

Distribución Gratuita

Prohibida
su venta
2002-2003

Socialización y Afectividad en el Niño I y II

Licenciatura en
Educación
Preescolar

Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales

*Programas y materiales
de apoyo para el estudio*

3^o
y
4^o
semestres

Socialización y Afectividad en el Niño II

Horas/semana: 6

Créditos: 10.5

Introducción

En el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar los estudiantes normalistas iniciaron el conocimiento de los procesos de socialización de los niños mexicanos. En ese curso, el centro de atención se situó en las relaciones que tienen lugar en el ámbito de la familia y en los mecanismos a través de los cuales los niños adquieren las primeras nociones sobre las formas de conducta socialmente admisibles, los valores que su colectividad comparte y los papeles que se espera cumpla cada uno de los miembros de la familia. La experiencia cotidiana en este espacio aporta al niño elementos básicos para la constitución de su identidad, para la percepción de sí mismo y de los demás participantes de su entorno inmediato: la madre –generalmente como figura central–, el padre, los hermanos y otros parientes y allegados, estos últimos en el caso de las familias extensas.

En este segundo curso, la atención se centra en un nuevo espacio de convivencia y aprendizaje social que se abre para los niños: el plantel y el grupo de educación preescolar. Esta experiencia socializadora es hoy en día una realidad para una elevada proporción de niños mexicanos, pues 85 % de quienes cumplen cinco años ha recibido este servicio educativo por lo menos durante un año y aproximadamente 60 % de ellos lo recibió durante dos años. Las tendencias para el futuro cercano indican que se reducirá el porcentaje de los niños que actualmente no reciben ningún tipo de atención y que aumentará la proporción de aquellos que cursan dos grados de educación preescolar.

La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para el niño iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad, que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumno, es decir, de quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas impersonales, las cuales establecen nuevas formas de comportamiento; y como miembro de un grupo de pares –que tienen un estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí–, sin un vínculo preexistente y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con una nueva figura de autoridad: el maestro.

Para estudiar este proceso, el curso ha sido dividido en cuatro bloques temáticos, que tienen una carga de contenidos de magnitud diferente, y que, por lo tanto, demandan distintas intensidades de trabajo.

El bloque I, “Introducción. La participación en la educación preescolar como nuevo espacio de socialización y de constitución de la identidad personal”, es breve y tiene un propósito introductorio, pues aspira a que los estudiantes se formen una imagen general y coherente de los temas que estudiarán a lo largo del semestre y, al mismo tiempo, que puedan establecer una conexión lógica entre estos temas y los que fueron analizados en el primer curso de Socialización y Afectividad en el Niño.

El bloque II, “El papel del alumno en la microsociedad del jardín de niños”, es uno de los bloques que concentra los contenidos esenciales del curso y que demanda un trabajo más intenso. Su temática es el inicio y desarrollo de la formación del niño en cuanto alumno y su aprendizaje de los propósitos y formas de conducta que caracterizan a las actividades de aprender con intención deliberada y en forma colectiva. Un punto central es la aparición del maestro como figura de autoridad y las formas en las cuales el niño lo percibe y se relaciona con él.

El bloque III, “La socialización dentro del grupo escolar”, cuyos contenidos son también esenciales para el curso, analiza la segunda faceta de la socialización en preescolar, es decir, la de la integración y la intimación del niño con otros niños, con quienes establece vínculos de colaboración, de conflicto o simplemente de convivencia distante, entre los cuales guarda especial interés el vínculo selectivo de la amistad.

El bloque IV, “Los propósitos socializadores de la educación preescolar y su acercamiento a las culturas familiares”, es temáticamente reducido pero tiene un fuerte sentido formativo, pues aspira a que el educador en formación integre los contenidos del curso y los relacione con la realidad social y cultural en la que realizará su ejercicio profesional. Un aspecto central es la sensibilización hacia la diversidad de las experiencias familiares y socioculturales de los niños que acceden al aula de preescolar y, en consecuencia, la complejización de los procesos socializadores en el grupo escolar. De esta diversidad se plantea al educador el reto de entender la individualidad de los niños, no sólo por sus atributos cognitivos o temperamentales, sino también por la herencia cultural particular que incorporan en su conducta y en sus disposiciones.

Orientaciones didácticas generales

Para enriquecer y diversificar las formas de enseñanza y de aprendizaje, en este apartado se sugieren un conjunto de orientaciones, que son similares a las propuestas en el curso anterior y pueden ser de utilidad para un mejor desarrollo del curso.

Antes de iniciar el tratamiento de los temas es conveniente que el maestro y los estudiantes normalistas analicen el programa. La revisión detallada de sus componentes proporcionará una idea precisa de las finalidades del curso y de los aprendizajes que se espera logren los futuros educadores, así como de las formas de trabajo que pueden implementarse para el aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles.

Los programas de estudio del cuarto semestre mantienen una relación estrecha, por lo que es importante identificar las tareas comunes de las diversas asignaturas para evitar repeticiones innecesarias y para integrar los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, en la realización de observaciones o entrevistas a padres de familia, en las actividades de Observación y Práctica Docente II, o en el análisis de un tema o texto que se vincule directamente con lo que se esté trabajando en Socialización y Afectividad en el Niño II.

Para el logro de los propósitos del curso, es necesario que los profesores de esta asignatura planifiquen cada una de las sesiones de trabajo, con base en dos aspectos fundamentales:

1. Los avances y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes frente a los propósitos del curso, el bloque y el tema.

2. La revisión anticipada de los materiales de estudio y de las actividades que se sugieren, con el fin de precisar las cuestiones fundamentales por analizar y discutir, así como para diseñar o adecuar las actividades de acuerdo con las características de los alumnos y las condiciones de trabajo.

Es pertinente aclarar que las actividades sugeridas en cada bloque están organizadas de modo tal que abarquen los distintos temas de estudio; sin embargo, son ejemplos que, lejos de constituir secuencias acabadas o rígidas, pretenden servir como base para que maestros y alumnos seleccionen o agreguen las que consideren convenientes, de acuerdo con los propósitos, el enfoque del curso y las características de los temas.

En el tratamiento de los contenidos se propone la realización de actividades fundamentales como las siguientes:

a) *Lectura de textos y elaboración de escritos propios.* Un requisito indispensable para el desarrollo de este curso, y de cualquier actividad académica, son la lectura y su complemento obligado: la escritura de textos de diversa índole y naturaleza. La redacción de notas y apuntes, de opiniones personales, resúmenes o síntesis de obras permite seleccionar y adquirir conocimientos específicos para compartir puntos de vista en torno a ellos. La lectura y escritura de textos, ya sea en forma individual, en equipos o en grupo, aporta elementos para organizar ideas y sistematizar el aprendizaje, participar y plantear preguntas o dudas. Es fundamental que los estudiantes tengan claro que la participación en actividades en equipo o en grupo necesita como base el trabajo previo de lectura individual y de estudio autónomo e independiente.

La lectura de la bibliografía básica permitirá a los estudiantes normalistas adquirir información actualizada o relevante que, al ser analizada a través de diferentes estrategias de estudio, los dotará de elementos para explicarse los contenidos que trabajarán posteriormente con los niños. Por otra parte, se recomienda la revisión de la bibliografía complementaria para ampliar la información o profundizar en los temas.

Después de una lectura individual, de una clase o una sesión de discusión, se pueden redactar ideas propias en forma de ensayo breve, orientaciones para el futuro trabajo docente, cuadros o fichas de trabajo; esta actividad intelectual constante contribuye a que se adquieran los rasgos del perfil de egreso y prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de la profesión que han elegido.

b) *La exposición de conclusiones y la confrontación de argumentos.* La exposición de puntos de vista divergentes u opiniones contrarias sobre un mismo tema entre miembros de un grupo es una práctica exigente que implica la argumentación y la discusión, así como saber escuchar a otros; exige también un ambiente de respeto y tolerancia

que involucre a todos los integrantes del grupo, incluido el profesor, y no de competencia o individualismos que desgastan y restan la posibilidad de aprender en colectividad; por ello, una misión del maestro es propiciar este ambiente que incite a debatir, confrontar y arribar a consensos sobre ideas y posiciones.

c) *Consulta en biblioteca.* Se recomienda a los alumnos que para el estudio de los temas del programa aprovechen los diversos recursos con que cuenta la biblioteca de su escuela: bibliográficos, audiovisuales, red Edusat y equipo de cómputo. En los acervos se encuentran algunos de los materiales señalados en la bibliografía básica y complementaria. La revisión completa de estos materiales puede ayudar a comprender el contexto en que los autores analizados plantean sus ideas. La revisión de otros textos, la audición de una cinta o la observación de un video, pueden ayudar también a obtener otras visiones sobre un mismo tema.

d) *Participación en grupo.* El trabajo colectivo compromete a la totalidad del grupo en acciones comunes para el logro de propósitos definidos. Este programa, como los de otras asignaturas, contiene temas que deben ser tratados mediante la realización de tareas en conjunto. Es importante recordar que estas tareas sólo tendrán sentido si cada integrante del grupo o equipo cumple con su responsabilidad individual. El trabajo en conjunto exige una participación comprometida, activa, continua y responsable del profesor y de los estudiantes; de manera particular, requiere de atención e intervenciones oportunas del maestro para orientar a los estudiantes en su desempeño académico.

e) *Obtención, registro y sistematización de información derivada de entrevistas y observaciones.* Para el estudio de varios temas del programa se sugiere que los estudiantes recojan datos sobre los niños en el contexto escolar. Para que estas actividades tengan un sentido formativo se requiere establecer de antemano su propósito, los aspectos a observar o la información que pretende obtenerse mediante la entrevista, y así diseñar los instrumentos correspondientes. Tanto las observaciones como las entrevistas que se solicitan exigen de los estudiantes actitudes de sensibilidad y respeto hacia quienes se dirigen, así como fidelidad y confiabilidad en el manejo de la información recabada, y el uso de un lenguaje preciso y comprensible para los niños y padres de familia con quienes se realizarán las actividades. Durante la aplicación de los instrumentos tendrán presente que su propósito no es tipificar las conductas de los niños, sino lograr una aproximación al conocimiento de los procesos del desarrollo infantil y obtener información relacionada con los temas del programa.

Recabar datos para validar un tema de estudio, contrastarlo con la realidad, ampliarlo o aplicarlo a una situación específica, pone al estudiante normalista frente a un tipo de actividad que conlleva el ejercicio de capacidades y actitudes intelectuales en que la pericia y la habilidad para encontrar, captar o registrar información sin perder el contexto, lo prepara para saber investigar a partir de referentes teóricos que le dan sentido a la búsqueda. Este ejercicio indagatorio le muestra el camino que habrá de seguir

como docente, en el que se requiere establecer contacto permanente con la realidad de los alumnos y sus familias, recoger información e interpretar las actitudes de los niños más allá de la sola experiencia u observación empírica.

Asimismo, en la sistematización de los datos y durante su análisis los estudiantes se apoyarán en los textos revisados y en las discusiones que se realicen en el grupo, con el propósito de entender la realidad que viven los niños y las familias en su comunidad cercana. De este modo se darán cuenta del sentido o utilidad de la teoría analizada y se motivarán para seguir estudiando y encontrar explicaciones de diverso tipo a los fenómenos que observen. Reconocerán, además, que las conclusiones que obtengan de su análisis se refieren a un medio o contexto particular y evitarán hacer generalizaciones precipitadas, lo que favorecerá su habilidad para formular juicios con fundamento y la aplicación razonada de conceptos e ideas.

Para realizar las observaciones y las entrevistas se aprovecharán los tiempos establecidos para las jornadas de observación y práctica; en los casos en que sea necesario llevar a cabo actividades en tiempos que no coincidan con las jornadas, éstas se realizarán fuera del horario de clases. El maestro y los alumnos normalistas, después de revisar el programa y de identificar los aspectos que es necesario observar u obtener mediante entrevistas, diseñarán una agenda para establecer los momentos de su elaboración y aplicación. Asimismo, se sugiere que el profesor comente con los titulares de las otras asignaturas del semestre el tipo de información que se pretende obtener para aprovechar la información recabada en el tratamiento de temas afines entre los programas.

