ayudar a evitar el crecimiento de tensión y conflicto, ante lo cual, la escuela puede ser un sitio para trabajar intencionada y sistemáticamente las temáticas de los valores,

considerando que toda escuela, maestro o currículo forman valores; y si la escuela no cumple con esta función o lo hace de manera oculta, deja de cumplir su función socializadora y no podrá desarrollar al ser humano de manera integral.

La propuesta de Schmelkes (op. cit.) destaca el desarrollo de aspectos básicos de la socialización del niño y aunque ella se refiere a la escuela en general, nosotros hacemos hincapié a las edades más tempranas, entonces, tanto la familia como la institución preescolar, tiene una labor de gran relevancia al respecto en la formación de valores.

Un aspecto también relevante en el desarrollo de las emociones es *el lenguaje*, cuya adquisición transforma las relaciones interpersonales y la experiencia emocional. El lenguaje facilita la conciencia de las emociones, ya que al ser nombradas son más accesibles, pero, además, el lenguaje transforma las experiencias emocionales inicialmente globales y difusas en experiencias focalizadas, lo cual clarifica y guía la experiencia emocional, López, Etxebarria, Fuentes, Ortiz (1999). Así, la capacidad para expresar verbalmente las emociones permite reflejar estados afectivos y comprenderlos.

Las discusiones sobre las causas de las emociones entre niños y madres en el segundo año son ejemplos de la función de la interacción verbal en la comprensión de los estados emocionales. Los niños preguntan mucho sobre los estados afectivos de los demás y las madres discuten las causas de los mismos. Desde los 18 meses, hablan sobre las emociones de otras personas, y sobre los estados emocionales del niño, sobre todo, para controlar su conducta.

Los estados afectivos infantiles reflejados en su conducta expresiva, son percibidos, interpretados y comentados por los padres y en su momento por los maestros, a través de una imitación contingente de la expresión facial del niño y de un comentario verbal sobre la emoción, del tipo: “hoy estás enfadado ¿verdad?”, “¿tienes miedo, cariño?”. Los padres y maestros con

el reconocimiento del estado emocional y la etiqueta verbal sensibilizan al niño a las señales emocionales.

El lenguaje interviene también en la capacidad de modificar los estados de los otros, expande la capacidad de consuelo, de divertir a los demás, de compartir el humor y permite una mayor intimidad en las relaciones sociales.

Ahora bien, tanto para las niñas tanto como para los niños con la adquisición del lenguaje viene también una mejor comprensión de cómo deben comportarse, es decir hay una interiorización de las normas de conducta y esto se muestra en mayor medida en la edad preescolar. Esto se ve en paso del control externo al control interno. Hay en particular un incremento notable en la capacidad de postergar y de obedecer en ausencia de la persona que lo cuida, Kopp (1983).

La interiorización de normas también se manifiesta en las relaciones de anticipación del éxito o del fracaso. Esto se muestra no sólo en las respuestas emocionales claramente negativas ante el fracaso con las tareas (ceño fruncido y pucheros), que aparecen después de los treinta meses de edad y aumentan en el curso de los años preescolares, Stipek (1992: en López, F. Etxebarria J, Fuentes M, J, Ortiz, M^a. De J (1999), sino también en las repuestas modificadas ante los éxitos.

En el tercer año de vida los niños no sólo responden emocionalmente a las desgracias que ellos causan o presencian, sino que también buscan repararlas, Cole, Barrett y Zahn-Waxler (1992); muchas veces se rehúsan a violar las prohibiciones parentales y exhiben signos de dolor afectivo, incluso en ausencia de alguno de sus padres, y puede ser que hasta les confiesen, al regresar estos, cuando ocurrieron las violaciones, Emde y Buchsbaum (1990; en López, F. Etxebarria J, Fuentes M, J, Ortiz, M^a. De J, 1999). Todo esto los ha llevado a Emde y Buchsbaum a concluir que alrededor de los tres años de edad se da el surgimiento del "yo moral".

Por otra parte, las prácticas parentales de control cambian, y en vez de los controles directos y en ocasiones enérgicos (por ejemplo prohibiciones directas) aplican ahora controles externos indirectos (como el elogio) hasta

que al final se estimulan los controles internos, recurriendo más al razonamiento y a la persuasión. Con base en una revisión bibliográfica y en su propia investigación, Power y Manire (1992) concluyen que cuando los padres y nosotros agregamos, los maestros, proporcionan reglas y los valores, y asimismo los destacan con el ejemplo, es más probable que los niños muestren una conducta responsable socialmente en ausencia de los padres.

Estos cambios cognitivos y sociales de la etapa preescolar tienen consecuencias importantes en la vida emocional. La base de las reacciones emocionales cambia. A diferencia de la primera infancia y los inicios de la etapa de párvulo, etapas en que las reacciones dependen de la presencia y respuestas afectivas de los padres y en su momento por los maestros, y a diferencia de la etapa tardía del párvulo, en la que la reacción puede basarse en una prohibición explícita, las reacciones emocionales de los preescolares se fundan en normas interiorizadas. Tales reacciones también son más organizadas y más específicas en el contexto, y se dan como respuesta a una conducta incorrecta en particular que, por consiguiente, admite reparación, Sroufe (2000).

Las emociones negativas se deben ahora no tanto al miedo de que lo castiguen, sino a que su autoestima se vea desmejorada, Kochanska (1994).

Asimismo, el verdadero orgullo se distingue de la previa alegría del dominio o de los sentimientos positivos globales sobre el yo, por el hecho de que depende de las normas interiorizadas de su auto evaluación. Así, los preescolares muestran más placer y otros signos de orgullo cuando han resuelto un problema que cuando el profesor lo resuelve, Stipeck (1992; en López, F. Etxebarria J, Fuentes M, J, Ortiz, M^a. De J, 1999). Además, estos signos son más comunes y vigorosos cuando el problema que se ha resuelto es difícil que cuando es fácil (Lewis, M., Alessandri S. M. y Sullivan M. W., 1992). Dicho cambio revela que los niños no solo evalúan la

complejidad de las tareas, sino que tienen sus propios patrones de desempeño.

Conforme el niño se desarrolla, cambian las situaciones que incitan emociones y la expresión de las mismas y se producen importantes progresos en la comprensión y regulación emocional y en la respuesta empática.

Los estados emocionales del niño que inicialmente son básicos y vienen determinados en gran parte por su temperamento van a depender en gran medida del manejo que el ambiente se haga de los mismos; llevando a su vez al mismo niño a desarrollar por medio del aprendizaje, estrategias que lo ubiquen en una posición emocional segura, formando así habilidades de regulación de emociones y comportamientos básicos para su desarrollo.

1.2. El desarrollo de la regulación y autorregulación emocional

Durante la primera infancia son los cuidadores los que fundamentalmente modulan las emociones infantiles, aunque los niños van adquiriendo progresivamente un mayor control sobre su vida emocional.

Los niños vienen equipados con mecanismos que alivian el malestar (cierre de ojos, succión, frotamientos corporales), pero estas capacidades son muy limitadas. A lo largo del primer año la maduración del sistema nervioso, especialmente la maduración del cortex, permite que los niños desarrollen progresivamente mayores capacidades para inhibir o minimizar la intensidad de las reacciones emocionales. También podríamos citar los cambios en la percepción visual, como el paso de la atención cautiva a la atención voluntaria, que permite al niño “desengancharse” de una estimulación emocionalmente desagradable o intensa. Sin embargo, tan importante como los procesos cognitivos o madurativos en el desarrollo de la regulación emocional es la intervención de los cuidadores y nosotros agregaríamos que también en su momento la de los maestros, Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C. (2002).

La respuesta moduladora materna no solo regula el estado emocional de los niños, también les ayuda a tolerar y a afrontar niveles de tensión cada vez más elevados, promueve en ellos la sensación de control de los propios estados emocionales y les enseña estrategias de regulación. Las madres utilizan la distracción (dirigen y mantienen la atención de los niños hacia diversos objetos) para favorecer estados emocionales positivos y reducir los negativos y esta regulación se interioriza como estrategia autorreguladora que los niños pueden utilizar individualmente en situaciones de estrés moderado, Palacios (et al, op cit).

Muchos aspectos del autocontrol, se desarrollan rápidamente en los años preescolares y tienen implicaciones definitivas en la expresión y regulación de las emociones.

Alrededor de esta edad los niños exhiben una capacidad muy perfeccionada para dirigir y hasta para censurar su propia conducta, Kopp (1983). También muestran un avance notable en la capacidad para inhibir acciones, Arend, (1983) y Kopp (1983). Una tercera capacidad es al de permanecer organizado ante la frustración. Los niños de dos años exhiben ante problemas irresolubles conductas de berrinche y otros signos de frustración muy disminuidos, en comparación con los de dieciocho meses, Van y Lieshout (1975), pero alrededor de los tres años y medio incluso la angustia en una situación semejante disminuye de manera considerable, y los niños a menudo se encausan asimismo a actividades creativas alternativas, Arend (1983).

Ya antes de los 6 años hay ciertos indicios de control emocional; a partir de esta edad, los niños parecen diferenciar de forma clara entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar los sentimientos propios a los demás mediante la modificación de la expresión conductual externa. Además, a estas edades, también son conscientes de que alterar la apariencia externa no implica la modificación del estado emocional interno; si se quiere cambiar este estado, será necesario aplicar determinadas estrategias más activas que van

desarrollándose a lo largo de la infancia. Desde los 4 a los 5 años es posible observar la utilización de ciertas estrategias para modificar un estado emocional no deseado; el procedimiento más utilizado consiste en tratar de cambiar la situación que provoca tal estado emocional por otra diferente que provoque un estado distinto, buscando pues, una alternativa que lleve asociada una emoción positiva (por ejemplo, coger un juguete y ponerse a jugar para cambiar un estado emocional de tristeza). Esta estrategia de distracción conductual va a seguir siendo usada a lo largo de toda la infancia, pero de una forma más perfeccionada y sobre todo, más consciente, ya que los niños mayores pueden comprender y explicar los procesos cognitivos que permiten que al distraerse con una actividad agradable se pueda “apartar de la mente” una emoción negativa, Harris (1989).

En efecto, la progresiva toma de conciencia de los propios progresos cognitivos, hace que a partir de los 6 a los 7 años se empiece a observar una importante evolución en las estrategias utilizadas para regular los estados emocionales, de forma que los niños van a pasar de tratar de cambiar la situación externa (con la intención de provocar un estado emocional alternativo y más agradable) a intentar introducir directamente cambios mentales internos, Saarni C, Mumme, D. L. y Campos, J. J. (1998; en Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C. (2002): niños y niñas empiezan a ser conscientes de que las emociones pueden disiparse si se deja de pensar en el acontecimiento que las provocó o si se ocupa la mente con pensamientos o actividades alternativas. Estas estrategias de naturaleza cognitiva son especialmente eficaces para afrontar y regular estados emocionales negativos en los que no es posible cambiar o escapar de la situación que los provoca.

Otra estrategia que niños y niñas utilizan con frecuencia cuando se ven desbordados por emociones negativas es pedir ayuda a otras personas. Hasta los 6 a los 7 años, aproximadamente, los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo a que se recurre en estas situaciones, aunque ya en el jardín de niños a quien recurren es a la educadora.

Por su parte, los padres comienzan a intervenir más directamente en la educación emocional de sus hijos y sus estilos de intervención a partir de este momento y en los años posteriores ejercen una gran influencia en la regulación infantil de la experiencia y de la expresión emocional. En el modo en que los padres educan emocionalmente a sus hijos subyace su propia filosofía sobre las emociones y su expresión. Algunos padres y maestros consideran que los niños no tienen motivos para sentir tristeza, cólera o miedo y que estas emociones son un modo de llamar la atención o de manipulación, o que reflejan mal carácter o debilidad, tienden a ridiculizar, minimizar o castigar su expresión, bloqueando el desarrollo de estrategia de regulación. Tampoco contribuye al desarrollo de la regulación emocional la intervención de aquellos padres y maestros que aceptan incondicionalmente las emociones del niño y que piensan que hay poco o nada que hacer con las emociones negativas, salvo liberarlas, sin marcar límites a la expresión emocional. Finalmente, los padres y maestros que valoran las emociones del niño, empatizan con ellos, se ponen en su lugar, le ayudan a identificar y a nombrar sus emociones, marcar límites, a la vez que enseñan formas aceptables de expresión de las mismas, y ayudan a los niños a descubrir estrategias para solucionar el problema o para modular su estado interno, contribuyen decisivamente a una buena educación emocional, Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C. (2002).

De conformidad con esta y otras capacidades, los niños muestran también más autocontrol en sus relaciones con sus padres. La oposición obstinada y la indocilidad decaen notables entre los dos y los cinco años, y en su lugar aparece la negociación y aumenta la simple negativa, Kuczynsky y Kochanska (1990; en López, F. Etxebarria J, Fuentes M, J, Ortiz, M^a. De J, (1999).

Como se puede observar el niño ya empieza a controlar sus propios procesos, lo cual se denomina *autorregulación*, proceso importante en el desarrollo psicológico del niño.

Por autorregulación se entiende planear, guiar y monitorear su conducta flexiblemente de acuerdo a las circunstancias del cambio. En la autorregulación la conducta del niño es seguida por plan o meta formulado por él mismo. Para Vigotsky la autorregulación se desarrolla a partir de la interacción social, implica la transformación de la relación que establecemos con otros y que posteriormente interiorizamos. La internalización es el proceso donde aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Wertsch, 1988).

Cabe señalar que la internalización no sólo se refiere a una mera imagen o representación mental de la relación externa, sino a nuevos niveles de organización que es posible sólo con ayuda de mediaciones externas.

Díaz, Neal y Williams (1990; en Covarrubias, 2002) señalan que la capacidad de autorregulación del niño se mide con el éxito de la disciplina y la socialización y la relativa ausencia de supervisión del adulto o de estructuras de apoyo externas.

Lo anterior significa que en el paso de lo social a lo individual en su proceso de la transformación y la regulación del otro se propicia una creciente autorregulación de sus acciones, pensamientos y afectos, Covarrubias (2002).

El desarrollo de la autorregulación de acuerdo a Vigotsky (Covarrubias, 2002) puede verse como un proceso social de: 1) en un principio en forma total el otro le proporciona los signos y símbolos al niño, los cuales controlan, dirigen y regulan su conducta; 2) la actividad del niño empieza por el uso compartido de signos, símbolos y herramientas para controlar, dirigir y finalmente regular su propia conducta o la de otros.

Por lo tanto, el niño empieza a regular la actividad conjunta con el otro y posteriormente la propia, llegando a través de este proceso a autorregularse.

Ahora bien, desde la perspectiva Vigotskiana se puede concebir el desarrollo de las emociones como la transformación de lo social en lo

individual, como la interiorización de las secuencias de interacción en procesos psicológicos.

De forma global, la posición de Vigotsky (1993) sostiene que en la ontogénesis de las emociones convergen y se fusionan en una línea natural-biológica y una línea sociocultural.

Ambas líneas convergen y se mezclan desde las primeras fases de la ontogénesis. A partir de los sistemas innatos, de la interacción social y de la adaptación de la capacidad simbólica, se irán desarrollando sistemas más complejos marcados por la historia social, Páez y Adrián (1993; en Covarrubias, 2002).

