



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE BASADA EN EL JUEGO PARA
PROMOVER EL PROCESO DE TRANSICIÓN DEL
PREESCOLAR A LA PRIMARIA**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

SANDRA LUCERO JAVIER FÉLIX

Directora de reporte:

Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle

Comité tutorial:

**Mtra. Susana Eguía Malo
Dra. María Estela Jiménez Hernández
Dra. Ileana Seda Santana
Dra. Guadalupe Acle Tomasina**

México D.F.

Septiembre de 2013



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.

AGRADECIMIENTOS

Estudiar una Maestría siempre formó parte de mis metas, me da gusto concluirla y darme cuenta que lo logré con ayuda de personas muy significativas en mi vida, personal y profesionalmente; quiero agradecer:

A Roxanna por mostrarme que es posible y enriquecedor combinar las habilidades que tenemos con el amor y pasión por hacer las cosas. Gracias por sus enseñanzas, por contagiarme el gran gusto de trabajar con niños y niñas en favor de su bienestar emocional y darme cuenta que al mismo tiempo se favorece mi propio bienestar. Por ayudarme a enfrentar temores y a descubrir nuevas habilidades y gustos.

A Rosa María por el aprendizaje que me brindó, a través de su calidez, su paciencia, su conocimiento y su gran sensibilidad para compartir con los demás.

A Keren y Norma gracias por su apoyo y alegría, cada momento por difícil que fuera lo convertían en una oportunidad para reír. **Keren** fue muy divertido compartir casi 24 horas y darme cuenta que al final del día teníamos una gran anécdota que recordar. **Norma** gracias a ti aprendí a valorar cada instante de mi tranquilidad, de mi felicidad, de mi enojo, de mi alegría, de mis acuerdos y desacuerdos.

A mí Mamá y Papá les agradezco no sólo por su apoyo durante estos años que duró la maestría, sino por toda una vida llena de amor, de enseñanzas y de ejemplo de esfuerzo y trabajo, para lograr lo que me proponga.

A Ana por escucharme y darme ánimos en los momentos más difíciles. Por compartir conmigo la alegría de aprovechar cualquier momento por pequeño que fuera para divertirnos o simplemente relajarnos. Te quiero hermana.

A Reyna y Edgar por su apoyo durante este tiempo y otras etapas de mi vida. Por enseñarme que a pesar de todo, es esencial mantener cercanía con las personas que queremos.

A Aleida y Yerik porque quizá sin saberlo, ustedes fueron una parte central de este proyecto. Porque sus sonrisas, su felicidad, su imaginación y la alegría que sentía al jugar con ustedes, alimentaron el deseo por hacerlo con otros niños y niñas, permitiéndome descubrir que lo disfruto mucho.

A Luis por compartir este sueño, este reto y mi vida contigo, es lo mejor que me ha pasado. Sé que terminar la Maestría es el inicio de nuevos retos juntos...

Gracias a **los niños y niñas, educadoras, familias** y en general a la Estancia de Desarrollo y Bienestar Infantil #26; por permitirme construir y desarrollar nuevos aprendizajes. En especial agradezco a **Deyanira** por su escucha, su apoyo y confianza, por enseñarme más de lo que pueda imaginar. A **Claudia** agradezco por compartir su experiencia, por brindarme confianza y hacerme sentir acogida en el grupo. **A los niños y niñas del grupo de Preescolar 3**, con quienes diariamente me divertí, aprendí y reí. **A sus mamás y papás** por escuchar, preguntar, dudar, participar y confiar en este proyecto.

Finalmente agradezco al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología**, por el apoyo en el logro de este reto de mi vida profesional.

ÍNDICE

Resumen	p.1
Capítulo 1. Desarrollo en la etapa Preescolar.....	p.2
1.1 Desarrollo Socioemocional.....	p.5
1.2 Desarrollo del Lenguaje y la comunicación.....	p. 9
1.3 Desarrollo cognitivo.....	p.13
1.4 Desarrollo motor.....	p.16
Capítulo 2. Educación Preescolar en México.....	p.20
2.1 ¿Cómo aprenden los niños y las niñas en la etapa preescolar?.....	p.21
2. 2 Aproximaciones Positivas al Aprendizaje.....	p.25
2.3 Proceso de Enseñanza-aprendizaje en los Programas de Educación Preescolar en México.....	p.28
Capítulo 3. El juego: medio de aproximación positiva al aprendizaje.....	p.37
3.1 Perspectivas teóricas que han abordado el juego.....	p.37
3.2 Investigaciones y definiciones sobre juego.....	p.39
3.3 El juego en el contexto educativo de preescolar.....	p.42
3.4 Personas adultas en el juego: facilitadoras de aprendizaje.....	p.45
Capítulo 4. Comunidad de Aprendizaje basada en el juego.....	p.50
4.1 ¿Qué es una comunidad de aprendizaje.....	p.51
4.2 ¿Quiénes conforman una comunidad de aprendizaje.....	p.51
4.3 Aspectos que facilitan una comunidad de aprendizaje.....	p.52
Justificación	p.58
Método	p.59
Resultados	p.71
Análisis de Resultados	p.93
Conclusiones	p.113
Referencias	p.117
Anexos	p.121

RESUMEN

El juego en la etapa preescolar permite a los/as y niños/as expresar sus ideas, conocimientos y sentimientos del mundo que los rodea, favorece su desarrollo integral y es el medio de aprendizaje natural por excelencia (Cheng y Johnson, 2010; Stuart y Rusell, 2011; Sarlé, 2011). Sin embargo, al entrar al tercer grado de preescolar, las personas adultas suelen disminuir las oportunidades de juego, ante las expectativas de que adquieran grandes cantidades de conocimientos. Este currículo basado en la preocupación de las personas adultas porque los niños y las niñas estén preparados/as para el primer año de primaria genera un ambiente de tensión.

Se llevó a cabo un proyecto de investigación-acción, donde se fomentó la construcción de una comunidad de aprendizaje que permitiera rescatar el valor del juego y sus beneficios para el desarrollo integral de niños y las niñas de tercer grado de preescolar.

El proyecto se realizó a través de cinco etapas, las cuales fueron evaluadas de forma continua y cualitativamente, mediante registros de observación participante y preguntas de reflexión.

Entre los resultados están la sensibilización y el fortalecimiento del vínculo entre agentes educativos (educadoras, familias y niñas/os), lo cual generó una participación activa de todos y todas. El juego se consolidó como un medio de promoción de las habilidades de los niños y las niñas.

Al finalizar, 14 de 16 niños y niñas lograron dominar el 100% de las habilidades necesarias en el proceso de transición del preescolar a la primaria y un niño y una niña lograron dominar el 97% de tales habilidades.

La implementación del proyecto demuestra el rol del psicólogo/a educativo/a como mediador/a en la promoción de un ambiente emocionalmente seguro, necesario en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

CAPÍTULO 1. DESARROLLO EN LA ETAPA PREESCOLAR

Los seres humanos cuando nacen necesitan que otras personas garanticen nuestra supervivencia, comunicamos las necesidades a través de señales como el llanto y movimientos corporales, logrando así atención de las o los cuidadores. Poco a poco se van desarrollando las habilidades que permiten a los niños y las niñas cubrir las necesidades por sí mismos/as, además de lograr el movimiento autónomo, la adquisición del lenguaje oral, se desarrollan los procesos de socialización, autorregulación, identidad, entre otros aspectos que van moldeando seres humanos autónomos.

De tal forma que desde el nacimiento se inicia el proceso de desarrollo. Al respecto, algunos autores lo consideran como una secuencia de cambios en diversos aspectos de una persona, en su comportamiento, habilidades físicas, en el pensamiento, sentimientos y lenguaje; los cuales siguen un orden a lo largo del devenir cronológico (Gallego, 1998, Papalia, 2001).

De acuerdo con la perspectiva de desarrollo, todos los dominios de desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados (físico, social, emocional, cognitivo y de lenguaje), es decir, se influyen mutuamente (Coople y Bredekamp, 2009). De tal forma que un cambio en un dominio frecuentemente facilita o limita el desarrollo en otras áreas.

Para poder explicarse el Desarrollo y Aprendizaje de las personas, Coople y Bredekamp (2009) reconocen los siguientes principios:

- El desarrollo y aprendizaje varía de niño/a a niño/a. Existen variaciones individuales tomando en cuenta el curso del desarrollo típico y las características de cada niña/o.
- El desarrollo de los niños y las niñas sigue tiempos y patrones individuales
- Desarrollo y aprendizaje resultan de una dinámica, interacción continua entre maduración biológica y experiencia (crecimiento, cambios y experiencias).
- Las experiencias tempranas tienen efectos acumulativos y a largo plazo. Existen periodos óptimos para que ocurra cierto tipo de desarrollo y aprendizaje.
- El desarrollo precede mayor complejidad, va hacia una mayor autorregulación y representación simbólica.

- Los niños y las niñas aprenden mejor cuando se sienten seguros/as, establecen relaciones consistentes con personas adultas sensitivas y oportunidades para relacionarse de forma positiva con sus pares. De tal forma que teniendo estas bases es posible desarrollar aspectos como la empatía, la cooperación, autorregulación, socialización, lenguaje y comunicación, relaciones interpersonales y construcción de la identidad.
- El desarrollo y aprendizaje ocurren y son influenciados por múltiples contextos sociales y culturales.
- Las experiencias de aprendizaje deben ser múltiples y variadas, debido a que los niños y las niñas aprenden del mundo que los y las rodea, de acuerdo a su forma de aproximación al aprendizaje.
- El juego es un importante vehículo para conocer y promover el desarrollo de los niños y las niñas.
- El desarrollo y aprendizaje se produce cuando las niñas y los niños tienen la oportunidad de poner en práctica las nuevas habilidades adquiridas
- Aspectos como el temperamento, motivación, disposición, persistencia, flexibilidad e iniciativa influyen en la aproximación de los niños y las niñas al aprendizaje y por ello en su desarrollo también.

A través de los principios mencionados, es posible dar un seguimiento más puntual a los cambios cualitativos y cuantitativos del desarrollo y crecimiento de los niños y las niñas desde el nacimiento.

Desde la perspectiva médica neurológica, los primeros años de vida son esenciales, debido al desarrollo cerebral, de acuerdo con Ratey (2003). Cuando los niños y niñas nacen tienen millones de conexiones que esperan un trabajo concreto por hacer, lo van realizando en la medida que el mundo y el entorno próximo lo exige, de tal forma que se van requiriendo conexiones neuronales concretas para ver, oír, recordar, hablar, jugar, entre otras. Este autor menciona que si las conexiones neuronales se estimulan y alimentan con experiencias enriquecedoras, surgirán nuevas ramificaciones de conexiones expresadas en nuevas habilidades. Por el contrario, si no se estimulan, dejan de establecer conexiones e incluso desaparecen.

Desde la antropología, la infancia temprana es producto del desarrollo histórico humano y un resultado relativamente reciente en la historia de la humanidad, debido a que se ha dado auge al estudio de esta etapa de los seres humanos. En siglos anteriores los niños y las niñas eran considerados/as como personas adultas pequeñas. A partir de la Revolución Francesa se nota la necesidad de diferenciar entre niños y niñas y personas adultas. Recientemente en diversos países esta etapa de la vida ha sido considerada como un área de oportunidad para impulsar el progreso y bienestar de los ciudadanos.

Desde la psicología, la perspectiva educativa y de desarrollo, son prioridad los primeros años de vida, en la medida en que es una etapa en la que los niños y las niñas desarrollan la base para éxitos futuros en diversas áreas de su vida. Para su estudio han sido divididas en áreas de desarrollo (emocional, social, motora, de lenguaje y comunicación y cognitiva) (Coople y Bredekamp, 2009; Miller, 2003; Bowman, 2001, en: INEE, 2010). La calidad de las experiencias durante los primeros años tiene un impacto en el desarrollo individual, además del consecuente éxito en la vida; esto se debe a una combinación de experiencias y genética que determinan las capacidades de una persona (Miller, 2003), sobre todo en la capacidad para aprender (Bowman, 2001).

Siguiendo esta perspectiva de desarrollo, durante los primeros años de vida los niños y las niñas adquieren consciencia de sí mismos/as, de lo que pueden lograr sin y con ayuda, de sus capacidades, habilidades, dificultades y aspectos por aprender. En los primeros dos años de vida uno de los mayores retos es lograr la autonomía del movimiento, consolidar la marcha independiente a la par de la adquisición y uso del lenguaje. A partir del cuarto año de vida se inicia un desarrollo social más consciente, partiendo desde éste para favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades. Por lo que en la etapa preescolar los niños y las niñas muestran grandes habilidades que posibilitan enfrentar nuevos retos de desarrollo.

Así, las niñas y los niños llegan a la etapa preescolar con diferencias significativas en lo que conocen y pueden hacer, de acuerdo a las experiencias de aprendizaje que han tenido en años previos. Es decir, hay niños y niñas que muestran áreas de desarrollo más fortalecidas y/o necesidades de aprendizaje más notorias.

Los niños y las niñas entre 3 y 6 años por lo general son entusiastas, curiosas/os, imaginativos/as y juegan mucho. Experimentan un desarrollo extraordinario de sus habilidades y motivaciones para pensar acerca de lo que hacen, son capaces de predecir el resultado de sus acciones, comunicar y recordar sus experiencias, mostrando que las vivencias que tienen en el preescolar son significativas para su desarrollo posterior integral y establece las bases para su estancia en la etapa escolar. Durante esta etapa de la vida se dan diversos cambios y evolucionan algunas habilidades; se adquieren conocimientos y se cimentan las bases para nuevos aprendizajes, como se muestra a continuación, en cada una de las áreas de desarrollo:

1.1 El Desarrollo Socioemocional

Los primeros cinco años de vida son un momento crítico en el desarrollo de los niños y niñas pequeñas. El desarrollo social y emocional depende de una variedad de factores, incluyendo los genes y la biología (salud física, salud mental y desarrollo del cerebro) y factores ambientales y sociales (familia/comunidad, la familia y las relaciones de cuidado del niño o la niña). Estos factores pueden tener una influencia positiva o negativa en el desarrollo de los niños y las niñas (Haring, Barratt & Hawking, 2002).

Las investigaciones muestran que el desarrollo del cerebro durante los primeros 5 años de vida crea patrones de aprendizaje que pueden durar toda la vida. Un niño o una niña social y emocionalmente saludable puede estar listo para empezar la escuela y así, participar completamente en las experiencias de aprendizaje y formar buenas relaciones con los y las cuidadoras y los compañeros (Peth-Pierce, 2000).

La competencia socioemocional es definida como la capacidad para comprender, manejar y expresar de forma exitosa tareas de la vida como: aprendizaje, formación de vínculos, relaciones interpersonales, resolución de problemas cotidianos y adaptación a las demandas de crecimiento y desarrollo (Coople y Bredekamp, 2009).

Aspectos como la salud física general de la niña o el niño, su temperamento, su familia y los recursos disponibles dentro de ésta, la organización de la comunidad, entre otros aspectos, influyen, ya sea de forma directa o en el ambiente, en el desarrollo y la

competencial emocional de los niños y las niñas (Alkon y cols, 2006). De tal forma que el desarrollo emocional implica un reto para los niños y las niñas, en cuanto a poder identificar y nombrar emociones, así como expresarlas en formas apropiadas, de acuerdo al contexto y la situación en la que las experimentan.

El temperamento, de acuerdo con Wittmer (2008) es la forma en que una persona se aproxima al mundo y cómo reacciona y responde a los estímulos del ambiente. Para conocer y responder de forma apropiada al temperamento de los niños y las niñas es importante tener en cuenta aspectos como la sensibilidad que muestran ante los estímulos externos, el nivel de actividad, la intensidad y ritmo de su conducta y expresión de emociones. Así mismo, el nivel de adaptabilidad ante las situaciones que se les presentan, el estado ánimo predominante, la forma de aproximarse ante lo desconocido o nuevo, la persistencia ante la realización de una tarea, además del nivel de distractibilidad, es decir, la facilidad para atender o desatender su acción.

El desarrollo Socioemocional implica 3 componentes: la autorregulación, el cual es el proceso de aprender a controlar nuestras acciones, pensamientos y emociones; la socialización, es decir, el proceso de construcción de relaciones con otras personas; y el autoconocimiento, proceso que implica la diferenciación de los y las demás a través del conocimiento corporal, de las propias habilidades, destrezas, conocimientos y la estima ante ellos.

La autorregulación emocional involucra habilidades para organizar emociones, acciones y pensamientos, a través de focalizar actividades respondiendo de forma apropiada ante diversas situaciones, modulando desde su fuerza corporal, impulsividad, intensidad de emoción, siguiendo reglas, rutinas y procedimientos, sin afectarse a sí ni a las y los demás (Epstein, 2007).

El proceso de socialización en la etapa preescolar cobra mayor interés en la medida en que la calidad de las relaciones durante ésta, predice más tarde el éxito en lo intelectual, la autoestima, la salud emocional y el desempeño académico (Wittmer, 2008).

Entre los 4 y 6 años los pares toman más importancia en el juego, entre niños y niñas lo planean, lo comparten, lo sostienen durante largos periodos de tiempo y enriquecen constantemente. Durante estos periodos de convivencia y juego van identificando a sus amigos, tienen mejores consideraciones y pasan más tiempo con ellos y ellas. En estas experiencias, desarrollan la conciencia de que otros y otras tienen sentimientos e ideas que pueden ser similares o diferentes (Miller, 2003).

Cabe señalar que durante esta etapa los niños y las niñas adquieren aprendizajes a través de los pares, ya que se encuentran en la misma etapa de desarrollo, por lo tanto en el mismo nivel de condiciones intelectuales, físicas, emocionales y sociales

De acuerdo con Brazelton (2001), el autoconocimiento también se favorece a través de las relaciones entre pares, en la medida en que es posible diferenciarse de otros y otras en la interacción cotidiana. La familia cercana, es decir, padres, madres o cuidadores, durante la etapa preescolar ya no son la única fuente de autoestima para el niño o la niña, ya que está a merced de influencias externas que la pueden favorecer o afectar. También durante este periodo los niños y las niñas toman conciencia sobre quiénes son, qué pueden hacer por sí mismos/as, qué se les dificulta, cuándo necesitan ayuda, qué les gusta o disgusta, además de conocer sus emociones y ante qué eventos las experimentan (Alkon y cols, 2006).

Es importante que las y los educadores consideren en la planeación de actividades y rutinas diarias la oportunidad de interactuar entre pares, con el fin de promover la socialización, de que pongan en práctica sus habilidades en la resolución de dificultades, para promover que los niños y las niñas identifiquen y reconozcan sus propias habilidades, con objeto de promover la autorregulación de pensamientos, acciones y emociones.

Tomando en cuenta las características de los niños y las niñas, las personas adultas adquieren un gran reto para favorecer su desarrollo, a través de crear estrategias de enseñanza basadas en una atmósfera donde cada sentimiento, idea o acción de un niño o niña, sea valorado. De esta forma se contribuye también en crear un ambiente apropiado para que los niños y niñas vivan los procesos de transición, de una forma agradable. Periodos de transición en cuanto a cambios de ambiente, de actividades o contextos. De tal forma que cuando se cuida un ambiente emocional funcional en las salas de los centros de

cuidado infantil los niños y las niñas se benefician en cuanto a su desarrollo socioemocional y por lo tanto en las demás áreas de desarrollo.

Los niños y las niñas en etapa preescolar ponen en práctica habilidades que reflejan su desarrollo en las diversas áreas. Particularmente en el área socioemocional se identifica lo siguiente (AEPS, 2002):

- Capacidad para interactuar con otros/as a través de entablar una relación y mantener proximidad.- La cual implica habilidades para responder a demostraciones de afecto de otras personas, saludar a personas conocidas y para tomar turnos durante una actividad compartida, Responder a personas necesitadas de apoyo (conductas que facilitan la consolidación de conductas prosociales como la cooperación, solidaridad, empatía, entre otras), las cuales comienzan a vislumbrarse desde etapa de la vida y con ello lograr tener compañeros/as de juego, ya que se nota que durante esta etapa se favorecen las relaciones de amistad.
- Capacidad para tomar la iniciativa en una actividad cooperativa.- es decir, usar estrategias verbales y no verbales para comenzar o fomentar una participación con pares que implica habilidades para intercambiar, compartir o asumir roles o acciones asignadas.
- Desarrollo de la capacidad para resolver conflictos de forma efectiva.- Notándose a través del uso de habilidades inicialmente para defender las posesiones, decirle a una persona mayor, mediante estrategias simples como retirarse momentáneamente si los/las agreden, y para negociar en la resolución.
- Habilidades que reflejan una participación social apropiada.- Que implica el desarrollo de la capacidad para participar, iniciar y completar actividades apropiadas a la edad preescolar; tomar turnos en actividades grupales; observar, escuchar y participar en actividades de grupo, interactuando apropiadamente con materiales durante un periodo largo, responder a las reglas y atender al objeto de interacción en actividades estructuradas, así como, permanecer en éstas.
- Desarrollo de la capacidad para interactuar funcionalmente con el ambiente.- Los niños y niñas preescolares muestran habilidades para satisfacer necesidades físicas de una forma socialmente apropiada y por sí mismos/as. Por ejemplo, cuando se

lastiman buscan ayuda, cuando tienen hambre buscan comida o cuando tienen frío se ponen su chamarra.

- Se identifica que desarrollan la capacidad para seguir reglas contextuales fuera de la casa y la escuela, solicitando permiso a una persona adulta para realizar ciertas actividades y seguir reglas establecidas en casa y escuela. Por ejemplo, esperar su turno, caminar, usar una voz baja, entre otras.
- Se reconoce el desarrollo de la capacidad para conocerse a sí mismas/os y las demás personas, cuando los niños y las niñas comunican lo que les gusta y lo que no, inician actividades preferidas, además de elegir el juego y objetos con los cuales jugar o realizar algunas actividades.
- Una vez que los niños y las niñas se van conociendo a sí mismos/as tienen mayor probabilidad de entender cómo sus ideas y sentimientos tienen efecto en las demás personas, reconocen sus emociones en sí y en las y los demás.
- Y otras capacidades que desarrollan en esta área y durante esta etapa preescolar son: dar información útil y necesaria de sí mismos, como edad, dirección, número telefónico y fecha de nacimiento, principalmente.

El desarrollo en los años preescolares se refleja en las habilidades y criterios mencionados con anterioridad. Como se ha venido mencionando, si se viven experiencias enriquecedoras y se estimula el uso de habilidades emergentes, existe mayor posibilidad de que se fortalezcan las áreas de desarrollo.

1.2 Desarrollo del lenguaje y la comunicación

Desde el nacimiento y durante los primeros años de vida los niños y las niñas se comunican para satisfacer necesidades, regular la conducta de otras personas, establecer una relación con otra persona, para dar información u obtenerla o para dar a conocer sus sentimientos o puntos de vista (Linder, 1990). En la edad preescolar los niños y las niñas muestran mayor desarrollo de su lenguaje corporal y oral, además entablan más conversaciones con sus pares, con las y los cuidadores o personas adultas, de tal forma que su discurso cambia en cantidad y calidad. Se caracteriza porque hacen más preguntas para conocer del mundo físico y social que los/las rodea, muestran habilidad de hablar sobre lo que pasó, no solo del

aquí y el ahora, incluso lo que pasará mañana y lo que podría pasar después. Por ello se enfatiza que los niños y las niñas hablan y se comunican para aprender, expandir su vocabulario, incrementar y complejizar sus habilidades de comunicación. Principalmente se caracteriza porque aparece el interés y desarrollo por el lenguaje escrito; además, a través del lenguaje, expresan sentimientos y comparten experiencias (Palacios y cols. 2002).

A partir de los 3 años de edad los niños y las niñas muestran un lenguaje comprensible para las personas extrañas a su contexto, usan oraciones, empiezan a diferenciar tiempos y modos verbales, usan artículos, pronombres y comienzan a usar el singular y plural. A los cuatro años se nota un periodo floreciente del lenguaje, mejora su construcción gramatical, conjugación verbal y articulación fonemática; usan nexos, juegan con las palabras y muestran una etapa de monólogo individual y colectivo. A los cinco años de edad aproximadamente se produce una mayor evolución neuromotriz, por lo que los niños y las niñas comprenden términos que implican comparación entre diversos aspectos, por lo que son capaces de establecer diferencias y semejanzas, nociones espaciales entre otros conceptos. Además, el uso del lenguaje es social (Gallegos 1998; Papalia, 2001; Palacios, 2002)

El desarrollo del lenguaje implica a los niños y las niñas comenzar a participar de forma más activa en el contexto social en el que viven, ser parte del grupo, comunidad y cultura. Aquí se nota la influencia mutua entre las áreas de desarrollo, ya que las habilidades y competencias de lenguaje y comunicación se vinculan con el desarrollo social y emocional, además de la creatividad y las habilidades adaptativas ante diversos contextos. De acuerdo con Preeschol Learnig foundations of California (2008) el lenguaje y literatura en esta etapa depende del funcionamiento en otros dominios, incluyendo el desarrollo Socioemocional y físico.

El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura se encuentran interrelacionados; es decir, se desarrollan a la par del habla, la escucha, la lectura y la escritura. (Epstein, 2007). Así, algunos aprendizajes acerca del lenguaje y la literatura son incidentales, es decir, se inician durante el juego u otras actividades cotidianas. Otros dependen de la enseñanza formal por parte de las educadoras, de las prácticas educativas apropiadas, entendidas como aquellas

acciones enfocadas en la promoción del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas; llevadas a cabo con una intencionalidad específica.

Como parte del interés en la lectoescritura los niños y las niñas desarrollan habilidades cognitivas en la medida en que descifran códigos, crean símbolos y son capaces de expresar sus ideas. Diversos autores, entre ellos Vigostky (1962) refiere la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, ya que propuso que el pensamiento y el habla parten de un origen diferente “el origen del desarrollo ontogénico del pensamiento es diferente al del habla”, apelando a que en un determinado momento, éstos se juntan, momento en el que el pensamiento se hace verbal y el habla racional. Tomando en cuenta lo que menciona Vigostky, el lenguaje es el vehículo o medio de comunicación que constituye la base de los procesos psicológicos superiores, ya que ambas áreas de desarrollo evolucionan a la par.

El papel de las personas adultas para promover el lenguaje y la comunicación de los niños y las niñas radica en cuidar que exista un ambiente que estimule el gusto por comunicar ideas, pensamientos y emociones, verbal y no verbalmente, así como exponerlas/los a un vocabulario amplio e involucrarse en las conversaciones en las cuales se favorece ampliar y expandir el discurso de los niños y las niñas, entre otras estrategias (Coople y Bredekamp, 2009; Epstein, 2007; Preeschol Learnig foundations of California, 2008). Gallegos (1998) enfatiza que el lenguaje y la comunicación infantil son un fiel reflejo del entorno social, de ahí la importancia de proveer un ambiente que lo enriquezca.

De acuerdo con el AEPS (2002), existen habilidades que los niños y las niñas en edad preescolar son capaces de desarrollar como:

- El uso de palabras, frases u oraciones para informar, dirigir, hacer preguntas y expresar anticipación, imaginación, afecto y emociones. Implica habilidades para expresar anticipación de hechos, descripción de eventos, objetos y personajes imaginarios, para nombrar emociones propias y de otras personas, para describir evento pasados, así como para obtener información o informar.
- Uso de reglas para conversar, lo cual implica del desarrollo de habilidades para participar en turnos verbales, responder a otras personas cuando cambian de tema, preguntar para aclarar información, responder a preguntas relacionadas con el tema

que se esté tratando con las personas, iniciar una conversación sobre temas relevantes al contexto en que se interactúe y responder a otras personas cuando inician una conversación.

- Establecimiento y variación de roles comunicativos sociales; para lograrlo se identifican habilidades previas como variar la voz según el significado de la situación, por ejemplo en un juego simbólico en el que se representa a una bebé se emiten balbuceos, aproximación a palabras u otras; usar la orientación física apropiada, por ejemplo ver a la cara a la persona con la que se habla y orientarse corporalmente a ésta.
- Producción de palabras, frases y palabras, que implica la habilidad en el uso de verbos para describir acciones (verbos auxiliares (“Estar caminando”), copulativos (soy grande). Uso de tercera persona en singular (“Ella brinca la cuerda”), uso del pretérito imperfecto (Yo veía el juego del lobo), uso del pretérito indefinido (Yo partí el pastel), uso del gerundio (mamá está cantando), uso del plural (las flores),
- Realización de preguntas para resolver su curiosidad, en la etapa preescolar se caracterizan los niños y las niñas por hacer constantes preguntas de diferentes tipos. Por ejemplo, las que implican por respuesta un sí o no (¿Está lloviendo?); preguntas que inician con cuándo (¿Cuándo viene mi mamá?), por qué, quién y cómo (¿Por qué se hace de noche? ¿Quién se comió el pastel? ¿Cómo se llama el perro?); preguntas que inician con Qué y dónde (¿Dónde está mi chamarra?); hacen preguntas cambiando la entonación (¿Mi turno?).
- Uso de pronombres personales (el niño, la casa), de objeto o en relación a..(te tocó ti), posesivos (mi camión), indefinidos (nadie gritó) y demostrativos (aquel se rompió).
- Uso de palabras descriptivas como adjetivos calificativos (está muy limpio), comparativos (tiene más popotes que yo) y preposiciones (está abajo del tapete).

Estas son habilidades que denotan el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, el cual va acompañado de habilidades en otras áreas, principalmente se relaciona con las habilidades que desarrollan en el área de desarrollo cognitivo, como se describe a continuación.

1.3 Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo involucra habilidades de pensamiento que ayudan a los niños y las niñas a organizar el mundo y desarrollar la habilidad que más tarde se identifica como pensamiento abstracto y uso de símbolos. Un niño o niña pequeño/a actúa y reacciona ante lo que pasa alrededor de ella o él; una vez que usa el lenguaje puede empezar a razonar a través de este, sobre lo que pasa a su alrededor (Miller, 2003).

Los niños y las niñas en etapa preescolar muestran una gran evolución de habilidades cognitivas cuando comienzan a realizar el juego simbólico, ya que usan el lenguaje para describir lo que sucede en este, tienen conversaciones con otros pares o personas adultas y porque pueden usar objetos para representar otros que no se encuentran presentes en ese momento (Linder, 1990; Miller, 2003; Gardner y Krechevsky (2001).

Los niños y las niñas muestran la capacidad para planear lo que realizarán mañana, o más tarde durante el día, además de comunicar lo que hicieron (Palacios, 2002). Desarrollan habilidades para planear y reflexionar sobre sus acciones e ideas, sí como sobre qué pasaría si... acerca de las cosas o situaciones que no están pasando en el aquí y ahora (Miller, 2003). Pueden comprender conceptos como causa y efecto lo que los y las impulsa a pensar en ideas y posibles soluciones para resolver los problemas que se les presentan (Gallegos, 1998; Papalia, 2001).

Durante la etapa preescolar el dibujo implica un modo de expresión simbólica, ya que los niños y las niñas no dibujan lo que ven sino lo que saben y lo que sienten (Palacios, 2002). Es además una representación mental de un conocimiento temático que han adquirido; a su vez una representación mental organiza conjuntos generales de conocimientos que las personas poseen sobre la realidad, ya sean escenas, sucesos o historias (en niños y niñas entre 4 y 6 años), en estas últimas implica la secuencia de sucesos.

Con la construcción de las representaciones mentales se producen la creación de los primeros prototipos semánticos, como la conformación de categorías del conocimiento, las cuales implican la capacidad que permite asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante similitud y diferencias (Palacios, 2002).

Otro aspecto que se identifica dentro del área de desarrollo cognitivo, son las habilidades del pensamiento matemático. Al respecto Epstein (2007) menciona que diversos investigadores/as han encontrado que los niños y las niñas entre 3 y 5 años de edad van construyendo conceptos y estrategias matemáticas informales en las experiencias cotidianas y la interacción con el mundo físico y social que los y las rodea. Menciona que en el juego libre los niños y las niñas muestran intenciones por explorar y aplicar habilidades matemáticas. Al respecto NAEYC (2002) y NCTM (National Council of Teachers in Mathematics, en: Epstein, 2007) sugieren que las áreas del pensamiento matemático que los niños y las niñas preescolares desarrollan son: números y operaciones, geometría, medición, análisis de datos y probabilidad. Destaca que el “corazón de las matemáticas” en esta etapa de la vida se encuentra en la capacidad y competencia para resolver problemas y en razonamiento y prueba de estrategias; además de habilidades para hacer conexiones entre conocimientos, poder comunicarlos y representarlos.

Dentro de esta área de desarrollo se considera que algunos niños y niñas pueden mostrar competencias que van más allá del nivel descrito para su etapa, mientras que otros y otras pueden necesitar más tiempo y más experiencias que enriquezcan sus competencias (Preeschool Learning Foundations of California, 2008). Por ello la importancia de las personas adultas en la promoción de habilidades, lo que radica en la sensibilidad para reconocer las fortalezas y necesidades individuales, así como facilitar que los niños y las niñas matematicen lo que intuitivamente van descubriendo (Epstein, 2007). Esto implica promover que tengan disposición positiva a aprender y usar las matemáticas, entender y apreciar la importancia de mismas y las ciencias, y participar en el proceso de investigación matemática y científica.

Cuando a los niños y las niñas se les enseñan las matemáticas mediante memorización, ellos y ellas aprenden verdades, pero son incapaces de aplicar lo que han aprendido cuando la situación requiere resolver problemas. En consecuencia se sienten aburridos/as o intimidados/os por las matemáticas (Trister y Colker, 2001).

Como se ha mencionado en las áreas de desarrollo anteriores, desde el AEPS (2002) se plantean una serie de capacidades y habilidades que los niños y niñas desarrollan durante la etapa preescolar, en el ámbito cognitivo, los niños y las niñas demuestran:

- Entender de conceptos de color, forma, figura y tamaño, son capaces de de identificar colores diferentes, formas y conceptos de tamaño.
- Comprender y usar de conceptos cualitativos y cuantitativos, conocen diferentes adjetivos calificativos y conceptos cuantitativos (grande, chico, vacío, lleno, entre otros).
- Comprender y usar conceptos temporales (ayer, mañana, hoy...) y espaciales (abajo, sobre, detrás...).
- Agrupar objetos, personas o eventos con base en un criterio específico, según su función (cosas de la escuela) y atributo físico (color, textura, forma, tamaño)
- Seguir una secuencia de instrucciones de 3 o más pasos relacionados, no familiares (Corre a la resbaladilla, gatea y avienta la pelota), al colocar objetos en series de acuerdo a tamaño y longitud (de la pelota más chica a la más grande)
- Relatar un evento recién contado en una secuencia, además de completar un evento de una historia que le resulta familiar.
- Recordar eventos, es decir, desarrollan habilidad para evocar eventos del día sin claves contextuales, o comunicar un evento recién acontecido.
- Resolver problemas, a través de evaluar posibles soluciones, a través de realizar sugerencias de solución o identificar medios para alcanzar la meta.
- Comentar o contestar preguntas que requieren razonar sobre objetos, eventos o personas, como la habilidad para justificar inferencias, predecir el futuro en un evento, o explicar una posible causa del mismo.
- Realizar un juego más sofisticado. A partir del tercer año de vida aproximadamente comienzan un juego simbólico en el que usan objetos con otro propósito distinto para el cual fueron diseñados. A partir del cuarto año de vida este juego simbólico se complejiza y los niños y las niñas son capaces de personificar roles siguiendo diversas reglas y estándares de los mismos. Además les es posible planear y actuar un evento, tema o historia reconocible.

- Involucrarse en un juego de reglas, siguiéndolas y manteniendo su participación.
- Desarrollar habilidades pre-académicas relacionadas con el pensamiento matemático, por lo que son capaces de contar por los menos 20 objetos e identificar números impresos al menos del 1 al 10.
- Otra área de habilidades pre-académicas es la de entendimiento fonológico y lectura emergente. En esta edad preescolar demuestran habilidades para identificar sonidos al inicio y final de las palabras, unen sonidos sencillos y sílabas, segmentan oraciones y palabras (es-toy-con-ten-ta), habilidades para reconocer palabras que riman y habilidades fonológicas que tienen que ver con identificar sonidos iguales en palabras diferentes.
- Asociar letras- sonidos para escribir palabras y leer palabras visualmente; entre éstas, su nombre.

Como se observa, los niños y las niñas en esta etapa preescolar desarrollan diversas habilidades en lo referente a la comunicación y lenguaje, incluyendo las habilidades previas para el desarrollo y uso del lenguaje escrito. Estos son aspectos significativos y forman la base para el desarrollo de habilidades académicas en la siguiente etapa escolar, la primaria.

1.4 El desarrollo motor

Los niños y las niñas en esta etapa son personas extremadamente físicas, se mueven constantemente, usan su cuerpo como forma de expresión y a través de él adquieren aprendizajes de sí mismos y del mundo. Los grandes músculos les permiten descubrir y practicar movimientos complejos, equilibrados y precisos; son capaces de movilizar gran parte de su cuerpo voluntariamente al mismo tiempo para lograr un objetivo planeado. De acuerdo con Copple y Bredekamp (2009), en esta etapa comienzan a verse diferencias de género, es decir, las niñas suelen mostrar mejores habilidades motoras finas y los niños habilidades motoras gruesas, que implican el uso de mayor fuerza.