Sugerencias para la evaluación

El profesor de la asignatura, tomando en cuenta la opinión de los alumnos, seleccionará los procedimientos para evaluar el aprovechamiento de manera permanente. Para ello se deberá tener como base, entre otros elementos, la orientación general del plan de estudios, el perfil de egreso, los propósitos de la asignatura, las características de los temas de estudio y la calidad alcanzada en las actividades desarrolladas.

Es conveniente que al iniciar el curso los alumnos estén enterados del procedimiento que se seguirá para su evaluación y de los compromisos que adquieren, tanto en el trabajo individual como en la participación en los equipos y en el grupo.

Los productos de la actividad de los alumnos (registros de observaciones y entrevistas, resúmenes, ensayos, participaciones) deben ser registrados sistemáticamente por el maestro a fin de tener suficiente información para evaluar el aprendizaje y evitar la tendencia que reduce la evaluación a la calificación de trabajos al término del semestre.

Propósitos generales

Con este curso se pretende que los estudiantes normalistas:

- Comprendan el proceso de socialización que viven los niños en la educación preescolar y reflexionen sobre los cambios que manifiestan en las formas de interacción y vínculos afectivos al relacionarse con sus iguales y con la nueva figura de autoridad que representa la maestra.
- Analicen los nuevos papeles sociales –alumno y miembro de un grupo de iguales– que los niños adoptan en el preescolar e identifiquen que ambos roles se expresan de manera articulada y simultánea en el jardín de niños.
- Reflexionen sobre las funciones del educador en la promoción del aprendizaje social del alumno en el jardín de niños y analicen la importancia de su intervención educativa para propiciar sentimientos de logro y la conformación de la autoestima en los niños.
- Comprendan la relación existente entre las experiencias socializadoras que tienen los alumnos antes y durante su estancia en el jardín de niños, identifiquen la diversidad en los procesos de socialización y la riqueza sociocultural y familiar con que se incorporan a la escuela y reconozcan la importancia de establecer acciones convergentes entre el contexto familiar y el escolar para contribuir a su adaptación social.

Organización por bloques

Bloque I. Introducción. La participación en la educación preescolar como nuevo espacio de socialización y de constitución de la identidad personal

Este bloque tiene la intención de presentar un panorama de los contenidos y de cómo se relacionan a lo largo del curso. Se incluye como introductorio debido a que la temática de socialización y afectividad –sobre todo en el ámbito familiar– es tan amplia y la investigación reciente tan vasta, que es indispensable deslindar cuáles son las líneas fundamentales para la comprensión del desarrollo afectivo y social en el niño preescolar.

La lógica con que se estructura este bloque parte del hecho de que el niño que ingresa al preescolar ha adquirido un aprendizaje social en la familia. Aunque no es el único espacio –ya que desde muy pequeños los niños reciben otras influencias socializadoras–, la familia es el espacio fundamental y, en muchos casos, casi exclusivo de socialización del niño en las primeras etapas de su vida.

Al llegar a la edad preescolar, los niños pasan del medio familiar al escolar, insertándose en una dualidad de espacios socializadores: el de la familia, que se mantiene, y el

de la educación preescolar como nuevo espacio de socialización. Con su incorporación al preescolar, el niño entra a una dinámica de participación e interacción, producto de las experiencias nuevas en este contexto, que le demanda asumir dos papeles sociales que tienen estrecha relación: como alumno y como compañero en un grupo escolar. En primer lugar, en su papel de alumno el niño se inserta en un medio que tiene propósitos definidos y actividades directas, un medio para aprender que tiene formas organizativas establecidas, patrones de conducta y normas. En este contexto el niño se relaciona con una nueva figura de autoridad, que no tiene un origen personal de relación con el niño: el maestro. Distinta en cuanto a la fuente de su autoridad respecto de las figuras familiares, el maestro es, en cierto sentido, una figura especializada de autoridad por su procedencia y su función; este origen diferente no impide que los niños puedan percibir su autoridad y la fuerza que llega a tener.

Junto con la experiencia de desenvolverse como alumno, se da la experiencia simultánea de la integración a un grupo de pares. Lo que caracteriza a esta experiencia, a diferencia de otras que ha tenido y tiene el niño en otros contextos, es que el grupo de preescolar está integrado y existe porque los niños comparten una experiencia y función común que es la de ir a la escuela.

En el grupo de preescolar, en principio, hay igualdad y horizontalidad: formalmente los niños son iguales y tienen que relacionarse como tales; y, a diferencia de la relación de día niño-mamá, ahora cada niño experimenta una relación descentrada y múltiple del maestro hacia el conjunto de los niños.

Finalmente, se insiste en que los dos papeles que desempeña el niño, como alumno y como compañero, son dos formas de insertarse en un espacio socializador nuevo que implica relaciones distintas; son dos papeles distintos, pero articulados y simultáneos. Su diferenciación permite atenderlos de manera separada, pero sin olvidar que están interrelacionados.

Temas

1. El tránsito de la familia como espacio dominante a la dualidad entre cultura familiar individualizada y experiencia escolar de rasgos comunes.
2. Los nuevos papeles socializadores del niño en la educación preescolar:
 - a) El papel de alumno. Inserción en un medio con propósitos definidos de actividad, formas organizativas establecidas y patrones de conducta esperados. El maestro como nueva figura de autoridad.
 - b) La integración en un grupo de pares, definido por una función común. Igualdad y horizontalidad de los papeles en el grupo. Descentramiento del vínculo con la figura de autoridad.
3. Articulación, simultaneidad y diferenciación entre los papeles de alumno y de miembro de grupo de pares.

Bibliografía básica¹

- Villoro, Juan (1997), “Yambalalón y sus siete perros”, en *La noche navegable*, México, Joaquín Mortiz (Serie del volador), pp. 33-42.
- Ibáñez Sandín, Carmen (1996), “El apego y el periodo de adaptación en la escuela infantil”, en *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*, Madrid, La Muralla (Aula abierta), pp. 41-46.
- Cohen, Dorothy H. (1997), “El jardín de niños y los padres”, en *Cómo aprenden los niños*, México, FCE/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 115-121. [Primera edición en inglés: *The Learning Child*, 1972.]

Actividades sugeridas

Actividad introductoria

1. Antes de iniciar el estudio de los temas del primer bloque, leer individualmente el cuento “Yambalalón y sus siete perros”, de Juan Villoro. Comentar en pequeños grupos aspectos como:

- La percepción infantil sobre la escuela.
- Las reacciones infantiles ante el ingreso al preescolar.
- Las relaciones sociales que se establecen con los compañeros reales o imaginarios.
- La influencia de los compañeros en la construcción de la identidad del niño.

2. Posteriormente, y con base en sus vivencias o las de algún familiar cercano, reflexionar acerca de sus experiencias en el preescolar, la relación con sus compañeros, el educador, y otros integrantes de la escuela, el desarrollo de las actividades, y la diferencia del trato recibido en la escuela y en la familia.

3. En plenaria, compartir algunas de sus reflexiones derivadas de las actividades anteriores.

Tema 1. El tránsito de la familia como espacio dominante a la dualidad entre cultura familiar individualizada y experiencia escolar de rasgos comunes

1. Con base en su experiencia personal, elaborar un breve escrito sobre las ideas que tuvo, los sentimientos y emociones que experimentó al ingresar –por primera vez– al jardín de niños.

2. Leer el texto “El apego y el periodo de adaptación en la escuela infantil”, de Carmen Ibáñez.

¹ La bibliografía se presenta atendiendo al orden en que se sugiere sean consultados los textos.

3. En equipos, analizar el texto del recuadro considerando los aspectos enlistados y contrastar los resultados de su análisis con el escrito elaborado anteriormente:

- Los cambios en el tipo de interacciones sociales y afectivas que el niño establece al ingresar al preescolar, con sus iguales y con otras figuras de autoridad.
- Los retos a que se enfrenta el niño en este nuevo espacio de socialización.

El ingreso a la escuela supone para el niño un gran cambio: sale de su mundo familiar donde se le procura un ambiente de seguridad, con códigos establecidos y roles determinados y conocidos para el niño. Un ambiente en el que se siente protegido y centro de atención familiar, ya que, sea hijo único, el hermano mayor, mediano o menor, al acudir por primera vez a la escuela, va a ser el punto de mira del resto de la familia, con consejos, advertencias, preparativos, etcétera. Así se introduce en el mundo escolar donde se le contempla, desde otro punto de vista, como el niño del grupo en el que se tiene que relacionar, en un espacio diverso, con unos materiales y mobiliario diferentes, con otros niños distintos y con otros adultos que, de momento, no son de su confianza.

Fuente: Carmen Ibáñez Sandín, *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*, Madrid, La Muralla (Aula abierta), 1996, p. 42.

4. En plenaria, presentar sus conclusiones.

Tema 2. Los nuevos papeles socializadores del niño en la educación preescolar

1. Al ingresar al preescolar, los niños desempeñan dos nuevos papeles: como alumnos y como integrantes de un grupo de pares. Con base en la experiencia obtenida en las visitas a los planteles de preescolar y en el análisis del texto “El jardín de niños y los padres”, de Dorothy Cohen, realizar por parejas las siguientes actividades:

- Caracterizar el tipo de tareas que los niños realizan como alumnos en el preescolar y describir las formas de interacción que establecen.
- Comentar las oportunidades que ofrece el preescolar para propiciar las relaciones de los niños con sus pares en torno a los siguientes aspectos:
 - ¿Cómo viven los niños su nueva experiencia en la que se convierten en “uno más” del grupo y modifican su vínculo con la autoridad?
 - ¿Cuáles son las principales diferencias entre la relación que los niños establecen en la familia y la que establecen en el jardín con una nueva figura de autoridad?
 - ¿Cuál es la influencia de los pares para regular el comportamiento de los niños que se incorporan a este nuevo espacio?
 - ¿Qué factores influyen para que el proceso de integración en cada niño sea diferente?

- ¿Por qué la educación preescolar contribuye a que los niños adquieran seguridad y confianza para desenvolverse de manera más autónoma?
- Responder a las siguientes interrogantes para identificar algunas funciones de la educadora como nueva figura de autoridad.
 - ¿Qué actitudes son deseables en la educadora para favorecer el proceso de socialización de los niños?
 - ¿Cuáles actitudes obstaculizan este proceso?

Compartir al grupo el resultado de sus actividades y obtener conclusiones.

Tema 3. Articulación, simultaneidad y diferenciación entre los papeles de alumno y de miembro de grupo de pares

I. Con apoyo en los análisis y reflexiones de las actividades anteriores, elaborar un escrito en el que describan:

- Las diferencias de los dos papeles socializadores que desempeñan los niños en el preescolar: como alumno y como miembro de un grupo de pares.
- La forma como se articulan en el niño ambos papeles: los retos que enfrenta y los beneficios que adquiere para avanzar en su proceso de socialización.
- La función de la educadora y de los padres de familia para ayudar a los niños a desempeñar sus nuevos roles. ¿Qué hacer cuando los niños tienen dificultades para desempeñar de manera simultánea ambos papeles?

Comentar en pequeños grupos su ejercicio y enriquecerlo a partir de las aportaciones compartidas.

Bloque II. El papel del alumno en la microsociedad del jardín de niños

Este bloque centra la atención de las estudiantes normalistas en la relación social que establece el niño en su condición de alumno en la microsociedad del plantel preescolar, mediante la cual configura su identidad y aprende normas, valores y comportamientos; relación en la que influyen, de manera muy flexible y fluida, los factores familiares, sus experiencias, y también sus factores temperamentales.

Con el estudio del primer tema se pretende que la estudiante normalista reconozca que en la dinámica de incorporación del niño al preescolar se presenta una variedad de reacciones y formas de adaptación, que van de la naturalidad hasta la ansiedad, y adquiera competencias para enfrentar el reto que tiene la educadora para lograr la adaptación de los niños al preescolar.

