

872743

8

2ej



UNIVERSIDAD DON VASCO A.C.

**INCORPORACIÓN N.º 8727-43 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**"LA EDUCACIÓN PREESCOLAR
Y
EL MÉTODO DE PROYECTOS"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A

RA. ELENA PATIÑO ÁVILA

ASESOR: LIC. HUMBERTO JAVIER NEGRETÉ PÉREZ



**UNIVERSIDAD
DON VASCO
A.C.**

Uruapan, Michoacán

1988

FALLA DE ORIGEN



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.

INTRODUCCIÓN	5
---------------------------	----------

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	8
---------------------------------------	----------

1.1 Justificación.	8
1.2 Planteamiento del problema.	8
1.3 Objetivo general.	11
1.4 Objetivos específicos.	11
1.5 Hipótesis de trabajo.	12
1.6 Limitaciones y delimitaciones.	15

CAPÍTULO 2

MARCO DE REFERENCIA	18
----------------------------------	-----------

2.1 Características Socioculturales de Uruapan.	18
2.1.1 Actividad económica.	20
2.1.2 Urbanización.	23
2.1.3 Educación.	23
2.2 La problemática en preescolar.	28

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN PREESCOLAR 31

3.1 Concepto de educación.	31
3.1.1 Concepto de educación preescolar.	33
3.2 Centros de educación preescolar.	34
3.2.1 Antecedentes de la educación preescolar.	35
3.3 Conceptos sobre la niñez.	46
3.3.1 El niño como adulto pequeño.	46
3.3.2 El niño y la maldad innata.	48
3.3.3 El niño como tabla rasa.	49
3.3.4 El niño y la bondad innata.	50
3.3.5 El niño como propiedad.	51
3.3.6 El niño como persona en desarrollo.	52
3.4 Aportaciones a la educación preescolar.	55
3.4.1 Augusto Guillermo Federico Froebel.	56
3.4.2 María Montessori.	62
3.4.2.1 Similitudes entre Montessori y Piaget.	71
3.4.3 Celestin Freinet.	73
3.4.4 Ovide Decroly.	76

CAPÍTULO 4

TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO 82

4.1 Teoría cognoscitiva.	82
4.1.1 Datos biográficos (Piaget).	82
4.1.2 Periodización de las obras de Piaget.	87
4.1.3 Fundamentos y conceptos filosóficos de Piaget.	89
4.1.4 Período Sensoriomotor (0 a 2 años).	92
4.1.5 Fase del pensamiento intuitivo (4 a 7 años).	100
4.1.6 Período de las operaciones concretas.	101
4.1.7 Críticas a la teoría de Piaget.	104
4.2 Teoría Psicosocial de Erikson.	109
4.3 Teoría de Henri H. Wallon.	119

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO 129

5.1 Antecedentes.	129
5.2 Método de proyectos.	134
5.2.1 William Heard Kilpatrick.	139
5.3 Programa de Educación Preescolar 1992.	142

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO 150

6.1 Diseño de la muestra.	150
6.2 Diseño del instrumento.	151
6.3 Presentación de resultados.	153

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 179

7.1 Análisis de resultados.	179
7.2 Interpretación de la información.	187

Conclusiones.	197
Propuesta.	201
Anexos.	211
Bibliografía.	218

INTRODUCCIÓN.

La primera experiencia escolar que tiene el niño en nuestra sociedad tiene lugar, por lo general, entre los cuatro y cinco años, que es cuando ingresa al Jardín de Niños o nivel preescolar.

El nivel preescolar tiene gran importancia para el niño y para la misma sociedad. El reconocimiento de que el Jardín de Niños cumple importantes funciones educativas, únicas e insustituibles dentro del contexto socio-cultural en nuestros días, ha determinado su incorporación al sistema educativo, formando parte de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), dejando de ser la escuela primaria la primera Institución del sistema de educación formal a la que acude el niño.