“Aunque Vigotsky no hablo ampliamente de la emociones elementales y superiores como tales, sin embargo recuperando sus principios teóricos se podría indicar que las emociones elementales constituyen el reflejo de los estados fisiológicos (heredados por el hombre de sus antecesores animales: procesos rudimentarios, terror, ira, desesperación, furia), propias de las edades tempranas. Mientras que las emociones superiores, comprenden afectos emanados y co-construidos en la relación social con los otros, como sentimientos originados a partir de la relación del sujeto con la cultura, propios de las edades tardías”, Covarrubias (2002, pág. 57).

Así, partiendo de que la base de los afectos son socioculturales, se puede señalar que estos pueden ser:

- a. Controlados por el sujeto en su entorno.
- b. Tener un carácter consciente.
- c. Tener una función comunicativa, y
- d. Emplear signos mediadores o instrumentos psicológicos.

De esta manera, a partir de la relación social con los otros, las relaciones afectivas pasan de un plano social (interpsicológico) a un plano individual (intrapicológico), es decir los afectos se personalizan.

Hay una serie de procesos que caracterizan al desarrollo afectivo y que se vinculan estrechamente con la adquisición de estrategias de autorregulación afectiva, como serían la formación del autoconcepto, de la autoimagen, la autoestima y la metacognición; aspectos que en la presente tesina se reconocen como los procesos centrales y explicativos de la formación de la autorregulación afectiva. A continuación se describirá brevemente cada uno de los anteriores conceptos.

1.2.1. Autoconcepto

“La autovaloración es una configuración de la personalidad, que integra de modo articulado un concepto de sí mismo por parte del sujeto, en el que aparecen cualidades, capacidades, intereses y motivos, de manera precisa, generalizada y con relativa estabilidad y dinamismo, comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de su vida. Puede incluir contenidos que se poseen, otros deseables y otros inexistentes que constituyen un resultado de las reflexiones, valoraciones y vivencias del sujeto sobre sí mismo y sobre los contenidos esenciales de su propia personalidad”, Gonzáles (1985).

La autovaloración puede tener ciertos grados de desarrollo en cada individuo de acuerdo con sus características psicológicas individuales, en función de la manera en que se percibe a sí mismo física y subjetivamente, de acuerdo con las cualidades, aptitudes y capacidades que cree poseer, con qué sexo, género, familia y cultura se siente identificado, hasta qué punto se conoce, y cuánto se estima.

Por otra parte el autoconcepto es “el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de lo que es ella misma, que se manifiesta en la conducta”; Rawson y Cassady, 1995, pág. 312); por lo tanto, autoconcepto forma parte de la autovaloración. Otros, señalan que es un conjunto de percepciones cognoscitivas y actitudes que la gente tiene acerca de si misma, Chassin y Young (1990; citados en Rice, 1997).

Ahora bien, la génesis ontológica del autoconcepto se fundamenta en las opiniones, valoraciones y actitudes que tienen los otros hacia lo que dice y hace el niño, valoraciones que en primera instancia le son ajenas al niño (nivel interpsicológico del afecto), y en la medida que el otro le reitera este tipo de juicios, el niño gradualmente los hace suyos, hasta que se convierten en la valoración cognoscitiva de su persona, formándose así en un proceso intrapsicológico, lo que de ahí en adelante se denominará *autoconcepto*; y el autoconcepto, la autoconciencia, como la autoimagen forman parte de la autoestima, la cual se refleja directamente en el desarrollo del niño.

Desde la perspectiva de Vigostky (1993), el niño nace sin autoconcepto y lo construye en la relación con los otros que le son significativos afectivamente a lo largo de un proceso gradual en su vida diaria, co-construcción que sigue el mismo proceso de ser inicialmente producto de la relación interpsicológica, para posteriormente llegar a un nivel cualitativamente superior transformándose en un concepto de sí mismo y de cómo se percibe él en relación con los demás.

1.2.2. Autoconciencia

En el planteamiento sociocultural, la autoconciencia significa saber acerca de sus características que lo hacen semejante y diferente de los otros, y esta conciencia de sí se manifiesta diferencialmente de acuerdo a su edad y por ende, la autoconciencia al igual que el autoconcepto, se co-construye en un proceso dinámico y progresivo, inicialmente en su relación con otros y subsecuentemente de manera intrapsicológica, Covarrubias (2002); por lo que se entiende que la autoconciencia es un proceso construido cultural e históricamente en las relaciones interpersonales y de índole personal y no un producto de un desarrollo estrictamente individual.

1.2.3. Autoimagen

Otro aspecto importante en la configuración afectiva es la autoimagen, esta es un elemento afectivo el cual es definido como la manera en que uno se ve a sí mismo, el tipo de persona que pensamos que somos. La autoimagen alude a la percepción corporal o física que incluyen todos los elementos que emanan del cuerpo, voz, olor, arreglo, entre otros, Gross (1994). Gross (op.cit) señala que la autoimagen, no sólo se circunscribe a rasgos físicos, sino también a lo social y sexo biológico.

Los niños generalmente adoptan como modelos a los padres, maestros, niños mayores, actores, etc, con los cuales se identifican, no obstante cuando la imagen que poseen de sí mismos difiere de la imagen "ideal" entran en conflicto, Argyle y Trower (1980); originando estados de ansiedad e inseguridad.

Estos conceptos, autoconcepto, autoconciencia, y autoimagen conforman y convergen en un tercero denominado autoestima; el cual se explica enseguida.

1.2.4. Autoestima

Alcántara (1996) refiere que la autoestima es un proceso dinámico que se va construyendo gradualmente, concepción que compartimos.

En si, la autoestima es un juicio personal que se dirige hacia sí mismo, es una experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medio de informes verbales y no verbales.

Ahora bien, tradicionalmente en la psicología al hablar de autoestima se ha dicotomizado entre autoestima positiva y negativa, utilizándose de una manera equivalente conceptos como autoestima alta igual a autoestima positiva, y autoestima baja igual a autoestima negativa.

El autoestima positiva es importante desde los primeros años de vida del individuo, debido a que determina su actuación y aprendizaje. El apoyo paterno e involucramiento con los hijos, así como el deseo paterno para que

éstos sean autónomos está positivamente relacionado a una autoestima alta en los niños. Al respecto, Dweck y Legget (1988; en Covarrubias, 2002) opinan que un niño que interactúa libremente con lo que descubre a su alrededor, descubre ideas, manipula, experimenta, y explora, además de estimular positivamente su aprendizaje.

Los niños con autoestima alta están deseosos de aprender, se llevan bien con los demás, están muy motivados, y llegan a ser personas exitosas. Corkille (1980), agrega que estos niños serán responsables e independientes, mantendrán un nivel alto de tolerancia a la frustración, puesto que el individuo percibe su medio básicamente como estable, afectivo, seguro y con claridad.

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1989) argumentan que la autoestima es la base y centro del desarrollo humano. Una persona que tiene alta autoestima tiene respeto por sí mismo y de esta manera podrá respetar a los demás. Por tanto, la autoestima alta está íntimamente relacionada con el éxito social y escolar. Gibson (1985) señala que el niño que tiene autoestima alta ordinariamente hace lo correcto, se enorgullece de la tarea que le encomiendan en la escuela, tiene confianza en sí mismo y por sus acciones recibe, regularmente, el apoyo de maestros y compañeros; también es posible que sea el tipo de niño que aprende fácilmente y es más aceptado por quienes le rodean

En cambio, el niño con autoestima baja tiene como características: bajo rendimiento escolar, contacto social limitado, así como desmotivación, entre otras. Estos niños rehuyen al contacto social, tienen dificultades en su aprendizaje, se sienten inadaptados y compensan esos sentimientos criticando los logros de los demás; presentan actitudes irascibles, preocupándose de lo que los demás puedan pensar, y cuando surgen problemas regularmente culpan a sus compañeros y siempre encuentran excusas para ellos puedan pensar. Como no confían en sus propias habilidades y conocimientos es ordinario que crean que van a fracasar, así es que rara vez ponen el esfuerzo e iniciativa que se requiere para triunfar,

pues debido a sus continuos fracasos llegan realmente a creer que no pueden ejecutar ninguna tarea con éxito, Cross (1984). Al respecto, Corkille (1980) agrega que estos niños se manifiestan como dependientes, menos seguros de ser amados, menos seguros de involucrarse en sus propios proyectos, demandan directibilidad indiscriminada y se alejan de responsabilidades. Cross (op. cit) agrega que estos niños perciben el mundo como hostil, no creen en pruebas de buena fe y es probable que hagan demandas exageradas en afecto a sus amigos e interpreten el más ligero desaire como prueba de mala voluntad y rechazo.

Como se ha podido observar, elementos como la autoestima, la autoimagen, el autoconcepto y la autoconciencia confluyen en lo que se conoce como *Autorregulación Afectiva, entendida como la capacidad del niño para manejar sus sentimientos positivos y negativos en la solución y ejecución de tareas*, situación que se presenta preferentemente al haber internalizado un clima de afecto y seguridad en su entorno sobre todo en los primeros años de vida, sobresaliendo la escuela y la familia como contextos dominantes, Covarrubias (2002).

Prueba de ello es que el niño, desde los primeros meses de vida, presenta emociones que pueden ser diferenciadas o sincréticas. Varios autores como Wallon (1975), Vayer (1988) y Busher (1989, en Covarrubias y Herrera, 1998) han mencionado que desde los primeros meses de vida el niño establece una comunicación de tipo afectivo con la madre. Es en esa relación con el adulto que el niño aprende a diferenciar sus movimientos. Esta reciprocidad, donde los movimientos del menor y la significación social del adulto se amalgaman, conforma una unidad. En un principio la madre es quien interpreta el comportamiento de su hijo, puesto que con unas cuantas palabras le comunica lo que quiere. Es cuando el adulto estimula al niño al diferenciar mejor sus sentimientos y corrige para que comprenda su sentir, es decir, le da significado y un valor cultural a su sentimiento. El niño aprende a diferenciar sus sentimientos en una relación y situación concretas; por ejemplo, aprende a sentir rabia, pena, alegría, y es el adulto el que le transmite lo que debería sentir el niño en una situación específica.

Las pautas conductuales producen reacciones verbales y no verbales por parte de otros significantes, lo que sirve al niño como indicador para saber quien es él y cómo lo perciben los demás. A mayor cantidad de respuestas positivas, mayor será el concepto favorable de sí, lo cual conllevará a una autorrealización. De esta manera, el adulto – por lo general la madre – transmite una enorme riqueza de su experiencia social y afectiva al niño, a través del estilo en los cuidados físicos, la tensión y dirección muscular, así como por el movimiento, gesto y entonación, y a través de las pautas establecidas de amabilidad o rudeza de los actos de la madre. El niño nace con toda una potencialidad para alcanzar un desarrollo y aprendizaje óptimos de la calidad social, afectiva y académica; su aprendizaje depende de la calidad de las relaciones que existen en la familia y de aquellos que desempeñan papeles importantes en su vida, quienes determinarán su propio valor como individuo.

Así, “toda vez que en el desarrollo del niño preescolar, paulatinamente se va conformando a partir de la relación con los otros y de su mismo proceso activo, elementos como autoconcepto, la autoconciencia, la autoimagen y la autoestima, se internalizarán para expresarse en un mecanismo de regulación afectiva. Este mecanismo adquirirá un sin número de matices en el transcurso del desarrollo del niño dependiendo del ámbito y clima afectivo en el que se desenvuelva; proceso de regulación que se irá fortaleciendo y debilitando de acuerdo a la relación que se establezcan entre dichos ambientes y aspectos de su vida”, Covarrubias (2002, pág. 87).

Luego entonces, un adecuado desarrollo emocional tiene una función de suma importancia en la integración de la personalidad, la motivación del comportamiento, el manejo de relaciones sociales, la motivación para el aprendizaje, tanto escolar como cotidiano, y el desarrollo de la salud mental.

Y en ese sentido Ehrlich (1999, en Moreno, 2003), menciona que el éxito escolar del niño depende no solamente de la habilidad mental; para que un niño tenga un buen rendimiento académico y se relacione en forma adecuada con sus compañeros, necesita desarrollar además, una actitud

positiva hacia el aprendizaje y hacia la escuela. El desarrollo de estas actitudes generalmente empieza en el ambiente familiar. Las conductas y actitudes que los padres manifiestan hacia la escuela y el trabajo escolar de sus hijos afectarán la forma en que estos vean su vida escolar. El niño lleva consigo a la escuela los valores educativos del hogar, valores creados por lo que la familia hace, y no por lo que dice.

Asimismo, las relaciones afectivas que rodean al pequeño son necesarias para el desarrollo no solamente en el plano afectivo, sino como ya se mencionó, en el físico y el intelectual.

Sin duda este desarrollo en la etapa preescolar depende en gran parte como se ha visto, tanto de la familia, como de lo que la escuela pueda aportarle y es por ello que en el siguiente capítulo se expondrá una síntesis del Programa de Educación Preescolar vigente para posteriormente analizar, qué es lo que éste aporta a la formación emocional del preescolar.

CAPÍTULO 2

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRESCOLAR

Actualmente la institución preescolar ha recibido una atención cada vez mayor, pues esta promueve el desenvolvimiento integral del niño ofreciéndole oportunidades de realización individual y constituye la base de su necesidad de aumentar el servicio, principalmente en zonas marginadas, rurales e indígenas, de articular programas escolares y de ajustar el modelo educativo a las circunstancias del niño mexicano.

La duración de la educación obligatoria se ha ido ampliando paulatinamente, según la evolución histórica del país. En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad, Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004).

De la mano con el desarrollo de este nivel educativo de igual manera se ha desarrollado y modificado el plan o programa de actividades que le han de dar estructura; el cual se fue dado a conocer por la Secretaría de Educación Pública en el acuerdo N° 348, publicado en el Diario Oficial de la Federación por el que se determina el Programa de Educación Preescolar (que es el vigente).

Dicho acuerdo también menciona, que la educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año a partir de los siguientes plazos: en el tercer año a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo 2008-2009, plazos en los que el Estado Mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo, para lo cual los gobiernos estatales y del Distrito Federal podrán celebrar con el gobierno federal convenios de colaboración.

El Programa de Educación Preescolar mejor conocido como PEP, tiene sus antecedentes desde que esta institución surge y, de ser escuela de párvulos y posteriormente kindergarten evoluciona para ser lo que actualmente se conoce como preescolar o jardín de niños. Los conocimientos, conceptos y expectativas de la infancia a lo largo del tiempo se han transformado radicalmente. De igual manera las necesidades de la población infantil han cambiado, presentando actualmente problemáticas diferentes a las que presentaban hace 5 o 10 años en las que la Psicología encuentra, su origen en lo emocional; y es por ello que del Programa para la Educación Preescolar vigente, es decir, del PEP, surge la necesidad de un análisis mismo que se centrará en los aspectos que contemplan precisamente el desarrollo emocional del niño, puesto que consideramos que es la escuela un elemento importante que contribuye al desarrollo emocional de los pequeños. Por lo tanto, el objetivo del presente capítulo es presentar una síntesis de dicho programa, el cual está retomado del acuerdo antes mencionado para su ulterior análisis.