Como segundo tema de este bloque se analiza la función que les corresponde asumir a los alumnos en el plantel y cómo empiezan a percibir las normas, entenderlas, asumirlas y a reaccionar frente a ellas. Asimismo, se estudia cuáles son las conductas esperadas en el grupo escolar, y cómo se aprende la noción de trabajo escolar caracterizado por ser una acción con propósitos y con obligaciones.

Como parte de este tema se incorpora una discusión sobre una noción de Piaget difundida por sus discípulos: el egocentrismo. Estrictamente, de acuerdo con la formulación de Piaget, a los cuatro o cinco años el niño es profundamente egocéntrico e incapaz de reconocer las perspectivas de los otros. Si se tomara en sentido estricto esta noción, las posibilidades de acción del preescolar se limitarían mucho, pues supone una incapacidad de maduración que en este momento no puede superarse. Sin embargo, la revisión que hay de la literatura científica indica que los niños de cuatro-cinco años, y aún menos, progresivamente desarrollan capacidades para interactuar, relacionarse y comprender la perspectiva y la intención de los otros.

En un siguiente tema se analiza con qué disposición participan los niños que integran un grupo escolar. Cabe destacar que para el análisis de este tema existen muchas propuestas y variedad de categorizaciones; no obstante, la más extendida y la que más utilizan los psicólogos del desarrollo es hablar de tres disposiciones básicas: prosocial, pasiva y reactivo-agresiva.

En este curso se analizan estas categorías básicas de disposición que son funcionalmente útiles para la comprensión de los procesos de socialización en el niño. Es importante que la estudiante comprenda y reconozca que la disposición es un factor fluido, cambiante, modelable, y evitar considerar a esos elementos caracterológicos y temperamentales como inamovibles y fatales.

Este bloque concluye con un tema central, referido al papel de la educadora en el aprendizaje social del niño preescolar. El tema se divide en cuatro puntos: el primero tiene que ver centralmente con la identidad que el niño va construyendo poco a poco sobre sus capacidades y habilidades. Se consideran algunos señalamientos básicos sobre los que la estudiante normalista debe reflexionar, como son la importancia de que los niños sepan de manera clara fundamentalmente qué se espera de ellos y qué deben hacer.

Igualmente importantes para el análisis de este tema son las funciones del reforzamiento y el reconocimiento. Particularmente a esa edad, los niños requieren tener datos externos de cómo están haciendo las cosas y necesitan la respuesta de la educadora. Un elemento importante a discutir, es que este reconocimiento se tiene que relacionar con el esfuerzo de los niños, con su intento, no sólo en función de los productos sino de los procesos de actividad. Lo importante es crear la sensación de que lo meritorio es tratar, esforzarse, volver a hacerlo, de que se avanza y de que se está concretando la identidad del que es capaz de aprender.

También se analiza cómo el reconocimiento indiscriminado del trabajo del niño anula su función como factor estimulante. El reconocimiento indiscriminado no permite al niño saber que está avanzando. Nada motiva tanto como lograr hacer las cosas, el gusto de hacerlas y hacerlas bien y no el realizarlas como un medio para recibir una recompensa, sea de orden material o de orden simbólico, es decir, la llamada motivación extrínseca.

El segundo punto de este tema trata sobre la función de orientación y corrección realizada por el educador que, si no se maneja bien, tiene el riesgo de producir frustración. En toda situación de aprendizaje, el error cumple una función importante; el niño tiene que entender que equivocarse es natural y que si se equivoca no pasa nada, porque tiene la oportunidad de volver a intentarlo. La constitución de la autoestima, por supuesto, requiere de apoyos externos, pero el único fundamento duradero es la sensación de que uno va avanzando. Existe el peligro de que la corrección y el reforzamiento propicien que la autoestima en los niños se construya sobre elementos inestables y ficticios que no resisten el peso de experiencias posteriores. La constatación de que uno puede y que cada vez puede más, tendría que ser vista como la única base de construcción de la autoestima, lo cual implica para el educador la capacidad de corregir sin descalificar y atender más al esfuerzo y no tanto al producto y a los resultados.

El tercer punto del tema tiene que ver con otro asunto que participa en esta relación: las formas de interacción individualizada del educador con los niños. Es importante señalar como una realidad frecuente la falta de equidad y el prejuicio en la relación del educador con cada uno de los niños: hay niños y niñas que son preferidos, niños que son ignorados, niños que son implícitamente reprimidos y niños cuyas posibilidades son devaluadas o están devaluadas de antemano por el educador. En la interacción humana, esto es un riesgo, pues se produce de manera inconsciente; hay factores culturales, de clase, de género que influyen; hay patrones, por ejemplo: los niños son buenos para esto y las mujeres para esto otro; patrones que tienen impactos muy difíciles de remontar en el campo de interés que desarrollan los niños. Asimismo, en la cuestión de la inequidad en la interrelación, se presenta un problema extremo: las llamadas atribuciones negativas que son asumidas por los niños y que afectan su desenvolvimiento. En suma, existen pautas que son muy comunes y sobre las cuales los futuros educadores deberán estar atentos, pues existe una tradición autoritaria de supuesta corrección que produce resultados absolutamente contrarios a los deseados. Al niño hay que señalarle claramente, cuando sea el caso, que su conducta molesta a los demás, o que no realizó su trabajo con el debido esfuerzo de modo que, sin lastimar su autoestima, se le estimule a ser mejor.

Finalmente, está el punto de que el maestro y su conducta son un referente para el niño y la niña. Un maestro es un modelo de comportamiento para los niños y éstos son poco tolerantes ante la inconsistencia moral, al hecho de que se diga una cosa y se haga otra, o a que un día se actúe de una manera y al día siguiente de otra.

Temas

1. La variedad de las reacciones y formas de adaptación en el ingreso de los niños a la educación preescolar: de la naturalidad a la ansiedad.
2. La percepción de las normas y las conductas esperadas en el grupo de preescolar. El aprendizaje progresivo de la actitud de logro, la interacción colaborativa, la no-

- ción de trabajo escolar. La superación de la noción piagetiana de “egocentrismo” y la capacidad de reconocer la perspectiva de los otros.
3. La categorización básica de las disposiciones de los niños en el grupo de preescolar: disposición prosocial, disposición pasiva, disposición reactivo-agresiva. El carácter modelable de las disposiciones.
 4. El educador y el estímulo al aprendizaje prosocial y a la adquisición de seguridad por el niño.
 - a) La importancia de la claridad en la definición de actividades y resultados esperados. El reforzamiento y el reconocimiento en relación con el esfuerzo de los niños; el reconocimiento indiscriminado y la anulación de sus posibilidades como estímulo. La potencialidad de la motivación intrínseca y de reconocimiento social. Los riesgos de la motivación extrínseca y de las recompensas materiales.
 - b) Las funciones de orientación y corrección, y la progresividad del desempeño infantil. Reconocimiento de la naturalidad del error y de la necesidad del esfuerzo. El manejo de la frustración. El sentimiento del logro como base duradera de la autoestima.
 - c) Los riesgos de inequidad y prejuicio en la relación del educador con los niños. Niños preferidos. Niños con posibilidades devaluadas. El trato diferencial en relación con el género. El problema de las atribuciones negativas que son asumidas por los niños.
 - d) La conducta del maestro como modelo de referencia. La consistencia de sus actitudes reales. Imitación, identificación e identificación negativa de los niños con el modelo del maestro.

Bibliografía básica

- Balaban, Nancy (2000), “Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente?”, en *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*, Madrid, Narcea (Primeros años), pp. 11-15.
- Mújina, Valeria (1990), “Condiciones para el desarrollo de la personalidad del preescolar” y “Fomento de las motivaciones de la conducta y formación de la autoconciencia infantil en la edad preescolar”, en *Psicología de la edad preescolar. Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años*, Madrid, Visor (Aprendizaje, I), pp. 139-145 y 147-153.
- Dunn, Judy (1993), “¿Entendiendo a otros?”, en *Los comienzos de la comprensión social*, Buenos Aires, Nueva Visión (Alternativas en salud mental), pp. 11-21. [Primera edición en inglés: *The Beginnings of Social Understanding*, 1988.]
- Meece, Judith (2000), “Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos”, en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, McGraw-Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 299-306. [Primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997.]

- Berk, Laura E. (1999), “Temperamento y educación infantil: el modelo de bondad de ajuste”, en *Desarrollo del niño y del adolescente*, Madrid, Prentice Hall Iberia, pp. 544-547. [Primera edición en inglés: *Child Development*, 1998.]
- Meece, Judith (2000), “Desarrollo de la motivación para el logro”, en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, McGraw-Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 285-295. [Primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997.]
- Bentolila, Alain (1997), [“Derechos y obligaciones de la comunicación”] “Droits et devoirs de la communication”, en Observatoire National de la Lecture, *Communication et découverte de l'école maternelle*, París, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp. 49-50. [Publicado en SEP, *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 3er semestre*, México, 2000.]
- Kaplan, Carina Viviana (1994), “Las clasificaciones del maestro y sus expectativas”, en *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique (Didáctica), pp. 25-31 y 39-42.

Bibliografía complementaria

- Eisenberg, Nancy (1999), “Características de los niños y niñas prosociales”, en *Infancia y conductas de ayuda*, Madrid, Morata (Psicología. El desarrollo en el niño, 24), pp. 53-84. [Primera edición en inglés: *The Caring Child*, 1992.]
- De la Morena, María Luisa (1995), “Estrategias de interacción social en la infancia”, en Antonia M. Cuenca et al., *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*, Málaga, Aljibe (Educación y Psicología), pp. 263-268.

Actividades sugeridas

Actividad introductoria

I. Leer el siguiente relato.

El periodo de adaptación

Sandra es una niña de cuatro años que va a ir por primera vez al colegio, “como las niñas mayores”, le dice su mamá. En su casa todos parecen contentos con el acontecimiento, pero ella tiene un poco de miedo porque no sabe qué va a encontrar allí. Lo que sí sabe es que su madre no estará con ella, que la dejará con otra persona y con más niños.

Al fin, llega el día. La mamá intenta contagiarle de su alegría, pero Sandra nota que le aprieta la mano con más fuerza que de costumbre y la besa demasiadas veces: “Mi mamá también está asustada”.

En un salón enorme, muchísimos niños y niñas se aferran a las manos de sus padres, mientras una señora muy seria va pronunciando los nombres por un

micrófono. Los niños nombrados deben colocarse junto a otra señora que sonríe continuamente: ¡es la maestra! “Bueno, mi mamá está todavía conmigo”.

“Todos acompañamos a la maestra sonriente a nuestra nueva clase. ¡Es preciosa! Tiene muchos dibujos de colores, mesas, sillas... Nos va colocando en nuestro sitio y despide a todas las madres”.

Al ver salir a su mamá, Sandra se convence que la abandona para siempre.

Vuelve a mirar la clase y se ve rodeada por un montón de niños asustados; algunos lloran solitos en su silla. La señora de la sonrisa está intentando agarrar a dos niños que dan patadas y gritos; uno se escapa y corre por el pasillo. La maestra ya no sonríe, también está angustiada: no sabe si correr detrás del que se ha escapado y dejar solos a los demás o... Se decide y sale corriendo. “Nos miramos unos a otros y confirmamos que nos han abandonado. Lloramos casi todos y algunos intentamos escapar de esta trampa en la que nos han metido nuestros padres. Pero poco a poco nos pillan y nos vuelven a meter en la clase... que ya no nos parece bonita. A pesar de que la señora asegura que nos divertiremos mucho con ella, lo cierto es que nos recuerda a aquella enfermera, también sonriente, que con una mano nos daba un caramelo y con la otra nos ponía la inyección”.

“De repente, suena una sirena que nos hiela el corazón a todos. ¡Dios mío! ¿Qué pasará ahora? Salimos a un patio enorme acompañados por nuestra maestra. De pronto, el espacio se llena de niños gigantes que corren como locos. Nos vemos empujados y rodeados por numerosas piernas enormes, que van de un lado a otro, envueltos en gritos, risas...”.

