

2j-19



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PARTICIPACION COMUNITARIA EN LA  
ORGANIZACION DE UN CENTRO DE  
EDUCACION PREESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N

JUANA BENGUA GONZALEZ  
MARIA ELENA LOZANO PAZ



MEXICO, D. F.

1986



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR	
<i>Desarrollo</i>	5
<i>Importancia en el Desarrollo Psicológico del Niño</i>	27
<i>Implicaciones Sociales</i>	30
CAPITULO II EDUCACION PREESCOLAR EN ZONAS SOCIOECONOMICAMENTE DESVENTAJADAS	
<i>Situación en América Latina</i>	36
<i>Breve Descripción de Algunos Programas</i>	48
CAPITULO III PARTICIPACION COMUNITARIA EN LA ORGANIZACION DE UN CENTRO DE EDUCACION PREESCOLAR: UNA EXPERIENCIA	
<i>Algunas Consideraciones Acerca de la Participación Comunitaria</i>	64
<i>Descripción de la Experiencia</i>	74
<i>Discusión</i>	89
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXO 1	112
ANEXO 2	136
ANEXO 3	170
ANEXO 4	199
ANEXO 5	202

## INTRODUCCION

Actualmente, profesionales de todas las disciplinas - interesadas en el estudio del niño, destacan la importancia de procurar el desarrollo armónico e integral del mismo. De -- igual modo, coinciden en afirmar que sus primeros años de vida son fundamentales para ese desarrollo integral adecuado.

Para que el infante desarrolle su capacidad totalmen- te, el medio ambiente en el que se desenvuelve debe proporcionarle la estimulación adecuada y la satisfacción de sus necesi- dades e inquietudes, de lo contrario, se verá inhabilitado pa- ra enfrentar los años posteriores de su vida.

Es relativamente reciente el reconocimiento, tanto -- por parte de las disciplinas científicas, como de las autorida- des de los diferentes países, de la importancia de la educa- ción preescolar para el desarrollo óptimo del infante. Esto -- constituye una gran responsabilidad, que es particularmente -- difícil de cumplir en aquellos países cuyas condiciones socio- económicas y políticas no están orientadas a satisfacer las ne- cesidades de toda la población, existiendo grandes grupos de -- la misma que viven en condiciones de marginalidad, en donde la población infantil, forma parte de uno de los núcleos sociales más desvalidos. En consecuencia, el esfuerzo requerido para -- enfrentar esta problemática debe ser realizado de manera con- junta, abogando por los derechos del niño, la familia y en ge- neral de la comunidad.

Lo anterior es particularmente cierto para un país co- mo México, en donde la mayor parte de la población sufre de -- una realidad socioeconómica de carencias y necesidades, entre-

las que destaca la gran demanda de educación preescolar no satisfecha. En nuestro país, la educación preescolar, aunque de manera insuficiente, se localiza principalmente en las zonas urbanas, destacándose este hecho aún más en las zonas marginadas suburbanas y rurales del país.

Parte de la solución a este problema podría ser la integración de personas de la propia comunidad en la instrumentación de la educación de sus hijos, lo cual nos lleva a la utilización de estrategias educativas diferentes a las que tradicionalmente se han seguido. Al respecto, Pérez, Martín y Assis (1983) nos dicen:

" La construcción de modelos educativos que respondan a la situación de marginalización que sufren actualmente nuestras sociedades ha estado caracterizada por las más diversas tendencias, tanto desde el nivel teórico-metodológico como desde el político e ideológico. Sin embargo, la agudización de los problemas económicos de México y de la mayor parte de los países de América Latina ha derivado en la disminución de recursos destinados a la educación, lo que ha obligado a la búsqueda de alternativas que permitan no solo una alta cobertura a bajo costo, sino también a una alta calidad pedagógica fuera de los modelos convencionales -- de aprovechamiento y organización de los -- recursos materiales y humanos implicados en la educación". (p. 51).

Partiendo de este planteamiento, el presente trabajo tiene como propósito comunicar las experiencias obtenidas en la organización de un centro de educación preescolar con par-

participación comunitaria, desde un punto de vista psicológico, a fin de proporcionar información sobre una estrategia que -- considera esta problemática social.

Esta experiencia se ubica en el programa de Prácticas de Servicio en su modalidad "Educación Preescolar", instrumentado en los semestres 4º y 5º de la carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) - "Zaragoza", en donde las autoras realizan su práctica docente. Uno de los objetivos de este programa plantea la creación de centros comunitarios que respondan a las necesidades de la zona de influencia de esta escuela (la cual se encuentra en Cd. "Nezahualcóyotl"). La experiencia aquí presentada, se llevó a cabo en una zona aledaña a la clínica multidisciplinaria -- "Benito Juárez"; en la cual alumnos de la carrera realizan su práctica de servicio.

Dentro del contenido del trabajo se establece, inicialmente, el desarrollo y situación actual de la educación preescolar en algunos países de Europa y América, partiendo de definirla en términos de los objetivos que cumple y el período que abarca, así como de la problemática que enfrenta, sus implicaciones sociales y la importancia que tiene en el desarrollo psicológico del niño (cap. I); enseguida se describe la situación de este nivel de educación en zonas marginadas tanto en México como en otros países del continente, incluyendo algunos programas instrumentados en esos países, se hace además un breve análisis de las dificultades a las que se enfrentan para su generalización (cap. II) y, posteriormente, se hacen algunas consideraciones sobre la participación comunitaria, como preámbulo a la descripción de la experiencia, discutiendo sobre los problemas encontrados, las alternativas de solución y las perspectivas que se consideran pueden tener este tipo de experiencias (cap. III).

CAPITULO I  
IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Los antecedentes de la educación preescolar están estrechamente relacionados con cambios sociales importantes, tales como la incorporación de la mujer al trabajo extrafamiliar, debido a la necesidad de contribuir a la economía familiar, o su participación en actividades sociales y culturales planteadas como parte fundamental de su desarrollo personal y del de su país.

De igual manera, como resultado de la primera y segunda guerras mundiales, ante el desamparo en que quedaron muchos niños, se fueron originando instituciones de carácter puramente asistencial, que al transcurso del tiempo adquirían metas educativas.

En el presente capítulo, se retoman estos planteamientos, partiendo de la conceptualización de la educación preescolar en términos de sus objetivos y del período de edad que deberla abarcar.

Se describe el desarrollo de la educación preescolar en Europa y América, citando a autores como: Delval, Vander-Eyke, Debesse, Barrera Moncada, Sánchez y Ramírez, de quienes, considerando la cuidadosa revisión que han realizado, se han extraído datos importantes con respecto a dicho desarrollo, haciendo un manejo continuo de sus aportes a lo largo de la primera parte del capítulo.

Por último, se menciona la relevancia de la educación preescolar en el desarrollo psicológico del niño, así como sus implicaciones sociales.

## DESARROLLO DE LA EDUCACION PREESCOLAR

La educación preescolar incluye en sus objetivos aque

llos que están estrechamente relacionados con el desarrollo del niño y aquellos que responden a requerimientos sociales. No obstante, estos objetivos se han desarrollado de diversas formas en los diferentes países del orbe, adquiriendo matices particulares para cada uno de ellos, presentándose puntos de concordancia en cuanto a las metas a lograr y los problemas que enfrentan.

De esta situación derivan algunos problemas de definición en cuanto al período de edad que ésta debe abarcar, el tipo de servicio que debe brindar, así como en relación a los recursos que se destinan, sobre todo en los países subdesarrollados.

Asimismo, en la actualidad muchos países continúan -- considerándola como el período que se extiende de los 2 ó 3 a los 6 años de edad, por ejemplo:

"Los autores norteamericanos lo limitan de 2 a 6 años; el Código del Niño del Uruguay, el Carnet de Salud de Francia o la Ley de la Obra Nacional de la Infancia de Bélgica la especifican entre 3 a 6 años y los organismos de salud pública de países latinoamericanos lo delimitan entre 2 a 6 años". (Barrera Moncada, 1979, p. 3).

El término en sí mismo tiene resonancias escolares, que sugieren la estructuración de la educación preescolar entendida como la simple preparación para la escuela primaria; de esta conceptualización, se han derivado sus principales defectos y, por otro lado, no se le concibe como el principio de una amplia tarea de educación permanente (UNICEF, 1981).

En base a la revisión de la literatura, se pueden desprender algunas conclusiones en torno a la conceptualización de la educación preescolar. Por un lado, se debe considerar que la edad preescolar tendría que corresponder a la etapa entre el nacimiento y la iniciación a la escuela primaria, es decir, de los 0 a los 6 años.

Puesto que limitarla al período de los 2 1/2 o 3 a los 6 años es reducirla, es cortarle todas las raíces, es empezarla a una edad en la que muchos de los rasgos fundamentales de la personalidad están definidos (Mialaret, 1976).

Por otro lado, un elemento igualmente importante que define a la educación preescolar está en función de los objetivos que ésta persigue, resumidamente se contemplan los siguientes (Mialaret, 1976; Bosch, Menegazzo y Galli, 1973):

a) Desarrollo integral del niño que le permita un mejor desempeño en su vida posterior. Esto es, proveerle de las herramientas necesarias para que logre al máximo sus potencialidades en las diferentes áreas de su desarrollo. En este sentido, el término educación no se restringe solamente a la mera instrucción de los aspectos intelectuales y lógicos, se amplía a la actividad física, social, emocional, artística y moral del individuo.

b) Partir de las necesidades particulares y sociales del infante para proporcionarle las habilidades que requiere para enfrentarse a los cambios de la sociedad.

c) Establecer un vínculo entre la educación familiar y escolar, de tal forma que una y otra se complementen, salvando las diferencias entre diversas formas de educación que desorientan al infante. De igual modo, hacer de los padres agen

tes más activos y colaboradores en las actividades extrafamiliares, fomentando con ello un interés general por el niño.

d) Proveer a los adultos que tratan con el niño de los conocimientos necesarios para que logren una adecuada interrelación con éste y para que el infante se desenvuelva en un ambiente de amor y comprensión.

e) Descubrir a edad temprana posibles alteraciones en el desarrollo, esta detección es importante porque mientras más pronto se descubre la insuficiencia se facilita el proceso de compensación y/o reeducación.

f) Prevenir posibles alteraciones en el desarrollo del infante.

Estos objetivos encierran elementos que se dirigen al desarrollo integral del infante, de ahí la importancia que tiene el que sean considerados en el sistema educativo.

Como ya se mencionó, la evolución que han sufrido dichos objetivos presenta diferencias de un país a otro, esto es claro si se observan los antecedentes de la educación preescolar. En ellos se contempla, en un primer momento, una atención de tipo asistencial, cada vez más enfocada al aspecto educativo, hasta desembocar en la proposición de brindarle al niño un desarrollo integral adecuado.

"Las primeras instituciones para preescolares fueron primeramente caritativas y luego educativas, pero no protectoras de modo integral como las que existen hoy". (Barrera Moncada, 1979, p. 9).

Tal proposición, sobre la protección integral al in--

fante, no se ha podido llevar a cabo en todos los países debido, entre otras razones, a las políticas educativas de los mismos. Por lo tanto, es interesante ver como han evolucionado los establecimientos preescolares en algunos países.

El estudio del niño es un campo donde han incidido profesionistas de muchas disciplinas: psicólogos, pedagogos, sociólogos, filósofos, fisiólogos, neurólogos, bibliólogos e incluso no profesionistas interesados en la educación; todos ellos han contribuido con técnicas y conceptos en la fundamentación y desarrollo de la explicación y educación del infante.

Este interés por la infancia, manifestado a través de aportaciones teóricas (de las disciplinas ya mencionadas) y prácticas (con la creación de instituciones asistenciales y educativas), tiene su mayor auge en el siglo XX. No obstante, ya en los siglos anteriores a Cristo, dicho interés empieza a surgir con el pensamiento de algunos filósofos griegos como Sófocles, Jenofonte, Aristóteles y Platón.

".... Jenofonte en La *Cyropedia*, Platón en La *República*, Aristóteles en La *Política*, La *Retórica* y Las *Dos Éticas*, abordan los problemas de la educación. Su concepción pedagógica se basa en una psicología implícita y de sentido común de la que no se halla ausente la observación del niño. Platón traza el plan de una educación dirigida y audazmente comunitaria, mientras que Aristóteles subraya que el niño es un ser específicamente educable". (Debesse, 1978, p. 21).

Asimismo, durante la Edad Media se encuentran observaciones acerca de la naturaleza infantil en los escritos más

sobresalientes de autores como San Agustín, Santo Tomás de Aquino y Raimundo Lulio; en el caso de los dos primeros autores, matizadas por ideas religiosas. Lulio presentaba un enfoque más revolucionario para su tiempo, al plantear el establecimiento de un equilibrio armónico entre el desarrollo mental y corporal del niño.

Sin embargo, la educación infantil de aquella época se ve orientada por la idea que entonces se tenía del niño como un "adulto inmaduro", en este sentido, la conducta infantil no difería de la del adulto. El infante era enseñado a participar al mismo nivel que el adulto, tanto en el trabajo y la escuela, como en las diversiones. Delval (1982), nos dice al respecto:

"En la sociedad medieval no existía el sentimiento de la infancia y los niños eran considerados como algo divertido semejante a un animal; si el niño moría, como sucedía a menudo, algunos podían lamentarlo pero por regla general, no se hacía demasiado caso porque pronto vendría otro a reemplazarlo. Según Ariès, cuando el niño ya no requería cuidados especiales entraba a formar parte de la sociedad adulta sin que se hicieran distinciones con él; la infancia, pues, prácticamente no existía". (p. 20).

Durante el Renacimiento destacan los planteamientos de humanistas como Erasmo y Juan Luis Vives, los cuales son considerados como las bases de una verdadera psicopedagogía, fundamentada en una apreciación muy sugestiva de la naturaleza infantil. (Gratiot-Alphandéry y Zarzo, 1978).

No obstante, es hasta el siglo XVII que empieza a surgir una concepción más moderna de la infancia con respecto al adulto:

"En los siglos XVII y XVIII se van a producir notables cambios en la consideración de la infancia y los niños van a pasar a ser algo valioso en sí mismos y no adultos en pequeño". (Delval, 1982, p. 20).

De la misma manera, las aportaciones de filósofos y educadores como Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Froebel, entre otros, realizados en los siglos XVII, XVIII y XIX, llegaron a fortalecer el cambio en las actitudes respecto al niño. Con la conceptualización de la infancia como una entidad diferente al adolescente y al adulto, por un lado, y con la consideración de la educación temprana como primordial para prevenir problemas en el desarrollo infantil, por el otro.

A pesar de los adelantos científicos hasta aquí logrados, la realidad de la infancia en general no había cambiado gran cosa, sobre todo de aquella socioeconómicamente desfavorecida.

El siglo XVIII en Europa se vio matizado por una alta mortalidad infantil, dadas las condiciones de pobreza e ignorancia de los padres. Estos procreaban varios hijos que a temprana edad eran abandonados en el umbral de las iglesias o en casas de expósitos, sin ninguna consideración.

Según informes de Kessen (citado por Lefrançois, 1978), en el último cuarto del siglo XVIII, de 10 272 niños que ingresaron a una casa de expósitos, sólo 45 sobrevivieron; aún cuando los niños no fuesen abandonados, uno de cada dos mo

ría a la edad de 5 años.

En América el panorama durante el siglo XIX fue muy parecido en los asilos para huérfanos, Bawkin (1949) cita que invariablemente morían antes de los dos años. Algunos autores (Freud, A. y Burlingham, D., 1977; Spitz, 1977; Bowlby, 1979) mencionan que el origen de estas muertes podría deberse a la falta de la relación afectiva que el niño debe establecer a temprana edad con los adultos que le rodean.

Durante ese mismo siglo, en Europa el abandono de los infantes se vio radicalmente disminuido, debido a que éstos empezaron a ser vistos como una "solución" (aunque parcial) a los problemas económicos de los padres. Una gran cantidad de niños laboraban en fábricas y minas cerca de 12 horas diariamente, en las peores condiciones de explotación; Kessen (citado por Lefrancois, 1978) reporta que la población infantil, -- desde los 5 o 6 años (varones y mujeres), trabajaban 10 o 12 horas por día en tareas agotadoras y, gradualmente, enfermaban y morían.

Ante esta situación, tanto en Europa como en América, surgen instituciones que en un primer momento tienen un carácter puramente asistencial y que, posteriormente, influenciadas por las ideas de humanistas, pedagogos y filósofos de aquella época, incluyeron en sus quehaceres el aspecto educativo, en vías de optimizar las potencialidades físicas y psicológicas de la infancia.

En el Continente Europeo, los antecedentes más importantes surgen en países diversos como se reseña a continuación:

En Alemania el pastor J. Federico Oberlin influyó de manera decisiva con sus ideas liberales en la sociedad de su

tiempo extendiéndose éstas por toda Europa. Su dedicación a los niños y la promoción del movimiento de educación preescolar, creando la primera "nursery" en 1799, la cual tenía como finalidad atender a los niños cuyas madres se dedicaban al trabajo en el campo, se consideran sus principales aportaciones. En 1799 fundó en Francia la primera escuela para niños pequeños de 2 a 7 años de edad, ésta tenía como objetivo mitigar la pobreza y combatir la ignorancia, enseñando hábitos de comportamiento (orden, obediencia y costumbres morales), principios religiosos e iniciación en la lectura y correcta pronunciación.

El filósofo alemán Federico Froebel fundó, en 1837, el primer "jardín de niños", con bases científico-pedagógicas. Contribuyó al concepto de desarrollo, considerando a la actividad como esencial para la estimulación del mismo. Puntualizó la influencia que ejerce el medio ambiente, el acercamiento con los semejantes y con la naturaleza. Afirmó que para que la etapa preescolar sea realmente disfrutada por el niño, los conocimientos deben adecuarse a ella y ser adquiridos a través del juego.

Froebel elaboró una serie de principios que sirvieron de base para la creación de sus materiales de enseñanza, los cuales contenían símbolos para ayudar al infante a adquirir los conocimientos adecuados (dones y ocupaciones). Las ideas de Froebel, al igual que las de Owen, influyeron en Europa extendiéndose hasta el Continente Americano.

En París, Marbeau inauguró la primera Crèche en 1844, teniendo como precursora a Jean Marie Cocham (1827). El gobierno francés, en 1879, propició la creación de este tipo de centros dirigidos a la atención de niños cuyas madres laboraban fuera del hogar.

Jean Jacques Rousseau, filósofo francés del siglo - - XVIII, es considerado como uno de los precursores del movimiento pro-educación infantil dirigido a las masas. Para Rousseau la libertad y la individualidad son esenciales para el aprendizaje adecuado en los niños, ya que lo llevan a desarrollarse - normalmente desde los primeros años. Según este autor, la educación debe iniciarse desde el nacimiento y continuar hasta la juventud.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, el -- suizo Johann Heinrich Pestalozzi mostró gran interés por los - niños sin hogar, por lo cual se le considera como el reformador o promotor de la escuela popular y el padre de los huérfanos. Proponía para ellos una atención más afectuosa, brindándoles cariño y comprensión, esto solventarla, en alguna medida, el ambiente agresivo impuesto por el industrialismo de la sociedad capitalista. Pestalozzi concebía la educación escolar como un complemento de la educación doméstica y como una preparación para la educación que la vida procura; emplea el método de estudiar los objetos naturales "concretamente", poniendo en entredicho el método repetitivo de memorización mecánica.

Las aportaciones de Robert Owen y las hermanas Mc Millan destacan en Inglaterra. Owen fue el fundador de establecimientos de atención a menores como respuesta a una necesidad social específica, como fue el cuidado de los niños de las trabajadoras de la fábrica New Lanark, denominándolas instituciones para la formación del carácter.

Owen señalaba que "... la institución ha sido proyectada para proporcionar un medio de recibir a vuestros hijos a edad temprana. De esta forma podréis ganar un mejor salario para la manutención de vuestros hijos". (Vander Eyken, 1974, - p.81). Dicho autor contempló no solo las necesidades sociales

con mucha claridad, también su pensamiento era avanzado con respecto a la educación de los niños y exaltaba como método de aprendizaje la conversación familiar, respondiendo a la curiosidad de los niños y aconsejando el contacto directo con la naturaleza y las cosas, mostrando en forma práctica sus cualidades y usos. Pese a su gran esfuerzo por divulgar las responsabilidades sociales en torno a los niños, las ideas de Owen se aplicaron sólo en casos aislados.

Las hermanas Mac Millan hicieron una amplia labor humanista con niños de hasta 6 años de escasos recursos, tratando de aliviar los males físicos, psicológicos y sociales que les aquejaban. En 1911 abrieron una escuela de párvulos, dando énfasis al aspecto cognoscitivo. Uno de sus principales postulados era que para lograr una buena educación se requiere buena salud y un ambiente físicamente sano.

La italiana Maria Montessori (finales del siglo XIX y principios del XX) trabajando con niños menesterosos, planteaba que "el niño aprende haciendo" y que posee la capacidad para su propio desarrollo, además, de que este desarrollo se da en etapas. Esta, autora creía que la capacidad del pensamiento se podía desarrollar a través del entrenamiento de los sentidos. Con base en esto, ella ideó materiales específicos que permitieran al niño experimentar diversos grados de estimulación sensorial.

No solo se debía enseñar a los niños las rutinas de la vida diaria (bañarse, actividades domésticas, etc.), sino también, las materias convencionales del aula (lectura, escritura y matemáticas). El educador debía funcionar como supervisor y observador, proporcionando experiencias para elevar el nivel en las etapas futuras del desarrollo, fortaleciendo la situación de aprendizaje con equipo y material específicos -

cuyo uso sería mostrado al infante. De esta manera, el niño - aprendería a través de un medio preparado, con material cuidadosamente diseñado para usos particulares.

En el siglo XVII, el checo Juan Amós Comenio abogó a favor de la educación universal para todos los niños menores de 6 años. Considerado como el primer pedagogo moderno, proclamaba la importancia de estimular en el niño la observación y reflexión de todo lo que le rodea; así como de que hubiera una escuela materna en todas partes, escuelas elementales en cada distrito, pueblo o aldea, un gimnasio en cada ciudad y una academia en cada estado. Proponía que la infancia debía adquirir nociones elementales de todas las ciencias, tratando de dar a todos los niños una instrucción general que pudiera formar todas las facultades del hombre.

El método pedagógico de Comenio tiene como fin desarrollar "racionalmente" las tres facultades del alma que corresponden a las tres cualidades que consideraba indispensables para todo hombre: erudición y conocimiento de todo, virtud o moral y religión. Se debía favorecer la evolución armónica de estas tres cualidades, derivadas de las facultades del alma que son:

".... el intelecto, que observa y distingue las cosas; la voluntad, que escoge entre lo útil y lo nocivo y la memoria, que acumula, para lo futuro, todo cuanto han asimilado - el intelecto y la voluntad". (Chateau, 1974, p. 118).

En cuanto al Continente Americano, en los Estados Unidos de Norteamérica, el movimiento protector educativo fue iniciado por Robert Owen, debido a que hasta el siglo XIX, sólo -

existían instituciones destinadas a huérfanos y desamparados. Owen estableció en 1823, en Indiana, la primera Infant School, con características semejantes a las fundadas por él en Inglaterra.

La inmigración alemana lleva a Estados Unidos las ideas froebelianas, creándose en 1856, en Wisconsin, el primer jardín de infancia, fundado por la señora Schurz (discípula de Froebel). En Boston, Elizabeth Peabody organiza instituciones de párvulos bajo la misma concepción.

En 1873, se inicia la incorporación del kindergarten a la escuela pública. Debido a los resultados de los estudios sobre crecimiento y desarrollo psicológico del niño normal, se observa un gran cambio en la filosofía y organización de los kindergarten norteamericanos. Es por esta época, a principios del presente siglo, que las ideas froebelianas pasan a segundo término para dar paso a las aportaciones de la psicología del desarrollo, cultivando el crecimiento natural, la actividad propia del niño y la importancia de las experiencias orales. El auge de los jardines de niños en este país ha sido excelente, aún cuando sus antecesoras, las escuelas maternales (fundadas por Owen), tuvieron un crecimiento acelerado hasta después de la segunda guerra mundial.

En los países latinoamericanos, subsistieron hasta principios de siglo los asilos y orfanatorios; situación que ha cambiado, presentando características particulares para cada nación.

En Argentina se creó el primer jardín de infancia en 1870, fundado por Fanny Wood. Destacan por su interés en la introducción de la educación preescolar en este país, Bernardino Rivadavia, Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso. Tam-

bién tienen crédito en la iniciación de los jardines de infancia argentinos algunas maestras norteamericanas, como la señora Chamberlain, quien luchó durante mucho tiempo por mejorarlos.

En el primer cuarto del siglo XX, se crea en Argentina la Dirección de Maternidad e Infancia, la cual abarcaba a niños de 2 a 6 años y cuyas funciones se resumen en: a) creación de instituciones de protección a la infancia; b) estudio de las condiciones sociales del medio ambiente preescolar; - c) medidas de protección física, moral, intelectual y social - y d) vigilancia de las instituciones como jardines de infancia, casas del niño, centros de crianza, etc..

La expansión de los jardines de infancia en Brasil - ha sido lenta, inaugurándose el primer jardín en 1896. Desde - hace 40 años, aproximadamente, los jardines de infancia han - aumentado debido a necesidades sociales principalmente. Se - ha creado el departamento Nacional de Crianza que coordina todas las actividades de asistencia materno infantil y del adolescente. En este país, la población jardinera comprende niños de 4 a 7 años, atendiendo a los niños de 2 a 4 años en las escuelas maternales.

En su origen, los jardines de infancia chilenos, se - caracterizaron por ser de tipo privado. Fueron las condiciones de salud y económicas, por las que atravesaba la mayor parte de la población infantil, las que abrieron paso a un número considerable de instituciones asistenciales, algunos centros - de seguridad social y a la Dirección de Protección a la Infancia y Adolescencia (1942); Esta plantea los siguientes puntos - en cuanto a la asistencia del preescolar: crear jardines infantiles para resolver el problema de las madres trabajadoras, colocación familiar para el preescolar abandonado y atención a -

niños desnutridos.

En el Uruguay, el primer jardín de infancia se funda en 1892, aunque el interés y manifestación acerca de la importancia de la educación preescolar se habla dado 20 años antes. Ya en 1870 el precursor José Pedro Varela preconizaba las ventajas de los jardines de infancia. Es hasta 1934 que se establece el Código del Niño y la Dirección del Consejo del Niño, dedicados ambos a la organización de los establecimientos dirigidos al mismo. Además de Pedro Varela, reformador de la educación de este país, se considera como figura importante, dentro de la educación preescolar uruguaya, a la profesora Enriqueta Comte y Riquel.

Es a principios del presente siglo que surgen los jardines de infancia en Venezuela. El año de 1936 está caracterizado por dos hechos importantes para la educación preescolar venezolana. Por un lado, la creación de 2 instituciones de protección infantil: La Dirección Nacional de Puericultura y El Consejo Venezolano del Niño. Y, por el otro, el inicio de una expansión importante de los jardines de infancia y de otras instituciones para el cuidado infantil.

En Cuba, se reglamentaron los jardines infantiles desde 1921, creando instituciones de cuidado infantil. Con la nueva sociedad, se fortaleció la atención infantil con objetivos semejantes a los de Rusia; socialización y adquisición de responsabilidades útiles al sistema socialista; participación activa del niño en su propio desarrollo y concepción materialista del universo.

En 1837, aparece en México el primer establecimiento tipo guardería que funcionó en las instalaciones del mercado "El Volador". Más tarde, en el año de 1865, la emperatriz Car

lota funda la "Casa de Asistencia de la Infancia" para atender a los hijos de sus trabajadoras. Además, establece el asilo de San Carlos para hijos de mujeres trabajadoras en el que los niños recibían alimentación y cuidado.

Los antecedentes de los jardines infantiles se remontan a las escuelas de párvulos fundadas en Veracruz por el profesor Laubscher en 1883, (según la maestra Von Gluemer) y por el profesor Manuel Cervantes Imaz en la ciudad de México; hacia 1884 las escuelas de párvulos eran sostenidas por el ayuntamiento y, hasta los últimos 20 años del siglo pasado, por el gobierno federal.

Tal ayuntamiento propone en su reglamento general las actividades que debían ser instrumentadas en los parvularios: educación moral, juegos y trabajos con los "Dones" de Froebel, ciertos ejercicios educativos, estudio de coros y pequeñas canciones, así como ejercicios al aire libre.

Como figuras representativas de la educación preescolar destacan las maestras Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, quienes después de un viaje por la Unión Americana reorganizaron las escuelas de párvulos hacia 1903 y 1904. Se reconoce oficialmente a Estefanía Castañeda como la fundadora del primer jardín de niños. En el año de 1887, se le nombra vicedirectora de la "Escuela Modelo de Párvulos"; presentando su "Proyecto de Kindergarden" en 1903, en este documento afirma "que la actuación del niño es eminentemente producto de la imitación, que si el entorno familiar es culturalmente elevado, sus cualidades influirán poderosamente en el desarrollo y formación moral del infante".

Hace notar, después de haber trabajado con los modelos de Froebel y Pestalozzi, que estos no se ajustan a la rea-

lidad nacional. La doctrina de la maestra Castañeda señala - que debe educarse al niño de acuerdo a su naturaleza física, - moral e intelectual, aprovechando las experiencias de su hogar y su contacto con la naturaleza.

Por su parte, Rosaura Zapata (1928) sugirió se vitali- zara, nacionalizara y socializara el jardín de niños, plantean- do entre sus reformas las siguientes:

1) El estudio y antecedentes del preescolar, obser- vando su desenvolvimiento en el plantel, hogar y comunidad.

2) Atención en el aspecto biológico, psicológico y - social.

3) Formación de hábitos, prácticas colectivas, nacio- nalismo y utilización del medio ambiente como factor principal de su propia educación, entre otros aspectos.

4) La unión de la educación preescolar con el primer año de primaria.

5) La preparación profesional deberla incluir conoci- mientos sobre psicología infantil, literatura infantil, cantos, juegos, gimnasia, modelaje, dibujo y técnicas que contemplan - la continuidad jardín de niños-primaria.

En 1929, la Sra. Portes Gil organizó la "Asociación - Nacional de Protección a la Infancia"; la cual crea y sostiene 10 "hogares infantiles", que en 1937 cambiaron su nombre a -- "guarderías infantiles". En el mismo año, la maestra Castañeda defiende, en su "Proyecto extensión de educación preescolar de cultura familiar y social para la mujer", el derecho del ni- ño a la educación y cuidado antes de la edad escolar y la nece-

sidad de que sea el estado quien atienda y asesore ésto, tanto en el hogar como en las instituciones.

Durante 1942 se logra la apertura de nuevos jardines de niños y el reingreso de éstos a la Secretaría de Educación Pública (en 1917 hablan pasado a depender de los ayuntamientos). En 1946 se crea la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños.

Otra aportación importante es lograda en el año de -- 1965 por la maestra Beatriz Ordoñez, quien al tener a su cargo la Dirección de Educación Preescolar funda el laboratorio de psicología y psicopedagogía infantil. Por su parte la maestra Carlota Rosado, en su gestión (1975) a cargo de dicha -- dirección, establece en los jardines de niños estancia con horarios más amplios para albergar a los hijos de madres trabajadoras sin prestaciones sociales, proporcionando a los niños el alimento de medio día. Se elabora en este período la "gula de la educadora" que tenía como objetivos:

a) Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.

b) Propiciar la realización de las necesidades e intereses del niño.

c) Establecer una continuidad con respecto al siguiente nivel educativo.

Se implanta en los jardines de niños el trabajo basado en los niveles de maduración de Arnold Gessel y las esferas de desarrollo (1975).

En 1980, se promueve la revisión y estructuración del

programa pedagógico de educación preescolar actual, que es -- aceptado a nivel experimental. Un año después se incrementa -- la cobertura nacional al 50% para niños de 5 años y del 16% -- para niños de 4 años.

Además de lo ya mencionado en cuanto a aportaciones -- del siglo XX, en especial en el Continente Americano, existen -- otras igualmente importantes que es necesario destacar, puesto -- que han contribuido, de manera esencial, aclarando una de las -- preocupaciones principales de este siglo: el desarrollo inte -- gral del niño. "Después de que las ciencias biológicas, psico -- lógicas, sociológicas, hubieron reconocido la verdadera riqueza -- de la naturaleza infantil, la sociedad contemporánea recono -- ció al niño como persona". (Mialaret, 1976, p. 7).