Entre las posibles causas de ésta problemática se debe destacar una deficiencia en lo referente al material y herramientas actualizadas acordes con las necesidades de los maestros y los niños que lo requieren como apoyo en el aula de clases. A esto se le suma la poca colaboración de los padres quienes creen que el maestro es el que lo debe hacer todo y no se encargan de complementar esta formación en sus hogares, negándole al niño la oportunidad de explorar sus talentos y satisfacer sus dudas y necesidades.

Toda esta situación acarrea una serie de conflictos que traen como consecuencia un desnivel y mucha dificultad en los niños para lograr un óptimo avance en su desarrollo psicosocial, ya que el preescolar es el inicio de una etapa en la que es necesario que se inculquen enseñanzas que le sirvan para su futuro tanto educativo como personal. De persistir esta situación lamentablemente lo que se conseguirá es que estos niños se llenen de dudas y confusiones que los llevarán a cometer errores en sus vidas futuras y tomarán decisiones equivocadas en las que los valores

familiares, educativos y sociales se verán afectados negativamente convirtiéndolos en adultos frustrados.

Definitivamente éste es un problema que es urgente resolver y lo más idóneo sería atacarlo de raíz, es decir, desde el mismo momento en que el niño es inscrito en el preescolar. En primer lugar, es imprescindible que la comunicación y ayuda de padres y maestros sea unida y cooperativa para que el niño encuentre apoyo en todo lugar y momento.

Ahora bien, en la elaboración del presente programa, fueron incorporados los resultados de diversas actividades. Entre estas actividades fueron especialmente importantes las siguientes:

a) La identificación de prácticas docentes y escolares más comunes en la educación preescolar en nuestro país y de los problemas más frecuentes percibidos por las educadoras. En esta tarea fue esencial la participación de equipos técnicos y docentes de todas las entidades del país.

b) La revisión de los programas que se han aplicado en la educación preescolar en México, a partir de la oficialización de este servicio en la década de 1920, así como el programa oficial vigente, el programa que se aplica en los centros escolares dependientes del Consejo Nacional de Fomento Educativo, las orientaciones para la educación indígena y las propuestas de programas elaboradas en cinco entidades del país.

c) El análisis de los modelos pedagógicos aplicados actualmente en algunos países en el nivel preescolar, que representan aproximaciones distintas a la educación de los niños menores de seis años.

d) La revisión de algunos planteamientos de la investigación recientes sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles.

En este programa se incorporan las observaciones y sugerencias, generales y específicas, formuladas por personal directivo, técnico y docente de educación preescolar, así como por especialistas en educación infantil de México y otros países de América Latina.

Este programa de educación preescolar entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005. Paralelamente, como parte de otras líneas de acción que incluye el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de Educación Preescolar, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha un programa de actualización para el personal docente y directivo; ha elaborado y distribuido materiales educativos para alumnos y materiales de apoyo al trabajo docente; ha realizado una campaña informativa dirigida a la sociedad, en particular, a las madres y los padres de familia, y ha impulsado acciones orientadas al mejoramiento de la organizaciones y el funcionamiento de centros de educación preescolar.

Las edades de ingreso de las niñas y los niños para cada uno de los grados serán: tres años para el primero; cuatro años para el segundo y cinco años para el tercero, cumplidos al 1 de septiembre del año de inicio del ciclo escolar.

Todos los planteles que imparten educación preescolar, públicos y particulares que cuenten con autorización para operar, emitirán, al término de cada grado, un documento oficial que haga constar que la niña o el niño cursó el grado correspondiente.

La aplicación del programa de educación preescolar estará sujeta a evaluación continua a fin de hacer las precisiones necesarias en su contenido; con ello se impulsará una cultura de evaluación y mejoramiento de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en los alumnos de educación preescolar.

Así pues, enseguida se hace una exposición sintetizada del dicho programa.

2.1. Características del Programa de Educación Preescolar

El programa tiene carácter nacional. Este programa de educación preescolar es de observancia general en todos los planteles del país, sean éstos de sostenimiento público o privado.

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 cognitivas.

Se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados. Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.

El programa está organizado y centrado a partir de competencias. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, constituyendo también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia) para aprender más de lo que

saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

El programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

El programa tiene carácter abierto. De carácter abierto 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) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes.

2.1.1. Organización del Programa

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

Desarrollo personal y social.

Lenguaje y comunicación.

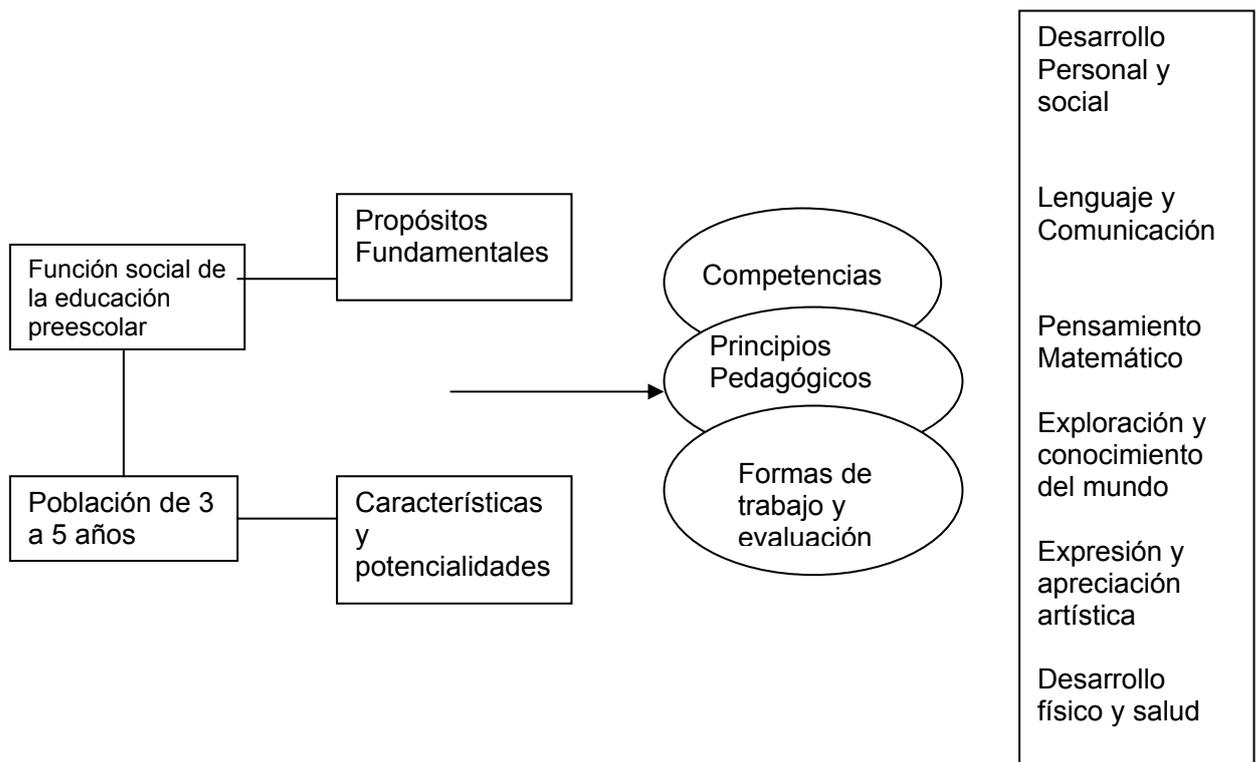
Pensamiento matemático.

Exploración y conocimiento del mundo.

Expresión y apreciación artísticas.

Desarrollo físico y salud.

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de principios pedagógicos, así como los criterios que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo. Las relaciones entre los componentes del programa se ilustran en el siguiente esquema.



Esquema 1. En este cuadro podemos observar los componentes generales del Programa de Educación Preescolar vigente.

2.2. Propósitos fundamentales

Los propósitos fundamentales del Programa de Educación Preescolar definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan.

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela.

Reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad general, indígena o comunitaria se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; *expresen sus sentimientos*; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a *regular sus emociones*; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- *Adquieran confianza para expresarse*, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para

establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

Así mismo dicha programación tiene un sustento al trabajo cotidiano con los niños que son los principios pedagógicos.

2.3. Principios pedagógicos

A continuación se enumeran los principios pedagógicos. Aunque su expresión concreta se da en el conjunto del acontecer educativo cotidiano, se ha considerado importante agruparlos en tres aspectos, según se muestra en el cuadro siguiente. A partir de la descripción de cada principio, cada educadora podrá valorar sistemáticamente cuáles atiende en la práctica, cuáles no están presentes y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

<p>a) Características infantiles y procesos de aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. 2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. 3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
<p>b) Diversidad y equidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. La escuela debe ofrecer a las niñas y los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. 6. La educadora, la escuela y los padres o

	<p>tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.</p> <p>7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.</p>
<p>c) Intervención educativa</p>	<p>8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar, las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.</p> <p>9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una plantación flexible, que tome como punto de partida competencias y los propósitos fundamentales.</p> <p>10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.</p>

Cuadro A. En el presente cuadro podemos observar las áreas en que se dividen los principios pedagógicos y cuales corresponden a cada una.

Como ya se mencionó anteriormente, este programa está estructurado por campos formativos y a cada campo formativo lo componen una serie de competencias.

2.4. Campos formativos y competencias

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente.

Así mismo, al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (*afectivo* y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

En general los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Es preciso insistir en que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, *emocional* y social.

En virtud de la vitalidad que los caracteriza entre más pequeños son, los niños preescolares, requieren estar en constante movimiento. En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización

del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños. La organización de los campos formativos se presenta en el cuadro B (PEP, 2004).

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio, y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión dramática y apreciación teatral
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud.

Cuadro B. Aquí podemos observar los 6 campos formativos de que se compone el Programa de Educación Preescolar vigente así como los aspectos en que se organiza cada uno.

A continuación se presentan los campos formativos, que de igual manera con fines prácticos solo se presentaran los siguientes componentes:

- a) Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje en relación con cada campo, así como sobre los logros que en términos generales han alcanzado los niños al ingresar a la educación preescolar.
- b) Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo,

Y en el programa completo se también se presentan c) Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan dichas competencias en los niños.

Con fines de síntesis solo se mencionaran las competencias del inciso b).

A. Desarrollo personal y social

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las *competencias emocionales* y sociales. *La comprensión y regulación de las emociones* y la capacidad para establecer relaciones interpersonales que son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, *desarrollo afectivo* y de socialización en los pequeños se inician en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los *estados emocionales* de los otros y para actuar en consecuencia, es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales. Los niños transitan, por ejemplo, de llorar a aprender a expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean.

En estos procesos, el lenguaje juega un papel importante, pues la progresión en su dominio por parte de los niños les permite representar mentalmente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos.

En la edad preescolar los niños y las niñas han logrado un amplio e intenso *repertorio emocional* que les permite identificar en los demás y en ellos

mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor y desarrollan paulatinamente la *capacidad emocional* para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

La construcción de la identidad personal en los niños y las niñas implica la formación del *autoconcepto* (idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la *autoestima* (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos.

Los niños y las niñas llegan al Jardín de Niños con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños.

Las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y a través de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula y que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral.

El clima educativo representa una contribución fundamental para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje en los alumnos.

El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, en donde la relación de los niños con sus pares y con la maestra juegan un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en los niños y las niñas en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el

desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños, y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: *identidad personal y autonomía*, y *relaciones interpersonales* (ver cuadro C).

Para cada campo formativo se presentarán algunas de las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados.

Desarrollo personal y social

Aspectos en los que se organiza el campo formativo

Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales
<p>Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.</p> <p>Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista sentimientos y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.</p> <p>Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.</p> <p>Adquiere gradualmente mayor autonomía.</p>	<p>Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.</p> <p>Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.</p>
	<p>Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen</p>

	<p>la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.</p> <p>Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y respeto.</p>
--	---

Cuadro C. Aquí se pueden observar las competencias generales en que se organiza este campo formativo.

B. Lenguaje y comunicación

Conforme el niño avanza en su desarrollo y aprenden a hablar, los niños construyen frases y oraciones que van siendo cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla (la conversación con la familia sobre un programa televisivo o un suceso importante; en los momentos de juego; al escuchar la lectura de un cuento; durante una fiesta).

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal.

Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos

pasados reales o imaginarios. Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Expresarse por medio de la palabra es para ellos una necesidad; abrir las oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha, es tarea de la escuela.

Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de diversas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, *tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan.* Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena o español). El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Al igual que con el lenguaje oral, los niños llegan al Jardín de Niños con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, por las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar); saben que *las*

marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o *al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones* y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

En síntesis, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización.

Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: *Lenguaje oral* y *Lenguaje escrito* (ver cuadro D).

Lenguaje y comunicación

Aspectos en los que se organiza este campo formativo:

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e • Identifica para qué sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Cuadro D. Aquí se pueden observar las competencias generales en que se organiza este campo formativo.

C. Pensamiento matemático

La conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento, es el punto de partida de la intervención educativa en este campo formativo.

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

Durante la educación preescolar, las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que los niños logren construir, de manera gradual, el concepto y el significado de número.

Para los niños pequeños el espacio es, en principio, desestructurado, un espacio subjetivo, ligado a sus vivencias afectivas, a sus acciones. Las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos; conforme crecen aprenden a desplazarse a cierta velocidad sorteando eficazmente los obstáculos y, paulatinamente, se van formando una representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desenvuelven.

La construcción de nociones de espacio, forma y medida en la educación preescolar está íntimamente ligada a las experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades. Para estas experiencias el dibujo, las construcciones plásticas tridimensionales y el uso de unidades de medida no convencionales (un vaso para capacidad, un cordón para longitud) constituyen un recurso fundamental.

Durante las experiencias en este campo formativo es importante favorecer el uso del vocabulario apropiado, a partir de las situaciones que den significado a las palabras “nuevas” que los niños pueden aprender como parte del lenguaje matemático (la forma *rectangular* de la ventana o *esférica* de la pelota, la *mitad* de una galleta, el *resultado* de un problema).

El desarrollo de las capacidades de razonamiento en los alumnos de educación preescolar se propicia cuando despliegan sus capacidades para comprender un problema, reflexionar sobre lo que se busca, estimar posibles resultados, buscar distintas vías de solución, comparar resultados, expresar ideas y explicaciones y confrontarlas con sus compañeros. Ello no significa apresurar el aprendizaje formal de las matemáticas con los niños

pequeños, sino potenciar las formas de pensamiento matemático que poseen hacia el logro de las competencias que son fundamento de conocimientos más avanzados que irán construyendo a lo largo de su escolaridad.

La actividad con las matemáticas alienta en los niños la comprensión de nociones elementales y la aproximación reflexiva a nuevos conocimientos, así como las posibilidades de verbalizar y comunicar los razonamientos que elaboran, de revisar su propio trabajo y darse cuenta de lo que logran o descubren durante sus experiencias de aprendizaje. Ello contribuye, además, a la formación de actitudes positivas hacia el trabajo en colaboración; el intercambio de ideas con sus compañeros, considerando la opinión del otro en relación con la propia; gusto hacia el aprendizaje; autoestima y confianza en las propias capacidades. Por estas razones, es importante propiciar el trabajo en pequeños grupos (de dos, tres, cuatro o unos cuantos integrantes más), según la intención educativa y las necesidades que vayan presentando los pequeños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con la construcción de nociones matemáticas básicas: *Número*, y *Forma, espacio y medida* (ver cuadro E).