Sandra se jura a sí misma que si su madre no la ha abandonado y viene a sacarla de allí, nunca, nunca, querrá ser mayor.

Fuente: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrero, Barcelona, Praxis, 1998, pp. 15-16.

A partir del análisis del relato y de las experiencias durante las estancias en los jardines de niños, responder las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las reacciones más típicas que manifiestan los niños que ingresan por primera vez a la escuela?
- ¿Qué actitudes deberían asumir los padres de familia y los educadores para facilitar el tránsito de los niños del ambiente familiar al ambiente escolar y su adaptación a un nuevo contexto de socialización?

Obtener conclusiones y discutir las con el grupo.

Tema 1. La variedad de las reacciones y formas de adaptación en el ingreso de los niños a la educación preescolar: de la naturalidad a la ansiedad

I. Realizar observaciones en el jardín de niños e indagar con el educador los siguientes aspectos:

- Reacciones infantiles ante el ingreso –por primera vez– al jardín de niños.
- Reacciones de los padres de familia ante el ingreso de sus hijos al preescolar.

- Cambios en el proceso de adaptación de los niños al preescolar.
- Actitudes del educador ante las reacciones de los niños y acciones que realiza para favorecer su proceso de adaptación.
- Tipos de conducta que los niños manifiestan en el desarrollo de las actividades y al relacionarse con los demás; principales características de estos comportamientos.

Organizar la información obtenida para utilizarla en las siguientes actividades de este bloque.

2. Analizar el texto “Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente?”, de Nancy Balaban, y los aspectos revisados en el bloque I con el texto “El apego y el periodo de adaptación en la escuela infantil”, de Carmen Ibáñez, tomando como referencia los siguientes planteamientos:

- ¿Qué implicaciones tiene para el niño preescolar el ingreso –por primera vez– a la escuela?
- ¿Qué tipo de actitudes manifiestan los niños ante el ingreso al preescolar y cuáles son las posibles causas de sus comportamientos?
- ¿Qué papel desempeña la familia en el proceso de adaptación del niño al preescolar?
- ¿Qué función tiene el educador en este proceso?
- ¿Qué factores –según la autora– pueden ser indicadores de que el niño se ha adaptado a la escuela infantil?

Compartir las conclusiones con el grupo, contrastándolas con los resultados de sus observaciones e indagaciones.

3. A partir del análisis de los textos y de las experiencias que ha tenido en los jardines de niños, escribir una carta a un educador sugiriéndole algunas estrategias que puedan ayudar a una buena adaptación del niño al preescolar, considerando:

- Actitudes del educador ante las diversas reacciones que pueden mostrar los niños.
- Organización del ambiente escolar.
- Tipos de actividades.
- Recomendaciones a los padres de familia.

Presentar los productos de la actividad ante los compañeros del grupo.

Tema 2. La percepción de las normas y las conductas esperadas en el grupo de preescolar. El aprendizaje progresivo de la actitud de logro, la interacción colaborativa, la noción de trabajo escolar. La superación de la noción piagetiana de “egocentrismo” y la capacidad de reconocer la perspectiva de los otros

I. Observar en el jardín de niños e indagar con el educador y los niños los siguientes aspectos:

- ¿Quién establece –y cómo– las reglas de trabajo y convivencia en el grupo?
- ¿Cuáles son las situaciones que prevalecen para el establecimiento de reglas y en qué momentos se hace?
- ¿Qué sucede cuando no se respetan las reglas establecidas?

Organizar los resultados de sus indagaciones, comparando la información proporcionada por el educador y por los niños.

2. Leer el texto “Condiciones para el desarrollo de la personalidad del preescolar”, de Valeria Mújina, y con base en el análisis de la lectura, discutir los siguientes puntos:

- Medios por los cuales el niño aprende a percibir y regular las normas y pautas de conducta.
- Influencia de tales aprendizajes en el tipo de relación que establece el niño con sus iguales.
- La asimilación de modelos y reglas y su relación con las conductas esperadas.
- El papel que desempeña el juego en la asimilación de normas y pautas de conducta por parte del niño preescolar.

Comentar con el grupo los productos realizados y contrastarlos con el resultado de sus indagaciones.

Posteriormente, analizar el texto “Fomento de las motivaciones de la conducta y formación de la autoconciencia infantil en la edad preescolar”, de Mújina, y realizar un escrito sobre cómo influyen el adulto y el grupo escolar en el interés consciente que tiene el niño por aprender.

3. Por parejas discutir el fragmento que se presenta a continuación:

El egocentrismo piagetiano podría definirse a grandes rasgos como la incapacidad para diferenciar o distinguir claramente entre el propio punto de vista y el de los demás. Por ejemplo, la evaluación que yo hago de las opiniones o de los sentimientos de otra persona será egocéntrica en la medida en que atribuya inconscientemente y erróneamente mis propias opiniones y sentimientos a esa persona. Suele aceptarse que el egocentrismo piagetiano predomina, fundamentalmente, en el conocimiento del niño preescolar y que declina posteriormente.

Fuente: John H. Flavell, *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor (Aprendizaje, 87), 1996, p. 185.

4. Retomando los resultados de la discusión, analizar el texto “¿Entendiendo a otros?”, de Judy Dunn, y comentar los siguientes elementos que aporta la autora:

- ¿A qué responde el hecho de que la psicología evolutiva sostenga que la comprensión social en los niños sea un proceso lento y limitado?
- ¿Qué evidencias muestran, según la autora, que desde las edades tempranas el niño puede comprender las intenciones, los sentimientos y las acciones de los otros y su interés por relacionarse con ellos?

- ¿Por qué es importante que el educador comprenda la capacidad y la necesidad que tiene el niño para asumir normas de comportamientos para convivir en grupo?

Tema 3. La categorización básica de las disposiciones de los niños en el grupo de preescolar: disposición prosocial, disposición pasiva, disposición reactivo-agresiva. El carácter modelable de las disposiciones

I. En pequeños grupos, argumentar a favor o en contra de los planteamientos que se presentan en el siguiente recuadro:

“Las niñas son más prosociales que los niños”.

“Los niños que provienen de familias donde las relaciones son positivas son más prosociales que otros niños”.

“Los niños prosociales son más maduros, inteligentes y comprensivos que los menos prosociales”.

“Los niños pertenecientes a familias numerosas son más propensos a manifestar conductas de ayuda y colaboración que los niños de familias reducidas”.

“Los niños con problemas emocionales difícilmente pueden mostrar conductas prosociales”.

“La clase a que pertenece el niño determinará su conducta prosocial o su conducta agresiva”.

“Los niños son más agresivos que las niñas”.

“El factor biológico determina la conducta agresiva y conflictiva del niño”.

“Los niños que manifiestan conductas agresivas tienen bajo rendimiento académico y poca autoestima”.

“Los niños que viven en un ambiente familiar precario suelen manifestar conductas más pasivas que los niños pertenecientes a otras clases sociales”.

Registrar las opiniones sobre cada uno de los planteamientos y contrastar éstas con las siguientes actividades.

2. Analizar la lectura “Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos”, de Judith Meece. Con base en la información, identificar las principales disposiciones que muestran los niños en un grupo de preescolar y elaborar un cuadro como el que se presenta a continuación, describiendo las características de cada tipo de disposición.

<i>Tipos de disposición</i>	<i>Características</i>

Compartir con el grupo los productos realizados y elaborar ejemplos en los que se muestren los diferentes tipos de disposiciones de los niños, a partir de lo observado en los planteles de preescolar durante las visitas.

3. En parejas, leer el fragmento que se presenta a continuación e identificar las principales características de los niños que utilizan estrategias de interacción pasivas y complementar la información de la actividad anterior. Presentar ejemplos con base en su experiencia en los jardines de niños.

[...] *Estrategias pasivas*: consisten en que el niño no hace nada por participar en la interacción, ni lleva a cabo acercamientos sociales hacia sus iguales. Ante cualquier requerimiento o situación social se muestra pasivo, no recurre a nadie, se aleja de la situación o simplemente llora sin hacer nada más.

Hay veces que los niños no se ven capacitados para participar en la interacción con sus iguales, y tampoco recurren a la autoridad, decidiendo huir de la situación social o alejarse del conflicto. Esto puede deberse a que no conocen otras estrategias, no las pueden usar, no saben qué hacer o no se sienten con la suficiente habilidad como para relacionarse con sus compañeros, por lo que deciden actuar pasivamente o, simplemente, no actuar.

Fuente: De la Morena, María Luisa, "Estrategias de interacción social en la infancia", en Antonia González Cuenca et al., *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*, Málaga, Aljibe (Educación y Psicología), 1995, p. 267.

4. Con base en la lectura "Temperamento y educación infantil: el modelo de bondad de ajuste", de Laura Berk, discutir en grupo el siguiente planteamiento:

¿Qué acciones puede llevar a cabo el educador para favorecer las actitudes prosociales en los niños preescolares y cuáles para modificar las tendencias agresivas y pasivas que puedan presentar algunos niños?

Tema 4. El educador y el estímulo al aprendizaje prosocial y a la adquisición de seguridad por el niño

I. Observar en el grupo del jardín de niños donde desarrollan su práctica docente los siguientes aspectos:

- Tipo de instrucciones y explicaciones que proporciona el educador a los niños para orientar el desarrollo de las actividades.
- Interés y respuesta del alumno para la realización de las actividades.
- Formas de intervención del educador durante la realización de las actividades por parte de los niños.
- Actitudes y expresiones que manifiesta el educador ante los errores y logros obtenidos por los niños en sus trabajos.

- Reacciones de los niños ante los propios errores cometidos y los logros alcanzados durante la realización de las actividades.
- Tipo de interacciones que se generan dentro del grupo durante la realización del trabajo escolar.
- Diferencias o semejanzas en el trato que proporciona el educador a los niños.
- El tipo de relación que el educador establece con los padres de familia.

Asimismo, indagar con el educador las percepciones que tiene de los niños que integran su grupo preescolar.

Organizar los resultados de sus observaciones e incorporar la información en las posteriores actividades de análisis.

2. En pequeños equipos discutir los siguientes planteamientos:

Según David Perkins “*la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo*” y añade que las condiciones para mejorar el aprendizaje son las siguientes:

- Información clara. Descripción y ejemplos de los objetivos y conocimientos requeridos y de los resultados esperados.
- Práctica reflexiva. Oportunidad para el alumno de ocuparse activa y reflexivamente de aquello que deba aprender.
- Realimentación informativa. Consejos claros y precisos para que el alumno mejore el rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz.
- Fuerte motivación intrínseca y extrínseca. Actividades ampliamente recompensadas, sea porque son muy interesantes y atractivas en sí mismas o porque permiten obtener otros logros que importan al alumno.

Fuente: Perkins, David, *La escuela inteligente*, México, Gedisa/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000, p. 54.

Registrar las conclusiones obtenidas y contestar la siguiente pregunta:

- ¿Por qué es importante que el educador defina con claridad las actividades a realizar por parte de los niños y los resultados que se esperan de ellos?

3. A partir de sus observaciones y análisis, dar respuesta a las cuestiones que se plantean a continuación:

- ¿Qué tipo de motivaciones se utilizan con mayor frecuencia en el jardín de niños para que los alumnos realicen sus tareas?
- ¿De qué manera estos reconocimientos corresponden y favorecen el esfuerzo de los niños?
- ¿Qué características y criterios de organización deben tener las actividades que proponga el educador para fomentar en el niño su seguridad y su competencia prosocial?

4. Retomando los elementos de análisis de las actividades anteriores, leer el texto “Desarrollo de la motivación para el logro”, de Judith Meece, y analizar en pequeños equipos los siguientes aspectos:

- Factores que influyen en la motivación para aprender.
- Diferencias entre la motivación intrínseca y la extrínseca.
- Causas que explican las diferencias o variaciones en las conductas de logro.

Con base en las reflexiones de la lectura, caracterizar el tipo de motivaciones que puede tener el niño preescolar para la realización de sus actividades y los efectos de esas motivaciones en el reconocimiento de su esfuerzo y la seguridad que adquiere.