A nivel teórico se encuentran los aportes de Preyer, -- Stanley Hall y Darwin (+). Preyer se interesó por el desarro -- llo físico y mental del niño desde antes del nacimiento, al -- igual que Darwin y Pestalozzi, realizó observaciones sistemáti -- cas de sus propios hijos, retomando el estudio de la mente in -- fantil. Por su parte, Stanley Hall fue el precursor de los -- cuestionarios objetivos. Darwin influyó de manera extraordina -- ria con su teoría evolucionista a la concepción del hombre y -- el lugar que ocupa en la naturaleza, originando un cambio y -- ampliando el caudal de conocimientos que las diferentes disci -- plinas que se ocupan de la infancia, tienen sobre ésta.

También destacan Binet y Simón, quienes elaboraron el -- primer instrumento de medición para evaluar la inteligencia. --

---

(+) Aunque a estos autores se les ubica cronológicamente duran -- te la segunda mitad del siglo XIX, sus aportes son conside -- rados fundamentales para el siglo XX.

Freud reconoció la importancia de los años infantiles en el desarrollo de la personalidad y, más particularmente, Anna Freud dedicó su obra al estudio de la esfera emocional del niño. Cabe mencionar los trabajos realizados por diferentes autores sobre el estudio de "niños salvajes", ya que aportan, en buena medida, elementos destacables acerca de la influencia que ejercen la herencia y el medio ambiente sobre el desarrollo infantil (Lefrancois, 1978; Osterrieth, 1981).

En la práctica, el interés por la infancia en el presente siglo, se ha puesto de manifiesto con la creación de instituciones de salud y educación a nivel mundial y nacional. Mundialmente, y dentro del Sistema de las Naciones Unidas, existen organismos especializados como: "La Fundación Internacional de las Naciones Unidas para la Ayuda de la Infancia" (UNICEF), "Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, Educación y Cultura" (UNESCO), "Organización Mundial de la Salud" (OMS), "Organización Internacional del Trabajo" (OIT), y organizaciones no gubernamentales con estatus consultivo como la "Organización Mundial para la Educación Preescolar" (OMEPI) y "la Oficina Internacional Católica de la Infancia" (BICE), por citar solo a las más destacadas.

A nivel de cada país, surgen instituciones asistenciales como guarderías, centros de salud, centros de desarrollo familiar, etc. Las características de estas son muy particulares y responden a la situación socioeconómica, política y cultural de las diferentes sociedades.

Por ejemplo, en los países donde la mujer considera un deber y un derecho trabajar fuera del hogar y se le estimula a que participe en actividades sociales, culturales y económicas, la necesidad de organizar la asistencia y educación infantil se reconoce sin reservas, trascendiendo su utilidad a

la colectividad en su conjunto.

Hasta la década de los cincuenta muchos de los esfuerzos técnicos y metodológicos se encaminaban básicamente a disminuir el alto grado de morbilidad y mortalidad infantil, aumentando con esto las posibilidades de supervivencia. A partir de la segunda mitad del siglo, las acciones se centran en el logro del desarrollo óptimo de las potencialidades, tanto físicas como psíquicas del niño.

Fue durante esta época (1959) que se promulgó la "Declaración de los Derechos del Niño" que aboga, entre otras cosas por: que no haya discriminación de razas, sexo, idioma o religión; que disponga de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad; que debe gozar de los beneficios de la seguridad social, con derechos para disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

En América Latina, se han planteado proyectos educativo-asistenciales alternativos, que abarcan al niño y sus comunidades (profesionales, padres, paraprofesionales, público en general) de condiciones socioeconómicamente limitadas. Algunos de estos proyectos están apoyados por UNICEF, que pensando en la infancia de manera integral, explota los recursos materiales y humanos de la comunidad, con la intención de solucionar los problemas de salud (alimentación, prevención de enfermedades, saneamiento ambiental, etc.) y educativos (enseñanza más estructurada, aunque no necesariamente formal, educación a padres, etc.). Ejemplos de ello son: el programa piloto de "Estimulación Precoz", para niños de nivel socioeconómico bajo, entre 0 y 2 años de edad, implementado en Chile en 1978. Y el "Programa Experimental de Educación Preescolar a través de Ma-

dres de Familia", para zonas marginadas, instrumentado en 1980 en México.

Como parte de toda esta acción de mejoramiento hacia la atención infantil, la educación preescolar ha sido mundialmente reconocida como primordial en el desarrollo infantil, -- aunque (como se puede observar) en sus orígenes y desenvolvimiento se presenta de manera desigual en los diferentes países. En los más desarrollados, se ha instaurado como obligatoria -- ampliando su cobertura a casi la totalidad de la demanda, como sucede en Inglaterra y en los países socialistas como Cuba, -- China, Rusia, etc. En los países subdesarrollados, aunque el porcentaje de niños que reciben este tipo de servicio ha aumentado, su desarrollo ha sido lento y reducido. Pensemos en las poblaciones marginadas urbanas y rurales, que ante la ineficaz respuesta del estado al brindar este tipo de servicio, requieren proyectos alternativos (como los mencionados anteriormente) que amplíen la cobertura, aún cuando éstos no son suficientes para atender a toda la población que lo necesita. La urgencia de incrementar este tipo de opciones es cada vez más -- apremiante, sin descuidar la calidad pedagógica que deben sustentar.

Aún cuando se busquen formas diversas de acción cualitativa y cuantitativamente superiores, como vías de solución al problema, no se debe perder de vista el hacer valer el derecho a la educación infantil, de tal forma que los gobiernos -- respondan a ello con soluciones permanentes.

Mialaret (1976) expresa que es necesario emprender -- una acción generalizadora que abogue por el derecho a la educación preescolar, centrada en las particularidades de cada país ya que comparada con otros niveles educativos, la educación -- preescolar es el "pariente pobre". De ahí que ésta debe ser --

entendida como un derecho indispensable en la vida del niño, -  
dadas las implicaciones que tiene en su desarrollo psicológi-  
co, físico y social.

#### IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL DESARROLLO PSICO- LOGICO DEL NINO.

Actualmente se conceptúa al niño como un todo en don-  
de convergen armónicamente toda clase de interacciones capaces  
de proporcionarle un desarrollo óptimo y un perfecto bienes---  
tar. En este sentido, se ha venido observando la necesidad de  
una educación orientada más sistemáticamente en los primeros -  
años de vida, de tal forma que se le suministren al infante --  
las herramientas necesarias para su mejor desarrollo, tanto de  
sus capacidades físicas y mentales, como en su personalidad y-  
nivel social.

Es en esta etapa, que el infante experimenta un proceso-  
acelerado de desarrollo físico y neuropsicológico, crece rápi-  
damente en la estructura y el funcionamiento de su organismo.-  
La acción educativa incide precisamente en estas condiciones -  
de maduración y en gran parte determina las aptitudes y capaci-  
dades presentes y futuras.

El niño juega, manipula, observa, presenta diversas -  
formas de interacción con su medio, estas acciones representan  
la causa principal de su desarrollo. Cuanto más variada y ri-  
ca se ofrece la actividad, mejor podremos desarrollar sus capa-  
cidades. Por otro lado, el proceso de maduración no es total-  
mente autónomo, va estrechamente ligado al proceso educativo -  
y el infante se desarrolla en la medida en que se forma y edu-  
ca. Por esto es que la acción educativa orienta y estimula --  
también los procesos internos del desarrollo. Debido a ello,-  
es imprescindible no recurrir a la improvisación en cualquier-

etapa educativa (Pujol, Roig y Moll, 1980).

En el aspecto socioemocional, el niño necesita protección, afecto, comprensión y formas cálidas y estables de interacción con el adulto, así como contactos e intercambios con otros niños de su edad, esto le permite ampliar su horizonte psicológico, ya que el "yo" del niño no puede desarrollarse más que en relación con los demás. De esta forma, las primeras relaciones del niño con el mundo exterior se establecen mediante las emociones elementales, que al ser sostenidas por la educación preescolar, enriquecen la comunicación de éste con su medio y dan origen, entre otros aspectos, a una adecuada socialización, a las actividades estéticas y a un conocimiento de las necesidades que imperan en su medio. A esto, Anna Freud (1980) añade:

*"Una incorporación temprana a la vida de grupo disminuye la tendencia del niño a ser egoísta y autocentrado en sus demandas y desarrolla sus habilidades de participación democrática, conducta altruista y tolerancia del liderazgo de otros". (pp. 62-63).*

Cabe señalar la importancia que tiene el que dichas emociones sean atendidas, ya que esto abre paso a la creatividad en el infante, permitiéndole la expansión de su personalidad, puesto que aprende a expresar sus sentimientos y pensamientos. "Si se quiere evitar que la educación se reduzca a un amaestramiento, será indispensable conseguir la cooperación del sujeto en su propia educación". (Mialaret, 1976, p. 32).

Al estimular en el infante la expresión de su emotividad a través de su propio cuerpo, como en la danza y la mímica, se ven interrelacionados procesos de desarrollo psicológico en

varias áreas. Para que este desarrollo sea aún más efectivo, - la educación preescolar (en particular los currícula) debe permitir al niño encontrar e inventar la forma de expresión adecuada a su situación específica, lo cual redundará en un concepto positivo de sí mismo, en la medida en que sienta seguridad y confianza en sus acciones.

En la esfera intelectual, al permitirle al infante poder explorar su entorno, experimentando, descubriendo y ensenándose a gran variedad de estímulos, éste logrará un conocimiento más amplio del mundo que le rodea, adquiriendo conceptos y habilidades. La educación preescolar logra este conocimiento a través de la estimulación de los sentidos (visual, -- auditivo, táctil, olfatorio, gustativo, propioceptivo), ya que los modos sensoriales y perceptivos constituyen los cimientos de los conceptos, y su integración da como resultado su adaptación psicológica.

Al estimular el lenguaje del infante, éste va logrando, por un lado, una comunicación más amplia con los demás, lo cual trae como consecuencia la adquisición de nuevos conocimientos y, conforme el niño va interactuando con el ambiente, - aprende a externar estas nuevas adquisiciones. Por otra parte, puede gozar al comunicarse a través del lenguaje, parte de ese placer tiene que ver en mucho con las cosas que comunica, la expresión de sus emociones constituye un ejemplo de ello. El lenguaje, como medio de identificación social y de intercambio de ideas, es importante para un adecuado desarrollo general -- del niño creando un concepto positivo de sí mismo.

Respecto al desarrollo psicomotriz, la estimulación - que reciba el preescolar es fundamental puesto que le permite un dominio del medio ambiente natural y social, posibilitando su ajuste psicológico. Además, el desarrollo psicomotriz es -

componente importante de los valores sociales del individuo, - de ahí que en tanto adquiera y ejerza un mayor número de habilidades, tendrá mayor confianza en sí mismo y en el medio ambiente que le rodea.

Por lo tanto, la educación preescolar entendida como un conjunto de acciones orientadas hacia un mejor desarrollo del niño, a su integración social y bienestar general, debe responder a las posibilidades actuales de la evolución técnica y social.

#### IMPLICACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los antecedentes de la educación preescolar se ligan estrechamente con necesidades sociales específicas, como procurar atención a los niños de madres que laboran fuera del hogar, a niños sin familia y a situaciones derivadas de guerras y de cambios político económicos. Los trabajos realizados por Anna Freud y Dorothy Burlighan representan un ejemplo de ello.

En el período de los 60s, el interés por los niños con privaciones psicológicas, recluidos en orfanatorios o asilos, así como de niños de niveles socioeconómicamente bajos, - acelera los estudios acerca de la estimulación ambiental; de ahí que autores como Bosch, Menegazzo y Galli (1973), señalen que aunque el jardín de infantes es una institución relativamente reciente, tiene su origen en los profundos cambios sociales que trajo la revolución industrial, teniendo un carácter filantrópico y adquiriendo, a partir de la concepción de Federico Froebel acerca de la educación infantil, un sentido pedagógico orientado dentro de principios y normas didácticas precisas.

En Francia, Wallon (s/f) elaboró el "Plan Lagevin - -

Wallon" como parte de los programas de reconstrucción surgidos de la segunda guerra mundial. Este programa plantea 4 principios básicos dirigidos a todos los niveles educativos, en respuesta a necesidades sociales:

1º Justicia, igualdad de oportunidades de educación para todos, no habiendo otra limitación que las aptitudes del niño.

2º Dignidad igual para todas las tareas sociales, -- eliminando la jerarquía entre profesionales y no profesionales, concibiéndolas como complementarias y no como antagónicas.

3º Desarrollo completo de niños y adolescentes, fomentándolo en base al conocimiento de la psicología evolutiva y en base al estudio de cada individualidad.

4º Orientación escolar y profesional a cada ciudadano para ocupar el puesto que vaya de acuerdo a sus posibilidades y rendimiento.

De esta manera, se considera que la educación debe -- responder a los requerimientos que la sociedad plantea. En este sentido se podrían contemplar como objetivos de la educación preescolar los siguientes:

A) Integrar la educación familiar y escolar. Esta acción provee a los padres de los elementos que pueden servirles para la mejor orientación del núcleo familiar (métodos de crianza adecuados, hábitos de higiene, un conocimiento más amplio de las características del desarrollo infantil). La escuela por su parte, se abastece de un conocimiento más real de las condiciones en que se desenvuelven los niños y, con base en eso, puede proporcionar elementos más apegados a sus necesi

dades culturales. La detección de problemas económicos, emocionales, etc., suscitados en la familia, hacen más sensible al educador en cuanto a las posibles fallas que tengan los niños.

B) La prevención de posibles alteraciones en el desarrollo y la detección de éstas a temprana edad, evitan tratamientos costosos y desgaste emocional, al infante y a su familia.

C) Proporcionar atención a los niños cuyos padres laboran fuera del hogar, atendiendo a los requerimientos de éstos en cuanto a horario y ubicación física.

D) Democratización de la educación preescolar, ésta debe ser generalizada de modo que todos los niños, sin distinción, tengan acceso a ella.

E) Aprovechamiento y ubicación de educadores y profesionistas especializados en plazas adecuadas a su rango académico, esto disminuye el desempleo y amplía la cobertura preescolar.

F) La educación preescolar debe proveer al niño de mejores y mayores oportunidades socioculturales, para que sean adultos competentes, activos y útiles a la sociedad.

G) Elevar el nivel cultural de la niñez, la comunidad y en general de la nación.

Con el fin de lograr los objetivos ya mencionados, la UNICEF (1981) ha identificado 5 áreas de investigación en este nivel de educación:

(1) Educación compensatoria para los niños con desventaja social e intelectual. Con un enfoque centrado en la familia, reconociendo el rol tanto de ésta como de la comunidad en el proceso de la educación. Se persiguen metas educacionales centradas en los alumnos; resolviendo sus necesidades inmediatas, pero conservando sus valores más importantes. Los programas son caracterizados por un claro sentido de dirección social, tratando de incrementar la estimación propia y las perspectivas de vida.

(2) Dedicación de los padres a los programas preescolares, como medio para educar a los mismos. Se solicita la participación de los padres en la educación de sus hijos, estableciéndoles un rol asesor y de toma de decisiones. Mejorando o incrementando sus prácticas de crianza, hábitos de higiene, alimenticios y reforzando la confianza en sí mismos.

(3) Integración de todos los servicios de atención infantil, de los servicios completos de salud y educación. Es establecimiento de un centro que integre tanto las necesidades de salud y educacionales de los niños, como la necesidad que impone su cuidado durante la ausencia de los padres. Proporcionando al niño, además de salud, seguridad, desarrollo físico, social e intelectual, la tan necesaria interacción adulto-niño. Mediante la participación de personas de la propia comunidad, que formaran pequeños grupos familiares sustitutos y con la cooperación de servicios de bienestar infantil y social.

(4) Coordinación de la educación preescolar con otros niveles educacionales. Se aboga por la coordinación exitosa de los años preescolares con la educación obligatoria, manteniendo la continuidad del cuidado, del estímulo intenso, del dinamismo y la actividad del aprendizaje. Evitando que la educación preescolar se convierta en, solamente, una preparación exclusivamente cognoscitiva para los años escolares poste

riores.

(5) La importancia de la interacción maestro/adulto y niño. Identificación de los efectos que tienen sobre el progreso de los niños las actitudes de los maestros y/o los adultos involucrados con ellos, ya que éstos pueden tener prejuicios causados por información y opiniones presupuestas.

Aunque la educación preescolar es por encima de todo el fomento y desarrollo de todas las capacidades del niño, no se puede descontextualizar de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Por lo tanto, debe contemplar entre sus objetivos el de mejorar las condiciones de vida de la familia y la colectividad en general, respondiendo a necesidades específicas. Este progreso, en cuanto a la familia se refiere, se puede dirigir hacia la adquisición de nuevos hábitos de higiene, alimentación y formas de crianza adecuadas y, por ende, tendrá efectos sobre la colectividad, ya que la familia puede llegar a ser una transmisora espontánea de dichos mensajes.

Por otra parte, se deben procurar recursos para preparar al personal educativo de tal forma que adquiera las cualidades necesarias para enseñar, estimular y alentar tanto al niño como a otras personas, con el fin de cooperar continuamente en el desarrollo completo del niño, mejorando colateralmente la situación laboral del educador preescolar.

Todo ello conlleva al cumplimiento de los objetivos de la educación preescolar, pero es una realidad que en algunos países, sobre todo los subdesarrollados, en cuanto a la educación en general se refiere, enfrenta numerosos problemas que deben ser resueltos hasta lograr cubrir sus metas.

CAPITULO 11  
EDUCACION PREESCOLAR EN ZONAS  
SOCIOECONOMICAMENTE DESVENTAJADAS

Considerando que la idea central de este trabajo es sugerir una alternativa a los problemas que en materia de educación preescolar aquejan a las zonas marginadas, se presenta, en este capítulo, una revisión general de la situación que esta guarda en América Latina; además, se describen algunos programas surgidos en ésta y en Estados Unidos de Norteamérica, con el fin de ilustrar el auge que este tipo de alternativas ha tenido en nuestros días, así como sus implicaciones a nivel del desarrollo del niño y los problemas que se derivan de su aplicación y evaluación.

Se describen también, de manera general, algunos problemas de la educación preescolar en México y las opciones -- planteadas para su solución.

#### SITUACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN ZONAS DESVENTAJADAS DE AMERICA LATINA

Los países latinoamericanos enfrentan problemas comunes que tienen como origen las formas vigentes de acumulación de capital. Una de estas problemáticas es la formación de estratos sociales, de los cuales, los grupos o zonas marginadas o desventajadas conforman una gran parte de la población.

Las zonas desventajadas son un fenómeno socioeconómico inherente al sistema capitalista, se presenta como cúmulo de carencias que sufren ciertos grupos poblacionales en los -- aspectos político, económico y social; el papel desempeñado por estos grupos adquiere un cariz segmentario y secundario dentro de la actividad normalmente establecida por la sociedad (Hernández, Hernández y Ron, 1984).

En esencia, la subocupación y el desempleo son el núcleo de la problemática de las zonas desventajadas. Como con-

secuencia de ello, enfrentan situaciones de desnutrición, vivienda insegura, hacinamiento y promiscuidad, baja o nula participación en la toma de decisión en lo político y social y limitado acceso a la educación, asistencia médica y otros servicios. Casillas (1981), dice al respecto:

"En un sistema en el que las diferencias de clase determinan tanto las oportunidades de acceso al sistema escolar como la configuración de la estructura ocupacional, resultan favorecidas quienes cuentan con más recursos económicos, y perjudicados quienes a falta de estos, se encuentran en situaciones críticas. Estos no tienen acceso a una alimentación adecuada a sus necesidades de desarrollo, habitan en condiciones higiénicas precarias, no pueden costear los gastos que implica la escolaridad de sus hijos (materiales, uniformes, cuotas), y requieren del trabajo de sus hijos a temprana edad". (p. 15).

En este estado de cosas, la infancia perteneciente a estas zonas se percibe como uno de los sectores más numerosos y desvalidos de la sociedad. Añ cuando se ha erigido en un área de interés de profesionales e instituciones gubernamentales y privadas, reconociendo su importancia e incorporándolo en un lugar prioritario en los planes nacionales de muchos países (entre ellos los de América Latina), los esfuerzos encaminados a ello sólo han podido resolver parcialmente las necesidades de este sector. Brálic et al. (1978), señalan:

"No obstante existir una creciente conciencia sobre la necesidad de que los países incorporen a la infancia y a la juventud en un lugar cada vez más prioritario en la planificación del desarrollo, las necesidades de estos grupos etarios son atendidas sectorialmente, sin la debida coordinación y, aún así, en forma aún muy distante de garantizar un desarrollo integral". (p. 16).

Aún cuando la edad preescolar no escapa a esta problemática, reviste características particulares. Barrera Moncada (1979) menciona que dadas las condiciones desfavorables del preescolar en salud y educación, los gobiernos de los países, especialmente los llamados subdesarrollados, deben incluir en sus planes de desarrollo formas de solución a dichos problemas, por los siguientes motivos:

a) El rápido crecimiento de la población, especialmente de los grupos de corta edad.

b) Los servicios de salud han beneficiado especialmente a los niños menores de un año, presentándose una tasa de mortalidad, en los niños de 1 a 6 años, 20 a 30 veces más alta en los países industrializados.

c) Los rápidos cambios sociales que están sufriendo dichos países (superpoblación de áreas, migraciones, industrialización, trabajo de las madres fuera del hogar, cambios culturales), traen colateralmente el considerar nuevas adaptaciones sanitarias asistenciales y de política educacional.

d) En estos países subdesarrollados prevalecen condiciones y enfermedades a las cuales el preescolar es muy vulne-

rable (desnutrición, infecciones, accidentes, etc.) y que pueden ser prevenidas.

e) La cobertura de educación preescolar en los países subdesarrollados latinoamericanos es baja. Por lo tanto, se hace necesario que éste se integre al resto de las planificaciones sobre educación.

La importancia que reviste el dar solución a estos problemas, es evidente y necesaria. En un sentido amplio, responde a la igualdad de derechos humanos y, más particularmente al carácter primordial que los primeros años de vida tienen en el desarrollo posterior del individuo. El infante inmerso en este contexto, se ve afectado desde antes de su nacimiento. Ya que las condiciones inadecuadas de salud, alimentarias y de educación, por mencionar algunas, lo influirán desde la gestación.

A este respecto, la evidencia científica actual muestra las diferencias que existen en el desarrollo psíquico de niños pertenecientes a diversos grupos socioeconómicos. Los estudios comparativos revelan que tales diferencias obran en desmedro de los grupos socialmente desventajados.

Se ha encontrado en estudios epidemiológicos sobre retraso mental, que únicamente en el 25% de la población infantil que presenta este problema, la etiología está relacionada con factores biológicos. También se ha observado que

"... la presencia de retraso mental, en barrios urbano marginales o en zonas rurales necesitadas, es varias veces mayor que la de la población de la clase media. Se calcula que la posibilidad de que a un niño nacido -

en un ambiente pobre se le diagnóstique retraso mental, es 15 veces mayor que la que tendría un niño de la misma edad criado en un residencial". (Tarjan, citado en Bralic, et al, 1978, p. 62).

En numerosos estudios comparativos se ha reportado -- que el coeficiente intelectual de los niños con desventajas socioeconómicas es inferior al de aquellos de estratos más altos (Gordon, 1923; Asher, 1935; Chapanis y Williams, 1945; Fort, - Watts y Lesser, 1969; Gazmuri Milicic y otros, 1975; cit. en - Bralic et al., 1978).

No obstante que las condiciones de salud, vivienda y educación del preescolar latinoamericano de zonas desventajadas son deficientes en general, existen diferencias según se trate de zonas rurales o urbanas. La UNICEF (cit. Barrera Moncada, 1979) plantea la siguiente clasificación, atendiendo a diversos tipos de situaciones económico sociales que rodean al infante:

- "1. Zonas de la periferia urbana. Los niños pequeños que habitan el cinturón de ranchos situados en la periferia de las grandes ciudades o en ciertas barriadas constituyen el problema más urgente. La población de estas zonas proveniente de la migración desde las zonas rurales, ignorante y desprovista de conocimientos respecto a la crianza de los niños, organiza o construye barrios sin ninguna medida de saneamiento.
2. Zonas rurales. Los niños que viven en estas áreas poseen desfavorables condi--

ciones ambientales con pobreza, ignorancia y falta de higiene. Tienen el inconveniente de ser difíciles para la organización de programas de asistencia y educación en razón de la dispersión de la población.

3. Poblaciones incorporadas. Están constituidas por los niños que habitan los sectores tradicionalmente establecidos en las zonas nuevas (urbanizaciones, reparatos, etc.) incorporadas a las ciudades. Generalmente, estas zonas disponen de mejores servicios sanitarios y sociales y los padres, además de contar con una mejor capacidad de trabajo, tienen menos ignorancia y más capacitación respecto a la crianza de los hijos". (p. 33).

La clasificación anterior es importante debido a que posibilita la especificación y dirección de las estrategias en caminadas a atender las necesidades particulares de cada uno de estos grupos, en condiciones como las de México y el resto de América Latina.

Algunos esfuerzos han sido instrumentados con intención de atender de manera integral las necesidades de la población infantil, algunos de ellos, basados en la clasificación ya mencionada. Por ejemplo, en el ámbito de la protección social y la educación, en América Latina y el Caribe, se han creado diversas alternativas de solución que difieren en cuanto al tipo de institución que las promueve. Unas son implementadas por profesionales de la salud y/o educación mientras que otras son operadas por para profesionales previamente capacita

dos y asosorados continuamente. Algunas de ellas presentan objetivos más claros y subsidio económico más constante; otras, - por el contrario, al no contar con los recursos económicos y humanos necesarios, prestan un servicio poco efectivo.

Tales alternativas pueden ser clasificadas en varios sentidos:

De acuerdo a quien las promueve:

A) Sector oficial. El sector público provee el subsidio económico, materiales y equipo de trabajo, recursos humanos y/o los planes y proyectos a instrumentar. En este apartado pueden incluirse organizaciones mundiales como la UNICEF, UNESCO, OMS, FAO, etc.

B) Sector privado. El financiamiento es suministrado por firmas industriales o por instituciones filantrópicas.

C) Grupos populares. Asociaciones de padres, partidos políticos, comunidades organizadas.

De acuerdo a quien las organiza y opera:

a) Profesionales. Médicos, enfermeras, médicos especialistas, educadoras, pedagogos, psicólogos.

b) Paraprofesionales y profesionales. Padres de familia o personas de la comunidad, voluntarios y/o percibiendo alguna remuneración, se encargan de la operatividad, generalmente después de haber recibido cierta capacitación.

De acuerdo a su objetivo:

- 1) Servicios de acción preventiva. Aquellos que se llevan a cabo en centros de higiene materno infantil.
- 2) Servicios sanitario-asistenciales. Hospitales y consultas públicas de pediatría, servicios de especialidades.
- 3) Servicios educativo asistenciales. Guarderías, -casas-cuna, oficinas de educación y bienestar familiar, casa--hogar.
- 4) Servicios educativos. Jardines de niños, Kínder-garden.

Aún cuando los esfuerzos promovidos por las instancias arriba mencionadas responden al objetivo de atender al --preescolar extendiendo la cobertura, diversificando el servicio y reduciendo el costo, los problemas socioeconómicos de --los países subdesarrollados limitan considerablemente los logros de estos esfuerzos desde su origen.

Un ejemplo de ello es el escaso número de programas --que a nivel integral se han concretizado en la práctica, no --obstante que tales programas plantean la necesidad de ser llevados a cabo en el seno de la comunidad contando con su participación activa, de manera que se asegure el sustancial mejoramiento de la misma y pretendiendo enfocar el desarrollo del niño en conjunto con su sociedad.

Maurós, Latorre y Filp (cit. por Latorre y Megendzos, 1980, p.33) señalan que estos programas que involucran al niño, sus familias y a la comunidad, lo hacen en forma parcial, así lo explican:

"... los programas, niño-familia tienden a incorporar principalmente a la madre o a su sustituto, sin lograr involucrar al núcleo familiar en su totalidad. Así mismo, en los programas "niño-comunidad", se tiende a seleccionar a algunos miembros de la comunidad para realizar el programa más que a gestar el programa a partir de las características de la propia comunidad".

En esta perspectiva, la situación de la educación formal del preescolar, no resulta más halagadora, por lo que se ha tenido que recurrir a la utilización de modelos no formales, en cuanto a la organización y utilización de recursos materiales y humanos.

De ahí que se hayan derivado una serie de proyectos - como son aquellos que involucran la creación de centros comunitarios de atención preescolar, los de educación inicial con base en el hogar o los que involucran a personas de la comunidad para llevar a cabo actividades en instituciones ya establecidas.

La situación de la educación preescolar en América Latina trae consecuencias importantes en cuanto a la infancia y en el terreno de la instrumentación de programas o proyectos comunitarios.

En lo que a la infancia se refiere:

1) Una pobre estimulación en la edad temprana, dada la privación cultural y socioeconómica. Dicha estimulación ha sido señalada como primordial para un adecuado desarrollo infantil, entre otras cosas porque prepara al infante para que haga frente a las condiciones de la sociedad actual.

2) Mayor dificultad para detectar o prevenir posibles alteraciones en el desarrollo a temprana edad, generando una problemática que se acentuará en los años escolares. Provocando un desgaste y desajuste emocional en el niño y su familia, en términos de las presiones sociales y en algunos casos, un gasto económico considerable en cuanto a los medios de rehabilitación y reeducación.

3) Una mayor imposibilidad de desarrollo de los padres en términos de más y mejores prácticas de crianza. Dicho desarrollo puede darse al proveer la escuela la oportunidad de integrar la educación familiar y escolar. Las diferentes formas de educar al niño que puedan tener padres y maestros, lo desorientan, creándole inseguridad en sí mismo y desconfianza en aquellos que le educan.

En relación a los programas comunitarios:

A) Se ha registrado que la cobertura de estos programas de educación preescolar comunitaria es baja, ya que sólo cubren un 10% de la demanda. Aún cuando se plantea que su costo es mínimo, su masificación no ha sido posible. Se pueden señalar como factores que restringen su expansión, por un lado las directrices políticas que en materia de educación prevalecen en los países subdesarrollados. Encauzadas a mantener los privilegios de las clases favorecidas, desatienden el problema de la educación popular, presentando una serie de trabas administrativas y económicas a los proyectos que se gestan. Otro factor es la carencia de modelos que sirvan de guía para encontrar formas adecuadas de trabajo comunitario.

B) Se sabe poco acerca de su efecto en la familia y en la misma comunidad. Las limitadas evaluaciones existentes señalan lo referente al desarrollo del infante. Se ha dicho de ellas que en realidad no son verdaderas evaluaciones y sólo

se refieren a aportaciones subjetivas, dado el esfuerzo que implica el trabajo comunitario.

C) Cuando se habla de gastos en la implementación de este tipo de programas, los datos presentados son tan escasos - que limitan con ello la replicación de experiencias similares. En algunos casos, tales datos muestran cifras que resultan anácrónicas debido a la creciente crisis económica.

D) Se menciona que estos programas en ocasiones no se forman a partir de las necesidades y características de la comunidad, lo cual hace que pierdan el objetivo principal que deben cumplir, que es el de promover la participación de sus integrantes logrando beneficios más amplios. Se deben proponer currícula que consideren el nivel socioeconómico y cultural, de ahí que sea necesario tener conocimiento sobre los valores y creencias que son inherentes a la comunidad de que se trata.

Por lo anterior, se hace necesario contar con elementos técnicos y prácticos más amplios acerca de las estrategias de evaluación, con el fin de obtener resultados cada vez más precisos del efecto de los programas con respecto al desarrollo infantil y, en un sentido más amplio, al desarrollo comunitario. Latorre y Magendzos (1980) establecen que:

"Se hace imprescindible evaluar la efectividad de los programas y detectar su real potencialidad de masificación, con el objeto de extraer algún sistema que pueda ser aplicado en todas las áreas marginales". (p. 5).

Dichos autores recomiendan la contrastación de varios programas con el fin de extraer los elementos positivos de cada uno, para la conformación de un programa alternativo gene-

ral. Esto sin olvidar las características particulares de cada zona marginal.