Palacios (2002) menciona los siguientes aspectos como los más significativos en cuanto al desarrollo motor:

- Progreso en independencia motriz, implica mover una extremidad, por ejemplo una mano, sin que la otra mano se mueva.
- Coordinación la cual incluye patrones motores originalmente independientes, se asocian y encadenan formando movimientos compuestos, es decir, se van complejizando y automatizando, por ejemplo botar una pelota con una mano y con la otra sostener un vaso con agua.
- Además existen dos aspectos que apoyan al dominio psicomotor en la etapa preescolar, por un lado la denominada psicomotricidad invisible: estructuración de tiempo y espacio, control del tono muscular, equilibrio físico y respiratorio. Por otro lado el control de esfínteres.

En todas las áreas de desarrollo, que se influyen mutuamente, se relacionan diversas habilidades motoras con el área de desarrollo cognitivo, social, emocional, en la medida en que las habilidades motoras finas posibilitan la escritura, los conceptos espaciales corporales constituyen la base en la adquisición de habilidades relacionadas con la geometría y conceptos matemáticos. Tener conocimiento y regulación del movimiento implica la base de la autonomía, autoestima, confianza social, además permite incrementar las expresiones creativas y artísticas a través del movimiento (Epstein, 2007).

Diversas autoras y autores consideran que a través del juego los niños y las niñas desarrollan y adquieren habilidades motoras, ya que les permite poner en práctica una variedad de movimientos, conocer sus propios movimientos y ver a otros niños y niñas realizar movimientos diferentes (Coople y Bredekamp, 2001; Epstein, 2007; Sanders, 2002).

Entre los conceptos de movimiento que parecen ser aprendidos a través de la interacción con personas adultas y de la experimentación de los niños y las niñas se encuentran: la consciencia del espacio la cual implica la capacidad para distinguir el espacio que ocupan del que comparten; la consciencia de esfuerzo, relacionada con el tiempo y la velocidad de

sus movimientos; la consciencia corporal la cual implica conocer las partes del cuerpo, las formas y su relación consigo mismo, en diferenciación con los y las demás y la consciencia espacial, integrada por la capacidad de reconocer niveles (posición del cuerpo), dirección (conceptos arriba, abajo, entre otros) y caminos (refiere a formas de movimientos recto, curva, circular, zig-zag) (Epstein, 2007).

En cuanto al *desarrollo motor grueso* en esta etapa se observa un incremento funcional del uso de todo el cuerpo, de las extremidades para actividades como saltar, correr o trepar, entre otras. La variación en el desarrollo motor implica una combinación de factores genéticos y ambientales, incluyendo motivación, experiencia y apoyo de parte de las personas adultas.

En el *desarrollo motor fino* se nota que la mayoría de los niños y las niñas pueden escribir, dibujar, y recortar con precisión; sin embargo, para algunos niños o niñas estas actividades pueden ser difíciles, pues están aún desarrollando agilidad y confort con el trabajo de motricidad fina.

El papel de las y los educadores para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas es promover que ellos y ellas disfruten el movimiento partiendo de sus intereses y propios motivos. A través del juego los niños y las niñas pueden desarrollar y practicar muchas habilidades motoras, pero también necesitan actividades de movimiento planeadas; a través de instrucciones explícitas de forma verbal y modeladas por parte de las y los educadores (Sanders, 2002).

De acuerdo con el AEPS (2002), en el área de desarrollo motor los niños y las niñas desarrollan habilidades que les permiten convertir al movimiento en un instrumento de aprendizaje, las características de esta etapa se mencionan a continuación:

Desarrollo motor grueso

- Muestran equilibrio y movilidad de pie al caminar, incluyendo habilidades para correr evadiendo obstáculos y subir y bajar escaleras alternando los pies.
- Habilidades de juego como mantener equilibrio en un pie, brincar desde una plataforma, brincar en su lugar y hacia enfrente.
- Habilidades para botar, cachar y aventar una pelota, galopar y brincar de cojito.
- Manejar una bicicleta con o sin rueditas de apoyo

Desarrollo motor fino

- Los niños y las niñas demuestran una coordinación motora bilateral, mediante el desarrollo de habilidades para sostener un objeto con una mano mientras se manipula con la otra y el uso de las dos manos para manipular objetos, cada una ejerciendo un movimiento diferente (como abotonarse un collar de cuerda).
- Durante esta etapa se desarrolla la habilidad para recortar por líneas curvas, para ello, implica habilidades previas como recortar el papel en dos y por líneas rectas.
- Demuestran habilidad para la escritura emergente tomando el utensilio con tres dedos.
- Habilidad para escribir pseudoletras iniciando por copiar figuras simples, complejas y dibujar figuras representativas.
- Empiezan a ser capaces de escribir su nombre propio, la cual incluye habilidades previas como copiar tres letras, copiar su nombre u otras palabras y escribir algunas letras sin modelo presente.

Como se ha observado el desarrollo durante los años preescolares evoluciona en complejidad en las diversas áreas. Los niños y las niñas enfrentan retos, entre éstos, se encuentran experimentar los procesos de construcción de independencia, autonomía, autorregulación y socialización. Desarrollan capacidades para identificar y comunicar sus habilidades, emociones, necesidades y dificultades. Por lo que movimiento, lenguaje y comunicación, además de la socialización y autorregulación se consolidan como instrumentos de aprendizaje esencial en la etapa preescolar.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

A los seis años de vida los niños y las niñas ya han desarrollado diversas habilidades, actitudes y conocimientos complejos, mediante los cuales se explican el mundo que los/las rodea, crean sus propias inferencias y las comunican, desechan teorías y construyen nuevas todo el tiempo, sobre temas que llaman su atención de acuerdo a lo que experimentan. Aprenden del contexto y de la interacción con otras personas principalmente, de sus pares y personas adultas cercanas.

Es por ello que el nivel educativo preescolar adquiere gran importancia en la vida de los niños y las niñas, en la medida en que ofrezca oportunidades y situaciones de aprendizaje en las que ellos y ellas pongan en práctica sus habilidades, conocimientos y actitudes. Así mismo, se relacionan con otros niños y niñas con diferentes ideas y estrategias, de manera que pueden descubrir juntos/as nuevas posibilidades de explicación y aproximación ante situaciones novedosas. Si el espacio logra brindar estas experiencias de aprendizaje es posible contribuir al desarrollo óptimo de los niños y las niñas, en las diversas áreas de desarrollo, de los 3 a los 6 años.

En México se ha dado mayor atención a la educación preescolar en los últimos años, logrando constituirlo como un derecho de los niños y las niñas y una obligación por parte de las familias para que ellos y ellas accedan y permanezcan en este nivel educativo (SEP, 2009). Sin embargo, a través de diversas investigaciones se ha cuestionado la calidad de la educación en esta etapa preescolar, surgiendo la pregunta de si ésta respeta y fomenta las características de desarrollo de los niños y las niñas en tales edades, qué aspectos son funcionales y cuáles requieren ser abordados con mayor detenimiento.

Partiendo de esta cuestión, el presente capítulo en primera instancia muestra cómo aprenden los niños y las niñas en la etapa preescolar de acuerdo con las características de desarrollo. Define las aproximaciones positivas al aprendizaje. Se realiza una breve descripción de cómo se ha abordado el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Programas de Educación Preescolar (PEP) surgidos desde el año 1972, hasta el vigente PEP 2011. Finalmente se enfoca en este último PEP 2011, mostrando sus características y la influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan los niños y las niñas.

2.1 ¿Cómo aprenden los niños y las niñas en la edad preescolar?

El término de aprendizaje en ocasiones suele ser confundido con crecimiento o maduración, ya que en cierta medida y en términos generales señalan el progreso en diferentes ámbitos, en un ser humano. Sin embargo, la *maduración* es la disposición de factores internos que influyen en la estructuración y funcionamiento de las capacidades naturales de una persona (PIE, por sus siglas Programa Integral Educativo, el cual rige las Estancias Infantiles del ISSSTE, 2001). Por su parte el término de *crecimiento* se refiere a los cambios corporales en cuanto a talla y peso específicamente, que demuestran el aumento en proporción física de los niños y las niñas, considerando que durante los primeros seis años de vida los cambios son más evidentes (Gallegos1998).

Y aprendizaje es un proceso y como tal se construye a partir de la interacción de diversos factores como el contexto, la situación, la interacción con el mundo físico y social y el apoyo o facilitación por parte de las personas adultas. De tal forma que un proceso dinámico y multidimensional (Epstein, 2007; PIE, 2001; Trister y Colker, 2001).

Ver el aprendizaje como un proceso implica abrir el panorama hacia prácticas apropiadas para favorecerlo, ya que no sólo depende de la maduración o crecimiento, de las capacidades o cualidades de los niños y las niñas, sino de la interrelación de todos los factores, dirigiendo la atención a aspectos externos como el ambiente, las situaciones de aprendizaje, el apoyo de las personas significativas; y aspectos internos como las características individuales y papel activo de los niños y las niñas.

De acuerdo con el PIE (2001), todos los factores involucrados en el proceso de aprendizaje, aunados a la interrelación con el contexto social, constituyen al desarrollo como una espiral creciente, iniciándose en procesos simples que poco a poco se van complejizando. Ya que se ha identificado que en un principio las niñas y los niños ven al mundo de una manera concreta y gradualmente evolucionan a una visión más abstracta, sin depender del contexto inmediato. Al respecto Trister y Colker (2001) consideran que los niños y las niñas al interactuar con su entorno inmediato y con su medio social, amplían su marco de referencia.

Se ha notado que los niños y las niñas en edad preescolar logran ampliar su marco de referencia a través de aprender de todo lo que hacen de manera cotidiana, ya que en cada experiencia encuentran esa oportunidad para aprender. Ellos son curiosos/as por naturaleza y todo el tiempo exploran los lugares, materiales, objetos, el funcionamiento de estos, a las personas, el ambiente, entre otros aspectos. Carlton (2003) menciona que si tales exploraciones generan resultados positivos; es decir, si muestran placer, o éxito, ellos y ellas van a querer seguir explorando y aprendiendo.

La exploración del mundo por parte de los niños y las niñas es diferente, de acuerdo a la diversidad de atributos genéticos, al grado de curiosidad, habilidades o conocimientos que muestren. Si bien se reconocen estas diferencias individuales también se identifica un desarrollo típico que agrupa las potencialidades; es decir, las habilidades, disposiciones y conocimientos que pueden lograr en la etapa preescolar. Por ejemplo, algunos niños o niñas pueden tener mayor avance o logros en un área de desarrollo como en lenguaje y comunicación y pocas habilidades en el área socioemocional. Sin embargo, la forma en que aprenden en esta etapa de la vida es muy particular y de acuerdo a las características de desarrollo todos siguen los mismos principios de aprendizaje.

De acuerdo con Trister y Colker (2000), las niñas y los niños en edad preescolar aprenden por medio de la práctica. A través de todos sus sentidos y/o canales de información, aprenden observando lo que sucede al interactuar con el mundo físico y social, con objetos y personas, llevando a la práctica lo que observan, además de integrar la información a través de lo que escuchan, huelen y tocan. “La información que adquieren la añaden a aquello que ya saben, lo que su vez genera una mayor comprensión; los niños/as aprenden conceptos simples que luego utilizan para comprender conceptos complejos” (p. 6).

Al referir que los niños y las niñas aprenden a través de la exploración, se rescata su valor activo dentro del proceso de aprendizaje, ya que de acuerdo con Hohmann y Weikart (2002) “el aprendizaje activo -que implica experiencias directas e inmediatas y un significado que se deriva de ellas por medio de la reflexión- los niños/as construyen un conocimiento que los/las ayuda a encontrarle sentido a su mundo”. (p.16). De tal forma que

aprendizaje activo se define como aquél en el cual el niño/la niña, actuando sobre los objetos e interactuando con personas, ideas y sucesos, construye un nuevo entendimiento.

Otro aspecto fundamental dentro del aprendizaje de niñas y niños es la importancia del ambiente, ya que en la medida en que dicho entorno sea cada vez más variado, serán mayores las oportunidades que las niñas y los niños tendrán de aprender mediante la interacción. Al referir ambiente es importante reconocer la diferencia entre un ambiente emocional y físico.

Por su parte, Hyson (2012) menciona que un ambiente emocional que sea relativamente tranquilo, digno de confianza, positivo y estable con las expectativas apropiadas a la edad y desarrollo infantil, promoverá mayores posibilidades de aprendizaje para los niños y las niñas.

Al hablar de un ambiente físico implica tener en cuenta las características del mismo como el tamaño del salón, la luz, el acomodo de los muebles y materiales, además de la distribución de los espacios que existen en las salas de educación preescolar (Gardner y Crechevsky, 2001; PIE 2001; Trister y Colker, 2000). Cuando se cuenta con un ambiente físico apropiado a las características de desarrollo de los niños y las niñas ellos y ellas podrán tener acceso y confianza para explorar; por lo tanto, se incrementan las oportunidades de aprendizaje (Hohmann y Weikart, 2002). Es por ello que para el apoyo de un aprendizaje significativo es importante tener en cuenta la organización del espacio físico, en la medida en que se favorezca la exploración e interacción con el ambiente.

Hohmann y Weikart (2002) mencionan que un ambiente de aprendizaje activo adecuado, proporciona a los niños/as oportunidades continuas para elegir y tomar decisiones. Por ello las personas adultas juegan un papel fundamental en la medida que organizan espacios de juego y áreas de interés específico para mantener el interés y exploración de los niños y las niñas.

La interacción entre niños y niñas y otras personas es otro factor que influye en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Wittmer (2008) en la etapa preescolar los niños y niñas tienen mayor conciencia de las otras personas, identifican que son seres diferentes. En la

relación que entablan entre pares se dan cuenta que se encuentran en condiciones similares, es decir, similar nivel de desarrollo y habilidades, similar fuerza física, similares ideas, emociones, inquietudes, por lo que es más factible que el aprendizaje se dé a través de estos intercambios.

Las personas adultas favorecen por un lado el cuidado de un ambiente emocional y físico que permite la exploración, y por otro lado son clave al facilitarlos a partir de un proceso de andamiaje como el propuesto por Vigostky (1979). Este autor para explicar la relación entre aprendizaje y desarrollo mencionaba que existen dos niveles evolutivos: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo real lo constituye el conjunto de actividades que el niño o la niña es capaz de hacer por sí solo/a y el nivel de desarrollo potencial son las actividades que él o ella es capaz de realizar con ayuda de otra persona. La distancia entre el nivel de desarrollo real y potencial se identifica como zona de desarrollo próximo. Es ahí donde las personas adultas tienen un papel fundamental en la medida en que estimulan la zona de desarrollo próximo, realizando un proceso de andamiaje de aquellas habilidades emergentes en el nivel de desarrollo potencial para lograr favorecerlas y evolucionar hacia un nivel de desarrollo real.

Por su parte Trister y Colker (2001) mencionan que es fundamental el papel de educadores/as y familia en la medida en que crean un ambiente de aprendizaje, enriquecen y dan continuidad a las aproximaciones al aprendizaje.

Las niñas y los niños realizan acciones por su deseo innato de explorar, plantean preguntas y buscan respuestas acerca de las personas, materiales, sucesos e ideas que motivan su curiosidad, solucionan los problemas, generan y prueban sus propias estrategias. Por lo que al crear un ambiente que invite a la exploración se estaría promoviendo el aprendizaje

Tal aprendizaje se influye por diversos aspectos, desde predisposición genética, grado de maduración y/o crecimiento de las personas, ambiente emocional y físico, interacción con las personas, particularmente con pares, y por las oportunidades para explorar el mundo físico y social.

2.1 Aproximaciones Positivas al Aprendizaje

Cuando los niños y las niñas se aproximan a los eventos, objetos o situaciones novedosas ellos y ellas por su propia iniciativa exploran para obtener información, es decir, experimentan curiosidad por conocer. En el proceso de exploración se mantienen alerta todos sus sentidos. E inicia un proceso cognitivo, en el que se construye un nuevo aprendizaje a partir de la integración de los conocimientos que tenían previamente, de eventos o experiencias pasadas y la información adquirida recientemente. Este nuevo esquema de aprendizaje que se genera, aporta mayor conocimiento o aporta elementos necesarios para fortalecer alguna habilidad que se encontraba emergente, al momento de enfrentarse con la situación novedosa.

Si se aproxima al aprendizaje por iniciativa personal, siguiendo los propios intereses, se produce bienestar emocional, lo cual favorece que en futuras situaciones novedosas existirán mayores probabilidades de aproximarse de una manera positiva, siguiendo el interés personal, como se observa en el siguiente esquema.



Figura 1. Proceso de aproximación a situaciones novedosas, por parte de los niños y las niñas preescolares.

Cuando los niños y las niñas ponen en práctica los conocimientos y habilidades que han adquirido, ante una situación novedosa, interactúan con lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo real. Al integrarse lo previo con lo novedoso se desarrolla un proceso de

construcción de aprendizaje, poniendo en práctica la zona de desarrollo próximo. Este proceso en el que se adquieren nuevos conocimientos o habilidades genera sentimiento de placer, lo cual favorece que los niños y las niñas se aproximen al aprendizaje de una forma favorable.

Al respecto Hyson (2008) menciona que una *Aproximación Positiva al aprendizaje* es un término que ha sido usado para describir conductas, tendencias o patrones típicos que los niños y las niñas usan en situaciones de aprendizaje, tales como curiosidad, persistencia y flexibilidad en la resolución de problemas. Es decir, se refiere a cómo los niños y las niñas se aproximan a situaciones de aprendizaje, sus estilos, hábitos, actitudes y variables que caracterizan maneras de responder a través de las situaciones y experiencias. Tales aproximaciones describen el cómo se aprende y no el por qué se aprende.

Hyson (2008) se apoya en el siguiente esquema para definir las Aproximaciones Positivas al Aprendizaje (Figura 2):

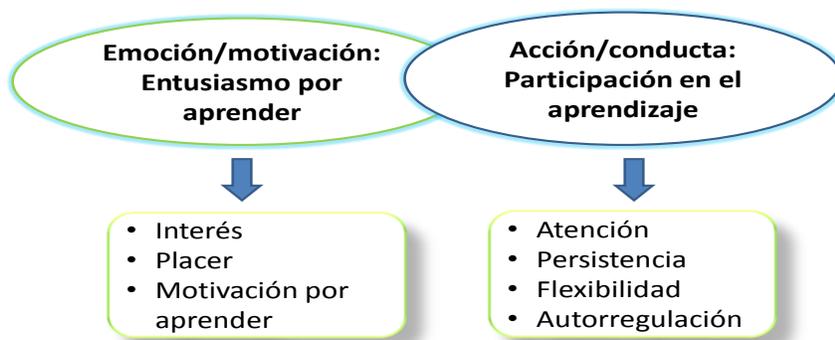


Figura 2. Esquema de aproximaciones positivas al aprendizaje

A través del esquema se enfatiza que los niños y las niñas aprenden más y mejor cuando se acercan a las experiencias de aprendizaje bajo una motivación guiada por su entusiasmo por

aprender, es decir, cuando se acercan desde su propio interés, experimentando placer por lo nuevo.

Si se aproximan de esta manera al aprendizaje, su participación es activa, es decir, se ve favorecido su proceso de atención y su persistencia por aprender, aún cuando enfrenten dificultades. Además se muestran flexibles ante los nuevos conocimientos para poder assimilarlos junto con los conocimientos o habilidades previas, y autorregulan su respuesta, para actuar en una forma planeada y deliberada, guiar sus acciones, emociones y pensamientos.

Si las personas adultas comprenden la importancia de aproximarse de forma positiva al aprendizaje, se convierten en un recurso para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas pequeñas, sobre todo si se trata de un ambiente educativo como lo es el preescolar.

Dentro de un ambiente como tal, existen dos tipos de actividades que los niños y las niñas realizan. Aquellas que surgen de la motivación de sí mismos/as, a las que Carlton (2003) menciona como actividades hechas a partir de la motivación intrínseca; y por otro lado, se encuentran las actividades que realizan a partir de la sugerencia o propuesta de las personas mayores como educadoras o educadores, a partir de la motivación extrínseca.

De tal forma que en las actividades motivadas extrínsecamente la recompensa viene de fuera generalmente; es decir, es proporcionada por alguien más, por lo que resulta más difícil sostenerlas. Al contrario que en las actividades intrínsecamente motivadas, en las que los niños y las niñas experimentan mayor gratificación, por lo que aprenden más de este tipo de actividad y conservan mejor lo que aprenden, además de involucrarse de forma más activa en su propio aprendizaje y desarrollo (Carlton, 2003).

Por ello, resulta sumamente importante en el contexto educativo reconocer las motivaciones de los niños y las niñas, sus intereses y las diversas formas de experimentar el placer por aprender. Es importante también identificar las características de desarrollo en esta etapa de preescolar y la forma en que aprenden los niños y niñas, con el fin de respetar para enriquecer el aprendizaje.

Se requiere de un currículo educativo pensado en favorecer el desarrollo y aprendizaje, tomando como eje central las características de la etapa y la forma de aprender de los niños y las niñas y que promueva aproximaciones positivas al aprendizaje. En los diversos Programa de Educación Preescolar (SEP), desde 1972, se ha tratado de abordar tales elementos.

2.3 Proceso de Enseñanza-aprendizaje en los Programas de Educación Preescolar en México

Aproximadamente desde la década del 2000 la promoción del desarrollo infantil forma parte de la agenda de los gobiernos, se debe a las investigaciones neurológicas que indican la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo cerebral y en el desarrollo de habilidades para el resto de la vida (Miller 2003, Coople y Bredekamp, Hyson, 2008; Early Learning Guidelines Book, 2012).

Si bien, la educación infantil se ha convertido en un centro de atención. Desde 1880 fue preocupación de gobiernos, educadores y sociedad y en 1903 comienza a notarse una presencia significativa en el Sistema Educativo Nacional, de tal forma que los establecimientos que comienzan a existir en esa época fueron llamados escuelas de párvulos, después se denominaron kindergarden y finalmente Jardines de Niños (PIE, 2001).

Desde esa época la educación preescolar ha tenido una importante avance en la medida en que fue el nivel educativo con mayor incremento en su matrícula. Durante la década de los cuarenta, comienza a verse como guarderías infantiles, es decir, los niños y las niñas quedaban al resguardo de personas mayores que garantizaban la atención de sus necesidades básicas, mientras su familia cumplía con un horario laboral. En el año de 1941 se inaugura la primera guardería de la Antigua Dirección de Pensiones (antecedentes del ISSSTE) (PIE, 2001), por lo que se regían bajo un carácter asistencial, los niños y las niñas menores de 6 años, con el objetivo de que fueran cubiertas sus necesidades básicas y de cuidado (Rivera y Guerra, 2005).

Durante los años ochenta comenzaron a verse como centros o estancias infantiles, por lo que buscan brindar mayor eficiencia del servicio, con el propósito de alcanzar el desarrollo integral del niño/a (PIE, 2001; Rivera y Guerra, 2005; Myers, 2009).

En la década de los noventa el Sistema Educativo Nacional incursiona en una serie de reformas mediante diversas estrategias y acciones que han incluido al nivel preescolar, de tal forma que se inició el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1993), en el cual se enfatizó el renovar los contenidos y materiales educativos, entre otros aspectos.

En el año 2002 la educación preescolar adquirió carácter de obligatoria tras la aprobación de una iniciativa de reforma constitucional propuesta por los legisladores. Además se señalaron un conjunto de acciones que debían cumplir las autoridades para iniciar un proceso de planes, programas y materiales de estudio vigentes que condujera al establecimiento del nuevo modelo educativo que orientara a la educación preescolar. Iniciar la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles educativos obligatorios. Además de definir las estrategias de formación y desarrollo profesional de los docentes (Myers, 2009).

Una vez que se instaura el nivel preescolar como obligatorio comienza a tener mayor prioridad en los temas de la agenda del gobierno y del Sistema Educativo Mexicano; dando a su vez mayor énfasis en el carácter pedagógico y no sólo como oportunidad de garantizar las necesidades primarias de los niños y las niñas entre 3 y 6 años.

Sin embargo, desde que comenzaron a erigirse los primeros centros de atención infantil existían formas internas de llevar a cabo su labor, que poco a poco fueron dando paso a la elaboración de programas de carácter nacional, los primeros enfocados al ámbito asistencial que evolucionan hacia una perspectiva de formación de hábitos, fomento del bienestar, promoción de aprendizaje y desarrollo en estos años de vida. Al ir cambiando tales programas, se nota cómo también fue tomándose en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje; la información presentada fue obtenida de diversos fuentes y autores (por lo que se hace mención en este espacio y no dentro del texto como tal: Cuéllar, 2011; Bertely, 2011; Establecimiento de Competencias Básicas de la educación Preescolar, UNICEF,

2003; Myers, 2009; Planes y Programas 1992; Programa de Educación Preescolar, 1979; Programas Generales de Estudio, 1974; Revisión de Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana, proyecto de Cooperación con la OCDE, 2003; Rivera y Guerra, 2005; INEE, 2010; Zorrilla y Barba 2011).

En 1897, en los escasos centros de cuidado de niño y niñas pequeños/as en México, se realizaban actividades en relación a las estaciones del tiempo y sucesos de la vida cotidiana. En 1903 se implementó un programa que fue adaptado con principios extraídos de un programa norteamericano denominado *Curso de kindergarten* de Manhattan, en el cual se abordaban temas como la naturaleza física, moral e intelectual de los niños y las niñas. En 1906 en el programa destinado a estas edades desarrollaba temas como las estaciones e higiene, se hacía mención a las partes del cuerpo y se otorgaban nociones de filosofía (Ornelas, 1998).

En estos tres programas mencionados se nota cómo los objetivos eran centrados en aspectos externos a los niños y las niñas, enfocando acciones hacia temas específicos o lo que se consideraba que necesitaban saber y poder hacer. Si bien se retomaban aspectos que los niños y las niñas percibían en su vida cotidiana como las estaciones del año o la iniciación en hábitos, no se retomaban los aspectos que ellos y ellas querían conocer o ampliar.

Para 1909 el programa propuesto para la educación de niños pequeños, constó de juegos gimnásticos, uso de juguetes en los espacios destinados, labores manuales, pláticas dirigidas a los niños y las niñas con el objetivo de cubrir necesidades intelectuales y canto. Se nota un intento por abordar el aspecto físico o motor, se incluyen elementos que llaman la atención de los niños y las niñas como son los juguetes, por lo que se resalta la posibilidad de la existencia de un ambiente físico lúdico. Y es importante señalar que la propuesta de pláticas dirigidas a las niñas y los niños no aborda las características de desarrollo en la etapa preescolar, sino que sugiere una educación dirigida a personas mayores (adolescentes o adultos), por la modalidad.

En 1922 se retiró el uso de un programa general para los Jardines de Niños por considerarse como una transición entre la escuela y el hogar, por lo que la directora del centro era quien hacía los planes y programas de trabajo y la educadora los ejecutaba. Además se le demanda a esta última, acciones dirigidas a jugar el papel de madre: por un lado se le

notaba amorosa y a la vez enérgica imponiendo reglas a los niños y las niñas. Se nota que se a las educadoras se les pretende dar un papel esencial en la educación de los niños y las niñas, aun cuando la forma no era la más apropiada de acuerdo a las características de la etapa preescolar.

En 1928 los programas eran realizados por las educadoras bajo el objetivo de garantizar la salud, por lo que nuevamente se le da mayor peso a la higiene, alimentación y cuidado personal, reforzando el enfoque asistencial de los centros infantiles. Sin embargo se identifica que comienzan a graduarse las actividades de acuerdo a grupos de edades existentes en el Jardín de Niños. Con ello se vislumbra que las personas al frente de estos centros notaron la importancia de ofrecer actividades diferentes de acuerdo a las edades.

En 1937 se notó la necesidad de sistematizar las actividades del preescolar, por lo que se instituyó que en estos espacios los niños y las niñas debían: trepar, correr, trotar; además de continuar dando atención a la alimentación y salud; es decir, se da mayor peso a una sola área de desarrollo, que equivaldría, de acuerdo al programa vigente al área de desarrollo físico y salud (PEP, 2011).

En 1947 se tomaron en cuenta los principios de la ONU para incluirlos en el programa de centros infantiles, entre ellos se enfatizaba: fomentar hábitos que delinearán la conducta para el bien propio y de los demás. Notándose un enfoque social, no sólo para promover aspectos individuales como los hábitos de higiene bastante abordados en los programas precedentes.

En los programas surgidos durante los años setenta se nota un enfoque centrado en reconocer las necesidades de los niños y las niñas y ampliar la promoción de habilidades hacia otras áreas de desarrollo, por ejemplo, en 1979 el programa denominado “Madres Jardineras” elaborado por CONAFE, cuyo objetivo era capacitar a madres de comunidades rurales en la labor de educadoras para garantizar la educación en estas áreas geográficas; abordó acciones enfocadas al desarrollo cognoscitivo, social y psicomotor. En el cual se trabajó bajo el lema “El niño/a y su entorno”. Con este programa se nota que se da importancia a la relación de las niñas y los niños y su entorno, parte fundamental en el

proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo en las diversas áreas de desarrollo, ya que no sólo se refiere a un entorno físico sino social.

En la década de los ochenta DIF, CONAFE y el denominado Proyecto Netzahualpilli elaboran un programa destinado a los Jardines de niños/as cuyos objetivos se enfocan en: lenguaje, matemáticas, desarrollo social, conocimiento de la naturaleza, coordinación motriz, sensopercepción, expresión artística y música. Y se instaura el trabajo a través de rincones como el de la casita blanca, la biblioteca, ciencias y taller. Además la labor del denominado *instructor* es proponer actividades y guiar el trabajo de los niños y las niñas. A partir de estos programas se denota el énfasis por un lado en el desarrollo integral de los niños y las niñas, en la organización física de la sala y el papel de la educadora o educador; por lo que se puede decir que aborda los elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 1992 surge un programa que es implementado a nivel nacional, el cual es una propuesta de trabajo para las y los educadores, enfatiza el respeto a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, así como su capacidad de expresión y juego. Resalta que el niño/a es el centro del proceso educativo, los contenidos que se proponen en este programa tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño/a a través de las actividades. De tal manera que contenidos y proceso de desarrollo se encuentran interrelacionados dando mayor peso a los procesos.

A través de este PEP 1992, se reconoce la importancia de ver la educación preescolar como un proceso de enseñanza, por lo que el papel de las y los educadoras implica un análisis del impacto que tienen las actividades propuestas, el espacio físico, el apoyo de las familias en el desarrollo integral. Además al centrarse en el niño o la niña, se nota que comienza a darse importancia al papel activo dentro de su propio aprendizaje.

La metodología propuesta en el PEP 92 fue a través del trabajo por proyectos, entendidos como la organización conjunta de la tarea educativa a través de la organización de juegos y actividades que se desarrollen en torno a una pregunta generadora o problemática. Y seguían un orden para abordarse, iniciando por surgimiento, elección, planeación, realización, culminación y autoevaluación. Además el papel de las educadoras y

educadores radicaba en ser guías, orientadoras/es o coordinadores/as del proceso educativo. Al ser guías los y las educadoras implica que eran los niños y las niñas quienes se involucraban de forma directa.

Se estuvo implementando este programa de estudios durante una década aproximadamente, sin embargo, como se ha mencionado, a raíz de la obligatoriedad de la educación se comenzó a convertirse en el centro de atención del Sistema Educativo Nacional, por lo que a partir del año 2002 se realizaron tareas de exploración, estudio y consulta para la reforma de educación preescolar. A través del análisis de las prácticas docentes, de los programas de preescolar precedentes, de modelos pedagógicos aplicados en otros países y de la revisión de la reciente investigación sobre desarrollo y aprendizaje, es posible la creación del Programa de Educación Preescolar 2004.

Cabe señalar que el programa se erigió con carácter nacional y abierto. Fundamentado en 12 propósitos fundamentales como guía para el trabajo pedagógico, los cuales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se esperan tengan los niños y las niñas de este nivel educativo.

De estos 12 principios se desglosan las 50 competencias agrupadas en 6 campos formativos, los cuales equivalen a las áreas de desarrollo: Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artística y Desarrollo Físico y Salud.

El PEP 04 resalta que el logro de los propósitos de un programa educativo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos propósitos. De tal forma que los principios pedagógicos bajo los cuales se sustentan las prácticas educativas implican reconocer las características infantiles y procesos de aprendizaje, la diversidad y equidad y la intervención educativa.

La metodología de implementación se basó la realización de un diagnóstico de competencias por parte de los niños y las niñas, la planeación de situaciones didácticas para favorecer las competencias necesarias y fortalecer las emergentes. Implicó una labor de evaluación continua, no sólo de los logros de los niños y las niñas, sino de autoevaluación

por parte de las y los educadores. Elaborando portafolios de evaluación para los niños y las niñas y el trayecto formativo para identificar fortalezas y necesidades de capacitación por parte de las/los educadoras/es.

Con la implementación del PEP 04 se nota un enfoque en el que los niños y las niñas se sitúan como agentes activos/as en su educación, la educadora se convierte por lo tanto en facilitadora de aprendizajes, habilidades, conocimientos y actitudes, es decir en la promoción del logro de competencias. Se cuida y garantiza un ambiente en la sala, que promueva la exploración de los niños y las niñas. Por lo que se nota la interacción de elementos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el respeto de las características de desarrollo de los niños y las niñas y de los intereses de ellos y ellas.

La obligatoriedad de la educación y la implementación del PEP 04 durante 7 años, mostró logros y desventajas significativas para los diversos agentes educativos, de acuerdo con Rivero y Guerra (2005):

- Se logró la cobertura de la educación preescolar en el periodo establecido, sin embargo, surge la pregunta ¿Se ha garantizado la infraestructura y recursos humanos que demanda la cobertura? (Cuéllar, 2011).
- El currículum establecido, incluidos planes y programas aborda las características y necesidades de la etapa preescolar, pero ¿Son suficientemente flexibles y libres de aspectos administrativos y burocráticos para las educadoras?
- Se dio énfasis en la necesidad de capacitación y actualización de las educadoras, pero ¿Existe un esquema que se pueda implementar para garantizar la apropiación de las nuevas propuestas?

Otro aspecto que se suma a las ventajas-desventajas de PEP 04 y obligatoriedad de la educación tiene que ver con la necesidad de un acompañamiento por parte de personas externas a las salas de preescolar, que genere la reflexión de las prácticas educativas, la implementación de un programa que se enfoca en guiarse por las características de desarrollo de los niños y las niñas, sus intereses, a través de la creación de situaciones

didácticas basadas en el juego. Un acompañamiento que también brinde un espacio de reflexión con las familias y con los mismos niños y niñas.

Ha surgido recientemente el Programa de Educación Preescolar 2011, con el fin de llenar brechas del anterior programa, este se presenta a través de 12 principios pedagógicos que sustentan el nuevo planteamiento curricular, ya que éstos ofrecen una visión amplia de lo que implica la práctica docente y expresan el sentido del plan y los programas:

- Centrar la atención en el aprendizaje
- Considerar la gestión en el aula, en la escuela, en la zona y el sector como factores que influyen en la calidad de los aprendizajes que logran los alumnos y alumnas en su tránsito durante la Educación Básica.

Dichos principios reconocen la importancia que tiene la participación de las madres, los padres o los tutores de los estudiantes, en esta visión renovada de la relación que se espera establezcan en apoyo a la formación de las y los alumnos y reconocen que es necesario asumir un liderazgo diferente que se centre en la resolución de las situaciones en las que se participa; finalmente reconocen y recuperan la importancia que tiene la tutoría y la asesoría académica, lo cual implica que las y los educadores no están solos en su tarea y que para lograr mejores resultados en las escuelas y las aulas es necesario movilizar los saberes de los demás participantes en el proceso educativo, con el fin de propiciar paulatinamente los cambios que generen la colaboración y participación en las escuelas y en las actividades que en ellas realizan (Plan de Estudios, 2011).

Se promueve la reflexión de las educadoras para que puedan centrar su trabajo en las siguientes bases o premisas:

1. Los niños y las niñas llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo
2. Las niñas y los niños aprenden en la interacción con sus pares
3. El juego potencia el desarrollo y aprendizaje en los niños y las niñas
4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos
5. La atención de los niños y las niñas con necesidades especiales, con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes

6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje
7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer así como el interés y la motivación por aprender
8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia e un ambiente estimulante en el aula y la escuela
9. La intervención educativa requiere de una planeación flexible
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños

Con las premisas anteriores se vislumbra que son tomados en cuenta diversos factores que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje; por un lado se refiere a respetar las características de desarrollo de los niños y las niñas y la forma en cómo aprenden en la edad preescolar, ya que se encuentra inmersa la idea de favorecer el desarrollo y aprendizaje a través de aproximaciones positivas. Por otro lado retoma el poder del acompañamiento entre personas adultas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de integrar a las familias en la educación y desarrollo de su hijo o hija. Lo cual denota la necesidad de la creación de comunidades de aprendizaje que garanticen las condiciones necesarias físicas y emocionales, para que los niños y las niñas logren explorar y aproximarse al aprendizaje de forma positiva, de tal forma que les fomente mayor deseo de seguir practicando y consolidando conocimientos, habilidades y actitudes.

Rescata además que la forma de promover el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas es través del juego, el cuál es considerado como el medio de expresión y aprendizaje por excelencia en la infancia. Aspecto que será retomado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. EL JUEGO: MEDIO DE APROXIMACIÓN POSITIVA AL APRENDIZAJE

Se han realizado diversos estudios e investigaciones en torno al juego desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, como la Antropología, Pedagogía, teoría de la Comunicación, Psicología, Perspectiva Sociocultural, Psicoanalítica, Cognitiva, entre otras. A pesar de los diferentes puntos de vista y perspectivas, todas coinciden en el beneficio que tiene el juego en los niños y las niñas, principalmente en los primeros años de vida. Y es considerado como el medio de aprendizaje por excelencia.