En plenaria, comentar las conclusiones a que llegaron.

5. En pequeños grupos, citar algunos ejemplos sobre el reconocimiento indiscriminado por parte del educador al esfuerzo del alumno, así como sus efectos, y otros donde se muestren los riesgos que tiene la motivación extrínseca.

6. Del texto de Judith Meece, analizar el cuadro de la página 296 y elaborar una propuesta de trabajo para el aula preescolar, que tenga como propósito favorecer el aprendizaje prosocial y la seguridad en el niño preescolar. Presentarla al grupo.

7. Analizar el siguiente texto:

Los errores de los niños

Los errores en sí mismos constituyen una de las ventajas más significativas, quizá la más importante y visible en el desarrollo de los niños. Generalmente los adultos, en especial en la escuela, reaccionan de un modo contrariado frente a los mismos.

Sosteniendo una actitud temerosa luchan contra los errores de los niños persiguiendo como objetivo fundamental que salgan lo más pronto posible de la equivocación. Sin embargo, estamos convencidos de que los errores de los chicos pueden ser empleados útilmente no sólo en el aprendizaje, sino además en muchos otros sentidos.

Cuando un niño hace lo justo, lo correcto, es decir lo esperable, hace lo que hacen todos; si nos referimos al aprendizaje diríamos que aprendió y en otro sentido se igualó con los demás. Cuando en cambio comete un error, el error es propio, es un acto personal de ese sujeto y si uno se detiene en cada error comprenderá lo que le está pasando a ese niño en particular y de ese modo seguramente logrará conocerlo más.

Trabajar los errores de los niños de manera constructiva, es también aceptar la diversidad en el aula.

[...]

Los errores asustan a los adultos porque son vividos como algo que se aleja de lo esperado y rápidamente se les suele interpretar como un retroceso en el desarrollo. Sin embargo... los errores pueden representar por el contrario cambios muy significativos, con una valencia positiva en el aprendizaje.

Fuente: F. Tonucci, *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Troquel, 1996, pp. 40-41.

A partir de los resultados del análisis y de las observaciones realizadas en el jardín de niños, comentar en grupo las respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿De qué manera el “error” puede favorecer el aprendizaje en los niños?
- ¿Por qué es importante el reconocimiento natural del error y su adecuada corrección para favorecer el sentimiento de logro en el niño y fortalecer su autoestima?

8. El texto de Alain Bentolila presenta un procedimiento de corrección de una maestra. A partir de ese ejemplo y siguiendo los pasos que propone el autor, ¿qué sugerencias haría a un educador para corregir los errores que presentan los niños, de tal manera que favorezca en ellos el convencimiento de la necesidad del esfuerzo y evite su frustración?

9. En pequeños grupos, analizar las siguientes clasificaciones o estereotipos sobre los niños:

“Andrea es la más inteligente de todos mis alumnos”.

“Luis es el más inquieto y desobediente del salón”.

“Esos dos niños son un caso perdido, no aprenden nada”.

“Esa niña siempre se la pasa molestando en clase”.

“Miguelito se distrae con mucha frecuencia y también distrae a sus compañeros”.

“Ese niño es un mal alumno”.

“Carlos y Ana son más creativos que la mayoría de sus compañeros”.

“Carmen es la más simpática de la clase, en cambio Alfredo es el más caprichoso de mis alumnos”.

A partir del análisis realizado y de las opiniones que expresaron los educadores sobre los niños de su grupo, comentar los siguientes planteamientos:

- ¿Cómo influyen las atribuciones o etiquetas que asigna el educador a los niños (sean éstas positivas o negativas) sobre su motivación y el desempeño escolar?
- Cuando una atribución negativa es asimilada por los niños, ¿qué repercusiones tiene en su rendimiento escolar y en su autoestima?

10. Leer el texto “Las clasificaciones del maestro y sus expectativas”, de Carina Kaplan, tomando como puntos de análisis:

- Variaciones o diferencias en las percepciones que el educador tiene acerca de sus alumnos.
- Factores que explican el trato preferencial o de rechazo por parte del educador hacia sus alumnos.
- Efectos que tienen los prejuicios que se forma el maestro acerca de sus alumnos en las conductas y trayectorias escolares de éstos.
- Los determinismos genéticos y culturales en la formación del concepto del alumno por parte del profesor.

En pequeños grupos discutir los siguientes planteamientos:

- En sus observaciones, ¿en qué casos identificó que las preferencias o rechazos están vinculados con el género de los niños?
- ¿Qué posibilidades tiene el educador de superar la tendencia a etiquetar a sus alumnos?

11. Leer el texto que aparece en el siguiente recuadro:

Los profesores y las escuelas

Si consideramos la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela, conocemos relativamente poco sobre los efectos que los profesores o la estructura escolar y el *currículum* producen en su desarrollo prosocial. Sin embargo, sabemos con certeza que son efectos importantes y que pueden desempeñar una función sustancial en la formación de la conducta positiva.

Los profesores son personas significativas en la vida infantil, imponen disciplina y son una fuente de valores. Indican cómo ayudar y compartir y pueden favorecer (o desalentar) ese tipo de actividades. Además, y al igual que los padres, pueden ser ejemplo de cariño y de apoyo, o de frialdad y desinterés.

Probablemente, la mayor parte de cuanto se ha descubierto en las investigaciones respecto a la influencia de los padres también puede aplicarse en algún grado a los profesores. En efecto, en muchos estudios de laboratorio sobre prácticas de socialización, el “agente socializador” era un extraño, alguien de quien podría esperarse que influyera en los niños mucho menos que sus profesores. Así podemos generalizar, a partir de las investigaciones de laboratorio, que se refieren a agentes socializadores-adultos desconocidos, del mismo modo que podemos generalizar a partir de algunos estudios que se refieren a profesores.

Es evidente que los docentes actúan de modelo de conducta prosocial; además los niños les imitan con mayor frecuencia si son cariñosos. En un estudio se observó que personas cariñosas que participaban en las escuelas de educación infantil, y que eran un ejemplo de conductas prosociales ejercían una influencia relativamente duradera en la propia conducta prosocial infantil. Por lo contrario, los niños no tomaban como modelo la conducta prosocial de los adultos de la clase que mostraban una actitud distante y fría. Además, el ejemplo de conducta prosocial ofrecido por los adultos era eficaz para incrementar la actitud servicial real de los niños sólo cuando los propios adultos demostraban conductas prosociales reales, y no cuando representaban situaciones de ayuda sirviéndose sólo de muñecos (como era en una obra de teatro). Así pues, como ocurría con la familia, los profesores, que eran cariñosos y ejemplo de conductas prosociales, fomentaban la conducta servicial y complaciente de sus alumnos.

Fuente: Nancy Eisenberg, *Infancia y conductas de ayuda*, Madrid, Morata (Psicología. El desarrollo en el niño, 24), 1999, pp. 157-159.

A partir del análisis del texto y con base en sus conocimientos, discutir en pequeños grupos los siguientes planteamientos:

- ¿De qué manera influye la figura del educador en los comportamientos, actitudes y valores que asumen los niños en edad preescolar?
- ¿Qué implicaciones tiene para el desarrollo social y afectivo del niño la influencia negativa del educador?

12. Retomando los resultados de sus observaciones e indagaciones, presentar un ejemplo en el que se muestre una actitud real del educador para favorecer la conducta prosocial en sus alumnos y otro en el que se muestre su inconsistencia.

Por último, elaborar individualmente un ensayo donde se recuperen los aspectos centrales del bloque.

Bloque III. La socialización dentro del grupo escolar

Este bloque se refiere al otro aspecto de la experiencia socializadora del niño en el preescolar: su papel como integrante de un grupo de iguales que, como ya se ha dicho, junto con su papel de alumno, constituyen dos experiencias simultáneas. El bloque inicia reiterando lo que se planteaba en el bloque introductorio: ha habido otras experiencias de los niños en sus relaciones, con los hermanos, los amigos, los parientes, etcétera, pero el rasgo distintivo de la relación que establecen en el preescolar es que está mediada por la actividad escolar, por el aprendizaje.

El tema dos retoma la discusión que se hizo a propósito del egocentrismo y el reconocimiento de la gran posibilidad que tiene el niño para la interrelación. El día que llegan a la escuela los niños no son egocéntricos, en el sentido de que sólo lo que ellos desean es importante; por el contrario, tienen una enorme cantidad de estrategias de relación, un potencial de principios; y como es potencial, requiere de un clima que permita su desarrollo.

Además de que existe ese potencial, la tendencia prosocial es fuertemente dominante como muestran las investigaciones: por cada acto agresivo hay un mínimo de tres y un máximo de ocho actos prosociales. Esto es interesante y se puede constatar; por supuesto hay agresión, inseguridad, problemas, pero la tendencia más frecuente es prosocial.

En relación con la tendencia prosocial se analiza cómo se va aprendiendo el sentido de la reciprocidad genérica en la conducta: conducirse de manera análoga, abrir una reciprocidad positiva. Se analiza también cómo se da la intuición del sentido de justicia: encontrar si un acto es justo o no, identificar si es merecido o inmerecido; si es falso o no. En otras palabras, cómo va adquiriendo el niño su capacidad para realizar reflexiones valorales.

Aquí, por supuesto, está la idea de un creciente aprendizaje, de la pluralidad de formas de conducta y del papel socializador que el grupo puede tener en situaciones de agresión y de conflicto. La frecuencia del conflicto y de la agresión va descendiendo en cuanto el propio grupo fija reglas implícitas, más allá de las que fija el maestro; los niños

del grupo tienen sanciones, como el aislamiento, que son muy duras para quienes rompen estas formas de interrelación que se van estableciendo. En este punto, el estudiante normalista advertirá que plantear un problema de conflicto o de agresión en una forma planeada de reflexión y de trabajo por los mismos niños, parece ser altamente eficaz.

Con las reflexiones anteriores se aborda el asunto del aprendizaje colaborativo. Cognitivamente el trabajo colaborativo tiene enormes ventajas sobre el trabajo individual: los niños hablan, discuten entre sí y se apoyan, lo que constituye un factor central para lograr la integración de un grupo. Con ello, los niños forman una microsociedad sin aislados, sin pasivos, reconociendo las variaciones. En principio, los niños agresivos y los niños de alta pasividad, presentan problemas para este tipo de interrelaciones colaborativas. Sin embargo, se trata de pautas, de patrones que tienen cierta consistencia y que pueden modificarse a partir de las distintas experiencias que el niño va teniendo en el preescolar. Es importante que el estudiante normalista advierta estos patrones y reconozca que a esta edad los niños y las niñas son más flexibles, tanto individual como colectivamente.

Con el estudio del tema tres se propone que los futuros educadores comprendan que en esta microsociedad, en este grupo de niños y niñas diversos, empiezan a funcionar ciertos vínculos, a partir de las relaciones afectivas, que constituyen la fuente de las primeras amistades. Por diversas razones, de manera muy variada, hay casos en donde se intensifica esta relación, el gusto de estar con alguien, la seguridad que da en medio de todo el grupo ser más amigo de alguien; en esos casos se profundizan los sentimientos de reciprocidad, de lealtad, de confianza, incluso de protección y éste es un elemento afectivamente muy importante para los niños. No se puede obligar a los niños a que se vuelvan amigos de ciertos compañeros: no se puede suplantar al niño. Lo que sí se puede hacer es valorar altamente las relaciones de amistad y crear situaciones que la hagan probable; es una de las formas de luchar contra la agresividad y el retraimiento.

Lo anterior se vincula con el cuarto tema del bloque que se refiere al asunto de los niños rechazados. El término dinámicas de rechazo es un término muy útil, porque hablar solamente del rechazado es percibirlo como inocente del rechazo o, más bien, que no tiene nada que ver con ser rechazado. Es necesario que los estudiantes comprendan que hay una variedad de dinámicas, algunas que provienen del propio niño, como la agresividad, y otras dinámicas de rechazo que son clasistas y profundamente crueles. Esta comprensión les permitirá adquirir la sensibilidad necesaria para favorecer la integración de los niños rechazados.