Las funciones más importantes de los centros educativos de este nivel son : la social y la pedagógica. La función social de la educación preescolar es complementar la acción que se hace en el hogar en lo relativo a la adquisición de hábitos y actitudes, de dotar al niño de experiencias que le ayuden a ampliar y perfeccionar su lenguaje, de oportunidades de convivencia, de socialización en un marco social más amplio, y de ponerlo en contacto con un medio que satisfaga sus necesidades de juego, espacio, creatividad, expresión, etc.

La función pedagógica consiste, entre otros aspectos, en orientar, estimular y dirigir el proceso educativo del niño en esta etapa, con programas, métodos, técnicas, actividades y recursos acordes a sus intereses y necesidades.

En la primera parte de este trabajo se hace una descripción de los fenómenos socioeconómicos que influyeron en la creación de los jardines de niños; de las aportaciones que han hecho desde sus campo de trabajo (biología, medicina, psicología, etc.), importantes personajes como Froebel, Montessori, Decroli, entre otros. También se revisan las teorías que explican aspectos relevantes de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños en la edad preescolar; el Programa de Educación Preescolar 1992.

La segunda parte de este trabajo es la investigación de campo realizado en jardines de niños de la ciudad de Uruapan, con el propósito de conocer la práctica educativa de las maestras, y en la que damos a conocer los resultados obtenidos, así como las conclusiones a las cuales llegamos.

La tercera parte es una propuesta que esperamos sea de utilidad para las educadoras y que contribuya a mejorar su práctica docente.

CAPÍTULO No. 1

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 JUSTIFICACIÓN.

Considero que este trabajo puede ser de interés para los docentes de nivel preescolar, ya que es importante analizar el programa que ha entrado en vigencia a partir del ciclo escolar 1993 - 1994 y comprender el verdadero significado de las actividades en él propuestas.

El estudio tiende a apoyar la práctica docente, revisando los aspectos teórico - metodológicos que sustentan al nuevo programa, ampliando el conocimiento y la información acerca de las teorías del desarrollo del niño (cognoscitivo, psicomotriz y afectivo-social) de diferentes teóricos, de sus aportaciones y enriquecer el programa con su experiencia; para hacer las modificaciones pertinentes que se ajusten más a las necesidades de los niños de su Jardín y de su comunidad; a valorar en su justa dimensión el programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y conocer sus límites y posibilidades, siendo un elemento crítico, creador y activo en su momento histórico y en su realidad concreta.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En la Reforma Educativa de 1989 destacan dos preocupaciones que tienen gran peso en el discurso y las acciones educativas. Por un lado, ampliar la cobertura del sistema educativo; y por otro, elevar la calidad de la educación. Se han elaborado propuestas de cambios legales, estructurales y pedagógicos con el propósito de mejorar la prestación del servicio

educativo en México. El Programa para la Modernización Educativa 1989 - 1994 es una más de estas propuestas.

El objetivo del programa para la educación preescolar es el siguiente :

“* Ofrecer una educación preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que fortalezca la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que estimule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades.

Las acciones propuestas para la modernización de la educación son :

- Generalizar la educación preescolar e implantar nuevos modelos educativos con participación comunitaria que permitan la expansión del servicio y mantenimiento. Se atenderá principalmente a la población urbana marginada, rural e indígena.
- Integrar un modelo curricular de educación preescolar que responda a las circunstancias sociales del niño mexicano, incorpore valores universales, coadyuve al fortalecimiento de la identidad nacional y facilite su articulación pedagógica con la primaria.
- Enseñar con base en las características regionales, mecanismos para la supervisión del cumplimiento de normatividad.
- Elaborar y distribuir oportunamente recursos y apoyos didácticos, con especial atención en las zonas marginadas, acordes con los programas pedagógicos que apliquen en el sistema regular y con los nuevos modelos que se implanten.

* Implantar en todo el país programas y mecanismos de participación de la sociedad en las tareas de la educación, orientados a obtener su colaboración y apoyo en la expansión, difusión y extensión educativas". (P.E.J. 1989: 51, 52).