Desde estas perspectivas, se coincide también en que en el juego los niños y las niñas parten de un interés personal para crearlo, experimentan placer y participan en situaciones que favorecen su aprendizaje y desarrollo. El juego demanda que ellos y ellas atiendan, exploren, practiquen y descubran habilidades (Escobar, 2004). A partir de sus propios intereses parten de una motivación intrínseca para aprender y encontrar nuevos significados de lo que ven, escuchan o experimentan, cuando llevan al juego diversas situaciones o representaciones del mundo (Axline, 1994). Además, se enfrentan ante desafíos y retos que demandan la resolución de conflictos, poniendo en práctica la persistencia, autorregulación y flexibilidad (Epstein, 2007).

En este capítulo se muestra la manera en que ha sido abordado el juego desde diversas investigaciones, la importancia de éste en la edad preescolar, así como el rol de las personas adultas en el enriquecimiento del mismo, para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

3.1 Perspectivas teóricas que han abordado el juego

Desde la Etiología y Antropología se considera como una actividad propia de la especie humana, especialmente en los primeros años de vida (Flores, 2003). El juego favorece la inserción en la vida social de un individuo en la medida en que le permite conocer, compartir y crear reglas, además de practicar ciertas pautas sociales que posteriormente se complejizan en la vida adulta. (Sutton -Smith, 1983). En este sentido ha dado la pauta para

algunos estudios que sugieren al juego como la preparación para la vida adulta (Makarenko, 1978, Vigostky, 1982).

Desde la Psicología, el juego es considerado como una actividad y como medio de expresión social, emocional o educativa, dependiendo de la perspectiva teórica de la cual sea abordado.

De tal forma que desde el Psicoanálisis el juego es considerado como el medio para expresar pulsiones, deseos reprimidos y facilitar el proceso de resolución de conflictos no expresados de forma directa. A través de éste los niños y las niñas logran resolver conflictos inconscientes que tienen con papá o mamá, o influidos desde antes de ser concebidos, durante la gestación o nacimiento (Freud, Erikson, 1963).

La perspectiva terapéutica que nace a partir del psicoanálisis sugiere que el juego es un medio de expresión de emociones y resolución de dificultades sociales y emocionales (Axline, 1994; West, 2000).

Desde la perspectiva sociocultural, el juego es considerado como una actividad tan importante para el niño o la niña como lo es el trabajo para las personas adultas (Makarenko, 1952); por ello, se le ve como la preparación para la vida adulta. Vigotsky (1979) también desde esta perspectiva menciona que el juego es el medio por el cual se favorece la zona de desarrollo próximo, es decir, algunas habilidades emergentes en los niños y las niñas se pueden ver favorecidas a través del juego. Es considerado como una actividad que se realiza desde un plano interpsicológico que, a través de los procesos psicológicos superiores, logra traspasar a un plano intrapsicológico.

De acuerdo con Piaget (1982) y Murphy (1962) mediante el juego se crean pautas espacio-temporales que generan la construcción de mapas mentales, los cuales favorecen la comprensión del mundo y la organización de la información obtenida, a través de la adquisición de conceptos y categorías.

Como se describe, desde la perspectiva que sea abordado el juego, éste se muestra como un elemento, actividad o medio que favorece la comprensión del mundo, la expresión de ideas, emociones y experiencias, además de la resolución de dificultades emocionales y sociales.

En términos generales el desarrollo de los niños y las niñas se ve favorecido a través del juego, independientemente de la perspectiva desde la cual sea visto.

En este sentido, existe la perspectiva de desarrollo la cual retoma los beneficios del juego, como su nombre lo sugiere, en el desarrollo óptimo de los niños y las niñas, resaltando su importancia en los primeros años de vida, por considerarlo como un medio de aprendizaje y desarrollo (Copple y Bredekamp, 2009).

3. 2 Investigaciones y definiciones sobre juego

El juego ha sido abordado en diversas investigaciones y estudios; en Psicología particularmente se han realizado estudios psicodinámicos, correlacionales, pragmáticos, piagetianos y experimentales. Cheng y Johnson (2010) se dieron a la tarea de investigar acerca de cómo ha sido abordado el tema del juego, encontrando que es motivo de estudio en 1000 artículos de revistas especializadas, entre los años 2005-2007. De este número de artículos en 57 de ellos, el juego es parte central de la investigación; de éstos 57 hay 16 en los que se enfocan en la educación en los primeros años de vida.

También identificaron que el juego ha sido abordado de 4 formas diferentes:

-Como objetivo central: en 19 artículos el juego fue fundamental y de acuerdo con Pramling, Samuelsson y Johansson (2006) a partir de estos estudios demuestran que el juego y el aprendizaje son dimensiones inseparables en la práctica preescolar.

-Como variable secundaria: En estas investigaciones el juego fue considerado como una variable, no como un propósito fundamental. Un ejemplo de ello, es el estudio de Jones y Lagace-Seguin (2006) quienes investigaron la relación entre estilo parental permisivo y el bienestar de los niños y las niñas, usando el juego como indicador del bienestar. Este tipo de estudios aporta menor información acerca del juego, en comparación con los primeros estudios mencionados.

-Como contexto: en estos estudios el juego fue tratado como un contexto de investigación para estudiar otras variables, tal es el caso de Schultz y Bonawitz (2007, en Cheng y

Johnson, 2010), quienes examinaron cómo niños y niñas preescolares aprenden causa-efecto a través del juego.

-En estudios relacionados con niños y niñas con necesidades especiales: en este tipo de investigaciones se usó el juego para conocer características de niños o niñas con necesidades especiales, o fue usado como una estrategia de intervención. Se visualizó el juego como una herramienta para evaluar o intervenir, pero no abordaron el juego en sí mismo.

Cabe señalar que el 39% de los estudios antes mencionados aparecen en revistas de Desarrollo y el 61% en revistas enfocadas en educación. Dato que demuestra la importancia que se le da al juego desde ambas perspectivas, del desarrollo y la educación, en los primeros años de vida.

Por otro lado, los principales temas en los diferentes estudios sobre juego se enfocan en definir el concepto de juego, en establecer relaciones entre éste y otras variables (literatura, estilos parentales, interacciones sociales) y diferencias individuales en el juego (género, actitudes hacia el juego, conductas, etc) (Cheng y Johnson, 2010).

Es posible que algunas de las investigaciones ponen especial interés en los niños y las niñas, en las personas adultas, o en los contenidos del juego; lo han estudiado como medio para favorecer diversas habilidades, dependiendo de la perspectiva de la cual se parte. El juego ha sido abordado como medio para promover diversos aspectos cognitivos o habilidades pre-académicas en la infancia temprana. Por ejemplo, para favorecer la comprensión y uso del número, habilidades fonológicas y lectura emergente, actitudes positivas ambientales, entre otras (Emfinger, K. 2011, Cheng Pui-Wah, 2010, Jiménez, 2008, Reyes, 1999).

Como se ha notado, a partir de diversas teorías y perspectivas de investigación el juego ha sido motivo de interés; sin embargo, surge la inquietud acerca de la existencia de una definición universal de éste. Al respecto Roskos y Christie (2007) mencionan que existen diversas definiciones dependiendo desde qué perspectiva y cuál objetivo se persigue.

Entre algunas definiciones que se han realizado en años recientes se encuentra la realizada por Sutton-Smith (2007), quienes refieren que el juego es una actividad que permite mantener el cerebro lábil, es decir, con capacidad para la plasticidad, en vez de limitar su potencial a través de patrones de comportamientos estereotipados; es por ello que se rescata la creatividad que se pone en práctica y se perfecciona a través del juego.

Stuart y Russell, en 2011, mencionan que el juego no sólo es un ensayo para la vida adulta, es esencial para la salud y bienestar del niño o niña, es visto como un proceso auto-protector. Esta definición, difiere de la perspectiva sociocultural la cual refería en la década de los 60s que el juego es una preparación para la adultez. Además resaltan que el juego es más que satisfacción: es esencial para la salud y bienestar del niño o la niña.

Al respecto, Prout (2005) menciona que el juego, en lugar de servir para que el niño/a se convierta en una persona adulta mejor, el juego existe para permitir que un niño o una niña sea un niño/a mejor en sus entornos únicos y complejos, y así aumentar sus posibilidades de supervivencia como niño/a.

Y desde la perspectiva de desarrollo, la cual enmarca el presente proyecto, el juego es un importante vehículo para el desarrollo de auto-regulación, lenguaje y competencia social (NAEYC, 2008); es aquella actividad que el niño o la niña realiza por iniciativa propia, le produce placer y además:

	Favorece el desarrollo en los primeros años de vida
Es la aproximación más natural al aprendizaje	
	Permite la expresión del entendimiento del mundo (experiencias, emociones, sentimientos)

Desde esta perspectiva el juego es fundamental para favorecer el desarrollo óptimo e integral de los niños y las niñas; es decir, en el ámbito emocional, social, motor y del lenguaje; además de promover el proceso de aprendizaje.

3.3 El juego en el contexto educativo de preescolar

Promover el desarrollo integral de los niños y las niñas en la infancia temprana es esencial para su bienestar físico, emocional y social. De acuerdo con Spinka, (2001) y Pellis y Pellis, 2009, en: Lester y Russell, (2011) la importancia del juego en los primeros años de vida radica en el desarrollo de una flexibilidad física y emocional, mediante el ensayo de las acciones y los aspectos emocionales de estar sorprendido/a temporalmente, desorientado/a, o en desequilibrio.

Otros beneficios inmediatos del juego son:

- Proporcionar importante ejercicio físico que desarrolla la resistencia, el control de los movimientos del cuerpo y la integración psicomotriz. Al respecto Beaver, Brewter, Neawm y Tallack, (2004) han indicado que el juego es esencial para los niños y las niñas en el desarrollo de todas las partes de su cuerpo, músculos y órganos internos.
- Investigar aspectos del entorno para deducir su valor (Lester y Russell, 2011)
- Establecer roles sociales y alianzas que puedan contribuir a la supervivencia diaria (Lester y Russell, 2011).
- Mejorar el bienestar psicológico y fisiológico y la resiliencia.
- “El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite a los niños y las niñas la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias” (Guía para la educadora, Programa de Estudio, SEP,2011).
- Es un importante vehículo para el desarrollo de autorregulación, lenguaje, cognición y competencia social (NAEYC, 2008). Es decir, a través del juego los niños y las

niñas aprenden cómo manejar objetos, cómo relacionarse con la gente en su ambiente y desarrollar confianza en sí mismos/as.

- Si es posible lograr un desarrollo integral óptimo en los primeros años de vida se incrementan las posibilidades de afrontar los cambios que se presentan a lo largo de la vida, con mayor éxito y bienestar. Además, si este desarrollo integral se vive a través del disfrute de jugar, se considera aun más satisfactorio.

Como se ha explicado en el capítulo 1, el desarrollo y aprendizaje en niños y niñas menores de 6 años es altamente significativo en la medida en que las habilidades, actitudes, valores y destrezas adquiridas perduran en las etapas subsecuentes. Es por ello, que resulta esencial no perder de vista que el juego sea respetado y promovido en esta edad. Específicamente en la etapa preescolar, ya que constituye un periodo en el que es mayormente permitido el juego, en comparación con el nivel educativo escolar, en diversas culturas, incluida la nuestra.

De acuerdo al Programa de Educación Preescolar vigente, 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 o niñas y personas adultas.(SEP,2011)

Estudios realizados acerca del juego en el nivel preescolar han demostrado su utilidad para integrar aspectos de aprendizaje y desarrollo cognitivo, socioemocional y motor (Catron & Allen, 2008). Durante esta etapa también se favorece la interacción social, ya que “el juego con otros/as es necesario para el desarrollo de la competencia social” (Stegelin, 2005, p. 113). Mientras ellos y ellas juegan aprenden a compartir, hacer amigos/as, tomar turnos y cooperar con otros/as. Es durante esta etapa preescolar que se inician los juegos denominados de reglas, en los cuales los niños y las niñas crean o siguen ciertas pautas que organizan su participación dentro del juego.

Otro tipo de juego que es característico en esta etapa preescolar es el juego simbólico. Éste es una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades; es decir, situaciones que las niñas y los niños escenifican, a través de las cuales adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los roles que desempeñan y el desarrollo de los argumentos

se convierten en motivos de intenso intercambio de propuestas de negociación y acuerdos entre los/las participantes (Guía para la Educadora, Programa de Estudios, SEP, 2011).

Diversos teóricos e investigadores (Piaget, Froebel, Elkonin, y Vygotsky) han reconocido una relación estrecha entre el juego y los procesos creativos, así como la importancia del juego en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de una gran inteligencia (McCaslin, 2006).

Como se ha mencionado anteriormente, en el juego los niños y las niñas tienen la posibilidad de:

- Favorecer el proceso de atención, orientándola hacia aquellos aspectos de interés y ante situaciones y aspectos desconocidos.
- Favorecer la motivación intrínseca, es decir, el juego es iniciado y seguido por el niño o la niña. Juegan porque en sí el juego es gratificante y motivante.
- Provee la oportunidad de experimentar con reglas, es decir, crean sus propias reglas basadas en su conocimiento y entendimiento, cuando están jugando.
- Promover la participación o involucración activa, en la medida en que se centran en éste y difícilmente se distraen. Crean constantemente dando cambios al juego, terminando e iniciando el siguiente juego.

Entre otros aspectos que se ven beneficiados a través del juego, uno de los mayores beneficios que se han reconocido a través de éste, es que en el juego se integran aspectos de desarrollo y aprendizaje motor, cognitivo y socioemocional (Emslie y Mesle, 2010)

Es así como a través del juego los niños y las niñas en edad preescolar desarrollan y ponen en práctica habilidades de lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de impulsos, curiosidad, estrategias de resolución de problemas, cooperación, empatía entre otras. De ahí la importancia de promover el juego en la etapa preescolar, labor que corresponde a las personas adultas, ya sea educadoras, cuidadores/as y familias.

3.4 Personas adultas en el juego: facilitadoras de aprendizaje

Existen estudios en los cuales se ha demostrado que el rol de las personas adultas como facilitadores en el juego de los niños y niñas promueve la movilidad de conocimientos y por lo tanto, el desarrollo en todas las áreas (cognitiva, lenguaje, de comunicación, social y afectiva).

Odera y Murigade (2010) se enfocaron en estudiar el involucramiento de los/las cuidadores/as en el juego de los niños y las niñas, a través de entrevistas y videofilmaciones. Encontraron que la mayoría tiene ideas favorables del juego de los niños y las niñas, especialmente de los de menor edad. Sin embargo, conforme van creciendo los niños y las niñas, se considera que ya podrían hacer tareas y quehaceres domésticos, además de trabajar en la escuela, más seriamente, más que gastar el tiempo en jugar.

Al respecto Pérez (2010) menciona que en la edad preescolar y en mayor medida cuando los niños y las niñas ingresan al nivel educativo escolar, las personas adultas suelen reducir los tiempos para jugar. Es por ello, que surge la necesidad de que las personas adultas reconozcan la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas para garantizar el derecho a jugar, como se declaró por la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), en agosto de 2010, en Suecia, en donde se acordó “defender la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, especialmente el derecho de los niños y niñas al juego”. Esto se fundamenta, según la organización, en el énfasis anticipado que los gobiernos están poniendo en las habilidades de escritura, lectura y cálculo entre los niños, “socavando el enfoque holístico de la primera educación” (Pinares, 2011).

Al respecto Sarlé (2011) afirma que resulta imprescindible el respeto al juego en la edad preescolar debido a que “jugar le permite al niño pequeño manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta, potenciar la exploración y la construcción del conocimiento, negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo/a, los otros y las cosas; adquirir la

fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje, aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía.

Para respetar el derecho de los niños y las niñas a jugar no basta con dar tiempo para que jueguen, sino proporcionar espacios que les garanticen seguridad física y emocional. Se enfatiza que es esencial trabajar sobre las actitudes de las personas adultas acerca del juego de los niños y las niñas, ya que generalmente lo ignoran, lo descartan como pérdida de tiempo, lo catalogan como peligroso o subversivo.

Otra investigación acerca de la importancia de las personas adultas en el juego de los niños y las niñas lo realizaron Olsen, Thompson y Hudson (2011) y Wardle (2008), quienes se enfocaron en estudiar el rol que juegan los/las maestros/as en el juego de los niños y las niñas. Encontraron que estas personas en primera instancia son responsables de facilitar la seguridad y la apropiación de experiencias de aprendizaje en los niños y las niñas. Por ello, es esencial facilitar las oportunidades de un juego seguro y enriquecedor y sensibilizarse en torno a concebir el juego no sólo como un ensayo para la vida adulta y más allá de implicar satisfacción, que se concibe como el medio esencial para la salud y bienestar de los niños y las niñas.

Por ello resulta relevante enfatizar en el papel de las personas adultas durante el juego de los niños y niñas. Creaser (en Jones, 2004) realizó un programa de juego en el cual se involucraba a las educadoras de diversos jardines de niños/as de Estados Unidos para poder interactuar a través del juego con los niños y las niñas y así favorecer su desarrollo. En esta investigación se logró la reflexión y acción de las educadoras en su práctica cotidiana, mediante la inserción de actividades de juego y la promoción de una participación más directa por parte de las educadoras en los juegos; a través de un continuo acompañamiento de parte del cuerpo de investigación hacia las educadoras.

Singer y De Haan (2008), mencionan que las educadoras ejercen una gran influencia en la calidad del juego compartido de los niños y niñas, a través de diversos estudios que realizaron consideraron que en un grupo de niños y niñas pueden darse distintos niveles de interacción y de relaciones sociales; la educadora tiene influencia directa o indirecta sobre

la calidad del juego común y la cooperación, en la medida en que fomenta la interacción entre ellos y ellas:

Educadora-niño/a: ésta es la relación básica en el caso de los niños/as pequeños. Por esta razón es muy importante que se relacione individualmente con cada niño o niña y que desarrolle una relación personal niño/a-niño/a: en este nivel el papel de la educadora es el de fomentar el juego común de niños/as en grupos reducidos. Educadora-grupo de niños/as: en este nivel se trata más bien del vínculo entre los niños/as como grupo.

El papel que juega la educadora en el juego de los niños y las niñas es de facilitar su expresión, interactuar con ellos/as o modelar formas de jugar y usar los objetos. Los niños y niñas pequeños/as, a partir de los 3 años de edad, tomando en cuenta la línea de desarrollo se considera en la habilidad motriz y de manipulación, la comida, el control de esfínteres, el lenguaje y la amplia variedad de juego y de aprendizaje que conforma, y se asientan todos los aspectos del sentido de sí mismo/a (Goldschmied y Jackson, 2000). A esta edad los niños y las niñas inician juegos imaginativos o simbólicos, en el que son capaces de planear su juego, asumir roles y representar lo que perciben de la realidad, donde expresan ideas, conocimientos y sentimientos a través del juego (Thompson, 2001).

Singer y De Haan (2008), mencionan que existen diferentes tipos de juego a partir de los 3 años de edad y las educadoras van teniendo un papel que difiere en cuanto al nivel de participación:

- La educadora está cerca y observa atentamente a los niños y las niñas, se toma tiempo para observar sin interferir
- Los niños/as lanzan una mirada a la educadora regularmente cuando juegan juntos/as. El contacto visual conforta a los niños/as y hace que se sientan cómodos estando juntos/as.
- Jugar con los niños/as, ya sea para enriquecer su juego o para ayudarlos/as a iniciarlo.
- Darle a los niños y las niñas la oportunidad de ocuparse unos/as de otros/as permitiéndoles que ayuden a consolar a algún niño o niña que esté triste o animándolo/a a hacer un dibujo para algún niño o niña que esté enfermo/a.

- Cuando hay discusiones o peleas, intervenir para que los niños y las niñas restablezcan la relación y aprendan a solucionar problemas
- Jugar juntos/as es importante porque brinda a la educadora la oportunidad de utilizar y articular verbalmente las reglas de reciprocidad, mediante el juego.

Si las personas significativas en la escuela, como son las educadoras, para los niños y las niñas, logran favorecer el desarrollo de competencias, a través del juego y sin perder de vista el bienestar emocional, será posible favorecer que los niños y las niñas practiquen y enriquezcan sus habilidades.

Es así como el gran reto de la educación preescolar es la puesta en práctica de sistemas de intervención que propicien desarrollo a partir de la mediación, por parte de las personas adultas. Al respecto Vigotsky (1989), al descubrir las correlaciones dinámicas y complejas entre los procesos de desarrollo y aprendizaje, consideró que el aprendizaje siempre se adelanta al desarrollo y que en los niños y niñas siempre se presentan períodos que son substancialmente sensibles a la influencia de la enseñanza, durante los cuales se forman en ellos unos u otros procesos psíquicos. Estos períodos sensibles ocurren cuando el organismo reúne determinadas condiciones morfológicas y funcionales propias para ese desarrollo, se dan en un tiempo por lo general, lo que justifica la necesidad de una estimulación constante y sistemática en los primeros años de vida.

Si bien la escuela se convierte en un contexto propicio para el aprendizaje, debido a que dentro de ésta se tienen oportunidades cotidianas de convivir entre pares y verse favorecidos/as mutuamente; también en casa es posible promover el desarrollo de los niños y las niñas, a través de la interacción que se establece con las personas del círculo familiar. Ambos contextos ofrecen la oportunidad al niño o la niña de vivir experiencias que permiten establecer conexiones entre su zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo real, como lo considera Vigostky (Siraj-Blatchford, 2009). Es decir, es el mediar el aprendizaje a través de la experiencia previa y la construcción de significados intrapersonales del mundo social, lo cual deviene en el aprendizaje.

En el contexto familiar, la relación entre hermanos/as posibilita la interacción entre pares. Sin embargo, en ocasiones no se cuenta con hermanos o hermanas, pero sí es posible contar con relaciones con personas adultas que promueven un proceso de andamiaje del aprendizaje. Es decir, personas que se convierten en facilitadoras del desarrollo y aprendizaje, generalmente suelen ser papás, mamás o cuidadores/as. De tal forma que la importancia de las personas adultas en la familia favorece el juego a partir de garantizar el derecho a jugar, crear espacios seguros para su realización y promover el desarrollo y aprendizaje a partir de su interacción en éste (Lester y Russell, 2011; Singer y De Haan, 2008; Siraj-Blatchford, 2009).

Una vez que el juego es visto como eje para la configuración del aprendizaje de los niños y las niñas en la familia, es posible modificar prácticas de crianza y relaciones interpersonales que favorezcan el tiempo y la calidad del juego. En la escuela implica configurar las prácticas de enseñanza, ya que de acuerdo con Sarlé (En: Pinares, 2011), si la escuela es el ámbito privilegiado para aprender a relacionarse y dar sentido al mundo, la experiencia de jugar apunta al desarrollo de saberes sensibles que están en la base de la expresión humana: única, irrepetible, personal. “Probablemente, definir a la escuela infantil como promotora de estos espacios sitúa la mirada en una escuela menos instrumental y quizás más humanista” (p. 35).

Se considera que para el logro crear una escuela más humanista que instrumental, no se trata de hacer cambios superficiales o a través de un solo agente educativo. Es decir, no es el resultado sólo de cambios en las prácticas de crianza por parte de las familias o en prácticas educativas por parte de las educadoras/as, aunque puede ser el comienzo; se establece la necesidad de construir comunidades de aprendizaje enfocadas bajo un mismo fin, donde todos los agentes educativos promuevan el aspecto humanista de la escuela.

CAPÍTULO 4. Construcción de una Comunidad de Aprendizaje

Las condiciones sociales, económicas y políticas actuales demandan la formación de individuos capaces de razonar, cuestionar, elegir, comunicar y llevar a cabo acciones para enfrentar los cambios.

Para hacer frente a los retos que enfrentan los niños y las niñas en educación básica, particularmente en la educación preescolar, surge la implementación de la Reforma en Educación Preescolar, la cual ha planteado grandes desafíos a las educadoras y al personal directivo. “La Reforma Integral de la Educación Básica reconoce como punto de partida, una proyección de lo que es el país hacia lo que queremos que sea, mediante el esfuerzo educativo” (p. 12, Programa de Estudios, SEP, 2011). El esfuerzo educativo no se da sólo por parte de las educadoras, en el caso de la educación preescolar, sino de las familias y de los niños y las niñas.

Es por ello, que se requiere de la creación de Comunidades de Aprendizaje que permitan la adaptación, el bienestar y por ende el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

4.1 ¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje?

Cámara (2004) menciona que el concepto de la comunidad de aprendizaje puede ser definido de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Es interesante y muy ilustrativo también el concepto de la comunidad de práctica descrito por Etienne Wenger (en: Cámara, 2004), quien menciona que desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales, definiendo el conocimiento como un acto de participación.

De tal forma que la participación de sus miembros genera el movimiento dentro del que puede verse como un sistema social, enfocado en el logro y la calidad educativa. Freire propone que los/las alumnos/as se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje dentro de un contexto social, y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

De acuerdo con Flecha y Tortajada 1999 (en: Establecimiento de Competencias básicas de la educación en la primera infancia) en UNESCO 2002, las comunidades de aprendizaje se basan en un concepto de educación integrada, participativa y permanente, que pretende dar respuesta, en el caso de los niños y las niñas de cero a seis años, a las necesidades educativas planteadas por el desarrollo de los infantes. Respuesta que se articula a través de la acción conjunta de los miembros de la comunidad y que depende cada vez más de lo que ocurre en la correlación de acontecimientos en el aula, la casa y la calle. En las comunidades de aprendizaje, el clima social se basa en la generación de expectativas positivas sobre las capacidades de los educandos.

Una comunidad de aprendizaje es vista como un espacio compartido de aprendizaje entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, para incidir de forma responsable y coordinada sobre los aprendizajes de los alumnos/as.

4.2 ¿Quiénes conforman una Comunidad de Aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje la integran las personas involucradas en el proceso educativo, esencialmente las/los educadores, las familias y los niños y las niñas, así como personal directivo, psicólogos/as, pedagogos/as; es decir, aquellas personas que participan en el logro académico y calidad educativa.

Cabe señalar que la idea básica de la pertinencia de educación preescolar no es solamente la de construir nuevos aprendizajes, sino la de enriquecer los ámbitos de la experiencia de los niños y niñas que allí asisten. Es por ello que las personas que integran la comunidad de aprendizaje adquieren un gran valor educativo, en la medida en que tratan de aprovechar al máximo el potencial cognitivo, afectivo, físico, lingüístico, vivencial, sexual, moral, motor y social de los niños y las niñas, para completar las experiencias deseables a esa edad.

Ibáñez (1999, en Escobar, 2004) sostiene que el niño o niña pequeño/a es competente en el doble sentido: al entrar en la escuela ya trae consigo vivencias y destrezas (competencias de diverso tipo y en diferente grado de evolución) que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo. Al dejar la educación infantil ha de estar en posesión de un más amplio, rico y eficaz repertorio de experiencias y destrezas que expresen el trabajo educativo realizado. De tal manera que no se trata sólo de que el niño y la niña sea feliz y

esté cuidado en las instituciones de educación Preescolar. Se trata de hacer valer y tomar en cuenta su potencial de desarrollo (Escobar, 2004).

Por su parte, las familias fungen un papel importante dentro de la comunidad de aprendizaje en la medida en que generan espacios y experiencias educativas, para apoyar los aprendizajes.

Cuando los niños y las niñas conviven en una comunidad de aprendizaje en favor de su desarrollo y aprendizaje muestran un papel activo, generando nuevos aprendizajes a través del andamiaje que se genera dentro de ésta; por parte de las personas adultas o a través de la interacción entre pares.

Existen otras personas que suelen facilitar y/o ser partícipes de la comunidad de aprendizaje, en la medida en que establecen relaciones tutoras (Programa de Estudio, 2011) con educadoras y/o familias para favorecer la sensibilización, apoyo en la toma de decisiones y estrategias en favor de la calidad educativa.

4.3 Aspectos que facilitan una Comunidad de Aprendizaje

Para que exista una comunidad de aprendizaje, deben darse una serie de condiciones mínimas, de acuerdo con Torres (2000):

- Cambios institucionales o de fondo que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje
- Modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje
- La participación en abierto y de forma horizontal de todos los miembros de la comunidad, no en esquemas jerárquicos y verticales.
- El acceso de todos en igualdad de condiciones sin tener en cuenta su condición o el lugar donde habiten.
- El trabajo colaborativo por grupos.
- Situar al alumno/a en el centro de los objetivos del aprendizaje.

Si estas condiciones se dan, los beneficios de las comunidades de aprendizaje se ven reflejados en:

- El uso de un diálogo como pilar central del proceso. Un diálogo bien gestionado puede favorecer una mayor interacción y participación, y mejor atención y relaciones entre educadores/as-alumnos/as.
- La responsabilidad compartida; es decir, todos los miembros de la comunidad son partícipes en el proceso de aprendizaje.
- El conocimiento se entiende como dinámico, lo cual denota que adquirirlo no supone reproducir una lista de conocimientos, sino construir una comprensión más profunda.
- Un proceso activo y colaborativo. Esto ayuda a evitar la pasividad que frecuentemente muestran los agentes educativos.

Con estas premisas, se describen las condiciones para desarrollar una comunidad de aprendizaje en donde prevalezca un ambiente colaborativo, participativo, abierto y democrático.

La construcción de la misma no se da de forma rápida, sino que requiere de un proceso acumulativo y renovador de acciones por parte de las personas involucradas, en el que se resalta la conformación de vínculos que favorecen cercanía física y emocional, lo cual genera la base para las acciones posteriores. El cuidado de un ambiente emocional que brinde la confianza para mostrar y aportar ideas creativas que faciliten los logros de la comunidad de aprendizaje, así como la mediación por parte de otras personas que fungan como recursos en la construcción de la comunidad de aprendizaje.

a) Vínculos familia-escuela

Flecha y Tortajada (1999) mencionan que desde la actuación conjunta de los diferentes agentes implicados es como se pueden afrontar los retos y objetivos definidos, proyectar las actividades y evaluar los resultados.

En este sentido, para que se genere una actuación conjunta entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, resulta importante la creación de relaciones funcionales entre ellas: para compartir los objetivos, reconocer las necesidades personales y de grupo, generar acciones y cambios que favorezcan a la comunidad.

Desde la Teoría Relacional (Keyser, 2006) las relaciones son tan efectivas como la fuerza de organización del desarrollo. Parte del constructo de *relación* como un vínculo entre dos personas, no para describir un contacto casual o momento de interacción. Desde esta teoría las relaciones son efectivas como la fuerza de organización del desarrollo. Cabe señalar que las relaciones pueden diferir, dependiendo de las siguientes dimensiones:

- Contenido de las interacciones: se refiere a la actividad que se realiza en las relaciones, puede incluir el establecimiento de rutinas, juego, disciplina, al compartir intereses y experiencias. Cuando el contenido se focaliza en la relación, ésta se ve favorecida.
- Diversidad de las interacciones: implica que las relaciones buscan diferentes objetivos, a pesar de que puede tratarse de relaciones de rutina. Por ejemplo, durante el lavado de manos se puede aprovechar el momento, considerado como una actividad asistencial, en una oportunidad de acercamiento y para promover aprendizaje.
- Calidad de las interacciones: depende en gran medida de la calidad de las personas adultas para leer las señales de los niños y las niñas, en cuanto a sus necesidades, percibir las, interpretarlas, seleccionar una respuesta y responder de manera contingente.
- Reciprocidad: en una relación implica que la persona adulta está en el mismo canal que el niño o la niña, en sincronía; es decir, ambos tienen la misma necesidad y la cubren. En una comunidad de aprendizaje la reciprocidad se produce cuando las personas involucradas se sintonizan persiguiendo el mismo objetivo, partiendo de la necesidad de favorecer la calidad educativa.
- Intimidad: una relación de intimidad provee un tono de calidez emocional, un deseo de acercamiento, un sentido de seguridad en la presencia de otros/as.

- Percepción interpersonal: las relaciones se caracterizan por cómo cada persona siente que la relación la afecta. La percepción o valoración del efecto puede depender del entendimiento cognitivo y emocional de sí mismo/a y de la otra persona. De tal forma que en una comunidad de aprendizaje este aspecto es esencial en la medida en que es necesario auto-evaluar constantemente la forma en que me influyen los demás y cómo yo influyo en las demás personas.

Las dimensiones mencionadas anteriormente facilitan la construcción de una Comunidad de Aprendizaje, teniendo en cuenta que las relaciones que se propician al interior de ésta, constituyen la base que la impulsa. La manera en que estas dimensiones se presenten en una relación favorecerá o dificultará la calidad de la misma. Es por ello, que desde esta teoría, implica identificar, observar y analizar el tipo de relaciones y sus dimensiones que los agentes educativos construyen mutuamente para facilitar la conformación de la Comunidad de Aprendizaje.

b) Ambiente emocional

Según Daniel Raichvarg (1994, en Duarte, 2010), la palabra “ambiente” data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del ser humano con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. Desde esta perspectiva resulta fundamental en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Ostrosky y Meadan (2010), consideran que el ambiente que se genera en el contexto educativo es un elemento que favorece o limita el aprendizaje de los niños y las niñas. El ambiente influye en la disposición que se muestra ante el aprendizaje, la actitud con la que se aproxima a éste y la búsqueda de estrategias para la resolución de problemas.

El ambiente *comunitario* implica participar, se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los/las estudiantes y otros agentes educativos se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

c) Mediación en la construcción de una comunidad de aprendizaje

Para facilitar la construcción de una comunidad de aprendizaje en ocasiones se requiere de la participación de personas que promuevan la sensibilización, el cambio, la toma de decisiones y el seguimiento, de los agentes educativos.

Desde la Psicología Escolar es posible fungir como elemento mediador en la construcción de una comunidad de aprendizaje, en la medida en que valora el aspecto emocional de los agentes educativos, así como el desarrollo y aprendizaje, la planeación de currículum, diseño, monitoreo y evaluación de la intervención para favorecer la calidad educativa en favor de los niños y las niñas (Bagnato, 1987).

En este sentido el rol de un psicólogo/a escolar radica en favorecer diversos aspectos y momentos que posibilitan la construcción de una comunidad de aprendizaje, como lo menciona Cámara (2004), sugiriendo que para que una comunidad de aprendizaje trabaje bajo un mismo propósito, es importante que se propicie un diálogo entre agentes educativos. Tal diálogo es iniciado por uno de ellos o por una persona que cumple tal objetivo.

Posterior al diálogo se comienza un proceso de *sensibilización*, en el cual las personas involucradas notan la importancia de atender ciertas necesidades para favorecer el proceso educativo en los niños y las niñas y en sí mismos/as.

Logrado el proceso de sensibilización se comienza la etapa de reconocer objetivos puntuales, medios y recursos de logro. Éstos pueden ser recursos materiales o humanos, en donde es posible identificar propósitos compartidos entre educadores/as, familias y niñas y niños.

Se parte de los propósitos comunes para promover la búsqueda de estrategias y posibles soluciones ante dificultades presentadas durante el proceso.

Y finalmente se le da seguimiento a las acciones y estrategias previstas, a las tareas de cada uno de los agentes educativos, mostrando cómo su aportación benefició a la comunidad como grupo y también los beneficios en cada uno/a como individuos.

Las habilidades requeridas para facilitar la construcción de una Comunidad de Aprendizaje pueden ser abordadas por una psicóloga o psicólogo escolar, debido a que las demandas profesionales les permiten desarrollar la competencia necesaria para diagnosticar, investigar, tomar decisiones, sugerir estrategias y evaluar de forma continua. Es decir, llevar a cabo un proceso de reflexión-acción, bajo el cual es posible construir una Comunidad de Aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

Como se ha descrito anteriormente, la etapa preescolar se caracteriza por diferentes retos de desarrollo que enfrentan los niños y las niñas. A su vez, el aprendizaje en esta etapa se ve influido por el ambiente en el que se desenvuelven cotidianamente, la interacción entre pares, así como por exploración a través de herramientas como el lenguaje, movimiento y socialización.

Culturalmente se minimiza la función del preescolar, excepto que cuando los niños y niñas llegan al tercer grado, éste se convierte en el centro de atención, ya que se vive un proceso de transición a la Primaria. La Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011) lo visualiza como el primer objetivo y oportunidad de articulación de los niveles educativos, a través del programa de Educación Preescolar, basado en el modelo por competencias.

Además en este contexto, las educadoras en muchos de los casos, exigen que los niños y las niñas logren las competencias marcadas por el Programa y las familias les demandan que aprendan a leer y escribir, sumar y restar; es decir, que adquieran todas las habilidades necesarias para cursar con éxito la primaria.

Así, ellos y ellas se aproximan al aprendizaje y desarrollo de habilidades de una forma no muy óptima. Por lo tanto, tienen mayores probabilidades de dificultades de desarrollo y adaptación a la primaria.

Para abordar la situación experimentada por los niños y las niñas de tercer grado de preescolar se propone la construcción de una Comunidad de Aprendizaje en la cual, a través del juego, se impulse la participación de todos los agentes educativos para favorecer el desarrollo y aprendizaje. Que promueva una expresión igualitaria, favorezca el diálogo y la reflexión. Y en donde enseñar y aprender sea una responsabilidad compartida.

Una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego, debido a que a través de éste, los niños y las niñas se aproximan de forma positiva al aprendizaje. Parten de un interés personal y por lo tanto experimentan placer y motivación para aprender. Además en el juego desarrollan habilidades de atención, exploración, persistencia, autorregulación y flexibilidad, habilidades necesarias en el proceso de un aprendizaje significativo.