En el tema cinco se analizan las diferencias en los niños, que se explican a partir de las culturas ambientales de las que proceden. Cuando se habla de actitud prosocial no hay que pensar que existe una actitud prosocial universal y universalmente manifestada de la misma manera; hay muchos elementos de manifestación prosocial que son culturales; comportamientos que son prosociales en una cultura y no lo son en otras. Con

este tema se pretende que el estudiante normalista advierta la importancia de ser sensible y respetar lo que es distinto, pero también la necesidad de reconocer que existen ciertos principios fundamentales y comunes de relación, porque son parte de la naturaleza que justifica la existencia de la escuela como un espacio civilizado.

Temas

1. Las experiencias previas en las relaciones entre niños y el carácter distintivo de los vínculos mediados por la actividad escolar.
2. El potencial de los niños para las relaciones entre iguales. La tendencia prosocial predominante. El aprendizaje de la reciprocidad y el sentido de justicia. El reconocimiento de la pluralidad de actitudes y perspectivas. El papel socializador del grupo en la solución de conflictos. Las funciones cognitivas y socializadoras del aprendizaje colaborativo: participación, logro y sentido de la autoestima. Los niños agresivos, los niños retraídos y la función integradora del maestro.
3. La selectividad de las relaciones y la formación de los vínculos de amistad. Intensificación de los sentimientos de reciprocidad y confianza. La inestabilidad de los vínculos amistosos en la edad preescolar.
4. Los niños rechazados por el grupo. Diversidad de las dinámicas del rechazo. Los riesgos de la consolidación de patrones de rechazo, agresividad y retiro.
5. Las diferencias de las culturas ambientales de procedencia y su impacto potencial en las relaciones del grupo. Principios comunes de relación y reconocimiento de las diferencias.

Bibliografía básica

- Pinto Tena, Vicente y Susana Sorribes Membrado (1996), "El aula como contexto social: las relaciones entre iguales", en Rosa Ana Clemente Estevan y Carlos Hernández Blasi, *Contextos de desarrollo psicológico y educación*, Granada, Aljibe (Educación y Psicología), pp. 233-237.
- Clemente Estevan, Rosa Ana y Lidón Villanueva Badenes (1996), "El sistema familiar y el sistema de los iguales. La interdependencia entre entornos de crianza", en Rosa Ana Clemente Estevan y Carlos Hernández Blasi, *Contextos de desarrollo psicológico y educación*, Granada, Aljibe (Educación y Psicología), pp. 175-193.
- Rubin, Zick (1985), "La amistad", en *Amistades infantiles*, Madrid, Morata (Psicología. El desarrollo en el niño, 13), pp. 109-130.
- Cava, María Jesús y Gonzalo Musitu (2000), "Estatus social en el grupo de iguales", en *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía, 47), pp. 24-32.
- Puigdellívol, Ignasi (1998), "Diversidad e identidad en la escuela", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó (Serie educación especial, 124), pp. 11-16.
- Brophy, Jere (2000), "Aprendizaje colaborativo", en *La enseñanza*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos), pp. 41-43.

Bibliografía complementaria

- Moreno, C. y R. Cubero (1994), "Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y Educación, I. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza (Psicología), pp. 219-232.
- Rubin, Zick (1985), "Niños, niñas y grupos", en *Amistades infantiles*, Madrid, Morata (Psicología. El desarrollo en el niño, 13), pp. 109-130.
- Bassedas, Eulàlia, Teresa Huguet e Isabel Solé (1998), "La atención a la diversidad", en *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó (Metodología y recursos, 131), pp. 149-153.

Actividades sugeridas

Tema 1. Las experiencias previas en las relaciones entre niños y el carácter distintivo de los vínculos mediados por la actividad escolar

Tema 2. El potencial de los niños para las relaciones entre iguales. La tendencia prosocial predominante. El aprendizaje de la reciprocidad y el sentido de justicia. El reconocimiento de la pluralidad de actitudes y perspectivas. El papel socializador del grupo en la solución de conflictos. Las funciones cognitivas y socializadoras del aprendizaje colaborativo: participación, logro y sentido de la autoestima. Los niños agresivos, los niños retraídos y la función integradora del maestro

I. Con base en los conocimientos adquiridos en los dos bloques anteriores, elaborar un listado con las ideas principales que tengan una estrecha relación con los elementos de análisis que se abordarán en los primeros dos temas de este bloque. Pueden considerar fundamentalmente, aspectos como:

- Diferencias en las interacciones sociales y afectivas que el niño preescolar establece en el ámbito familiar y en el escolar. Cambios que se manifiestan al ingreso al preescolar.
- Formas en que los niños perciben las normas y reglas y la influencia de éstas en la relación con sus iguales.
- Desarrollo de la capacidad de los niños para comprender los sentimientos, intenciones y comportamientos de los otros y la función que cumple en sus interacciones sociales.
- Características y manifestaciones de las tendencias prosocial y agresiva en los niños preescolares.
- Aprendizajes sociales que adquiere el niño como alumno del preescolar.

Ejemplificar la información del listado con los resultados del seguimiento del niño seleccionado en el curso de Observación y Práctica docente II y utilizarla como referentes para las actividades posteriores.

2. Leer los textos "El aula como contexto social: las relaciones entre iguales", de Vicente Pinto y Susana Sorribes; "El sistema familiar y el sistema de los iguales. La interde-

pendencia entre entornos de crianza”, de Rosa Ana Clemente y Lidón Villanueva, y retomar el texto “Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares”, de Ma. Carmen Moreno y Rosario Cubero, analizado en el curso de Desarrollo Infantil I, del primer semestre de la Licenciatura. Con base en el análisis de la lectura y en sus propios conocimientos, comentar en pequeños grupos los siguientes aspectos:

- Fuera de la escuela y desde muy pequeño el niño establece relaciones con otros niños, ¿cuáles son las principales características distintivas entre esas relaciones y las que el niño establece en el preescolar?
- La inserción a un grupo escolar le plantea al niño mayores exigencias, ¿cuáles son estas exigencias y qué papel juegan en la aceptación o el rechazo del niño por el grupo de sus iguales?
- Dos tendencias que los niños presentan en sus relaciones son: la prosocial y la agresiva, ¿de qué forma se manifiestan estas conductas en las relaciones que los niños establecen con sus pares?, ¿qué papel juegan los iguales para que los niños adopten determinadas formas de comportamiento para la convivencia entre ellos?
- La agresividad infantil se manifiesta con frecuencia en las relaciones sociales que los niños establecen entre sí. ¿Qué tipo de factores influyen en las conductas agresivas de los niños? ¿Qué relación existe entre la agresividad y la frustración que pueda manifestar el niño?
- Una característica fundamental en las interacciones del niño con sus pares es el establecimiento de vínculos afectivos que representan el inicio de relaciones de amistad, ¿cuál es la influencia de estos vínculos en el aprendizaje de sentimientos de reciprocidad y cooperación y en la resolución de conflictos?
- ¿Qué factores intervienen para que el niño reconozca la diversidad de intereses y perspectivas en las interacciones que establece con sus iguales?, ¿cuál es la importancia que tiene este reconocimiento en el proceso de socialización del niño?
- ¿Qué actitudes necesita asumir el educador para atender los conflictos que pueden presentar los niños en sus relaciones?

Comentar en plenaria las conclusiones que obtuvieron.

3. Con base en las observaciones realizadas en el jardín de niños, presentar ejemplos de situaciones de conflicto y agresividad en el grupo y describir la forma en que fueron resueltas, distinguiendo el papel de los niños y las formas utilizadas para la solución sin la intervención del maestro.

4. En equipos, leer el texto del recuadro y reflexionar sobre la tendencia a la competencia en los niños preescolares:

[...] Una manifestación del deseo del niño por autoafirmarse es su afán de ser protagonista principal en el juego [...] Las actividades conjuntas con los coetáneos, principalmente en el juego, regido por unas reglas, despiertan en el niño el

deseo de autoafirmarse y, con base en ello, el afán de ganar, de ser el primero. Casi todos los juegos de mesa a disposición de los preescolares de edad mediana y mayor y la mayor parte de los juegos deportivos son competitivos. Algunos juegos están animados por estas motivaciones: “¿Quién es el más hábil? ¿Quién es más rápido? ¿Quién llegará primero?”, etcétera. Los preescolares mayores despliegan su afán competitivo incluso en actividades que no tienen carácter de competición. A los niños les gusta comparar continuamente sus éxitos, son dados a la jactancia y les duele mucho el fracaso.

Fuente: Valeria Mújina, “Fomento de las motivaciones de la conducta y formación de la autoconciencia infantil en la edad preescolar”, en *Psicología de la edad preescolar. Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años*, Madrid, Visor (Aprendizaje, I), 1990, pp. 150-151.

Con base en las conclusiones obtenidas en la actividad anterior, leer el texto “Aprendizaje colaborativo”, de Jere Brophy, y organizar un debate en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué efectos tiene para la socialización y el desarrollo cognitivo de los niños preescolares el aprendizaje colaborativo? ¿Qué retos enfrenta el educador para favorecer ambientes propicios en el aula que estimulen el aprendizaje colaborativo en los niños?

5. A partir de su experiencia en el jardín de niños, diseñar estrategias para atender las situaciones de conflicto que se presentan en el grupo; propiciar en estas estrategias la reflexión y el trabajo por los mismos niños.

Tema 3. La selectividad de las relaciones y la formación de los vínculos de amistad. Intensificación de los sentimientos de reciprocidad y confianza. La inestabilidad de los vínculos amistosos en la edad preescolar

I. Individualmente, leer el fragmento que se presenta a continuación:

Conversación sobre los amigos

Yo: —Hoy el teatro es sobre los amigos. ¿Alguno sabe lo que es un amigo?

César: —Sí, es el que te “ajunta”.

Yo: —O sea, que va junto contigo...

Ivonne: —No, porque si te vas a casa, también es tu amigo y no lo llevas junto.

Carlos: —Es que juegas con él en el patio, o donde sea.

Ignacio: —Mi perro es mi amigo, y mis vecinos.

Yolanda: —Mi abuela es mi amiga, y mi tía y mis primos.

Joan: —Yo tengo un amigo, Bernardo, que no es de aquí, y otros de aquí.

David: —Yo me he hecho amigo de mi patrulla y de mis primos, y de todos los de clase, porque nos conocemos muchos años.

Alfredo: —Ser novios y eso también es de ser amigos. Y los que trabajan juntos son amigos.

Irene: —Y tú eres amiga de nosotros, y de los otros señoritos y señoritas.

Sandra: —Yo tengo amigos aquí y en el ballet.

Tania: —Y mis primas “me sirven” de amigas.

César: —Pues yo soy amigo mío.

Ivonne: —Las amigas de mi madre son mis amigas.

Carlos: —Yo tengo tres perros amigos, y los entiendo.

Llorenc: —Un amigo de mi padre le va a regalar un perro para mí y será mi amigo.

Yo: —¿Es que los perros pueden ser amigos?

Varios: —Síííí.

Salen Adriana, Carlos, Ignacio y Luis y confirman el tema, contando cómo juegan con los perros y se divierten.

Fuente: Carmen Díez Navarro, *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Madrid, Ediciones de la Torre (Proyecto Didáctico Quirón), 1998, p. 28.

Con base en la lectura responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas tienen los niños sobre el concepto de amistad?
- ¿Qué valor(es) resaltan entre los amigos?

Compartir con el grupo los resultados obtenidos de esta actividad.

2. En equipos, y con base en las observaciones e indagaciones realizadas en el jardín de niños, realizar un escrito breve en el que describan las relaciones de amistad que se establecen entre los niños preescolares, destacando aspectos como los siguientes:

- Formas de conducta y sentimientos que manifiestan en las relaciones con sus amigos.
- Preferencias que manifiestan en momentos de interacción.
- Tipo de juegos o actividades que realizan durante la socialización.
- Permanencia o cambio de las relaciones con sus amigos.
- Posibles causas que influyen en el cambio de sus relaciones de amistad.