Los reportes con los que se cuenta actualmente revelan que el acercamiento a las necesidades reales de la comunidad y el involucramiento de la misma en la gestación, instrumentación y evaluación de los programas auguran su éxito. Es en este sentido que Assis (1983) menciona:

"Cobra singular importancia la necesidad de investigar, por medio de un diagnóstico socio-educativo, la visión de la familia sobre el proceso de escolarización, sus expectativas al respecto, al igual que sobre su papel de educadora". (p. 19).

Dado que los padres de familia son las personas más directamente relacionadas con la transmisión de la realidad social del niño, se erige como imperiosa la necesidad de conocer su opinión acerca del aspecto educativo, así como de los factores socioeconómicos y políticos en que se encuentran inmersos. Asimismo, la claridad que se tenga en este sentido, deriva en una más adecuada y crítica transmisión de dicha realidad.

Es en el contexto de la planeación curricular, que lo anterior adquiere gran importancia en las zonas desventajadas. Aspectos del currículum como metas, objetivos, marco teórico, actividades, materiales a utilizar y horario, deben ser estudiados cuidadosamente para lograr mayor congruencia entre éste y las comunidades a las que está referido.

## BREVE DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS PROGRAMAS DIRIGIDOS A PREESCOLARES DE ZONAS DESVENTAJADAS.

Como ejemplo de programas no formales para zonas social, cultural y económicamente desventajadas se describen a continuación algunos llevados a cabo en Estados Unidos de Norteamérica y en diversos países de América Latina. En ellos se pone en evidencia la importancia de la participación de los padres, hermanos y de la comunidad en general.

En Estados Unidos de Norteamérica, se creó el programa de más proyección dirigido a preescolares, el proyecto Head Start para comunidades de escasos recursos. Este consta de varios programas y se concibe originalmente, en 1964, como parte de la campaña norteamericana de lucha contra la pobreza. El propósito era superar las deficiencias de los niños que habitan en ambientes pobres, estimulando su desarrollo integral y previniendo su desempeño en el siguiente nivel escolar.

El objetivo del proyecto Head Start con base en el hogar, es extender la educación que recibe el niño en el hogar por medio de actividades específicas y enfatizando la importancia de la familia como fuente de educación.

Algunos de los programas que incluye el proyecto son los siguientes:

Programa de Ira Gordon: "El estímulo durante la edad preescolar a través del proyecto para la educación de los padres". Se inició en 1966/67, en una zona rural en Florida. Capacitaba, a través de otras mujeres de medios socioeconómicos similares previamente entrenados, a madres de escasos recursos como madres educadoras, con el fin de: a) propiciar un medio ambiente estimulante dentro del hogar; b) preparar a los niños para tener una experiencia escolar satisfactoria, al

realzar su potencial para el desarrollo a través del estímulo a una edad temprana y c) enseñar a los padres nuevas habilidades para jugar e interactuar con sus hijos, así como ayudarles a desarrollar actitudes positivas sobre la escuela, los hijos y ellos mismos. Las suposiciones básicas de este programa son, que los primeros años son los más importantes para el desarrollo de la personalidad del niño y que el potencial educativo - del mismo se relaciona con la cantidad y el tipo de estímulo - que recibe en el hogar.

Programa de Merle Kernes: "Adiestramiento para las ma dres". Se inició en Illinois en 1967. Maestros experimentados capacitaban a las madres para ser tutoras de sus hijos, la mayoría de población negra de escasos recursos. Se perseguía una estrecha interacción entre padres y personal de la escuela, sobre todo con los maestros. Se proponían: a) promover un am biente estimulante en el hogar y ofrecer habilidades preescola res básicas, b) incrementar la inteligencia general y verbal de los niños y c) convertir a las madres en maestras conscientes de sus propios hijos al incrementar la interacción verbal y adquirir conocimientos específicos acerca del desarrollo.

Programa de Phyllis Levenstein: "Madre hijo en el ho gar". Se capacitó a madres de escasos recursos, durante 2 - - años, a través de visitas en el hogar; poniendo énfasis en la interacción verbal, se pretendía proporcionar al niño las habi lidades necesarias para su ingreso al siguiente nivel educativo, para ello se plantea como objetivo, desarrollar la habi lidad del niño para utilizar el lenguaje en forma simbólica, ini ciado a las madres en la interacción verbal con él.

Programa de David Weikart: "Proyecto Preescolar Ypsi lanti- Perry". Se efectuó en Michigan, en el período 1962- - 1967. Complementó una situación preescolar estructurada con -

visitas semanales, a los niños y sus padres en sus hogares, dirigido a niños de 3 a 4 años de familias de escasos recursos. Se planteó como objetivo, incrementar el crecimiento intelectual, preparando al niño para el éxito escolar, fomentando - principalmente la representación simbólica por medio del trabajo con habilidades motrices, conceptos numéricos y el desarrollo del lenguaje.

En Latinoamérica, se han llevado a cabo experiencias similares que datan de la década de los setentas, en países como: Chile, Colombia, Venezuela y Perú, ejemplo de ello son:

Programa "La Plaza Preescolar". Realizado en Chile, para niños entre 2 años 8 meses y 6 años, de nivel socioeconómico y estado nutricional críticos. Atendido por adolescentes de la misma comunidad, capacitados para desempeñar el rol educativo, durante 2 años, después de los cuales se da paso a nuevos aspirantes. Se plantea como un sistema de educación preescolar alternativo al tradicional, en cuanto a estructura física, modalidad educacional costos de construcción y de operación. Se estimula la participación de los padres directa e indirectamente, a través de su acción en la plaza y con el cambio en los hábitos de sus hijos.

Programa "Padres e hijos". Desarrollado también en Chile en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Este programa, dirigido a niños de 4 a 6 años de comunidades marginales, utiliza una metodología activo-participante en pro del adulto, del niño y la comunidad. Dicho programa es implementado por coordinadores generales, integrantes de la población, elegidos por ella misma. Se instrumentó un currículum de orientación piagetiana que adecúa las actividades de aprendizaje al nivel de desarrollo del niño, contando con el apoyo de los padres hacia el tipo de educación que reciben sus hijos.

Programa "Escuelitas Populares de Buenaventura". Instrumentado en Colombia, es dirigido a niños de 3 a 12 años de edad de nivel socioeconómico bajo. Las escuelitas son pequeños núcleos escolares que funcionan en la casa de una de las familias del barrio, generalmente con poco espacio. Las instructoras presentan como grado máximo de escolaridad, la secundaria; en su mayoría son desempleadas, que al momento de hacerse cargo del grupo de niños, reciben un "salario" que otorgan los padres. No se cuenta con un curriculum conformado, se dirige a los niños a la realización de actividades recreativas con énfasis en el fomento de la socialización.

Programa "Hogares Preescolar". Organizado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, para niños de entre 2 y 4 años de edad. Los hogares son atendidos por vecinas del lugar en que se encuentra ubicado el centro, brindan atención a grupos de diez niños, en su propia casa. Los grupos son clasificados de acuerdo a la edad del niño, de 2 a 3 y de 3 a 4 años, atendidos en un horario de 8 de la mañana a 4 de la tarde. Se maneja una concepción educativa tradicional con sus correspondientes relaciones, organización del espacio y del tiempo, así como del manejo de los materiales. Contando con una guía dirigida a la "madre del hogar", la cual contiene secuencias detalladas de actividades.

Programa "Proyecto de Niños Inteligentes, del Rincón de Suba. CEDEN". Se trata de un proyecto de investigación-acción efectuado en Bogotá, cuyo objetivo fue capacitar a las comunidades y familias más pobres, en el aprovechamiento de sus propios recursos y así poder lograr un mejor desarrollo físico y mental en sus hijos. Se trabajó con niños de 0 a 24 meses a través de un programa de educación no formal en nutrición, salud y estimulación, dirigido a madres de familia de escasos recursos. Se pretendía que las madres, aprovechando los recur-

sos existentes, aprendieran formas adecuadas para cuidar la alimentación y salud de sus hijos. También se esperaba contribuir a mejorar el desarrollo físico y mental del niño a través de juegos y actividades específicas. Como resultado de la experiencia se han probado y elaborado diversos tipos de materiales como: guías curriculares, manuales, libros y transparencias sobre salud, alimentación y estimulación psicológica, así como álbumes para registrar los acontecimientos principales de la vida del niño.

Programa "Hogares de Cuidado Diario". Se instauró en Caracas, atendiendo a niños entre 0 y 6 años de edad, hijos de madres trabajadoras, en un horario de 6 a 18 hrs. Se establecen en las casas de familias que habitan en comunidades de escasos recursos. Las "madres cuidadoras" se seleccionan de acuerdo a ciertos rasgos de personalidad adecuados al trabajo a desempeñar y también de acuerdo a las características físicas de la vivienda que ofrecen. Se plantean como propósitos del programa: a) Ofrecer un servicio a los hijos de madres trabajadoras; b) Favorecer el desarrollo físico y psicológico de los niños y c) Apoyar y orientar a las madres cuidadoras, madres trabajadoras y sus familias en el proceso de educación y crianza de sus hijos. Por cada 20 hogares existe un equipo formado por una trabajadora social, una puericultora y una maestra que se encargan del aspecto administrativo y funcional de los mismos.

"Programas no Escolarizados de Educación Inicial en el Área de Ejecución de la 11 Región de Educación, Ica, Perú". Se llevaron a cabo en las áreas rurales y poblados de la jurisdicción, a cargo de alumnos de cuarto año de la escuela Normal Mixta de Ica y de promotoras voluntarias o "animadoras", quienes eran seleccionadas por las autoridades y demás miembros de la comunidad y asesoradas por las coordinadoras y docentes de-

los centros educativos. Uno de los propósitos del programa -- era ampliar la cobertura del nivel inicial, aumentando las -- oportunidades educativas y adecuándolas a las condiciones geográficas, económicas y culturales de las comunidades.

Al igual que en estos países, en México se han llevado a cabo programas que presentan características y objetivos similares, teniendo como origen común, la situación socioeconómica y política imperante en tales países.

En nuestro país, la educación formal a todos niveles presenta una serie de problemas que tienen su más clara evidencia en el hecho de que una gran proporción de la población de escasos recursos no tenga acceso a ella. Esto se manifiesta en la escasa matrícula y, aún alcanzando la matriculación, en una alta deserción. Esto es provocado por varias razones estrechamente interrelacionadas, algunas de ellas pueden ser: - a) que el aspirante o matriculado no tenga un ingreso económico suficiente; b) bajo rendimiento ocasionado por condiciones de presión social y económicas; c) número limitado de planteles educativos y d) centralización de los servicios educativos en las grandes ciudades y en zonas privilegiadas socioeconómicamente.

Guzmán (1983), menciona que el origen de la problemática educativa en México tiene que ver con las formas de estratificación social vigentes, puesto que el sistema educativo mexicano satisface prioritariamente las demandas de las clases privilegiadas y de la élite política, reproduciendo el sistema de estratificación social. De ahí que las reformas educativas efectuadas tienden a mantener inamovibles los valores de las clases dominantes y a detener los factores que podrían provocar un cambio en la estructura de clases.

De acuerdo con el mismo autor, la construcción de un nuevo modelo educativo debe tener como función:

1) La distribución equitativa de oportunidades educativas y sociales.

2) La preparación cognoscitiva, actitudinal y técnica de los individuos y las comunidades para que formen parte activa en el cambio social.

3) La transmisión de valores que abonen el terreno para la construcción de una sociedad democrática y justa.

La posición política del estado con respecto a la educación, entre otros aspectos, propone mejorar la calidad de la misma, ampliar la cobertura y la igualdad de oportunidades para los diferentes estratos sociales. Hasta la fecha, esto solo ha sido ocasión de un buen discurso, ya que no ha tenido -- verdaderos alcances.

En este contexto, la educación preescolar en México ha venido padeciendo una serie de males desde sus orígenes y no se le ha permitido ocupar un lugar trascendental en la práctica educativa nacional. Los problemas que se pueden destacar son:

- La baja cobertura educativa reflejada en la población de escasos recursos. El sector oficial abarcó en 1980 solo el 17.26% del total de la población de niños de 4 a 5 años-11 meses. Para 1981, descendió al 16.97% del total de la población; en tanto que para 1984 la cobertura se amplió al 31.13% para la población de niños de 5 años<sup>+</sup>. A estos datos se agre-

+ DIF. "Ficha de Información Histórico Estadística del Subprograma de Atención Preescolar." DIF, México, 1985.

ga que un porcentaje muy bajo de la población atendida es del interior de la República, lo cual es efecto de la centralización de servicios en la ciudad capital. Por lo que en el medio rural la atención al preescolar es prácticamente nula, que dando aún más rezagados los grupos indígenas (Martínez, S. J., 1981; Muñoz, I. C., 1983; Guzmán, J. T., 1983).

- A raíz de la baja cobertura de los programas oficiales surgen, sobre todo en las zonas urbanas, centros de educación preescolar de tipo privado que perciben cuotas que varían de acuerdo al servicio que ofrecen, a su organización y dirección. Muchos de estos centros, ubicados en los barrios de escasos recursos ofrecen poco, tanto en el aspecto psicopedagógico como en el administrativo y formal, ya que algunos de ellos no están registrados en la SEP. Actualmente se observa un incremento de este tipo de centros. Los que perciben cuotas mayores y que ofrecen varios servicios se encuentran ubicados generalmente en zonas en donde la población es económicamente solvente, están mejor provistos en cuanto a instalaciones, recursos didácticos y cuentan con horarios más flexibles. Y aunque también son más flexibles en cuanto al rango de edad de los niños que atienden (prestan servicios a niños desde 1 mes hasta 6 años), no están al alcance de todos los sectores y algunos de ellos presentan un marcado carácter lucrativo.

- Por otra parte, la implementación de los currículos oficiales presenta diferencias considerables con respecto a la planeación de la misma y cierta incongruencia de esta relación con el marco teórico que la sustenta. Tal falta de congruencia demuestra que, aún cuando se reconoce la trascendencia que tienen las principales aportaciones de las diferentes teorías o enfoques en la elaboración de currículos preescolares, no se cuenta en la práctica con un adecuado manejo de estos elementos teóricos y de los recursos materiales y/o humanos pertinentes.

- Aunado a esto, a partir del ciclo escolar 1979 - - 1980, la SEP dió preferencia a los niños de 5 años de edad, - reduciendo con ello, aún más, el rango de edad que debería comprender la educación preescolar. La idea era abarcar a un mayor número de niños incluyendo los de Zonas rurales y urbanas. Esta medida realmente no amplía la cobertura y deja de lado -- una serie de consideraciones teóricas y prácticas acerca de la importancia de la educación (más estructurada) desde el primer año de vida. Al mismo tiempo, no da solución a las necesida-- des de cuidado y atención extrafamiliar del niño.

La SEP (1978) hace referencia a 4 problemas que se -- dan en la educación preescolar:<sup>+</sup>

A. La concentración geográfica y social de los servi-- cios de educación preescolar.

B. La insuficiencia de educadores.

C. El desequilibrio en la distribución del servicio-- entre el medio rural y urbano.

D. El desconocimiento de la importancia de la educa-- ción preescolar por parte de diversos sectores de la población.

Atendiendo a estos problemas, la Dirección General de Educación Preescolar propuso:<sup>++</sup>

1. Atender prioritariamente a los niños de 5 años.
2. Adecuar la educación preescolar a las caracterís-- ticas regionales.

+ "Informe de Evaluación Integral del Programa Piloto de Edu-- cación Preescolar en Comunidades Rurales". SEP, México, -- 1982, p. 14.

++ Ibid.

3. Equilibrar los índices de atención.
4. Mejorar las metas de atención en las áreas rurales.
5. Cubrir el déficit de educadoras

En el "Plan Nacional de Educación"<sup>+</sup> (1979), se menciona que se debe generalizar la educación preescolar para aminorar las desigualdades sociales entre los niños provenientes de distintos estratos y regiones, estimulando el apoyo de las comunidades y la cooperación social. Esto se lograría:

"Extendiendo significativamente con programas flexibles el servicio de la educación -- preescolar, prioritariamente a los sectores de la población que por sus características -- económico sociales o de ubicación geográfica no disponen de éste servicio". (p. 13).

En este sentido, se han derivado algunos programas alternativos de educación preescolar de carácter no formal. Aún cuando la educación extraescolar en México, como actividad organizada y dependiente de la SEP data de 1923, a raíz de la -- aprobación del plan de las Misiones Federales de la Educación, dirigido al nivel primario.

Desde entonces, han sido varias las modalidades, formas de organización y objetivos de los programas de educación extraescolar e informal. Guzmán (1983) las ha clasificado en dos grandes grupos:

#### "a. Actividades educativas de índole extra-

+ Plan Nacional de Educación. En: "Informe de Evaluación Integral del Programa Piloto de Educación Preescolar en Comunidades Rurales". Op. cit.

escolar cuyo propósito es suplir o complementar la falta de oportunidades escolares entre quienes han carecido de ellas.

- b. Modalidades de educación extraescolar y/o informal destinadas a compensar las deficiencias sociales y/o económicos de los grupos menos favorecidos por el sistema formal de enseñanza". (pp. 174-175).

Algunos de los programas proyectados por instituciones como: SEP, DIF y la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), conjuntan en sus objetivos los mencionados en la clasificación anterior.

A continuación se describen algunos de ellos:

1) Programa Piloto de Educación Preescolar en el Medio Rural. Funcionó experimentalmente en los ciclos 1978-1979 y 1979-1980, en Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Oaxaca y Puebla. Implementado por CONAFE se dirigió a comunidades de 500 a 1500 habitantes, atendiendo a la población infantil de 5 años. Se capacitó para su instrumentación a jóvenes de 15 a 20 años, egresados de la secundaria y originarios de la región, quienes junto con la comunidad establecieron el jardín de niños. Una vez concluida la capacitación, el joven técnico en educación preescolar regresaría a la comunidad solicitando la ayuda de la misma y de las autoridades para la instalación y operación del jardín de infantes, al mismo tiempo actuaría como promotor de cambio desarrollando acciones de tipo social y comunitario.

2) Programa Experimental de Educación Preescolar a través de Madres de Familia Para Zonas Marginadas (1979). Fue

presentado originalmente por la Dirección General de Planeación de la SEP y delegada la responsabilidad operativa a CONAFE. El objetivo de este programa fue experimentar un modelo de educación preescolar para zonas urbano-marginadas, multiplicando la acción profesional a través de madres jardineras, garantizando la calidad de la educación, haciendo más participativa la acción de la comunidad en la labor educativa y disminuyendo el costo de la educación preescolar por niño. Se ideó la participación de una educadora por centro, cuya labor era la de dirigir y supervisar el mismo, proporcionando apoyo técnico permanente al personal paraprofesional y teniendo la responsabilidad técnica de la educación del niño. Como requisito se pedía a las madres participantes la educación básica completa y éstas eran capacitadas durante dos meses aproximadamente. Además del trabajo con las madres, se capacitaron estudiantes de preparatoria cuya función consistió en realizar actividades de recreación y juegos libres con los niños.

3) Subprograma de Atención Preescolar para Zonas Marginadas tanto Rurales como Urbanas. Fue iniciado por el DIF en el año de 1974 con el nombre de "Atención Preescolar al Aire Libre" y, a partir de 1977, se sistematiza esta experiencia. Su objetivo es "coadyuvar a que el mayor número de niños en edad preescolar tengan la oportunidad de elevar su nivel social y académico, haciendo efectiva la igualdad de oportunidades de desarrollo individual a que toda persona tiene derecho" (DIF, 1980, Tomo 1, p. 18). Este programa se dirige a niños de 5 a 6 años de edad con el fin de satisfacer las necesidades educativas en las comunidades de una manera coordinada. El DIF, a través de promotores, se acerca a estas comunidades con el objeto de señalarles la importancia de la educación preescolar. De la comunidad surgen personas voluntarias que se responsabilizan de la atención de los niños, dichas personas deben ser mayores de 15 años y con escolaridad mínima a nivel --

primaria. Estos paraprofesionales reciben una capacitación al final del año escolar, la cual gira en torno al manejo de la conducta infantil, aspectos de organización de grupos y el programa didáctico. El lugar de trabajo debe ser proporcionado por la misma comunidad, pudiendo ser casas particulares, terrazas, jardines, etc. Se conforma una mesa directiva, integrada por los padres de familia y el personal paraprofesional, para resolver los problemas que se presentan.

4) Programa de Castellanización. Este programa fue implementado en 1978 por la Dirección General de Educación a Grupos Marginados, hoy Dirección General de Educación Indígena y por el Instituto Nacional Indigenista (INI). Dirigido a niños monolingües de 5 a 7 años de edad, se planteó como objetivo general lograr que todos los mexicanos hablaran el castellano, sin detrimento de la utilización de las lenguas autóctonas. Dicho programa respondía a objetivos particulares derivados de las metas planteadas por el INI en su plan de acción -- 1977-82 en materia educativa para grupos étnicos<sup>+</sup>. Con el fin de iniciar a niños indígenas de 5 a 7 años en la enseñanza del español, como segunda lengua, en su propia comunidad, durante un año, se utilizaron castellanizadores bilingües. Estos castellanizadores eran capacitados durante 6 meses en cuanto al manejo de métodos de castellanización y desarrollo de la comunidad. En aulas construidas por el INI y por la misma comunidad, atendían a una población de 15 niños en promedio. -- Los castellanizadores estaban asesorados por un supervisor de

---

\* Dicho Plan Propone:

- Que los programas educativos illustren a los grupos étnicos respecto a la red de relaciones e intereses que determinan su condición económico-social.
- Preparar materiales didácticos bilingües orientados a apoyar la participación de las comunidades en los programas productivos, de Bienestar Social, Educativos, etc.

servicio (una persona bilingüe egresada de la normal), quien era capacitado durante 6 meses, teniendo a su cargo a 20 castellanizadores. Para cada región se instaló a un director (también bilingüe, egresado de la normal) encargado del servicio educativo y coordinador general.

Estos programas presentan un problema fundamental inherente a la política educativa de los gobiernos. Este problema radica en su limitada expansión y permanencia, por lo que no resuelven satisfactoriamente las demandas que en este nivel educativo se plantean. Por ello, es necesario dar una orientación diferente en donde se fomente una participación más activa de la comunidad, de tal forma que ésta adquiriera cada vez mayor claridad acerca de la importancia que tiene la educación infantil y luche por lograr mejoras en este terreno.

Se debe tener en cuenta que el desarrollo de la educación preescolar es, en la actualidad, uno de los grandes retos de América Latina. La mayor parte de los países latinoamericanos, inmersos en el subdesarrollo, deben trazar planes realistas (aunque revolucionarios) que les permitan hacer llegar la educación a todas las capas sociales.

La educación preescolar tendría, de hecho, que considerarse como una obligación del estado y como un derecho de la población infantil que conforma a todo país que se precie de practicar la igualdad de derechos humanos y que se responsabiliza del desarrollo de los individuos que lo integran.

Es importante hacer notar que en todo país cuyo desarrollo económico no es homogéneo, se crean zonas en las cuales se manifiestan, con menor o mayor fuerza, problemas de insuficiencia e ineficacia educativa, alimentación inadecuada, de sobrepoblación, de salud y de pobreza. Y que toda la población-

infantil que se encuentra en este contexto, se verá afectada - aún antes de su nacimiento.

Por ello, es necesaria la acción conjunta de profesionales, comunidades, grupos organizados, etc., que busquen al-  
ternativas de solución a los problemas antes mencionados y pug-  
nen, al mismo tiempo, por cambios en las estructuras sociales-  
establecidas.

CAPITULO III

PARTICIPACION COMUNITARIA EN LA ORGANIZACION DE UN CENTRO  
DE EDUCACION PREESCOLAR: UNA EXPERIENCIA

La educación no formal se erige como una estrategia - que puede brindar excelentes resultados a aquellos países en - donde la educación es, entre otros, un problema de grandes pro - por - ciones.

Con la idea de minimizar este problema, se establece - que la participación de la comunidad, colaborando directamente y a través de para-profesionales, agentes educativos y/o promo - tores, serían los principales responsables a la vez que benefi - ciarios de la solución de éste, así como de otros problemas - que colateralmente podría ser abordados con el mismo tipo de -- organización social.

Este capítulo, además de hacer la exposición de los - planteamientos mencionados, describe una experiencia que, abo - cándose en particular al aspecto de la educación preescolar, - pretende dar información sobre esta problemática social. El - capítulo finaliza con la discusión de los problemas enfrenta - dos, las alternativas de solución y las perspectivas considera - das como viables para este tipo de experiencias.

#### ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PARTICIPACION COMUNITARIA

La demanda de educación preescolar, al no ser cubier - ta en su totalidad, plantea la búsqueda de alternativas, den - tro de las cuales se encuentra la perspectiva no formal. Este tipo de educación es conceptualizada por varios autores, entre ellos, Callaway menciona: (Cit. por González, 1980, p. 3)

- "a) Sirven de complemento a la educación - formal.
- b) Tienen diferente organización, patroci - nadores y diversos métodos de instruc - ción.

- c) Son voluntarios y están destinados a - personas de origen e intereses diversos. (sic).
- d) Se realizan donde el cliente vive y trabaja.
- e) Su ritmo, duración y finalidad son flexibles y aceptables".

Los modelos propuestos dentro de esta alternativa, -- tienen como característica común la participación de la familia y la comunidad. El interés de científicos sociales y educadores sobre los sistemas alternativos de educación, sobre todo el no formal, se han desarrollado básicamente debido a presiones sociales y a limitaciones de recursos financieros para brindar educación a la población demandante, principalmente de las zonas marginadas.

"El tema de la participación de los beneficiarios de la educación o de las poblaciones involucradas tiene cada vez mayor actualidad. Tanto dentro como fuera de la UNESCO se realizan experiencias, investigaciones y reuniones sobre esta materia". (Le Boterf, G., 1983, p. 2).

Esta organización ha venido haciendo análisis y recomendaciones desde 1976 acerca de la participación comunitaria en la educación. En julio de 1979, en la conferencia realizada en Ginebra sobre "El mejoramiento de la organización y la gestión de los sistemas educativos con el fin de aumentar su eficacia y generalizar el derecho a la educación", se hicieron algunas observaciones que giran alrededor de los siguientes -

ejes (ibid):

a) La participación comunitaria es una forma de acrecentar la movilización de los recursos financieros, humanos y materiales, necesarios para la eficacia del sistema educativo.

b) Esta participación es necesaria para adaptar la educación a las necesidades, problemas y aspiraciones de los centros de interés de la población beneficiaria, especialmente en el caso de los grupos menos favorecidos.

c) Es una condición necesaria para la democratización de la educación, especialmente en lo que se refiere a igualdad de oportunidades.

d) Es indispensable si se desean evitar actitudes indiferentes o apáticas de parte de los beneficiarios o de la comunidad hacia el sistema educativo. Es una forma de promover iniciativas.

e) Está llamada a participar a través de sus organizaciones representativas y de grupos voluntarios.

f) Implica la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso educativo, tanto a nivel de sus orientaciones, como de su programación y ejercicio.

g) Conlleva una transformación o una adaptación de las estructuras y de la organización del sistema educativo.

El trabajo comunitario debe partir de las necesidades y aspiraciones de la población para que de esta forma no se dificulte el logro de los objetivos. Este trabajo presenta algu

nas dificultades porque la comunidad se caracteriza por un complejo sistema de relaciones y fuerzas antagónicas. Sin embargo, existen intereses comunes, como el mejoramiento de las condiciones de vida de todos sus miembros, lo cual permite enfocar el trabajo comunitario hacia la consecución de un objetivo.

De esta forma, la atención integral al preescolar, a través de un enfoque comunitario, debe plantear cambios estructurales amplios que incluyen el estudio exhaustivo de la cultura, valores y pautas de conducta. Además de proveer mejores condiciones de salud y alimentación, así como ampliar, coherentemente, los elementos pedagógicos manejados en los currículos preescolares.

"Un auténtico proceso educativo con participación de la comunidad debe crear las condiciones para liberar las potencialidades del mismo habitante de la comunidad y contribuir al desarrollo del niño y a su propio desarrollo". (+)

De ahí que una escuela abierta a la comunidad debe ser capaz de generar cambios que mejoren la calidad de vida de los niños, de sus familias y de las personas que lo rodean.

Se ha señalado (Naranjo, 1981 ICBF y CIVAL, s/f; Colvin y Zaffiro, 1982) que la intervención en una comunidad es más efectiva cuando es la misma comunidad la que la demanda.

(+) ICBF y CIVAL. "Alternativas de Atención Preescolar Integral a la Niñez Marginada". Colombia, s/f, p. 22.

Esto sugiere un cierto grado de conocimiento por parte de la misma y pronostica un trabajo más satisfactorio, puesto que no todas las comunidades tienen la organización y desarrollo necesarios que le permitan solicitar ayuda externa.

De cualquier forma, la participación de la comunidad debe ser real y genuina y debe implicar una verdadera responsabilidad y toma de decisiones; esto es, debe realizar un control efectivo sobre los servicios que se le brindan, definiendo sus objetivos, aprovechando sus propios recursos y produciendo nuevas y propias formas de organización y administración.

Estos planteamientos se describen fácilmente, pero el proceso de involucración comunitaria resulta lento y requiere de un trabajo constante, coherente y sistemático, que muchas veces se ve frenado por un sin número de limitaciones, tanto del interior, como del exterior de la comunidad.

Internamente existen fuerzas antagónicas representadas por los diferentes subgrupos que la conforman, originadas éstas por diferencias de clase, de nivel cultural, religión, etc. Al exterior, existen intereses políticos, trabas administrativas y económicas que no permiten el logro efectivo de los programas. Es decir, en muchas ocasiones las instituciones -- que promueven trabajo comunitario no proveen de presupuestos y recursos suficientes, de formas administrativas accesibles que permitan un trabajo más enriquecedor.

La participación del promotor, investigador, puede agilizar y comprometer o detener el proceso de involucramiento de la comunidad. Ello implica que éstos abandonen el punto de vista tradicional de implantar su propio criterio, enfocándose básicamente a conocer las necesidades de la comunidad y a apo-

yar las decisiones de ésta en cuanto a la solución de problemas, sugiriendo métodos de resolución de los mismos.

Al respecto, Naranjo (1981) menciona 3 etapas esenciales que debe contemplar el promotor en cuanto al trabajo comunitario:

1) Legitimación. El trabajo participativo con la comunidad requiere una etapa de legitimación, en la cual se logra una ubicación significativa de lo que se busca y se puede esperar. No se debe engañar a la comunidad, ni crearle expectativas.

2) Prestigio. Crearle a la comunidad una opinión adecuada de sí misma. Para ello es preciso escuchar cuál es su criterio y acatarlo; no se le deben vender ideas, sino resolverle necesidades. La honestidad y la sensación de que no se está solo, desolado y aislado, garantizan la conjunción de esfuerzos.

3) Aceptación. Se unen las aspiraciones legítimas de la comunidad y se orientan hacia la participación, concretando los compromisos establecidos en un testimonio de voluntades organizadas.

Estas etapas deben ser respetadas sin pretender apresurarlas u omitirlas, siguiendo a través de su curso un diálogo abierto entre las personas que trabajarán con ella y la propia comunidad. "El éxito de un programa estriba en el hecho de que se produzca por parte de una comunidad la apropiación - misma del saber". (ibid, p. 43).

Como participantes de la acción educativa en la labor comunitaria se encuentran padres de familia, jóvenes, líderes,

religiosos, etc.; generalmente estos participantes reciben algún tipo de entrenamiento o capacitación por parte de un profesional, con el objeto de desempeñar adecuadamente su papel y, por lo mismo, el término "paraprofesional" se usa para designarlos.

Según Bijou y Ribes (1977), el paraprofesional representa una solución a la problemática de los países subdesarrollados, puesto que dado su grado de escolaridad, el salario -- que percibe es inferior al de un profesional. Asimismo, la -- UNICEF (1983) (+) hace referencia a 3 ventajas que se tienen -- al integrar personal paraprofesional a los programas:

- "1. La posibilidad de que los programas tengan una mayor cobertura a un menor costo.
2. La oportunidad de establecer una identidad cultural entre la población infantil y los agentes del programa.
3. La apertura de nuevas fuentes de trabajo vinculadas al desarrollo de la comunidad". (p. 11).

Con una visión un poco diferente, O'Leary (1977) menciona que "paraprofesional es cualquier persona que trabaja -- con o al lado de un profesional". (p. 165). Con esta concepción, el costo de los programas en lugar de disminuir, aumentaría, puesto que no solo se tendría que pagar al profesional, -- sino también a su ayudante.