MÉTODO

Descripción de la Población

El proyecto se llevó a cabo en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil, adscrita al ISSSTE, ubicada al sur del Distrito Federal; la cual brinda atención a niños y niñas menores de 6 años, en un horario de 7 a 16 horas. La población corresponde hijos e hijas de madres trabajadoras del Estado.

El trabajo se realizó durante el ciclo escolar 2011-2012 y se enfocó en la sala de Preescolar 3, la cual se integró de dos grupos previos de Preescolar 2. Los niños y niñas tenían entre 5 y 6 años de edad. Cabe señalar que en la sala se implementó, a la par, el Programa de Transición del Preescolar a la Primaria (Pérez y Pastor, 2008), cuyo objetivo es facilitar a las niñas y los niños este proceso de cambio, mediante la adquisición de competencias específicas que les permitan adaptarse a las nuevas condiciones educativas del primer grado de Primaria.

Este proyecto incidió en tres poblaciones, las cuales se reportarán como:

- a) **Grupo 1 educadoras:** una titular de la sala y una auxiliar
- b) **Grupo 2 familias:** 16
- c) **Grupo 3 niñas y niños:** 8 niños y 8 niñas

Objetivo: Crear una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego a través de sensibilizar a familias e incidir en la planeación y ejecución de la educadora; con el fin de promover que los niños y las niñas adquirieran las habilidades necesarias para la transición de Preescolar a la Primaria.

Procedimiento

El proyecto se realizó en 5 etapas: Diagnóstico, Primera Implementación de Acciones, Evaluación Intermedia, Segunda Implementación de Acciones y Evaluación Final, las cuales se describen a continuación.

I. ETAPA DE DIAGNÓSTICO

El objetivo de esta etapa fue evaluar el ambiente de la sala tanto físico como emocional, las habilidades y necesidades de los niños y las niñas y las expectativas de las familias respecto al tercer grado de preescolar.

Esto se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 2011.

a) Diagnóstico: Disposición física de la sala

Instrumentos: -Registros de observación participante (Anexo 1)

-Instrumento de Autoevaluación de Prácticas Educativas, apartado de *Materiales Disponibles* (Pastor, Nashiki y Figueroa, 2011), ver Anexo 2.

Se evaluó el espacio físico de la sala en cuanto a su organización y materiales, para lo cual:

1. Se participó en las actividades de la sala, dos días por semana, documentando el ambiente físico, a través de registros de observación.
2. Se realizó una descripción de la disposición física de los espacios de la sala. Y la disponibilidad de diversos materiales en los distintos espacios de ésta, tomando como referencia el apartado de *Materiales Disponibles*, del Instrumento de Autoevaluación de Prácticas Educativas (Pastor, Nashiki y Figueroa, 2011). Esto se realizó para analizar si los espacios y materiales se encontraban accesibles e invitaban al juego.

b) Diagnóstico: Ambiente emocional de la sala

Se analizó de forma cualitativa las interacciones que se dan entre: niñas y niños y educadoras-niñas y niños. Para ello:

1. Se realizaron registros de observación participante, dos días a la semana permitiendo describir cómo son las interacciones entre los niños y las niñas del grupo y entre las educadoras- niñas y niños.

c) Diagnóstico: expectativas de las familias

Se analizaron las expectativas de las familias respecto a lo que les gustaría que su hijo o hija aprendiera en el tercer grado de preescolar y se realizó un diagnóstico sobre cómo ellas jugaban en casa, con él o ella, al inicio del ciclo escolar.

Instrumento: cuestionario inicial (Anexo 3). De este se retomaron dos preguntas: ¿Qué esperan que aprenda su hijo o hija en este ciclo escolar? y ¿Cómo juegan con su hijo o hija?

1. Se aplicó el cuestionario al inicio del ciclo escolar, en la primera reunión convocada por autoridades de la Estancia y en la cual se presentó el Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado. A partir de la información obtenida se analizaron las expectativas, además de detectar necesidades a abordar en las siguientes fases.

d) Diagnóstico: Habilidades y fortalezas de los niños y las niñas

Se evaluó el nivel de habilidades de los niños y las niñas, se identificaron cuáles de éstas requerían practicar y adquirir, así como las que mostraban en un grado de dominio, para ser consideradas como fortalezas.

Instrumento: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO del Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado (Figuroa y Pastor, 2004). Tiene el propósito de facilitar la evaluación de competencias en las niñas y los niños, relacionadas con el perfil de egreso del Programa de Transición. Está basado en los campos formativos que establece el Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011).

Se evaluaron 31 indicadores de habilidades, basadas en 13 competencias de los 6 campos formativos propuestos en el Programa de Estudios, 2011.

Cabe señalar que el instrumento evalúa el nivel de dominio que cada niño o niña presenta, de la siguiente manera:

- **2= Dominio.** La conducta se presenta frecuentemente (3 o más veces por semana) y de manera espontánea.

- **1=** En proceso. La conducta se presenta ocasionalmente (2 veces por semana) y/o cuando es solicitada por alguien más
- **0=** No adquirido. La conducta no se presenta, o se observa en 1 ocasión a la semana.

II. PRIMERA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

El objetivo de esta etapa fue favorecer la construcción de una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego, para promover las habilidades necesarias de los niños y las niñas en el proceso de transición del preescolar a la primaria, atendiendo las necesidades y fortalezas de los agentes educativos involucrados, identificadas en el diagnóstico.

Esta etapa se llevó a cabo durante los meses de Noviembre y Diciembre de 2011. Las estrategias se dirigieron a educadoras, niños y niñas y familias, como se describe a continuación:

a) Grupo 1: Educadoras:

Se favoreció la sensibilización respecto al rol de facilitadoras en el juego para promover la participación activa en éste; a través de la reflexión, asesorías semanales y modelamiento.

Instrumentos:

- Registro de observación participación (Anexo 1).
- Hoja de información Básica (Anexo 4)
- Formato de registro de observación directa (Anexo 5)
- Formato de asesorías de planeación (Anexo 6)

Las acciones se implementaron de la siguiente manera:

1. Se promovió la sensibilización de las educadoras, en torno a su rol como facilitadoras de aprendizaje, a partir de la participación en el juego de los niños y las niñas. Para ello, con ambas educadoras, titular y auxiliar, se revisó una Hoja de Información Básica sobre el nivel de participación de las personas adultas, en el juego de los niños y las niñas para favorecer el desarrollo de habilidades, a través de ejemplos de lo que ellas realizaban en la sala.

-Se realizaron registros de observación directa durante 3 semanas con el fin de identificar la frecuencia de las diversas formas de participación de las educadoras, en el juego de los niños y las niñas. Posteriormente se les mostraron los resultados de las observaciones para favorecer la visualización y reflexión de su forma de participación en el juego.

2. Se llevaron a cabo Asesorías Semanales con la educadora titular. El objetivo de las Asesorías Semanales fue fomentar la planeación de situaciones didácticas lúdicas, tomando en cuenta la evaluación inicial. Es decir, en cada una de éstas se retomaban las habilidades de los niños y las niñas identificadas como no adquiridas por los niños o las niñas y en proceso de adquisición. Una vez identificadas las habilidades a promover, se realizaba en conjunto, un bosquejo de actividades lúdicas que posteriormente la educadora plasmaba en su plan de trabajo semanal.

Durante la semana la educadora implementaba su plan de actividades y en la siguiente asesoría se evaluaba de forma conjunta la efectividad, pertinencia, resultados y aprendizajes; además se establecían metas y acuerdos a considerar para la siguiente planeación.

b) Grupo 2: Familias

Se promovió la sensibilización en torno al juego como medio en la aproximación y adquisición de aprendizaje, en niños y niñas en etapa preescolar y respecto al proceso de transición del Preescolar a la Primaria.

Instrumentos: -Información escrita obtenida del Programa de Transición del Preescolar a la Primaria

-Periódico de Preescolar 3 (Anexo 7)

Para lograr la sensibilización se realizó lo siguiente:

1. Se tuvo un primer acercamiento con las familias, aprovechando la reunión inicial que las autoridades de la Estancia realizaron con el objetivo de presentar el Programa de Transición del Preescolar a la Primaria. Durante esta reunión se

compartió con las familias, la importancia del juego en la etapa preescolar y la importancia de éste como un medio para favorecer el desarrollo de habilidades.

2. Durante este proceso de sensibilización a las familias, se utilizó el Filtro Clínico como herramienta de aproximación y vinculación. Al llegar a la Estancia y pasar al filtro, de parte de las familias, para conocer sus dudas y comentarios. Se obtuvo información al respecto: sobre el juego, el desarrollo de los niños y las niñas y el proceso de transición a la Primaria.
 3. Se creó un periódico interactivo de la sala de Preescolar 3, cuyo objetivo fue además de promover la sensibilización hacia las familias respecto a la importancia del juego en la etapa preescolar, también perseguía el objetivo de crear un vínculo entre la Estancia y la Familia, para fortalecer redes de apoyo que favorecieran la creación de una comunidad de aprendizaje. Bajo tal objetivo, en la elaboración del periódico se involucraron las educadoras, los niños y las niñas, las familias y la psicóloga.
- Se Realizaron cinco números en los cuales se brindó información sobre desarrollo y aprendizaje en la etapa preescolar y su relación con el bienestar emocional y desarrollo de competencias en las áreas de desarrollo, de acuerdo a las necesidades detectadas en la sala. Los temas que se abordaron se presentan en la Tabla 1:

Número 1	Número 2	Número 3	Número 4	Número 5
Importancia de la socialización en la etapa Preescolar	El juego en los niños y las niñas preescolares	¿Por qué juegan los niños y las niñas? El juego y el desarrollo de Habilidades	Aproximación a la lecto-escritura.	Autonomía

Tabla 1. Temas abordados en el periódico de la sala

- Se promovió la sensibilización en torno al juego y los beneficios en el aprendizaje y adquisición de habilidades.
- En cada número se presentaron las competencias que se estaban fomentando en la sala y se brindaron recomendaciones lúdicas para que las familias pudieran dar continuidad en casa y los niños y niñas tuvieran oportunidad de reforzar las habilidades necesarias.

- Se promovió que los niños y las niñas, las educadoras y familias aportaran sus ideas, puntos de vista y compartieran información mediante éste. En cada número se incluyó una pregunta dirigida a las familias, éstas se muestran en la siguiente tabla:

Número 1	Número 2	Número 3	Número 4	Número 5
¿Cómo promueven la socialización en tu hijo o hija?	¿Ha cambiado la forma en que juegan con su hijo o hija?	Ustedes ¿Qué hacen cuando su hijo o hija juega?	¿Qué hacen para que a su hijo o hija le guste la lectura?	¿Qué hacen para promover la autonomía en su hijo o su hija?

Tabla 2. Preguntas de reflexión incluidas en los números del periódico de la sala

c) **Grupo 3: Niñas y niños**

Las acciones se enfocaron en favorecer el desarrollo de competencias necesarias en el proceso de transición a la primaria a través de la promoción de un ambiente y actividades lúdicas.

Instrumentos:-Plan de trabajo de la Educadora titular

-Registros de observación participante

1. A partir del diagnóstico y de los intereses observados durante tal etapa, en la sala se influyó en la planeación e implementación de actividades lúdicas, a través de las asesorías semanales con la educadora titular, para favorecer el desarrollo de habilidades en diversas áreas de desarrollo (Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artística, Desarrollo Físico y Salud),
2. Se observó el juego de los niños y las niñas en la sala y en recreo. Se integró con el fin de enriquecerlo y promover las habilidades necesarias en el proceso de transición del preescolar a la primaria. A través de la implementación de las prácticas de participación en el juego (contacto visual, modelamiento, promoción de

resolución de conflictos y participación activa), la Psicóloga intervino progresivamente se fue incluyendo a las educadoras.

3. Se realizó una documentación continua de las actividades y juego de los niños y las niñas, a través de registros de observación participante.

III. ETAPA DE EVALUACIÓN INTERMEDIA

El objetivo fue analizar la información recabada mediante los instrumentos de evaluación propuestos durante la etapa anterior para conocer las fortalezas y aspectos a considerar en las educadoras, las familias y los niños y las niñas, con el fin de poder tomar decisiones respecto a qué modificar, fortalecer o desechar en favor de la construcción de la comunidad de aprendizaje.

La implementación de esta etapa se realizó durante el mes de Enero de 2012.

1. Se realizó una revisión de los registros de observación participante realizados en relación al proceso de reflexión y participación de las educadoras en el juego de los niños y las niñas
2. Se analizó la participación de las familias a través de las preguntas realizadas en el periódico interactivo (dos primeros números).
3. Se realizó la evaluación intermedia de habilidades mediante el INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO del Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado (Figuerola y Pastor, 2004).

IV. SEGUNDA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

El objetivo fue fortalecer la construcción de una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego, a través de dar continuidad a las acciones funcionales y de la implementación de

estrategias que favorecieran el desarrollo de habilidades en los niños y las niñas, mediante un ambiente lúdico, fortalecimiento del vínculo entre los miembros de tal comunidad y reflexión por parte de las personas adultas.

Esta etapa se llevó a cabo en los meses de Febrero, Marzo y Abril

a) Grupo 1: Educadoras

El objetivo fue continuar con el proceso de sensibilización en las educadoras para promover la construcción de una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego, a través de la creación de un ambiente físico y emocional lúdico y una participación activa en los juegos de los niños y las niñas.

Instrumentos: -hoja de información básica: Importancia de los materiales y/o juguetes en los espacios de la sala (Anexo 8).

Para lograr el objetivo se realizaron las siguientes acciones:

1. Se continuó con la reflexión de los niveles de participación en el juego y la observación como herramienta de conocimiento de los niños y las niñas; a través de la observación en conjunto con las educadoras y el modelamiento de tales niveles de participación. Además de la promoción de una participación más activa en el juego.
2. Con ambas educadoras titular y auxiliar se presentó información acerca de la importancia de la organización de los espacios de juego en cuanto a materiales y juguetes. Se promovió el reconocimiento del rol de facilitadoras de un ambiente que invitara al juego dentro de la sala.
3. Se continuaron las asesorías semanales con la educadora titular, promoviendo la auto-evaluación de su práctica y evaluación de la efectividad de las situaciones didácticas lúdicas. A partir de éstas se promovió la reflexión de la educadora en relación a qué materiales y/o juguetes colocar en los espacios de juego de la sala, de acuerdo a las competencias que se favorecían en ella. De tal forma que se promovió que la educadora considerara cuáles juguetes y/o materiales colocar en los espacios de juego para propiciar que los niños y las niñas retomaran y vincularan en el juego elementos propios de las situaciones didácticas planteadas en el grupo, posibilitando la vinculación de contenidos y/o habilidades-juego.

La implementación de las acciones se evaluaron mediante registros de observación participante, y se documentaron las asesorías semanales.

b) Grupo 2: Familias

En el proceso de sensibilización para promover la construcción de una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego a través de la reflexión, se trabajó la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje de habilidades necesarias para la primaria.

Instrumentos: -Tareas-Juego (Anexo 9).

-Cuadernillo de Vacaciones 2012 (Anexo 10).

Para lograr el objetivo se realizaron las siguientes acciones:

1. Se dio continuidad a la elaboración del periódico interactivo, a partir de la observación de las fortalezas y necesidades de los niños y las niñas y tomando en cuenta las inquietudes de las familias en relación al desarrollo del niño o la niña. Así mismo, se retomaron las competencias a favorecer comunicando a las familias estrategias lúdicas para seguir promoviéndolas en casa.
2. Se continuó el acercamiento a las familias a través del Filtro en la Estancia como recurso para conocer las dudas, inquietudes de las familias y retomarlas en el periódico mensual.
3. Se dieron a conocer los resultados de la evaluación intermedia de Habilidades de los niños y las niñas, aprovechando la reunión con familias. Se realizó una comparación de resultados de la evaluación inicial e intermedia, se mostró de forma general las habilidades que los niños y las niñas requerían adquirir o practicando, durante la segunda fase de implementación del Programa de Transición a la Primaria. Se enfatizó el juego como medio para el logro del desarrollo de habilidades.
4. Durante la misma reunión se mostró la importancia de la construcción de una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego y se resaltó el rol de las personas adultas significativas, al promover el desarrollo de habilidades necesarias para la óptima estancia en la primaria. Además se compartió la dinámica y estructura de las tareas-juego.
5. Se implementaron las *Tareas-Juego* las cuales consistían en enviar semanalmente una hoja en la que se compartía e invitaba a la familia a llevar a cabo un juego con

su hijo o hija. El juego se creaba en relación a los intereses de los niños y las niñas y a las competencias a favorecer durante la semana. Posteriormente se proponía una actividad a realizar después del juego. Se comunicaban las habilidades que los niños y las niñas pondrían en práctica al realizar el juego y la actividad propuesta. Y finalmente se invitaba a reflexionar sobre la pregunta: *¿Al realizar el juego qué aprendió?* Y se anexó un apartado para comentarios.

6. Se retomó el cuadernillo de vacaciones propuesto por el Programa de Transición del Preescolar a la Primaria (Figuroa y Pastor, 2004) y se anexaron juegos para realizar en familia, previos a la realización de las actividades del cuadernillo. Se anexaron preguntas al final del cuadernillo con el fin de promover la reflexión de las familias en torno al juego (Ver Anexo 10).

c) Grupo 3: Niñas y niños

El objetivo fue promover el desarrollo de habilidades necesarias durante el proceso de Transición a la Primaria, a través de la construcción de una Comunidad de Aprendizaje basada en el juego.

Instrumentos: -Formato Planeación del juego (Anexo 11).

Acciones:

1. Se dio continuidad a la integración al juego de los niños y las niñas, a partir de la observación previa y respetando sus intereses de juego , además de participar desde los niveles de interacción propuestos.
2. Se continuó promoviendo la participación de los niños y las niñas en la elaboración del periódico interactivo.

V. ETAPA EVALUACIÓN FINAL

El objetivo de esta etapa fue analizar la información obtenida durante la realización del proyecto, a través de los resultados obtenidos en cada una de las estrategias, en relación a los agentes educativos involucrados/as: educadoras, familias, niños y niñas.

Se realizó durante el mes de Junio de 2012.

Instrumentos:-insumos obtenidos en cada una de las acciones propuestas: registros de observación participante, formatos de asesorías semanales, respuestas de las familias a las preguntas del periódico interactivo y las tareas-juego, resultados de la evaluación del PTP.

-Cuestionario de autoevaluación de prácticas para promover el ambiente emocional en la sala (Anexo 12).

a) Grupo 1: Educadoras

- Se analizó la información obtenida sobre la evolución de la reflexión por parte de ellas, en relación a su rol de facilitadoras de aprendizaje a través del juego.
- Se aplicó el cuestionario de evaluación de prácticas que promueven el ambiente emocional en la sala; y se analizó lo obtenido para conocer la autoevaluación por parte de las educadoras.
- Educadora titular: se analizó el nivel de participación en el juego a través de los registros de observación participante y las asesorías semanales.

b) Grupo 2: Familias

- Se realizó un análisis sobre su participación y evolución de su reflexión a través del acercamiento en el filtro, el periódico interactivo, las tareas-juego y el cuadernillo de actividades.

c) Grupo 3: Niñas y niños

- Se realizó la evaluación final de habilidades mediante el INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO del Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado (Figuroa y Pastor, 2004). Finalmente se compararon los resultados obtenidos con las evaluaciones inicial e intermedia.

RESULTADOS

I. ETAPA DE DIAGNÓSTICO

a) Disposición física de la sala

A través de los registros de observación participante se encontró que la sala cuenta con espacios de juego delimitados, con materiales y juguetes que invitan al juego...y cuenta con los siguientes materiales: Tabla 3.

V. Materiales Disponibles

Revisa el listado de materiales que incluimos a continuación. Observa tu sala y marca aquellos materiales con los que cuentas.

Material		Material	
Libros con muchas ilustraciones y poco texto sobre: sentimientos, actitudes, familias, amistades, naturaleza, rutinas	✓	Muñecos/as que representan diferentes personajes	✓
Instrumentos rítmicos		Ollas y sartenes de juguetes	✓
Títeres de tela	✓	Cucharas grandes de madera o plástico	✓
Fotos de familiares, objetos comunes y animales	✓	Teléfono de juguete	✓
Móviles		Gorras y sombreros	✓
Especios	✓	Bolsas	✓
Mecedoras, colchonetas y almohadas	✓	Juegos de té de plástico	✓
Pelotas suaves y de diferentes tamaños y texturas		Crayolas, plumones y gises de colores	✓
Recipientes de diferentes tamaños y colores	✓	Carretas	
Casa de muñecas		Juegos para escalar	
Pinceles gruesos	✓	Batas de plástico	✓
Costalitos con granos		Plástico para cubrir el piso	
Peluches y muñecas suaves y lavables	✓	Cuentas grandes para ensartar	
Juguetes para jalar y empujar		Agujetas anchas	
Cajas de música		Coches y camiones pequeños	✓
Grabadora de música	✓	Juguetes para empujar y pedalear	
Casetes y discos de música infantil	✓	Papel periódico	
Carriolas para muñecas		Plastilina	✓
Mesa o espacio para jugar con agua	✓	Pintura digital	✓
Papel de estraza		Juguetes para construir	✓
		Cubos grandes y suaves	
		Bloques grandes de cartón	
		Tableros de pijas grandes y de colores	

Tabla 3. Tabla de materiales disponibles en la sala (Instrumento de Autoevaluación de Prácticas).

Como se observa en la Tabla 3, de los 43 materiales que se mencionan, solo contaba en la sala con el 60% de estos.

b) Ambiente emocional de la sala

A través de los registros de observación participante, durante las diversas actividades de la sala (llegada a la escuela, desayuno, trabajo en el salón y recreo) se notaron diferentes tipos de interacciones entre los niños y niñas del grupo, como se observa en la Tabla 4.

Interacción observada	Porcentaje
Invitaciones a jugar	8
Trabajo en equipo	8
Apoyo mutuo (al interior de grupos definidos)	8
Ignorarse	9
Aislamiento	9
Inequidad de género	9
Juego cooperativo (al interior de grupos definidos)	11
No compartir juguetes o materiales	11
Rechazo	11
Disociación en pequeños grupos (niños y niñas que venían de P2A separados/as de niños y niñas de P2B)	16

Tabla 4. Tipo de interacciones observadas al interior del grupo

Se puede ver en la Tabla 4, que en mayor proporción prevalecían interacciones poco funcionales como disgregarse en grupitos (16%), de acuerdo al grupo de origen del cual se conformó esta sala, rechazo (11%), inequidad de género (9%) y en menor proporción existían interacciones funcionales y de armonía al interior del grupo (8%).

c) Interacción educadoras-niños y niñas

A través de los registros de observación directa se encontró que las educadoras interactuaban con los niños y las niñas en mayor proporción, a través de los siguientes aspectos.

Aspecto observado	Porcentaje
Saludo afectuoso a los niños y las niñas al entrar a la sala	13
Recordar reglas de la sala	16
Pedir acciones que demuestren disciplina como formarse para cualquier actividad, mantener la sala en silencio, respetar los horarios de juego dentro de la sala, marcar distancia por tiempos en las filas para desplazarse a cualquier lugar de la Estancia.	25
Enseñanza característica de nivel educativo de primaria (Maestra enseña, niños y niñas escuchan y se sientan en torno al pizarrón, atendiendo a las indicaciones)	18
Mención de consecuencias ante actos no permitidos en la sala.	15
Despido afectuoso al retirarse de la Estancia	13

Tabla 5. Tipo de interacciones de las educadoras con los niños y las niñas, durante la etapa de Diagnóstico.

En la Tabla 5 se observa que las educadoras interactuaban con los niños y las niñas en mayor medida (25%) a través de pedirles que realizaran acciones enfocadas a mantener la disciplina en el grupo, indicando mantenerse en silencio, organizarse en filas al realizar las actividades, entre otras. En menor medida (16%), interactuaban afectuosamente con los niños y las niñas al darles la bienvenida a la sala y la despedida.

d) Expectativas familias

16 familias del grupo respondieron el cuestionario, en la primera pregunta: ¿Qué espera que su hijo o hija aprenda en este ciclo escolar? Las respuestas obtenidas pueden verse en la Figura 3.

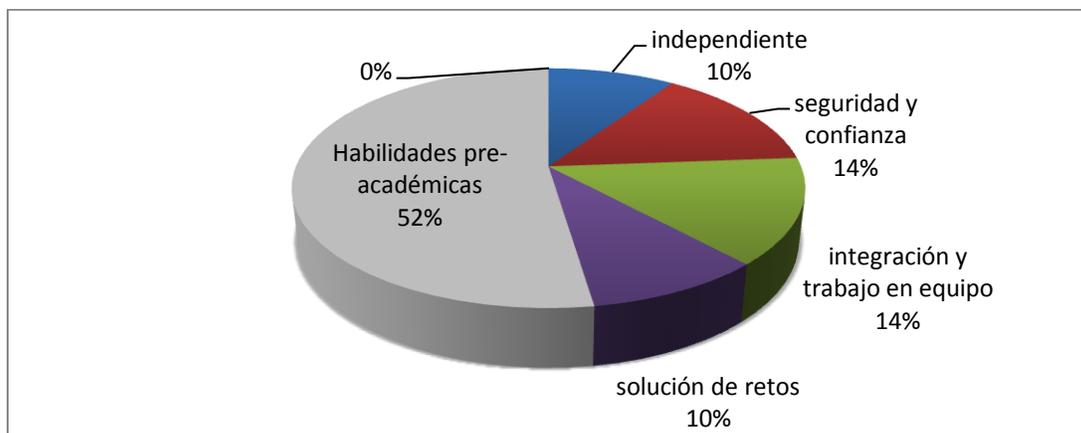


Figura 3. Expectativas de las familias, sobre logros de su hijo o hija

Como se nota, el 52% de ellas esperaba que su hijo o hija, durante el tercer grado de preescolar, aprendiera habilidades pre-académicas como leer, escribir, sumar, restar, entre otras y el 48% de ellas mencionó aspectos que tienen que ver con el desarrollo personal como ser independiente, desarrollar seguridad y confianza, trabajar en equipo o aprender a solucionar retos.

Las respuestas a la pregunta: ¿Cómo juegan con su hijo o hija? , pueden verse en la Figura 2.

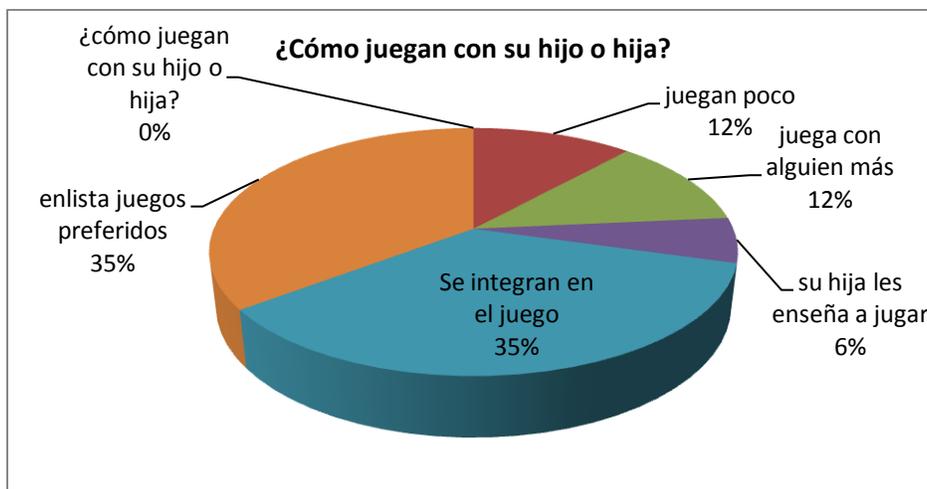


Figura4. Respuestas de las familias sobre: ¿Cómo juegan con su hijo o hija?

En la Figura 4, se observa que el 35% de las familias refirió que se integran al juego, 35% enlistó los juegos preferidos por su hijo o hija y las demás familias mencionaron que juegan poco, que su hija o hijo juega con alguien más o es ella o él quien les enseña a jugar.

Cabe señalar que de las familias que enlistan los juegos preferidos por su hijo o hija, la mayoría realiza juegos que implican ejercicio físico, como se observa en la Figura 5.

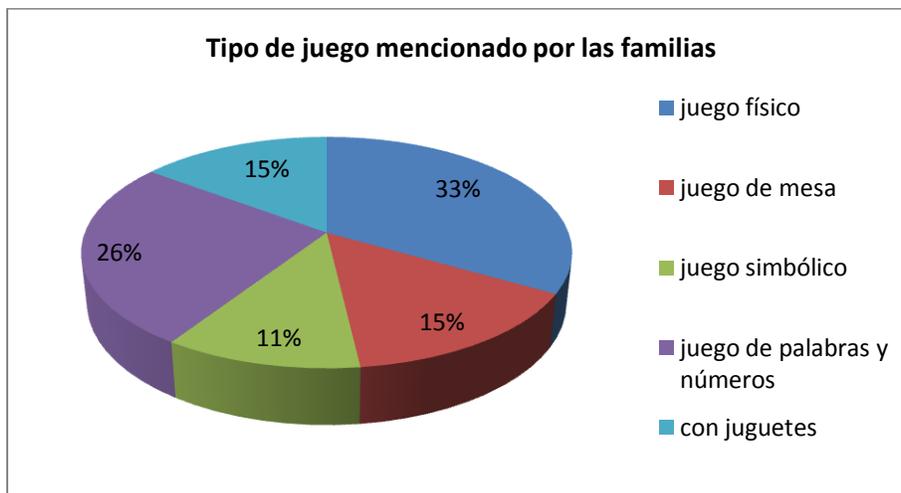


Figura 5. Tipo de juego que las familias mencionan al describir ¿cómo juegan con su hijo o hija?

El juego que implica ejercicio físico puede ser considerado dentro del juego rudo (33%). El 26% de las familias realizan juego de palabras y números los cuáles podrían ubicarse dentro de la categoría de juegos de reglas. En menor proporción (15%) realizan juegos de mesa y juego que implica el uso de juguetes y finalmente, el 11% pone en práctica juego simbólico para representar personajes usando o no juguetes.

e) Evaluación de habilidades de los niños y las niñas

Mediante los registros de observación participante se evaluaron los 31 indicadores del perfil de egreso del Programa de Transición del Preescolar al Primer Grado (Figuroa y Pastor, 2004), el cual está basado en 13 competencias de los 6 campos formativos del Programa de Educación Preescolar. En 4 de los 6 campos prevalecen los indicadores en la categoría denominada *no adquirida* (Figura 6)

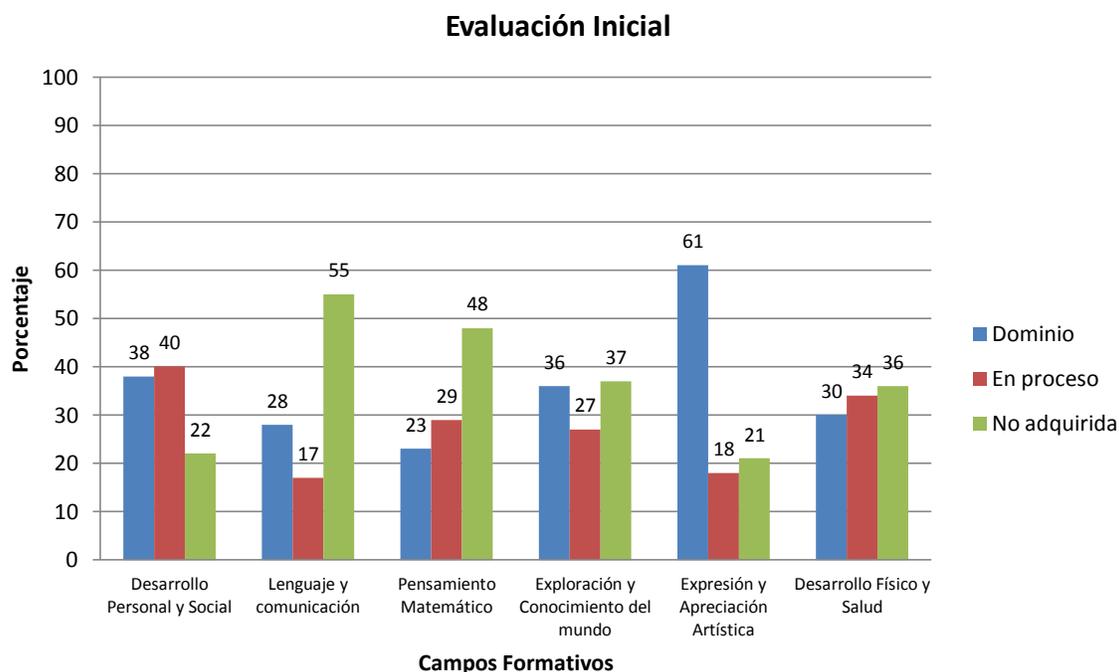


Figura 6. Resultados evaluación diagnóstica de las habilidades de los niños y las niñas, por campos formativos del PEP (2011).

Como se nota en la Figura 6, en el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística se ubicó un mayor porcentaje de habilidades en la categoría denominada *dominio* (61% de los indicadores), en el campo formativo de Desarrollo Personal y Social predominan los indicadores *en proceso* (40%). Y en los campos formativos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo y Desarrollo Físico y Salud se ubicó un mayor porcentaje de indicadores en la categoría denominada *no adquirida* (55, 48, 37, 36% respectivamente).

A partir de los resultados obtenidos se identificó la necesidad de promover las habilidades cuyos indicadores se ubicaron en las categorías: *no adquirida* y *en proceso*, a través de participar activamente en el juego de los niños y las niñas y promoverlas desde un papel de facilitadoras de aprendizaje y desarrollo. Por esta razón se fomentó la sensibilización en

relación a la comprensión del juego como medio de aprendizaje y la importancia de participar de forma activa en él.

II. PRIMERA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

a) Grupo 1: Educadoras

1. Sensibilización

A través de los registros de observación directa se evaluó la participación de la educadora en el juego de los niños y las niñas, con las categorías retomadas de la hoja de información básica, basadas en la propuesta de Singer y de Hann. Los resultados de tales registros se observan en la Tabla 6:

Categoría	Porcentaje
Observación	40
Contacto visual	20
Modelamiento directo	10
Modelamiento indirecto	17
Enriquecimiento del juego	7
Facilitación en la resolución de conflictos	5
Participación activa en el juego	1

Tabla 6. Participación de la educadora en el juego de los niños y las niñas, durante la Primer Fase de Implementación de Acciones.

2. Asesorías Semanales

Durante esta primera fase de implementación de acciones se llevaron a cabo 6 asesorías semanales con la educadora titular. Se evaluó la participación de la educadora a través de 4 categorías (Tabla 7), en donde:

- 0= no logró la habilidad implicada
- 1= logró con ayuda la habilidad implicada
- 2= logró la habilidad sin ayuda

Número de asesoría	Evaluación de la planeación anterior	Planeación de las situaciones didácticas lúdicas	Reconoce aspectos a considerar en la siguiente asesoría	Evalúa sus acciones y propone mejoras
1	1	1	1	1
2	1	1	2	1
3	1	1	2	1
4	2	1	2	2
5	2	2	2	2
6	2	1	2	1

Tabla 7. Categorías de análisis habilidades de la educadora mostradas en las asesorías semanales.

En la tabla 7, se observa que la educadora en las primeras 2 sesiones requirió ayuda para reflexionar sobre los elementos a considerar para la realización de una planeación lúdica que

favoreciera el aprendizaje de los niños y las niñas, de las sesiones 3 a 6 se nota que requirió menor ayuda y mostró sus habilidades por sí misma.

b) Grupo 2: Familias

1. Sensibilización en junta

Asistió el 90% de las familias de la sala, se compartió la importancia del juego en la etapa preescolar y los beneficios de éste en la promoción de aprendizaje y habilidades en los niños y las niñas. Durante ésta realizaron algunos comentarios que denotan su preocupación por la adquisición de habilidades pre-académicas enfocadas a la lectoescritura principalmente, como se muestra en la Tabla 8.

Comentario de las familias	Relación con habilidades pre-académicas
“¿Van a aprender el abecedario?”	Lectura
“Me preocupa que mi hija no aprenda a leer y escribir porque en la escuela donde quiero que vaya les exigen ciertas cosas”	Lecto-escritura
“¿Estará preparado para el examen que le harán para entrar a la primaria?... porque parece que evalúan si sabe hacer sumas y restas sencillas y leer y escribir”	Operaciones matemáticas básicas
“Me gustaría que aprendiera números y letras para que no le cueste trabajo cuando entre a la primaria”	Lecto-escritura y conocimientos relacionados con habilidades matemáticas

Tabla 8. Comentarios de las familias durante la reunión grupal de inicio de ciclo escolar

2. Utilización del Filtro

Durante esta fase de Primera Implementación de Acciones se permanecía en el filtro clínico 2 días a la semana y las familias se acercaban a la psicóloga bajo diferentes objetivos, de tal forma que el 100% de las familias se aproximaban para saludar, De las 19 familias, el 25% de ellas se acercaron para resolver dudas sobre desarrollo, 50% para hacer algún comentario sobre una acción realizada por su hijo o hija, entre otros propósitos de aproximación, como se observa en la Tabla 9

Objetivo de la aproximación durante el filtro	Porcentaje de aproximaciones
Resolución de dudas respecto a temas de desarrollo en la etapa preescolar	30%
Comentario de alguna acción realizada por el niño o la niña en casa	50%
Comentarios sobre una acción del niño o niña, realizada en la escuela	40%
Como puente de comunicación con las educadoras de la sala	40%
Saludo	100%

Tabla 9. Porcentaje de familias que se acercaron a la psicóloga, durante el filtro clínico, bajo diferentes propósitos.