3. Leer el texto “La amistad”, de Zick Rubin, y, en equipos, dar respuesta a los siguientes planteamientos:

- Los niños desde pequeños manifiestan buenas capacidades sociales para relacionarse con otros y tienen marcadas preferencias sobre algunos compañeros. ¿Qué factores influyen en las preferencias de los niños? ¿Por qué es importante que el educador reconozca la diversidad de actitudes que pueden manifestar los niños en sus relaciones sociales?
- Las relaciones sociales que establece el niño son, al inicio, generalmente entre pocos niños; sin embargo, cuando ingresa al preescolar tiene más amigos y forma parte de un grupo. ¿Qué implicaciones tiene, para el desarrollo social y afectivo del niño, el establecimiento de relaciones de amistad y la pertenencia a un grupo? ¿Qué aprende de los amigos?

- Durante la edad preescolar, el niño tiene la necesidad de estar en contacto con otros y de aprender de ellos. ¿Cuáles son las características de las relaciones entre niños en edad preescolar y qué diferencias existen con el tipo de relaciones sociales que establecen en etapas posteriores?, ¿cuáles son los factores que explican la inestabilidad en las amistades infantiles?, ¿por qué es importante que el educador favorezca vínculos de amistad entre los niños y qué actitudes necesita para resolver los conflictos que se pueden presentar en sus relaciones?

Presentar sus ejercicios al grupo y enriquecer el escrito elaborado individualmente.

Tema 4. Los niños rechazados por el grupo. Diversidad de las dinámicas del rechazo. Los riesgos de la consolidación de patrones de rechazo, agresividad y retiro

I. Leer el siguiente fragmento:

¿Qué importancia tienen los amigos?

Ricky y Danny son unos niños inteligentes y activos, que asisten a la misma clase maternal durante cinco mañanas por la semana. Aun cuando Ricky no ingresará en la escuela hasta dentro de unas cuantas semanas, en otoño, ha llegado a establecer rápidamente relaciones de amistad con, por lo menos, diez de los alumnos de dicha clase. Desde un principio consiguió con éxito hacer que otros niños emprendiesen actividades que él mismo había elegido. “Ven, vamos a buscar a alguien”, gritaba Ricky a un grupo de niños, y ellos le seguían. Se unía también a otros grupos que estaban realizando distintas actividades, les elogiaban por lo que habían logrado por sí mismos y mostraba interés por su bienestar. “Mira lo que he hecho”, decía Sally a Ricky, “pongo juntos los coches”. “¿Ves?”. “Ya te decía yo que podías hacerlo”, replicaba Ricky. Cuando Josh construyó un impresionante edificio, Ricky le dijo: “¡ Es muy bonito, verdad !”. Ricky, a su vez, recibe amistad y admiración por parte de sus compañeros de clase. Es, con mucho, el niño más popular de su grupo, y en el patio de juego se oye gritar normalmente a los demás niños: “Ricky, ¿quieres jugar con nosotros?”. “Ricky tiene una buena idea”. “Es bueno tener amigos”, explica Ricky. “Me gustan los amigos –Josh, Tony, Caleb, David también. Todos son mis amigos”.

Danny tiene tantas ganas de tener amigos como Ricky, pero le resulta más difícil. A comienzos del curso rara vez se aproxima a otros niños; casi todo el tiempo puede vérselo paseando solo por el patio. Se muestra más expresivo durante la hora de canto, en la que entona todas las canciones que había aprendido en su casa. En el transcurso del periodo escolar, Danny intentaba periódicamente unirse a las actividades desarrolladas por otros niños, pero con escaso éxito. Se acerca, por ejemplo, a Alison y a Becky, que están jugando con un rompecabezas y se coloca junto a ellas. “Vete”, dice Alison. “¿Por qué?”, pregunta Danny. “Porque no quiero que estés aquí”. Danny se marcha, sin rechistar. En otra ocasión, se

dirige a la mesa en la que está trabajando Josh, y dice: “¡Hola!”, Josh no le contesta y Danny se marcha. Como, al parecer, no puede establecer relación con otros niños, Danny se dirige a los profesores. Mientras que algunos de los niños están jugando con tubos de plástico de colores, Danny coge unos cuantos tubos y le pregunta a la profesora: “¿quiere jugar conmigo, señora Benson?”. Cuando ella le dice que juegue con Dylan, coge sus tubos de plástico y se dirige canturreando, solo, hacia una mesa apartada. En otra ocasión, Danny y Kevin están columpiándose juntos. De pronto Kevin se baja del columpio y se va corriendo a llamar a su mejor amigo, Jake, para que juegue con él. Danny se queda solo, columpiándose. Se va andando, despacito, hacia la tapia del patio, y mira a través de una grieta el patio contiguo en el que están jugando niños de la otra clase.

Cuando se le pregunta quién es su mejor amigo en el colegio, Danny contesta: “Caleb”. Cuando se le pregunta por qué, responde inmediatamente: “Quiero que lo sea”.

Ricky y Danny han tenido experiencias muy distintas, con amigos y amistades, durante su primer año en la escuela maternal. Es evidente, sin embargo, que a ambos les importan mucho los amigos. No todos los niños de 3.0 años o todos los mayores de dicha edad se hallan tan interesados por las amistades como Ricky y Danny. En diferentes momentos de su desarrollo, algunos niños pueden mostrar un mayor interés por pintar, leer o, incluso, fantasear, que respecto a actuar conjuntamente con otros niños. No obstante, para la mayoría de ellos, las amistades se incluyen entre los ingredientes centrales de la vida infantil, desde una edad tan temprana como la de 3.0 –o incluso antes, en algunos casos– hasta transcurrida la adolescencia. Las amistades ocupan gran parte de las horas en que están despiertos los niños, tanto en su conducta real, como en el mundo del pensamiento y de la fantasía. Constituyen con frecuencia la fuente de las mayores satisfacciones y de las más profundas frustraciones infantiles.

Fuente: Z. Rubin, *Amistades infantiles*, Madrid, Morata (Psicología. Serie: El desarrollo en el niño, 13), 1985, pp. 9-11.

Con base en la lectura, comentar los siguientes aspectos:

- Características que distinguen a los dos niños descritos en el relato anterior –Ricky y Danny– y su influencia en el tipo de relaciones que establecen con sus compañeros de escuela.
- Percepciones sociales de los niños sobre los amigos. Tipos de actitudes por las que muestran preferencia.

A partir de lo anterior reflexionar sobre:

- ¿Qué factores considera que pueden influir en la percepción que los niños se forman de sus compañeros?
- ¿Por qué hay niños más populares que otros?
- ¿A qué factores se puede atribuir el rechazo del niño por parte de su grupo escolar?

Comentar sus conclusiones.

2. Leer el texto “Estatus social en el grupo de iguales”, de María Jesús Cava y Gonzalo Musitu, y discutir los siguientes aspectos:

- ¿Considera que la aceptación o rechazo del niño por sus iguales, es un predictor del desarrollo social, afectivo y cognitivo del niño? Argumentar.
- De acuerdo con el análisis del texto y con sus propias percepciones, ¿cuáles son las implicaciones que tiene la aceptación o el rechazo del niño por sus pares en el desarrollo del autoconcepto, las formas de comportamiento y en su rendimiento escolar?

Posteriormente:

- En pequeños grupos, elaborar un cuadro donde se muestre la tipología del estatus social en el grupo de iguales que presenta la autora, describiendo las características de cada uno de los grupos.

<i>Tipología del estatus social entre iguales</i>	
	Características o rasgos distintivos de cada grupo
Niños populares	
Niños rechazados	
Niños ignorados	
Niños controvertidos	

- Analizar los factores asociados al rechazo o aceptación, presentar algunos ejemplos observados en el jardín de niños y reflexionar sobre la intervención del educador para resolver las situaciones de conflicto presentadas.
- A partir de los conocimientos obtenidos, proponer por equipos algunas sugerencias que pueden ser útiles al educador para prevenir los riesgos de rechazo en los niños preescolares.

Tema 5. Las diferencias de las culturas ambientales de procedencia y su impacto potencial en las relaciones del grupo. Principios comunes de relación y reconocimiento de las diferencias

1. Con base en el análisis del texto “Diversidad e identidad en la escuela”, de Ignasi Puigdemívol –que también se revisa en la asignatura Necesidades Educativas Especiales de este semestre–, comentar en grupo los siguientes aspectos:

- Aunque la tendencia predominante es la actitud prosocial en los niños, al establecer sus relaciones muestran sin embargo resistencias para aceptar a los que son diferentes a ellos en aspectos individuales y culturales, ¿cuáles son esas diferencias?, ¿cuál es su origen?, ¿de qué manera pueden influir esas diferencias en sus relaciones?

El Artículo Tercero de nuestra Constitución establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación... Además... Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...

- ¿Cuál debería ser el papel del preescolar y del educador para que esos principios caractericen la acción educativa que se realiza en el jardín de niños, es decir, ofrecer una educación común respetando las diferencias y crear un espacio civilizado y democrático de convivencia?
- Con base en sus observaciones en el jardín de niños, en equipos, presentar ejemplos de situaciones en las que existan problemas de relación entre los niños, originados por diferencias como:
 - a) Presentar ritmos distintos en el desarrollo cognitivo, lingüístico o social.
 - b) Provenir de una organización familiar que no sea la tradicional.
 - c) Provenir de una cultura indígena.
 - d) Pertenecer a una religión diferente al resto del grupo.
 - e) Presentar alguna discapacidad.
- Analizar la intervención que el educador tuvo en estos casos y reflexionar sobre la importancia de promover en el preescolar pautas básicas para la convivencia, respetando las diferencias entre sus compañeros.
- Elaborar para cada caso recomendaciones que faciliten las relaciones del grupo.

A partir del planteamiento de que el maestro es un modelo de actuación para sus alumnos, elaborar un escrito breve que dé respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué actitudes debería asumir el educador ante los niños que presentan diferencias de diversa índole para favorecer la aceptación de esos niños por el grupo?

Bloque IV. Los propósitos socializadores de la educación preescolar y su acercamiento a las culturas familiares

En este bloque se pretende que los estudiantes normalistas analicen las distintas percepciones de los grupos sociales acerca de la educación preescolar; desde quienes aprecian profundamente a la escuela y que desearían un preescolar muy creativo, muy libre, hasta quienes sólo lo valoran como una guardería, donde los niños sólo van a jugar; o asumen actitudes fuertemente escolarizadas en la idea tradicional de primaria: que enseñen las letras, que dejen tareas a los niños. Estos análisis permitirán al edu-

gador evitar la descalificación automática hacia los padres que tienen percepciones adversas hacia el preescolar y adquirir, en cambio, el compromiso de convencerlos sobre el importante servicio formativo que la escuela ofrece a sus hijos.

Como segundo tema se aborda el análisis de un gran problema, que también es mucho más que un problema educativo: existen diferentes culturas, ¿cómo hacer para que haya convergencia y un reforzamiento mayor entre la experiencia escolar y la experiencia familiar? Hay formas de socialización –que se practican en las familias– distintas a las que se llevan a la práctica en preescolar, que sin ser muy respetuosas, constructivas ni eficaces, requieren del entendimiento del educador. No se trata de que todas las familias practiquen con el último manual de educación preescolar; el asunto es que siendo dos ámbitos distintos, familia y escuela sean convergentes.

En un siguiente punto se analiza el riesgo de confundir lo distinto con lo inferior. Aquí hay un problema muy importante en relación con un país que es tan diverso socioculturalmente y no sólo por lo étnico o regional, sino por lo económico. La cultura de muchas de las escuelas –aunque cada vez menos y con menor intensidad–, funciona con un patrón implícito del niño y la niña deseables y aquellos que no se ajustan al patrón son “los otros”. Esta es una discriminación implícita, que tiene un impacto. Si no se forman educadores capaces de trabajar con naturalidad en esa diversidad, se puede afectar la dinámica de expansión y de calidad que en el corto plazo debe haber en preescolar; sobre todo si se considera que la mayoría de los niños que se incorporarán a este nivel educativo provienen de los medios indígena, rural y urbano-marginado.