Pensamiento Matemático

Aspectos en los que organiza el campo formativo

Número	Forma, espacio y medida
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. • Plantea y resuelve problemas en situaciones que 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. • Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. • Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican

<p>le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. • Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento. 	<p>medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.
--	---

Cuadro E. Aquí se pueden observar las competencias generales en que se organiza este campo formativo.

D. Exploración y conocimiento del mundo

Este campo formativo está dedicado fundamentalmente a favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

La definición del campo se basa en el reconocimiento de que los niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento que les permiten entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor.

Las creencias que dan forma a estos conceptos no están aisladas, sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los niños se han formado acerca de los eventos y acontecimientos cotidianos en que están involucrados.

Entre las capacidades que los pequeños desarrollan de manera progresiva, la elaboración de categorías y conceptos es una poderosa herramienta mental para la comprensión del mundo, pues mediante ella llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un

mismo grupo, no sólo a partir de la percepción, sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen.

Pocas experiencias pueden ser tan estimulantes para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas en los niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural, y el despliegue de posibilidades para aprender nuevas cosas acerca de sus características, las formas en que suceden y las razones por las cuales ocurren, las relaciones que pueden descubrir entre eventos semejantes.

El trabajo en este campo formativo es propicio para que los niños pongan en juego sus capacidades de observación, se planteen preguntas, resuelvan problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y elaboren explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

Tomando en cuenta lo accesible que esta información sea para que los niños la comprendan, la educadora puede involucrarlos en actividades para consultar en libros, revistas de divulgación científica, videos, folletos y en otros medios al alcance, guiándolos en la observación de imágenes que pueden interpretar y ofreciéndoles explicaciones que amplíen sus conocimientos.

Por lo que respecta al conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los niños y las niñas pueden lograr en relación con su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en este campo formativo.

Además del conocimiento de las formas de vida en el mundo inmediato, el acercamiento de los niños y las niñas por distintos medios a contextos

culturales desconocidos para ellos, contribuye a la conformación de la identidad cultural.

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños, a través de las cuales manifiestan las competencias sociales que van logrando.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados fundamentalmente con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: *El mundo natural* y *Cultura y vida social* (ver cuadro F).

Exploración y conocimiento del mundo

Aspectos en los que se organiza el campo formativo:

El mundo natural	Cultura y vida social
<ul style="list-style-type: none"> • Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. • Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. • Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales – que no representan riesgo – para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural. • Formula explicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. • Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. • Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad. • Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

<p>acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo. • Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación. 	
--	--

Cuadro F. Aquí se pueden observar las competencias generales en que se organiza este campo formativo.

E. Expresión y apreciación artísticas

Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son “traducidos” a través de la música, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la “lectura”, interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, etcétera. El desarrollo de estas capacidades puede

propiciarse en los niños y las niñas desde edades tempranas, a partir de sus potencialidades.

Hacia los cuatro años, los pequeños se interesan más por las líneas, las formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes; para ellos, el proceso de creación es más importante, con frecuencia, que el producto concreto.

La construcción de la imagen corporal en los niños se logra en un proceso en el que van descubriendo las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse y comunicarse a través del cuerpo, y para controlarlo (por ejemplo, en juegos como “las estatuas”). *Estas capacidades de control y autorregulación se propician, sobre todo, mediante la expresión corporal y el juego dramático.*

En el juego dramático los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje (oral, gestual, corporal), son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente (en la vida real, en un cuento).

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral porque mediante ellas.

- Expresan sus sentimientos y emociones, aprenden a controlarlos y a reconocer que pueden expresar y manejar sentimientos negativos y de gozo a través de una acción positiva.
- Practican y avanzan en el control muscular y fortalecen la coordinación visual y motriz; aprenden a utilizar instrumentos (tijeras, brochas, pinceles, crayolas, tóteres y otros objetos), habilidades que favorecen el desarrollo de otras más complejas. Desarrollan las habilidades perceptivas (forma, color, líneas, texturas) como resultado de lo que

observan, escuchan, palpan, y tratan de representar a través del arte (pintando, dibujando, cantando, bailando, modelando, dramatizando).

- En el trabajo con las actividades artísticas la educadora debe tomar en cuenta que para los niños más pequeños es fundamental tener oportunidades para el juego libre y la expresión, la manipulación de objetos y texturas, entre otras, pues el movimiento y la exploración son necesidades vitales que no deben pasarse por alto exigiéndoles concentración por periodos prolongados.

Este campo formativo se organiza en cuatro aspectos, relacionados tanto con los procesos de desarrollo infantil, como con los lenguajes artísticos: *Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación plástica, Expresión dramática y apreciación teatral (ver cuadro G).*

Expresión y apreciación artística

Aspectos en los que se organiza el campo formativo

Expresión y apreciación musical	Expresión corporal y apreciación de la danza
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. • Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
Expresión y apreciación plástica	Expresión dramática y apreciación teatral
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica y expresa creativamente sus ideas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la

<p>sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas 	<p>expresión dramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversaciones sobre ellos.
---	--

Cuadro G. Aquí se pueden observar las competencias generales en que se organiza este campo formativo.

F. Desarrollo físico y salud

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de las niñas y de los niños están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción como capacidades motrices.

Las capacidades motrices gruesas y finas se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo y empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer; al tiempo que experimentan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia. En estos procesos, no sólo ponen en juego las capacidades motrices, sino las cognitivas y *afectivas*.

Cuando llegan a la educación preescolar han alcanzado en general altos niveles de logro en las capacidades motrices: coordinan los movimientos de su cuerpo y mantienen el equilibrio, caminan, corren, trepan; manejan con cierta destreza algunos objetos e instrumentos mediante los cuales construyen juguetes u otro tipo de objetos (con piezas de distintos tamaños que ensamblan, con materiales diversos), o representan y crean imágenes y

símbolos (con un lápiz, pintura, una vara que ayuda a trazar sobre la tierra, etcétera).

Reconocer el hecho de que cada niño y cada niña han desarrollado habilidades motoras en su vida cotidiana y fuera de la escuela con diferente nivel de logro, lo cual, es un punto de partida para buscar el tipo de actividades que propicien su fortalecimiento, tomando en cuenta las características personales, los ritmos de desarrollo y las condiciones en que se desenvuelven en el ambiente familiar.

La intervención educativa en relación con el desarrollo físico debe propiciar que los niños y las niñas amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal (capacidad de identificar y utilizar distintas partes de su cuerpo y comprender sus funciones), que experimenten estilos diversos de movimiento y la expresión corporal. Proponer actividades de juego que demanden centrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, planear situaciones y tomar decisiones en equipos para realizar determinadas tareas, asumir distintos roles y responsabilidades y actuar bajo reglas acordadas, son situaciones que los pequeños disfrutan, porque representan retos que pueden resolver en colaboración.

Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad motriz, aunque requieren atención particular, deben ser incluidos en las actividades de juego y movimiento y apoyados para que participen en ellas dentro de sus propias posibilidades. Animarlos a participar para que superen posibles inhibiciones y temores, así como propiciar que se sientan cada vez más capaces, seguros al participar y que se den cuenta de sus logros, son actitudes positivas que la educadora debe asumir hacia ellos y fomentar en todos los niños y las niñas del grupo.

Por las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo físico y la salud personal, se han incluido en este campo formativo los aspectos básicos en los cuales la intervención educativa es importante para favorecer que los niños empiecen a tomar conciencia de las acciones que pueden

realizar para mantenerse saludables y para participar en el cuidado y la preservación del ambiente.

La promoción de la salud implica que las niñas y los niños aprendan, desde pequeños, a actuar para mejorarla y a tener un mejor control de ella, y que adquieran ciertas bases para lograr a futuro estilos de vida saludables en el ámbito personal y social.

Crear estilos de vida saludables también implica desarrollar formas de relación responsables y comprometidas con el medio; fomentar actitudes de cuidado y participación cotidiana, entendiendo a ésta como un estilo de vida que contribuye a evitar el deterioro y a prevenir problemas ambientales que afectan la salud personal y colectiva. Para que las niñas y los niños comprendan que el cuidado del ambiente se logra actuando, la educadora debe propiciar que aprendan a hacer un uso racional de los recursos naturales, practicando habitualmente las medidas necesarias y no sólo en relación con programas específicos (campañas de reciclado, siembra de árboles, recolección de basura, entre otras).

Aunque la escuela no puede modificar de manera directa las condiciones de vida familiares, económicas y sociales de quienes asisten al preescolar, cuya influencia es importante en su estado de salud, sí puede contribuir a que comprendan por qué es importante practicar medidas de seguridad, de salud personal y colectiva, y a que aprendan a tomar decisiones que estén a su alcance para prevenir enfermedades y accidentes, cuidarse a sí mismos y evitar ponerse en riesgo.

Si los niños comprenden por qué son importantes los hábitos de higiene, su práctica habitual se va tornando consciente y deja de ser para ellos sólo una rutina impuesta por los adultos, tal vez carente de sentido.

Favorecer el bienestar de los niños y las niñas implica, además de promover la salud física, ayudarles a entender que existen situaciones en las que puede estar en riesgo su integridad personal. Su curiosidad por explorar y conocer, y su vulnerabilidad a los ambientes adversos o poco seguros, son condiciones que deben considerarse para propiciar que comprendan qué

actitudes y qué medidas pueden adoptar para tomar precauciones y evitar accidentes en el hogar, en la escuela y en la calle. De esta manera aprenderán también a ser cautelosos.

Si bien el estado emocional de las niñas y los niños pequeños depende en gran medida del ambiente familiar en que se desenvuelven, la maestra puede ser una figura importante, de gran influencia, en quien puedan confiar cuando enfrentan situaciones difíciles de maltrato o violencia.

Además de los aprendizajes que los pequeños logren en este campo formativo, el Jardín de Niños debe propiciar vínculos con las familias al brindarles información y al emprender acciones de promoción de la salud social. La intervención de la educadora es importante, pues la comunicación que establezca con madres y padres de familia puede contribuir a evitar el maltrato y la violencia familiar hacia los niños, así como al mejoramiento de los hábitos y las costumbres familiares que les afectan y tienen repercusiones en su desempeño escolar o que más tarde dan lugar a otras problemáticas sociales, donde ellos se ven involucrados.

Este campo formativo se organiza en dos grandes aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos referidos a la promoción de la salud: *Coordinación, fuerza y equilibrio*, y *Promoción de la salud* (ver cuadro H).

Desarrollo físico y salud

Aspectos en los que se organiza el campo formativo:

<p>Coordinación, fuerza y equilibrio</p>	<p>Promoción de la salud</p>
--	------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico. • Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. • Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno. • Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.
---	--

Cuadro H. Aquí se pueden observar las competencias generales en que se organiza este campo formativo.

Finalmente el programa también considera la evaluación como parte importante del desarrollo y aprendizaje de este nivel educativo.

2.5. La evaluación

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; esta valoración –emisión de un juicio se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar.

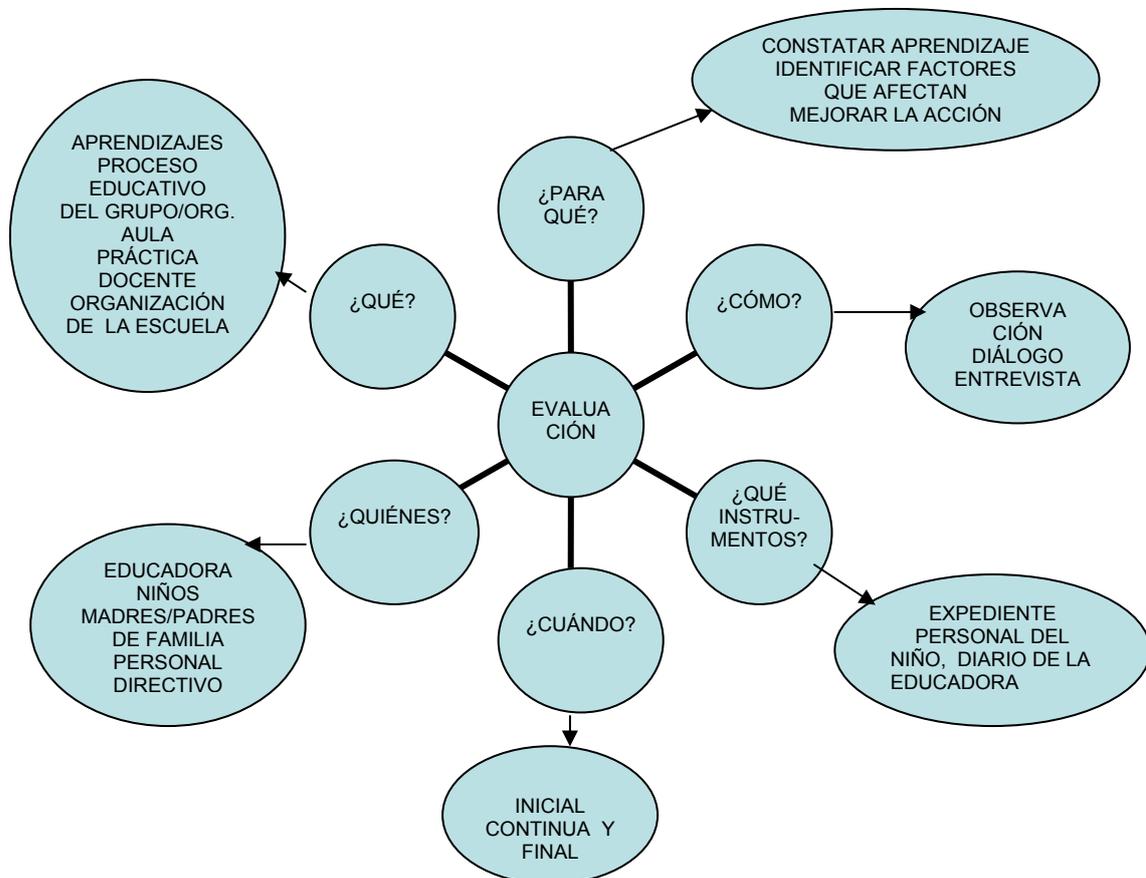
*El avance de los alumnos en los tres grados de la educación preescolar **no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado**; la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado mediante la presentación de la constancia correspondiente.*

a) Finalidades de la evaluación

En la educación preescolar la evaluación tiene tres finalidades principales, estrechamente relacionadas:

- * Constatar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas – sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos - como uno de los criterios para diseñar actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.
- * Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incluyendo la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.
- * Mejorar – con base en los datos anteriores – la acción educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar.