3. Periódico- resultados preguntas

Se consideraron 5 categorías para analizar las respuestas de las familias ante cada una de las preguntas del periódico:

- a) Opinión General sobre el tema: implica un comentario respecto al tema que sugiere el periódico. Por ejemplo: *“yo creo que en el juego los niños reflejan muchas cosas de lo que les está pasando en la escuela”*
- b) Estrategias generales: implica la realización de acciones centradas en aspectos globales del tema en cuestión. Por ejemplo: *“Tratamos de hacer respetar las reglas del juego”*
- c) Descripción de su hijo o hija: implica compartir lo que el niño o la niña manifiesta (las ideas, emociones y acciones), en relación al tema que se aborda en el periódico. Por ejemplo: *“A Sd le gusta estar dibujando o jugando con los carritos, él habla solito cuando juega”*
- d) Reflexión sobre su acción: implica un análisis centrado en lo que la misma familia piensa, dice o hace, sobre el tema abordado. Por ejemplo: *“Me siento feliz cuando la veo jugar, más cuando no pelea con su hermana, me gusta observarlas y preguntarles por qué juegan así”*
- e) Estrategias en función de su hijo o hija: implica poner en práctica acciones enfocadas en responder a las necesidades identificadas en la niña o el niño. Por ejemplo: *“cuando juega casi siempre la veo, espero, y cuando me dice que juegue juego con ella”*

Los resultados de la pregunta número 1: ¿Cómo promueven la socialización en su hijo o hija?, se pueden observar en la Figura 7.



Figura 7. Categorías de reflexión de las familias respecto a cómo promueven la socialización en su hijo o hija

En esta pregunta, la mayoría de las familias, el 40%, se centró principalmente en describir a su hijo o hija en el tema de socialización: *“Casi siempre juega con niños que ya conoce y cuando no conoce, no se acerca, es muy tímida, yo le digo que les hable, pero parece que le da miedo o pena”*. El 28% de ellas aportó su punto de vista sobre el tema: *“creemos que es importante que socialice a esta edad porque creemos que cuando no tienen hermanos, les cuesta más trabajo hablarle a los demás cuando son grandes”*. El 20% describió estrategias consideradas socialmente apropiadas, en relación a la etapa del niño o la niña: *“Le enseñamos a saludar, despedirse, dar las gracias porque a esta edad ya tiene que hacerlo para ser sociable y estar bien con los demás”*. En menor proporción mencionaron estrategias basadas en lo que observan de su hijo o hija (8%) y reflexión sobre su acción (4%).

Lo obtenido en la pregunta número 2: ¿Ha cambiado la forma en que juegan con su hijo o hija? Se observa en la Figura 8

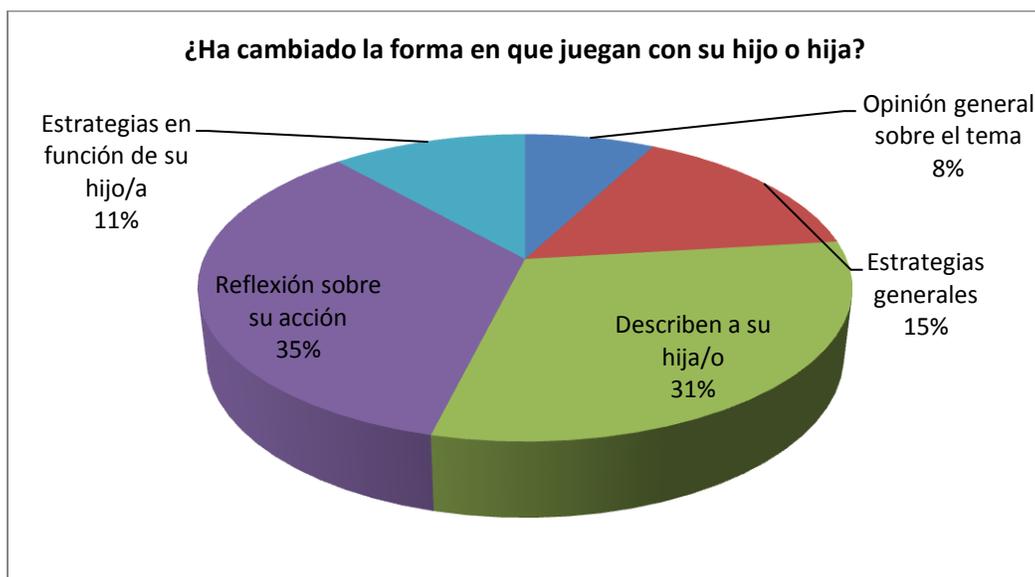


Figura 8. Categorías de reflexión de las familias respecto al cambio en la forma de jugar con su hijo o hija

En la Figura 8, se observa que el 35% de las familias reflexionó en torno a su acción, 35% describieron su acción compartiendo cómo se sintieron cuando se involucraron en los juegos: *“antes sólo veía cómo jugaban; ahora trato de meterme, aunque me cuesta trabajo jugar”*. 31% describe a su hijo o hija y 11% reflexiona sobre estrategias para integrarse al juego, en relación a lo que observan en su hijo o hija *“Cuando juega lo miro, escuchamos y jugamos con él”*, *“Veo lo que le gusta jugar y a veces le digo que me enseñe o yo le propongo juegos como la maestra o a la mamá”*. En esta segunda pregunta sólo el 15% se enfocó en estrategias consideradas socialmente apropiadas.

c) Grupo 3: Niñas y niños

1. Observación de juego-integración en juego

A través del análisis de registros de observación participante durante esta etapa, se identificaron los siguientes tipos de interacciones entre los niños y las niñas del grupo (Tabla 10):

Interacción observada	Porcentaje
Invitaciones a jugar	17
Trabajo en equipo	17
Apoyo mutuo (al interior de grupos definidos)	17
Ignorarse	9
Aislamiento	4
Inequidad de género	4
Juego cooperativo (al interior de grupos definidos)	13
No compartir juguetes o materiales	6
Rechazo	4
Disociación en pequeños grupos (niños y niñas que venían de P2A separados/as de niños y niñas de P2B)	9

Tabla 10. Tipo de interacciones registradas, entre los niños y las niñas del grupo

Como se observa en la tabla 10, los mayores porcentajes de interacciones se ubican en relaciones positivas como invitaciones a jugar, trabajo e equipo y apoyo mutuo. Y en menor proporción interacciones de inequidad, rechazo o no compartir juguetes y/o materiales.

III. ETAPA DE EVALUACIÓN INTERMEDIA

a) Grupo 1: Educadoras

1. Proceso de reflexión y participación de las educadoras en el juego de los niños y las niñas

A través de los registros de observación directa se registró un mayor porcentaje de las conductas de la educadora titular enfocadas en modelar indirectamente en el juego, enriquecerlo y participar activamente en éste, como se observa en Tabla 11:

Categoría	Porcentaje
Observación	12
Contacto visual	13
Modelamiento directo	10
Modelamiento indirecto	15
Enriquecimiento del juego	20
Facilitación en la resolución de conflictos	10
Participación activa en el juego	15

Tabla 11. Participación de la educadora en el juego de los niños y las niñas, durante la Etapa de Evaluación intermedia

Como se observa en la Tabla 11, las conductas de la educadora se muestran en proporciones similares, a diferencia de lo obtenido en los registros de observación directa de la Etapa de Primera Implementación de Acciones, en donde denota mayores porcentajes en las categorías de observación, contacto visual y modelamiento directo.

b) Grupo 2: Familias

1. Participación en el periódico y filtro

Durante esta fase se analizó la pertinencia de las acciones implementadas en la Fase anterior y se notó que fueron efectivas, en tanto que participaron 70% de las familias en las preguntas del periódico interactivo y se notó un mayor acercamiento a través del filtro para resolver dudas, inquietudes y en general para darle continuidad al tema propuesto en el número del periódico. Es por ello, que se decide continuar con tales acciones y generar otras que promovieran una participación más activa y cercana con los niños y las niñas.

c) Grupo 3: niñas y niños

1. Evaluación de habilidades

A través de la aplicación de los resultados se identifica el mayor porcentaje de indicadores de habilidades en la categoría *en dominio*, en los 6 campos formativos, como se observa en la Figura 9.

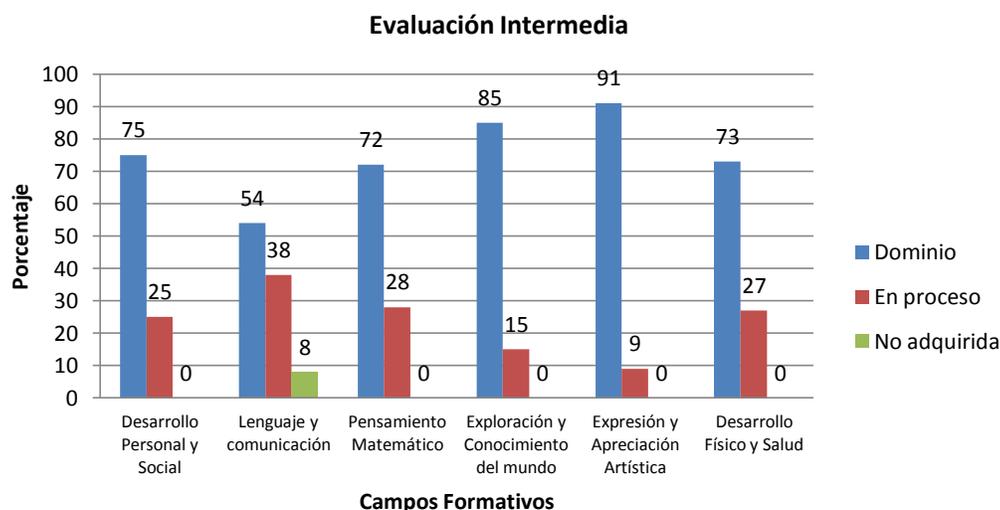


Figura 9. Resultados evaluación intermedia de las habilidades de los niños y las niñas, por campos formativos del PEP (2011).

En la Figura 9 puede observarse el incremento de porcentaje de indicadores que se ubicaron en las categorías *en proceso* y *en dominio*, en relación a la evaluación de diagnóstico. En los campos formativos de Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del

Mundo y Desarrollo Físico y Salud aumentó en un 49%, en el de Desarrollo Personal y Social 37%, en Expresión y Apreciación Artística 30% y en Lenguaje y Comunicación incrementó en un 26%.

Por lo tanto disminuyó el porcentaje de indicadores que prevalecían en la categoría *no adquirida* en relación a la primera evaluación. Y sólo el 8% de indicadores en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación se identificaron como *no adquiridos*.

A partir de los resultados obtenidos en esta fase se continuó reforzando la participación activa por parte de las personas adultas en el juego con el fin de promover el desarrollo de habilidades ubicadas en las categorías *en proceso* y *no adquirida*.

IV. SEGUNDA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

a) Grupo 1: Educadoras

1. Asesorías semanales

En cuanto a las asesorías con la educadora titular, durante esta etapa de Evaluación Intermedia se notó que ella mostró mayor cantidad de habilidades realizadas por sí misma, sin requerir ayuda, como se observa en la tabla siguiente, en donde 0= implica no presentar la habilidad, 1=requerir ayuda para realizarla y 2=presentar la habilidad por sí misma:

Número de asesoría	Evaluación de la planeación anterior	Planeación de las situaciones didácticas lúdicas	Reconoce aspectos a considerar en la siguiente asesoría	Evalúa sus acciones y propone mejoras
7	2	1	1	2
8	1	1	1	2
9	2	1	2	2
10	2	2	2	2
11	2	2	2	2
12	2	1	2	2
13	1	2	1	2
14	2	2	1	2
15	2	2	2	2
16	2	2	2	2

Tabla 12. Categorías de análisis habilidades de la educadora mostradas en las asesorías semanales, durante la etapa de Segunda Implementación de Acciones

Como se observa en la Tabla 12, en cuanto a la evaluación de la planeación anterior, la educadora reflexionó sobre este aspecto en 8 de las 10 sesiones; por lo requirió ayuda sólo en 2 sesiones. Logró planear situaciones didácticas lúdicas en 6 de las 10 sesiones; reconoció por ella mismas aspectos a considerar en la siguiente asesoría en 6 sesiones; Y

evaluó sus acciones además de proponer mejoras en las 10 sesiones que comprendieron esta Etapa del Proyecto.

b) Grupo 2: Familias

1. Continuación del periódico

Debido a que se decidió continuar con la acción del periódico, el número 3 tuvo por tema *¿Por qué juegan los niños y las niñas? El juego y el desarrollo de Habilidades* y promovió la reflexión a través de la pregunta: *¿Qué hacen cuando su hijo o hija juega?*, los resultados obtenidos se observan en la Figura 10.



Figura 10. Categorías de reflexión de las familias respecto a qué hacen cuando su hijo o hija juega

Como se muestra en la figura 10, el 54% de las familias reflexionaron en relación a su acción *“Nos entregamos totalmente al juego, soltamos ese niño que llevamos dentro, disfrutamos mucho ese tiempo con nuestra pequeña, esperamos que Mg nos explique cómo quiere jugar y nos pide que incluyamos a su hermanita también”*. 21% identifica estrategias en función de lo que observa en su hijo o hija: *“Me gusta observarlo, me puedo dar cuenta de las preferencias que tiene, del tipo de rol social con el que se identifica, de las emociones que expresa. Muchas veces participo en sus juegos, me meto en ellos siendo la señora que vende o siendo la hija, dependiendo de lo que juegan y no hay nada mejor que escucharlos reír y divertirnos”*.

En lo que respecta a la pregunta número 4, del número 4 del periódico: ¿Qué hacen para que a su hijo o hija le guste la lectura? Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 11



Figura 11. Categorías de reflexión de las familias respecto a qué hacen para promover el gusto por la lectura

Se nota que el 40% de las familias reflexionan sobre su *acción* “...*procuró que me viera leer a mí, así pienso que puede formarse el hábito de leer*”; y en estrategias centradas en el conocimiento que tienen de su hijo o hija: “*Le enseñé los libros de su hermana; a ella le gusta mucho verlos y estar preguntando qué dicen, yo le leo donde veo que le interesa saber, ella me va señalando*”. 40% reflexiona sobre estrategias en función de lo que nota en su hijo o hija: “*A ella le gusta mucho ver los libros de su hermana y estar preguntando qué dicen*”

Lo obtenido en la pregunta número 5: ¿Cómo promueven la autonomía en su hijo o hija?, se muestra en la Figura 12.

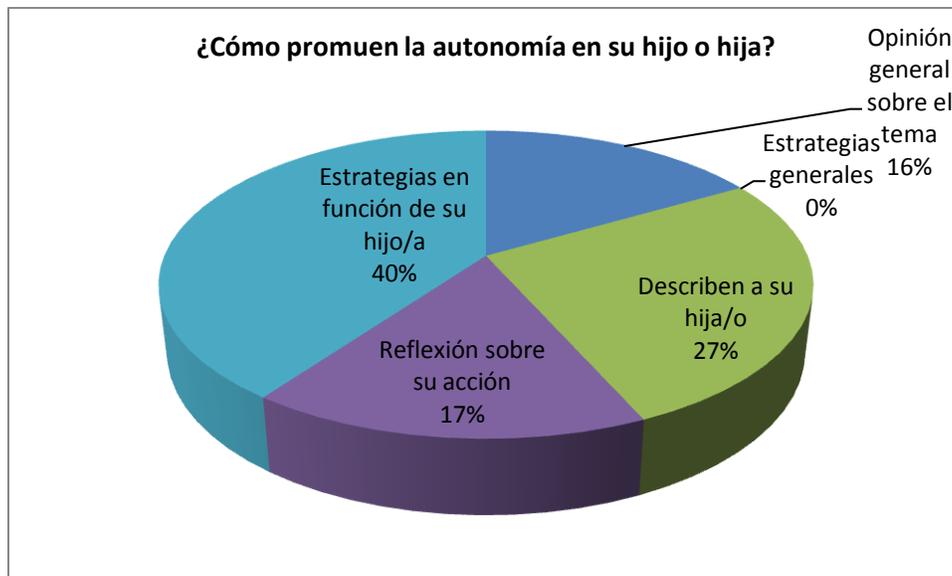


Figura 12. Categorías de reflexión de las familias respecto a la promoción de la autonomía con su hijo o hija

Se puede ver en la Figura 12, que en esta pregunta el 40% de las familias menciona estrategias centradas en su hijo o hija, pensadas en favorecer el proceso de transición a la primaria: *“Como sé que a veces se enoja si las cosas no le salen como ella quiere, creo que es importante transmitirle seguridad en lo que hace y que no importa si las cosas no salen a la primera, siempre hay que seguir intentando y esforzarse. Hay cosas que sí va a poder hacer y otras quizá le cuesten trabajo, pienso que es lo que va a vivir más frecuentemente en la primaria, por eso intento que se dé cuenta que ella es capaz de hacer muchas cosas”*. 27% describe a su hijo o hija en relación al tema del periódico, la autonomía: *“Le gusta ayudar en casa a limpiar y ella se hace cargo de su mochila, preparar su ropa y hacer la tarea cuando tiene”*.

2. Participación de las familias en el Filtro Clínico

Durante esta segunda Etapa de Implementación de Acciones, se continuó presente en el filtro clínico de 2 a 3 días por semana y a través del análisis cualitativo de las aproximaciones de las familias a la psicóloga, se obtuvo lo siguiente (Tabla 13):

Objetivo de la aproximación durante el filtro	Porcentaje de familias que se aproximaron
Resolución de dudas respecto a temas de desarrollo en la etapa preescolar	70%
Comentario de alguna acción realizada por el niño o la niña en casa	60%
Comentarios sobre una acción del niño o niña, realizada en la escuela	50%
Como puente de comunicación con las educadoras de la sala	50%
Saludo	100%

Tabla 13. Porcentaje de familias que se acercaron a la psicóloga, durante el filtro clínico, bajo diferentes propósitos.

3. Participación de las familias en las Tareas-juego

En esta actividad las familias fueron participando de forma gradual, como se puede ver en la Figura 13

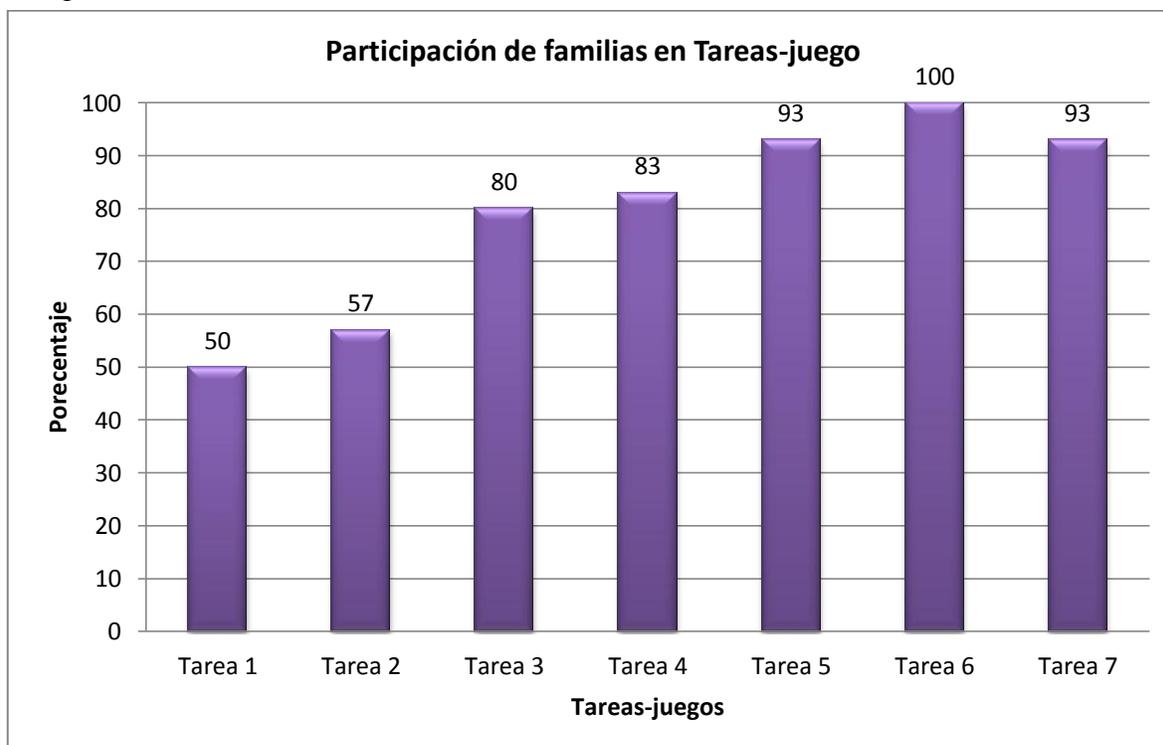


Figura 13. Porcentaje de participación de las familias en las tareas-juegos

En la Figura 13, se puede ver que en la primer Tarea-juego sólo el 50% de las familias la realizaron y se fue incrementando la participación, ya que para la tarea número 7 la realizaron el 93% de las familias.

Para conocer el proceso de reflexión de las familias a través de la pregunta incluida y los comentarios realizados en las Tareas-juego, se clasificaron las respuestas en 4 categorías (Ver Figura 14):

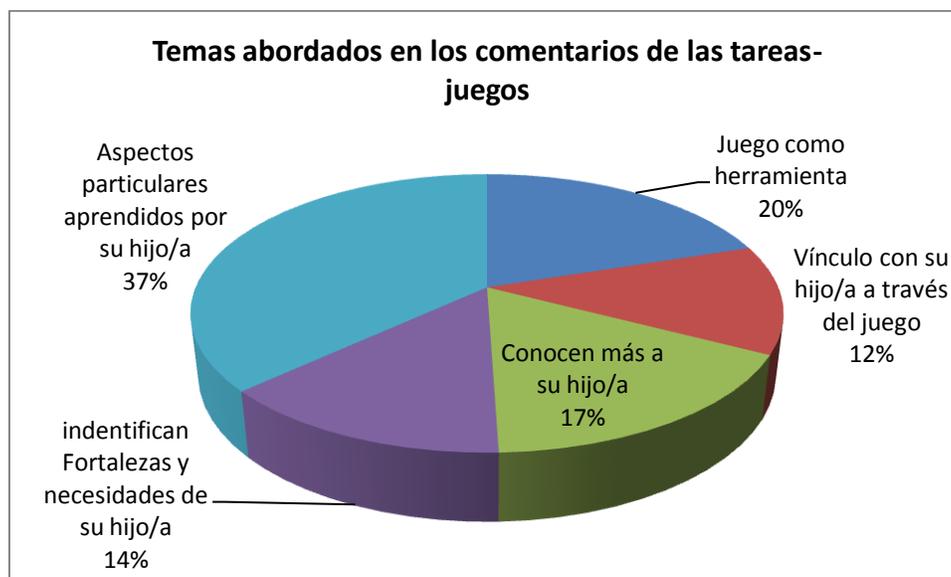


Figura 14. Respuestas de las familias ante la pregunta ¿Qué aprendió...? Y los comentarios de las tareas-juegos

Categorías de análisis de las Tareas-juego:

- Aspectos particulares aprendidos por su hija o hijo (37%): *“Aprendió a identificar lo que se puede y lo que no se puede hacer, entendiendo el signo de prohibido, que sirve para respetarnos y respetar a la naturaleza”.*
- Juego como una herramienta de aprendizaje (20%): *“Durante la tarea, observamos que nuestra hija mediante este juego se interesó en aplicar la técnica de conteo. Ya que al agrupar los peces nos dio un número determinado. 2 peces + 5 peces = 7 peces”*
- Conocieron más a su hijo o hija (17%): *“le hizo su carta a Mn, dijo que es su amigo y yo no lo sabía. Ni siquiera sabía que se llevaban bien”, “Noté que tiene mucha imaginación y la expresa en lo que hace”.*
- Identifican fortalezas de su hijo o hija (14%): *“Que mi hija ya empieza a contar, sumar e incluso a restar porque me los comía, ella podía contar con la memoria sin contar físicamente, eso lo hace que tenga una buena memoria”; y necesidades: “identifico que necesita seguir practicando brincar porque parece que le cuesta*

trabajo hacerlo con un solo pie y con ambos aguanta muy poquito tiempo, tal jugando más con él”.

- e) Vínculo con su hija o hijo a través del juego (12%): “Felicidades, este juego nos permitió compartir esta experiencia de la tiendita que a Vl le agradó y a nosotros también”, “Aprendí a convivir con Sf y ver lo que ha aprendido”.

4. Cuadernillo para vacaciones con juegos

A través de la pregunta ¿Cómo me sentí con mi hijo o hija? Las familias compartieron: contentas, felices, divertidas, o cercanas a su hijo o hija, como se observa en la Figura 15.

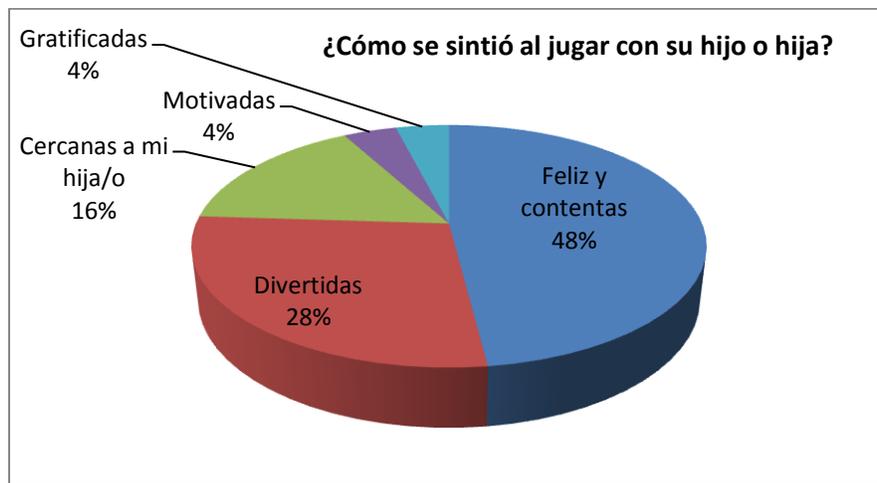


Figura 15. Respuestas de las familias sobre cómo se sintieron al jugar con su hijo o hija

En la Figura 16 puede verse lo obtenido a partir de la pregunta: ¿Para qué le sirvió el cuadernillo de vacaciones?



Figura 16. Respuestas de las familias compartiendo para qué les sirvió el cuadernillo

Se observa en la Figura 16 que al 29 % de las familias les sirvió el cuadernillo para conocer los avances de su hijo o hija: *“Me ha servido para ver lo que ya puede hacer y en todo lo que ha avanzado me da mucho gusto, tiene cada vez más facilidad para hacer las cosas y comprender todo”*, 24% para reforzar habilidades: *“Para mejorar las habilidades y aprendizajes de mi hijo”*, 19% para convivir en familia: *“Me sentí más cercana a Mariana, ya que compartíamos más tiempo juntos en familia”* y para que su hijo o hija aprendiera jugando: *“Para aprender letras, números y demás habilidades jugando”*. En menor proporción para para conocer los logros y debilidades del niño o la niña: *“Para saber las fortalezas y debilidades de Br”*.

Respecto a lo que más les gustó, las familias identifican que fueron los juegos que se propusieron y las actividades a realizar directamente en el cuadernillo, como en la Figura 17.

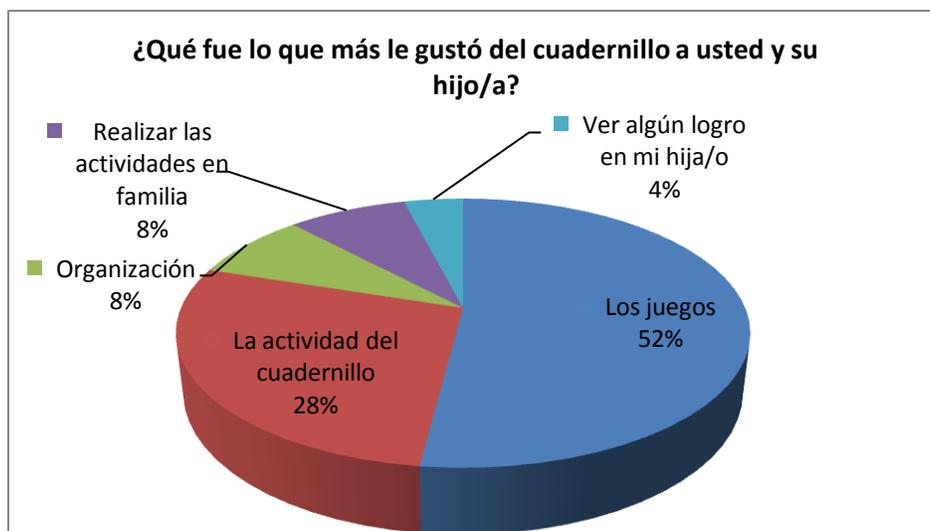


Figura 17. Respuestas de las familias sobre qué más les gustó del cuadernillo

V. ETAPA EVALUACIÓN FINAL

a) Grupo 1: Educadoras

Durante esta etapa del proyecto se llevaron a cabo 4 asesorías semanales con la educadora titular y durante éstas se le mostró interesada en reflexionar sobre los rubros abordados. En todas las sesiones fue capaz de mostrar sus habilidades por sí sola, requiriendo ayuda sólo en 2 de las 4 sesiones, como se observa en la Tabla 14:

Número de asesoría	Evaluación de la planeación anterior	Planeación de las situaciones didácticas lúdicas	Reconoce aspectos a considerar en la siguiente asesoría	Evalúa sus acciones y propone mejoras
17	2	2	2	2
18	2	1	2	2
19	1	2	2	2
20	2	2	2	2

Tabla 14. Categorías de análisis habilidades de la educadora mostradas en las asesorías semanales, durante la etapa de Segunda Implementación de Acciones

0= habilidad no mostrada, 1=requerir ayuda para realizarla y 2=presentar la habilidad por sí misma.

Como se observa en la Tabla 14, en las categorías que implicaban reconocer aspectos a considerar en la siguiente asesoría y evaluar sus acciones y proponer mejoras no requirió ayuda. Sólo requirió ayuda en dos sesiones, en las categorías que tienen que ver con evaluar la planeación anterior y planeación de las situaciones didácticas lúdicas.

a) Grupo 2: Familias

1. Opinión utilidad

Como parte de una encuesta final sobre el trabajo realizado en la EBDI, se obtuvo información sobre la opinión de las familias acerca de la utilidad del proyecto. De tal forma que participaron 13 de las 16 familias, de ellas, 12 mencionaron que les fue *muy útil* y sólo una familia mencionó que le fue *útil*. Algunos de los comentarios que realizaron se muestran en la Tabla 15:

Utilidad del proyecto (opciones de respuesta: muy útil, útil, poco útil, nada útil)	¿Cómo le fue de utilidad su participación en el proyecto?
Muy útil	Porque realizamos un proyecto en familia y mi hijo estuvo muy contento con las actividades. Se siente apoyado ya que veo que se preocupa mucho por llevar su tarea o lo que le toca hacer en la escuela, además nos divertimos mucho
Muy útil	Nos dio una perspectiva diferente de ver la vida a futuro, de ver las situaciones de aprendizaje con optimismo y gusto
Muy útil	Fue útil porque Lucero nos ayudó a cómo poder tratar o hablar con mi hija para que ella se desarrollara en sus juegos y sobre todo a la convivencia y el diálogo con ella
Muy útil	Fueron actividades muy amenas de juego para apoyar el aprendizaje de mi hija. Gracias
Muy útil	Conocer las fortalezas a trabajar de Dg, saber e interrelacionar escuela-casa y cooperar para el adecuado desarrollo de él
Muy útil	Nos fue útil para tener contacto con lo que hacían en la Estancia y saber cómo apoyar en su aprendizaje
Muy útil	me ayudó a saber qué hacer para apoyar a mi hija y cómo acercarme a jugar con

	ella, cómo divertirme sin dejar de ser su mamá
Muy útil	Con el juego en la transición en la primaria aprendimos y valoramos que con nuestra participación VI se interesaba e involucraba en cada uno de los eventos y en su aprendizaje
Muy útil	Es muy útil para aprender que son etapas de la vida que ellos tienen que pasar como el cambio a la primaria y si nosotros les ayudamos con juegos todo será mejor para este cambio
Muy útil	Descubrimos fortalezas y debilidades de nuestro hijo y supimos cómo apoyarlo con juegos y convivir con él, no poniéndole planas o algo así
Muy útil	Me ayudó a saber cómo tratar a mi hijo para que me contara más de lo que hacía y ver qué estaba aprendiendo y qué le faltaba por aprender, cuando jugaba con él y sus hermanos.
Muy útil	Me ayudó a saber que jugando mi hija puede expresarse, puede crear, divertirse y aprender. Que el apoyo que le brindemos para el cambio a la primaria será de mucha ayuda para que no le cueste trabajo.
Útil	Pude acercarme a mi hijo cada vez más y disfrutar de lo que iba aprendiendo. Conocerlo más

Tabla 15. Respuestas de las familias en la encuesta final, acerca de la utilidad del proyecto y su participación en este.

Como se observa en la Tabla 15, todas las familias fueron capaces de identificar algún aspecto en el que se vieron beneficiadas como familias en cuanto a su dinámica e interacción familiar.

b) Grupo 3: Niñas y niños

1. Evaluación de Habilidades

En esta fase se evaluó el nivel de dominio de las habilidades y se analizó la planeación de juego de los niños y las niñas. En la Figura 18, se muestra que en todos los campos formativos prevalece alto porcentaje de indicadores en la categoría *en dominio*.

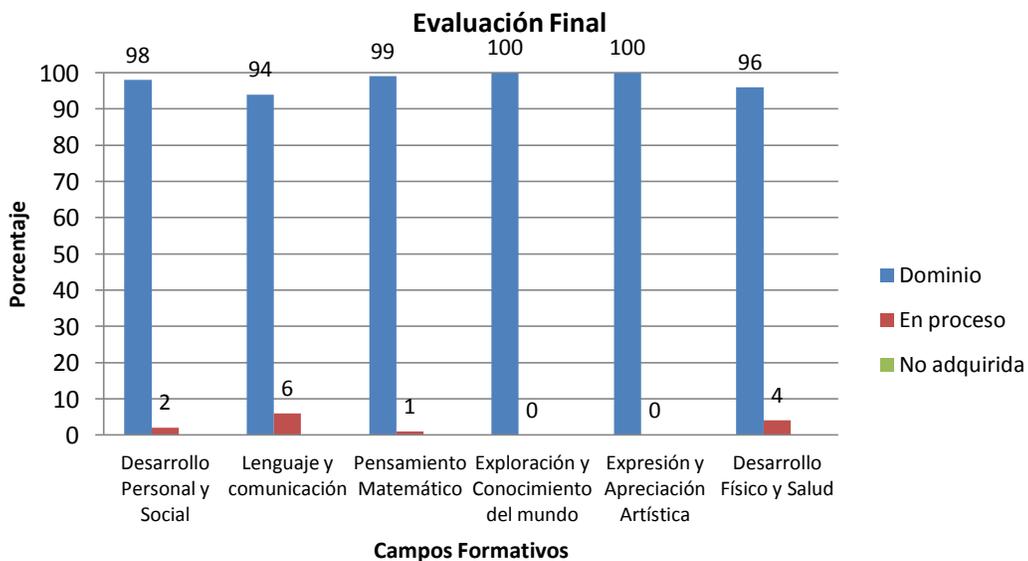


Figura 18. Resultados evaluación final de habilidades de los niños y las niñas, por campos formativos del PEP (2011).

A través de los resultados se nota que de los 16 niños y niñas participantes en el proyecto, 13 alcanzaron un nivel de dominio en los 31 indicadores de habilidades necesarias en el proceso de transición a la primaria, de acuerdo al perfil de egreso del programa. Es decir, lograron mostrar sus habilidades de forma autónoma ante situaciones cotidianas.

El 13% de indicadores se ubicó en la categoría *en proceso* en 4 de los 6 campos formativos, lo cual denota que 3 niños mostraron sus habilidades en situaciones en las cuales recibían un apoyo externo, una persona adulta o algún compañero o compañera. Cabe señalar que durante el proceso se identificó que estos tres niños requerían una atención más individualizada. Finalmente, en ningún campo formativo se ubicaron indicadores en la categoría *no adquirida*.

2. Planeación del juego

De acuerdo al análisis realizado en torno a la planeación de juego de los niños y las niñas, se observa que la mayoría (95%), en un principio eran capaces de identificar qué es lo que querían jugar y qué materiales usar; sin embargo, al evaluar sus logros identificaban sólo productos físicos de su juego (85%).

Conforme avanzaron los registros se observó que todas las niñas y los niños identificaron lo que querían jugar antes de pasar a los espacios de juego y qué materiales usar y el 90% de logró reconocer su esfuerzo, lo obtenido y en algunos casos (60%) las dificultades que se les presentaron, proponiendo opciones para poder solucionarlas en otro momento de juego en la sala.

Como se muestra en esta fase, los niños y las niñas, de acuerdo a la evaluación, lograron dominar las 31 habilidades, en el caso de la mayoría (13). En tres casos fue necesario brindar a las familias recomendaciones de apoyo para fortalecer las habilidades *en proceso*, de acuerdo a las características particulares de su ambiente y personalidad.