La principal consecuencia de estas medidas fue la elaboración del Programa de Educación Preescolar 1992, el cual integra en su fundamentación teórica y en la metodología estas disposiciones.

La educación juega un importante papel en el proyecto modernizador del país. Elevar la calidad educativa, en todos los niveles escolares es una tarea que requiere de un gran esfuerzo y dedicación. No es algo de alcanzar de la noche a la mañana.

El nuevo Programa de Preescolar habrá de ser estudiado a fondo por las educadoras del país para comprender su verdadero sentido, los objetivos que persigue, la articulación que este tenga con la primaria.

La idea que el propio sistema educativo tiene acerca de la educación, del tipo de experiencias y actividades que propone a los niños, de la forma de realizarlas y de la relación maestro-alumno, así como del concepto de las relaciones que se plantean entre ellos y los otros elementos del proceso educativo : contenidos, materiales, espacio, la idea de evaluación, la metodología, quedan expresadas en este programa.

Hay muchos factores y procesos de distinta naturaleza ; políticos y sociales; de formación geográfica, etc., que dan sentido y forma particular al trabajo de cada docente, de cada Jardín y de comunidad. De ello se deriva el planteamiento del problema :

¿ Se está aplicando actualmente el método de proyectos propuesto en el programa de educación preescolar en los jardines de niños de la ciudad de Uruapan ?

El método de proyectos pertenece a los métodos de enseñanza socializada que tienen por objeto propiciar la integración social, desarrollar aptitudes para trabajar en grupo y crear sentimientos comunitarios.

La enseñanza socializada se realiza principalmente en grupo mediante otras estrategias que reúnan a los alumnos entorno a objetivos comunes. (Díaz Infante, 1993).

El método de proyectos es la estructura operativa del programa, y que responde al principio de globalización.

1.3 OBJETIVO GENERAL.

Analizar el programa de Educación Preescolar 1992 de la Secretaría de Educación Pública, para conocer su fundamentación Teórico-metodológica y determinar bajo qué condiciones es aplicable en los Jardines de Niños de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

** Detectar las necesidades de las educadoras con respecto al Programa de Educación Preescolar 1992.

** Identificar los problemas que tienen las educadoras para la implementación del método de proyectos.

1.5 HIPÓTESIS DE TRABAJO.

En el Programa de Educación Preescolar 1992, se define el trabajo por proyectos como la "organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o realización de una actividad concreta". (SEP, 1992: 18).

"El Método de Proyectos forma parte de los métodos de enseñanza socializada que tienen por objeto propiciar la integración social, desarrollar aptitudes para trabajar en grupo, crear sentimientos comunitarios y despertar actitudes de respeto hacia los demás". (Díaz Infante, 1992: 31).

El Método de Proyectos "representa la más alta expresión del trabajo colectivo. Teóricamente sus raíces se hallan en la filosofía pragmática cuyo más alto exponente es J. Dewey". (Luzuriaga, 1964: 88).

La formulación pedagógica del Método de Proyectos la realizó el pedagogo estadounidense William Heard Kilpatrick (1871 - 1965), inspirado en las ideas de Dewey. A través de este método su autor se propuso llevar a la práctica las ideas educativas de John Dewey.

La definición de Kilpatrick sobre el Método de Proyectos es : Un acto completo que el agente proyecta, persigue y dentro de sus límites aspira a realizar.

"En el Método de Proyectos intervienen los siguientes elementos :

1º.- Un problema o situación problemática.

2°.- Una actividad original o suscitada, encaminada a resolverlo.

3°.- Un ambiente o medio natural, en que está situado.

4°.- Una finalidad o propósito respecto a la aplicación.

5°.- Una serie de proyectos para la realización de esta finalidad". (Luzuriaga, 1964: 89, 90).

"El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas : surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación.

El trabajo grupal adquiere aquí especial interés, dado que un proyecto es una empresa concebida por todos los niños y cuya realización requiere también del trabajo en pequeños grupos y, en algunos momentos del grupo entero". (SEP, 1992: 19).