Evaluación



Esquema 2. El presente esquema ilustra las características del proceso de evaluación que se propone en el programa.

b) Puntos a evaluar

- El aprendizaje de los alumnos
- La práctica docente
- Los participantes en la evaluación

El resultado del proceso de evaluación son los juicios que los agentes responsables de la misma emiten respecto a las distintas cuestiones que han sido revisadas. Si bien esos juicios se basan en el análisis y la

interpretación de la información disponible, incluyen también la perspectiva personal, es decir, constituyen una interpretación subjetiva. Por ello es importante que en la evaluación del aprendizaje y de otros aspectos de la vida escolar se integre la opinión de los principales destinatarios del servicio educativo (niñas, niños, madres y padres de familia) y la de los colegas (docentes de otros grupos, de educación física, de música, especialistas de apoyo). Cada uno puede aportar puntos de vista desde el lugar que ocupa en el proceso; así las conclusiones obtenidas en la evaluación pueden ser más objetivas, más cercanas a la realidad.

- La participación de los niños en la evaluación
- La participación de las madres y los padres de familia
- La participación del personal directivo del centro o zona escolar

c) Momentos de la evaluación

En este programa se centra el interés en las capacidades de los niños, en la variedad de formas en que estas capacidades se manifiestan y en los diversos niveles de dominio que de ellas pueden existir entre niñas o niños de una misma edad. Los avances que logran los alumnos en cada una de estas competencias se manifiestan al actuar en situaciones reales de la vida escolar o extraescolar; por esta razón es necesario subrayar que la evaluación del aprendizaje es continua: al observar su participación en las actividades, las relaciones que establecen con sus compañeros, al escuchar sus opiniones y propuestas, la educadora puede percatarse de logros, dificultades y necesidades de apoyo específico de los pequeños. Se aspira a que asuma una actitud de alerta constante hacia lo que pasa con los preescolares y su aprendizaje, lo que posibilitará la puesta en práctica de mejores estrategias y decisiones educativas.

Entre los momentos o periodos específicos de evaluación se encuentran la evaluación al principio del ciclo escolar y al final del mismo.

d) Recopilación y organización de la información

La observación atenta de los alumnos y del trabajo que realizan, el diálogo con ellos y con los padres de familia, y la entrevista son los principales medios para obtener la información en que se basa la evaluación.

- El diario de trabajo

El *diario de trabajo* es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. No se trata de reconstruir paso a paso todas las actividades realizadas sino de registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella:

Hasta aquí el Programa de Educación Preescolar vigente, el cual, plantea desde un principio que el desarrollo emocional es un aspecto importante, sin embargo, ¿realmente se trabaja con las emociones de los niños?

En el jardín de niños es precisamente que se desarrollan: la autoestima, ciertas habilidades y conductas básicas, lo que les permite estar mejor adaptados emocional e intelectualmente antes de ingresar en las escuelas de enseñanza primaria; aquí es donde radica la importancia de trabajar precisamente con las emociones desde edades tempranas para que los pequeños desarrollen un mejor autocontrol de las mismas.

Actualmente los problemas de la niñez mexicana como lo son los problemas psicoemocionales tienen efecto en otras áreas del desarrollo del niño, como en su aprendizaje académico, en su desenvolvimiento social y familiar entre otras.

Y es por ello que es de interés analizar que es lo que propone el Programa de Educación Preescolar para fomentar el desarrollo emocional del niño en esta etapa para luego proponer lineamientos de cómo trabajarlo, lo cual es el propósito del siguiente capítulo.

Por lo tanto, la regulación de los afectos es importante pues tiene inferencia en diferentes áreas del desarrollo, tales como en la esfera social, el área cognitiva; así como en aspectos un poco más internos como en la percepción y afecto que tiene el niño de si mismo.

Entonces, ¿cómo propiciar la regulación de emociones?

¿Cómo enseñar a los niños a autorregular sus emociones?

¿Qué preparación o conocimientos mínimos requieren las educadoras para propiciar el desarrollo emocional en los niños?

Son algunas de las preguntas que se pretende dar respuesta con el siguiente análisis y la propuesta que surgirá a partir del mismo.

2.6. Análisis del Programa de Educación Preescolar

El presente apartado tiene por objetivo comentar y analizar en forma general el programa que actualmente rige la educación preescolar a nivel nacional: Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004.

Primeramente se hablará en términos generales del programa, algunas competencias en las cuales se podría manifestar la autorregulación emocional, para en seguida comentar lo que se rescata de cada campo formativo en cuanto a lo que propone para trabajar el desarrollo emocional y finalmente en el capítulo siguiente proponer algunos lineamientos para el trabajo con el desarrollo emocional y la autorregulación emocional en los preescolares.

Se habla de una programación que contempla en el niño: el reconocimiento de sus capacidades y las de sus coetáneos; reconoce, conoce y amplía sus conocimientos respecto al uso, información y apreciación del lenguaje oral, así como adquiere conocimiento del lenguaje escrito, como medio de expresión. Utiliza, plantea, e identifica en diferentes situaciones el concepto de número; reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos, entre otras cosas (forma, espacio y medida).

Plantea la formulación de explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio (mundo natural) así como, el reconocimiento de que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad. La expresión de sentimientos y situaciones a través de la expresión: corporal y dramática y la apreciación: musical, plástica, de la danza y teatral. Así mismo; actividades de coordinación, fuerza y equilibrio y de promoción de la salud, así como reconoce que la esfera afectiva tiene importante influencia en el desarrollo integral del niño.

A lo largo del presente programa encontramos en primera instancia que se habla de la importancia del desarrollo emocional para el desarrollo de las diferentes áreas, sin embargo no trata a este de manera directa como uno de los ejes o principales esferas dentro del desarrollo del niño.

Ahora bien, cada campo formativo retoma algún o algunas áreas del desarrollo infantil, sin embargo, ¿qué es lo que pasa con el área emocional o afectiva?

El presente apartado tiene por objetivo particular realizar un análisis de qué y cómo el Programa de Educación Preescolar propone (o tal vez descubrir qué no propone) trabajar las emociones en cada campo formativo, retomando de cada uno, las competencias que se relacionan con el desarrollo emocional del niño.

Campo Formativo Personal-Social

Tal vez sea el único campo formativo que toque una parte del desarrollo emocional, un poco más a fondo.

Este campo, se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales; y con respecto al desarrollo emocional propiamente trata sólo algunas competencias emocionales tales como: Adquirir

conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrollar su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros, lo cual se favorece y se manifiesta cuando:

- Expresa como se siente y controlar gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás.
- Evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
- Cuida de su persona y se respeta a sí mismo

Lo anterior puede considerarse, en términos de Vigostky, como parte de un proceso de autorregulación emocional.

Este campo formativo comienza hablando de la comprensión y la regulación de las emociones y a lo largo de la primera parte de la explicación de este campo, retoma términos como estados emocionales, repertorio emocional, capacidad emocional, para al final del apartado rescatar la importancia de la seguridad emocional para las oportunidades de aprendizaje.

A partir de las competencias arriba mencionadas el programa propone trabajar con los niños elementos como: la empatía, que si bien es cierto es un elemento del desarrollo emocional pero no lo es todo; habla del control de impulsos y de la agresividad, sin embargo ¿qué pasa entonces con la expresión del resto de las emociones?

Campo Formativo Lenguaje y comunicación

Este campo menciona que la participación de los niños en diversas formas de expresión oral, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en si mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que el niño participa.

La competencia que hace referencia a lo afectivo es:

comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. Y una de las maneras en que se favorecen y manifiestan algunas de las competencias de este campo formativo es:

- cuando el niño expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.

Sin embargo, ¿realmente se hace esta exhortación a que los niños tengan esta expresión abierta de sus emociones?

Campo Formativo Pensamiento- Matemático

En este campo la idea es solamente trabajar con los elementos correspondientes al área, es decir, con actividades que propicien el desarrollo del conocimiento en matemáticas; tales como:

Actividades que mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que los niños logren construir, de manera gradual, el concepto y el significado de número.

La construcción de nociones de espacio, forma y medida en la educación preescolar está íntimamente ligada a las experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades. Para estas experiencias el

dibujo, las construcciones plásticas tridimensionales y el uso de unidades de medida no convencionales (un vaso para capacidad, un cordón para longitud) constituyen un recurso fundamental.

Algunas de las competencias implicadas son:

- Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.
- Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.

Aquí cabría preguntar ¿qué pasa con las emociones de satisfacción al logro, o bien de la tolerancia a la frustración, a lo largo de este aprendizaje de algo nuevo como lo son las matemáticas? Darle al niño las herramientas necesarias en esta etapa del desarrollo, en el aprendizaje temprano de las matemáticas, ¿modificaría la actitud negativa del niño hacia ellas, en etapas posteriores?

Campo Formativo Exploración y conocimiento del mundo

Aquí se habla del contacto con los elementos y fenómenos del mundo natural como actividad estimulante para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas en los niños. Por lo que respecta al conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los niños pueden lograr en relación con su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician en este campo formativo.

Lo cual nos lleva a cuestionar ¿en qué sentido o en que manera este contacto estimula las capacidades afectivas en los niños?

Campo Formativo Expresión y apreciación artísticas

Como ya se mencionó una parte importante de la autorregulación emocional de la autoimagen, y de esta autoimagen la que corresponde a la parte corporal, esta construcción en los niños se logra en un proceso en el que van descubriendo las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse y comunicarse a través del cuerpo, y para controlarlo. Estas capacidades de control y autorregulación se propician, sobre todo, mediante la expresión corporal y el juego dramático.

Nos hace mención también de que en el juego dramático los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje (oral, gestual, corporal), son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente (en la vida real, en un cuento).

Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral porque mediante ellas expresan sus sentimientos y emociones, aprenden a controlarlos y a reconocer que pueden expresar y manejar sentimientos negativos y de gozo a través de una acción positiva; entre otras cosas. Lo cual nos lleva a concluir que este campo formativo en particular es clave en la estimulación del desarrollo emocional, que propone el programa.

Campo Formativo Desarrollo físico y salud

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual.

Las capacidades motrices gruesas y finas se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo y empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer, por ejemplo experimentan saltando de diversas alturas, realizando acrobacias, etcétera y ello les permite ampliar su competencia física, al tiempo que experimentan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia. En estos procesos, no solo ponen en juego las capacidades motrices, sino las cognitivas y afectivas.

Con lo que se sobreentiende que este campo formativo atiende no solo el desarrollo físico y motriz sino que al momento de trabajar con esta área como consecuencia se genera y se trabaja con el desarrollo afectivo y emocional.

Si el estado emocional de las niñas y los niños pequeños depende en gran medida del ambiente familiar en que se desenvuelven, la maestra puede ser una figura importante, de gran influencia, en quien puedan confiar cuando enfrentan situaciones difíciles de maltrato o violencia; es decir, la intervención de la educadora es importante, pues la comunicación que establezca con las madres y padres de familia puede contribuir a evitar el maltrato y la violencia familiar hacia los niños, así como el mejoramiento de hábitos y las costumbres familiares que les afectan y tienen repercusiones en su desempeño escolar o que mas tarde de lugar a otras problemáticas sociales, donde ellos se ven involucrados.

De este campo formativo se rescata una de las competencias dentro de la promoción de la salud que consiste en que el niño reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

CAPÍTULO 3

LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VIGENTE

El hecho de que el Programa de Educación Preescolar vigente este constituido por competencias (PEP, 2004) y que abarque todas las esferas de desarrollo del niño, dentro del cual se habla en cada campo formativo de la importancia del aspecto emocional; no implica que se le da el peso que éste realmente tiene en el desarrollo integral del niño, ya que es de primordial importancia el área emocional en la adquisición de conocimiento en el preescolar, pues sin la atención necesaria en las competencias cognitivas y social-emocionales mediante las que se adquiere el conocimiento, podría resultar en problemas de aprendizaje y el fracaso temprano escolar para algunos niños, y es por ello que a continuación se presentan una serie de lineamientos que se sugiere considerar para el trabajo con el preescolar en la esfera del desarrollo emocional.

De esta forma, el presente capítulo pretende proponer lineamientos que enriquezcan el Programa de Educación Preescolar en específico en lo que respecta al desarrollo afectivo del niño.

3.1. Expresión de las emociones

El que el niño pueda hablar abiertamente sobre sus sentimientos es de vital importancia para su asertividad emocional; ya que la verbalización de los mismos ayuda a una más clara individualidad, a una aceptación propia, a una seguridad y autoestima correcta.

Por lo que se sugiere que el profesor facilite:

a) Que el niño hable abiertamente de emociones tanto positivas como negativas dándoles nombre, describiendo las sensaciones experimentadas.

b) Asimismo que se exhorte a los niños a expresar ambos tipos de emociones, de manera asertiva y en un momento dado de manera creativa narrando un cuento, por ejemplo a través del:

- dibujo, esto generalmente sucede de manera natural.
- generalmente podría manejarse en el juego simbólico.
- a través de la danza, haciendo uso del lenguaje corporal.

3.1.1. Comunicación afectiva

El fomentar la comunicación afectiva consiste en aprender a comunicar sus necesidades afectivas, es decir, cuando quieren hablar de sus emociones, sentimientos y sensaciones. Por ello es que se sugiere que:

- a) El niño aprenda a comunicar cuando necesitan una manifestación de afecto hacia ellos, o bien de ellos hacia otra persona, como por ejemplo: un abrazo, consuelo o apoyo.
- b) Los niños tengan la contención necesaria cuando se ven desbordadas emociones negativas, y entonces puedan expresarlas y, si así lo requieren, pedir apoyo de otras personas.
- c) Los niños compartan su experiencia emocional con sus pares.

3.2. Interiorización de normas

Este es un punto importante para el desarrollo en el área emocional pues es a través de esta asimilación que se desarrolla el autocontrol y por ende la autorregulación emocional.

Haciendo hincapié en este desarrollo de la autorregulación y el autocontrol, estas normas son adquiridas en el proceso de socialización, el cual es entendido como interiorización de normas y valores, en el que se ha ido estructurando la personalidad del niño, su manera de pensar, sus conductas, su identidad y en resumidas cuentas, su desarrollo mental,

emocional y social, configurando finalmente un adulto adaptado a su grupo social.

Motivo por el cual que se sugiere: establecer límites bien definidos, así como reglas en un inicio flexibles para que el niño adquiriera de manera gradual el control de sus emociones. Para ello se puede hacer uso del juego competitivo ya que es una forma de cooperar en grupo, sometiéndose a reglas predeterminadas; sin embargo, con ello hay que tener sumo cuidado porque cuando las emociones del niño se les da un curso equivocado por medio de la imposición de reglas (manifiesta o encubierta), se podrían esperar consecuencias negativas que bloqueen sus capacidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Esta interiorización de normas es demostrada por el niño preescolar cuando hay en particular un incremento notable en su capacidad de postergar y de obedecer en la ausencia de la persona que lo cuida.

3.3. Autoestima

Por otra parte, la autoestima se vuelve una de las tareas del desarrollo centrales en la infancia para nosotros que trabajamos en pro de la salud emocional en la niñez; es un elemento que si bien es cierto que es fundamental en el desarrollo del niño, dentro de esta programación (PEP), se toca solo por momentos, sin embargo, será interesante manejar como objetivo, el trabajar con su estructura, apoyar el niño dándole elementos para que ésta la desarrolle de manera positiva.

La autoestima positiva está relacionada con afectos positivos como son el gozo, la confianza, el placer, el entusiasmo y el interés.