---

(+) UNICEF. "Programa Regional de Estimulación Temprana". En: Boletín No. 1. Alternativas. México, D.F., Abril, 1983.

Aún cuando se han generado opiniones diversas, también se ha reconocido como muy valioso el papel que ha jugado el paraprofesional en los programas alternativos de educación preescolar, puesto que desempeña y organiza la labor educativa en ausencia de los recursos humanos suficientes. Y, lo que es más importante, como integrante de la comunidad, conoce muy de cerca los problemas que en ella existen, la forma de sentir, sus valores y expectativas. Por otro lado, si se logra que la participación de éste se dé en base a una capacitación y asesoría constantes, pero sin la necesidad de la presencia diaria del profesional, el objetivo de reducir costos (por lo menos en cuanto a este aspecto se refiere) se hace posible.

El trabajo del paraprofesional, entendido de esta forma, puede servir de enlace para el involucramiento de un mayor número de integrantes de la comunidad, de tal manera que se obtengan mayores beneficios para la misma. Esto se evidencia en el desarrollo de algunos programas que se han efectuado en diversos países de Europa, Asia y América.

Los 2 programas que a continuación se describen pueden servir de ejemplo a los anteriores planteamientos:

- A) En el Centro de Estudios Educativos A.C., se han estructurado proyectos de desarrollo comunitario, donde la participación de la comunidad en general, y de algunos miembros de ella, en particular los paraprofesionales, han trabajado por el mejoramiento y bienestar de la localidad. Este es el caso de los proyectos realizados en una zona de Cd. Nezahualcóyotl. El primero de ellos, dirigido por Guzmán (1979), sostenía como objetivos generales: - - -

1) Identificar las características de los grupos sociales que habitan zonas marginadas para determinar en que medida requieren la intervención de programas de bienestar social, con el fin de mejorar sus condiciones de desarrollo; 2) Detectar las condiciones mínimas necesarias a partir de las cuales este tipo de programas pueden empezar a ser efectivos y 3) Propiciar la creación de las condiciones educativas y familiares que necesitan los niños, habitantes de esta zona, para lograr disminuir las posibles diferencias de desarrollo detectadas, con el propósito de que a su ingreso a la escuela primaria hayan desarrollado a tal grado las destrezas, habilidades y actitudes que les permitan perseverar en este nivel educativo (Casillas, M. L., 1981). Posteriormente, en abril de 1987, un grupo interdisciplinario de investigadores del Centro de Estudios Educativos, en conjunción con la Dirección General de Educación Preescolar, retomó esta comunidad para iniciar un nuevo trabajo denominado "Proyecto Nezahualpilli". Este proyecto se planteó, como propósito fundamental, la elaboración de un currículo de educación preescolar basado en la realidad sociocultural. Apoyado en la participación de paraprofesionales (padres, familiares, jóvenes de la comunidad) se debían generar los contenidos y estrategias curriculares, mediante el establecimiento y utilización de espacios de reflexión y análisis de los problemas socioculturales,

centrando el proceso educativo en la propia comunidad.

- B) En Caracas, Venezuela (1962), se llevó a cabo el Plan Nacional de Desarrollo de Comunidades, abarcando 3 niveles importantes: local, regional y nacional. Se emplearon recursos materiales tanto del sector público como del privado, y recursos humanos extraídos de la propia comunidad. A éstos se les daba una capacitación, - creando un espíritu de iniciativa a través del esfuerzo propio y de la ayuda mutua. Una vez iniciado el programa, la capacitación se impartía mediante cursillos, jornadas de trabajo, ciclos de charlas y seminarios. Los paraprofesionales participaban tanto en la elaboración como en la ejecución de planes. Los objetivos principales del programa fueron: 1) promover la participación activa de la ciudadanía con miras a la solución de sus problemas y el mejoramiento de su nivel de vida, utilizando recursos de la propia comunidad y gubernamentales y 2) crear conciencia y responsabilidad en la población de sus propios problemas, generando un cambio psico-social. (Ander Egg, 1976).

No obstante, la política educativa, sobre todo en los países latinoamericanos, es marcadamente elitista, lo cual ha dejado de lado a una gran proporción de la población. El mismo estado, al tratar de resolver las carencias, propone alternativas que pudieran ser verdaderamente innovadoras si tuvie-

ran o llevar a cabo objetivos dirigidos a gestar cambios permanentes en la población.

Este es el caso de los programas o proyectos de los que se ha venido hablando. Las instituciones oficiales provocan que éstos no tengan efectos más completos y duraderos, - puesto que no propician y concretizan una participación comunitaria amplia, es decir, una ingerencia total en la toma de decisiones, de tal forma que se logre la autogestión, orientada-Ésta por la concientización integral de la situación y por el apoyo oficial.

A pesar de que este tipo de proyectos no solo han sido abordados desde la perspectiva oficial, sino que también lo han hecho instituciones de carácter privado, que en algunos casos con una orientación más revolucionaria o innovadora enfrentan el trabajo comunitario, los resultados no han sido más halagadores. Probablemente esto se deba, entre otras razones, a la poca difusión que de éstos se tiene, limitando con ello su educada replicación y enriquecimiento y a los problemas de tipo burocrático que los gobiernos generan para su implementación.

A continuación se presenta una experiencia que, haciendo uso de la participación comunitaria, organizó la creación de un centro preescolar en una colonia de Cd. Nezahualcóyotl.

#### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la Sección Ciencias de la Educación de la carrera de psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) "Zaragoza", en el año de 1979, se inician las prácticas de servicios de Educación Preescolar, planteadas como parte de

la formación profesional de los alumnos de 4º y 5º semestres de la carrera.

Este programa se ha venido desarrollando hasta integrar en sus objetivos, en 1982, los tres componentes del plan general de actividades académicas de dicha carrera: Investigación, Docencia y Servicio. En el aspecto de investigación, el objetivo es el de analizar y proponer alternativas a las formas de estimulación y evaluación del desarrollo del preescolar; en cuanto al de docencia, es el de desarrollar en el alumno habilidades para la planeación, implementación y evaluación de actividades para la estimulación del desarrollo del preescolar y, en relación al de servicio, se plantea la organización de centros educativos para la estimulación del desarrollo del preescolar.

La ampliación del servicio, regido por el avance de la investigación y apoyado y complementado por la docencia, contempla dos alternativas: la asesoría a centros de educación preescolar ya establecidos y la creación de centros organizados por la misma comunidad.

Hasta la fecha, el programa se ha llevado a cabo en las clínicas multidisciplinarias "Estado de México" y "Benito Juárez", ubicadas en la zona de influencia de la ENEP "Zaragoza". En cada clínica se han organizado dos grupos de 30 niños en promedio, uno por cada turno, cuyas edades fluctúan entre los 4 y los 6 años de edad. De esta manera, se abarca a un total de 120 niños, lo cual resulta insuficiente para la gran demanda existente de educación preescolar en la zona.

Respondiendo al objetivo de dicho servicio, a la demanda de este nivel educativo y a la proposición de un grupos de madres que no pudieron inscribir a sus hijos en el centro

preescolar de la clínica "Benito Juárez" se inicia, en noviembre de 1982, la creación de un centro comunitario de educación preescolar.

El centro estaría a cargo del grupo de madres y de otros miembros de la comunidad, los cuales serían asesorados por los alumnos de 5º semestre que en ese momento llevaban a cabo sus prácticas de servicio en la mencionada clínica, dirigidos éstos, a su vez, por una de las autoras de este trabajo, profesora de la ENEP "Zaragoza".

Inicialmente, este grupo de madres se comprometía a construir dentro de la misma clínica un salón anexo al que ya estaba funcionando. Pero, debido a limitaciones tanto administrativas como de política institucional, esto no se pudo llevar a cabo, por lo que las madres, junto con la profesora, acordaron buscar un escenario para instalar el centro preescolar.

El centro empezó a funcionar en un local al lado de una casa habitación, ubicado en la colonia "Benito Juárez". Este era rentado por la población involucrada. Se estableció una cuota semanal para hacer frente tanto al gasto de la renta como al de los materiales indispensables para el trabajo con los niños; asimismo, se pedía a la población la donación de material de desecho (cajas, corcholatas, latas, frascos, estambres, pedacitos de madera, etc). Se retomó, para su instrumentación en el centro comunitario, la "Adaptación del Currículo Orientado Cognoscitivamente High/Scope" (+), utilizado en el

[+] Palacios, Lozano y Bengoa. "Material de apoyo para la implementación de la adaptación del Currículo Orientado Cognoscitivamente High/Scope de la clínica multidisciplinaria "Benito Juárez". México, ENEP "Zaragoza", UNAM, 1983. Documento Interno.

centro de la clínica (Ver anexo # 1).

Aún cuando el centro se origina a partir de un interés manifiesto de la comunidad, su motivación principal era cumplir con la exigencia de presentar constancia de educación preescolar para que sus niños tuvieran acceso a la escuela primaria con mayor facilidad. Por lo tanto, se consideró necesario llevar a cabo pláticas acerca de la importancia de la educación preescolar y de la participación directa de la propia comunidad en la educación de sus niños. El objetivo de estas pláticas era favorecer una participación activa y comprometida de la población, estableciendo o ampliando su conocimiento sobre la relevancia de la educación infantil temprana.

Se empezó a trabajar con dos madres jardineras (+), quienes se integraron al centro de manera voluntaria. Estas se encargaban de un grupo de aproximadamente 10 niños, siendo asesoradas en la instrumentación del currículum (objetivos, rutina y dinámica de actividades, material didáctico y arreglo del mobiliario), en aspectos relacionados con el manejo del niño en general y para casos problemáticos, así como en la administración del centro (aseo, ingresos, egresos).

Tres días a la semana (++), tanto la profesora como los alumnos, asesoraban el trabajo de las madres jardineras,

---

(+) En este documento se denominarán "Madres Jardineras" a las participantes de la comunidad que realizaban funciones paraprofesionales.

(++) Esta programación respondía al horario de las prácticas de servicio de los alumnos.

al principio participando como modelo de las actividades, sobre todo de aquellas relacionadas con la implementación del currículum y el manejo del niño para, posteriormente, funcionar como observadores de dichas actividades, señalando errores y haciendo sugerencias en el momento en que se requería. Al final del día de trabajo, se comentaban y discutían con las madres jardineras los aspectos académicos y administrativos, así como los problemas que se habían tenido durante ese día.

Asimismo, se realizaban juntas periódicas con toda la población del centro, con el objeto de encontrar soluciones en conjunto a problemas de administración, de participación y cooperación de la misma población y de conducta de los niños.

El centro tuvo que enfrentar diversas dificultades, consistentes en cambios frecuentes de domicilio (+) que provocaban desorganización y dispersión en el grupo de madres y niños, estos cambios eran ocasionados por lo limitado de los escenarios. Otro problema fue la participación irregular por parte de las madres, originado tanto por los cambios de local, como por la imposibilidad de realizar un trabajo más extenso dirigido a sensibilizar a toda la comunidad de la zona.

La población involucrada hasta ese momento eran los padres de los niños, fundamentalmente las madres de familia, casi todos ellos vecinos cercanos del centro comunitario.

Además, se pensaba que el centro podría ubicarse cerca de la clínica "Benito Juárez", ya que esto facilitaría la ase-

---

[+] El centro ha sufrido diversos cambios de ubicación, siempre localizándose en la colonia "Benito Juárez" de Cd. - Nezahualcóyotl.

soria de los alumnos.

Se consideró, por tanto, la conveniencia de buscar -- un local que contara con características más adecuadas (independiente, superficie, servicios) que permitieran el desarrollo normal de actividades; también se planteaba la necesidad de contar con más recursos, tanto materiales como humanos (pasantes de psicología y de carreras afines, paraprofesionales), con los cuales se pudiera llevar a cabo un trabajo comunitario mucho más amplio y se planteó la sistematización e instrumentación de un programa de entrenamiento dirigido, en principio, a toda la población que hasta ese momento abarcaba el centro.

Este programa de entrenamiento elaborado, dirigido y asesorado por las autoras de este trabajo, se describe a continuación:

#### FASE I PLATICAS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR (VER ANEXO # 2)

Esta fase se llevó a cabo en la clínica "Benito Juárez" de la ENEP "Zaragoza".<sup>+</sup>

Consistió de pláticas mediante las cuales se pretendía proporcionar a los participantes, en su mayoría padres de familia, elementos técnicos generales, con el fin de sensibilizarlos respecto a la importancia de la educación preescolar en el

<sup>+</sup> Esta clínica brindaba las instalaciones y espacios adecuados para el caso, además de que, debido a su cercanía con el centro comunitario, facilitaba la asistencia de los participantes.

desarrollo infantil, así como de la posibilidad de su participación en la implementación de esta. Durante esta fase, se les motivaba a participar activamente con aclaraciones, preguntas - y/o complementaciones. Se expusieron y discutieron los siguientes temas:

## 1. Prácticas de Crianza.

1.1 Breve descripción de las áreas de desarrollo infantil, sugerencias para su estimulación.

1.2 Disciplina familiar y escolar.

1.3 La importancia del juego del niño.

## 2. Currícula Preescolares.

2.1 Necesidad y conveniencia de la educación preescolar y su posibilidad de implementación por parte de la comunidad.

2.2 Lo que es e implica un currículum.

2.3 Descripción del currículum utilizado en el centro comunitario, tomando en cuenta: Marco Teórico, Objetivos, Dinámica de Actividades, Organización Ambiental y Formas de Evaluación.

Cada uno de los temas de estas pláticas se llevaba a cabo en una sesión de aproximadamente 90 minutos, cubriéndose los seis temas en seis sesiones.

La asistencia para esta fase fue de alrededor del 50%, tomando en cuenta tanto a padres de familia como a hermanos, -- tlos y/o abuelos de los niños que hasta ese momento asistían al centro (aproximadamente 20 niños).

La participación de los asistentes fue muy dinámica, -- ya que no se concretaban a aclarar dudas derivadas de la misma plática, sino que enriquecían ésta con experiencias tanto propias como indirectas.

## FASE II AUDIOVISUALES (VER ANEXO # 3)

Al igual que la fase anterior, ésta se llevó a cabo en la clínica "Benito Juárez". Se proyectaron diaporamas con temas paralelos a los desarrollados en la fase I, con el objetivo de ejemplificarla. Se estimulaba a los participantes para que al finalizar cada uno de los temas plantearan y aclararan sus dudas e hicieran aportaciones. Los temas fueron:

### 1. Prácticas de Crianza.

#### 1.1 Conferencias sobre educación infantil.

#### 1.2 Sugerencias para la estimulación de las áreas de desarrollo.

## 2. Currícula Preescolares

- 2.1 Principios básicos para la elaboración de un currículum para preescolares.
- 2.2 Sistemas de educación preescolar en México.
- 2.3 Currículum orientado cognoscitivamente: Adaptación -- del programa High/Scope.

Tanto la duración de cada una de las sesiones, como la asistencia (para esta fase), fueron las mismas que para la fase anterior, completándose cinco sesiones en total.

La participación fue igualmente activa, centrándose ésta en las diferentes orientaciones psicopedagógicas y en las características del currículum empleado en el centro. Se aprovechó este interés de los asistentes, para enfatizar las ventajas de la ingerencia directa de ellos en la educación de sus hijos, cualquiera que fuera el enfoque utilizado. Así como para explicar ampliamente los rasgos característicos del currículum utilizado, el cual provee, entre otros aspectos, de la oportunidad de dicha ingerencia.

### FASE III. OBSERVACION DIRECTA

Para esta fase, se pidió a los participantes que asistieran a la clínica durante tres días consecutivos, con el fin de observar la instrumentación del currículum. De esta manera, se ampliarían y fortalecerían los conocimientos adquiridos hasta el momento. Para la realización de esta, se les proporcionó una guía de observación (Ver Anexo 4), con el objetivo de enfocar su atención a los siguientes aspectos:

- 1) Dinámica de actividades
- 2) Objetivos (estimulación de las experiencias clave)
- 3) Organización material
- 4) Formas de evaluación: registro de listas de chequeo.

Con la intención de no obstaculizar las labores normales del centro de la clínica, en principio, se organizó al total de la población del centro comunitario (aún cuando no todos habían asistido a las dos fases anteriores) en grupos pequeños de cuatro personas, las cuales permanecerían las tres horas de trabajo.

Cada una de estas personas se ubicaría en cada una de las cuatro áreas de trabajo, observando los puntos mencionados y pudiendo dirigirse a los psicólogos (alumnos y profesora), que en ese momento trabajaban con los niños, para aclarar dudas y hacer comentarios. Lo mismo se haría para lecto escritura y matemáticas y para las actividades en el exterior y de círculo, en las cuales, además, se les invitaría a colaborar como instructores. A lo largo de los tres días de observación, los asistentes se turnarían en las diferentes áreas, con la finalidad de abarcar, por lo menos, tres de las cuatro áreas de trabajo del salón de clase.

Debido a que la asistencia para esta fase fue menor -- que para las dos anteriores, acudiendo principalmente madres de familia, la programación no pudo llevarse a cabo tal y como estaba prevista. No obstante, se respetó el período previamente establecido (15 sesiones, es decir, cinco semanas), con la idea de reprogramar a las personas que no habían podido asistir se--

gún la organización inicial. De igual forma, se mantuvo la dinámica preestablecida, la cual ya fue descrita en el párrafo anterior, variando únicamente en cuanto al número de observadores diarios.

Cada semana asistieron entre dos y tres personas, sin mantenerse constantes la mayoría de ellas. Este problema se debió, básicamente, a que tienen que laborar fuera de su hogar la mayor parte del día durante la semana, incluyendo los sábados. Las madres parecen contar, por lo menos algunas de ellas, con un poco más de tiempo, aunque éstas, al igual que el resto de la población, no están acostumbrados a una actividad tan constante y directa en la escuela a la que asisten sus niños.

La razón de trabajar a lo largo de estas tres fases -- del entrenamiento con toda la población relacionada con el centro respondía, por un lado, al objetivo de proveerla de información que, a la vez que la acercara al centro, la hiciera consciente de la problemática educativa preescolar y, por otro lado, la finalidad era contar con más opciones, tomando en cuenta la deserción.

Al finalizar esta parte del entrenamiento, se llevó a cabo una junta general en la cual, además de comentarlo, se asignó a las personas que se encargarían de la organización administrativa y académica del centro comunitario. Como resultado, se obtuvo la participación de cuatro madres de familia (dos de estas personas ya habían participado como madres jardineras, en el centro), las cuales habían sido las más constantes en el entrenamiento, tenían más tiempo disponible, sabían leer y escribir y estaban dispuestas a aceptar el cargo de "madre jardinera".

Se consideró que tal cantidad de madres jardineras era suficiente, ya que se justificaba en términos de los siguientes planteamientos del currículum:

A) La participación del adulto en la actividad del niño es únicamente la de guiar. Esta, de tal forma que se estimule y posibilite el aprendizaje activo.

B) La implementación del currículum debe ser de bajo costo, tomando en cuenta tanto los recursos materiales como -- los humanos.

#### FASE IV INTERVENCIÓN DIRECTA

En esta fase se trabajó con las cuatro madres jardineras, con el fin de que llevaran a la práctica los aspectos tratados en las fases anteriores, para lo cual, se instrumentaron las siguientes estrategias:

A) Establecimiento del equipo de enseñanza. Se reúne a las madres jardineras al final del día de trabajo, con el objeto de propiciar la discusión de los siguientes puntos:

##### 1. Organización Académica

- 1.1 Expectativas en cuanto a su participación en el centro
- 1.2 Papel del adulto en la interacción con el niño.
- 1.3 Arreglo del salón de clase (mobiliario y materiales)
- 1.4 Establecimiento de la rutina diaria, asignación de sus actividades.
- 1.5 Estrategias para la estimulación de experiencias clave
- 1.6 Organización de actividades complementarias (museos, excursiones, etc.)

- 1.7 Estrategias de solución para niños con problemas de -- conducta.
- 1.8 Organización de la evaluación del niño, lista de che-- queo: Observación del niño (Ver anexo # 5).
2. Organización Administrativa
  - 2.1 Recursos económicos (Ingresos y egresos)
  - 2.2 Aseo, mantenimiento del local, del mobiliario y de los materiales.
  - 2.3 Compra de materiales.
  - 2.4 Juntas periódicas.

Esta organización se llevaba a cabo por las madres jar dineras, involucrando al resto de la población del centro para su desarrollo, mediante la elaboración de material didáctico, - la realización del aseo (salón de clase, mobiliario, materia- - les), acopio de la semanalidad, compra de materiales, etc.

B) Asesoría directa de la ejecución. El objetivo de esta estrategia fue asesorar la ejecución de las madres jar dineras dentro del salón de clase. Va sea sirviendo de modelo, disipando dudas y/o señalando errores y sugerencias para corregir los.

Estas dos estrategias se trabajaron colateralmente durante ocho semanas, siendo asesoradas por las responsables de este trabajo. Inicialmente, dicha asesoría era diaria, hasta quedar establecida una vez por semana, para lo cual se utilizó el siguiente procedimiento de desvanecimiento:

- 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> semanas: Diariamente se asesoraba el equipo de enseñanza y el trabajo dentro del salón de clase.
- 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> semanas: Se desvanecía la asesoría a 3 días a la semana.
- 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> semanas: Solamente se hacía dos días a la semana.
- 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> semanas: Se llevaba a cabo un día a la semana.

Tal procedimiento obedecía a la finalidad de lograr -- que las madres jardineras funcionaran lo más independientemente posible, tanto como equipo de enseñanza, como en su trabajo con los niños dentro del salón de clase.

Esta independencia no se logró totalmente, debido sobre todo a que las madres jardineras no fueron lo suficientemente constantes. No obstante, se consiguió conformar el equipo de enseñanza, el cual, después de su entrenamiento, colaboraría en el de otras madres de familia que se integraran al centro.

Asimismo, se estableció que cuando alguna de las madres jardineras se viera en la necesidad de faltar, se encargaría de buscar quién, de entre la población del centro, la supliría. Esto se hizo así pensando en que, hasta ese momento, -- ellas consideraban necesario distribuirse, entre las cuatro, -- las cuatro áreas de trabajo de los niños y los otros periodos de la rutina diaria (así como otras actividades, tales como la observación del niño y la organización del material).

Lograr la independencia de las madres jardineras era de vital importancia, ya que permitía la posibilidad de reiniciar el entrenamiento (enriquecido con esta y otras experiencias) con otros miembros de la población del centro, así como con otras personas que se fueran integrando al mismo. De igual

manera, se continuaría asesorando al equipo de enseñanza inicial, elaborando y llevando a cabo cursos, talleres, conferencias, etc., que no solo mantuvieran, sino que incrementarían la calidad de la participación de Este, al mismo tiempo que motivarían la de la comunidad en general.

La participación en el centro comunitario se ha dado a dos niveles: por un lado, la de la propia población, particularmente la de las madres jardineras (paraprofesionales), cuyas funciones ya han sido especificadas. Por otro lado, la de las profesoras y alumnos (profesionales) de la carrera de psicología de la ENEP "Zaragoza", para quienes también se ha descrito el papel desempeñado. Dentro de este mismo nivel, se ubicarían a los pasantes de la misma carrera de psicología, cuyas funciones, aunque similares a las de los otros psicólogos, se vieron matizadas por ciertas situaciones propias del centro.

En principio, la colaboración de estos pasantes, que realizarían su servicio social en el centro, se inicia a raíz de la incorporación voluntaria de una estudiante de 6º semestre de la carrera, vecina del lugar, quien es llevada al centro por una madre de familia. Aunque inicialmente su participación era voluntaria (como miembro de la comunidad), se logró tramitar con las autoridades de la ENEP, que se le reconociera como servicio social, lo cual sirvió para formalizar el centro como un escenario que podría ser seleccionado por los alumnos para este fin.

No obstante que las funciones de esta estudiante fueron especificadas y conocidas por la población del centro desde un principio, la problemática de Esta para integrarse al trabajo con los niños, provocó que dicha persona empezara a funcionar como la encargada directa de todo lo relacionado con el centro, manejo del grupo de niños y la toma de decisiones relativas a los conflictos del mismo.

Se optó, entonces, por reunir a toda la población y recordarles la meta principal del centro comunitario. Se disminuyó el tiempo que la estudiante permanecía dentro del salón de clase y se dedicó a colaborar en la programación del entrenamiento; así como a impartir asesoría a las madres encargadas en ese momento del centro, lo que llevaba a cabo sin interactuar directamente con los niños.

Aún cuando la labor principal de los pasantes se consideró en términos de capacitar y asesorar el trabajo académico y administrativo de las madres jardineras, durante las primeras dos fases del entrenamiento, el pasante que en ese momento se encontraba realizando su servicio social, se abocó a la instrumentación del currículum en el centro, apoyado por dos jovencitas de la comunidad (familiares de los niños) y, en cuanto a la organización administrativa, por las personas que ya se estaban encargando de ella (ya que estas actividades se podían realizar antes o después de dicho entrenamiento). Una vez terminadas es dos fases, el pasante se reintegró a sus funciones normales.

La incorporación de pasantes al centro, además de cumplir con los objetivos del servicio social de la ENEP "Zaragoza", planteó la posibilidad de extenderse a otras carreras afines, derivando con ello en la interdisciplinariedad. La cual tendría como objetivo principal (para intereses de centros como éste) un trabajo más amplio que iniciara con la sensibilización de la comunidad y se orientara hacia un desarrollo comunitario integral.

## DISCUSION

En términos generales, los resultados obtenidos muestran la participación de una comunidad poco convencida y comprometida con su problemática educativa. Desde el inicio del cen-

tro, se dificultó la incorporación efectiva de la población. - No obstante que tal origen obedeció a inquietudes de la misma, - casi todas ellas se dirigen a la consecución de un comprobante que acredite al niño como "apto" para su entrada a la escuela - obligatoria. Esta calidad de apto se orienta, tanto en el caso de los papás como en el de algunos maestros, hacia la adquisición de habilidades de lectoescritura, matemáticas y, en el mejor de los casos, de desarrollo socioafectivo.

En este sentido, la comunidad carece de los elementos necesarios que le permitan concebir a la educación, sobre todo a la preescolar, como punto de partida fundamental para lograr seres humanos sanos integralmente hablando.

En los años preescolares, la atención que el niño debe recibir no es un lujo que la comunidad puede o no darse. Es, y así debe ser conceptualizada por todos (comunidad, investigadores, instituciones, etc.), una imperiosa necesidad individual y social.

Por otro lado, se reconoce que la solución debe iniciar con la sensibilización de la comunidad en cuanto a sus problemas (carencias) y posibles estrategias de solución. Asimismo, el éxito de este tipo de esfuerzos se garantiza en la medida -- que se logre una conjunción de esfuerzos interdisciplinarios y de instancias tanto civiles como estatales. También es necesario tener en cuenta que todo programa de este tipo debe derivarse de las características socioculturales de los grupos comunitarios a los que se dirige. En donde la acción por parte de -- los investigadores o promotores debe de ser de tal forma flexible, que se evite la imposición o adaptación de programas y proyectos.

Se considera que los resultados del entrenamiento, aun

que no fueron satisfactorios en relación al número de participantes, reflejan un buen desempeño logrado por las madres jardineras que hasta ese momento tenían gran dificultad para aceptar su rol como paraprofesionales o agentes educativos. Ya que -- predomina la creencia (y esto es válido para toda la comunidad) de que solo un profesionalista está capacitado para asumir la responsabilidad de la educación infantil; esto trae como consecuencia otro problema, que es el del poco reconocimiento de la misma comunidad hacia el trabajo de sus agentes educativos. Lo anterior se vincula a su vez con la idea tan arraigada que los padres de familia tienen acerca de la educación escolar, en el sentido -- de percibirla como algo independiente, en la que ellos no deben tener ingerencia, idea reforzada por la dinámica que mantienen la mayoría de las instituciones escolares, en las cuales la participación de los padres es mínima.

Por consiguiente, los esfuerzos al realizar este tipo de trabajos, deben ser enfocados hacia la concientización de la comunidad en torno a la importancia de su participación en el proceso educativo de sus hijos. Por varias razones, entre -- ellas porque es necesario mejorar y homogeneizar las formas de educación y corrección empleadas por los adultos, para no provocar desconcierto e inseguridad en el niño y porque es imprescindible que la familia y la colectividad conozcan los problemas -- escolares, cooperen y/o guíen en el planteamiento de soluciones.

Otra de las razones que impidió la integración efectiva de la comunidad al centro es la relacionada con sus carencias económicas, que no permiten una participación más amplia -- de la misma, dado que tienen que laborar fuera del hogar y, en no pocas ocasiones, casi todos los miembros adultos de la familia. Esta situación provocó una gran movilidad e inconstancia de la población participante, imposibilitando con ello un adecuado entrenamiento y orillando, en algunas ocasiones, a la incoor

poración de personas que carecían de él, por lo que se sentían inseguras y rechazadas, haciendo más difícil el camino hacia la autogestión, debido a la necesidad de mantener la asesoría permanente.

Por otra parte, es importante señalar que aunque en este mismo trabajo se ha planteado la necesidad de que la comunidad en pleno se aboque a un desarrollo integral completo, tomando en cuenta tanto el aspecto educativo como el social y el económico, las implicaciones de tal tarea obligaron a las autoras a retomar solo la cuestión educativa preescolar. No obstante, se piensa que este puede ser el punto de partida para lograr dicha meta, la cual se alcanzaría contando con la colaboración -- de otros profesionistas interesados en el desarrollo comunitario. Tal colaboración, caracterizada por la interdisciplinariedad, llevaría a resolver en conjunto con la comunidad su problemática. Estos recursos (materiales y humanos) podrían ser proporcionados tanto por instituciones oficiales como privadas.

Es importante señalar que dichas instituciones pueden presentar políticas diferentes a los intereses de la comunidad, por lo que ésta debe saber aprovechar todo aquello que la institución otorgue y que redunde en su beneficio. Por ejemplo, el sector oficial al plantear como alternativa la participación comunitaria, ante el problema de baja cobertura de la educación preescolar, propone una solución parcial, puesto que no fomenta cambios permanentes en las poblaciones involucradas, respondiendo a la política de control y mantenimiento del statu quo. Lo que debe obligar a la comunidad a mantener su participación y organización, dirigiéndolas a la consecución de sus objetivos e intereses.

El estado, al gestar programas y proyectos dirigidos a la comunidad, no promueve una participación tal que realmente -

involucre a sus integrantes, a través de diversas estrategias, - en la discusión y planteamiento de los problemas existentes y - sus vías de solución, promoviendo la formación de fuerzas inter- nas que pugnen por los cambios necesarios.

En el caso de los programas para preescolares (princi- palmente los comunitarios) instrumentados oficialmente, permane- cen mientras la institución no se retira, dado que estos no ge- neran la autogestión y no responden a los intereses de la comu- nidad. Sin embargo, estos programas pueden convertirse en una- solución a los problemas educativos, siempre y cuando sean ca- paces de generar objetivos y metas congruentes con las necesida- des reales de la población.

Debido a que la experiencia presentada es limitada en- cuanto a la calidad de la participación de la comunidad, se - plantean las siguientes propuestas con el fin de complementarla, a la vez que sirvan a experiencias similares:

a) Valerse de los recursos materiales (material didá- tico, dinero, locales, mobiliario, etc.) y humanos (profesionis- tas, pasantes, investigadores, estudiantes, etc.) que puedan - ser proporcionados por diferentes instituciones.

b) Dada la problemática económica manifestada por la- comunidad, se podría remunerar a los participantes más activos- (determinados éstos por la misma población del centro), a través de cuotas módicas extraídas de la semanalidad o bien de despen- sas.

c) Motivar la participación de la comunidad ofrecien- do un reconocimiento a su labor e ideas mediante la entrega de diplomas. Tal reconocimiento pudiera ser proporcionado por la- UNAM o por otras instituciones con las cuales se pudiera esta- blecer convenios.

d) Mantener una comunicación continua a través de juntas periódicas, para buscar soluciones a los problemas académicos y administrativos que se presenten.

e) Instrumentar y renovar el programa de entrenamiento cuantas veces sea necesario, de tal forma que los participantes adquieran conocimiento y seguridad para el desempeño de su rol.

f) Crear diversas formas de participación que permitan a la comunidad ligarse al trabajo del centro directa o indirectamente:

- Establecer turnos para su intervención en la instrumentación del curriculum.