"Tener un proyecto común permite al niño aprender actitudes de cooperación y ayuda, así como asimilar reglas de convivencia.

Es por esto que el programa recomienda actividades del grupo total, actividades por equipos y actividades individuales". (SEP, 1992: 70).

"Para la etapa de desarrollo del proyecto se recomienda la forma de trabajo en equipos con 5 o 6 integrantes, respetando afinidades. Cada equipo seleccionará un responsable, entendiendo que éste se hará cargo del orden, disciplina, distribución del trabajo, cuidado de los documentos y materiales de la preparación de la exposición final del tema del proyecto".

Revisando las características de los niños, en la fase preoperatoria y en la de las operaciones concretas, podemos observar que el nivel de madurez social que las actividades por equipos exigen, se alcanza aproximadamente entre los 7 y 8 años, edad en la que el niño ha desarrollado una conducta social que le facilita la realización de actividades de esta naturaleza.

Jean Piaget observa que "a los niños pequeños les es imposible llegar a distinguir claramente lo que es actividad individual y lo que es colaboración : los niños hablan pero no se sabe si se escuchan; y ocurre que varios emprenden un mismo trabajo pero no se sabe si se ayudan realmente. Si se observa a niños mayores, el progreso se manifiesta en la concentración individual que ha adquirido cuando trabaja solo, y la colaboración efectiva cuando hace vida común". Son incluso tan solidarios que a primera vista es difícil decir si es que el niño ha adquirido cierta capacidad de reflexión que le permite coordinar sus acciones con los demás, o si es que existe un proceso de socialización que refuerza el pensamiento por interiorización.

Desde el punto de vista de relaciones interindividuales, el niño después de los siete años adquiere en efecto, cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos. Esto se observa ya en el lenguaje de los niños.

En cuanto al comportamiento colectivo de los niños señala que después de los siete años se da un cambio notable en las actitudes sociales manifestadas, por ejemplo, en los juegos con reglamento. (Piaget, 1975: 62, 63).

Los estudios de Piaget sobre el aspecto de la colaboración de los niños, las actividades, la autonomía, llevan a cuestionamientos tales como si la edad promedio, siete años, es en la que el niño alcanza la madurez que le permite realizar actividades colectivas más complejas y con mayor grado de responsabilidad sobre sus propias acciones y las de los demás, entonces para el niño de cinco años que asiste a un nivel preescolar, la modalidad del trabajo en equipos presentará algunas dificultades.

HIPÓTESIS.

El Método de Proyectos propuesto por la Secretaría de Educación Pública, en el Programa de Educación Preescolar, tiene limitantes prácticas en cuanto a la forma de trabajo por equipos, con los niños en la etapa preoperatoria.

1.6 LIMITACIONES Y DELIMITACIONES.

El tipo de investigación realizado en este trabajo, es descriptivo. La primera fase consistió en una investigación bibliográfica y documental, la cual permitió retomar importantes aspectos teóricos sobre la evolución y desarrollo de la educación preescolar a través de diferentes momentos históricos, así como las aportaciones de estudiosos en la materia. La segunda fase se realizó mediante una investigación de campo en la cual se recabó información de fuentes directas en este caso de las educadoras que laboran en diferentes jardines de niños de esta ciudad.

Las limitaciones más importantes encontradas para la realización del trabajo fueron : la falta de bibliografía especializada que proporcionara la información requerida para el marco teórico; los horarios de las bibliotecas públicas y de algunas escuelas.

En lo referente al trabajo de campo, las limitaciones fueron : la ubicación y localización de los jardines de niños en la ciudad; obtener los permisos de parte de los directivos de cada jardín, para aplicar los cuestionarios; la poca o nula colaboración de algunas educadoras para contestar y entregar los cuestionarios.

DELIMITACIONES : El estudio se limitó al nivel preescolar en 26 jardines de niños de la ciudad de Uruapan, Michoacán; realizándose en el transcurso del ciclo escolar 1993 - 1994.