Finalmente, con el último tema de este bloque se reflexiona sobre la importancia de la contribución y la colaboración entre los dos principales contextos de socialización y desarrollo del niño: la familia y la escuela. Los estudiantes normalistas analizan criterios orientadores para establecer acciones convergentes entre la escuela y la familia que contribuyan a alcanzar las finalidades educativas del preescolar, en particular favorecer el desarrollo afectivo y de socialización de los niños que asisten a este servicio educativo.

Temas

1. El educador y el reconocimiento de la diversidad de las percepciones sociales sobre la educación preescolar. Los tipos más comunes de percepción.
2. Los antagonismos entre las formas de vida familiar y las finalidades esenciales de la educación preescolar. La importancia de diferenciar entre lo que es antagónico y lo que es distinto. El riesgo de confundir lo distinto con lo “inferior”. La educación preescolar en una sociedad multicultural.
3. Criterios y estrategias para la convergencia socializadora de la educación preescolar y de la experiencia familiar.

Bibliografía básica

- Oliva, Alfredo y Jesús Palacios (1998), "Ideas y valores sobre la Educación Infantil", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 274, noviembre, Barcelona, Praxis, 1998, pp. 46-49. Consultar el CD ROM *25 años contigo. Cuadernos de Pedagogía 1975-2000*.
- Vila, Ignasi (1998), "Las prácticas educativas escolares y su relación con otras prácticas educativas", en *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de educación, 26), pp. 103-110.
- Oliva, Alfredo y Jesús Palacios (1998), "Familia y escuela: padres y profesores", en María José Rodrigo y Jesús Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza (Manuales. Psicología y educación, 4), pp. 336-350.

Tema 1. El educador y el reconocimiento de la diversidad de las percepciones sociales sobre la educación preescolar. Los tipos más comunes de percepción

I. En equipos, leer los testimonios que se presentan a continuación y analizar los conocimientos, creencias y expectativas que los padres manifiestan acerca de:

- La contribución del preescolar al desarrollo social y afectivo de sus hijos.
- El desarrollo de habilidades y la adquisición de aprendizajes fundamentales en el preescolar y la preparación para el tránsito a la educación primaria.

"Creo que en el jardín de niños mi hijo aprenderá a ser más compartido y a convivir con niños de su edad. Es hijo y nieto único. Es un niño muy querido y atendido por todos los miembros de la familia –padres, abuelos, tíos– pero siento que no es muy adecuado que sólo se relacione con adultos" (Madre de familia, 28 años).

"Ninguno de mis hijos fue a guardería ni a jardín de niños porque quise que vivieran su infancia más feliz. Las cosas que tenían que aprender en la escuela se las enseñamos en la familia. Hasta les enseñamos a leer y a escribir. Por eso cuando entraron a la primaria iban más adelantados que sus compañeros" (Madre de familia, 30 años).

"Yo considero importante que mis hijos vayan a preescolar porque aprenden a convivir con más niños, su desarrollo es al máximo y se vuelven niños más independientes" (Madre de familia, 36 años).

"En el preescolar el niño empieza a tener más contacto con diversos niños, diversas costumbres y además esto le ayuda para más adelante tener un mejor desempeño en las escuelas y grados siguientes y así poder desarrollar mejor su potencial académico" (Madre de familia, 36 años).

"En el kinder mantienen entretenidos a los niños, les enseñan canciones y juegos y eso a ellos les encanta. Es un lugar seguro en donde pueden estar mientras trabajamos su madre y yo. Por eso decidimos inscribir a nuestros hijos. Además tam-

bién les ayuda para que se vayan acostumbrando a lo que es un espacio diferente al de su casa y adquieran la disciplina escolar que van a necesitar en la primaria, tocante a lo de respetar a sus maestros y esas cosas” (Padre de familia, 39 años).

Comentar en grupo las conclusiones obtenidas.

2. Entrevistar a padres y madres de familia de diferentes contextos sociales sobre las percepciones que tienen de la función social del preescolar y organizar la información en un cuadro como el de la siguiente página.

3. Leer el artículo “Ideas y valores sobre la Educación Infantil”, de Alfredo Oliva y Jesús Palacios, y contrastar las conclusiones y los resultados obtenidos en las actividades anteriores con las ideas centrales de los autores.

<i>Percepciones de Padres de Familia</i>			
Contexto social	Finalidades de la Educación Preescolar	Formas de trabajo y tipo de actividades que se realizan	Contribución del preescolar en la formación de su(s) hijo(s)
Urbano			
Rural			
Indígena			

4. Organizar un debate en torno al siguiente planteamiento y reflexionar sobre la responsabilidad del educador para que los padres de familia valoren el papel fundamental que desempeña la educación preescolar en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Existe una marcada tendencia entre amplios sectores de madres y padres de familia sobre las finalidades de la educación preescolar, valorándola como un servicio educativo que se reduce a la atención general y al entretenimiento de los niños, sin metas precisas y carente de contenidos específicos.

Tema 2. Los antagonismos entre las formas de vida familiar y las finalidades esenciales de la educación preescolar. La importancia de diferenciar entre lo que es antagónico y lo que es distinto. El riesgo de confundir lo distinto con lo “inferior”. La educación preescolar en una sociedad multicultural

1. Es todavía común escuchar expresiones como las siguientes:

Padres de familia:

“Maestra, yo le doy permiso para que castigue a mi hijo si se porta mal”.

“Mire, maestra, usted tiene sus formas de educar a mi hijo en la escuela, pero en casa yo decido cómo educarlo... no me venga con consejos”.

“No me preocupa que mi hija no aprenda en la escuela, finalmente lo que le puedan enseñar de poco le servirá para atender a su marido o a sus hijos”.

Educadores:

“El grupo que me tocó este año es más lento que el del año anterior, yo creo que es porque la mayoría de los niños proviene de familias que viven en colonias de bajos recursos”.

“Cómo quisiera que todos los niños se parecieran a Alfredo, siempre viene bañado, con los zapatos limpios, atiende a las indicaciones que le doy, termina a tiempo su trabajo, presenta bien sus trabajos y es un buen compañero. En cambio, los otros... mmm”.

“No logro hacer participar a los padres de familia en la educación de sus hijos. Ellos tienen sus propias ideas y no coincidimos. Ni modo, que le hagan como quieran aunque yo sé que tengo razón en las recomendaciones que les hago”.

¿Qué opiniones tiene acerca de estas expresiones y de otras que, con base en su experiencia, haya escuchado en los jardines de niños? ¿De qué manera esas visiones acerca del preescolar, desde los padres o desde los educadores, pueden dificultar el logro de los propósitos que tiene la educación preescolar?

2. Analizar el texto “Las prácticas educativas escolares y su relación con otras prácticas educativas”, de Ignasi Vila. Poner especial atención en los siguientes fragmentos:

“... se escucha la queja de los profesionales de la educación según la cual, la sociedad [...] hace una competencia desleal a la escuela en relación con los objetivos que ésta persigue, especialmente en relación con los valores y las actitudes que pretende que construya la infancia”.

“Hoy en día, no podemos aceptar que la escuela es la única fuente del desarrollo infantil”.

“Si entendemos la escuela como un contexto de desarrollo y, por tanto, como una fuente de experiencias que empujan al niño más allá de sus capacidades actuales, las prácticas educativas escolares deben asumir la diversidad y la diferencia de intereses, motivaciones, capacidades, etcétera, de modo que, al igual que en la familia, estén presididas por la heterogeneidad antes que por la homogeneidad”.

“... no siempre los canales existentes [entre la familia y la escuela] funcionan adecuadamente y, a veces, se crean tensiones o incomprensiones innecesarias que se podrían solventar”.

“Desgraciadamente, desde los profesionales de la educación se desarrollan un gran número de tópicos y estereotipos sobre estas familias y se afirma que ‘éstas no educan’, que ‘delegan la educación a la escuela’, que ‘no se preocupan por el bienestar de sus hijos’...”.

“En muchos casos, las relaciones se plantean unidireccionalmente, de la escuela a la familia, de modo que los profesionales de la educación aleccionan a las madres y a los padres sobre cómo deben educar a sus hijos y sobre lo bueno y lo malo de determinados comportamientos. Todo ello repleto de ‘recetas maravillosas’ que supuestamente garantizan el desarrollo infantil. Muchas veces los consejos son válidos, pero quedan muy lejos de las preocupaciones y de las ideas de las familias”.

“... es evidente que no todas las prácticas educativas familiares forman parte de la ‘excelencia’ y que, por tanto, es pertinente que desde la escuela se pueda establecer un marco de discusión con las familias que permitan dialogar y negociar criterios educativos”.

“... la innovación educativa en el ámbito de las relaciones familia-escuela requiere un tipo de actitudes por parte de los profesionales de la enseñanza que acepten que su saber educativo no puede ni distanciarse, ni colocarse por encima del saber educativo de las familias. Sólo en la medida en que se establezcan unas relaciones en pie de igualdad y de confianza mutua, familias y escuela podrán compartir un mismo proyecto educativo o como dice Solé (1997: 72) unos ‘criterios educativos comunes’”.

Fuente: Ignasi Vila, *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de educación, 26), 1998.

Compartir el análisis del texto para responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo puede hacer coincidir el educador, en su trabajo cotidiano, el respeto a las diferencias que existen entre las formas de vida familiar y los propósitos esenciales del preescolar?

3. Analizar los siguientes textos:

“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado...” [Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.]

Universalizar la educación significa poner el hecho humano –lingüístico, racional, artístico...– por encima de sus modismos; valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar sus peculiaridades locales; y sobre todo no excluir a nadie *a priori* del proceso educativo que lo potencia y desarrolla. Durante siglos, la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, a los ciudadanos frente a los campesinos, a los clérigos frente a los guerreros, a los burgueses frente a los

obreros, a los “civilizados” frente a los “salvajes”, a los “listos” frente a los “ton-tos”, a las castas superiores frente y contra las inferiores. Universalizar la educación consiste en acabar con tales manejos discriminadores...

Fuente: Fernando Savater, *El valor de educar*, México, Ariel, 1997, pp.153-154.

Con base en las experiencias que ha tenido en los jardines de niños, responder a las siguientes preguntas:

- ¿Existen actitudes discriminatorias de los educadores hacia los alumnos que provienen de contextos culturales distintos al propio? ¿Cuáles son las formas más frecuentes de discriminación?
- ¿Cómo se puede fomentar en el educador la actitud de respeto a los niños culturalmente distintos –sobre todo de familias y contextos indígenas–, evitar la discriminación o los calificativos devaluadores, pero sin dejar de lado su labor educativa?

Compartir sus opiniones con el grupo.

Tema 3. Criterios y estrategias para la convergencia socializadora de la educación preescolar y de la experiencia familiar

I. En pequeños grupos, discutir los siguientes planteamientos:

- ¿Cuáles considera que son los objetivos comunes –que comparten la familia y la escuela sobre la educación– que deben proporcionársele al niño en edad preescolar?
- ¿Qué diferencias considera que pueden existir entre estas dos instancias sobre la educación del niño preescolar?

2. Comentar en plenaria las conclusiones obtenidas y contrastarlas con la lectura del texto “Familia y escuela: padres y profesores”, de Alfredo Oliva y Jesús Palacios y, en equipos, discutir las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influyen las relaciones afectivas y de socialización que el niño establece en el hogar, sobre su comportamiento y aprendizaje en la escuela y viceversa?
- ¿A qué se refieren los autores cuando mencionan que las diferencias que se reconocen entre hogar y escuela no han de tener necesariamente un efecto negativo, sino que podría pensarse en consecuencias positivas?
- ¿Por qué es importante la colaboración entre padres y educadores para garantizar la adaptación escolar del niño preescolar?

En grupo, obtener conclusiones.

3. En equipos, diseñar algunas estrategias para promover una mayor comunicación y colaboración entre padres de familia y educadores en la educación de los niños preescolares. Analizar en el grupo sus propuestas y proporcionar sugerencias para mejorarlas.