- Crear equipos de trabajo que se encarguen de la elaboración de material didáctico, de la organización de excursiones y de eventos especiales (fiestas de fin de año, celebración de fechas nacionales, etc.)

- Organizar grupos que obtengan información (de la propria comunidad) sobre temas de interés, con la intención de elaborar e instrumentar pláticas, cursos, talleres, etc.

- Implementar acciones encauzadas a resolver algunas de sus necesidades más apremiantes, como por ejemplo, la creación de cooperativas para la compra de alimentos básicos.

Con el propósito de ampliar y generalizar estas propuestas, así como la propia experiencia, se considera que el marco teórico y la filosofía que sustenta el trabajo comunitario, permiten esclarecer los objetivos de este tipo de trabajo, las formas de participación, la evaluación de las estrategias de dicha participación y con ello, los resultados que se pretenden lo-

grar con la investigación.

No obstante, cualquiera que sea la forma de abordar el trabajo comunitario, debe brindar beneficios a la población a la que está dirigido y contribuir al acervo del conocimiento científico, para derivar en acciones similares cada vez más exitosas.

En el caso de las experiencias de trabajo comunitario de zonas marginadas en el campo de la educación, se hace cada vez más necesario contar con reportes de evaluación con el objeto de poder extraer elementos aplicables y exitosos y, de esta forma, contribuir a la satisfacción de necesidades en los países subdesarrollados.

Las evaluaciones efectuadas a programas alternativos de educación preescolar son poco confiables, en el sentido de no estar valoradas objetivamente por sus gestores. Debido a la poca confiabilidad que tienen dichas evaluaciones, se deben buscar en las ya reportadas y sugerir nuevas formas que muestren más eficazmente los procesos implicados en la investigación, planteándolos desde el inicio de la misma, en donde se rescaten aspectos como:

a) Posibilidad de masificación o generalización de programas o proyectos comunitarios.

b) Costos reales en cuanto a recursos materiales (locales, material didáctico, financiamiento) y humanos (paraprofesionales, estudiantes, profesionales).

c) Estrategias de participación comunitaria.

d) Estrategias de estimulación de desarrollo del preescolar.

e) Currículos preescolares adecuados a las características de la población.

f) Estrategias de evaluación de currículo preescolar.

Teniendo datos más precisos del cómo y por qué se manejan estos aspectos en las diferentes experiencias, se pueden conformar alternativas de intervención comunes para poblaciones con características semejantes, pero que a su vez, respondan a las necesidades particulares de cada una de ellas.

A la tendencia actual de atención a la infancia de zonas marginadas, subyace un enfoque de desarrollo integral, en cuanto a que contempla al niño como un todo en donde concluyen los aspectos psicológico, físico y social, de ahí que los beneficios proyectados por los programas que siguen este enfoque, no solo se ocupan del niño, sino también de la familia y la comunidad.

Este enfoque integral puede partir en un primer momento de un elemento particular, ya sea educativo o de salud y, poco a poco, irse extendiendo a otros aspectos que estarían beneficiando al niño en su desarrollo, al mismo tiempo que se va integrando a la familia y la comunidad en general. Es decir, que aunque parta de un aspecto particular, se debe lograr finalmente el beneficio en todas los niveles de vida de la comunidad.

En este sentido, la participación de la comunidad se debe orientar hacia la toma de conciencia de su problemática social y económica, estableciendo formas de trabajo que puedan derivar en la toma de decisiones hacia la solución de tales problemas.

Dichas formas de trabajo podrían ser: reuniones, asam-

bleas y pequeños grupos en donde se plantearan las inquietudes, problemas y alternativas de solución de la comunidad, retomando aquellas que sean prioritarias para ella, de tal forma que se va ya movilizando a la población y que el investigador no sea -- "aquella persona que va a solucionar los problemas" o aquel que va a experimentar y, en este sentido, "haga uso de la comunidad".

Estas reuniones pueden tener como finalidad decidir -- las formas de participación de la comunidad, las formas de operacionalizar las alternativas de solución planteadas y las formas de establecer la comunicación e información en el seno de -- la misma.

También se puede vertir información específica sobre -- tópicos de interés, tanto por parte de investigadores como de -- la propia comunidad; decidir estrategias de trabajo en conjunto; en general, analizar, organizar y evaluar el trabajo comunitario. Este trabajo comunitario, comprendido desde dicha perspectiva integral, permite, entre otras cosas, logros permanentes y amplios, que a su vez requieren de una participación sistemática por parte de sus gestores, quienes pueden recurrir a diversas instancias en la obtención de los recursos materiales y humanos.

Para la obtención de tales recursos, se pueden establecer convenios con instituciones, grupos privados u oficiales. -- las instituciones de tipo educativo, a través de la colaboración de profesionistas, estudiantes y/o pasantes de diferentes carreras, pueden lograr un trabajo interdisciplinario más enriquecedor, puesto que de esta forma se contempla desde diferentes perspectivas que pudieran integrar los elementos económicos, cultural, educativo, de salud, etc.

Estas instituciones también pueden proporcionar un reconocimiento a la labor emprendida por los miembros de la comunidad (diplomas, cartas de reconocimiento, despensas, etc.). Otra alternativa es la de establecer contacto con grupos filantrópicos que pueden donar recursos materiales (financieros, mobiliario, locales, elaboración de materiales propagandísticos, de material didáctico).

Dada la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida y el poco interés que el estado pone en la creación de centros que brinden atención integral a la infancia, se plantea la necesidad de buscar y recopilar aquellas experiencias que se han gestado en México y demás países latinoamericanos, con la intención de rescatar el valor que ellas tienen.

Es indispensable valerse de todos los recursos con los que se pueda contar, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la infancia marginada y sus comunidades. Pugnar por el derecho a la educación es una tarea conjunta de profesionistas, padres de familia y comunidad en general.

## BIBLIOGRAFIA

1. Ander Egg, E. Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad. Editorial Humanistas, Buenos Aires, 1976.
2. Ayllon, T. y Wright P. "Nuevos Papeles para el Para. profesional". En: Bijou, S.W. y Ribes, I.E. Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones. Editorial Trillas, México, 1977, p.p. - 197-214.
3. Balaguer, I.; Boix, A; Majem, T. y Odewa, P. "Guardería - si Guardería no". En: Sensant, R. Monografías de Perspectiva Escolar. La Educación del Niño de 0 a 6 años. Pablo del Río Editor, Madrid, 1980, p.p. 32-38.
4. Baldwin, A.L. Theories of Child Development. John Wiley -- and Sons Inc., New York, 1967, Caps. 1 y 2.
5. Bandura, A. y Walters, R.H. Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. Alianza Editorial, - S.A., Madrid, 1978, p.p. 15-43.
6. Barrera, M. G. La Edad Preescolar. Editorial Salvat, España, 1978.
7. Bijou, S.W. Psicología del Desarrollo Infantil: La Etapa - Básica de la Niñez Temprana. Editorial Trillas, México, 1982.

8. Bosch, L.; Menegazzo, L. y Galli, A. El Jardín de Infantes de Hoy. Biblioteca Nueva Pedagogía, Buenos Aires, 1973.
9. Bralic, S.; Haeussler, I.; Lira, M. I; Montenegro, H. y Rodríguez, S. Estimulación Temprana. UNICEF, 1978.
10. Broyelle, C. La Mitad del Cielo. Editorial Siglo XXI, México, 1976, p.p. 117-170.
11. Brulé, H. Los Niños de 2 a 4 años en el Parvulario. Editorial Fontanella, España, 1970.
12. Carbonari S.R. "El Papel de los Maestros y Paraprofesionales en el Salón de Clases". En: Bijou, S. W. y Ribes, I. E. Op. cit., p.p. 187-196.
13. Casillas, L. "Evaluación del Proyecto Experimental de Educación Preventiva para grupos Marginados -- Urbanos". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, D.F.), XI (4): 1981, octubre-diciembre, p.p. 13-34.
14. Cazden, C.B. "Evaluación del Aprendizaje en la Educación Preescolar: Primer Desarrollo del Lenguaje". En: Bloom, B.S.; Hastings, J.T.; Madaus, G. F. Evaluación del Aprendizaje. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1975.
15. Centro de Supervisión y Orientación Técnicas Permanentes. "Programa Experimental de Educación Preescolar a través de Madres de Familia para zonas Urbanas Marginadas. Panorama General de Avance". México, 1980.

16. Chateau, J. Los Grandes Pedagogos. Editorial Fondo de Cultura Económica México, 1974.
17. CIDE "Proyecto Padres e Hijos. Una Investigación en Acción. Informe Histórico". CIDE, Santiago - de Chile, 2: 1971.
18. Colvin, R. W. y Zaffiro, E. M. Educación Preescolar. Editorial Diana, Mexico, 1982, p.p. 25-93.
19. CONAFE "Grupos Comunitarios". CONAFE, México, 1979.
20. Cots, W. "La Educación Preescolar: Uno de los Derechos -- del Niño" En: Sensant, R. Op. cit., p.p. -- 21-27.
21. Cruz, V. A. "Economía y Educación. Un Panorama, 1º Parte" Revista de Educación Superior (México, D.F.), VIII:1979, 7 abril-Junio número 2(30)
22. Debesse, M. "La Infancia en la Historia de la Psicología". En: Gratiot-Alphandéry, H. y Lazzo, R. Tratado de Psicología del Niño: Vol. 1. Historia y Generalidades. Editorial Morata, Madrid, 1978, p.p. 11-74.
23. Delval, J. Lecturas de Psicología del Niño. Alianza Editorial, Madrid, 1982, Cap. 1.
24. Díaz Gutiérrez, E. y Reyes, N. "Fundamentos Didácticos para la Educación Preescolar en el Medio Indígena". SEP, C11S, México, 1978.

25. DIF "Manual del Curso de Capacitación a Paraprofesionales de Atención Preescolar". DIF, México, - 1980, Tomo V.
26. DIF "Programa Didáctico de Atención Preescolar". DIF, México, 1980, Tomos I, II, III y IV.
27. DIF "IV Reunión de Directores de Instituciones de Protección a la Infancia y a la Familia de Centroamérica, Panamá y México". DIF, México, - 1980.
28. DIF "Ficha de Información Histórico-Estadística del Subprograma de Atención Preescolar. DIF, México, 1985.
29. Flavell, J. H. La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. -- Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979, p.p. 35-60.
30. Forcellio de Rodríguez, M.R. El Kinder Garden como Parte de la Escuela Elemental. Universidad de -- Puerto Rico, Puerto Rico. s/f.
31. Freud, Anna. Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la Educación del Niño. Editorial Paidós, España, - 1980, p.p. 61-93.
32. Garduño, T. "Hacia la Constitución de una Concepción y una Respuesta Propia ante la Tarea Educativa". -- En: III Foro de Educación Preescolar. Ponencias, 1ª Parte. SEP, Dirección General de -- Educación Preescolar y Escuela Normal para-

Educadoras. México, 1983, p.p. 1-15.

33. González, F. Efectos de unas Dinámicas de Grupo Sobre el -  
Adiestramiento a Paraprofesionales de Aten-  
ción Preescolar. Tesis Profesional, UNAM,  
México, 1980.
34. González, O.V. y Saavedra, R. M. "Método Didáctico de In-  
vestigación para Preescolares del Medio Ru-  
ral". En: III Foro de Educación Preescolar.  
Ponencias, 1<sup>a</sup> Parte. Op. cit., p.p. 16-27.
35. Guzmán, J. T. Alternativas para la Educación en México. --  
Editorial Gernika, México, 1983.
36. \_\_\_\_\_ "Cambio Social. Educación y Sociedad". En:-  
Revista del Centro de Estudios Educativos -  
(México, D.F.), III (3): 1973, junio-sep-  
tiembre, p.p. 173-195.
37. Haynew, R. y Lewis, P.L. Psicología Experimental Infantil.  
Editorial Trillas, México, 1974, Cap. 12.
38. Hernández, B.R. Manual de Capacitación para Instructores -  
de Paraprofesionales de los Centros de Edu-  
cación Preescolar. Tesis Profesional, UNAM,  
México, 1983.
39. Hernández, J.D.; Hernández, P.G. y Ron, D.B. "La Margina-  
lidad: El comportamiento Adaptativo de las  
Familias Marginadas en la Colonia Santa -  
Anita, Delegación de Iztacalco". ENEP "Ana-  
gón", UNAM, México, 1984.

40. Hess, R. y Croft, D. Libro para Educadores de Niños en Edad Preescolar. Editorial Diana, México, 1981.
41. Hohmann, M.; Banet, B. y Weikart, D.P. Niños Pequeños en Acción: Manual para Educadoras. Editorial-Trillas, México, 1984.
42. I.C.B.F. y CIVAL "Alternativas de Atención Preescolar Integral a la Niñez Marginada". ICBF y CIVAL, Colombia, s/f.
43. Janowitz, G. La Ayuda Escolar: Los Asistentes Educativos Voluntarios. Editorial Paidós, Argentina, 1983.
44. Kami, C.K. "Evaluación del Aprendizaje en Educación Preescolar: Desarrollo Socioemocional, Perceptivo Motor y Cognoscitivo". En: Bloom, B.S.; Hastings, J. T. y Madaus, G. F. Op. cit.
45. Keat, D.B. Fundamentos de Pedagogía para el Asesor Infantil. Editorial Diana, México, 1979, cap. 9.
46. Latorre, C. L. y Magendzo, S. Atención a la Infancia en Comunidades Marginales. UNICEF, Chile, 1980.
47. \_\_\_\_\_ Experiencias en la Evaluación y Elaboración de Programas Preescolares No-formales en Comunidades Marginales. UNICEF, Chile, 1980.

48. LeBoterf, G. La Participación de las Comunidades en la -- Administración de la Educación. UNESCO, París, 1983.
49. Leeper, Skipper y Whitterspoon, E. Good Schools for Young-Children. McMillan Publishing, Co; Inc. -- New York, 1974.
50. Lefrancois, G. R. Acerca de los Niños. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
51. Lillie, David y Trohanis, P. Los padres Aprenden a Ense--ñar. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
52. Liublinskaia, T. Desarrollo Psíquico del Niño. Editorial-Grijalbo, México, 1971, Caps. 1 y 2.
53. Manger, S. "Los Jardines de Infantes". En: Robinson, J.; Manger, P.; Manger, S.; Edmonds, W.; Berger, R.; Daly, P. y Marett, V. Educación en Chi--na. Editorial Periferia, Buenos Aires, 1974.
54. Mata, M. "Que Opináis de... La Educación Preescolar". -- En: Sensant, R. Op. cit., p.p. 60-63.
55. \_\_\_\_\_ "Perspectiva en la Educación del Niño Peque--ño". En: Sensant, R. Op. cit., p.p. 28-31.
56. "Formación de Educadores: La Experiencia de Reciclaje y -- sus Criterios en "Rosa Sensant". En: Sen--sant, R. Op. cit., p.p. 64-68.

57. Merani, A.L. Historia Ideológica de la Psicología Infantil. Editorial Grijalbo, México, 1984.
58. \_\_\_\_\_ . Introducción a la Psicología Infantil. Editorial Grijalbo, España, 1975, p.p. 13-22.
59. Mialaret, G. "La Educación Preescolar en el Mundo". Estudios y Documentos de Educación, número 19, - UNESCO, París, 1976.
60. Mialaret, G. "La Educación Preescolar y las Aportaciones de la Ciencia Contemporánea". En: Infancia y Aprendizaje. Pablo del Río Editor, Madrid, 1980.
61. Májina, V. Psicología de la Edad Preescolar. Pablo del Río Editor, Madrid, 1978.
62. Mulligan, F. El Niño y su Bienestar. Editorial C.E.C.S.A., 1978.
63. Muñoz, I.C. y Solórzano, G.C. "Seminario de Reflexión para Orientar Proyectos de Capacitación para el Autoempleo en Zonas Marginadas". INEA, - Subdirección de Capacitación para el Trabajo. México, 1983.
64. Mussen P.H.; Conger, J.J. y Kagan, J. Desarrollo de la Personalidad del Niño. Editorial Trillas, - México, 1974, p.p. 13-42.
65. Naranjo, C. "Algunas Lecturas y Trabajos sobre Estimulación Temprana: Programas de Estimulación --

Temprana de UNICEF". UNICEF, México, 1981.

66. O' Leary, K. D. "El Ingreso del Paraprofesional en el - - Aula". En Bijou, S. W. y Ribes, I. E. Op. - cit, p.p. 161-186.
67. Oliva, J. "Una Aproximación Arquitectónica al Planteamiento y Construcción de Guarderías y Parvularios". En: Sensant, R. Op. cit., p.p. 47-59.
68. Osterrieth, E. Psicología Infantil. Ediciones Morata, Madrid, 1981, Cap. 1.
69. Palacios, S. C. Aproximaciones Teórico-prácticas a la Psicología del Desarrollo Infantil. Reporte Final, UNAM., 1983.
70. Palacios, S. C.; Lozano, P.E. y Bengoa, G. J. "Material de Apoyo para la Implementación de la Adaptación del Currículum Orientado Cognoscitivamente High/Scope de la Clínica Multidisciplinaria Benito Juárez". México, ENEP. -- "Zaragoza", UNAM, 1983. Documento Interno.
71. Pérez A. J.; Martrinic, S. y Assis, R. de. "Elementos para la Construcción de un Currículum en la Participación Comunitaria". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, D.F), XIII (2): 1983, abril-junio, p.p. 51-84.

72. Piaget, J. Psicología y Epistemología. ENECE Editores, - Buenos Aires, 1972, Cap. 3.
73. Piaget, J. E. Inhelder, B. Psicología del Niño. Ediciones Morata, Madrid, 1980, p.p. 9-13.
74. Pujol, M. A. Roig, T. y Moll, B. "La Educación del Niño - en el Parvulario". En: Sensant, R. Op. Cit. p.p. 39-46.
75. Pujol, M. A.; "Parvulario". Perspectiva Escolar, 1975, -- número 4, p.p. 179-186.
76. Reese, H. W. y Lipsitz, L. P. Psicología Experimental Infantil. Editorial Trillas, México, 1975.
77. Richero, N. y Velázquez, I. "Manual del Instructor Preescolar". CONAFE, México, 1981.
78. Rodari, G. "Apuntes para una Escuela de la Creatividad". En: Sensant, R. Op. cit., p.p. 69-74.
79. Salinas, S. Aulas de Emergencia. Editorial Oasis, México, 1983.
80. Sánchez, G.R.M. y Ramírez y Alamo, S. "Cien años de Educación Preescolar en México". En: III Foro de Educación Preescolar. Ponencias, 1ª Parte. Op. cit.
81. Schmilckess, S. "La Educación Rural en el Capitalismo Dependiente". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, D.F.), X (3): 1980, Julio-Septiembre, P.P. 29-51.

82. SEP "Programación Detallada de Educación Preescolar". -  
Dirección General de Programación, SEP, Mé-  
xico, s/f.
83. SEP "Educación Preescolar de Control Federal en la Repú-  
blica Mexicana". Dirección General de Ense-  
ñanza Superior e Investigación Científica,  
SEP, México, 1967.
84. SEP "Evaluación del Desarrollo del Sistema de Cursos - -  
Comunitarios". Dirección General de Educa-  
ción Indígena, SEP, México, 1975.
85. SEP "Educación Básica: Educación Preescolar, Primaria y-  
Secundaria General". Dirección General de -  
Programación, SEP, México, 1979.
86. SEP "Metodología del Programa de Educación Preescolar". --  
Dirección General de Educación Preescolar,-  
SEP, México, 1979.
87. SEP "Programa de Castellanzación". Dirección General de  
Educación Indígena, SEP, México, 1979.
88. SEP "Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena".  
Dirección General de Educación Indígena, --  
SEP, México, 1981.
89. SEP/CONAFE "Programa Piloto de Educación Preescolar en --  
Comunidades Rurales e Indígenas". Dirección  
General de Educación Preescolar, SEP y Comi-  
sión Nacional de Fomento Educativo, CONAFE,  
México, 1981.

90. SEP "Memoria del Programa Piloto de Educación Preescolar En Comunidades Rurales e Indígenas". Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, 1981.
91. SEP "Programa de Educación Preescolar". Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, 1981.
92. SEP "Informe de Evaluación Integral del Programa Piloto de Educación Preescolar en Comunidades Rurales". Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, 1982.
93. SEP "Manual de Organización de un Centro de Desarrollo Infantil". Dirección General de Educación Inicial, SEP, México, 1982.
94. SEP "Programa de Capacitación a Maestras de Primaria como Educadoras". Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, 1982.
95. SEP "Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública". Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, 1982.
96. SEP "Cronología de Hechos Sobresalientes de la Historia del Jardín de Niños en México, de Finales del Siglo Pasado a 1917". Dirección General de Educación Preescolar, SEP, México, s/f.

97. Taylor, J. El Jardín de Infantes: Moderna Guía para Organizar la Labor del Aula. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1975.
98. UNICEF. "Programa Regional de Estimulación Temprana de -- UNICEF: Educación Preescolar". En: Cuatro Temas Importantes sobre el Niño. UNICEF, México, 1981.
99. UNICEF. "Programa Regional de Estimulación Temprana". En: Boletín No.1 Alternativas. México, D.F., - - - Abril, 1983.
100. Vander, E.W. Los Años Preescolares. Editorial Monte - - - - Avila, España, 1974.
101. Weaver, K. Educación Preescolar en la Unión Soviética. - Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973.
102. Xalapa, E. Un Siglo de Jardín de Niños. Gobierno del Estado de Veracruz, 1982.

ANEXO # 1  
ADAPTACION DEL CURRICULUM ORIENTADO  
COGNOSCITIVAMENTE, HIGH/SCOPE

## PRESENTACION

El Programa de Servicio de Educación Preescolar, en relación a su objetivo número tres de docencia, (establecimiento del programa educativo), realiza actualmente la implementación de dos currícula de educación preescolar: Curriculum con orientación cognoscitiva, desarrollado en base a los planteamientos de Furth y Wachs (en la Clínica Estado de México) y la Adaptación del Curriculum Orientado Cognoscitivamente: High/Scope (en la Clínica Benito Juárez).

Para el segundo, hemos elaborado el material didáctico que aquí se presenta, el cual ofrece el alumnos de los semestres 4o. y 5o. de la Carrera de Psicología:

- Los lineamientos generales de la Adaptación del Curriculum Orientado Cognoscitivamente: High/Scope, en el cual se resume la experiencia tenida al respecto en los tres semestres en que hemos trabajado con El (octubre de 1981 a abril de 1983).

- Los lineamientos que fundamentan y orientan la estimulación de las experiencias clave del currículum, base del mismo, planteados por Hohmann, Banet y Weikart.

ADAPTACION DEL CURRICULUM ORIENTADO COGNOSCITIVAMENTE:  
HIGH / SCOPE

Celia Palacios Suárez  
Elena Lozano Paz,  
Juana Bengoa González.

El presente escrito tiene como objetivo el hacer una breve descripción de la adaptación del currículum de educación preescolar High/Scope, realizada a partir del semestre escolar

82/1 (octubre de 1981), en la Clínica Multidisciplinaria Benito Juárez, de la ENEP-Zaragoza.

#### MARCO TEORICO:

El curriculum High/Scope, deriva de las implicaciones de la teoría cognoscitiva de Jean Piaget, para la educación del niño. El planteamiento principal que se establece es que el maestro tiene como función apoyar el desarrollo del niño, siendo su papel no el de enseñarle al niño lo que debe aprender, sino el de promover en él el aprendizaje activo. El aprendizaje activo es una condición necesaria para el desarrollo y la reestructuración cognitiva: el niño aprende a través de la actividad autoiniciada. Esta actividad se lleva a cabo en un contexto social, en el que el maestro alerta y sensible es un observador participante, que hace posible que el niño se involucre en experiencias que producen un grado óptimo de desequilibrio cognoscitivo, del cual deriva el ímpetu para la reestructuración cognoscitiva.

#### OBJETIVOS:

En base a la descripción que hace Jean Piaget del período preoperacional del desarrollo, y del planteamiento, también piagetiano, de que el aprendizaje activo es el centro del proceso de desarrollo, se han derivado las "experiencias clave", las cuales sirven como guía para la planeación y evaluación del currículum. Estas experiencias se han planteado para dar a los maestros un conocimiento de los procesos y contenidos intelectuales básicos, con que cualquier actividad puede enriquecerse y ampliarse.

Las experiencias clave se han organizado en ocho categorías, de la siguiente manera:

### 1. Aprendizaje Activo:

- Explorar activamente con todos los sentidos.
- Descubrir relaciones a través de la experiencia directa.
- Manipular, transformar y combinar materiales.
- Elegir materiales, actividades, metas.
- Adquisición de habilidades con herramienta y equipo.
- Uso de los músculos largos.
- Cuidar de las necesidades personales.

### 2. Lenguaje:

- Hablar con otros niños y con los adultos de las experiencias personales significativas.
- Describir objetos, eventos, relaciones.
- Expresar sentimientos en palabras.
- Hacer que un adulto escriba lo que el niño dice, y que luego lo lea.
- Gozar con el lenguaje.

### 3. Experimentar y representar:

- Reconocer objetos por el sonido, tacto, olor y gusto.
- Imitar acciones y sonidos.
- Relacionar modelos, fotografías y dibujos con los objetos y lugares reales.
- Juego de roles.
- Hacer modelos de arcilla, bloques, etc.
- Dibujar y pintar.
- Observar que las palabras habladas pueden ser escritas y leídas.

#### 4. Clasificación:

- Investigar y describir los atributos de las cosas.
- Indicar y describir en qué son iguales o diferentes las cosas, clasificándolas o apareándolas.
- Usar y describir objetos de diferentes maneras.
- Hablar de las características que no tiene algo, o de la clase a la que no pertenece.
- Mantener en la mente más de un atributo por vez.
- Distinguir entre algunos y todos.

#### 5. Seriación:

- Hacer comparaciones.
- Arreglar varias cosas en orden y describir sus relaciones.
- Relacionar un conjunto ordenado de objetos con otro, por ensayo y error.

#### 6. Número:

- Comparación de cantidades.
- Arreglar dos conjuntos de objetos en correspondencia uno a uno.
- Contar con objetos.

#### 7. Relaciones Espaciales:

- Juntar y separar cosas.
- Cambiar el arreglo y la forma de los objetos.
- Observar y describir cosas desde diferentes puntos de vista espaciales.
- Experimentar y describir las posiciones, direcciones, distancias relativas de las cosas.

- Experimentar y representar su propio cuerpo.
- Aprender a localizar cosas en el salón de clases, - en la escuela y en el vecindario.
- Interpretar representaciones de relaciones espaciales, en dibujos y fotografías.
- Distinguir y describir formas.

## 8. Tiempo:

### 8.1 Comprensión de las unidades o intervalos de tiempo:

- Iniciar y parar una actividad, respondiendo a una señal.
- Experimentar y describir diferentes tasas de velocidad.
- Observar los cambios de estación.
- Observar que el calendario y el reloj se usan para señalar el paso del tiempo.

### 8.2 Secuenciación de eventos en el tiempo:

- Anticipar eventos futuros.
- Plantear y completar lo que se ha planeado.
- Describir y representar eventos pasados.
- Usar las unidades de tiempo convencionales al hablar de eventos pasados y futuros.
- Notar, describir y representar el orden de los eventos.

## ORGANIZACION MATERIAL:

El salón está dividido en cuatro áreas de trabajo:

Area de arte. El niño puede trabajar con diversos ma

teriales, como pinturas, plastilina, papel, pegamento, sopa de pasta, semillas, etc., que combinados le servirán para crear - diversos modelos.

Area tranquila: El niño puede trabajar con diversos juegos de mesa (loterías, memorias, etc.), materiales para ensamblar, rompecabezas, libros.

Area de bloques: El niño puede trabajar con diversos materiales para construir casas, trenes, etc., como cajas, tubos, corcholatas, pedacita de madera.

Area de casa: El niño puede trabajar con trastes, ropas, aditamentos, para el juego de roles. Cada semana se realiza una actividad de cocina.

El material es aportado mensualmente por los padres - de los niños, en base a las sugerencias hechas por el equipo - de enseñanza. También se hace amplio uso de diversos materiales de desecho (semillas, cajas, botes, tubos, tapas, retazos de tela, corcholatas, etc.).

#### DINÁMICA DE ACTIVIDADES:

La rutina diaria de trabajo de los niños incluye los cinco elementos básicos del Curriculum High/Scope:

1. Periodo de planeación: Los niños hacen su plan de trabajo, indicando en qué area, con qué material y/o en qué actividad desean trabajar. El plan de trabajo lo pueden hacer oralmente, indicando o señalando el material o el área con la mano o yendo a ello, representándolos a través de trazos o dibujos en un cuaderno.

En cualquier caso se hará un registro del plan de trabajo del niño, para lo cual se sugieren dos alternativas:

a) Tener un cuaderno para cada niño, en el cual se anotarán la fecha, el área y el plan o planes de trabajo del niño. En este caso es recomendable estimular al niño, para que se inicie en la representación gráfica de sus planes.

b) Elaborar una hoja de registro para cada niño en la que se anotarán los siguientes datos:

Nombre del niño

Fecha

Área de trabajo

Plan inicial

Trabajo realizado (congruencia con el plan inicial)

Recuerdo (habilidad del niño para relatar su trabajo)

Observaciones (datos que se consideren relevantes)

Cada día se revisarán los últimos cinco planes de trabajo del niño, para que se le estimule a variar el material usado, la forma de trabajarlo y/o el área elegida.

En cada área hay un tablero de planeación en el cual el niño colocará su tablita con su nombre. De esta manera, además de que el niño se está ubicando en un área de trabajo, se controla al número de niños que puedan estar en un área al mismo tiempo; el cual será de diez niños por área. El niño, al terminar el trabajo planeado, puede plantear otro plan, ya sea en el área en que está o en otra que él elija, en cualquier caso se volverá a registrar su plan de trabajo y colocará la tablita con su nombre en el lugar adecuado.

2. Periodo de trabajo: El niño lleva a cabo su plan -

de trabajo. Los adultos lo estimulan, a través de las experiencias clave, y ayudan a los niños que no han hecho su plan de trabajo o que no pueden iniciarlo.

3. Periodo de recuerdo: Los niños platican con el adulto y con los demás niños, acerca de la actividad que realizaron.

4. Periodo de limpieza: Los niños ordenan en su lugar los materiales que utilizaron y limpian el área si es necesario.

Siempre es recomendable hacer el recuerdo antes de guardar el material, ya que teniendo presente el niño podrá relatar mejor su actividad. Sin embargo, también es posible hacerlo guardando parte del material o, incluso, al estarlo guardando.

5. Periodo de círculo: Todos los niños y adultos se reúnen en un solo grupo, para cantar, hacer juegos, hacer alguna actividad manual, etc. Es recomendable planear más de una actividad para cada periodo de círculo, para estar prevenidos por si alguna de ellas no funciona.

En la rutina diaria, se han incluido los siguientes elementos:

1. Saludo: Al inicio de la jornada de trabajo de cada día, se reúnen todos los niños y adultos, para comentar acerca de la fecha del día, los festejos, el clima, o para cantar. De preferencia se elegirán canciones didácticas y comprensibles para los niños.

2. Actividades en el exterior: Un día a la semana se-

programará una o más actividades para la estimulación de la -- coordinación motora gruesa. Los demás días, los niños pueden realizar sus juegos libremente.

3. Refrigerio: Los niños toman la bebida que han llevado de su casa (la cual debe ser agua o jugos de frutas frescas; no bebidas industrializadas). Si se preparó algún alimento en el área de casa, lo podrán comer en este período, se considera básicamente como un período de reposo, que se lleva a cabo también en el exterior.

En este período se debe estimular la independencia y conducta de autoayuda de los niños, haciéndolos responsables de sus pertenencias.

4. Actividades de matemática y lectoescritura: Se estimula en el niño el desarrollo de las habilidades que le servirán como prerrequisito para realizar este aprendizaje en la escuela primaria. El trabajo en estas actividades se alternará con el trabajo en los cuadernillos del Programa para el Desarrollo de la Percepción visual. de M Frostig, dedicando así un día a la estimulación de cada habilidad.

Las experiencias clave serán estimuladas en todos los períodos de la rutina diaria.