La autoestima negativa conlleva afectos negativos como el dolor, la angustia, la duda, la tristeza, el sentirse vacío, la inercia, la culpa y la vergüenza. Por lo tanto, las primeras son emociones que es recomendable fomentar en el niño y procurar en el menor las segundas.

La escuela es un lugar donde los niños pasan gran cantidad de tiempo, por lo que es determinante la influencia de la relación con su maestro, tanto pedagógicamente como en lo que respecta a la promoción positiva de la autoestima durante este periodo. Siendo este sin duda uno de los aspectos de primordial importancia en el desarrollo socioafectivo del niño se sugiere que el maestro tome en cuenta los siguientes aspectos, Sesma (1999):

- La aceptación del niño tal y como es.
- Para cuando tengan dudas sobre el tema expuesto, no dar pie a la crítica de los compañeros; es mejor que la maestra camine por el salón preguntando a cada alumno si necesita ayuda u otra explicación y a la vez indicar que es correcto cuando se les dificulte algo.
- Elogiar los esfuerzos y logros de los niños, sobre todo a aquellos que manifiestan baja autoestima, siendo específicos "me agrada que cumplas con la tarea" y no "eres un gran niño".
- Establecer límites bien definidos y realizar actividades por equipo para fomentar la cooperación.
- Ayudarles a evaluar su trabajo pidiendo que identifiquen que es lo que más les gusta o que es lo mejor de su trabajo.
- Realizar pequeñas exposiciones con los mejores trabajos permitiendo que ellos elijan con el que quieran participar.
- Destacar los valores de los grupos minoritarios o étnicos. Se considera pertinente no ridiculizar ni a la familia, ni a las pertenencias, raza o religión, etc. del niño, pues están vinculados a él y se puede llegar a afectar su autoestima.
- Que ellos como profesorado posean un sentimiento de autoestima y sean modelos para sus alumnos.

Ahora bien, los directores pueden respaldar los programas o talleres que se implementen en el ámbito escolar teniendo en cuenta por ejemplo:

- Elaborar programas para el personal escolar que permitan mantener la autoestima en los alumnos.
- Apoyar y elaborar programas que estén dirigidos hacia el desarrollo y refuerzo del autoestima a profesores.

Así, en los años preescolares a través de las fantasías y del juego, los niños buscan vencer y superar las heridas a su autoestima, las cuales derivan de ir conociendo sus limitaciones, pero sobre todo; propicia el establecimiento de sentirse valioso que lo va a hacer más o menos permeable a los errores, la fallas, las frustraciones y a la crítica externa.

3.3.1. Autoimagen

La imagen del cuerpo, que es parte de la autoimagen (y así mismo que es parte del autoconcepto: se define como la idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) estará asociada con sentimientos de aceptación que le darán al niño la posibilidad de sentirse querido y le proveerán de seguridad, le darán además un sentimiento de pertenencia, el cual es esencial para sentirse valorado. Diversas enfermedades que comprometen al cuerpo, entre ellas las malformaciones, amenazan desde temprana edad la autoestima y seguridad de los niños.

Parte de una manifestación de alta autoestima y una sana autoimagen es la seguridad con la que el niño se desenvuelve, es decir, se adquiere a través del desarrollo de la autonomía, la cual se trabaja dentro del primer campo formativo de este programa: aunque aquí se sugiere que se reafirme en algunas de las competencias y en algún otro campo formativo, como al momento de trabajar con su desarrollo físico (autoimagen), al trabajar con sus capacidades físicas y cognitivas, por ejemplo al aprender matemáticas, al trabajar en el desarrollo de ciertas habilidades mentales. Lo que se sugiere es que se trabaje de igual manera con actividades que fortalezcan

el autoestima, dentro de la cual se encuentra esta seguridad a la que nos referimos.

Esto es especialmente importante al *asumir que la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje*. La interpretación que podamos dar a las fallas en el aprendizaje de los niños debe reflexionarse vinculada a su sentimiento de seguridad, el cual puede expresarse en dificultades para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención y concentración y agresividad.

Ahora bien, la búsqueda de juegos competitivos y el afán por sobresalir frente a los compañeros representan la síntesis de dos necesidades básicas del momento, como son: el desarrollo de la propia individualidad, por un lado; y por otro, el contacto, todavía tosco y bastante despersonalizado, con otros niños-as con los que se agrupa para jugar, pelearse o explorar territorios nuevos.

En consecuencia, será con las actividades motóricas gruesas con las que jugará el niño y participará en actividades grupales, rivalizando con otros niños-as de su misma edad demostrando sus destrezas, consiguiendo con ello no solo incrementar la vida comunitaria sino afianzar el sentimiento de seguridad sobre su persona.

Por lo que en ese sentido, se sugiere trabajar con los niños, preferentemente con juegos de competencia, lo que va a propiciar, como ya se dijo, en consecuencia, consolidar el sentimiento de seguridad en sí mismos.

3.4. Regulación emocional

Una respuesta moduladora, por parte de la educadora de forma adecuada, regula el estado emocional de los niños y además también les ayuda a tolerar y afrontar niveles de tensión cada vez más elevados, promueve en

ellos la sensación de control de los propios estados emocionales y les enseña estrategias de regulación.

Así mismo es importante en la regulación emocional, el papel de los padres, quienes, si valoran las emociones del niño, empatizan con ellos, se ponen en su lugar, les ayudan a identificar y a nombrar sus emociones, marcan límites, a la vez que enseñan formas más aceptables de expresión de las mismas, y ayudan a su estado interno, contribuyendo decisivamente a una buena educación emocional.

3.4.1 Autorregulación emocional

El procedimiento más utilizado consiste en tratar de cambiar la situación que provoca tal estado emocional por otra que lleve asociada a una emoción positiva (por ejemplo, coger un juguete y ponerse a jugar para cambiar un estado emocional de tristeza).

Los niños pequeños difieren en el nivel de reactividad emocional y en la necesidad de expresarla. Por ejemplo, muchos niños pequeños necesitan juego físico activo, Panksepp (1998). Los ambientes preescolares que restringen o limitan el tiempo apartado para esta clase de juego podrán, sin saberlo, limitar el desarrollo de las habilidades cognitivas de auto-regulación importantes para lograr el éxito escolar más tarde.

Al respecto sugerimos: independientemente del trabajo realizado en el campo formativo desarrollo físico y salud, fomentar el juego así como actividades que fomenten el desarrollo de socialización, capacidad de postergación, orden y en general el desarrollo de habilidades de auto-regulación.

3.5. Preparación del profesorado

Como un punto prioritario dentro de esta propuesta consideramos darle la preparación necesaria al profesorado que tiene contacto con esta población en cuanto al desarrollo afectivo del niño.

Aprender determinadas habilidades emocionales en los primeros años de vida del niño es potencializar su desarrollo escolar y social; para eso es recomendable:

Mostrar interés por sus emociones hace que no se inhiban de expresar lo que sienten, para este cometido podría ser interesante una serie de habilidades que podrían poner en práctica los educadores:

- 1) Aprender a ser un buen oyente.
- 2) Ser un modelador de las emociones de los niños.
- 3) Aceptar sus propios sentimientos y emociones, así como los de los niños.
- 4) Hablar sobre sentimientos y emociones todos los días.
- 5) Ser paciente y positivo.
- 6) Y en general las tareas pedagógicas para conseguir conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y motivaciones.

Ahora bien lo que se sugiere *trabajar con respecto a los educadores*. Los niños aprenden a expresar sus emociones observando como lo hacen los adultos más cercanos y significativos (padres y educadores). La competencia cognitiva-afectiva del profesor como modelador influye en el crecimiento intelectual y emocional de sus alumnos. Y es por ello que el PEP (Programa de Educación Preescolar) debiera contemplar:

- Formar a los maestros en temas concernientes al desarrollo social y emocional de los niños, salud mental infantil, y la importancia del vínculo entre maestros y niños
- Integrar el desarrollo de herramientas sociales y emocionales en el programa educativo y en la supervisión del personal
- Mejorar la preparación curricular de los maestros; así como su propia expresión emocional, regulación emocional, autoestima, autoimagen, y autorregulación emocional; elementos que se propone se trabajen con

los niños, primero se podrán ejercitarse y cultivarse en el profesorado y como consecuencia se transmitirían con mayor eficacia hacia los pequeños.

3.6. Papel de la escuela

Asimismo el papel de la escuela es importante por ello se propone que la institución podría

- Integrar el desarrollo social y emocional del niño en el programa escolar, así como en los estándares educativos y la formación de los maestros
- Integrar a los maestros de educación primaria con los maestros de jardín de niños mediante la asistencia a cursos de formación conjunta. Ello para apoyar al pequeño en su cambio del preescolar a nivel primaria.
- Incluir y dar respuesta a los padres. Apoyar la construcción de relaciones positivas entre padres y maestros
- Incluir las culturas y lenguas de todas las familias de los niños y asegurarse de que el personal educativo refleje la comunidad a la que sirven.
- Proveer servicios de apoyo familiar que reconozcan el valor de los padres como educadores de sus niños, y que presten apoyo a la construcción de una buena relación entre padres y maestros.

Y de igual manera, involucrar a los padres, en primera instancia proporcionándoles la información necesaria, particularmente en aquellos aspectos en los que ellos intervienen de manera directa. Para que ellos asimismo puedan:

- Entender la importancia de nutrir afectivamente la relación con su hijo, y enseñarle a comportarse con amabilidad, compasión y consideración
- Abogar por recursos y por la provisión de fondos para apoyar el desarrollo social y emocional de los niños.

3.6.1. Importancia del ambiente escolar

Es recomendable, observar el ambiente que se vive en el aula, ya que éste ha de constituir un medio óptimo para el desarrollo de las emociones. El clima social más apropiado es el que se fomenta en la cordialidad, la comprensión, el respeto, confianza, comunicación, sinceridad y cooperación.

Además también es importante utilizar los medios que favorezcan el desarrollo emocional. Dentro de ello podríamos señalar:

- a) Aprovechar las situaciones de la vida ordinaria del aula para modelar los sentimientos.
- b) Procurar que los alumnos tomen conciencia de que las áreas de trabajo de la educación formal son adecuadas para trabajar la inteligencia emocional, sin desligarlas de los objetivos educativos que estas persiguen.
- c) Procurar que los alumnos tomen conciencia de su propia personalidad, de su afectividad, de sus emociones, de sus impulsos, para esto la figura del psicólogo o psicopedagogo del centro es de gran ayuda para los niños, mediante pruebas y tests proyectivos.

Así mismo, sería importante potenciar el razonamiento. La confrontación de opiniones en el aula en un ambiente de reflexión y libertad, contribuye a la mejora del juicio moral, evitando caer en el adoctrinamiento, de ahí la necesidad de buscar un marco axiológico universal y la tutela del educador. Los profesores han de buscar las vías para cultivar la inteligencia emocional, estableciendo objetivos y una acción sistemática, evitando realizarlo de modo inconsciente y con resultados imprevisibles. El proyecto de acción tutorial del centro es de indiscutible valor para conseguir este objetivo.

Los centros escolares han de tomar conciencia de promover el desarrollo emocional de sus alumnos, pues esto favorece el aprendizaje, la maduración y el bienestar personal, avanzando de este modo hacia la autorrealización y la convivencia.

3.7. Educación emocional

Ante la situación de vulnerabilidad de muchos alumnos, expuestos a corrientes de pensamiento, modas, adversidades ambientales, falta de creatividad, relaciones interpersonales empobrecedoras, baja autoestima, fracaso escolar. *La educación emocional se presenta como un recurso para potenciar la percepción positiva que el alumno debe tener de sí mismo, de una capacidad de obrar y confiar en su propio juicio, de ser capaz de reconocer sus inclinaciones, tanto positivas como negativas, de estar abierto a las necesidades de los demás, en una palabra: conseguir el equilibrio cognitivo-afectivo-conductual necesario para enfrentarse a los requerimientos de este nuevo milenio.*

Entre las emociones sociales se destacan las expresiones de altruismo acorde a cada situación, compartir, cooperar, la empatía como forma de ponerse en el lugar del otro, no sólo en el aspecto cognitivo, sino como una manera de experimentar emocionalmente lo que el otro siente y actuar en consecuencia con conductas espontáneas de apoyo para el que sufre o de alegría, al compartir emociones positivas.

De acuerdo a lo anterior, al nivel preescolar le corresponde por tanto proporcionar todos los elementos y crear las actitudes que favorezcan su posterior adaptación a los niveles escolares siguientes, ya que un desarrollo emocional sano es parte de la base para un buen aprendizaje, no sólo en este nivel, sino en etapas posteriores.

- Es importante que el maestro alimente la estabilidad emocional del niño, así se mantendrá un clima de aceptación y confianza en el aula, ya que, “el niño aprende mejor cuando se siente seguro emocionalmente”. Woolner (1988; pág. 18). Papel al que en la propuesta se le hacen las sugerencias necesarias.

Y en general quienes trabajamos con niños podríamos:

- Organizar una campaña para promover el desarrollo social y emocional de los niños como parte de los esfuerzos de preparación para el ingreso a la escuela. La campaña debería incluir un catálogo de

consejos útiles, promoción para llegar hasta los líderes comunitarios, actividades prácticas para quienes diseñan políticas públicas, y eventos con interés para los medios de comunicación tales como concentraciones reivindicativas

- Exigir más subvenciones para la provisión de servicios de prevención

Así, es importante el surgimiento de propuestas como ésta, que sugieran trabajar desde edades tempranas aspectos como el emocional, lo cual puede prevenir problemas en etapas posteriores pues sin la atención necesaria en las competencias social-emocionales mediante las que se adquiere el conocimiento podría resultar en problemas de aprendizaje y el fracaso temprano escolar para algunos niños.

3.8. Parámetros para considerar un desarrollo emocional

Como indicadores de que la presente propuesta en la práctica es funcional serán considerados:

- 1.- Que los niños expresen asertivamente y de manera abierta sus emociones, así como que comuniquen sus necesidades de afecto.
- 2.- Que los niños presenten una notable capacidad de postergar y de obedecer aun en ausencia de la persona que les cuida, en este caso de quien les educa, es decir, en ausencia del maestro.
- 3.- Que los niños presenten en mayor medida un autoestima positiva lo cual se vera reflejado en su conducta (respetuosos, correctos aceptados por los demás) y nivel de aprendizaje (deseosos de aprender y por lo general aprenden fácilmente).
- 4.- Que los niños se desenvuelvan con seguridad y autonomía; es decir, que tenga facilidad para relacionarse, que no se aislen, que mantengan un buen

nivel de atención y concentración cuando sea necesario, así como que haya disminuido su agresividad.

5.- Que los niños generalmente, expresen empatía, identifiquen y nombren sus emociones, así como que sepan identificar límites lo cual habla ya de una educación emocional.

6.- Que los niños puedan autorregular su comportamiento y emociones..

7.- Que el profesorado cuente con la formación (tanto académica como en su desarrollo personal, esto es en su propia autoestima, regulación emocional, etc.), e información necesaria que le compete respecto al desarrollo de la vida emocional del preescolar.

8.- Que los padres y educadores se vean conscientemente involucrados en el desarrollo y la educación emocional de los niños.