En cuanto a la planeación de juego por parte de los niños y las niñas, se identifica que lograron identificar lo que querían jugar, qué usar y autoevaluar logros.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos a lo largo del proyecto, en el presente análisis se muestra el proceso de construcción de una Comunidad de Aprendizaje, la cual favoreció en los niños y las niñas, a través de un ambiente y acciones lúdicas, la adquisición de habilidades necesarias en el proceso de transición del preescolar a la primaria.

Lo obtenido se presenta en tres secciones diferentes, por un lado el análisis realizado en torno a lo observado por parte de la educadora titular, por otro lado el análisis de la participación de las familias y finalmente lo que respecta a la participación de los niños y las niñas.

a) **Educadora**

A través del análisis se observó que cuando las educadoras comparten el juego con los niños y las niñas ejercen una gran influencia en su calidad. Singer y De Haan (2008), han demostrado que la participación de las educadoras inicia desde que observan el juego, establecen contacto visual con los niños y las niñas, modelan de forma directa, e indirecta, enriquecen el juego, hasta integrarse activamente en él. Al participar en el juego pueden conocer más a los niños y las niñas, fortalecer su vínculo afectivo con ellos y ellas, fomentar y brindar el apoyo necesario en el desarrollo de habilidades y aprendizajes y favorecer la resolución asertiva de conflictos, entre otras cosas.

En el presente proyecto se ha enfatizado que la participación de las educadoras en el juego de los niños y las niñas es un elemento significativo en la construcción de una Comunidad de Aprendizaje. Para ello, se han construido los siguientes niveles, retomando aspectos propuestos de Singer y de Haan (2008):

- Observación
- Contacto visual
- Modelamiento directo
- Modelamiento indirecto
- Enriquecimiento del juego
- Facilitación en la resolución de conflictos
- Participación activa en el juego

El análisis se enfoca en la educadora titular quien es responsable del diagnóstico y evaluación de habilidades de los niños y niñas, de la planeación de situaciones didácticas y de la evaluación continua del currículo entre otras. Es decir, por sus funciones es la persona que toma decisiones en cuanto a las actividades de la sala, a través de registros de observación participante, de las relaciones que establece con los niños y las niñas, siguiendo el principio que enfatiza que el desarrollo y aprendizaje en los primeros años de

vida, es un proceso social (Epstein, 2007; Vigotsky, 1979, Singer y De Hann, 2008; Pianta, 2003).

De tal forma que, si bien los niños y las niñas interactúan directamente con las oportunidades de aprendizaje, es altamente significativa la influencia y soporte brindado por las personas adultas en beneficio de su aprendizaje y desarrollo: “Los niños y las niñas necesitan oportunidades para iniciar actividades y seguir sus intereses, pero las educadoras y los educadores no son pasivas ni pasivos durante esta iniciativa y dirección de actividades. De manera similar, los niños y las niñas podrían ser activos y activas involucrándose durante la iniciativa y actividades dirigidas por las educadoras. Un buen educador o una buena educadora ayuda y da soporte al aprendizaje de los niños y las niñas en ambos tipos de actividades” (Shonkoff y Phillips, 2000).

Los resultados se enfocan en la intención de la educadora, analizada en función de los niveles de participación en el juego. Tomando en cuenta que es esencial que los educadores y las educadoras comprendan cómo se desarrollan los niños y las niñas, es importante tomar en cuenta sus fortalezas y necesidades con el fin de enfocar sus conductas hacia ofrecerles el tipo de soporte que promueva el crecimiento y progreso. Epstein (2007) propone las siguientes intenciones, detrás de las conductas de las educadoras en función de las relaciones que establecen con los niños y las niñas:

1. Cuidar
2. Crear un clima y atmósfera de cuidado
3. Fomentar la iniciativa
4. Introducir información
5. Modelar de habilidades
6. Conocer las habilidades de los niños y las niñas
7. Facilitar las relaciones entre pares
8. Fomentar la resolución de problemas de forma independiente

Intencionalidad implica que las educadoras y educadores usen su conocimiento, juicio y experiencia para organizar experiencias de aprendizaje para los niños y las niñas y/o cuando ocurre una situación inesperada; ellos y ellas pueden reconocer la oportunidad de enseñanza y pueden sacar ventaja de ello en favor del desarrollo y aprendizaje. Es importante también reconocer cuándo los niños y las niñas aprenden y desarrollan habilidades guiados/as por su propia exploración y experiencia y cuándo se ven favorecidas por la guía de las personas adultas. De acuerdo con Epstein (2007), de ambas experiencias se promueve el aprendizaje óptimo, lo esencial es combinar ambas.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se muestran los resultados en relación al nivel de participación de la educadora en el juego de los niños y las niñas y la intención que refleja a través de sus conductas. La evaluación se inició desde el principio del ciclo escolar de

forma continua durante las fases que comprende el proyecto (fase de Diagnóstico, Primera implementación de acciones, Evaluación Intermedia, Segunda implementación de acciones y Evaluación Final).

I. ETAPA DE DIAGNÓSTICO (Septiembre-octubre)

Durante esta fase se notó que la educadora, principalmente observaba a los niños y las niñas cuando jugaban, en la sala y en el recreo. Así, cuando ellos y ellas jugaban en la sala solía mantenerse cerca físicamente; sin embargo, en el recreo se colocaba en una posición alejada de la mayoría de los juegos de los niños y las niñas, aspecto que dificultaba el contacto visual. Respondía y se acercaba a ellos y ellas cuando le demandaban su atención o cuando ella consideraba que tenían alguna dificultad y necesitaban ayuda.

Solía dirigir las actividades a realizar en la sala y separaba las acciones dirigidas a promover el desarrollo de actividades pre-académicas, del juego. Cuando realizaba las primeras, ella dirigía las actividades pidiendo a los niños y niñas que se sentaran frente al pizarrón mientras daba indicaciones de lo que se haría. Modelaba las actividades de forma directa constantemente, lejos de enriquecerlas. No se notó una participación activa en el juego de los niños y las niñas. Y se observó que la educadora se centraba principalmente en experiencias guiadas por las personas adultas para promover el desarrollo y aprendizaje, aunado a que la intención de sus acciones se enfocaba en cuidar a los niños y las niñas.

II. PRIMERA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS (Noviembre-diciembre)

Con base en el diagnóstico se pusieron en marcha algunas acciones, como la necesidad de promover en las educadoras la sensibilización en torno a la importancia e influencia de su rol, en la calidad del juego compartido con los niños y las niñas, además de favorecer el reconocimiento de la intención de sus acciones en favor del desarrollo y aprendizaje.

Una de las acciones implementadas fueron las sesiones de asesoría, un día a la semana, con la educadora titular. Este espacio se aprovechó para compartir información y discutir los niveles de participación en el juego, con ejemplos retomados de su propia práctica educativa.

Durante las actividades y juegos de los niños y las niñas se observó en conjunto con la educadora su nivel de participación que más favorecería a determinados niños y niñas, de acuerdo al contexto, situación y juego que realizaban. Además se modelaban los distintos niveles de participación en el juego durante el recreo y en la sala.

En esta fase se notó que la educadora comenzaba a reflexionar sobre los distintos niveles de participación en el juego y los beneficios de cada uno de ellos. Además comenzó a desarrollar habilidades de observación, reflexión y análisis de su práctica educativa.

III. EVALUACIÓN INTERMEDIA (enero)

Durante esta fase se notó la importancia de fortalecer la participación de la educadora en el juego de los niños y las niñas, con el fin de fomentar la sistematicidad de sus prácticas, enfocadas a promover e influenciar la calidad del juego de todos. Por esto, se decidió continuar con las acciones implementadas en la fase anterior, aunado a trabajar bajo el propósito de que ella se involucrara en una participación activa en el juego, así como favorecer la conciencia y reconocimiento de la intención detrás de sus prácticas educativas.

IV. SEGUNDA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS (Febrero-marzo-abril)

Conforme fue avanzando el ciclo escolar evolucionó la participación de la educadora en el juego de los niños y las niñas. Se notó un involucramiento en el juego y actividades de ellos y ellas, desde su observación del juego, reconocer en qué momento integrarse, cómo enriquecerlo, usar modelamiento directo o indirecto dependiendo del tipo de apoyo que identificaba se requería, así como favorecer la resolución de problemas cuando lo requerían. Esto se logró que participara activamente en el juego.

Cada vez la educadora fue usando mayor variedad de conductas y la intención detrás de éstas evolucionó de sólo cuidar a los niños y las niñas (cubriendo sus necesidades) a crear un clima y atmósfera de cuidado, fomentar y dar soporte de lenguaje y comunicación, fomentar la iniciativa, Introducir información y modelamiento de habilidades, conocer las habilidades y actividades de los niños y las niñas, facilitar las relaciones entre pares y fomentar la resolución de problemas de forma independiente.

Ambos aspectos le permitieron funcionar como facilitadora en el juego de los niños y niñas, enriqueciendo su práctica educativa, y así favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

V. EVALUACIÓN FINAL (Junio)

Con el fin de contar con una visión más específica sobre la evolución de la intención educativa, se muestran los resultados de forma ascendente en cuanto a complejidad se refiere. Es decir, por niveles de participación en el juego, desde observación hasta

participación activa en el juego. Por cuestiones prácticas las viñetas que ejemplifican cada uno de los niveles de participación se encuentran en el anexo A.

Nivel de participación: observar

Implica, estar físicamente cerca de los niños y las niñas cuando juegan para poder observar atentamente. Es importante tomar tiempo para observar sin interferir con el fin de **notar** cómo juegan, para qué, qué están representando o si necesitan ayuda.

Evoluciona la intención de observar, ya que en un principio la educadora observa para cuidar la seguridad de los niños y las niñas mientras juegan, posteriormente logra identificarla y usarla como una herramienta básica en la promoción del desarrollo y aprendizaje a través del juego de los niños y las niñas; conforme lo hace va integrando conductas que complejizan su observación, como se nota en la Tabla 16.

I N T E N C I O N E S	Fomentar la resolución de conflictos				
	Facilitar relaciones entre pares				
	Conocimiento de habilidades				
	Modelar habilidades				
	Dar información				
	Fomentar la iniciativa				
	Crear un clima emocional de cuidado				
	Cuidar				
		Diagnóstico	Primera Implementación de acciones	Evaluación intermedia	Segunda Implementación de acciones
ETAPAS					

Tabla 16. Evolución de las Intenciones de la educadora en el nivel de participación observación

Como se observa en la Tabla 16, al inicio del ciclo escolar la educadora observaba a los niños y las niñas con la intención de *cuidar*, en la sala y en el recreo, se colocaba físicamente en un espacio desde el cuál veía a los niños y niñas, mientras ellos y ellas jugaban.

Posteriormente a través de su observación nota aspectos del grupo, al darse cuenta que estaba dividido y no había integración entre los niños y las niñas del grupo original y del grupo que se integró a la sala. Al preguntarle qué se podía hacer para promover la integración, ella responde “Deberíamos hacer equipos en las actividades para que empiecen

a estar intercalados y se empiecen a hablar” (13 de octubre). Este ejemplo es considerado como un primer acercamiento a la intención de *crear un clima emocional de cuidado*, ya que notó la necesidad de convivencia entre los niños y las niñas de los grupos de los cuales venían.

A partir de compartir la forma de evaluación de habilidades de los niños y las niñas, propuesta dentro del Programa de Transición del Preescolar al Primer grado, se nota que observa con la intención de *conocer las habilidades* de los niños y las niñas y comparte tales observaciones. Además es capaz de proponer y dirigir un juego, sin embargo, también se coloca en una posición que le permite observar cómo lo realizan los niños y las niñas.

Durante la Primer Fase de Implementación de Acciones se notó que actúa bajo la intención de *dar información, modelar habilidades, facilitar la relación entre pares y la resolución de conflictos de forma independiente*, teniendo como base la observación: “En el recreo estaban las niñas Sf, Ny y Vl jugando en los columpios, la educadora se acercó a ellas y las observaba de cerca, le dijo a Sf “Cuando vayas arriba, extiende los pies y cuando vayas hacia abajo dóblalos para que te impulses sola, mira así como lo hace Ny”. Se mantuvo cerca de ellas viéndolas y en ocasiones le repetía la instrucción a Sf, ambas se observaban y sonreían (09 de Diciembre).

A través del ejemplo, se puede ver que ella observa el juego, nota la dificultad que tiene una de las niñas le brinda una explicación de cómo columpiarse y modela la habilidad a través de una compañera, lo cual a su vez incita a darse cuenta que pueden ser entre ellas un recurso para solucionar una dificultad y darse cuenta de su presencia una a la otra, mostrándolo con una sonrisa.

Poco a poco se notó que la educadora iba observando con diferente intención enfocada a *facilitar la relación entre pares* promoviendo que iniciaran un juego entre ellos y ellas. Y para *conocer las habilidades* de los niños y las niñas, promoviendo que continuaran un juego hacía alguna pregunta después de su observación fomentando que tomaran la iniciativa y resolvieran una dificultad por sí mismas o mismos.

La evolución en su intención detrás de la observación, la usa finalmente para integrarse activamente en el juego de los niños y las niñas, permitiéndose *conocer las habilidades* de los niños y las niñas, *crear un clima de cuidado, dar información, facilitar la relación entre pares, la iniciativa, la resolución de conflictos de forma independiente y modelar habilidades*.

Nivel de participación: Contacto visual

Implica notar cuando los niños y las niñas regularmente lanzan una mirada cuando juegan esperando que se las devuelvan; al obtener el contacto visual favorecerá que se sientan vistos/as, reconocidos/as y puedan continuar jugando.

La educadora al principio del ciclo escolar usa el contacto visual con los niños y las niñas, principalmente en la sala, ya que así lo permite el espacio físico en esta, sin embargo, durante el recreo se notó en menor cantidad el uso de este nivel de participación, debido a la distancia física en relación con los niños y las niñas, en el patio. En ambos casos, en la sala y en el recreo, ella emplea el contacto visual con la intención de cuidarlos y cuidarlas, respuesta a las necesidades o para aprobar ciertas conductas de parte de ellos y ellas, de tal forma que puede hablarse que su intención era conocer y atender las necesidades físicas y básicas. Posteriormente acompaña el contacto visual con otras conductas como sugerir y preguntar, lo cual denota que también realiza participa en este nivel para obtener mayor información sobre lo que necesitan, como se nota en la Tabla 17.

I N T E N C I O N E S	Fomentar la resolución de conflictos				
	Facilitar relaciones entre pares				
	Conocer de habilidades				
	Modelar habilidades				
	Dar información				
	Fomentar la iniciativa				
	Crear un clima emocional de cuidado				
	Cuidar				
	Diagnóstico	Primera Implementación de acciones	Evaluación intermedia	Segunda Implementación de acciones	
ETAPAS					

Tabla 17. Evolución de las Intenciones de la educadora en el nivel de participación: contacto visual

Cabe señalar que el contacto visual es un nivel de participación que la educadora usa en algunas situaciones como precedente para otros niveles subsecuentes de participación en el juego de mayor complejidad.

En la etapa de diagnóstico se nota que la educadora tiene contacto visual con los niños y las niñas con la intención de *cuidarlos/las*, para que no se lastimaran. O para permitir o impedir ciertas conductas a los niños y las niñas, *dando información* a través de las sugerencias que realizaba.

Al garantizar la seguridad física y permitir ciertas conductas sí y otras no, ella usa el contacto visual únicamente como un mecanismo de control, basado en los propios intereses, no en las necesidades o intereses de los niños y las niñas.

A través de lo observado en la Etapa de Diagnóstico, se notó la necesidad de promover en la educadora la reflexión sobre el impacto del contacto visual en el desarrollo de los niños y las niñas, como una herramienta para conocer, identificar y atender las necesidades que ellos y ellas expresaban durante el juego. De tal forma que se decide enfocar el trabajo, durante la primera Fase de Implementación de Acciones, en favorecer que la educadora note y experimente el contacto visual como un recurso para promover el desarrollo y aprendizaje en la sala.

Durante tal fase, se fue notando que la educadora observaba lo que sucedía con algún niño o niña, en el grupo en general, usaba el contacto visual con la intención de *introducir información* a partir de lo que notaba, favoreciendo a su vez *modelar habilidades*: “En el espacio grupal de la sala, hablaban de las mascotas, el niño Mn comienza a platicar interrumpiendo a la niña Mg, la educadora lo voltea a ver y le dice “respeto Mn cuando tú hablas todos te escuchamos, tú también escucha a los demás, si quieres hablar levanta la mano (mientras ella levanta el brazo) y espera tu turno”. Él la ve y la escucha a su compañera” (08 de noviembre). En este ejemplo, la educadora nota la conducta considerada inapropiada (interrumpir a una compañera), no sólo tiene contacto visual con el niño, sino que es capaz de dar una explicación y mostrarle cómo expresar su deseo de hablar, al mismo tiempo que garantiza la expresión de la niña que estaba hablando. Se nota que comienza a centrarse en los intereses y necesidades de los niños y las niñas, no sólo se enfoca en cuidarlos desde su interés personal.

Posteriormente la educadora responde al contacto visual con la intención de *conocer las habilidades de los niños y las niñas, dar información, modelar la habilidad, además de crear un clima emocional de cuidado*. Es decir, evoluciona de tener contacto visual para cuidar, aprobar o corregir alguna conducta inapropiada, hacia tener contacto visual con el propósito de atender el interés de los niños y las niñas. Al mismo tiempo que favorece la posibilidad de que en otra ocasión el niño pueda tener contacto visual o acercarse a ella cuando tenga alguna dificultad.

En la fase de evaluación intermedia se nota que la educadora comienza a jugar activamente con los niños y las niñas, usando el contacto visual como elemento para integrarse al juego, notándose a su vez que a través de este logra identificar en qué momento integrarse al juego sin interferir en los intereses de ellos y ellas. Notándose a su vez que se rige bajo las intenciones de *Crear un clima de cuidado, introducir información, favorecer la iniciativa, conocer las habilidades de los niños y las niñas, y facilitar la relación entre pares y fomenta la resolución de conflictos*.

Durante la fase de Segunda implementación de Acciones, se nota que poner en práctica el contacto visual favorece un clima emocional que fomenta a su vez confianza para un acercamiento y participación activa en el juego, es decir se coloca en una posición en la cuál puede darse cuenta del propósito de sus acciones en favor del aprendizaje y desarrollo. Las intenciones de la educadora se enfocan en *crear un clima emocional de cuidado, fomentar la iniciativa, introducir información, facilitar la relación entre pares, modelar habilidades, y fomentar la resolución de problemas de forma independiente*, al mismo tiempo que la cercanía le permite *conocer las habilidades de los niños y las niñas*.

Nivel de participación: Enriquece

Implica observar el juego de los niños y las niñas para notar el momento apropiado de jugar con ellos y ellas, ya sea para introducir un tema, un juguete o una acción, respetando siempre la idea central y los intereses de los niños y las niñas en el juego. Al igual que en los niveles de participación anteriores, la educadora mostró una evolución en cuanto a las intenciones de sus conductas, logrando enriquecer el juego. Como se ha mencionado, al inicio del ciclo escolar ella principalmente observaba el juego, sólo en ocasiones alguna pregunta que realizaba favorecía que ellos y ellas modificaran o integraran algún aspecto nuevo al juego.

Conforme ella se va acercando físicamente a los niños y las niñas, observa y escucha lo que juegan, cómo lo hacen y va notando cómo incorporarse, en qué momento y bajo qué criterios, ya sea preguntando si puede jugar o introduciendo un elemento del juego para expandirlo. Además se perciben diferentes intenciones detrás de sus conductas, en distintos momentos de observación, que van *de sólo preguntar algo, hasta introducir información, conocer habilidades, modelarlas, fomentar la iniciativa, facilitar la relación entre pares y/o la resolución de conflictos*, como se nota en la Tabla 18.

I N T E N C I O N E S	Fomentar la resolución de conflictos					
	Facilitar relaciones entre pares					
	Conocer de habilidades					
	Modelar habilidades					
	Dar información					
	Fomentar la iniciativa					
	Crear un clima emocional de cuidado					
	Cuidar					
	Diagnóstico	Primera Implementación de acciones	Evaluación intermedia	Segunda Implementación de acciones	Evaluación final	
E T A P A S						

Tabla 18. Evolución de las Intenciones de la educadora en el nivel de participación: enriquece

En la fase de diagnóstico se nota que la educadora realiza algunas preguntas a los niños y las niñas cuando están jugando sobretodo en la sala, estas generan que ellos y ellas anexen algún elemento al juego. Preguntar se considera una conducta precedente para posteriormente lograr enriquecer el juego con la intención de expandirlo.

Durante esta misma fase, en ocasiones, la educadora *introduce información* sobre lo que juegan los niños y las niñas, además de *modelar habilidades*, cabe señalar que la información se remite a dar indicaciones de cómo realizar las actividades y/o juegos, pareciera que también se trata de un nivel de interacción precedente al enriquecimiento como tal.

Al notar el nivel de enriquecimiento enfocado a realizar preguntas o dar indicaciones, se vislumbra la necesidad de expandir sus intenciones y favorecer que enfoque diferentes formas de participar con la intención de promover el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas para la siguiente fase, en la que se modelan formas de enriquecer el juego guiándose a partir del juego y los intereses de los niños y las niñas.

De tal forma que durante la Primera implementación de Acciones se nota algunas intenciones más específicas que la educadora pone en práctica, entre las que se encuentra *crear un clima emocional de cuidado, Fomentar la iniciativa y la relación entre pares y la resolución de problemas de forma independiente.*

Se nota que la educadora enriquece el juego de los niños y las niñas dando información, promoviendo que se vean como recursos entre sí, que creen un juego en equipo y favorece que tomen la iniciativa y resuelvan las situaciones. Ya no hace preguntas de forma aislada o da indicaciones de cómo realizar determinada actividad, sino que logra preguntar siguiendo el interés de los niños y las niñas en su juego y dando sugerencias, a su vez propiciando que expandieran su juego.

Durante la Segunda Fase de implementación de Acciones, se nota que la educadora al integrarse al juego de forma activa nota algunos elementos que puede introducir para expandirlo; notándose la intención de *dar información*, además es posible promover habilidades que los niños y niñas requieren adquirir y/o dominar. Cuando ella se integra introduce el elemento de “cambio” al juego, promoviendo habilidades de razonamiento y argumentación en los niños y las niñas.

También logra enriquecer el juego desde su participación activa en este, realizando conductas que denotan las intenciones de *crear un clima emocional de cuidado, fomentar la iniciativa, dar información y conocer las habilidades de los niños y las niñas y Facilita la relación entre pares y la resolución de conflictos, además de modelar la habilidad para integrarse al juego.*

Nivel de participación: modelamiento directo

Implica mostrar a los niños y las niñas nuevas formas de jugar, usar un juguete o representar un rol en el juego, diciéndoles cómo hacerlo y haciéndolo para que vean y escuchen.

Dentro de este nivel de participación se nota que al principio la intención de la educadora era modelar formas socialmente apropiadas de determinadas conductas y con el fin de favorecer la adquisición de hábitos. Posteriormente va mostrando intenciones de modelamiento de otras habilidades particularmente dentro del juego, tal efecto puede verse en la tabla 19.

I N T E N C I O N E S	Fomentar la resolución de conflictos				
	Facilitar relaciones entre pares				
	Conocer de habilidades				
	Modelar habilidades				
	Dar información				
	Fomentar la iniciativa				
	Crear un clima emocional de cuidado				
	Cuidar				
	Diagnóstico	Primera Implementación de acciones	Evaluación intermedia	Segunda Implementación de acciones	
ETAPAS					

Tabla 19. Evolución de las Intenciones de la educadora en el nivel de participación: modelamiento directo

Como se ha mencionado, durante la Etapa de Diagnóstico la educadora modelaba directamente formas de comportamiento considerado apropiado en actividades asistenciales, en el juego no se observaba tal participación. A partir de lo observado en esa Etapa se consideró importante que la educadora notara el poder del modelamiento en la promoción de habilidades que fortalecieran el desarrollo de habilidades de los niños y las niñas, se favoreció a través de modelamiento por parte de la psicóloga y la identificación de los momentos en los cuales les beneficiaría a ellos y ellas un modelamiento directo.

De tal forma que en la Primera Fase de Implementación se observa que ella modela con la intención de *cuidar y dar información a los niños y las niñas*. El modelamiento lo realiza

ante una actividad en que ellos/as son quienes juegan, la educadora sólo los asistía ante la dificultad que tienen.

Posteriormente durante la etapa de Evaluación Intermedia la educadora muestra modelar algunas acciones con la intención de *crear un clima emocional de cuidado, conocer habilidades, dar información y modelar habilidades.*

Durante la etapa de Segunda Implementación de Acciones la educadora modela de forma directa para, *crear un clima emocional de cuidado, fomentar la iniciativa, introducir información, facilitar la relación entre pares y fomentar la resolución de conflictos de forma independiente.*

Se nota que la educadora está más cercana al juego de los niños y las niñas, sin embargo, casi al finalizar esta segunda Etapa de Implementación de Acciones, la educadora al integrarse en el juego logra modelar directamente, a través de su interacción, mostrando con ello, modelar para *crear un clima de cuidado, conocer la habilidad de los niños y niñas, fomentar la iniciativa y resolución de conflictos, además de introducir información y modelar habilidades*, por ejemplo: “estando en el patio se acerca la niña Me gateando hacia la educadora, le muestra una mano y le da la venda, detrás de ella va Mr y le dice “es que atropellaron a mi perrita” La educadora le dice “¿Quiere que le ponga la venda?” Mr: “es que yo no puedo, mejor tú eres la veterinaria y le ponías la venda a mi perrita”. Educadora: “sí se la pongo, pero también puedo enseñarle. Mira la tomas de la punta, le vas dando vuelta a la venda hasta cubrirle el brazo, la patita y ya”. Mr: “ a ver yo se la pongo”. Le dio vuelta para quitarle la venda y se la puso ella, cuando terminó le dijo a la educadora “gracias veterinaria, ¿Cuándo tengo que traer otra vez a mi perrita?” Educadora: mañana la trae para que le revise la patita” (20 de Abril).

Nivel de participación: modelamiento indirecto

Implica mostrar nuevas formas de jugar, usar un juguete o representar un rol de forma paralela, sin comunicar a los niños y las niñas la intención, sólo permitiendo que la vean.

Este nivel de participación no se nota al principio del ciclo escolar, sino hasta Primera Fase de Implementación de Acciones, de este momento hasta la Segunda Fase de Implementación, es posible observar que la educadora recurre en pocas ocasiones a este tipo de modelamiento, ya que en su mayoría lo acompaña de forma verbal, dando sugerencias y/o haciendo comentarios, como se notó en el nivel anterior. La evolución en cuanto a las intenciones de sus acciones, puede verse en la siguiente Tabla 20.

I N T E N C I O N E S	Fomentar la resolución de conflictos				
	Facilitar relaciones entre pares				
	Conocer de habilidades				
	Modelar habilidades				
	Dar información				
	Fomentar la iniciativa				
	Crear un clima emocional de cuidado				
	Cuidar				
		Diagnóstico	Primera Implementación de acciones	Evaluación intermedia	Segunda Implementación de acciones
ETAPAS					

Tabla 20. Evolución de las Intenciones de la educadora en el nivel de participación: modelamiento indirecto

Durante el diagnóstico se notó la necesidad de que la educadora usara este tipo de participación en el juego, con el fin de usarlo para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas; ya que no fue observado como parte de su participación con los niños y las niñas.

Durante la Primera etapa de Implementación de Acciones se observó que la educadora realizaba algunas acciones con el fin de modelar de forma indirecta, con la intención de *conocer las habilidades de los niños y las niñas y modelar algunas de ellas.*

Posteriormente en la evaluación intermedia se nota que la educadora logra modelar directamente bajo la intención de *crear un clima emocional de cuidado, fomentar la iniciativa y promover la resolución de conflictos de forma independiente,*

En la segunda etapa de Implementación de Acciones se notó que la educadora realizó modelamiento indirecto, con la intención de *crear un clima de cuidado, conocer y modelar habilidades en los niños y las niñas, además de facilitar la relación entre pares, la resolución de conflictos.*

Nivel de participación: activa

Implica jugar juntos/as, involucrándose en sus juegos, tomando un rol o jugando con los juguetes. Para participar activamente es necesario observar el juego antes de interactuar para decidir qué práctica, de las anteriores, promoverá el desarrollo cognitivo a través del juego.

Como se ha notado a través de los niveles anteriores, cuando la educadora se integra al juego de forma activa, es posible realizar diversas acciones que llevan implícitas intenciones que favorecen el desarrollo y aprendizaje en los niños y las niñas.

Durante la fase de Diagnóstico no se nota este tipo de participación, ya que ella estaba enfocada principalmente en *cuidar* a los niños y las niñas mientras ellos y ellas jugaban, se nota que logra participar activamente con diversas intenciones, a partir de la Evaluación intermedia, en donde se nota que logra integrarse a partir de los intereses de los niños y las niñas (Tabla 21).

I N T E N C I O N E S	Fomentar la resolución de conflictos				
	Facilitar relaciones entre pares				
	Conocer de habilidades				
	Modelar habilidades				
	Dar información				
	Fomentar la iniciativa				
	Crear un clima emocional de cuidado				
	Cuidar				
		Diagnóstico	Primera Implementación de acciones	Evaluación intermedia	Segunda Implementación de acciones
ETAPAS					

Tabla 21. Evolución de las Intenciones de la educadora en el nivel de participación activa en el juego

Como se ha mencionado durante la Fase de Evaluación Intermedia la educadora mostraba las intenciones de *crear un clima de cuidado, facilitar la relación entre pares y conocer las habilidades de los niños y las niñas*.

Posteriormente en la etapa de Segunda Implementación de Acciones la participación activa por parte de la educadora es más sistemática y continua, basándose en *Fomentar la iniciativa, dar información, conocer y modelar habilidades, así como la relación entre*

pares y la resolución de conflictos de forma independiente y con ello es posible crear un clima emocional de cuidado.

La educadrea logra realizar sus acciones bajo las intenciones mencionadas al mismo tiempo que se muestra contenta al estar participando con los niños y las niñas en sus juegos, logrando a su vez estar atenta a varios juegos diferentes.

Logra integrarse activamente en el juego tanto en el recreo como en la sala: “la educadora observa a los niños y niñas que están en espacio de la tiendita, se acerca a la niña Js y le dice “¿me das un monedero para comprar?” Se lo pasa al niño Sd y le pregunta “¿también vas a comprar maestra?” Educadora: “sí, pero tengo que hacer mi lista de compras, voy a comprar una leche, una sopa, unos bombones, los voy a escribir” mientras lo va escribiendo en la lista. Se la da a Js, ella dice “aquí dice leche?” Educadora: “sí, ahí escribí leche, ¿cuántas quiero, qué número es Sd?” Sd “dos”. Educadora “sí, dos leches”. Sd “yo se las doy y las voy a poner en esta bolsa para que las llesves a tu casa” (27 de marzo).

b) Grupo 2: Familias

Para mostrar la aportación de las familias en la construcción de la comunidad de aprendizaje basada en el juego, se documentó su participación mediante el cuestionario inicial, las preguntas del periódico interactivo, la respuesta a las Tareas-Juego implementadas y al cuadernillo de vacaciones; como se muestra a continuación. Acciones que se llevaron a cabo durante las fases del proyecto.

En la Etapa de diagnóstico, mediante el cuestionario fue posible explorar las expectativas notando que se refleja lo que culturalmente se espera de este grado preescolar, es decir, que sea la base para la primaria, ya que las personas adultas pretenden que los niños y las niñas adquieran habilidades como leer, escribir, reconocer números y operaciones básicas, entre otras habilidades pre-académicas; al ser poco más de la mitad de las familias quienes mencionan tales aspectos, pensamiento recurrente en nuestro contexto preescolar, de acuerdo con Sánchez (2010).

Por otro lado se notó que las familias no describen la forma en que juegan, quizá porque no es una práctica recurrente, ya que en su mayoría se enfocan en sólo enlistar los juegos, sin embargo esto nos habla de una fortaleza por parte de ellas, es decir, observan el juego y conocen los preferidos por su hijo o hija.

Con los resultados obtenidos en esta etapa se vislumbró la necesidad de que las familias identificaran al juego como el medio primordial en el aprendizaje de niños y niñas pequeños/as, con el fin de evitar que presionaran o demandaran a su hijo o hija la

adquisición de habilidades pre-académicas, mediante algunos recursos que podrían resultar tediosos, punitivos o de alta exigencia; los cuales pasan por alto las necesidades e intereses de los niños y las niñas.

En lo que respecta a lo obtenido a través de la elaboración del periódico interactivo, a través de las preguntas dirigidas a las familias, se nota el proceso de reflexión por parte de ellas, como se nota en la Figura 19.

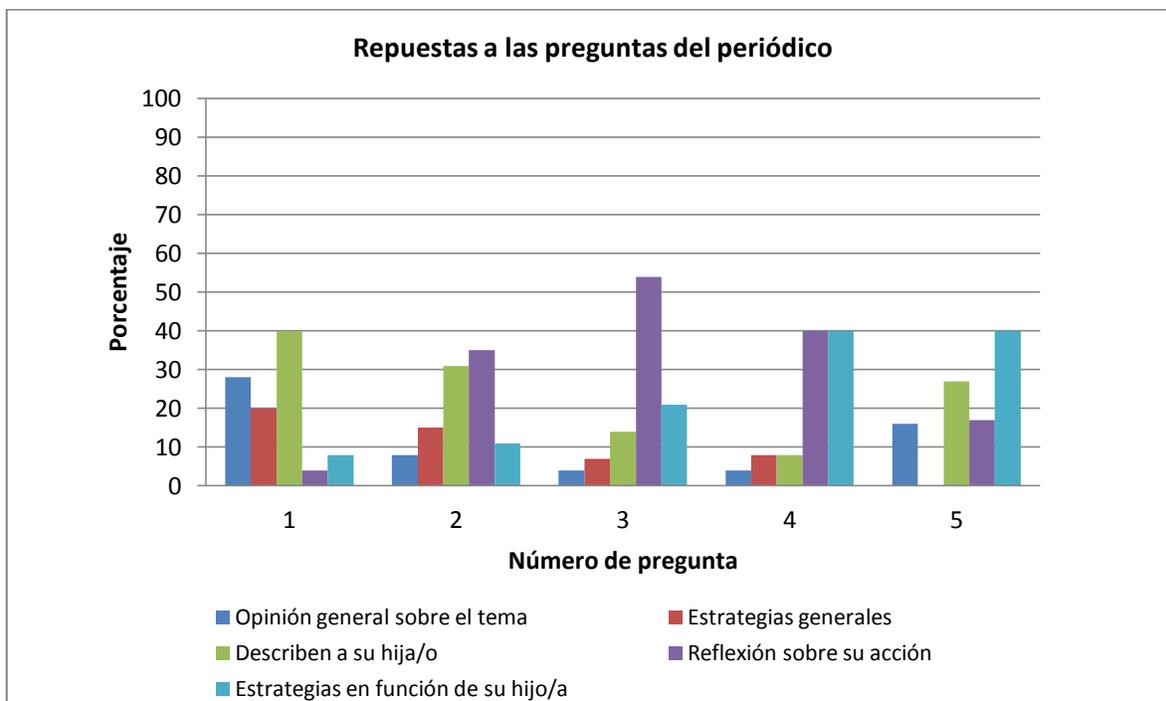


Figura 19. Proceso de reflexión de las familias a partir de las preguntas de los 5 números del periódico

Cabe señalar que las preguntas del periódico están dirigidas a las familias para promover que reflexionen qué hacen para responder ante un aspecto de desarrollo como la socialización, el juego, la lectura y la autonomía. Mediante la figura anterior se nota que en un principio ellas se centran en describir a su hijo o hija respecto al tema abordado, conforme contestan a las preguntas siguientes se observa que van centrando su reflexión en su propia acción; al hacerlo de esta manera su reflexión se ubica primordialmente en su capacidad para responder a lo que observan en su hijo o hija. Es decir, son capaces de identificar las fortalezas y necesidades de su hijo o hija en relación al tema abordado y logran implementar estrategias que respondan a tales aspectos.

Otro elemento que se nota es que la forma en que las familias responden a su hijo o hija en relación a los aspectos de desarrollo propuestos a través de las preguntas, fue de forma

global hacia particularizar su acción. Es decir, se nota mayor proporción de familias que en la pregunta número uno centran su respuesta en estrategias generales o en lo que culturalmente pareciera que se debiera hacer como padre y/o madre. Conforme se proponen las preguntas de los siguientes números, se nota que las familias implementan estrategias en función a las particularidades de su hijo o hija, para dar respuesta a lo que necesitan los niños y las niñas a partir de lo observado.

En la pregunta 3, se nota un incremento considerable en torno a la reflexión sobre su acción, cabe señalar que por un lado la pregunta promueve tal análisis por parte de las familias ya que se refiere a: ¿Qué hacen cuando su hijo o hija juega? Y pareciera que ellas, no sólo describen su acción, sino que son capaces de analizarla. Por otro lado se trata de un tema que permeaba la sala debido a que es el eje fundamental en la construcción de una comunidad de aprendizaje, por lo tanto constantemente se promovía la reflexión sobre el juego y lo que implica; a través de las diversas estrategias implementadas, entre ellas la información brindada al inicio del ciclo escolar, las situaciones lúdicas promovidas en la sala, el acercamiento durante el filtro clínico entre otras.