Programación de la rutina diaria:

Periodo:	Tiempo:
Recepción y saludo:	15 minutos
Matemáticas, lectoescritura o Programa Frostig:	25 minutos
Planeación	15 minutos
Trabajo:	45 minutos
Recuerdo:	5 minutos
Limpieza:	5 minutos
Exterior:	25 minutos
Refrigerio:	10 minutos
Círculo:	20 minutos
Despedida y salida:	15 minutos

#### EVALUACION:

La evaluación se lleva a cabo a través de las listas de chequeo que se plantean en el curriculum High/Scope. Se incluye la evaluación de los siguientes aspectos:

1. Arreglo y equipo del salón de clases: Se evalúa la distribución del espacio, la cantidad y calidad del material disponible, considerando el almacenamiento y uso que se hace de los mismos.

2. Establecimiento de la rutina diaria: Se evalúa la consistencia de la rutina diaria y la forma de llevar a cabo los elementos que la componen (planeación, trabajo, recuerdo, limpieza).

3. Planeación en equipo: se evalúa el trabajo del equipo de enseñanza, en relación a la planeación y evaluación de las actividades.

4. Estimulación de las experiencias clave, por parte del equipo de enseñanza.

Estos cuatro registros se harán tres veces durante cada período escolar (evaluación inicial, formativa y sumativa).

5. Observación del niño: Se evalúa la adaptación y participación del niño en cada uno de los elementos de la rutina diaria. En cada área, cada miembro del equipo de enseñanza registrará a cuatro de los niños que se encuentren ahí, procurando alternar diariamente los niños a registrar, de modo que se obtengan datos de todos los niños.

Los datos se vaciarán cada dos semanas en un cuadro, anotando sólo los que den información acerca de los aspectos en los que hay que dar especial atención al niño, por no ser óptimo su desempeño, en relación a los siguientes aspectos: -- planeación, trabajo, recuerdo, socialización y lenguaje. Todos los datos de todos los niños se concentrarán en un mismo cuadro, de modo que el equipo de enseñanza pueda visualizar fácilmente a qué niños dará la atención especial (por supuesto, sin descuidar a los demás niños).

Para cada niño se elaborará un reporte de su evolución, integrando toda la información recabada; es decir en este caso interesan tanto los aspectos positivos como los negativos de su desempeño. Este reporte se elaborará tres veces durante el período escolar (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).

#### EL PAPEL DEL EQUIPO DE ENSEÑANZA:

El equipo de enseñanza estará integrado por un máximo de tres alumnos, siendo responsables uno del área tranquila, -

otro del área de arte y otro de las áreas de bloques y de casa. Sus funciones serán:

1. Apoyar a los niños en la elaboración de sus planes de trabajo:

- Si el niño no expresa ninguna elección (señalando o nombrando el material, área y/o actividad en que desea trabajar), el psicólogo puede recurrir a alguna de estas alternativas: pedirle que señale en qué área desea trabajar, enseñarle las áreas y materiales; mencionarle algunas de las actividades que están realizando otros niños, preguntándole: "¿a tí, qué te gustarla hacer?"; decirle: "vamos al área de arte (tranquila, bloques, casa) a ver si hay algo con lo que quieras trabajar, etc.).

- Ayudar al niño a incluir más detalles en su plan.

- Ayudar a los niños que hacen siempre el mismo plan - todos los días, a variarlo; siempre y cuando esté trabajando - cada día en la misma área, con los mismos materiales y en la misma actividad (debe reunir los tres criterios para considerar que hay necesidad de variar sus planes).

- Ayudar a los niños que todos los días hacen el mismo plan que su amigo, recurriendo a alguna de estas alternativas: permitir que trabajen juntos, pero estimularlos a que cada uno haga su propio plan; procurar que cada uno realice su plan en un grupo diferente de planeación; apoyar a los dos en las cosas que cada uno haga por sí mismo, etc.

- Ayudar a los niños que hacen planes poco realistas.

2. Apoyar a los niños para que inicien sus planes de trabajo: usualmente, el niño le lleva algo de tiempo manejar la transición entre el período de planeación y el período de trabajo. Dos cosas que han de tenerse en cuenta, son:

- Cuando un niño planea hacer una cosa y hace otra: Esto puede indicar que el niño no ha comprendido lo que significa el plan de trabajo. Puede ser que el niño crea que todo lo que tiene que hacer es "decir las palabras correctas al -- adulto", y que una vez que las ha dicho, es libre de hacer lo que realmente desea hacer. O bien, puede ser que no haya tenido tiempo, antes de planear de ver lo que hay para escoger lo que desea hacer; de modo que incluye en su plan lo primero que atrae su atención y después realiza algo que no habla considerado. El adulto podrá ayudarlo haciendo la conexión entre la planeación y el trabajo, platicando con él cuando esté trabajando, para ayudarlo a darse cuenta de que él puede planear lo que realmente quiere hacer. También puede ayudarlo a ver todo lo que hay en la sala, durante el período de planeación, para asegurarse de que ha tenido tiempo de ver todas las alternativas y de elegir lo que más le interesa en ese momento.

- Cuando el niño se dirige a la actividad o al área que ha incluido en su plan, pero no hace nada ahí. El niño -- puede tener problemas para iniciar su plan, no puede localizar los materiales que necesita, los materiales están siendo usados por otros niños, o bien ya ha encontrado los materiales -- que necesita, pero no sabe qué hacer después. Cuando el adulto identifique a un niño que tiene problemas para iniciar su -- trabajo, primero cabe averiguar cuál es el problema, para poder ayudarlo a encontrar los materiales o espacio que necesita, o para pensar cómo empezar.

3. Planear la estimulación de las experiencias cla-

ve en cada área. Si bien las experiencias clave deben estarse estimulando continuamente, de acuerdo a la actividad que el mismo niño ha planeado, este punto tiene como objetivo el familiarizar el equipo de enseñanza con la estimulación de las experiencias clave y, como fin último, el que las logre estimular de una manera espontánea. Para este entrenamiento se ha elaborado un banco de actividades en el que se proponen formas de estimular cada una de las experiencias clave, en cada una de las áreas de trabajo. También se han elaborado ilustraciones que se colocan a la vista del equipo de enseñanza, sirviendo así de estímulo visual para el aprendizaje de las experiencias clave. El contenido de las ilustraciones se relaciona -- por tanto, directamente con el sentido de cada experiencia, y debe aprovecharse a la vez, para estimular a los niños.

4. Apoyar el trabajo de los niños, a través de las experiencias clave: Deberá incluirse el mostrarles materiales nuevos y nuevas formas de manejar los ya existentes. Enfatizar esto con los niños que están siempre en una misma área o que trabajan siempre con el mismo material.

5. Llevar a cabo la evaluación, haciendo uso de las listas de chequeo del curriculum High/Scope, y de las observaciones que se propongan al respecto.

6. Durante las actividades de matemática, lectoescritura y del Programa Frostig, se considerarán los aspectos planeados en el curriculum High/Scope, para los períodos de trabajo en pequeño grupo:

- Inicio: plantear al niño breve y claramente, cual es la naturaleza de la actividad (propósito), los materiales disponibles y lo que se pretende hacer con ellos:

- . Teniendo listo todo el material antes de empezar.
- . Haciendo una breve y sencilla explicación de la actividad.
- . Empezar inmediatamente después de la explicación -- evitando largas discusiones o largos períodos de espera.

- Intermedio: interactuar con los niños en la actividad, apoyando, estimulando y ampliando sus esfuerzos:

- . Mirando y escuchando cómo usan los materiales y cómo afrontan la tarea.
- . Apoyando las diferentes maneras en que los niños -- trabajan con el material.
- . Ayudándolos a pensar en lo que están haciendo y descubriendo, a través de preguntas.
- . Estimulándolos a platicar con otros, para compartir sus ideas y descubrimientos (el maestro puede hacer referencia al trabajo de alguno de los niños).
- . Platicando con los niños de lo que están haciendo, -- viendo si ellos lo pueden describir o describiéndoselos.
- . Dando sugerencias a los niños que no pueden empezar o que no saben cómo continuar.
- . Usando los materiales para manejar y apoyar las -- ideas y sugerencias de los niños.

- Final: Terminar con una conclusión de lo que se hizo:

- . Que cada niño muestre o describa lo que hizo.

- . Que dicten al adulto una historia de lo que hicieron o encontraron.
- . Tomar una fotografía (instantánea)
- . Estimulando a los niños a dibujar lo que hicieron.
- . Si hay un producto final del trabajo, ponerlos juntos para que los niños noten las semejanzas y diferencias.
- . Si el foco de la actividad está en la secuencia del proceso, hacer que los niños recuerden los pasos, empezando por lo que hicieron primero (hacer esto antes de la limpieza, para que los niños puedan referirse a los objetos que usaron).
- . Si la actividad va a continuar al día siguiente, hacer que los niños muestren y hablen de lo que harán.

Si el número de integrantes del equipo de enseñanza, así lo permite, se asignará a uno de ellos como monitor del trabajo. Sus funciones serán:

1. Realizar la recepción y entrega de los niños.
2. Atender a los niños que desean ir al sanitario.
3. Favorecer el cumplimiento de la rutina diaria de trabajo.
4. Sustituir a los responsables de área que no se encuentren presentes.
5. Estimular a los niños que no se integran al trabajo, para que lo hagan.
6. Hacer la lista de los niños que requieran de un

programa de intervención, indicando el nombre del niño, de su psicólogo responsable y del problema detectado.

7. Reportar a los niños que se presentan desaseados, el profesor del grupo o, si el profesor así lo establece, ante los padres del niño.

8. Distribuir las listas de chequeo para la evaluación.

#### RESUMEN DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA:

- . Mantener un ambiente confortable y seguro.
- . Apoyar las acciones y el lenguaje del niño.
- . Ayudar a los niños a hacer elecciones y decisiones.
- . Ayudar a los niños a resolver sus propios problemas y a hacer cosas por sí mismos.

#### MANTENER UN AMBIENTE CONFORTABLE Y SEGURO:

Para que los niños se desarrollan y progresen social e intelectualmente, necesitan el apoyo de un ambiente cálido, amigable, donde los adultos los hagan sentirse seguros y apreciados, y donde puedan probar varias formas de actuar e interactuar sin miedo al ridículo, a la retribución o al rechazo.

. Establezca límites para los niños y manténgalos consistentemente:

Los niños necesitan una estructura dentro de la que puedan ser libres de escoger y de experimentar. La libertad ilimitada pone demasiada responsabilidad sobre ellos, y los estimula a usar demasiado su energía para probar sus límites, más que a disfrutar la libertad que tienen.

. No diga "No" sin ofrecer una razón y una alternati  
va:

Los niños aprecian las explicaciones y sugerencias -  
de otras formas de actuar, aún cuando parezcan ignorarlas.

. Trate las situaciones difíciles cuando surjan, en-  
vez de ignorarlas o esperar a un momento menos difícil.

Los niños necesitan sus energías para tratar con la-  
conducta apropiada, no para preocuparse por la conducta inade  
cuada del pasado.

. Siga las instrucciones y demandas de acciones, pa-  
ra que los niños aprendan a crear en los adultos que los no--  
dean:

Si un adulto le recuerda a un niño que puede contar-  
con las tijeras pero que no las aviente, y que se las quitará  
si las vuelve a aventar; debe mantener esta "promesa" si el -  
niño persiste en su conducta inadecuada. El niño empieza a -  
darse cuenta de este modo lo que significa lo que le dicen --  
los adultos; que no son frases huecas que pueden ser burladas  
una y otra vez.

#### APOYAR LAS ACCIONES Y EL LENGUAJE DEL NIÑO:

Esto es algo que los adultos deben hacer del primero  
al último día del curso escolar. Conforme los adultos apren-  
den más y más del curriculum, verán más dimensiones excitan--  
tes para el lenguaje y las acciones del niño, pero desde el -  
primer día, pueden y deben estimular a los niños conforme tra-  
bajan, juegan y se comunican. Cada niño necesita apoyar su -  
propio nivel de desarrollo: a los niños nunca se les debe ha-

cer ver que lo que hacen no está suficientemente bien. Los adultos deben ayudarlos a sentirse bien acerca de lo que pueden hacer, más que justificar lo que no pueden hacer.

. Unase al trabajo de los niños después de observarlos brevemente para ver qué están haciendo.

Toma algún tiempo el poder unirse al trabajo de los niños sin interrumpir o imponerse sobre su tren de acción. El adulto que aprende a hacerlo, puede ser una gran fuente de estímulo y apoyo. En esta situación, el niño llegará a ser el orgulloso maestro del adulto. (p. ej. "Hiciste una gran torre voy a tratar de hacer una como la tuya...").

. Mantenga en mente el propósito del niño cuando le haga sugerencias acerca de cómo ampliar su plan o su actividad.

En otras palabras, sugiera en base a la intención original del niño.

. Use el contacto físico para apoyar y reconocer los esfuerzos del niño.

No olvide que tocar a los niños es una forma de permitirles saber que son especiales e importantes. Cada niño y cada adulto tienen su propia forma de comunicarse no-verbalmente. Los adultos deben hacerlo de una manera que les sea agradable de modo que no incluyan a unos niños y excluyan a otros.

. Platique con los niños acerca de lo que están haciendo durante el día.

Hable de una manera natural y en tono de conversa- --

ción con los niños. Reconozca y describa lo que están haciendo, pero no los bombardee con el lenguaje. De los tiempos para responder y contribuir en la conversación. Sea tan específico como sea posible sin ser demasiado instructivo. Permítale que los niños inicien sus propias conversaciones y comentarios, y esté listo a responder apoyándolos.

. Ayude a los niños a platicar y a apoyarse entre sí, estimulándolos a demostrar o mostrar a otros niños lo que han realizado. Esto puede hacerse de una manera completamente natural, dentro del contexto inmediato del juego de los niños.- Los adultos también pueden -aunque esto no es siempre apropiado- redirigir las preguntas de los niños hacia otros niños.

. De tiempo a los niños de llevar a cabo sus ideas - durante cada período de tiempo del día:

Cuando los niños necesiten más tiempo del disponible ayúdelos a planear el tiempo del día siguiente en el que puedan trabajar de nuevo en su idea o proyecto. Ayúdelos a encontrar tiempo para terminar sus proyectos, haciéndoles saber que lo que están haciendo es importante.

. Evite las conversaciones adultas hasta que salgan los niños.

Es demandante para los niños hablar de ellos, como si los adultos no estuvieran ahí.

#### AYUDAR A LOS NIÑOS A HACER ELECCIONES Y TOMAR DECISIONES:

Esta es una forma en que el curriculum ayuda al niño a pensar por sí mismo. Los adultos necesitan aprovechar las oportunidades que pueden presentarse durante el día para que-

cer ver que lo que hacen no está suficientemente bien. Los adultos deben ayudarlos a sentirse bien acerca de lo que pueden hacer, más que justificar lo que no pueden hacer.

. Unase al trabajo de los niños después de observarlos brevemente para ver qué están haciendo.

Toma algún tiempo el poder unirse al trabajo de los niños sin interrumpir o imponerse sobre su tren de acción. El adulto que aprende a hacerlo, puede ser una gran fuente de estímulo y apoyo. En esta situación, el niño llegará a ser el orgulloso maestro del adulto. (p. ej. "Hiciste una gran torrevoy a tratar de hacer una como la tuya...").

. Mantenga en mente el propósito del niño cuando le haga sugerencias acerca de cómo ampliar su plan o su actividad.

En otras palabras, sugiera en base a la intención original del niño.

. Use el contacto físico para apoyar y reconocer los esfuerzos del niño.

No olvide que tocar a los niños es una forma de permitirles saber que son especiales e importantes. Cada niño y cada adulto tienen su propia forma de comunicarse no verbalmente. Los adultos deben hacerlo de una manera que les sea agradable de modo que no incluyan a unos niños y excluyan a otros.

. Platique con los niños acerca de lo que están haciendo durante el día.

Hable de una manera natural y en tono de conversa --

ción con los niños. Reconozca y describa lo que están haciendo, pero no los bombardee con el lenguaje. De los tiempos para responder y contribuir en la conversación. Sea tan específico como sea posible sin ser demasiado instructivo. Permita que los niños inicien sus propias conversaciones y comentarios, y esté listo a responder apoyándolos.

. Ayude a los niños a platicar y a apoyarse entre sí, estimulándolos a demostrar o mostrar a otros niños lo que han realizado. Esto puede hacerse de una manera completamente natural, dentro del contexto inmediato del juego de los niños.- Los adultos también pueden -aunque esto no es siempre apropiado- redirigir las preguntas de los niños hacia otros niños.

. De tiempo a los niños de llevar a cabo sus ideas - durante cada periodo de tiempo del día:

Cuando los niños necesiten más tiempo del disponible ayúdelos a planear el tiempo del día siguiente en el que puedan trabajar de nuevo en su idea o proyecto. Ayúdelos a encontrar tiempo para terminar sus proyectos, haciéndoles saber que lo que están haciendo es importante.

. Evite las conversaciones adultas hasta que salgan los niños.

Es demandante para los niños hablar de ellos, como si los adultos no estuvieran ahí.

#### AYUDAR A LOS NIÑOS A HACER ELECCIONES Y TOMAR DECISIONES:

Esta es una forma en que el curriculum ayuda al niño a pensar por sí mismo. Los adultos necesitan aprovechar las oportunidades que pueden presentarse durante el día para que-

los niños puedan escoger, planear y decidir por sí mismos.

. Proporcionar una amplia variedad de materiales y equipo en cada área de trabajo:

. Ayude a los niños a explorar las posibilidades de la sala, de las que ellos pueden elegir.

. Planear actividades durante el día que incluyan elecciones.

. Reconozca las elecciones y decisiones de los niños una vez que las han hecho.

Muchos niños pueden no darse cuenta de que han hecho una elección y por ello se olvidan del control, que pueden -- ejercer sobre sus propias acciones. Un comentario como -- "Tommy, has decidido usar sólo las clavijas azules", ayuda al niño a ver que ha hecho una elección y que elegir es una de -- las cosas que puede hacer bien.

. No ofrezca al niño el poder elegir cuando realmente no hay elección.

Decir "Es hora de ir adentro" es una frase más útil cuando se ha terminado el período del exterior, que decir -- "Quieren pasar adentro?"

**AYUDAR A LOS NIÑOS A RESOLVER SUS PROPIOS PROBLEMAS Y A HACER COSAS POR SÍ MISMOS.**

Conforme los niños aprenden a resolver problemas y a cuidar de sus propias necesidades, empiezan a afrontar las -- nuevas situaciones como desafíos, e incrementan su confianza-

para crear e intentar varias soluciones.

. Evite hacer a los niños cosas que ellos mismos pueden hacer después de algunos ensayos y errores.

Los adultos que están sobre los niños para ayudarles al menor signo de frustración, los pueden privar de oportunidades valiosas de aprender y de desarrollar su autoconfianza. P. ej. en vez de subirle el cierre de la chamarra, el adulto puede sugerirle varias formas de lograrlo. El adulto puede ayudar al niño a resolver sus problemas planteándoles preguntas o haciéndole sugerencias.

. Permita que los niños cometan errores y que aprendan de ellos sin decirles: "Está mal".

Recuerde que los procesos involucrados en cualquier solución están donde se da el aprendizaje, aún cuando la solución misma no sea particularmente satisfactoria.

## BIBLIOGRAFIA:

HOHMANN, BANET Y WEIKART:  
*Young Children in Action: A  
Manual for preschool Educators;*  
*the High/Scope Press:*  
*Ypsilanti Michigan, 1980.*

ANEXO No. 2

(Solamente se ejemplifican las prácticas utilizadas)

- Breve descripción de las áreas de desarrollo infantil, sugerencias para su estimulación.
- Disciplina familiar y escolar y la importancia del juego del niño.

## INTRODUCCION

Ya sabemos que nuestro niño es un incansable preguntón, que le gusta mucho jugar y que no puede permanecer quieto por mucho tiempo y así va conociendo día a día el mundo en que está viviendo. El aprende a cada momento y ¿saben ustedes cómo lo hace?. Lo hace como todos nosotros, a través de los sentidos: la vista o sea todo lo que Él ve; la audición, lo que oye; el gusto, cuando prueba o saborea los alimentos; el olfato, cuando huele y percibe olores y el tacto, cuando toca las cosas. Esto está fuera de Él, es decir, está a su alcance. -- Los colores, los sonidos, los sabores, los olores y las formas de las cosas serán estímulos, que entrarán a su cerebro y allí se volverán pensamiento, es decir, al ver, oír, probar, oler y tocar, nuestro niño, sin saberlo está guardando todo en su cerebro y así, poco a poco, está formando las ideas de las cosas, lo que lo llevará a conocer el mundo.

Cuando nuestro niño es capaz de pensar, entonces podrá expresar lo que sabe y aún lo que siente y esto lo hará en la forma que Él puede y sabe hacerlo; por medio del lenguaje, al hablar y por medio del movimiento, al jugar.

No podemos ver sus pensamientos, pero sí podemos ver sus juegos y escuchar lo que Él habla. Sin embargo el niño no es una máquina que nos de respuestas, algo muy importante hace falta para que todo lo anterior funcione bien: ¿saben ustedes qué es ...? Seguramente sí, el amor, el cariño, el afecto, que les dará seguridad, apoyo, confianza, saber que se les acepta. Todo esto es necesario para que el niño logre un buen desarrollo.

Entonces, vemos que hay que atender cuatro aspectos --

muy importantes en nuestros niños; su pensamiento, su lenguaje, sus movimientos y su afectividad y, para poder organizar nuestro trabajo, veremos cada uno por separado y les llamaremos -- áreas del desarrollo.

Esto no quiere decir que vamos a dividir al niño en cuatro partes, pues sabemos que él es un todo y que una cosa dependerá de la otra, simplemente es una división para facilitar nuestro trabajo.

Estas áreas del desarrollo son: la del pensamiento, - de los conocimientos, que llamamos área cognoscitiva (viene de conocer). El área del lenguaje, que como su nombre lo indica, trata del lenguaje o lo que se habla. El área motriz o del movimiento y el área emocional-social, que nos hará ver cómo --- siente el niño y cómo se desenvuelve en la sociedad.

#### AREA SOCIOAFECTIVA

Esta área es quizá la más importante en la vida de todas las personas y en especial del niño preescolar. Y ustedes se preguntarán: ¿porqué es la más importante...?, la respuesta es fácil. Porque todos necesitamos que las personas que nos rodean (nuestra familia, nuestros amigos y vecinos, nuestros - compañeros de trabajo) nos demuestran cariño y comprensión y todos ellos esperan lo mismo de nosotros.

¿Y quiénes son las personas que rodean al niño?

De pequeño, su mamá es la persona más importante, su papá, su familia en general (hermanos, abuelos, tíos, primos) - y sus vecinos.

El conocer a más personas le permitirá ir aprendiendo

a comportarse en la sociedad, pero esto no será fácil, es algo que irá logrando con el tiempo y en ocasiones con algunos problemas, pues al principio no le gustará jugar con otros niños, ni compartir sus cosas con ellos; recordemos que él es EGOCÉNTRICO, que no puede aceptar todo lo que dicen los demás porque lo que a él le gusta puede ser diferente de lo que a ellos les interesa y Ésto él no lo comprende, no puede entender otros -- puntos de vista.

Para poder superar esta etapa, él necesitará participar en los juegos y actividades que ustedes organizarán y por medio de ellas, poco a poco, se enseñará a controlar sus emociones, respetando a los demás.

Se hace necesario, entonces, que si nosotras deseamos ayudar a los pequeños, lo hagamos de la mejor manera: conociendo a cada niño para poder entenderlos mejor; Esto lo lograremos investigando con sus mamás, cómo se portan en sus casas, - en otros lugares y con otras personas; también debemos saber - cuantos hermanos tienen, con quién viven, cómo se llevan en su casa (si se pelean o no), etc...

Todo esto nos permitirá ayudarlos cuando se presente algún problema, podremos apoyarlos y hacerlos sentir confianza en sí mismos para que los puedan resolver.

Esta confianza, esta seguridad, la irán adquiriendo - paso a paso y de nosotras dependerá que lo logren: apoyándo- - los.

Pero el apoyo no quiere decir "hacer las cosas por ellos", sino permitirles que "ellos las hagan" y aceptar cómo las hacen, sin criticarlos, guiándolos, sin presionarlos ni decirles a cada momento "así se hace" o, por el contrario, "así no se hace", "no sabes nada" o "eres un tonto", lo que sí de-

bemos hacer es estimularlo diciéndole "muy bien", "está muy bonito lo que estás haciendo", "mira, fíjate a ver que le hace falta a tu dibujo", etc...; de esta manera, ellos se sentirán seguros de sí mismos y con deseos de hacer las cosas cada vez mejor. Además se sentirán que los aceptamos y los queremos -- como son, lo cual los hará sentirse contentos; pero recuerden: No debemos confundir el darles afecto, cariño, confianza, con sobreprotección. Es decir, no dejar que hagan determinadas cosas por temor o miedo a que "se lastimen" o a que "no puedan hacerlo solos", pues si los sobreprotejemos ellos no aprenderán a hacer las cosas y se convertirán en niños miedosos y tímidos.

Tampoco debemos caer en el otro extremo de abandonarlos, es decir, que no nos intereseamos por lo que hagan, ni nos preocupemos por cuidarlos ni conocerlos cada día más, pues -- ellos llegarán a sentir que no nos importan.

Insistimos en que es necesario tener cuidado de no caer en uno u otro extremo: La sobreprotección y el abandono, para poderlos ayudar a que adquieran seguridad, capacidad para bastarse a sí mismos, para que sepan expresar sus sentimientos, para que se adapten al medio y para que convivan con la sociedad.

Todo este desarrollo emocional - social de los niños, les permitirá desarrollar al mismo tiempo sus otras áreas, la cognoscitiva, la motora y la del lenguaje, pues no podemos olvidar que cuando "nos sentimos bien" somos capaces de hacer muchas cosas y de hacerlas bien, "funcionamos mejor", somos como una máquina y el efecto es como el aceite que le ponemos a esa máquina y que la hace funcionar tranquilamente, en cambio, si le falta el aceite, la máquina dejará de trabajar o lo hará -- con dificultad y pronto fallará.

## AREA PERCEPTIVO MOTRIZ

El desarrollo motor, como vimos cuando empezamos a hablar de las áreas del desarrollo, es muy importante en nuestra vida diaria, ya que desde que estuvimos en el vientre materno, hemos tenido un constante movimiento. Cuando hablamos, aparentemente sólo movemos la boca, pero la verdad es que nuestros músculos de la cara están trabajando para dar una expresión, los de la garganta para poder formar las palabras que queremos ocupar y los de los brazos dan más importancia a lo que decimos.

Ahora, si pensamos en nuestro hijo, recordamos que el bebé recién nacido no podía tomar un juguete y a los pocos meses no sólo lo tomaba, sino hasta lo azotaba contra otro objeto o lo tiraba al piso, esto se debe a que cada movimiento lo había hecho muchas veces y que ya controlaba mejor las acciones de sus brazos y manos, después trató de hacer otros cambios, para alcanzar pasos más importantes, como: sentarse, gatear, etc., en los que ocupaba todo su cuerpo. Por último, logró adquirir suficiente fuerza en sus piernas para ponerse en pie, aunque tuvo problemas al empezar a caminar debido a que no guardaba el equilibrio, pero al igual que en las etapas anteriores, logró hacerlo con seguridad.

La razón de que el niño atraviese por varias etapas es que empezó a controlar primero su cabeza, después sus brazos, su cuerpo y hasta el último sus piernas, esto se debe a que su cerebro ordena que primero se controlen las partes del cuerpo que están más cerca de él.

Más adelante, cuando crece, domina el manejo de su cuerpo, se forma una idea de éste, que partes tiene, para que sirva cada una de éstas, y aprende que es lo que puede hacer

ayudado por sus brazos, piernas, etc. Cuando alcanza el dominio corporal, comienza a utilizar objetos que le van a servir para hacer algo nuevo, por ejemplo: cuando tiene una pelota, aprende a jugar con ella usando los pies o las manos y luego la lanzará y sabrá que para alcanzarla tiene que correr atrás de ella.

Más tarde quiere tocar, para reconocer, todo lo que ve, pues por medio de sus manos y de su vista se da cuenta de los tamaños de las cosas; su forma -si son redondas o planas-; su textura -si son lisas o rasposas (ásperas)-; primero investiga las cosas más grandes y después las más pequeñas. Utilizando primero sus dos manos, después lo hará con una sola, hasta hacerlo con sus dedos, con los que pueden tomar las cosas -- con movimientos cada vez más precisos. Además, en este momento, los niños ya aprendieron a vestirse y desvestirse correctamente.

Para adaptarse a su mundo, el niño empieza a moverse por todos lados, aprende a calcular en qué lugar están los objetos de su casa, poco a poco sin darse cuenta aprende cuanto tiene que caminar y en qué momento hacer que su cuerpo se detenga para no chocar, lo que le va a permitir también conocer el tamaño de su casa y en el que se tiene que desplazar.

En suma, hemos hablado de que el niño va controlando sus movimientos, es decir, cuando ya conoce bien su cuerpo y domina el espacio en que se desenvuelve, podrá manejar sus manos con diferentes movimientos cada una y utilizará correctamente todos los materiales que se le den; aunque éstos sean -- delgados o más largos, como en el caso de el lápiz con el que ya podrá hacer rayas muy delgadas y rectas.

A veces encontramos niños zurdos que utilizan la mano izquierda y queremos enseñarles a fuerza que utilicen su mano-

derecha, porque creemos que es malo el ser zurdo, pues la mayoría de la gente utiliza la mano derecha, pero no es así, pues cada persona cuando nace, ya trae determinado que lado de su cuerpo va a manejar más, si el derecho o el izquierdo; Esto -- quedará definido más o menos a los siete años, por lo que antes debemos dejar que los niños trabajen con cualquiera de las manos sin importarnos siquiera ni afligirnos por ello. No debemos forzarlos, por el contrario, hay que respetarlos ya que, como dijimos, esto está determinado desde el nacimiento.

Por todo lo dicho anteriormente, la maestra debe -- guiar cuidadosamente a los niños que forman su grupo, dando actividades que ayuden al desarrollo correcto de esta área, tomando en cuenta los siguientes puntos:

Hay que ayudarlos dándoles diferentes juegos en los -- que tengan que mover todas las partes de su cuerpo en distintas posiciones (gatear, caminar, brincar, saltar, correr, subir y bajar, etc.), usando desde la cabeza hasta los pies. A todos éstos movimientos les llamamos movimientos de coordinación motora gruesa o de grandes movimientos.

Se les enseñarán canciones en las que se muestren para -- que sirben cada una de las partes de su cuerpo, otras en las que se muevan sus pies en diferentes formas y otras en las que imite diferentes movimientos.

También tendremos que hacer notar qué partes tiene -- arriba de su cuerpo y las que existen abajo de él.

Vamos a ayudarlo a que adquiera seguridad en todos -- sus movimientos, organizando juegos en los que mantenga su equilibrio.

Programaremos actividades en las que tenga que poner-

tenzas diferentes partes de su cuerpo para luego aflojarlas, - las primeras veces tendrá que ser con todo su cuerpo y más adelante por partes.

Con respecto a la respiración, también se deben organizar ejercicios en donde aprenderá a respirar correctamente.

Lo haremos caminar por un espacio grande en el que -- se pueda dar cuenta de el tamaño de éste, donde puede ir de un lugar a otro sin tropezar con sus compañeros.

También como se había dicho es necesario dar diferentes juegos en donde se utilicen los dedos de las manos (como -- son cantos y rimas digitales).

Otras actividades serán cachar y aventar la pelota, - jugar a pintar sus manos o sus pies en hojas de papel de diferente color. Aprenderá a rasgar, coser, estrujar, picar papel y ocupar éste después para rellenar el dibujo de una pelota, - una mariposa, etc.

Todas éstas actividades prácticas ayudarán al niño a tener mejor coordinación motora fina, necesaria para el aprendizaje de la escritura en la escuela primaria.

Además, esta área también se verá estimulada con las actividades de cantos y juegos y Educación Física.