9.- Que la escuela funja como agente integrativo de esta educación emocional: al incluirla en su currículo, tanto a nivel preescolar y a su vez al pasar los niños a nivel primaria, en los primeros 2 años.

10.- Y así mismo que el ambiente escolar sea el propicio para alcanzar un desarrollo y una educación emocional que son indispensables para el desarrollo integral del niño.

3.9 Evaluación del desarrollo emocional

Ahora bien, estos parámetros se evaluarían de la siguiente manera:

El punto 1 y 2, se podrán evaluar y observar, mediante la videograbación de las primeras 3 y alguna de las 3 últimas semanas del curso, esto para poder apreciar la diferencia. Tomando especial cuidado en analizar el comportamiento de los pequeños en la convivencia con sus pares y por

supuesto con su profesor, en aquellos momentos en que afloran las emociones y se trabaje con ellas; videograbando de igual manera a los niños en dos momentos, durante clases, así como en ausencia del profesor, esto último para observar su capacidad de postergar.

El punto 3 se evaluará mediante la “Escala de percepción de la autoestima del niño preescolar cuestionario para el maestro” (anexo 1), diseñado y validado por García, Valdespino y Vélez (1995), que consta de 35 reactivos con descripciones de conductas a las que subyacen juicios de valor que realiza el niño acerca de sí mismo que son percibidas por el maestro. La aplicación de este instrumento se sugiere ya que proporciona datos del lugar y fuente fiel de donde surgen y quien observa estos comportamientos, los cuales van a aportar precisamente eso, una percepción, y en este caso de quien pasa más tiempo de manera continua a parte de su cuidador o bien de los padres del niño. Éste tendrá su aplicación en dos momentos, una vez iniciado el curso y al final del mismo, con el fin de apreciar una diferencia en el comportamiento del niño.

Para la consideración de cambios en el comportamiento del niño en relación a los puntos 4 y 5, se sugiere la elaboración de un diario de campo, en cual se ponga especial cuidado en observar las actitudes de los niños de aislamiento, de falta de atención y concentración así como de agresividad. De igual forma dentro de las actividades en las que se trabaje con sus emociones: que ellos puedan identificarlas, nombrarlas y observen debido respeto hacia las reglas o lo que es lo mismo que hayan aprendido a identificar límites.

Para el punto 6 se trabajará con la “Escala para Evaluar Autorregulación en Niños Preescolares”, elaborada y validada por García, Valdespino y Vélez (1995). Instrumento que consta de 30 reactivos calificados con una escala de conducta que evalúa las áreas de autorregulación personal, autorregulación académica y autorregulación social (ver anexo 2). Cabe hacer notar, que en esta escala no se definen aspectos relacionados con la afectividad, sin embargo, ésta se puede apreciar dentro de la autorregulación social, la cual se refiere a estados de ánimo y de relación con otros. Su aplicación se sugiere ya

que con él se evaluará uno de los aspectos que conforman el desarrollo emocional del niño: la socialización y cómo ésta se da de manera autorregulada; dicha aplicación será antes de iniciar el curso y al finalizar el mismo.

El punto 7 será evaluado mediante monitoreos hacia la comunidad docente de cada escuela, dentro de los cuales, se considerará una examen de conocimientos, sobre la información con la que deben contar y debieran estar bien capacitados (capacitación que debe proporcionar la misma escuela) acerca del desarrollo emocional infantil; así mismo se les cuestionará sobre la existencia de cursos dirigidos hacia su propio desarrollo emocional. Para verificar que se esté trabajando con el autoestima de los maestros periódicamente se aplicará un instrumento de evaluación, de manera inicial se sugiere aplicar el “Inventario de Autoestima de Coopersmith versión para adultos” que consta de 25 reactivos que fueron validados y confiabilizados por Lara-Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés (1993) (ver anexo 3), el cual se sugiere porque resulta una prueba bastante integral ya que considera la mayoría sino es que todos los aspectos que conforman el autoestima; dicho inventario será aplicado una vez terminada su capacitación para evaluar la comprensión de la misma así como antes y después de iniciar el ciclo escolar.

En cuanto al punto 8; esto se verá reflejado cuando padres y profesores participen en actividades en conjunto por el bienestar emocional de los niños; llámese escuela para padres, donde los padres acudan y se comprometan a aplicar lo ahí aprendido, llámese también cursos y talleres dirigidos a los docentes, en los cuales ellos se preparen tanto a nivel personal como profesional, tanto para ellos mismos, como para tener una mejor preparación y poder apoyar de una mejor manera a la población preescolar en un desarrollo más integral.

El tener una preparación tanto de padres y maestros de las necesidades de los pequeños que cursan la educación preescolar, nos dará elementos para formar una cultura de educación emocional, por lo tanto, tendríamos conocimiento de

cuales son estas necesidades del niño que vive ese cambio del preescolar a nivel primaria, atendiendo sus demandas no solo en un sentido cognoscitivo o académico sino más bien integral, tanto por parte de las instituciones educativas como por parte de las familias en las cuales el niño vive en un primer momento este desarrollo emocional del cual se ha hablado (punto 9).

Si los profesionistas para la atención educativa de niños en preescolar recibieran desde un principio esta formación e información y así mismo la escuela como receptáculo de la niñez mexicana desde una edad temprana también la tuviera, estamos hablando de un ambiente que por supuesto va a ser propicio para su formación y educación emocional e integral.

CONCLUSIONES

En conclusión, se pudo constatar que, definitivamente, el papel que juega la educación preescolar en el desarrollo psicológico del niño es importante y, por ende, imprescindible ya que a esta edad el pequeño es formado y educado no solamente por la interacción de la familia y su comunidad, sino también por las actividades que realiza dentro de la institución, donde los estímulos, normas, valores y recursos forman parte de su desarrollo integral.

Es cierto que los conocimientos son necesarios, pero, con el ritmo del mundo actual tiene mucho más sentido que se ayude al niño a aumentar las destrezas que necesita para desempeñarse efectivamente en cualquier situación que se le pueda presentar.

Sabemos que gran parte de la falta de un buen desarrollo en el ámbito escolar del niño escolar no solo es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a experiencias emocionalmente negativas, que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales.

Fomentar una afectividad positiva, y una actitud moral justa y respetuosa, entre compañeros es posible si la convivencia se gestiona en forma democrática, se trabaja en grupos cooperativos, y se introduce en el currículum el trabajo con las emociones.

Acostumbrarse a preguntar, ¿cómo te sientes?, ¿cómo crees que se siente el otro?, ¿cómo te sentirías tú en su lugar?, ¿por qué crees que has hecho esto?, ¿qué habrías de hacer en el lugar de esto?; puede ayudar a entender a las motivaciones que están en la base de los conflictos, y empezar a resolverlos. Con más recursos emocionales, aumenta la tolerancia a la frustración, y cuanta más salud mental, más rendimiento escolar.

En la práctica docente nos lamentamos de la poca motivación de los alumnos y el aumento de comportamientos disruptivos. Lo atribuimos a la realidad cambiante de la sociedad, la crisis de valores, la disgregación del sistema familiar, a la influencia de los medios de comunicación de masas. Para Moreno (1998), muchos de estos problemas serían mayoritariamente

consecuencia del escaso conocimiento emocional, que poseemos nosotros mismos y de los que nos rodea.

Es precisamente la conciencia de nuestras emociones, el de aprender a controlarlas y equilibrarlas, lo que nos conduce a un proceso de autorregulación. Esto no significa, un control para que no aparezcan, sino controlar el tiempo que estamos bajo su dominio. La capacidad de controlarse uno mismo es una habilidad vital fundamental y se adquiere como resultado de la acción mediadora con los demás.

Por ello, reivindicamos a una formación integral que incluya el desarrollo de los aspectos emocionales y de relación interpersonal, porque los aspectos emocionales están íntimamente vinculados con el rendimiento académico y el bienestar personal tanto del alumnado como del profesorado.

Ahora bien, de acuerdo a la literatura revisada, y al análisis realizado encontramos que es necesario que los niños preescolares, aun con corta edad, conozcan sus emociones y las expresen por vías socialmente aceptables, desarrollando emociones y comportamientos acordes a estados emocionales que garanticen su bienestar como individuo y como miembro de un grupo.

Respecto a estas respuestas emocionales, estas guían y organizan la conducta y juegan un papel crucial especialmente en la infancia, como señales comunicativas. Estas están presentes a lo largo de toda la vida, pero se van a producir importantes cambios en las diferentes dimensiones de la vida emocional, Frijda (1994). Dichos cambios, según López, Etxebarria, Fuentes, Ortiz, (1999), se pueden enlistar como a continuación se describe:

-Con el desarrollo cambia la expresión emocional, ésta es modulada desde el comienzo por el contexto familiar y más tarde, también por los iguales, sin olvidar otros factores también decisivos, como el lenguaje, que interviene permitiendo al niño nuevas formas de expresión de sus sentimientos.

-Un hito importante en el desarrollo emocional es la emergencia, entre el segundo y tercer año de la vida, de las emociones socio-morales, como la vergüenza, la culpa, el orgullo.

-En cuanto a la comprensión emocional a lo largo de la infancia, los niños toman conciencia de sus propias emociones y de las causas mismas, y comprenden las emociones de los demás a lo largo de un proceso que va de la expresión facial a inferir las emociones de los otros considerando sus deseos, sus creencias, su experiencia previa o su personalidad.

- Así mismo la empatía, es un resorte afectivo fundamental que mediatiza todas las relaciones socio-afectivas que también evoluciona con la edad. La reacción afectiva varía con los sentimientos del otro y la respuesta consecuente cambia en la medida en que aumentan la propia experiencia emocional, las competencias cognitivas y la capacidad de regulación emocional.

-Finalmente, uno de los elementos clave en la vida emocional es la capacidad para regular las emociones. Desde estrategias biológicas rudimentarias, la regulación que proporcionan los cuidadores y los progresos cognitivos permiten el desarrollo de recursos conductuales y mentales cada vez más eficaces para modular la intensidad, la duración y la expresión emocional.

Por otra parte, la educación debe enseñar a vivir, ser activa y realizarse en un ambiente de libertad. Además debe atender a todos los aspectos: físico, intelectual, social y emocional, es decir, que debe ser integral.

Y a este respecto, Betancurt (2001), dentro de su trabajo hace algunas consideraciones con respecto al trabajo con preescolares, de las cuales retomamos algunas:

- Es de primordial importancia el tener un programa para el desarrollo emocional, considerándolo como una herramienta para su uso oportuno, en la educación preescolar.

- El profesorado debe ser dinámico, es decir, debe adaptarse a los cambios que las necesidades, del grupo y la currícula demanden.
- Entonces, es necesario, que el educador conozca previamente el proceso evolutivo, sus leyes y principios generales, así como particularidades tan diversas referidas a aspectos cognitivos, los lingüísticos, los emocionales y los sociales para lograr que la educación, sea estimulante y promotora del desarrollo, esto significa que se espera del profesor una adecuada preparación en todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza, incluidos los emocionales y los sociales.

En suma, el niño de edad preescolar cuenta ya con un bagaje importante de conocimiento que se organiza a partir de experiencias personales y en el contacto diario con situaciones repetitivas que contienen relaciones espaciales, temporales y causales entre sus elementos. Al poseer un medio experiencial enriquecido, el niño no solo articula mejor su conocimiento, sino que además mejora la eficacia de su funcionamiento cognitivo (comprende, memoriza, razona y planifica mejor su comportamiento).

Ahora bien, después de realizar una síntesis y análisis del programa de educación preescolar, se encontró que es necesario poner más atención, en este desarrollo emocional; ya que el desarrollo emocional influye directamente en la evolución intelectual del niño:

En ese sentido, se afirma en el informe Delors (1998) que el desarrollo emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención ya que muchos problemas tiene su origen el ámbito emocional, por ejemplo puede repercutir en una limitación en la capacidad de abstracción del niño.

Los aspectos emocionales están íntimamente vinculados con el rendimiento académico y el bienestar personal tanto del alumnado como del profesorado. Es por ello que aquí se considera el papel no solo del niño

como un ente activo en su propio desarrollo sino también es importante el rol que juegan los maestros es este.

Es importante que los niños expresen y experimenten sus sentimientos de forma completa y consiente, de otra forma se exponen a ser vulnerables a la presión de sus coetáneos y aceptar sus influencias negativas.

Por lo tanto, se sugiere una revisión del PEP, es decir, del Programa de Educación Preescolar en lo que respecta a esta área del desarrollo y considerar propuestas como la aquí presentada, con lo cual disminuiría en lo sucesivo la problemática infantil actual que es básicamente en el área tanto cognitiva o intelectual, en el área social, así como de problemas de conducta y propiamente afectiva o emocional del niño; pues como ya se dijo anteriormente, el desarrollo afectivo va de la mano con el desarrollo integral del pequeño, y no sólo en esta edad, ya que lo vivido en ella es crucial para ulteriores etapas tanto de la vida escolar como en su vida cotidiana.

En cuanto a los alcances de este trabajo se trata de reconsiderar de manera teórico-práctica la labor de la educadora contemplada en el Programa de Educación Preescolar vigente, es decir, a lo largo de éste se habla de que el desarrollo emocional del niño es un pilar en su desarrollo integral, sin embargo, tal parece que no es considerado como un área a trabajar dentro del ya mencionado programa, lo cual nos hace pensar en proponer de manera inicial como trabajar con las emociones de los niños; en lo cual retoman elementos desde el apoyo en el aprendizaje de su expresión, el educar dicha expresión, el autoestima, la autoimagen, hasta la cual sería la labor de la misma escuela en este desarrollo, pensando inclusive en trabajar con los maestros con su propia autoestima, entre otros elementos.

Como limitantes encontramos que el desarrollo emocional del que aquí se habla no solo es un campo formativo o bien un serie de competencias cognoscitivas, se trata más bien de una condición o parte característica del ser humano, es decir, que este desarrollo se interrelaciona también con factores que están fuera del alcance del preescolar, del jardín de niños,

como lo es la esfera familiar, la cual tiene una influencia determinante en este desarrollo.

Uno de los objetivos de este escrito fue el de realizar un análisis del programa de educación preescolar, dentro del cual nos dimos cuenta de que le hacía falta considerar un elemento importante a trabajar con el desarrollo del niño: el emocional; y así mismo, elaborar un programa para trabajarlo. Por lo tanto el aporte de este trabajo para la disciplina que nos compete, la Psicología, es rescatar y hacer énfasis en la necesidad del trabajo con esta área del desarrollo, más aún en el primer contacto del sector educativo con el pequeño, con cuya participación en pro de su buen desempeño no solo académico, más bien integral, se logrará una mejor adaptación, desarrollo y aprendizaje, para esta y ulteriores etapas de su vida.

Una gran aportación de este trabajo a la investigación son los elementos a considerar para la realización de instrumentos y/o herramientas para evaluar esta área del desarrollo: la emocional.

Y a la docencia: Principalmente a la docencia del nivel preescolar, aporta lineamientos para la elaboración de un documento en el cual podrán tener una guía para un trabajo más integral con los pequeños, al considerar el desarrollo emocional como parte del currículum preescolar y asimismo como el de los maestros, al plantear ejercitar la autoestima del profesorado.