Y respecto a la pregunta 5, se observa que se incrementa el porcentaje de familias que describen a su hijo o hija, en relación a las dos preguntas anteriores. Cabe señalar que en este número se abordó el tema de autonomía en función de la transición a la primaria, denotando que ante este tema el actuar de las familias es menor y se centran en describir las fortalezas que ha desarrollado su hijo o hija en relación a la autonomía necesaria para la adaptación funcional a la Primaria.

A través de los resultados observados mediante la implementación del cuadernillo de vacaciones se nota que las familias tuvieron la oportunidad de relacionarse con su hijo o hija a través de las propuestas de juego. Reflejando ser una herramienta para las familias quien en un principio del proyecto identificaban que casi no jugaban con su hijo o hija, denotando que no sabían cómo hacerlo: Así, a través del cuadernillo fue posible ese acercamiento, lograron reconocer cómo se sienten al aproximarse a través de esta estrategia e identificaron al juego como un elemento que les gusta y a través del cual poder interactuar en familia y reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad de su hijo o hija.

Se identifica un proceso continuo y gradual en las familias, en relación al juego como medio de acercamiento, de vinculación y adquisición de habilidades de su hijo o hija. Se nota cómo las familias en un principio estaban centradas en que las niñas y los niños lograran desarrollar habilidades pre-académicas y se fue notando que se redujo su inquietud en torno a esto. Iban identificando la adquisición de habilidades a través del juego como medio de aprendizaje.

Además se las familias fueron involucrándose con las niñas y los niños y las educadoras a través de las estrategias propuestas como el periódico, el acercamiento a través del filtro, las tareas-juego y el cuadernillo para vacaciones.

Reconocen en algunas situaciones el valor que tiene el hecho de que su hija o hijo adquiriera habilidades de forma lúdica, se puede notar a través de comentarios que realizaron en actividades en las que conviven con el grupo y las educadoras, como: *“Aprendí que mi hija puede aprender y divertirse, no tiene por qué ser aburrido su aprendizaje”*

c) Grupo 3: Niños y niñas

A través de los resultados presentados, obtenidos durante el proceso de implementación del proyecto se identifica una evolución en cuanto al dominio de las habilidades necesarias durante el proceso de transición del Preescolar a la Primaria; como se muestra en la figura 20.

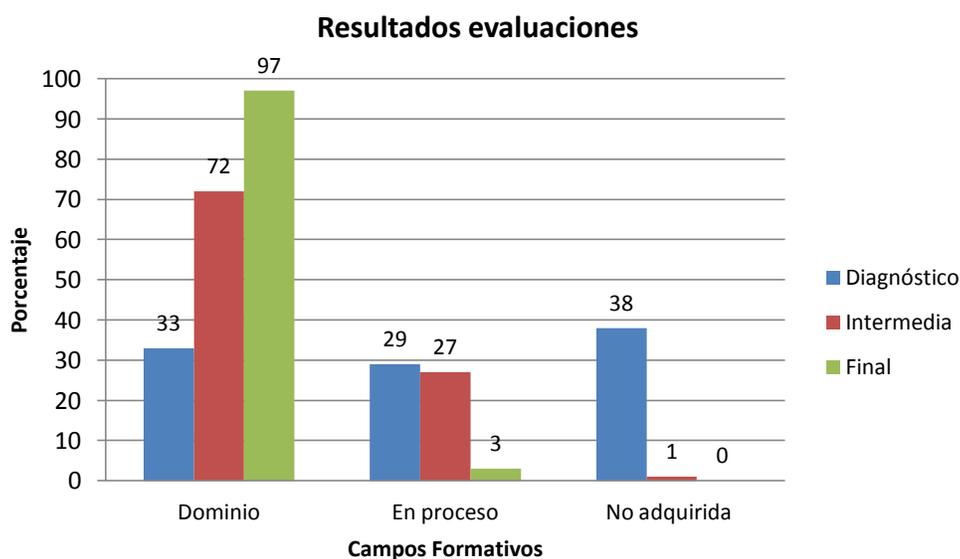


Figura 20. Resultados de evaluación de habilidades de los niños y las niñas en el diagnóstico, fase intermedia y final del proyecto.

En la Figura 20 se presentan los resultados obtenidos en los tres momentos de evaluación de forma grupal, sin embargo, cabe señalar que durante el transcurso del proyecto se realizó una evaluación de habilidades de forma continua e individual; como se muestra en los siguientes ejemplos, en los cuales se refleja el progreso en el dominio de habilidades.

3. En el siguiente ejemplo se presentan registros de observación que dan cuenta de la evolución de las habilidades de Sd:

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social.

Indicadores:

- Reconoce la importancia del trabajo colaborativo
- Enfrenta desafíos y busca cómo resolverlo

En la Fase de Diagnóstico estos indicadores se ubicaron en la categoría *no adquirida*, en la evaluación intermedia se ubicó en la categoría *en proceso* y al final el proyecto se ubicó en la categoría *lograda*, como puede notarse en el cuadro 1.

Momento del proyecto	Viñeta	Observación
<u>Diagnóstico</u>	La educadora reunió a los niños y las niñas en el patio de la Estancia y comenzaron a jugar a Doña Blanca, les pidió que se tomaran de la mano para formar un círculo. Sd observaba un tanto alejado de los y las demás, se formó el círculo y él permaneció fuera de este, la educadora se acercó a él y le preguntó “¿Quieres jugar Sd?” él la observó sin contestar, la educadora repitió la pregunta y Sd asintió con la cabeza. Educadora: “ <i>pues acércate y dile a tus compañeros</i> ” Sd miró a sus compañeros y compañeras, Mr lo vio y lo tomó de la mano, lo jaló hacia el círculo. Él siguió se tomó de la mano de sus compañeras y caminaba, sin cantar la canción. Cuando pasó una niña para “cortar los pilares” (de acuerdo al juego), Mr: “ <i>Sd ¡Agárrate bien fuerte, no me sueltes!</i> ” Sd observó y la soltó de la mano.	A través de la viñeta Sd: 4. Se encuentra ante un desafío y sólo observa, sin proponer ni mostrar estrategias de solución. 5. No se integró a la actividad de forma activa.
<u>Primera Implementación de acciones</u>		
A través de lo observado en Sd, se nota la necesidad de promover que se integre a las actividades del grupo, reconozca la importancia del trabajo colaborativo y enfrente los retos y desafíos que se le presenten.		
Por lo que en conjunto con la educadora se decidió implementar las siguientes estrategias:		
6. Estar cerca de él cuando realiza alguna actividad y juega para facilitar que se integre a los juegos con los niños y las niñas		
7. Pedirle que realice actividades como poner la fecha, regar las plantas, entre otras, fomentado que se de cuenta de qué necesita para hacerlo		
8. Antes de jugar juegos organizados pedirle que se integre en un equipo y sea el representante del mismo.		
Evaluación Intermedia	En el patio de juegos estaba Sd observando a Dg y V1 jugar con una pelota, él y ella caminaban y corrían detrás de la pelota cuando no podían aventarla con la raqueta, Sd caminaba cerca de ellos observándolos. La educadora se aproximó a él y preguntó <i>¿Sd quieres jugar con Dg y V1?</i> Sd la volteó a ver “ <i>sí</i> ”. Pregúntales <i>¿Puedo jugar con ustedes?</i> Sd caminó despacio hacia Dg y V1 y les dijo <i>“es que quiero jugar, ¿Puedo jugar?”</i> Dg asintió con la cabeza y dijo <i>“Tienes que ir por una raqueta”</i> . Sd observó hacia el salón durante un momento y después corrió hacia éste abrió el bote de	Se nota que Sd: <ul style="list-style-type: none"> • Observa de cerca el juego, parece querer integrarse • Responde ante las cuestiones que la educadora le hace • Realiza una acción modelada por la educadora • Resuelve la situación que se le presenta, por sí mismo a

	juguetes y sacó una raqueta, tapó el bote y regresó con la raqueta. La educadora le dijo “ <i>ya tienes tu raqueta para jugar con ellos</i> ”.	partir de que Dg le recuerda qué necesita (ir por una raqueta).
<u>Segunda implementación de Acciones</u>		
<p>A partir de lo observado en la fase anterior se enfocaron las acciones a fortalecer las habilidades mostradas por Sd para promover que realizara por sí solo; por lo que algunas de las estrategias implementadas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notar el momento en que se puede intervenir para que Sd logre permanecer en el juego al que se integró. • Continuar modelando estrategias para que se integrara en los juegos, cuando se notara dificultad para hacerlo. • Modelar acciones que puede desempeñar como jefe de equipo, como tomar decisiones, organizar materiales y acciones. • Continuar observando el juego y participar activamente con él y el grupo de compañeros o compañeras cuando se integre, permitiendo que sea él quien resuelva las situaciones que se le presenten, por sí solo. 		
Evaluación final	<p>Sd y Ny estaban en el recreo dentro de la casita. Sd me preguntó “<i>¿Me prestas tu cuaderno?</i>” se lo dí y comenzó a dibujar, mientras decía “<i>esta es una máquina de hacer galletas, estas son las galletas, falta el señor de las galletas</i>”. Volteó a ver a Ny y le preguntó “<i>¿Sabes hacer al señor de las galletas?</i>” Ella le respondió que sí y comenzó a dibujar cuando terminó le dio el cuaderno a Sd “<i>Ya lo hice</i>” Sd: “<i>Gracias...Lucero puedes poner aquí má-qui-na de galletas</i>. Escribí. Posteriormente puso el cuaderno en la ventana de casita le dijo a Ny: “<i>Vamos a verderla, ¡vendemos una máquina de galletas!</i> Ny: “<i>¡Vedemos una máquina de galletas!</i>” Continuaron gritando y se acercó Mu: “<i>¡Órale!...está bien padre, a ver ¿Cómo hace las galletas?</i>”</p>	<p>A partir de la viñeta Said:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logra iniciar el juego. • Pide lo que necesita para dibujar • Pide ayuda a una compañera para lograr el objetivo de su dibujo. • Pide ayuda a la Psicóloga para que escriba lo que desea en su dibujo. • Propone una idea para jugar a partir de su dibujo

Cuadro 1. Ejemplo de proceso de logro de habilidades en un niño, durante las cinco fases del proyecto.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la implementación del proyecto, se notó que fue posible la construcción de una comunidad de aprendizaje, ya que de acuerdo con García (2011) ésta es definida como un grupo de personas que persiguen un fin común, en favor del aprendizaje de los alumnos y alumnas, se caracteriza por la existencia de redes de apoyo, un espacio de reflexión y una participación activa de los agentes educativos.

Se trató de un proceso continuo, en el que se requirió promover constantemente la sensibilización hacia las personas adultas, en relación a los beneficios del juego; en el ámbito emocional, social y académico, principalmente, en la etapa preescolar.

Para iniciar la sensibilización fue necesario en primer lugar, tener un acercamiento cotidiano con las familias y educadoras. Con las primeras se dio a través de estar presente y disponible en el filtro, conocerlas, escucharlas, conocer sus inquietudes y compartir experiencias de sus hijos e hijas, principalmente. Con las educadoras también facilitó la escucha, la disponibilidad y presencia en la sala, además de aprovechar los momentos en los cuales se podía compartir inquietudes, dudas y experiencias en relación a los niños y las niñas del grupo. Estas primeras acciones facilitaron la creación de vínculos afectivos y construcción de relaciones que permitieron la implementación de las estrategias de las siguientes etapas del proyecto. Lo cual demuestra que estas relaciones facilitan el trabajo en conjunto de parte de las personas adultas, a favor del desarrollo y bienestar para los niños y las niñas, como es mencionado por Keyser (2006) las relaciones que rodean a los niños y las niñas influyen en la forma en que ellos/as aprenden a comunicarse, a expresar cuidado, a resolver problemas o a trabajar en equipo, entre otros aspectos.

Con los niños y las niñas también fue necesaria la creación de vínculos para favorecer su participación activa, siendo posible la consolidación de los mismos a través estar presente y formando parte de sus juegos cotidianos.

Una vez que se logró establecer un vínculo emocional entre las personas que participamos en el proyecto se vio favorecida la disposición, participación activa y la construcción de redes de apoyo que posibilitaron la comunidad de aprendizaje. Además se logró realizar un

diagnóstico de la sala, más apegado a lo real, al ser parte del grupo y a través de los vínculos construidos.

Con la implementación del proyecto, fue posible notar los beneficios de la comunidad de aprendizaje en la labor cotidiana en la sala. Al inicio del ciclo escolar permeaba un ambiente basado en altas expectativas enfocadas en que los niños y las niñas logaran adquirir habilidades académicas como leer, escribir, sumar y/o restar. Conforme fue avanzando el proyecto se notó un cambio en estas expectativas, lo cual generó un ambiente cálido, emocionalmente apropiado y de apoyo entre los niños y las niñas y personas mayores (educadoras y familias)

Al tratarse de un proyecto de investigación-acción, permitió evaluar necesidades y viabilidad de las estrategias, reflexionar sobre los resultados sobre la marcha y redefinir nuevas estrategias, al mismo tiempo que descartar aspectos que no mostraran efectividad en la construcción de la comunidad de aprendizaje.

A su vez se considera posible que las personas involucradas lograron participar bajo este enfoque de reflexión-acción. Por un lado las educadoras, lograron reflexionar, cuestionar sus prácticas y adquirir habilidades que permitieran crear un ambiente y situaciones didácticas lúdicas como medio primordial para el aprendizaje en la etapa preescolar.

Por otro lado, las familias al conocer y reflexionar sobre la importancia del juego en el aprendizaje de su hijo o hija, reflexionaron sobre su forma de aproximarse afectivamente a él o ella, conocerlo/a, a través del juego y aprovecharlo como medio para promover diversas habilidades necesarias para el proceso de transición a la primaria.

Respecto a los niños y las niñas, es posible concluir que a partir de percibir y experimentar su aprendizaje a través de un enfoque lúdico en su vida, en el contexto escolar y familiar lograron adquirir las habilidades necesarias en el proceso de transición del preescolar a la primaria.

La comunicación que se favoreció durante el proyecto, entre la Estancia (Educadoras) y las familias se vio favorecida por las estrategias directas como aprovechar las juntas para conocer sus puntos de vista en relación al aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas;

además se vio favorecida también gracias a las estrategias empleadas de forma indirecta como la realización de periódico de la sala, las tareas juego y el cuadernillo para vacaciones. A través de estas compartían y conocían las habilidades adquiridas por los niños y las niñas, mediante acciones lúdicas. Por lo que puede concluirse que el juego se convirtió en un medio de comunicación entre niños y niñas y personas adultas y también entre Estancia y familia.

Es por ello que con el proyecto se muestra como el juego posibilita la construcción de una comunidad de aprendizaje, basada en un ambiente emocional óptimo para el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

También es posible concluir que el rol que juega la psicóloga o psicólogo escolar como mediadora/or facilita la reflexión, la sensibilización y el papel activo de las personas que construyen una comunidad de aprendizaje. Es por ello, que en el ámbito educativo, se requiere de psicólogos y psicólogas capaces de evaluar las fortalezas y necesidades de los agentes educativos considerando sus realidades e intereses para poder diseñar y ejecutar intervenciones colaborativas que promuevan el bienestar emocional y el logro académico de los niños y las niñas.

Desde mi rol como psicóloga escolar me requirió desarrollar diversas habilidades, a lo largo del proyecto y en la maestría en general. Entre ellas, fortalecí mi habilidad de escucha, y reflexión, lo cual posibilitó construir diálogos con familias, educadoras y niños y niñas. Viví el proceso transformador del juego, el ambiente emocional de la sala y el bienestar de las personas de la comunidad de aprendizaje. Fue necesario insertarme en ésta, observarla, integrarme y redefinir algunos estereotipos y prejuicios propios y externos. Como la idea generalizada de que: “a la escuela se va a trabajar y estudiar, no a jugar únicamente”, o “el juego sólo es para divertirse”.

Las ideas anteriores de cierta forma constituyeron diversas dudas para la realización de mi proyecto, y poco a poco se fueron convirtiendo en un reto significativo, tanto en el ámbito personal y profesional.

Considero que la forma de trabajo, desde esta maestría, me posibilitó tener como referencia principios teóricos para la realización de observaciones y conocer las necesidades y

fortalezas de la sala en la que me enfoqué. Pude mirar desde perspectivas teóricas para crear estrategias en favor del desarrollo de los niños y las niñas.

En cuanto a las limitaciones del proyecto, se considera importante mencionar que podría enriquecerse de un seguimiento de los niños y las niñas en el contexto escolar, durante la primaria, sin embargo, no es posible por razones de la estructura y tiempos determinados para esta Maestría en particular.

Otra limitación observada se refiere a la documentación de la evolución y cambios mostrados por la educadora auxiliar, ya que por cuestiones prácticas sólo fue posible dar un seguimiento sistemático a la educadora titular.

Finalmente se concluye que al crear un ambiente lúdico y una comunidad de aprendizaje basada en el juego, durante el proceso de transición del preescolar a la primaria los niños y las niñas adquieren las habilidades necesarias y se desarrollan de forma óptima, logrando a su vez el objetivo que persigue la Educación Preescolar (2011), de favorecer la conformación de personas capaces de reflexionar, crear, analizar, indagar, juzgar, proponer, entre otros aspectos, en favor de comunidades funcionales.

REFERENCIAS

- Axline, V. (1994). *Terapia de juego*. México: Editorial Diana
- Baganato, S. (1987). The development school psychologist: professional profile of an emerging early childhood specialist. En: *Topics in Early childhood special education*.
- Bertely, M. (2005). La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México. *Cero en Conducta*, 51.
- Cámara, G., & Rincón, S. (2004). *Comunidades de aprendizaje*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A de C.V. Carlton (2003).
- Carlton, H. (2003). La educación Preescolar en México: atendiendo necesidades educativas. *Cero en Conducta* 20. México.
- Coople, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington: NAEYC. Third Edition.
- Cuéllar, G. (2011). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, número 48. México: Centro Mexicano de Investigación Educativa.
- Domínguez y A. Castillo (2004), *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Siglo XXI Editores.
- Duarte, J. (2010). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. En: *Revista Latinoamericana de Educación*. en: <http://rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF> (ISSN: 1681-5653). Recuperado el 04 de Agosto de 2012.
- Cheng, M. y Johnson, J. (2010). Research on children's play: analysis of developmental early education journals from 2005-2007. en: *Early Childhood Journal*. Vol. 37, p. 249-259.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Serving Children from Birth through Age 8*. Washington: NAEYC.
- Creaser, B. (2004). Teachers as Observers of Play: involving Teachers in Action Research. En: Jones (2004). *Growing Teachers*.
- Emslie y Mesle, 2010. Play: the use of play in early Childhood education. En: <http://studymode.com/essays/Importance-Of-Play-In-Early-Childhood-720519.html> Recuperado el 12 de Julio de 2012.
- Epstein, A. (2007) *The Intentional Teacher. Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington: NAEYC. Capítulos 3-6

- Escobar, F. (2004). La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. En revista: *Acción Pedagógica*. Vol 13. Núm. 2. p.p. 136-140.
- Flores, M. (2003). *Los juegos y juguetes infantiles en una comunidad yucateca*. Tesis de Maestría en Ciencias. Especialidad en Ecología Humana. México: Centro de investigación y estudios avanzados del IPN. Unidad Mérida. Departamento de Ecología Humana.
- INEE. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el Aprendizaje*. México.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, Pearson Education, Boston.
- Murphy, L.B., (1982), El juego infantil y el desarrollo cognoscitivo. En: Piaget *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo, pp. 106
- Odera, P y Murigande, R. (2010). A study of involment of caregivers in children's play in Kigali, Rwanda. En: *Problems of education in tehe 21st Century*. Vol. 26.
- Olsen, H. Thompson, D y Hudson, S. (2011). Outdoor Learning. Supervision is more than watching children play. En: *Dimensions of Early Childhood*. Vol.39, núm. 1. p. 3-11.
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: cide-nafinsa-fce.
- Ostrosky, M y Meadan, H.(2010). Helping Children play and learn together. En *Revista Young Children*. January 2010. EUA
- Palacios, J. y otros (comp.) (2002) *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial. Tercera Parte.
- Piaget (1962). *Juego y Desarrollo*. Barcelona: Grijalbo. P.p. 106.
- Pinares, M. (2011). Más que un simple juego de niños. En revista: *Cero 4*. Chile: fundación Integra.
- Pramling, Samuelsson y Johansson (2006). Play and learning inseparable dimensions in preschool practice. En: *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Programa Integral Educativo (2001). México: ISSSTE.
- Rivera L. y Guerra. (2005). Retos de la Educación Preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. Año 3, volumen 1. Red

- Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid: España. Recuperado el 20 de octubre de 2012.
- Roskos, K., & Christie, J. (2007). Play in the context of the new preschool basic. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2nd ed., pp. 83–100). Erlbaum: New York.
- Sarlé (2011). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Sargent, L. (2003). *The Power of parent-child play*. Colorado Springs: Alive Communications. Inc.
- SEP (1993) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México
- SEP (2011). Programa de Estudio. México.
- SEP (2011). Guía para la Educadora. México.
- Singer, E. y De Haan, D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia*. Amsterdam: SWP. P.p. 191.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective En revista: *Educational and Child Psychology*. Vol 26. Núm. 2.
- Stuart, I y Russell, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar. En: *Cuadernos sobre desarrollo Infantil Temprano*. 57s. La Haya. Países Bajos. Fundación Bernard van Leer.
- Sutton, y Smith, B (1983). *One hundred years of changes in play research*. TAASP Newsletter, 9(2), 13–17.
- Thompson, R. (2000). Development in the first Years of Life. En: *Children's PLAY. The Roots of Reading*. Washington: Zero to Three. p.p 191
- Torres, R. (2000). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular
- Trawick,-Smith, J. Dziurgot, T. (2010). UntalingTeahcer-Child play interactions: Do teacher education an experience influence “good-fit” reponses to children’s play? En: *Jorunal of Early Childhood Teacher Education*. Vol. 31. p. 106-128.
- Vigotsky, L. (1982). *Procesos Psicológicos Superiores*. Rusia: APN
- Wardle, F. (2008). Paly as curriculum. *Early Childhood News*. Vol. 18. Núm. 3

West, J. (2000). *Terapia de Juego centrada en el niño*. México: El Manual Moderno

Zorrilla. M. y Barba. B. (2011). Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. En: *Sinética. Revista Electrónica de Educación*. México. En: sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actores. Recuperado el 17 de octubre de 2013.

Anexo 1

Registro de observación participante

Fecha de observación: _____

Lugar de observación: _____

Observación realizada por: _____

Actividad realizada : _____

Niñas y niños participantes: _____

Observaciones:

Aspectos a considerar:

Anexo 2

V. Materiales Disponibles

Revisa el listado de materiales que incluimos a continuación. Observa tu sala y marca aquellos materiales con los que cuentas.

Material	
Libros con muchas ilustraciones y poco texto sobre: sentimientos, actitudes, familias, amistades, naturaleza, rutinas	
Instrumentos rítmicos	
Títeres de tela	
Fotos de familiares, objetos comunes y animales	
Móviles	
Espejos	
Mecedoras, colchonetas y almohadas	
Pelotas suaves y de diferentes tamaños y texturas	
Recipientes de diferentes tamaños y colores	
Casa de muñecas	
Pinceles gruesos	
Costalitos con granos	
Peluches y muñecas suaves y lavables	
Juguetes para jalar y empujar	
Cajas de música	
Grabadora de música	
Casetes y discos de música infantil	
Carriolas para muñecas	
Mesa o espacio para jugar con agua	
Papel de estraza	

Material	
Muñecos/as que representan diferentes personajes	
Ollas y sartenes de juguetes	
Cucharas grandes de madera o plástico	
Teléfono de juguete	
Gorras y sombreros	
Bolsas	
Juegos de té de plástico	
Crayolas, plumones y gises de colores	
Carretas	
Juegos para escalar	
Batas de plástico	
Plástico para cubrir el piso	
Cuentas grandes para ensartar	
Agujetas anchas	
Coches y camiones pequeños	
Juguetes para empujar y pedalear	
Papel periódico	
Plastilina	
Pintura digital	
Juguetes para construir	
Cubos grandes y suaves	
Bloques grandes de cartón	
Tableros de pijas grandes y de colores	

Anexo 4

EDUCADORAS: FACILITADORAS DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS A TRAVÉS DEL JUEGO

En la edad preescolar los niños y niñas realizan juegos imaginativos o simbólicos, en el que son capaces de planear su juego, asumir roles y representar lo que perciben de la realidad, expresan ideas, conocimientos y sentimientos a través del juego (Thompson, 2001). El papel que desempeñan las personas adultas significativas, entre ellas las educadoras, en el juego de los niños y niñas es de facilitar su expresión, interactuar con ellos y ellas o modelar formas de jugar y usar los objetos. A continuación se muestran diferentes tipos de apoyo que las personas adultas ponen en práctica para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas a través del juego.

Tipo de apoyo en el juego de los niños y las niñas	Descripción	Ejemplo
Observación	La educadora está cerca y observa atentamente a los niños, se toma tiempo para observar sin interferir	En el espacio de construcción los niños y la niñas toman una bandeja de juguetes comienzan a armar figuras, la educadora se acerca y los observa durante un momento, mientras ell@s siguen construyendo carros, una carretera, una tienda.
Contacto visual	Los niños/as lanzan una mirada a la educadora regularmente cuando juegan. El contacto visual conforta a los niños/as y hacen que se sientan cómodos estando juntos.	Jugaban en el recreo, Mariana, Megan y Maggui, Se acercaron a la resbaladilla comenzaron a trepar Megan aproximó su brazo hacia la barra de los columpios y volteo a ver a la educadora, ella la vio también y después Megan se sujetó de la barra por un momento regresó el brazo y volteó a ver nuevamente a la educadora.

<p>Enriquece el juego (introduce tema, juguete o acción)</p>	<p>Jugar con los niños/as, sea para enriquecer su juego o para ayudarlos a iniciarlo.</p>	<p>Los niños y las niñas tienen en la mesa del espacio de la casita unos vasos, juegan a estar en una fiesta, la educadora les dice “miren aquí está el pastel para la fiesta” y les da un recipiente con arena. La voltean a ver y le dicen “sí que ese era el pastel”</p>
<p>Modelamiento directo</p>	<p>Mostrarle a los niños y las niñas nuevas formas de jugar, usar un juguete, representar un rol en el juego, diciéndole cómo hacerlo y haciéndolo para que vean y escuchen.</p>	<p>La educadora se sienta en una silla y les dice a los niños y las niñas “así van a rallar el limón para el pay, tienen que poner así el rallador de ladito”, mientras toma el rallador lo sujeta por el extremo superior, lo inclina sobre el plato. Dice: “toman el limón y lo pasan por el rallador con cuidado de no tocar con sus dedos porque está filoso”. Toma el limón con los dedos pulgar, índice y medio y desliza el limón por el rallador.</p>
<p>Modelamiento indirecto</p>	<p>Mostrarle nuevas formas de jugar, usar un juguete o representar un rol de forma paralela, sin comunicarle a los niños y las niñas la intención, sólo permitiendo que la vean.</p>	<p>Los niños y las niñas tienen unas hojas con orificios y un listón para hacer su cuaderno de anotaciones, la educadora se sienta al lado de uno de ellos, toma unas hojas y estambre y comienza a pasarlo por los orificios, cosiendo el cuaderno. Sebastián la ve y trata de imitar la forma en que la educadora toma las hojas y comienza a pasar el estambre por los orificios como lo hace la educadora, constantemente voltea la mirada a sus hojas y a los movimientos de la educadora.</p>

<p>Facilitar la solución de dificultades</p>	<p>Facilitar que l@s niñ@s restablezcan la relación y aprendan a solucionar problemas cuando tienen dificultades al jugar entre ell@s ante dificultades de usar un juguete u objetos.</p>	<p>En el espacio de juego Valeria jugaba con Noely, ambas se ponían maquillaje en la cara intercalando turnos. Noely tomó un estuche de maquillaje y se volteó dando la espalda a Valeria, lo veía detenidamente. Valeria le dijo “dámelo” Noely le contestó “ahorita”. Valeria se aproximó a la maestra y le dijo “Noely no me quiere prestar las pinturas”. La educadora le dijo “ya le preguntaste por qué?” Valeria respondió “no”. La educadora “dile a ella”. Valeria le dice a Noely “por qué no me las prestas?” Noely le responde “es que quería verlas yo” y le aproxima el estuche a su mano. Posteriormente continúan tomando turnos al maquillarse una a la otra.</p>
<p>Participa activamente</p>	<p>Jugar junt@s, involucrándose en sus juegos, tomando un rol, jugando con los juguetes. Este tipo de participación Incluye los apoyos anteriores, conforme los niños y las niñas lo vayan requiriendo.</p>	<p>La educadora pasa al espacio de juego, toma un bebé y dice a las niñas y los niños que están en el espacio “mi bebé está enfermo quiere revisarlo doctora por favor” se dirige a Mariana quien tiene en sus manos un termómetro. Ella toma al bebé y lo coloca en la cama mientras dice: “ a ver vamos a ver qué tiene su bebé señora yo creo que comió muchos dulces y le duele la panza”. Sonríe al decir esto y voltea a ver a la educadora, ella también sonríe.</p>

Anexo 5

TIPO DE APOYO BRINDADO EN EL JUEGO DE NIÑOS Y NIÑAS

Actividad: a) espontánea b) dirigida

Interacción: a) educadora-niño/a b) Educadora-grupo de niños/as

Marcar con una cada que la educadora interactúe de tal forma, en el juego de los niños y las niñas

Fecha									
Observación									
Contacto visual									
Enriquece el juego									
Modelamiento directo									
Modelamiento indirecto									
Promueve solución de dificultad									
Participa activamente									

Observaciones:

Anexo 6
Formato de Asesorías de Planeación

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES

Fecha: 14 al 18 de noviembre

Tema o aspectos a abordar:

- ❖ Influencia que ejercen las personas adultas en la promoción de habilidades en los niños y las niñas a través del juego

Evaluación de planeación anterior:

Disposición e interés de l@s niños ante las actividades planeadas:

Se notó que se interesaron en los seres vivos principalmente en los animales. Parece que disfrutaron mucho jugar a la Biblioteca y ser ellos quienes me apoyaban a buscar los libros (Deyanira). Se observó que a Valeria se le facilitó la búsqueda de libros, fue una actividad que no implica relacionarse con los demás compañer@s, lo cual llama la atención porque se ha notado que se le dificulta expresar sus ideas y emociones cuando está trabajando o jugando con otros compañeros o compañeras.

Aprendizajes de las actividades de juego planeadas: (lo que facilitó o impidió el aprendizaje):

- Se considera que plantear la actividad como juego facilitó que los niños y las niñas participaran activamente, incluso se notó participación de niños y niñas que suelen no compartir o mantenerse al margen de las acciones que se hacen en la sala.
- Se considera que ver a los animales en imágenes sí favoreció que se interesaran, sin embargo hubiese sido más significativo que pudiéramos ver seres vivos como llevarlos a las plantas a verlas y describirlas o llevar insectos u otras animales que pueden tenerse en la sala.

Aspectos a considerar de las actividades de juego planeadas:

-Tener materiales que apoyen a la promoción de habilidades y animales en este caso.

Planeación de situaciones didácticas a través de juegos para promover el desarrollo de habilidades

Competencias a favorecer

- Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa/Utiliza el lenguaje para argumentar sus opiniones
- Interpreta o interfiere el contenido de los textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de textos y sistema de escritura/identifica que se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo.
- Distingue y explica que hay algunas características de la cultura propia y de otras culturas/comprende el significado de las festividades tradicionales y conmemoraciones cívicas más importantes para su comunidad.

-Jugaremos al científico-se identificarán las reacciones que produce realizar diversas mezclas de ingredientes que no representen peligro para los niños y las niñas

-Se jugará a encontrar las letras, se dirá una palabra y los niños y las niñas identificarán con letra se escribe y dirán tal letra en voz alta repitiendo la palabra. Se formarán equipos para que una de las educadoras esté con cada uno de ellos.

Acuerdos, aspectos a considerar la siguiente sesión:

- Se verá el impacto que tiene plantearles las situaciones como juego, en cuanto al interés y participación de los niños y las niñas
- Es la primera ocasión en que registrarán mediante gráficos y dibujos, además de números, por lo que se notarán sus habilidades en ello, se cuidará no presionarlos tomando en cuenta que su primera aproximación para realizar tal actividad.

Observaciones: En esta ocasión Deyanira planteó las actividades como juego desde la planeación, la forma de redactar fue más orientada a identificar lo que cada una de ellas realizaría durante las actividades, esto favorecerá probablemente que vean a cada niño o niña y lo conozcan en cuanto a sus fortalezas y aspectos a reforzar.

Anexo 7 Periódico

Periódico de Preescolar 3



Los niños y las niñas nos acercamos a la lecto-escritura.

En este periódico compartimos información acerca de:

- Cómo se aproximan al proceso de lecto-escritura los niños y las niñas de Preescolar 3. Compartimos algunas estrategias para apoyarlos/as en el acercamiento a leer y escribir.
- Las educadoras comparten algunos tips para contar cuentos.
- Los niños y las niñas mencionan su cuento favorito.

APROXIMACIÓN A LA LECTURA



Aun cuando el nivel preescolar no tiene el objetivo de "enseñar" formalmente a leer ya escribir, la Estancia es un excelente escenario para crear las condiciones que favorezcan en las y los niños un verdadero interés por la lectura y la escritura.

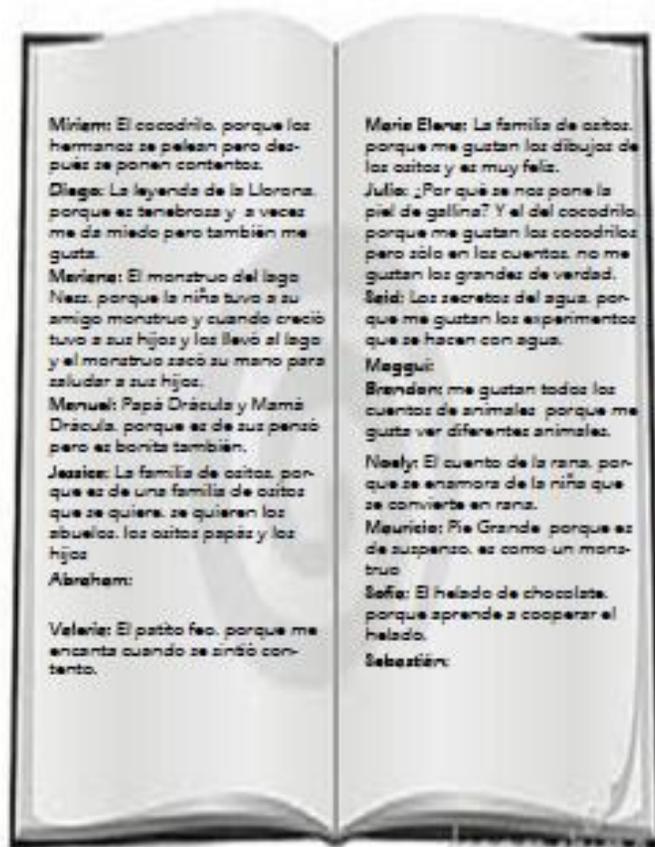
Entre más ocasiones tengan los niños y las niñas de estar en contacto con textos escritos y de ver personas leer y escribir, mejores oportunidades tendrá de aprender. Por ello, es importante que las personas adultas propiciemos situaciones que les ayude a entender para qué se escribe, tener interés del contenido de los textos, así como encontrar sentido al proceso de lectura aún antes de saber leer.

Los niños y las niñas aprenden a hablar, leer y escribir porque quieren comunicarse con las personas importantes de su vida y estas habilidades no son adquiridas debido a que alguna persona adulta (maestras o familia) les enseñe como hacerlo, sino porque el medio en que viven les escucha y responde con interés a sus intentos, aunque estos no sean convencionalmente correctos. Es por ello que como papá o mamá pueden generar esta iniciativa en su hijo o hija con acciones.



LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COMPARTEN CUÁL ES SU CUENTO FAVORITO

Nos gusta escuchar diferentes historias, algunas se han convertido en nuestras favoritas y nos gustaría compartirlas con nuestras familias:



LECTURA DE CUENTOS APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA

Los niños y las niñas disfrutan de los cuentos, sobretodo en esta edad preescolar, tanto contar como escuchar un cuento es una experiencia enriquecedora, se establece un vínculo entre quien lo cuenta y quien lo escucha. Un cuento puede inspirar acción, ampliar los conocimientos y resultar divertido, además de favorecer el lenguaje y promover que los niños y las niñas se interesen en leer y escribir.

Contar cuentos a los niños y las niñas favorece la comunicación personas adultas y los niños y las niñas, se ve favorecida la relación entre ambos.

¿Cómo selecciono un cuento para compartirlo con mi hijo o hija?

- Tomen en cuenta los intereses de su hijo o hija, es probable que comparta intereses con sus compañeros y compañeras de sala. Es decir si le gustan los dinosaurios busca un libro sobre ellos.
- Busca que su presentación sea atractiva mediante ilustraciones vistosas y coloridas.
- Que tenga personajes o situaciones familiares acordes a la edad de los niños y las niñas.
- Que contenga textos breves y con lenguaje fácil de entender.
- Que tenga poca texto y muchas imágenes.
- Historias sencillas, no complejas.
- Y cuidar que no promueva estereotipos ni discriminación (de: género, sexo, raza, nacionalidad, etc).