#### AREA COGNOSCITIVA

Dijimos anteriormente que los estímulos son todas las formas, los colores, los sonidos o ruidos, los sabores, los -- olores de todo lo que nos rodea, o sea las cualidades de los -- objetos, pero si quisiéramos atender a todo, absolutamente a --

todo en un momento ¿qué pasaría?... sencillamente no podríamos, nos volveríamos locos; vemos, oímos, probamos, tocamos y olemos las cosas, pero atendemos en especial a algunas, por ejemplo: en este momento, ustedes me están viendo a mí, me están escuchando, están dirigiendo su atención a mi persona, por que tienen interés en lo que estoy diciendo, tienen un motivo para atenderme, pero si de pronto se escuchará un ruido muy fuerte, la sirena de una ambulancia,.... si se apareciera una persona conocida de ustedes.... o empezara a oler a quemado, dejarían de atenderme para prestar atención a ese nuevo estímulo. Igualmente, cuando vamos por la calle, pasamos frente a muchas personas o cosas sin prestarles atención, pero en un momento "alguien" o "algo" nos hace detenernos o voltear, puede ser una situación extraña, un accidente, un pleito, un sabroso olor; todo depende del interés. ¿Recuerdan?, el interés nace de una necesidad y es el que nos provoca a actuar de determinada manera, en este caso, nos impulsa a atender a determinados estímulos que vamos seleccionando, es decir, que vamos eligiendo o escogiendo, separándolos del resto de los estímulos que nos rodean; pero esto, además de que lo hacemos rapidísimo, muchas veces lo hacemos sin darnos cuenta, no pensamos "me voy a fijar en esto o en lo otro", sino que lo vamos solucionando simplemente al presentarse las situaciones, a menos que ya tengamos el interés desde antes, ejemplo: cuando viajamos en un camión, vamos pendientes del lugar a donde debemos bajarnos o, cuando vamos al mercado, ya sabemos que debemos ir a determinados puestos a comprar lo que necesitamos, porque de otra manera compraríamos otras cosas y el dinero no nos alcanzaría.

Pero, volviendo a los estímulos, una vez que los hemos elegido casi sin darnos cuenta, éstos entran a nosotros a través de los órganos de los sentidos: ojos, oídos, nariz, boca y piel y ellos son los encargados de llevar a nuestro cerebro toda esa información a través del Sistema Nervioso Central.

Las formas, los colores, las texturas, los olores, los sabores y los sonidos de todo lo que nos rodea, casi nunca entran separados permitiéndonos percibirlos, reconocerlos, por ejemplo: -- de una manzana reconocemos su forma, su color, su olor y si está cerca o lejos, si la tomamos en nuestra mano reconocemos su textura y si la probamos su sabor; no percibimos rojo, redondo, liso, etc., percibimos todo junto: una manzana.

Una vez que esa información ha llegado a nuestro cerebro, se va integrando, se va mezclando para darnos la percepción, es decir, captamos, nos damos cuenta del mundo que nos rodea; para esto, nuestra mente hace uso de la memoria, es decir, los recuerdos que van quedando allí guardados saldrán a formar parte de esa nueva información.

Cuando éramos bebés, no sabíamos hablar, ni caminar, ni conocíamos a nuestra familia pero, poco a poco, fuimos aprendiendo todas esas cosas y todo eso que aprendemos se va quedando guardado allí en la memoria y en un momento dado, ésta la utilizamos para llegar a percibir, por ejemplo: un niño pequeño no conoce a su mamá hasta que la ha visto muchas veces, ha identificado su aroma porque ella es quien lo alimenta, aprende a reconocer su voz, así, paso a paso, se va formando "la imagen de su mamá"; en la misma forma irá dándose cuenta de todo lo que lo rodea, primero, a través de los sentidos y de su propio movimiento y, a medida que va creciendo, los recuerdos van siendo más importantes.

Nosotros podemos hacer muchas cosas porque las hemos aprendido y la memoria impide que se nos olviden. Entonces, cuando por ejemplo percibimos que una fruta está madura, sabemos que podemos comerla, nos agrada porque ya hemos tenido experiencias anteriores, pero si olemos un alimento descompuesto, nos desagradará, sabremos que no podemos comerlo porque nos hará daño. En ese momento, estamos "percibiendo" el olor

y el aspecto de algo y por nuestra memoria sabremos qué debemos hacer.

Así hemos aprendido todo lo que sabemos, por medio de la percepción, pero nuestro cerebro no se conforma con darse cuenta de las cosas y recordarlas, no, también va acomodando todo ordenadamente, va clasificando, es decir, sabe que las rosas, los calveles y las margaritas, son flores y que los pinos, las palmeras y los piñales son árboles; que las mesas, las sillas y las camas, son muebles y que los niños, los jóvenes, -- las muchachas, los ancianos, son seres humanos, aunque sean -- chinos, franceses, africanos o mexicanos.

También sabe que un vaso no es para comerse y que un vestido es para cubrirnos; que si llueve, el agua favorecerá la cosecha, pero que si llueve demasiado puede haber inundaciones.

Si queremos preparar un pastel, tenemos que seguir cuidadosamente las instrucciones dadas para que al cocinarlo, logremos tenerlo tal y como lo vimos presentado en otra ocasión. Estas y muchas cosas más puede hacer nuestro cerebro, pero si observamos a nuestros niños de cuatro años, nos daremos cuenta de que ellos todavía no pueden hacer muchas cosas, es decir, no piensan, no razonan igual que los adultos, precisamente porque son todavía pequeños, su pensamiento apenas se está formando y está preparándose para llegar a ser como el de los adultos. Para que un niño tenga un pensamiento lógico, tiene que madurar y aprender muchas cosas, una por una, poco a poco, equivocándose frecuentemente, hasta lograr tener ideas correctas de las cosas y poderlas expresar.

Mientras más estímulos se les presenten a un niño, -- tendrá más posibilidades de aprender. Por ejemplo, si en su

casa todo el día tienen prendido el radio y escuchan canciones rancheras, el niño pronto aprendería a cantar canciones rancheras, pero si nunca las escucha, será difícil que lo haga. Ahora bien, si un niño se pasa el día viendo la televisión, aprenderá todo lo que ve en ella; si a un bebé le damos leche y - - cuando crece le seguimos dando leche y no le damos otra cosa, - el sólo sabrá tomar leche; si a un niño de seis años nunca lo hemos permitido usar las tijeras, él no sabrá recortar, aunque tenga posibilidades de hacerlo; es decir, aunque esté maduro, - si no lo ha practicado, no lo habrá aprendido.

También tenemos, además de los sentidos conocidos, - otros que son muy importantes para que nuestro cerebro se de - cuenta de todo lo que está dentro de nosotros: hambre, sueño, - cansancio, dolor, etc.

¿Qué debemos hacer para que nuestros niños aprendan - mejor?

Debemos proporcionarles una estimulación adecuada, - debemos presentarle estímulos positivos y de diferente tipo. - Debemos hacer que el niño se desenvuelva en forma integral, es decir, en todo los aspectos para que su desarrollo sea armónico y completo.

Sabemos que la estimulación debe ser variada, dirigida a todos los sentidos (vista, olfato, oído, tacto, gusto) -- para que el aprendizaje sea verdaderamente integral, es decir, que no se desarrolle un sólo aspecto, sino que progrese en todos. Eso es lo que queremos hacer en el Centro Comunitario. - En una palabra, debemos dar a los niños una estimulación adecuada a todas sus percepciones para que éstas le ayuden a adquirir todo lo que necesita y lo presenten mejor preparado a la escuela primaria.

## AREA DEL LENGUAJE

¿Sabían ustedes que el uso del lenguaje es lo que nos hace diferentes de los animales?. Esto se debe a que éstos solamente utilizan rugidos, chillidos, graznidos, canto u otros sonidos para "comunicarse" con los otros animales de su misma especie. En cambio nosotros, los seres humanos, tenemos la maravillosa capacidad de "pensar" y "expresar lo que pensamos y sentimos" a través de el lenguaje, que es una forma ordenada de expresar: letras que forman palabras, ... palabras que forman frases, ... frases que forman ideas, ... ideas que forman el lenguaje.

Este lo empezamos a adquirir en nuestro hogar y lo vemos ampliando conforme vamos creciendo.

¿Recuerdan que su hijito cuando era bebé no sabía hablar?. Solamente lloraba cuando estaba inquieto o sonreía -- cuando se sentía contento; poco después empezó a balbucear, -- para por fin decir: ¡mamá!, o alguna otra palabra; de allí en adelante fue diciendo lo que iba aprendiendo y día con día lo hacía mejor. Claro que al principio le costaba mucho trabajo expresarse y a nosotras entenderle, pues decía a veces las frases incompletas, cambiadas o nombrando varias cosas con una palabra, como cuando decía "guá guá" a todos los animales de cuatro patas, o cuando decía: mamá, nene, papá, como queriendo decirnos "mamá quiero leche" o "mamá tengo hambre".

Después de los dos años, nuestro niño comenzó a adquirir gran cantidad de palabras que utilizaba de manera muy personal, según la utilidad que los objetos le daban; podía decirnos cosas sencillas y que acababan de pasarle, pero las respuestas a lo que ustedes le preguntaban no eran muy correctas, por ejemplo: decía, "mañana fui al circo con mi tía" o bien --

"nadé en el mar, pero me da miedo".

Actualmente ya hablan bastante bien, pero todavía no con mucha corrección, es decir, todavía equivocan el uso correcto de algunas palabras, como por ejemplo, un niño dice: -- "me gustan un poco, ¡bastante! los coches raros, no me gustan los de carreras".

El que los niños tengan todavía algunos problemas para hablar perfectamente, es porque su forma de pensar es pre-lógica y será hasta los 6 o 7 años que su pensamiento y su forma de expresarse sea lógica; también es muy común ver cómo los niños no hacen una verdadera plática entre ellos, sino que hablan sin tomar en cuenta a los demás, interrumpiéndose entre ellos.

Poco a poco fueron pasando todas estas etapas: al principio repetían las palabras que les gustaban por su sonido, luego empezaron a platicar solos mientras jugaban, sin importarles quién estaba con ellos; posteriormente, se movían o saltaban constantemente mientras nos relataban algo que habían visto o habían hecho y, ya actualmente, empiezan a "platicar" es decir, hablan ellos, pero ya comienzan a escuchar a los demás y aunque a veces se interrumpen, se van entendiendo más sus pláticas y pronto lograrán superar esta etapa, y si nosotros les ayudamos les costará menos trabajo; para lograrlo les daremos la forma correcta de estimular su lenguaje, por medio de las siguientes actividades:

CONVERSACION O PLATICA  
 CUENTOS INFANTILES  
 ESCENIFICACIONES  
 TEATRO DE MUENCOS O TITERES  
 LOS CANTOS Y LOS VERSOS

## INTRODUCCION

Estimular al niño significa atenderlo y tratarlo con respeto y dignidad desde que nace; apoyarlo y ayudarlo en los cambios que sufre en su crecimiento y desarrollo; socializar al infante; enseñarlo a vivir con otros niños y con los adultos en un ambiente de amabilidad y respeto; desarrollar mejores acciones y movimientos a través de juegos; guiarlo para que exprese correctamente sus ideas y sentimientos; contribuir a que se adapte a su medio ambiente; proporcionar en él sentimientos de confianza y autonomía; desarrollar su pensamiento y su creatividad.

Estimular es, por lo tanto, crear condiciones favorables para el desarrollo normal del niño.

### ESTRATEGIAS PARA LA ESTIMULACION DE LAS AREAS DE DESARROLLO EN EL PREESCOLAR

#### DESARROLLO PERCEPTIVO-MOTRIZ

El niño logrará un crecimiento, desarrollo y maduración en el área perceptivo motriz a través de la estimulación adecuada.

El niño afirma sus coordinaciones motoras gruesas y finas, a la vez que distingue las propiedades de los objetos por medio de su percepción.

#### ESTRATEGIAS:

Rasga papel de diferentes tamaños.

- Pega pequeños objetos, ejemplo: semillas, piedrecitas, papel cortado.
- Recorta siguiendo diferentes líneas.
- Inserta pijas y ensarta cuentas o semillas.
- Manipula libremente cuerpos geométricos.
- Practica juegos en los que simula que toca instrumentos musicales o emplea algunos de éstos.
- Manipula objetos de textura lisa y áspera.
- Identifica diferentes alimentos.
- Identifica con los ojos cerrados algunos comestibles comunes en su alimentación.
- Corre, brinca, gatea, sube y baja escaleras, árboles...
- Practica juegos en los que extiende y flexiona su cuerpo.
- Lanza o recibe pelotas.
- Mueve su cuerpo al compás de ritmos o melodías.
- Dibuja empleando diferentes instrumentos.
- Usa la crayola con índice y pulgar, con la aprehensión y presión adecuadas.
- Corre en diferentes direcciones, corre brincando

obstáculos.

- Pone y quita a su cuerpo prendas de vestir.
- Abotona prendas de vestir.
- Abotona prendas de vestir que traingan puestas - otras personas.
- Cose con aguja de canevá y estambre.
- Por medio del oído distingue sonidos ambientales y de instrumentos musicales.
- Toca con diferentes partes de su cuerpo objetos -- fríos y calientes.
- Prueba bebidas frías y calientes.
- Manipula objetos de consistencia dura y blanda.
- Practica juegos en los que distingue objetos duros y blandos.
- Prueba azucar, posteriormente sal e indica el sa-- bor.
- Ejercita la coordinación visomotora marcando pun-- tas en el espacio de una hoja siguiendo un ritmo, interrumpien-- do el punteo al cesar el ritmo.
- Menciona la utilidad de los órganos de los senti-- dos.
- Completa oraciones alusivas a los órganos de los

sentidos: veo con..., oigo con...

- Practica juegos en los que abotona, ensarta agujetas, y abrocha sus prendas de vestir.

- Traza líneas rectas, verticales, horizontales e inclinadas, en diferentes combinaciones en los espacios de la hoja.

- Realiza trabajos de expresión creadora, empleando diferentes materiales: semillas, listones, botones.

- Dibuja su cuerpo y el de sus compañeros indicando sus partes, reproduce la figura humana con diferentes materiales explicando la función de algunas de sus partes.

- Determina, con los ojos cerrados, la textura o consistencia de los objetos e indica el nombre de los objetos que palpa.

#### DESARROLLO DEL LENGUAJE

Los aspectos relativos al lenguaje oral requieren de constante estimulación, para favorecer que los niños se expresen por medio de la palabra; será frecuente encontrar problemas de articulación derivados de vicios definidos por diferente pronunciación se parte de los adultos, o bien dificultad de la articulación por parte del niño de algunos fonemas. Será indispensable, en estos casos, orientarlo por medio de juegos y actividades específicas con el fin de corregir o incrementar paulatinamente su desarrollo.

#### ESTRATEGIAS:

- Responde a preguntas sencillas hechas por sus pa--

dres, compañeros y educadora.

- Pregunta el nombre de otras personas.
- Dice su nombre completo, el de sus padres, su dirección, etc.
- Repite cantos y rimas, articula las palabras correctamente.
- Narra pequeños cuentos o historias.
- Describe las acciones representadas en una lámina.
- Intercambia opiniones con sus compañeros durante las actividades que realiza.
- Participa activamente en la planeación de algunas actividades.
- Expresa lo que piensa respecto de cualquier situación que observa.
- Saca y mete la lengua y la mueve en diferentes sentidos ejercitando la articulación verbal.
- Sopla e infla globos.
- Toca cornetas o silbatos.
- Relata actividades que realiza con otras personas.
- Relata un cuento o aventura como protagonista.

- Describe verbalmente situaciones concretas e imagi-  
narias.
- Imita diferentes sonidos de animales.
- Canta articulando correctamente las palabras.
- Relata acciones realizadas, empleando los términos: ayer, hoy y mañana.
- Contesta preguntas, maneja los términos afirmativo o negativo, según el caso.
- Enriquecerá su vocabulario repitiendo aquellas pa-  
labras nuevas y comprendiendo su significado en cuentos, can-  
ciones y rimas.
- Repite palabras en las que ejercite la R y la do-  
ble RR.
- Realiza dibujos de su hogar y de la naturaleza -  
que explica verbalmente.
- Expresa las acciones que realizó durante la maña-  
na, la tarde o la noche, ordenando una secuencia de hechos.
- Selecciona un tema de conversación para todos.
- Describe verbalmente actividades que se realizan -  
en algunos oficios o profesiones.
- Realiza juegos en los que se escenifique un oficio  
o profesión.

## DESARROLLO COGNITIVO

Desde el momento en que el niño parte de la discriminación de semejanzas y diferencias y posteriormente agrupa objetos de acuerdo a propiedades comunes, da lugar al comienzo de la clasificación; con ésta se inicia su desarrollo conceptual, proceso que va a continuarse en el transcurso de su vida intelectualmente activa.

De esta explicación se desprende la importancia que se debe dar a este tipo de actividades, las cuales deben contar con gran variedad de materiales que pueden obtenerse en el medio ambiente como los que proporciona la naturaleza (plantas, piedras, conchas, etc.), los que se obtienen de los útiles empleados en el hogar, la industria o el comercio (cajas, envases de diferentes materiales, recortes) y otros elaborados por los padres, la educadora y el propio niño.

Se estimulará el establecimiento de relaciones entre el niño, las personas o los objetos que le rodean a través de la estimulación de los órganos de los sentidos y del desarrollo del pensamiento.

El propio desarrollo intelectual del ser humano afecta las actividades del sujeto y desde la acción sensomotora a las operaciones más interiorizadas su soporte es una operatividad irreductible y espontánea.

### ESTRATEGIAS:

- Practica juegos con objetos de diferentes proporciones, en los que determina entre "pequeño" y "grande".
- Colorea figuras circulares y cuadradas (botones, platos, ladrillos, ventanas).
- Reconoce en sus prendas de vestir y en las de sus compañeros los colores azul, rojo y amarillo.
- Manipula diferentes objetos en los que identifica los tres colores primarios.
- Distingue el crecimiento de algunos seres vivos.
- Nombra animales que le proporcionan alimento.
- Manipula objetos de forma esférica, cuadriláteros y de colores primarios.
- Dirige el movimiento de pequeños objetos, como pelotas, canicas, etc., hacia un punto determinado.
- Describe acciones que se están efectuando en tiempo presente.
- Arma rompecabezas de la figura humana.
- Manipula objetos de su mundo circundante.
- Menciona las características que observa durante el día: luz que genera el sol, nubes, cielo azul...
- Menciona las características físicas que observa durante la noche: obscuridad, luna, estrellas...

- Siembra plantas.
- Nombra objetos que se encuentran arriba y abajo de su cuerpo.
- Integra las partes de un todo, armando rompecabezas de figuras sencillas seccionadas en 4 ó 5 cortes.
- Identifica la ubicación espacial "adelante de", "atrás de", nombra personas y objetos que se encuentren "adelante o atrás" de la persona u objeto que se le indique.
- Identifica la ubicación espacial "al lado de", indicando objetos y personas que están colocados a un lado y a otro de su cuerpo.
- Conoce la vida de las plantas y animales más comunes en su medio, practicando actividades de jardinería, cuidado de animales, visitas al zoológico, parques, excursiones, etc.
- Determina el peso de algunos objetos tomando un objeto de diferente peso en cada mano e indicando cual "pesa más" y cual "pesa menos".
- Identifica el lado derecho o izquierdo de su cuerpo.
- Utiliza materiales de la naturaleza, confeccionando juguetes sencillos.
- Distingue algunas de las diversas formas de comunicación, el más útil o el que más le agrada; por ejemplo, hacer una carta mediante dibujos.

- Identifica los estados de la materia: líquido, sólido y gaseoso.

- Transvasa líquidos de un recipiente a otro (empleando recipientes de diferentes formas).

- Manipula sólidos con diferentes posibilidades de aplicación: materiales de madera, metal, plástico, piedras, rocas...

- Compara diferentes tipos de animales atendiendo a sus características: forma de vida, utilidad, procedencia.

- Establece correspondencia "uno a uno" entre los elementos de dos conjuntos equivalentes.

- Aparea elementos de dos conjuntos que tengan el mismo número de elementos y que sean complementarios en su uso (plato-taza, raqueta-pelota, elote-milpa...)

- Descubre que el aire mueve objetos, elaborando objetos que pueden ser movidos por el viento (papalotes, rehiletes, cometas, ...)

- Descubre que el aire ocupa un lugar en el espacio, inflando globos, bolsas, soplando con un popote, mueve objetos ligeros o planos, etc.

#### DESARROLLO SOCIO AFECTIVO

Para asegurar el desarrollo de las áreas perceptivo-motriz, cognoscitiva y lenguaje, es necesario atender adecuadamente el área socio afectiva, ya que ésta es la generadora del proceso de aprendizaje del niño, que será realmente afectivo -

si logra autonomía, seguridad en sí mismo y socialización; permitiéndole al niño superar en parte su egocentrismo e iniciar -- una etapa de interrelación con los que le rodean.

Para poderlas alcanzar el niño deberá tener un constante contacto con el ambiente que le rodea en su escuela y en el hogar, así como estar en constante comunicación con los -- miembros que integran su medio social, conociendo su forma de vida y actividades a realizar, cooperando con ellos en la medida de sus posibilidades y, sobre todo, respetando el trabajo -- de los demás.

#### ESTRATEGIAS:

- Siente confianza en las personas que le rodean, participando en juegos y actividades que favorecen la interrelación con los demás.

- Comunica sus deseos, inquietudes y dudas a las personas cercanas.

- Expresa sus emociones en diferentes situaciones.

- Participa en conversaciones en donde pueda expresarse con libertad.

- Expresa sus emociones libremente, según la actividad que realiza.

- Dialoga en pequeños grupos acerca de un tema expuesto, ejem.: ¿qué es lo que más te gusta?

- Participa en la organización de festejos.

- *Elabora sencillos juguetes para intercambiar con otros niños.*
- *Elabora sencillos trabajos que obsequia a sus padres.*
- *Participa en convivencias con niños y adultos.*

## INTRODUCCION

La educación de los niños es la tarea más importante en nuestra vida. Ellos son los futuros padres y madres y serán por lo tanto los educadores de sus hijos. Una educación correcta nos deparará una vejez feliz, mientras que una educación deficiente será fuente de amarguras y lágrimas.

Nunca debemos olvidar nuestra responsabilidad en el cumplimiento correcto de esta tarea. Educar al niño correctamente y normalmente, es mucho más fácil que reeducarlo. Esta tarea exige más esfuerzo, conocimiento y paciencia, cosa que no todos los padres poseemos.

No hay una receta a seguir, sólo podemos decir que debemos ser sinceros, sencillos, serios y afectuosos.

## DISCIPLINA FAMILIAR Y ESCOLAR Y LA IMPORTANCIA DEL JUEGO DEL NIÑO

### AUTORIDAD

Hablaremos de la autoridad. Es importante que tanto la madre como el padre la tengan, puesto que sin ella es imposible educar. Mencionaremos algunas clases de autoridad equivocada, que no ayudan a la educación correcta: La autoridad que recurre al maltrato: se representa en los padres que gritan y pelean, recurren al palo ó al cinturón, responden con groeserías y castigan cada error del niño, atemorizando a toda la familia y alejando a los niños de los terribles padres, engendrando temor y cobardía en ellos.

Otros piensan que obtendrán la obediencia del niño te

niendo poco contacto con él, y sólo dirigiéndose a ellos para ordenarles algo, ocasionando con esto distanciamiento.

Existen padres que quieren fundar su autoridad hablando siempre de sus múltiples cualidades y sintiéndose superiores, le dan poca importancia a los deseos de sus hijos, temiendo que estos piensen que pueden equivocarse.

Otros padres amenazan al niño con quitarles su cariño si no los obedecen, esto engendra egoísmo en el niño e incapacidad de mostrar un cariño desinteresado.

Otros padres quieren obtener la obediencia del niño dándoles explicaciones aburridas y sin interés, olvidándose que los niños no son adultos y que se les debe explicar de manera sencilla.

Finalmente, mencionaremos que algunos quieren comprar la obediencia del niño por medio de regalos.

## DISCIPLINA

La disciplina no significa únicamente obediencia, es importante que el niño comprenda el por qué y para qué debe cumplir una orden. Una parte importante de la disciplina es la constancia y precisión, por ejemplo: Hay que evitar que la madre exija el arreglo de la cama un día y al otro día lo haga ella misma, esto se refiere a la constancia; en cuanto a la precisión, debe tener una hora fija para cada labor, por ejemplo: la cama se debe tender por la mañana.

Daremos tres importantes puntos para una buena disciplina: 1) Una buena disciplina no debe impartirse con gritos, regaños pero tampoco pareciendo un ruego; 2) Su cumplimiento de

be de estar al alcance de las posibilidades del niño, no exigiendo un esfuerzo excesivo y 3) No deben contradecirse las ordenes del padre o de la madre, causando confusión en el niño. Cuando la disciplina se cumple desde el principio y se cuida atentamente su desarrollo, muchas veces, los castigos no son necesarios, pero en casos extremos se pueden admitir ciertos castigos, como suspender alguna diversión.

## JUEGO

La importancia del juego en la vida del niño es igual al trabajo para el adulto, para el niño es fundamental jugar. Un buen juego se parece a un buen trabajo, ya que en ambos existen esfuerzos físicos y mentales.

Los errores en que comunmente caen los padres en la dirección del juego infantil son los siguientes: Algunos padres se despreocupan del asunto, dejando que los niños jueguen cómo y cuando quieran.

Otros padres dedican una atención excesiva, entrometiéndose siempre en el juego sin dar oportunidad a que el niño intervenga; en este sentido, juegan más los padres que el propio niño.

Existen padres que consideran esencial que haya muchos juguetes pareciendo juguetería, en esta forma el niño pasa sin ningún interés de un juguete a otro; los estropea y rompe, sin sentir la menor atracción por ninguno. En este caso hay que proporcionarles pocos para que los sepa aprovechar bien.

Lo más importante en el juego, es que el niño juegue realmente, encontrándose con diferentes problemas y dándose la oportunidad de resolverlo por sí mismo. Los padres deben vigi

lar y dirigir el juego.

Es importante que el niño no empiece un juego hasta no haber terminado el anterior, que vea el valor del juego así como el del juguete; que lo cuide y lo guarde, aunque este esté descompuesto, debe darse cuenta que servirá si lo repara.

Debemos respetar el juego del niño, ya que tiene una importancia educativa; porque entre otros aspectos prepara al niño como un hombre de trabajo.

#### EL TRABAJO EN LA EDUCACION FAMILIAR

La participación del niño en las tareas familiares debe comenzar como un juego.

Con el transcurso del tiempo, las tareas adquieren más carácter de trabajo que de juego y se hacen más difíciles.

Las tareas del niño deben estar adecuadas a su edad, por ejemplo: regar las plantas o encargarse de arreglo de una habitación.

El niño debe acostumbrarse también a efectuar tareas que no le interesen mucho y que a primera vista le parezcan poco agradables. Se le debe pedir en forma amable, no recurriendo al maltrato físico ni al regaño, pues es inútil y crea disgusto por el trabajo; por el contrario, reconocerle cuando un trabajo esté bien hecho.

Cuando realice un trabajo deficiente, no hay que avergonzarlo ni criticarlo de manera ofensiva, se le debe decir simplemente que el trabajo no es satisfactorio, que debe corregirlo o rehacerlo.

## ECONOMIA FAMILIAR

El niño debe comprender que el dinero ganado por el padre no es solamente un elemento para tener cosas, sino que es el fruto de un trabajo intenso. Se debe fomentar en el niño la honestidad, que es una actitud sincera y correcta. No es necesario ocultarle al niño las cosas, sino habituarlo a no tomarlas.

Si se le encarga que compre algo, se debe verificar la compra y el cambio y esto se debe de hacer hasta que obtenga sólidas bases de honestidad.

También es importante fomentar al ahorro para que se enseñe a gastar lo necesario y sea previsor.

En lo referente al hogar, cuando la madre se ocupa de los quehaceres domésticos, el niño debe conocer y respetar esa labor, comprendiendo que exige esfuerzos, además debe respetar todas las cosas que son de uso familiar.

## HABITOS CULTURALES

Un error de los padres es pensar que la formación cultural es una obligación única de la escuela y de la sociedad - y que la familia nada puede hacer en este sentido.

La familia no solo está obligada a comenzar la educación cultural, sino que dispone de muchas posibilidades que debe utilizar de la mejor manera.

Un cuento bien relatado es ya un comienzo de formación cultural. La elección del tema es muy importante, se deben evitar revistas tales como: Kalimán, Lágrimas y Risas, - -

Alarma y cuentos de diablos y brujas. Ya que cuando se es niño, las imágenes negativas pueden ser tomadas como reales y -- despertar la imaginación a algo temeroso.

Se dará preferencia al cuento que despierte la confianza y dé un enfoque optimista, pero realista de la vida.

Conviene que los libros sean accesibles por su contenido e impresos con letras grandes y muchas ilustraciones. -- Aunque el niño no esté en condiciones de leerlos, son útiles -- porque despiertan el interés por la lectura.

El cine, teatro, museos, cuentos, periódicos, son una forma de fomentar la cultura. Se debe tratar de que el niño -- diga sus opiniones, agradables o desagradables, de las cosas -- que más hayan despertado su interés de cada lectura o visita.

## EDUCACION SEXUAL

Algunos niños pequeños muestran interés por el sexo; -- los padres en esta situación, muchas veces no explican ni le -- aclaran nada, equivocadamente les amenazan, castigan y aver -- güenzan.

El interés de los niños gira en torno a la diferencia del cuerpo femenino y masculino; ante esto, por lo general se conforman con que se les diga: "todos los hombres son así o to das las mujeres son así".

Otra de sus inquietudes es saber de donde vienen los niños, aquí lo mejor es decirles que: "de la unión de papá y -- mamá", que es cosa limpia y buena y que de ellos nació él.

En cuanto a la manipulación de los genitales, no se -- debe reprimir, pero sí se debe enseñar en la familia el respe

to que debe haber entre la mujer y el hombre. Es importante - que sólo se le dé al niño la información que pide; si pregunta por la diferencia del cuerpo se le explica eso y nada más, de la manera más sencilla y comprensible para él, evitando explicaciones complicadas que no comprendería.

Ahora sólo nos resta preguntarnos: ¿estamos contribuyendo con una buena educación para nuestros hijos?.

## ANEXO # 3

(SOLAMENTE SE EJEMPLIFICAN  
LOS DIAPORAMAS PROYECTADOS)

- Principios básicos para la elaboración de un curriculum para preescolares.
  
- Sistemas de Educación Preescolar en México.
  
- Curriculum Orientado Cognoscitivamente:  
Adaptación del Programa: High/Scope.

PRINCIPIOS BASICOS PARA LA ELABORACION DE UN CURRICULUM  
PARA PREESCOLARES

HECTOR BOTELLO, ALVARO BUENROSTRO  
ELENA LOZANO, JOSE ALBERTO MONROY  
CELIA PALACTOS, LUZ MA. VERDIGUEL.

No. TEXTO

IMAGEN

- 1.- Inicia fondo musical: "Mare-  
sia" de la cara 2, selección  
7, del disco "The best of Vĩ-  
nicius & Toquinho", 20 segun-  
dos.  
- Baja fondo musical  
- La Escuela Nacional de Es-  
tudios Profesionales "Zara-  
goza",  
Fachada de la escuela, con escudo  
de la UNAM y nombre de la escuela.
- 2.- a través de la Sección Cien-  
cias de la Educación, presen-  
ta:  
Cartón 1: Sección Ciencias de la  
Educación.  
Cartón 2: Principios básicos para  
la elaboración de un curriculum -  
para preescolares.
- 3.- Principios básicos para la -  
elaboración de un curriculum  
para preescolares.  
- Sube fondo musical, 5 seg.  
Profesores platicando alrededor  
de una mesa con libros.
- 4.- Baja fondo musical.  
- A través del Programa de -  
Servicio de Educación Pre-  
escolar se está elaborando  
un curriculum encaminado a  
estimular el desarrollo del  
niño.

- 5.- Para lograrlo, se han planteado ciertos principios básicos, partiendo de la concepción del niño como un ser dinámico,
- Perspectiva de un salón preescolar con niños trabajando en las mesas.  
Niño solo jugando con material.
- 6.- con iniciativa, abierto a la influencia del medio, en constante cambio.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- 7.- Baja fondo musical.  
- Para favorecer el desarrollo de estas características es necesario que se le provea de una estimulación óptima.
- Niño y profesor trabajando con material.
- 8.- La escuela tiene un papel importante en esta optimización,
- Grupo de niños con profesor alrededor de una mesa trabajando.
- 9.- - al organizar y proponer objetivos y actividades adecuadas a su desarrollo
- Profesor indicando algo a los niños.
- 10.- y un ambiente en el que se desenvuelva libremente.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- Perspectiva de medio salón con niños trabajando por grupos.
- 11.- Baja fondo musical.  
- El objetivo principal de la escuela debe ser ayudar y nutrir el proceso de desarrollo del niño,
- Niños realizando una actividad por parejas.