A la sociedad, en especial a los padres de familia y obviamente a los niños que cursen el nivel preescolar, nuestro aporte es que al trabajar con la emociones de los niños, podemos evitar problemas su desarrollo posterior como por ejemplo, en su conducta, aprendizaje y socialización. De hecho, como esta área está interrelacionada con el desarrollo integral del niño, en consecuencia se ve beneficiado éste en general.

En cuanto a la investigación en Psicología, este trabajo abre una puerta importante en cuanto al desarrollo emocional infantil. Se trata de plantearse como objetivo encontrar la manera de poder ayudar a los niños en este desarrollo, se trata de encontrar una manera en conjunto (a parte de la

escuela para padres), podría ser algo así como vivencial, tanto para los padres como para el profesorado en conjunto, como talleres en los que se concientice a este triángulo; hablo de padres, escuela y profesores, en el que se haga conciencia, se reflexione y accione sobre la importancia de esta área del desarrollo, que tiene tanta influencia en el desarrollo integral de los niños, mismo que tiene consecuencias en etapas posteriores tanto en el ámbito académico como en general.

En general, abre puertas hacia la programación del trabajo con las emociones de niños en nivel preescolar, así como hacia la elaboración de instrumentos que evalúen dicho desarrollo.

En lo personal haber concluido este trabajo me dejó: la satisfacción de ver terminados estudios de licenciatura y de comenzar con mi formación profesional.

Y el saber que este esfuerzo, (hablo de mi titulación), ya solo dependía de mi (y hablo en todos los sentidos), implicó un enorme compromiso conmigo misma; con la institución de la cual egreso: La Facultad de Estudios Profesionales Campus Iztacala, que es parte de la máxima casa de estudios: la Universidad Nacional Autónoma de México, con mi familia que siempre me ha apoyado (no solo económicamente) y finalmente con la sociedad de la cual formo parte.

Conocí más acerca de mi misma, ya que fue un proceso largo, me dejó saber que uno mismo es tan o más fuerte que cualquier cosa, que cualquier pérdida, llámese, la pérdida de la movilidad parcial temporalmente, la pérdida de un familiar e inclusive de un amor.

Me dejó conocimiento del tema y saber quienes son realmente mis amigos y con quien puedo contar en cualquier situación.

Descubrí y reafirmé que soy una persona perseverante y luchona... como Mis Padres.

REFERENCIAS

- Abramovitch, R, Pepler, D, y Corter, C. (1982). "Pattern of Sibling interaction among Preschool-age Children". En Lawrence, Hillsdale (1982). *Sibling Relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Lamb, M. E., y Sutton-Smith, B. (Eds).
- Alcántara, J. (1996). *Como educar la autoestima*. España. CEAC.
- 1.
- Alessandri, S. M. y Lewis, M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Child Development* 67 1857-1869.
- Ángeles C. G. (2002). *Inteligencia emocional en el niño preescolar*. Tesis de psicología FESI UNAM.
- Arend R. (1983). Infant attachment and patterns of adaptation in barrier situation at age 3 ½ years. *Tesis doctoral inédita University Minnesota*.
- Argyle, M., y Tower, P. (1980). *Tú y los demás: formas de comunicación*. México. Harla.
- Barrera, G. (1967). *La edad preescolar*. Barcelona. Salvat.
- Baumrind, D. (1967). "Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior". *Genetic Psychology Monographs*. 75 p.p. 43-48.
- Betancourt, V. D. (2001). Estímulos para el desarrollo cognoscitivo en niños preescolares: utilizando como medio la música. Tesis de psicología. FESI. UNAM

Colçe, P, Barret K y Zahn Waxler (1992). Emotion displays in tow years-olds durinmishaps. En: *Child Developmet* 314-324.

Corkille, D. (1980). *Your child's self esteem: key to life*. New York: Doubleday & Company Inc. Garde City.

Cross, G. R. (1984). *Introducción a la Psicología el Aprendizaje*. Madrid. Nancea.

Covarrubias, T. M. (2002). La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo(a). *Tesis de Maestría en Psicología Educativa*. Facultad de Psicología. UNAM.

Covarrubias, T.M, y Herrera G. J. (1998). *Psicología de la Familia: El autoestima materna y el desarrollo infantil*. México. Ávila Valdivieso José (editor). FESI. UNAM.

Cummings, E. M, Hollenbeck. B, Iannotti, R., Radke-Yarrow, y Zahn- Waxler, C. S. (1986). Early organization of altruism and aggression: Developmental patterns and individual differences. En: C. Zahn- Waxler, E. M. Cummings y R. Iannotti (eds.). *Altruism and aggression: Biological and social origins*. Cambridge: Cambridge University Press.

Delors (1998) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO a la Comisión Internacional para la educación del S. XXI.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. México. Siglo XXI.

Dunn J. (1995). Studiying relationships and social understanding. En. P. Barnes (ed) *Personal; social and emotional development o the children* (pp 335-347) Oxford: Backwell Publishers Ltd.

Dunn, J. Bretherton, I. y Munn, P. (1987) Conversations about feelings between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23 132-139.

Eckerman, C. O., Watley, J. L., y Kutz, S. L. (1975) The growth of social play with peers during the second year of life. *Development Psychology*. 11 pp. 423-49.

Escamilla, R. (1996). "*Influencias que inciden en el autoconcepto, la autoestima y la identidad sexual en el desarrollo de la niñez temprana*". Tesis nivel licenciatura ENEPI.

Fernández A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Frijda, N (1994). Emotions are functional, most of the time. En Ekman y R.J. Davidson (eds) *The nature of the emotion*. Oxford University Press.00

García S. J., Ibáñez E. J., Linaza, A. J., Marchesi A, Mayor J., Montoya M. S., Palao, E. J., Pelechado, V., Ponlano, A., Sáez, N., Santafe, C., Vega, J. L. (1992) *Psicología evolutiva y educación preescolar*. México, Santillana.

García, B.; Valespino, L.; y Vélez, E. (1995) *Elaboración de la Escala para Evaluar la Percepción de la autoestima de los niños en edad preescolar. Cuestionario para el docente (EPA-NP)*. México: Facultad de Psicología. U.N.A.M.

García, B.; Valdespino, L.; y Vélez, E. (1995) *Escala para Evaluar la Autorregulación del Niño Preescolar: Cuestionario para el Maestro (EPA-NP)*. México: Facultad de Psicología. U.N.A.M.

Gibson, R. (1985) Los años intermedios. Desarrollo de la autoestima. *Psicología Educativa*. México Trillas.

González, Fernando: *"La Personalidad, su configuración y desarrollo"*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba, 1985.

Grau M, y Meneghello, J. (2000). *Psiquiatría y Psicología de la infancia y adolescencia*. Madrid. Editorial médica panamericana. Pág. 55.

Gross, R. (1994). *Psicología la ciencia y mente de la conducta*. México. Manual Moderno.

Harris P. (1989). Children and emotion. The development psychological understanding. Oxford Basil Blackwell. Jenkins, J Y Oatley K. (1996) Emotions. *Understanding emotions*. PP Massachusetts. Blackwell. Cap 10.

Kempe, S. (1979) *Niños maltratados*. Madrid. Morata.

Kochanska G. (1994) Beyond cognition expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology*. 30 20-22.

Kopp, C. (1983). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. En: *Developmental Psychology*. 343-354.

Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-140.

Lara-Cantú, A; Verduzco, A; Acevedo, M y Cortés (1993) "Validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima de Coopersmith para Adultos, en Población Mexicana". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25,2, 247-255.

Lewis, M., Alessandri S. M. y Sullivan M. W. (1992). Differences in shame and pride as function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63 630-638.

- Liublinskaia, A., A. (1971) *Desarrollo psíquico del niño*. México. Grijalbo.
- López, F. Etxebarria J, Fuentes M, J, Ortiz, M^a. De J, (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Llovera, J. R. (1991). *Estudio y observación del niño*. México. Editorial Limusa.
- Moreno, G. (2003) La autoestima materna en el rendimiento académico en preescolares. Tesis de Psicología. FESI. UNAM.
- Moreno, M. (1998) Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 271 pp 11-20.
- Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C. (2002) *Desarrollo psicológico y procesos educativos*. Madrid. Edit. Alianza.
- Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making?. *Current directions in psychological science*, 7(3), 91-98.
- Power, T. y Manire S. (1992) Chile rearing an internalization A development perspective. En: Janssens y Gerns J. (eds) *Child rearing influence on prosocial and moral development*. Swets y Zeilinger. Países Bajos. 101-123.
- Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004*. México. Secretaria de Educación Pública.
- Rawson P. y Cassady J. (1995). "Effects of therapeutic intervention of self concepts of children whit learning disabilities". *Child and adolescents social work journal*, 12, 1, 312-124.

Rice, F. (1997) *Desarrollo Humano*. México. Prentice Hall. Riverside.

Rodríguez, M; Pellicer, F. G. y Domínguez, E. (1989) *Autoestima, clave para el éxito personal. Capacitación integral*. México. El Manual Moderno.

Sesma, C. R. (1999) El desarrollo de la autoestima en niños en edad preescolar y escolar. *Tesina*. ENEPI. UNAM.

Schmelkes, S. (1997) *La escuela y la formación valoral autónoma*. México. Castellanos editores.

Sroufe, Alan, (2000) *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México. Oxford University Press.

Van, y Lieshout. (1975) Young childrens reactions to barriers placed by their mother. En: *Child Development*. 879 – 886

Vigotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas II.*, España. Ed. Visor.

Wertsch, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente, cognición y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.

Woolmer, R. B. (1988). *Educación y Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

A N E X O S

ANEXO 1

ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL AUTOESTIMA DEL NIÑO**PREESCOLAR****CUESTIONARIO PARA MAESTRO**

INSTRUCCIONES: Anote el nombres del niño a evaluar y califique con la siguiente escala de conducta de los mismos.

4=SIEMPRE

3= FRECUENTEMENTE

2= A VECES

1=

NUNCA

NOMBRE DEL NIÑO:	
1.Le cae bien e los demás	
2.Le gusta hacer cosas nuevas	
3.Tiene más de tres amigos	
4.Se enoja con facilidad	
5.Le cae bien a la gente	
6. Los niños siguen sus ideas	
7.Se ve triste	
8.Se pone rojo cuando le preguntan o cuando responde	
9.Se sabe cuidar solo	
10.Se ve feliz	
11.Le gusta jugar con niños más pequeños que él	
12.Le agrada la gente	
13.Se ajusta a los cambios con facilidad	
14.Demuestra estar orgulloso de su trabajo	
15.Golpea a otros agresivamente	
16.Cuando habla con las personas no mantiene el contacto visual	
17.Se aísla del grupo	

18.Establece metas por sí solo	
19.Defiende su punto de vista	
20.Le gusta intentar actividades nuevas	
21.Se dirige a otros espontáneamente	
22.Carece de confianza para iniciar actividades	
23.Se muestra inseguro de toma de decisiones	
24.Tiene tolerancia a la frustración causada por errores	
25.Curiosesea,explora y pregunta	
26.Se inquieta por los cambios	
27.Se la pasa molestando a los demás	
28.Destruye sus propios trabajos	
29.Siente o se queja de que no lo quieren	
30.Se siente inferior	
31.Trata de hacer reír los demás (se comporta como el payaso de la clase)	
32.Se esfuerza por complacer a los demás en todo	
33.No le gusta cometer errores	

ANEXO 2

ESCALA PARA EVALUAR AUTORREGULACION EN NIÑOS PREESCOLARES

INSTRUCCIONES: Anote el nombre del niño a evaluar y califique con la siguiente escala conducta del mismo.

4= SIEMPRE 3= FRECUENTEMENTE 2= A VECES 1= NUNCA

Nombre del niño:	
1. Cuando se le presenta un problema al realizar una tarea, ensaya soluciones del mismo.	
2. En el salón de clases, es necesario llamarle la atención con frecuencia.	
3. Permanece sentado tranquilamente en el salón de clases hasta concluir cualquier actividad.	
4. Constantemente parece no escuchar.	
5. Puede dividir la tarea en pequeños pasos y realizarlos uno a uno en forma organizada.	
6. Interrumpe o se entromete en las actividades de los demás niños	
7. Sigue las reglas de un juego propuestas en su grupo de compañeros.	
8. Ante una frustración o problema recurre al llanto.	
9. Es cuidadoso con los materiales que utiliza.	
10. Para realizar y completar una tarea necesita de supervisión constante.	
11. Le cuesta trabajo esperar su turno cuando juega con sus amigos.	
12. Respeta las normas o reglas de la clase.	
13. Tiene tendencias a accidentarse.	
14. Resuélvelos problemas con otros niños o la maestra hablando o actuando sin recurrir a berrinches.	
15. Esta atento a los cambios de actividad dentro del salón de clases.	
16. Habla excesivamente cuando platica con sus compañeros.	

17. Cuando pide ayuda, espera un tiempo razonable para que su demanda sea satisfecha.	
18. Se relaciona con otros niños de forma negativa, inicia agresiones.	
19. Pone poca atención a las indicaciones de la maestra.	
20. Le cuesta trabajo concentrarse en sus juegos y actividades.	
21. Cambia de una actividad escolar a otra.	
22. Está atento a las propuestas de interacción planteadas por otros niños.	
23. Se tropieza con los muebles, se le caen las cosas de las manos.	
24. Antes de iniciar una actividad, termina la anterior.	
25. Su trabajo es desordenado.	
26. Sigue las reglas de conversación.	
27. Su estado de ánimo es inestable, con cambios bruscos (de risa a llanto, de enojo a felicidad).	
28. Para llevar a cabo una actividad, primero reúne todos los materiales necesarios.	

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH VERSION PARA ADULTOS

- | | |
|--|-------|
| 1. Generalmente los problema me afecta poco | SI NO |
| 2. Me cuesta mucho trabajo hablar en público | SI NO |
| 3. Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí. | SI NO |
| 4. Puedo tomar una decisión fácilmente | SI NO |
| 5. Soy una persona simpática | SI NO |
| 6. En mi casa me enojo fácilmente | SI NO |
| 7. Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo | SI NO |
| 8. Soy popular entre las personas de mi edad | SI NO |
| 9. Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos | SI NO |
| 10. Me doy por vencido (a) fácilmente | SI NO |
| 11. Mi familia espera demasiado de mi | SI NO |
| 12. Me cuesta trabajo aceptarme como soy | SI NO |
| 13. Mi vida es muy complicada | SI NO |
| 14. Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas | SI NO |
| 15. Tengo mala opinión de mi mismo (a) | SI NO |
| 16. Muchas veces me gustaría irme de mi casa | SI NO |
| 17. Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo | SI NO |
| 18. Soy menos guapo (o bonita) que la mayoría | SI NO |
| 19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo | SI NO |
| 20. Mi familia me comprende | SI NO |
| 21. Los demás son mejor aceptados que yo | SI NO |
| 22. Siento que mi familia me presiona | SI NO |
| 23. Con frecuencia me desanimo en lo que hago | SI NO |
| 24. Muchas veces me gustaría ser otra persona | SI NO |
| 25. Soy puede confiar muy poco en mi | SI NO |