Las educadoras comparten tips para contar cuentos a los niños y las niñas

- Antes de leer el cuento a un niño o niña es importante leerlo para familiarizarnos con la historia o identificar si esta y el lenguaje son complejos.
- Mientras se lee el cuento ir mostrando las imágenes.
- Realizar gestos y diferentes tonos de voz para enfatizar las emociones de los personajes (hacer cara de sorprendido, simular que se quebra la voz si el personaje está triste, entre otros. Realizar los sonidos de los animales, si forman parte de la historia.
- Evitar leer muy rápido. Hacer breves pausas para que los niños y las niñas imaginen la historia.
- Cuando termine de leer pregunte al niño o la niña qué fue lo que más le gustó.

QUÉ HACER PARA FAVORECER LA APROXIMACIÓN A LA LECTURA

Para ofrecer oportunidades en las que los niños y las niñas logren acercarse de manera positiva a la lectura, es decir, que se interesen por querer leer y escribir por gusto más que por obligación, es necesario llevar a cabo diversas estrategias, entre estas:

• Conversar con su hijo o hija

Escuchen y hablen con su hijo o hija tanto como puedan, pues es la forma en que ellos y ellas enriquecen su vocabulario y aprenden a conversar con los demás. Traten de usar muchas palabras distintas para hablarle sobre lo que él o ella está haciendo o lo que ustedes hacen. Describan lo que hay a su alrededor y pregúntele por las cosas que le interesan, como lo que hizo en la Estancia, sus amigos o amigas, o sus maestras.

• Cantar con su hijo o hija

De esta forma su hijo o hija aprenderá sobre los sonidos y las palabras, al mismo tiempo que se divierten juntos. Podrán cantar canciones que ustedes hayan aprendido en la niñez, canciones de películas o de la radio. Como en las canciones se repiten palabras, cantar es una gran manera de enriquecer su vocabulario y escuchar rimas.

• Leer con su hijo o hija

La mejor manera de preparar a su hijo o hija para que se conviertan en lectores es leyendo juntos todos los días. Conviertan los momentos de lectura en momentos especiales, busquen un sitio cómodo donde contar un cuento o leer. Estos son algunos tips para aprovechar estos momentos de lectura:

1. Mientras lean, muevan su dedo debajo de las palabras, así el o ella aprenderá que lo escrito representa una palabra.
2. Asocien lo que leen con alguna experiencia real, por ejemplo "te acuerdas cuando nosotros viajamos a la playa".
3. Si ustedes no leen, les resultará difícil convencer a su hijo o hija que leer es algo útil y agradable, recuerden que somos un modelo par a ellos y ellas.

• Escribir con su hijo o hija

Alentar cualquier iniciativa de su hijo o hija para escribir, aunque no sea de la manera convencional. Utilizar las situaciones cotidianas para invitarlo/la a escribir, por ejemplo hacer una nota para alguien que está ausente, la lista del supermercado, o los nombres de sus familiares. Puedes ofrecerle la ayuda necesaria, mostrándole las letras para que él o ella las copie o bien dictándoles por su sonido, por ejemplo: "A de abeja" o "M de mango".

COMPETENCIAS QUE SE ESTÁN PROMOVRIENDO EN LA SALA Y CÓMO SE PUEDEN APOYAR EN CASA

Desarrollo personal y social: Adquiere gradualmente mayor autonomía (Aprende progresivamente a reconocer formas adecuadas de prevenir situaciones de riesgo).

En la Estancia se está favoreciendo que los niños y las niñas identifiquen durante el recreo situaciones que podrían ponerlos/las en riesgo, con el fin de cuidarlos a sí mismos/as. Por ello en casa, se sugiere que identifiquen en compañía de él o ella aquellas situaciones, lugares u objetos que podrían poner en riesgo su salud e integridad.

Lenguaje y comunicación: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los y las demás (Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros)

-Para favorecer que tu hijo o hija resuelva sus propias dificultades, espera a que él o ella proponga sus propias estrategias para resolverlas, evita darle la respuesta o resolver las dificultades por él o ella.

Desarrollo Físico y Salud: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas (Construye objetos a partir de un plan acordado con sus compañeros/as).

Expresión y Apreciación Artística: representa personajes y situaciones de juego o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática (Crea una historia colectiva a partir de objetos o lugares)

¿Qué hacen para que a su hijo o hija le guste la lectura?

Elaboró:

Los niños y niñas de la sala, Educadora Deyanira, Educadora Claudia y Psic. Lucero Javier

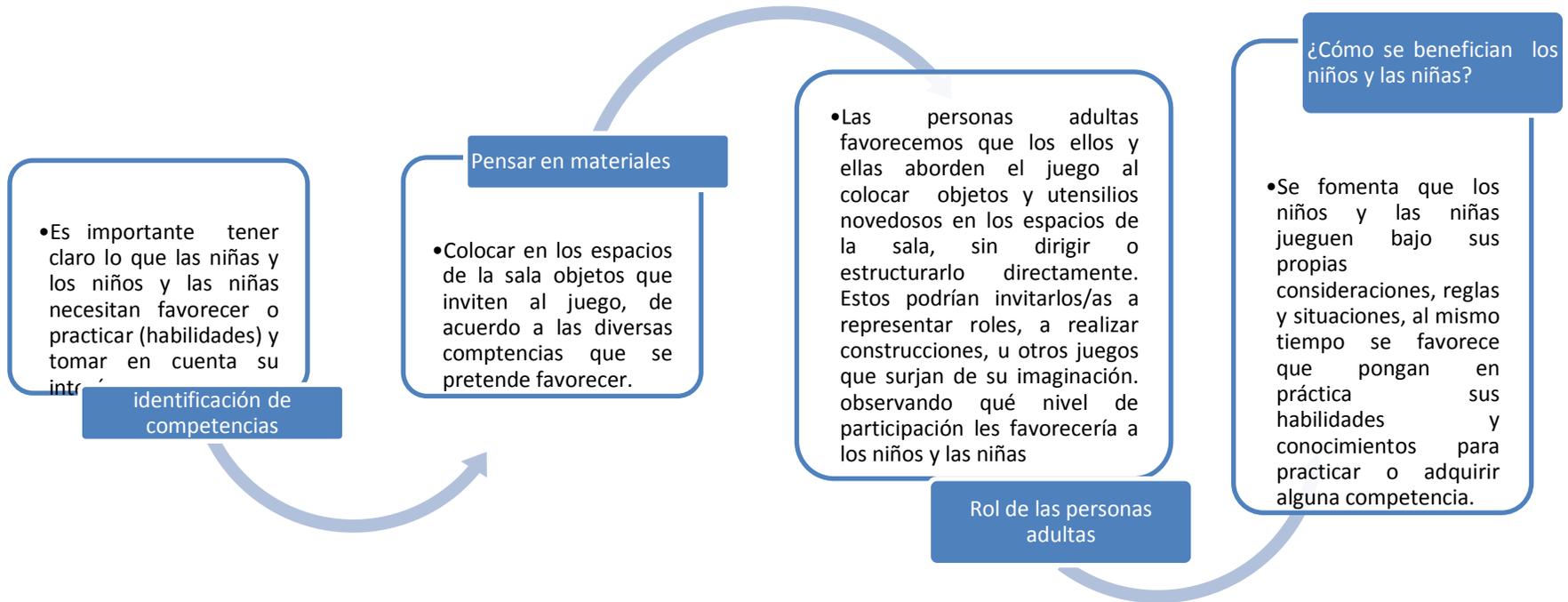
Proyecto de Psicología



Anexo 8
Hoja de información Básica

Importancia de los materiales en la construcción de aprendizaje a través del juego

Durante el juego los niños y las niñas experimentan diversas sensaciones, sentimientos, dudas e inquietudes y se enfocan en encontrar sus propias respuestas a través de la exploración de lo que les rodea ya sea objetos, juguetes y/o materiales. Los materiales, juguete, accesorios u objetos que hay en los espacios de juego, pueden estimular conversaciones y provocar la exploración, además evocar ciertos tipos y temas de juego.



Tareas-juego



JUEGO A REALIZAR EN CASA:

¿DÓNDE HAY MÁS Y DÓNDE HAY MENOS?

Este juego lo jugamos en la sala y para seguir apoyando mi aprendizaje, te lo presentamos para que lo realicemos juntos o juntas en casa.

Los materiales necesarios son: semillas, taparrosacas, bolitas de papel, u otros objetos y dos bandejas.

En qué consiste el juego

Cada participante tiene su charola y algunos materiales u objetos de los mencionados. Deben identificar en cuál de las charolas hay más o menos objetos.

Jugarán con números del 1 al 10. Mencione al niño o la niña que cada un@ de ustedes colocará en su bandeja o canasta algunos objetos (que no exceda de la cantidad acordada). La otra persona observará una vez el recipiente y dirá el número de objetos que cree que hay dentro. Si no adivina la cantidad preguntará "¿Hay más o menos?" de esta manera hasta acertar la cantidad. Enfatizando la comparación: "en tu charola hay más objetos que en la mía o viceversa en tu charola hay menos objetos que en la mía.

L@: invitamos a compartir esta experiencia con su hijo o hija. Educadoras: Deyanira y Cándida y Psic. Lucero

Lista de compras



ELABORAR LA LISTA DE COMPRAS INVITANDO A SU HIJO O HIJA A ESCRIBIR LA CANTIDAD DE PRODUCTOS A COMPRAR Y SUS NOMBRES. PUEDEN SUGERIR QUE COPIE LOS NOMBRES DE LAS ETIQUETAS.

Nombre _____

INFORMACIÓN SOBRE EL JUEGO

Al jugar este juego con su hijo o hija pueden divertirse juntos y juntas, además de favorecer el desarrollo de habilidades y aprendizajes como:

- Conteo, habilidades de observación establecer relaciones para estimar cantidades, estimando si hay más o menos, familiarizándose con los conceptos *mayor que* y *menor que* e *igual que*.

PARA REFLEXIONAR...

Al realizar este juego aprendí:

Comentarios:



Anexo 10

Cuadernillo para vacaciones

Tapa los números

Sugerencia: en papелitos escribir los números del 1 al 20, pegarlos en diferentes partes de la casa o el lugar donde se encuentren, puede ser en las paredes, en el sillón, en la ventana u otros objetos del lugar. Dígale a su hijo o hija que jugarán a encontrar números, para ello, una de las personas dirá un número entre el 1 al 20, correrán hasta donde esté el número y lo tomarán. Decidirán quién va diciendo los números. Al final quien tenga mayor cantidad de números gana. Pueden variar la dificultad del juego, escondiéndolos mientras la otra persona cierra los ojos y que al abrirlos tenga que encontrar el número mientras l@s demás cuentan hasta el número 20. Al terminar realicen la actividad.

Habilidades y aprendizaje que se promueven:

- Identifique los números escritos, practique el conteo y promueva habilidades motoras al correr para encontrar los números.

Segundo Cuadernillo de Actividades para Vacaciones
Abril 2012



TAPA LOS NÚMEROS			
1	2	11	12
3	4	13	14
5	6	15	16
7	8	17	18
9	10	19	20

tapa los números - Turne la tapa de una botella. Juegan primero con los números del 1 a 10. Diga un número y pídale a su hijo(a) que lo cubra con la tapa. Diga otro número y pídale que lo tape. Continúen hasta que hayan tapado cada número por lo menos una vez. Al día siguiente, juegan a Tapa los Números con los números del 11 al 20.

Habilidad a Promover:

Identifica los números escritos del 1 al 20

Página 9 de 19

ANEXO 11
FORMATO DE PLANEACIÓN DE JUEGO

¿Qué voy a jugar hoy?



¿Qué necesito para jugar?



¿Qué logré?



Nombre: _____

Anexo 12
Cuestionario evaluación de prácticas



AMBIENTE EMOCIONAL. AUTOEVALUACIÓN DE PRÁCTICAS

Educadora: _____

Fecha: _____

El presente cuestionario evalúa el ambiente emocional que se construye y se promueve en una sala de niños y niñas. Se integra de tres aspectos fundamentales:

- I. **Clima Positivo:** se refiere a la conexión emocional, respeto y disfrute mutuo, demostrado entre la educadora y los niños y las niñas.
- II. **Sensibilidad de la educadora:** Se refiere a la capacidad de reconocer las necesidades de los niños y las niñas y responder de forma apropiada.
- L. **Consideración de las perspectivas de los niños y las niñas:** se refiere a la capacidad de la educadora de reconocer los intereses, motivaciones y puntos de vista de los niños y las niñas y retomarlos en las actividades que se proponen al grupo.

Tomando en cuenta que el ambiente en las salas lo fomentan las educadoras, resulta importante que sean ellas quienes evalúen las prácticas que realizan para crear un ambiente emocional que a su vez fomente el aprendizaje.

Instrucciones: En el cuestionario se presentan prácticas que promueven el ambiente emocional, le pedimos que lea cada una con atención y designe para cada una el puntaje de:

- 2 si esa práctica se realiza de manera sistemática (3 o 4 veces por semana)
- 1 Si se realiza ocasionalmente (1 ó 2 veces por semana)
- 0 si no se realiza

Posteriormente anote su reflexión en el recuadro de la derecha. Gracias.

I. **Clima Positivo.** Se refiere a la conexión emocional, respeto y disfrute mutuo, demostrado entre la educadora o educador y los niños y las niñas.

La educadora:	Al inicio del ciclo escolar	Al final del ciclo escolar
1. Acoge con calidez y entusiasmo a cada niña y niño y a su familia		
2. Propicia un ambiente donde predominan la risa y el entusiasmo, y no los gritos y regaños		
3. Trata a todas las niñas y los niños con respeto independientemente de su sexo, características físicas o de personalidad		
4. Fomenta que las opiniones de todas las niñas y los niños sean escuchadas y respetadas		
5. Se relaciona con los niños y las niñas de manera que se sientan apreciados/as y valorados/as		

Escribe una reflexión sobre tu capacidad para promover el clima positivo en la sala

- II. **Sensibilidad de la educadora:** Se refiere a la capacidad de reconocer las necesidades de los niños y las niñas y responder de forma apropiada

La educadora:	Al inicio del ciclo escolar	Al final del ciclo escolar
7. Considera las necesidades individuales en la realización de actividades grupales		
8. Da nombre a los sentimientos que los niños y las niñas manifiestan.		
9. Promueve en las niñas y los niños reconozcan sus sentimientos y los de sus compañeros y compañeras		
10. Identifica los logros de los niños y las niñas y se los reconoce		
11. Escucha con atención y respeto a cada niña o niño y responde rápida y oportunamente a lo que necesitan		

Escribe una reflexión sobre tu capacidad de ser sensible y dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas.

III. Consideración de las perspectivas de los niños y las niñas se refiere a la capacidad de la educadora para reconocer los intereses, motivaciones y puntos de vista de los niños y las niñas y retomarlos en las actividades que se proponen al grupo.

La educadora:	Al inicio del ciclo escolar	Al final del ciclo escolar
12. Fomenta que los niños y las niñas tomen decisiones respecto al qué hacer, con qué realizar una actividad, a qué jugar etc.		
13. Respeta y valora las preferencias y elecciones manifestadas por las niñas y los niños		
14. Ayuda a los niños y las niñas a comprender los efectos que puede causar una conducta inapropiada		
15. Se da tiempo para conversar con un niño o niña sobre un tema de interés		
16. Juega con los niños y las niñas siguiendo los intereses de estos.		

Escribe una reflexión sobre tu capacidad para considerar las perspectivas de los niños y las niñas

¡Gracias!



Anexo A

Viñetas nivel de participación: OBSERVACIÓN

“La educadora se mantiene cerca de los niños y las niñas observando su juego, en ocasiones sonríe, los sigue con la mirada” (13 de septiembre de 2011)./ “Durante el recreo se coloca cerca de la puerta de la sala, los niños y las niñas juegan en el patio, ella los ve y sigue con la mirada a algunos niños y niñas. En ocasiones se mueve cuando no alcanza a verlos, camina hacia la derecha o izquierda para verlos/as, los/las ve y regresa al lugar donde estaba inicialmente” (14 de septiembre).

“Se sientan todos juntos los niños que vienen de la sala de preescolar 2B y todos juntos los que vienen de 2 A, casi no se hablan parecen dos grupos diferentes, hasta en el comedor y en el recreo es lo mismo” (13 de octubre)

“les dice a los niños y las niñas que jugarán a Doña Blanca, pone la canción y los y las observa mientras ellos y ellas se toman de las manos y comienzan el juego” (29 de septiembre).

“En el recreo estaban las niñas Sf, Ny y VI jugando en los columpios, la educadora se acercó a ellas y las observaba de cerca, le dijo a Sf “Cuando vayas arriba, extiende los pies y cuando vayas hacia abajo dóblalos para que te impulses sola, mira así como lo hace Ny”. Se mantuvo cerca de ellas viéndolas y en ocasiones le repetía la instrucción a Sf, ambas se observaban y sonreían (09 de Diciembre).

“En espacio de la biblioteca el niño Mu tomó un títere del soldadito de plomo, llegó la niña Mr y le dijo “vamos a hacer la obra” La educadora estaba cerca de este espacio, en el espacio de construcción. L@s vió y escuchó y dijo “si quieren allá en el bote están los demás personajes de la obra. Mr se levantó y los tomó mientras dijo “¿quién quiere hacer la obra de teatro del soldadito?” (17 de enero).

“La educadora observaba a la niña VI quien estaba armando un rompecabezas en una mesa al lado de ella, se acerca y le pregunta ¿Faltan piezas o está completo?, después de observar que VI tenía las dos últimas dos piezas en sus manos y parecía que dudaba en cómo colocarlas, ella responde faltan piezas, se levanta de su silla y va a buscarlas al estante de los rompecabezas” (12 de marzo).

“La educadora, se encuentra en medio del patio durante el recreo, observa a unos niños y niñas quienes corren y juegan a los congelados, ella sonríe y cuando pasan cerca de donde está les pregunta ¿puedo jugar?, ahora si quieren yo soy la que congela. Ellos y ellas la observan, escuchan y responden: sí pero tienes que correr muy fuerte. Gritan “¡la maestra juega, la maestra congela!”. Pasa al lado de el niño Sd quien observaba a sus compañeros y compañeras, la educadora le dice

“Ayúdame a congelar, córrele Sd”, él se integra al juego y corre detrás de ella, lo nota y dice “pero tienes que atrapar a los demás, ¿verdad?, ¿quién le explica a Sd cómo se juegan los congelados? Ab “corres y tocas a quien quieras y le dices congelado y se queda ahí, y luego corres y atrapas a todos”. La educadora: “mira Sd atrapa a Dg que va despacio” tócalo de la espalda o del cuello o así como le hice con Mm que la abracé (27 de abril).

Nivel de participación: CONTACTO VISUAL

En este nivel se muestran algunos ejemplos no propios del juego en sí, sino de otras actividades llevadas a cabo en la sala, debido a que se consideran precedentes para el logro de una integración activa en el juego. Ya que la evolución en este nivel va dando la pauta para ir acercándose a los niños y las niñas hasta ser parte en el juego y desde ahí promover el desarrollo de diversas habilidades.

“La educadora estaba en el recreo parada cerca de la puerta de la sala, voltea a ver a VI quien se encontraba subiéndose en la parte de atrás del triciclo, sin sentarse en el asiento, se impulsaba con uno de sus pies hacia adelante durante un momento y se soltaba del manubrio dejando un pie arriba de este, mientras seguía avanzando. La educadora se giró a verla detenidamente, VI volteó a verla, se miraron durante un momento y VI se sentó en el asiento del triciclo comenzando a pedalear. Cuando notó esto la educadora dirigió su mirada hacia otro lugar del patio (13 de septiembre).

“En el espacio de la biblioteca estaban las niñas Js, Sf y Ny, tenían una cobija y trataban de ponerla entre los muebles que la rodean. Ny salió del espacio y se dirigió al espacio de la casita, tomó un teléfono y volteó a ver a la educadora, ella la vio y Ny dejó el teléfono, regresó a la biblioteca” (04 de octubre).

“Bd estaba en el espacio gráfico-plástico tomó unas tijeras y comenzó a recortar un plato de cartón en el cuál había trazado un círculo, volteó a ver a la educadora y ella correspondió su mirada, después de un breve momento, la educadora le dijo “te cuesta trabajo recortar ¿verdad? Es que esas tijeras no recortan bien, ya le había dicho a alguien de ustedes que las tirara porque ya no sirven. Toma otras de la lapicera, prueba en un pedazo de papel si cortan bien, si tienen filo, ella tomó unas tijeras y recortó la esquina de una hoja, mira estas si cortan bien, fíjate de las de la lapicera cuáles recortan bien. Br se acercó a la lapicera, tomó unas tijeras y recortó una parte del cartón del plato. Vió a la educadora y ella a él, ambos sonrieron” (09 de Diciembre). Se nota que la educadora a través del contacto visual identifica lo que hace el niño, se da cuenta de lo que necesita y da una sugerencia acompañada de modelar una forma de probar la calidad de las tijeras, en este caso, para lograr su interés.

“Estaban algunos niños y niñas en la sala en el espacio de construcción, ella los observó desde una mesa cerca de tal espacio, el niño Sa toma un carrito, lo pone al lado del carro del niño Mn, quien al notarlo le dice “eres un copión y lo puse primero”. Sa voltea a ver a la educadora, ella le devuelve la mirada. Sa le dice a Mn “también lo puedo poner aquí”.

Mn lo ve y empuja el carro “ponlo en otra carretera, yo estoy jugando aquí”. La educadora toma un carro lo pone al lado del carro de Mn “hay mucho espacio en esta carretera caben muchos carros aquí” Mn voltea verla “es que es un estacionamiento” Educadora: “entonces sí caben muchos carros, también el de Sa”. Mn “sí Sa puedes poner el tuyo aquí”. Educadora: “¿después de estacionarse a donde van a ir?”, pregunta a los niños (20 de enero).

“Los niños y las niñas estaban en el recreo, Mauricio tenía una serpiente de madera, se acercó a ella, la tocó con la serpiente en el cuello y le dijo ‘te picó, ahora ya te echó veneno’. Tienen contacto visual. Educadora: me mordió la víbora. Mauricio: ¿te mordió? Educadora: es que las víboras muerden no pican. Mauricio: te mordió ahora tienen veneno. Educadora: alguien que me quite el veneno, ¿Quién me ayuda? Mariana se acercó a ella, se ven y le dijo: yo te lo quito (le pasó una raqueta por el cuello), ya te lo quité. Educadora ve a Mariana: Mira ya se fue la víbora a morder a otros. ¿Puedes ayudarles a quitarles el veneno? Mauricio volteó y vió a la educadora, mientras veía al mismo tiempo a la víbora. Educadora: ¿qué le pasó? Mauricio: es que se atoró y ya no se puede hacer así (traza una línea en el aire). Educadora: es que como es de madera se atoró. ¿Cómo le haremos? Abraham y Jessi se acercaron. Abraham: muévela fuerte así (hace el movimiento con el brazo). Jessi: mejor hazle así despacio para moverla. Mauricio escucha a ambos e intenta los movimientos que le sugirieron. La educadora los escucha y observa, se mantienen cerca. Mauricio logra regresar la víbora a la posición original y dice: ahora sí, ya va a morder otra vez. La educadora, las niñas y el niño corren gritando ¡Ay, ay, ay! (17 de abril).

Nivel de participación: ENRIQUECE

“La niña Mg tiene una muñeca en los brazos, va hacia la educadora y le dice “mira es mi bebé maestra”. Ella la ve: “órale qué grande está, ¿A dónde lo lleva? Mg: “lo voy a llevar al doctor?” (14 de Septiembre). A través de la pregunta que hace la niña responde con un elemento que la lleva a continuar su juego dando el rumbo hacia una dirección en específico (llevar al bebé al doctor).

“En el espacio de ludoteca, algunos niños y niñas tomaron un rompecabezas de las letras del abecedario. La educadora se sienta al lado de ellos y ellas, observa y les dice “guiéense por las letras para armarlo”. El niño Dg la observa. Educadora: “busca la a, la b, la c...”, él toma la a y la pone. Dg “¿Cuál es la b?”. Ella toma la pieza de la b, se la enseña a Dg “es esta”. Dg la toma y la pone al lado de la a” (13 de Octubre).

“En el espacio gráfico-plástico estaban las niñas Mr y Mi y los niños Jl y Sd, usando materiales diversos como confeti,

hojas, diamantina, pegamento, palitos de madera, entre otros. Mr: “yo voy a hacer un títere de una niña que iba al parque”. Jl: “yo voy a hacer un niño que era un bebé y quería su mamila”, Mi: “voy a pintar esta hoja para hacer una casa”. Mientras Sd los observaba sin tomar materiales. La educadora quien los observaba, se acercó a Sd y le preguntó “¿Qué vas a hacer tu Sd?” él la vio tomó un lápiz y una hoja y la observaba detenidamente. La educadora dijo ustedes van a hacer títeres y tú una casa, tal vez puedan hacer una obra de teatro. Mr, Mi y Jl “sí”. Mr: “que la niña iba al parque con su hermanito bebé”. Jl: “Y esta era su casa” (mientras señala el dibujo que estaba haciendo su compañera). Educadora: “Tú puedes hacer más para la obra de teatro Sd”. Sd la observa y pregunta “¿qué hago?” Educadora: “ya está la niña, el hermanito, la casa, qué más se te ocurre”. Sd: “una mamá”. Educadora: “puedes hacer una mamá entonces”. Mr le pasa un palito de madera a Sd “y le puedes poner este palito a tu títere”. Sd comienza a hacer su dibujo. Jl le pregunta a la educadora “y cuando terminemos te vamos a invitar al teatrillo maestra” (17 de enero).

“Estaban jugando en el espacio de la tiendita “Jessi le dijo “me da unas papas y una leche”. La educadora se las da “son seis pesos”, toma las monedas de su monedero y se las va dando a la educadora “uno, dos tres, cuatro, cinco, seis, seis pesos”. Ella tomó las monedas de un peso y las contó hasta llegar al 6. Educadora: “sí son seis pesos, ¿te sobra cambio?” Jessi “no porque fueron seis pesos” (13 de Febrero).

“Durante el recreo observaba en medio del patio a los niños y las niñas, se acercó a un grupo de niños quienes jugaban con un carrito y lo amarraron con una cuerda, mientras les dijo “en ese taxi van a llegar muy pronto las personas porque lleva muchas personas que lo jalen” los niños y las niñas rieron. Educadora “¿Va por algún pasajero? El niño Ab: ¿qué es pasajero?” Educadora: es la persona que le hace la parada y sube en el taxi, la que dice a dónde quiere ir” Ab: “no tenemos pasajero”. Educadora: “Entonces lléveme a mí de pasajera”. Ab: “no puedes subir porque no cabes”. La educadora observa a su alrededor y ve a la niña Sf quien estaba sentada viéndola a ella y a sus compañeros/as y le dijo “¿Sf quieres subirte en el taxi? Te llevan a donde quieras ir”. Sf la ve y sonríe. Educadora: “Ándale súbete tú eras la pasajera” Sf se levanta, camina hacia el carro y se sube. “Ya tienen pasajera” Los niños y las niñas sonríen y continúa jugando, después de un rato baja Sf y dicen “¿Otro pasajero del taxi, otro pasajero!”. Sf también gritaba junto con ellos y ellas, la educadora ve a Me quien los observaba “¿quieres jugar?” asiente con la cabeza, “pues hazle la parada (sube su brazo cuando pasa el carro cerca de ella), diles yo quiero ser la pasajera”. Me levanta el brazo “ahora yo soy la pasajera”. Sube la carro y la empujan (22 de marzo).

“Estando los niños Ab y Sa en el espacio de construcción sacaron la pista y la estaban tratando de armar, se atoraron dos piezas y Ab se dirigió a la educadora “no se pueden sacar”, Ella toma las piezas y les dice “tienen que moverle un poco para arriba hasta que se separen (hace el movimiento y separa las piezas), pero con cuidado para que no se lastimen” (08 de Noviembre).

“Estaban poniendo la fecha en el pizarrón Bd escribe y la educadora le ayuda a escribir las letras, le dice Enero, empieza con la eeee, él pone la letra a. Mn “está mal, esa no es la e”. La educadora le dice al grupo “si mi compañero se equivoca de letra, le podemos ayudar le podemos decir que la e es como la de elote, esfera o decirle otras palabras que empiecen con la letra. Todos están aprendiendo y cuando aprendemos podemos equivocarnos” (31 de Enero).

“Estaban Ab, Mn y Sa, la educadora observaba desde otra mesa. Sa dijo “mi hermano hizo un avión de papel, pero yo no sé cómo hacerlo ¿ustedes pueden hacer uno? Abraham y Manuel: “yo no”. La educadora se acerca toma una hoja y se sienta al lado de ellos, les dice: “si quieren hacer un avión primero tienen que doblar la hoja a la mitad, así, luego así doblan las esquinas y así y ya está el avión” (va mostrando con la hoja). Sa toma una hoja “a ver si puedo” (09 de febrero).

“la educadora estaba en una mesa observando a Dg mientras armaba un rompecabezas, se levanta y se dirige hacia él, nota que no lo arma, sólo observa las piezas, le dice si quieres puedes juntar las piezas que tengan colores iguales así (toma piezas que tienen color rosa) y luego otras de otros colores iguales y ya cuando lo armes junta estas piezas para ver si formas la figura (toma dos piezas de las primeras que clasificó), la niña Js se acerca y se sienta al lado de Dg, toma una pieza, la educadora pregunta “¿quieres que te ayude Js?, Dg: “sí”. Educadora: “¿Esa dónde va?” la niña responde “acá porque es de color azul” e intenta colocarla hasta lograrlo. La educadora le dice a Dg y esta (toma una pieza con figura en tono azul). Dg la toma intenta colocarla donde la puso Js y logra ubicarla.

Nivel de participación: MODELAMIENTO

“La niña Mr tiene un cuento en sus manos, va narrando la historia, se detiene en una página, ve a sus compañeros y compañeras, la educadora con su dedo muestra las ilustraciones del cuento, Mr lo nota y retoma el relato describiendo las imágenes. Posteriormente la educadora va pasando su dedo por las letras del cuento mientras Mr lo relata, deja de hacerlo en una página y Mr retoma esta acción, ella con su dedo comienza a pasar su dedo por las letras mientras lo relata al terminar Mr de contar el cuento, la educadora menciona que Mr logró darse cuenta que se podía apoyar en las imágenes y que se lee de izquierda a derecha, pues continuó haciendo lo que vio a partir de acción (06 de diciembre).

“la educadora les propone a los niños y las niñas jugar a la lotería, “les dice que nombrará un jefe de mesa para que repartan los materiales, de tal forma que los niños Sa, Jl y la niña Nl reparten los tableros de la lotería y van por las bandejas y las fichas. Al terminar este juego pidió dos niños de voluntarios para pasar las tarjetas, se propusieron Julio y Manuel. Ambos se sentaron en el sillón como la educadora lo había hecho, tomaban la tarjeta y cuando la decían, la colocaban en la bandeja nuevamente. Conforme iban pasando las tarjetas los/las demás niños y niñas ponían las fichas en su tablero. En ocasiones pedían ayuda a la educadora quien permaneció sentada al lado de ellos para apoyarlos cuando tenían dificultades, por ejemplo al no identificar alguna figura (31 de enero).

“Estaban las niñas Mg, Sf y Js en el espacio de la biblioteca Mg prende la grabadora diciendo: voy a poner música para bailar”, Js se tapa los oídos: apágala está bien fuerte. Sf: “le voy a decir a la maestra”. La educadora quien estaba escuchando y viéndolas se acerca a la grabadora, le baja el volumen y dice: a mí me gusta escuchar la música no tan fuerte, porque a veces me pone de malas. Mg observa y la apaga. Educadora: ¿y ahora por qué la apagaron? Mg: “es que no te gusta fuerte”. Educadora: “yo dije que no muy fuerte pero tampoco apagada”. Js: “es que a mi tampoco me gusta muy fuerte”. Mg: prende la grabadora y le baja el volumen de tal forma que casi no se escucha. Sf: “si quieres súbele tantito para que escuche bien”. Las niñas siguieron jugando. Mg pone una cobija entre el teatro y el mueble de los libros, la quita y pregunta “¿quieren que ponga el techo para hacer una casita?” Mg “sí, vamos a hacer una casa de campaña”. Js: y que íbamos acampar y teníamos una grabadora para escuchar música”. Mg: no le subíamos para que no nos molestara el ruido (30 de marzo).

Nivel de participación: MODELAMIENTO INDIRECTO

“estaba la educadora en medio del patio observando el juego de los niños y las niñas, nota que la niña Mr estaba columpiándose, llegó el niño Dg y la observaba. La educadora le pregunta a Mr “¿Cómo le haces para columpiarte así?. Mr: “pues estiro los pies y los los doblo” Educadora: “tú puedes hacer eso Dg”. Dg: “es que no quiero jugar en el columpio” Educadora: “¿qué quieres jugar entonces”. Dg: “yo quiero jugar a atraparnos” Educadora: “si quieres tú corres y yo te atrapo”. Dg: Sí. Mr se bajó del columpio y dijo “yo también juego”. Dg: “la maestra que nos atrape”. Mr y Dg corrían mientras le educadora corría, pasó al lado de los niños Ab y Mu “¿quieren jugar? Ellos: “sí” (27 de enero).

Nivel de participación: ACTIVA

**“La educadora estaba casi al centro del patio, se aproximaron a ella los niños Bd y Jl y la niña Js y Jl, platicaban sobre una película que vió Jl, después Js les dijo a sus compañeros “vamos a hacer unas carreras”. Bd dijo “a ver quién llega hasta la resbaladilla” se colocaron los tres viendo hacia la resbaladilla, dijeron “uno, dos, tres” corrieron hasta llegar a la resbaladilla y regresaron hasta donde estaba la educadora. Ella los observaba y sonreía. Cuando regresaron, les dijo “a ver esta es la salida (señala una línea en el piso), ¡En sus marcas, listos fuera! Salen corriendo. Mientras los y la anima a correr: “¡Vamos Bd, vamos Js, corre Jl!
Regresan hasta donde está ella y le dice Bd “otra vez dinos maestra”. Educadora: pues acomódense en la línea de salida y yo doy las indicaciones de la carrera”. Jl “pero ahora dar una vuelta a la pista como en las competencias”. Educadora: “sí Julio como en los juegos olímpicos, tiene que dar la vuelta a la pista”, muestra con su brazo el recorrido circular del patio.**

Se van a la línea y ella da las indicaciones “¿En sus marcas, listos, fuera!” Salen corriendo y dan la vuelta al patio. Regresan riendo y la educadora dice “En primer lugar JI, en segundo lugar Js y tercer lugar Bd”. JI les dijo “entonces ahora nos tienes que dar las medallas. Educadora: “pues acérquense, medalla para Julio (simula ponerle algo en el cuello), para Js y Bd, aplausos (ella aplaude y ellos/a aplauden también)”.

Se aproximan al juego las niñas VI, Mg y Sf: “¿Podemos jugar?” Educadora: “sí, hay que organizar las carreras”. Js: “primero unos y después otros”. Educadora: “o pueden ser carreras en parejas”. Los niños y la niñas responden que sí, forman las parejas: Js y Bd, JI y VI y Sf y Mg. Bd “dinos maestra en sus marcas, listos fuera”. La educadora da las indicaciones de salida y todos y todas salen corriendo. Mg corre atravesando el patio por en medio de este. JI y Sb quien estaba viendo la carrera dijeron “hizo trampa tiene que dar la vuelta (señalan a Mg). Educadora: “¿Ahora qué hacemos?” JI “decirle”. Sb grita “¿Es trampa, eso es trampa”. JI “¿tienes que dar la vuelta al patio, como en las carreras!”. Mg voltea a verlos haciendo gestos, parece enojada. La educadora les dice “es que no pusimos las reglas, no las recordamos antes de la carrera, vamos a decirlas”. Se acercan, Sf “tienen que correr todos por el patio así (con su brazo traza la trayectoria en el aire, en forma circular)”. JI “no hay que enojarse porque es un juego”, Js “es que Mg se enojó y estamos jugando, pero tiene que dar la vuelta, sin hacer trampa”. Educadora: “pues las reglas son: “correr dando la vuelta a todo el patio, salir hasta que yo de la salida, hasta que fuera y recuerden que es juego, que a veces perdemos y a veces ganamos”. Mg se aleja y observa, Educadora: “vas a jugar Mg?”. Mg “no”. Educadora: “¿Por qué no quieres jugar?”. Se aproxima “bueno sí”. Participa en la carrera (07 de Febrero).

“Estaban en el recreo jugando a corretearse y alcanzarse los niños Sb, Dg, Mu y Mn y las niñas Sf y Ny. La educadora estaba jugando con ellos y ellas, corría para alcanzarlos y alcanzarlas cuando era su turno y corría para que no la alcanzaran. Se escondía detrás de las resbaladillas para evitar que la atraparan. Se mostraba muy contenta, decía algunos comentarios como “no se vale, ni me tocaste y dices que ya me atrapaste”, “es que corren muy fuerte, pero van a ver que los voy a alcanzar”, “hay más niños y niñas que pueden atrapar no sólo yo”. Al mismo tiempo que jugaba corriendo con los niños y las niñas hacía algún comentario a otros niños y niñas quienes estaban en otro juego, por ejemplo, cuando pasaba por los columpios dijo “muy bien, Julio ya estás logrando impulsarte y hacerte solito en el columpio, puedes decirle a tu familia que ya estás logrando hacerte solo”, “Said fijate cómo le hace Julio, cuando va para enfrente alza los pies y cuando regreses hacia atrás dobla las piernas, así vas a lograr hacerte solito en el columpio” “Miriam pega fuerte a las raquetas para que la pelota llegue hasta donde está Valeria” (27 de Febrero)