- 12.- para que obtenga mayores y mejores experiencias de aprendizaje. Niños realizando una actividad.
- 13.- De manera que pueda enfrentar y ajustarse a las demandas de su entorno social. Niño lavándose las manos.
- 14.- a través de la estimulación de las áreas de desarrollo, cubriendo los siguientes aspectos: Niños jugando con cajas.
- 15.- Sube fondo musical, 5 seg. Niño caminando con su madre.  
 - Baja fondo musical.  
 - Desarrollo Social; fomentando una imagen positiva de sí mismo,
- 16.- una relación de afecto y cooperación entre niños y adultos, Grupo de niños y adultos jugando en el patio.
- 17.- el conocimiento de las normas sociales y del papel que desempeñan los integrantes de su medio social. Niño con madre esperando pasar la calle.  
 - Sube fondo musical, 5 seg.
- 18.- Baja fondo musical. Niño rodando una llanta.  
 - Desarrollo Motriz; mediante movimientos gruesos y finos que implican tanto el desarrollo de habilidades,

- 19.- como el uso de estas habilidades en tareas de solución de problemas. Niño recortando una figura.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- 20.- Baja fondo musical. Niño jugando con plastilina.  
- Desarrollo Cognitivo; propiciando la curiosidad y creatividad, a través del manejo de materiales y situaciones,
- 21.- el desarrollo de las operaciones prelógicas: clasificación - Niño jugando con trozos de madera.  
seriación y número,
- 22.- de las operaciones infralógicas: Niño viendo un reloj.  
tiempo y espacio
- 23.- y de la representación simbólica: Niños jugando a la casita, como en el juego de roles.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- 24.- Baja fondo musical. Niños viendo un poster.  
- Desarrollo del lenguaje; favoreciendo el desarrollo de las habilidades para el manejo de la comprensión y expresión, - tanto oral como escrita.
- 25.- Para el desarrollo adecuado de estos objetivos, es necesario plantear actividades, que contemplen las siguientes características:

- 26.- Ser atractivas, manteniendo la atención del niño. Niños pintando con pinceles.
- 27.- Ser congruentes, atendiendo al nivel de desarrollo del niño. Niños haciendo masa.
- 28.- Ser estimulantes, propiciando el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Niños recortando con tijeras.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- 29.- Baja fondo musical. Niños haciendo un rompecabezas.  
- El éxito de las actividades depende, en gran parte, del material utilizado, lo que debe compartir las mismas características de las actividades.
- 30.- Ser de bajo costo y, siempre que sea posible, extraído del Material.
- 31.- medio natural del niño y de la organización del salón, a través del establecimiento de rincones o áreas de trabajo. Perspectiva del salón de clases.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- 32.- Baja fondo musical. Profesor con grupo de niños.  
- Otro elemento importante en el currículum, es el papel desempeñado por el instructor dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

- 33.- Planteando objetivos, propo-  
niendo experiencias de apren-  
dizaje,  
Profesor indicando algo a los  
niños.
- 34.- promoviendo la participación-  
del niño a través de la motiva-  
ción y la retroalimentación,  
Profesor trabajando con los ni-  
ños.
- 35.- sugiriéndole un uso variado -  
de los materiales y la parti-  
cipación en las diferentes --  
áreas de trabajo.  
Profesor y niños construyendo -  
con bloques de madera.
- 36.- Así, el buen instructor se --  
convertirá en un observador -  
participante, alerta y sensi-  
ble.  
Profesor observando a niños.
- 37.- La conjugación de todos los -  
principios antes mencionados  
permitirá que el niño partici-  
pe activamente en el desarro-  
llo de las actividades dia-  
rias: iniciándolas,  
Niños trabajando.
- 38.- eligiendo el área, el momento y el-  
material con que las realizará.  
Niños caminando dentro del sa-  
lón.  
- Sube fondo musical, 5 seg.
- 39.- Baja fondo musical.  
Niños realizando una actividad-  
en el salón.  
- Finalmente, un currículum -  
con estas características -  
permitirá el desarrollo de  
niños independientes, crea-  
tivos, críticos.

40. Capaces de ajustarse y enfrentarse a las demandas de una so ciedad que, además de aportar-le beneficios, también le es - hostil.

- Sube fondo musical, 5 seg.

Niños jugando en el patio.

41.- Baja fondo musical

- Realización y producción:  
Hector Botello, Alvaro Buen-  
rostro, María Elena Lozano,  
José Alberto Monroy, Celia-  
Palacios, Luz María Verdi-  
guel

Cartón No. 3: Realización y pro-  
ducción y nombres.

42.- Universidad Nacional Autono-  
ma de México, Marzo de 1982.

-Sube fondo musical, 20 seg.

Cartón No. 4: UNAM, Marzo/1982.

## SISTEMAS DE EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.

AUTOR: CELIA PALACIOS SUAREZ  
HECTOR BOTELLO CORTE.

## TEXTO

## IMAGEN

- 1.-La Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza, Fachada del Edificio de la ENEP Zaragoza.
- 2.-a través de la Sección Ciencias de la Educación, presenta: Cartón 1: Sección Ciencias de la Educación.
- 3.-Sistemas de Educación Preescolar en México. Cartón 2: Título.
- 4.-En los últimos años, se ha venido dando mayor importancia a la educación preescolar, propiciando el desarrollo de diversos programas a este nivel, Grupo de niños, con letrero: "Educación Preescolar".
- 5.-cuyo objetivo primordial es estimular y optimizar el desarrollo del niño, basándose en determinadas aproximaciones psicológicas. Grupo de niños, en su salón de clases.
- 6.-Para toda persona interesada en el estudio de la educación preescolar, es necesario tener un panorama de los diferentes programas que se llevan en la práctica educativa. Dos maestras con los niños.

- 7.-Con este propósito, presentamos algunos de estos sistemas educativos y su orientación respecto al niño.
- 8.-Sistema de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública.
- 9.-La importancia de la educación preescolar como primer peddño de la escolarización del niño, es tomada en cuenta, por la actual administración educativa de la SEP, al considerarla como uno de sus programas prioritarios y como una de las metas por alcanzar en 1982.
- 10.-Se da preferencia a los niños de 5 a 6 años, con el fin de que la mayor parte de los niños, pueda recibir los beneficios de por lo menos un año de atención educativa, en el Jardín de Niños.
- 11.- Los objetivos planteados, atienden la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se establecen las bases para su aprendizaje posterior.
- Niño haciendo torre con bloques.
- Cartón 3: Sistema de Educación-Preescolar de la SEP.
- Niños de un jardín de niños oficial.
- Grupo de niños preescolares.
- Grupo de niños trabajando.

- 12.- Con estos objetivos se pretende abatir, en parte, la deserción y reprobación en la escuela primaria. Maestra con su grupo.
- 13.- El programa parte de un enfoque psicogenético, considerando que el niño construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. Niños viendo libros.
- 14.- El papel de la escuela es proporcionar al niño un conjunto cada vez más rico de oportunidades para que él sea quien se pregunte y busque respuestas acerca del medio que lo rodea. Niño regando una planta
- 15.- Los objetivos del programa se plantean como objetivos de desarrollo, que favorecen el desarrollo integral del niño, tomándose como base las características de su edad. Niños en su salón.
- 16.- Estos objetivos abarcan la estimulación de cada una de las áreas o ejes del desarrollo: afectivosocial, cognoscitivo y psicomotor. Maestra con los niños.

- 17.- En el área afectivosocial se - Dos niñas jugando.  
estimula el desarrollo de la -  
autonomía, para que pueda ex-  
presar con seguridad y confian-  
za sus ideas y afectos con ni-  
ños y adultos,
- 18.- y la conducta cooperativa en - Niños regando las plantas.  
el trabajo colectivo para que-  
logre considerar progresivamen-  
te otros puntos de vista.
- 19.- En el área cognoscitiva se es- Niños haciendo trazos.  
timulan la expresión gráfico-  
plástica y el juego simbólico,
- 20.- el lenguaje, a través de la ex Niños platicando.  
presión oral
- 21.- y del inicio a la lectoescritu Niños haciendo trazos.  
ra.
- 22.- Así como el desarrollo de las- Niña haciendo una suma.  
preoperaciones lógico matemáti-  
cas: clasificación, seriación y  
conservación del número,
- 23.- y la estructuración del tiempo Niños acomodando bloques.  
y del espacio.
- 24.- En el área psicomotriz, se es- Niñas caminando por una banda.  
timula el desarrollo de la au-  
tonomía en el control y coordi-  
nación de movimientos amplios-  
que favorecen los grandes desplaza-  
mientos,

- 25.- y de la motricidad fina para - Niña dibujando.  
facilitar la ejecución de movi-  
mientos precisos.
- 26.- Las actividades que se plan- - Niñas haciendo trabajo manual,  
tean para el logro de los obje-  
tivos se desarrollan en torno-  
a unidades temáticas como la -  
alimentación, trabajo, medios-  
de comunicación, festividades-  
nacionales y tradicionales.
- 27.- Para cada semana se establece - Niños iluminando banderas.  
el desarrollo de una de las --  
unidades, a través de la cual-  
se estimulan las tres áreas --  
del desarrollo.
- 28.- Todos estos objetivos desarro- Niños haciendo trabajo manual.  
llan en alto grado las accio-  
nes del niño sobre los objetos,  
animándolo a que se exprese --  
por diferentes medios;
- 29.- así como alentando su iniciati- Niños trabajando.  
va, curiosidad y creatividad,  
procurando que se desenvuelva-  
en un ambiente en el que actúe  
con libertad.
- 30.- Un Enfoque Cognitivo en la Edu- Cartón 4: Enfoque Cognitivo en  
cación Preescolar. la Educación Preescolar

- 31.- La Escuela Paidós, basándose en la teoría de Jean Piaget, ha elaborado un programa de educación preescolar, Fachada de la Escuela Paidós.
- 32.- cuyo principal objetivo es que el niño avance en su desarrollo a través de las actividades que se le ofrecen. Grupo de niños con su maestra.
- 33.- Partiendo del conocimiento de las características de desarrollo de cada niño, Niño trabajando.
- 34.- se interesa por ofrecerles situaciones de aprendizaje significativas, en las que descubra conocimientos y habilidades, Niña "enseñando" a los pequeños.
- 35.- con las que se constituya como individuo, desarrolle una actitud crítica y una capacidad de selección de criterios. Grupo de niños.
- 36.- Como premisa inicial, se parte de que el niño debe sentirse querido en la escuela, apreciado como individuo por sus compañeros y maestros. Maestra y niños consolando a una niña.
- 37.- En el nivel preescolar se incluye a los niños de 1 a 6 años, formando cuatro grupos de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo. Niños de diferentes edades.

- 38.- Planteando un programa único de actividades que varía en complejidad de acuerdo al desarrollo de los niños, basándose en la concepción del desarrollo con un proceso continuo. Un grupo trabajando.
- 39.- Estas actividades incluyen: el lenguaje, que abarca la expresión oral, Maestra platicando con los niños.
- 40.- el manejo de vocabulario, la interpretación de imágenes, Niños viendo libros.
- 41.- la iniciación a la lectoescritura a través de palabras y enunciados, Actividad de lectoescritura.
- 42.- y la presentación de conferencias por los niños. Cartulina de conferencia.
- 43.- La estimulación de habilidades cognitivas, como la formación de conceptos temporales y espaciales, Actividad de relaciones espaciales.
- 44.- el inicio a las matemáticas, a través de juegos prelógicos como la seriación, clasificación y conservación. Actividad de conservación.

- 45.- La introducción a las ciencias naturales y sociales, a través de centros de interés en los que el maestro propone un tema, que se desarrolla de acuerdo al interés de los niños. Clase.
- 46.- La iniciación a la música, escuchándola, cantando Niños cantando.
- 47.- y produciéndola con instrumentos musicales. Niños tocando instrumentos.
- 48.- La estimulación de la coordinación motora fina, a través de manipulación de objetos, Niños trabajando con bloques.
- 49.- actividades de rasgado y recortado, Niña recortando.
- 50.- el manejo de materiales para el dibujo, Niños dibujando.
- 51.- estimulando tanto la coordinación como la creatividad artística. Niños iluminando.
- 52.- la coordinación motora gruesa, a través de danza y gimnasia, Clase de gimnasia.
- 53.- y del juego libre. Niños en la resbaladilla.

- 54.- Se pone especial interés en el trabajo colectivo, a través de actividades como las de cocina, *Actividades de cocina.*
- 55.- y de las asambleas semanales, - *Asamblea de grupo.*  
en las que se resaltan los eventos positivos y se critican y resuelven los negativos.
- 56.- Con todas estas actividades, se valora la experiencia personal, el crecimiento y el desarrollo integral de cada niño. *Maestras y niños.*
- 57.- Se promueve su creatividad y su capacidad crítica. *Niños pidiendo la palabra en la asamblea*
- 58.- se valora la honestidad, la sinceridad y el compañerismo. *Niños leyendo juntos.*
- 59.- Se establece un sistema, en donde el niño es el punto de partida del trabajo y el motor del proceso, y el maestro es quien lo guía y encauza, *Grupo con su maestro.*
- 60.- partiendo del principio de que nadie aprende de otra persona, - hasta que no reelabora las estructuras de sus conocimientos. *Niñas en juego de roles.*
- 61.- El niño es el elemento dinámico y constructor de este proceso, - que es su propia educación. *Niños trabajando.*

- 62.- El Método Montessori en la Educación Preescolar.      Cartón 5: Método Montessori - en la Educación Preescolar.
- 63.- La Escuela Montessori de Coyoacán, ha desarrollado un programa de enseñanza preescolar, --- acorde a los planteamientos de María Montessori.      Fachada de la escuela.
- 64.- Este método está basado en la imperiosa necesidad del niño de aprender haciendo.      Niños con material.
- 65.- Para ello, se le ofrece un ambiente preparado, en lo que todo se encuentra escrupulosamente ordenado,      Vista del salón.
- 66.- y, a la vez, puede ser usado -- por el niño de manera independiente, ya que se encuentra a su altura.      Niña ante el lavadero.
- 67.- Tratándose de establecer una situación de belleza y contacto -- con la naturaleza que favorezcan su gusto por el trabajo.      Vista del salón.
- 68.- En este ambiente, el maestro -- participa iniciándolo en el uso adecuado de los materiales,      Maestro trabajando con una niña.
- 69.- corrigiendo ciertos errores por medio del ejemplo, eliminando -- dificultades insuperables,      Maestra ayudando a recortar.

- 70.- respetando el ritmo interno del niño, permitiendo que explore, experimenta y descubra. Niños trabajando.
- 71.- El material que emplea también tiene características especiales. Diversos materiales.
- 72.- Cada uno aísla un estímulo, gasea la longitud, magnitud, color, tono; Material representativo.
- 73.- enseñándole al niño un concepto a la vez, estos conceptos están graduados en dificultad. Material representativo.
- 74.- Cada material tiene el control de error en sí mismo. Material representativo.
- 75.- El Método Montessori favorece en el niño el desarrollo de la libertad, él puede decidir cuándo trabajar y en que momento hacerlo. Niños trabajando.
- 76.- pero, a la vez, se le estimula a terminar todo lo que ha empezado y se apoya su trabajo dándole a conocer nuevos materiales y a cubrir áreas de aprendizaje que no haya elegido. Maestra trabajando con una niña.

- 77.- La disciplina se mantiene, no -- Niños trabajando.  
por presiones externas, sino --  
por la actividad misma y por el  
ejemplo del adulto.
- 78.- Este ambiente de libertad le es Niño mirando trabajar a otra  
tablece sólo dos límites: no ha niña.  
cer mal uso del material y no --  
interrumpir el trabajo de los --  
demás, aunque puede observar o --  
participar si se le invita a ha  
cerlo.
- 79.- El desarrollo del niño se esti- Niños trabajando.  
mula a través de cuatro grandes  
avenidas o áreas de aprendizaje:
- 80.- actividades de la vida práctica Actividad de la vida práctica.  
en las que el niño aprende a --  
cuidar su persona, su medio am-  
biente y su civilización,
- 81.- al mismo tiempo que desarrolla Actividad de la vida práctica.  
los movimientos para la lectoes  
critura.
- 82.- La estimulación de los cinco -- Material de discriminación vi-  
sentidos, a través de materia-- sual.  
les sensoriales,
- 83.- la estimulación del uso correc- Grupo de niños platicando.  
to del lenguaje, enfatizando la  
pronunciación adecuada, el uso  
de nuevo vocabulario,

- 84.- *la iniciación al aprendizaje -- Niñas viendo un libro.*  
*del lenguaje escrito, a través-*  
*del conocimiento de las letras-*  
*y enunciados;*
- 85.- *la iniciación a las matemáticas* Regletas.  
*con el manejo sensorial de las-*  
*longitudes,*
- 86.- *para conducirlo al manejo del - Material de conteo.*  
*número a diferentes niveles.*
- 87.- *Las ciencias naturales, ponien- Materiales de plantas.*  
*do al niño en contacto con el -*  
*conocimiento de su cuerpo, de -*  
*los animales y plantas;*
- 88.- *la geografía, con el uso de ma- Globo terráqueo y mapa.*  
*pas y del globo terráqueo.*
- 89.- *La Escuela Montessori de Coya- Clase de Inglés.*  
*cán, ha incluido en su sistema-*  
*clases especiales, como inglés,*  
*en que se estimula la educación*  
*del oído para escuchar otro --*  
*idioma y entrenarlo para su --*  
*aprendizaje posterior;*
- 90.- *teatro, estimulándose la dic-- Clase de teatro.*  
*ción, seguridad, creatividad y-*  
*orden de su pensamiento;*
- 91.- *pintura, estimulando la coordi- Clase de pintura.*  
*nación motora fina*

- 93.- y educación física, favoreciendo la coordinación de movimientos, la responsabilidad y la disciplina. Clase de gimnasia.
- 94.- Con el Método Montessori, con su enfoque diferente y su ambiente preparado, se verá el surgimiento de los nuevos niños, con la misma seguridad -- con que el día sigue a la noche. Niños en la escuela.
- 95.- (Música). Cartón 6: Realización y producción:  
Hector Hotello Corte,  
Celia Palacios Suárez.

AUTOR: MA. ELENA LOZANO PAZ  
 CELIA PALACIOS SUAREZ.

CURRICULUM COGNOSCITIVAMENTE  
 ORIENTADO  
 (ADAPTACION DEL PROGRAMA HIGH/SCOPE)

TEXTO

IMAGEN

- |   |                        |
|---|------------------------|
| 1.- La Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Zaragoza",   | 1 La Enep              |
| 2.- a través de la sección Ciencias de la Educación, presenta:  | 2 Letrero              |
| 3.- Un Curriculum Orientado Cognoscitivamente,  | 3 Letrero              |
| 4.- En la Clínica Benito Juárez de la ENEP "Zaragoza",  | 4 La Clínica           |
| 5.- en el Semestre 82/1 se inició la implementación del Programa de Servicio de Educación Preescolar,   | 5 El grupo con letrero |
| 6.- llevándose a cabo una adaptación del Curriculum High/Scope de Ypsilanti Michigan, cuya orientación cognoscitiva deriva de la teoría de Jean Piaget. | 6 El grupo             |

- 7.- El planteamiento básico de este currículum es que el aprendizaje activo es la base del desarrollo del niño, 7 Niños trabajando
- 8.- por eso al niño se le ofrece un ambiente en el que él pueda proponer e iniciar las actividades que lleva a cabo, 8 La sala con niños
- 9.- y en el que el maestro participa observando al niño y estimulando su aprendizaje a través de las experiencias clave, las cuales pueden ser tomadas como los objetivos del currículum. 9 Niños asesorados por algún alumno.
- 10.- Ejemplos de las experiencias clave: El Aprendizaje Activo, en el que el niño explora su medio ambiente con todos sus sentidos eligiendo, manipulando, transformando y combinando materiales. 10 Niños manipulando material (sala de arte)
- 11.- El lenguaje, en el que el niño habla con los demás niños y con los maestros describiendo objetos, eventos o situaciones y expresando sus sentimientos. 11 Niños platicando
- 12.- La Experimentación y Representación, en las que el niño reconoce los objetos por el sentido, tacto, olfato o gusto; 12 Niños discriminando por medio del tacto o gusto.

- 13.- y representa los objetos o even 13 Area de arte  
tos a través de diferentes me-  
dios como el dibujo, modelado,  
construcción con bloques
- 14.- y, a través del lenguaje y del- 14 Area de casa (con la ropa)  
juego de roles.
- 15.- La Clasificación, en la que el- 15 Actividad de matemáticas.  
niño investiga y descubre los -  
atributos de las cosas, identi-  
ficando sus semejanzas y dife-  
rencias.
- 16.- La Seriación, en la que el niño 16 Actividad de matemáticas  
hace comparaciones entre los ob-  
jetos o los ordena en base a al-  
gún criterio.
- 17.- El Manejo del Número, a través- 17 Actividad de matemáticas  
de la comparación de cantidades,
- 18.- la correspondencia uno a uno y- 18 Actividad de matemáticas  
el conteo de objetos.
- 19.- El Manejo de las Relaciones Es- 19 Area de bloques.  
paciales, en donde el niño ob-  
serva, experimenta y describe-  
posiciones, direcciones y dis-  
tancias entre las cosas, en su  
medio ambiente y en sí mismo,
- 20.- y en las que distingue y descri- 20 Actividad con el mosaico.  
be formas.

- 21.- El Manejo del Concepto de Tiempo, en relación a sus viviencias presentes, pasadas o futuras, a los cambios de estación, 21 El grupo durante el saludo
- 22.- al uso del calendario y del reloj y en relación a la rutina diaria como cuando los niños indican los cambios de actividad. 22 Niños con el calendario o con el pandero.
- 23.- Estas experiencias clave se estimulan en cuatro áreas de trabajo: 23 Area de Arte  
El Area de Arte, en la que el niño puede trabajar con diferentes tipos de material para pintura, recortado y modelado.
- 24.- El Area Tranquila, en la que el niño puede trabajar con libros, rompecabezas y diversos juegos y materiales manipulables. 24 Area Tranquila
- 25.- El Area de Bloques, en la que el niño puede construir casas, puentes, trenes, con diferentes materiales como tubos, cajas, pedacería de madera. 25 Area de Bloques

- 26.- El Area de la Casa, en la que el niño puede representar su medio familiar con el uso de ropa y trastes. 26 Area de Casa
- 27.- y participando en la preparación de alimentos. 27 Niños preparando alimentos en el área de casa
- 28.- La rutina diaria de actividades incluye 4 periodos básicos: Planeación: el niño hace su plan indicando en que área, con que material y en que actividad desea trabajar. 28 Actividad de Planeación - (con u sin cuaderno)
- 29.- Trabajo, el niño lleva a cabo su plan de trabajo, asesorado por el maestro. 29 Niños en su actividad de trabajo.
- 30.- Recuerdo, cada niño comenta con los demás niños y con el maestro las actividades que realizó. 30 Niños en la actividad de Recuerdo.
31. Limpieza, los niños guardan en su lugar el material y limpian el área de trabajo. 31 Niños recolectando material y limpiando y su área de trabajo.
- 32.- el área de trabajo.
- 33.- Se han incluido otras actividades para la estimulación del niño, como el saludo, que se lleva a cabo con todo el grupo, conversando y cantando. 33 Saludo

- 34.- Actividades en el Exterior, en las que el niño puede escoger de entre 4 actividades programadas por el maestro para la estimulación de la coordinación motora gruesa. 34 Niños involucrados en Actividades en el Exterior.
- 35.- Actividades de Lectoescritura, en las que se inicia al niño en las habilidades necesarias para este aprendizaje, como trazos, memoria, discriminación. 35 Niños en la Actividad de Lectoescritura.
- 36.- Actividades de Matemáticas, en las que se entrena al niño en la clasificación, seriación y el manejo del número. 36 Niños en la Actividad de Matemáticas.
- 37.- Todos los días se lleva a cabo la evaluación del niño, a través del registro del área en la que trabaja 37 La lista de chequeo
- 38.- y de su adaptación a la rutina diaria, 38 Alumno evaluando con las listas de chequeo.
- 39.- y periódicamente se evalúan la organización de la sala y el trabajo de los maestros con el niño. 39 Las listas de chequeo

40.- Con esta organización de la sala, 40 Todo el grupo de las actividades y del material, se favorece el desarrollo del pre escolar para que goce plenamente de esta etapa y se prepare para su aprendizaje futuro.

41.- Realización y producción:  
Psic. Celia Palacios S.  
Psic. María Elena Lozano P.  
UNAM/1982.

41 Letrero

ANEXO #4

GUIA DE OBSERVACION PARA LOS  
PARTICIPANTES AL ENTRENAMIENTO

## GUIA DE OBSERVACION

El objetivo de esta guía es proporcionar a los participantes algunos aspectos que se consideran importantes para que orienten su atención en la fase de observación directa que realizarán en el centro preescolar de la clínica "Benito Juárez":

1. Observar la participación del Instructor de cada área de trabajo, con respecto a:
  - 1.1 Su interacción con el niño. Cómo lo guía, atiende a sus inquietudes y maneja las situaciones difíciles. - Es decir, cómo participa en las actividades del niño, contesta a sus preguntas o aclara sus dudas y responde ante travesuras, agresiones y desobediencias.
  - 1.2 La forma como organiza los períodos de la rutina diaria. Cómo organiza los cambios de un período a otro, introduce a los niños en los mismos y recapitula (recuerda) en cada uno de ellos.
  - 1.3 El manejo que hace de las experiencias clave u objetivos del currículum. Cómo, por qué y en qué momento las estimula y/o fortalece en el niño.
2. Observar la organización del material:
  - 2.1 Ubicación, organización y arreglo del material y equipo en cada una de las áreas de trabajo.
  - 2.2 Ubicación, organización y arreglo para las actividades de lecto-escritura, matemáticas y del exterior.

2.3 Estimulación de la organización y la limpieza del material y del escenario.

3. Observar el uso de la lista de chequeo "Observación del Niño":

3.1 Su organización.

3.2 Su Registro.

3.3 Y su interpretación.

ANEXO # 5

- OBSERVACION DEL NINO  
(LISTA DE CHEQUEO)

EL REGISTRO DE OBSERVACION DEL  
 NINO DE HIGH/SCOPE

-MUESTRA-

NOMBRE DEL NINO \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO \_\_\_\_\_

FECHA DEL PERIODO DE OBSERVACION \_\_\_\_\_

Semana/Mes/Año

OBSERVACION INTENSIVA DURANTE CINCO DIAS.

PERIODO DE PLANEACION

Item 1: Expresión de elecciones y planes

- 0. El niño no da indicación alguna de tener en mente elecciones o planes; se mantiene ocioso o persigue al maestro, sin tomar ninguna decisión por su cuenta . . . . . 0
- 1. El niño mira o toca los materiales del salón y/o se dirige hacia un área o material. Sin embargo, no existe ninguna otra comunicación con el maestro con respecto a un plan . . . . . 1 Circule uno
- 2. El niño intencionalmente comunica su elección al maestro, señalando, caminando hacia o mencionando un área, material o niño, pero el maestro tiene que "reconocer" el plan . . . . . 2

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 3. | Con mucha ayuda por parte del maestro, el niño <u>co</u><br>munica lo que va a hacer . . . . .                | 3 |
| 4. | Sin mucha ayuda por parte del maestro, el niño <u>co</u><br>munica lo que va a hacer . . . . .                | 4 |
| 5. | Con mucha ayuda por parte del maestro, el niño --<br>comunica cómo va a llevar a cabo su plan . . . . .       | 5 |
| 6. | Sin mucha ayuda por parte del maestro el niño <u>co</u> -<br>munica cómo va a llevar a cabo su plan . . . . . | 6 |

PERIODO DE TRABAJO.

Item 2: Seguimiento del plan inicial.

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 0. | El niño no hace un plan inicial, por lo que este-<br>punto es inaplicable . . . . .   | 0 |
| 1. | El niño no sigue su plan inicial . . . . .  | 1 |
| 2. | El niño sigue su plan inicial uno o dos días de -<br>cinco . . . . .  | 2 |
| 3. | El niño sigue su plan inicial por lo menos tres -<br>días de cinco, pero se apega a El menos de diez -<br>minutos . . . . .   | 3 |
| 4. | Uno o dos días de cinco el niño sigue el plan <u>ini</u><br><u>cial</u> por lo menos durante diez minutos, apegándo-<br>se a la meta original aun cuando introduce lige-<br>ras modificaciones, como cambiarse a un área dife-<br>rente del salón . . . . . | 4 |
- Circule uno

5. Por lo menos tres días de cinco el niño sigue el plan inicial durante diez o más minutos, apegándose a la meta original aún cuando introduzca ligeras modificaciones . . . . . 5

Item 3: Proyectos a largo plazo.

0. El niño nunca se involucra en proyectos a largo plazo . . . . . 0
1. El niño se involucra en proyectos a largo plazo . . . . . 1 Circule uno

Item 4: Resolución de problemas con los materiales

0. El niño parece nunca o raras veces percibir los problemas . . . . . 0
1. El niño percibe los problemas pero rara vez los confronta . . . . . 1
2. El niño hace un intento por resolver un problema, pero se da por vencido si no tiene éxito. . . . . 2
3. El niño trata de resolver un problema de una segunda forma distinta si su primer intento no tiene éxito . . . . . 3
4. El niño hace más de dos intentos por resolver un problema . . . . . 4 Circule uno

Item 5: Concentración en la actividad

El niño se concentra en una actividad durante:

1. Menos de dos minutos a la vez . . . . . 1
2. Menos de cinco minutos a la vez . . . . . 2

- 3. Menos de diez minutos a la vez . . . . . 3
- 4. De diez a treinta minutos a la vez . . . . . 4
- 5. Treinta minutos o más a la vez . . . . . 5

Item 6: Diversidad de actividades y contactos

Durante el curso de una semana el niño:

- 1. Incorpora un número de materiales diferentes en sus actividades . . . . . 1
- 2. Trabaja en dos o más áreas del salón de clases . . . . . 2
- 3. Interactúa con tres o más niños . . . . . 3 *Círcule todos los puntos aplicables.*
- 4. Acepta interacciones con más de una persona del equipo regular del salón de clases . . . . . 4

Item 7: Representación espontánea usando los materiales.

- 1. El niño se dedica solamente al juego en el nivel de los objetos . . . . . 1
- 2. Las estructuras y/o dibujos del niño siempre asumen la forma de torres simples, o puntos y líneas sin organización aparente. Algunas veces el niño los nombra, pero no son reconocibles como representaciones para el observador aun después de que el niño las haya explicado . . . . . 2
- 3. El niño crea estructuras y/o dibujos con figuras o formas que son reconocibles como representaciones después de que el niño las ha explicado. . . . . 3

4. Las estructuras y/o dibujos incluyen figuras o formas que son representaciones reconocibles sin explicación alguna . . . . . 4

5. Las representaciones del niño son del nivel del tipo 4, pero además incluye 3 o más detalles que representan atributos específicos de las cosas representadas . . . . . 5

Item 8: Representación espontánea en el juego dramático.

0. No se observa . . . . . 0

1. El niño usa un objeto en representación de otro. 1

2. El niño usa acciones o sonidos para simular que está haciendo algo . . . . . 2

3. El niño usa palabras para describir la escena . . . . . 3 *Circule todos los*

4. El niño asume el rol de alguien más (5 o más minutos) . . . . . 4 *puntos aplicables*

5. Los objetos inanimados son usados como personajes en el juego dramático del niño . . . . . 5

6. El niño habla en el lenguaje adecuado para el rol . . . . . 6

7. El niño coordina el desempeño de roles con sus compañeros (5 o más minutos) . . . . . 7

Item 9: Representación a través de medios artísticos.

0. El niño no usa medios artísticos para representar lo que hizo . . . . . 0

1. El niño algunas veces crea representaciones, pero-  
con dos o menos detalles . . . . .

*Circule uno*

1

2. El niño normalmente crea representaciones con dos-  
o menos detalles . . . . .

1