CAPÍTULO No. 2

MARCO DE REFERENCIA

2 MARCO DE REFERENCIA.

2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE URUAPAN.

De acuerdo al XI Censo General de Población y Vivienda 1990 INEGI, el Municipio de Uruapan, contaba con 217,068 habitantes. La ciudad de Uruapan es cabecera municipal y en ella había 187,623 habitantes, de los cuales 90,270 son hombres y 92,353 mujeres.

CUADRO I.- POBLACIÓN URUAPAN.		
TOTAL	HOMBRES	MUJERES
187,623	90,270	92,353

FUENTE : INEGI 1990.

Los Grupos de Edad de la población en el municipio :

CUADRO II.- GRUPOS DE EDAD.

AÑOS	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Menos de 1	5,310	2,685	2,625
1	5,102	2,619	2,483
2	5,659	2,890	2,769
3	5,960	3,032	2,928
4	5,830	2,929	2,901
5	5,519	2,762	2,757
0 - 5	33,380	16,877	26,463
5 - 9	28,277	14,198	14,079
10 - 19	54,771	26,859	27,915
20 - 29	36,911	16,804	20,107
30 - 39	25,984	12,243	13,741
40 - 49	16,587	7,985	8,602
50 - 59	10,866	5,172	5,694
60 - 69	7,288	3,487	3,801
70 - 79	3,729	1,795	1,934
80 - 89	1,640	711	924
90 - 99	400	153	247
100 y más	66	20	46

FUENTE : INEGI 1990.

2.1.1 ACTIVIDAD ECONÓMICA.

Uruapan tiene una ubicación geográfica que le brinda numerosas ventajas.

Limita con los municipios de Tingambato, Ziracuaretiro y Tarétan al Este; Nuevo Parangaricutiro al Oeste; Paracho, Charapan y los Reyes al Norte y con el municipio de Gabriel Zamora al Sur.

Su extensión territorial es de 128 mil Km.2 esto representa un 2.88 % del total del Estado.

La ciudad de Uruapan, es considerada la segunda en importancia en el Estado.

La división funcional de las actividades económicas por sectores en la ciudad de Uruapan es de la siguiente manera :

En el sector primario o extractivo, la población ocupada corresponde a 4,501 equivalente al 8.1 % del total de la población ocupada. Esto se debe en gran medida a que el terreno es montañoso, lo cual no permite una agricultura intensiva. Sin embargo, uno de los cultivos de mayor atractivo es el aguacate. Existen unas 10,000 hectáreas aproximadamente, dedicadas a este cultivo, el de mayor importancia y tal vez el que más impulso ha recibido en los últimos 20 años. Otros cultivos del lugar aunque en menor proporción son el maíz, trigo, frijol, etc.

Dentro de este sector se considera también la explotación de los bosques. Esto ha traído grandes problemas, principalmente ambientales, ya que la tala es inmoderada y nula la reforestación.

Por otro lado, los incendios forestales que en la mayoría de los casos son provocados, han ido acabando con la riqueza forestal.

En el sector secundario que comprende las actividades industriales, se emplea a una población de 15,013, correspondiente al 27.2 % de la población total ocupada. Las industrias más importantes de la localidad son Artífibras, S.A., Fábricas de Aguardiente, Bebidas purificadas, Papelera, Chocolatera, Químicas Hércules, Resinera, Plásticos del Cupatitzio y algunas más.

Y por último tenemos al sector terciario, que comprende todas las actividades económicas generadas por los servicios prestados a la población. El número de personas en él empleadas es de 33,531 que equivale a 60.8 % del total de la población ocupada. La dinámica de la actividad económica se centra en el renglón comercial y los servicios (turísticos, financieros) y en la diversidad de tareas como transporte, comunicación, salud, educación, etc.

CUADRO II.- ACTIVIDAD ECONÓMICA.

Población Económicamente Activa	----- > 56,523
Población Económicamente Inactiva	----- > 68,621
Población Ocupada	----- > 55,104

FUENTE : INEGI 1990

CUADRO III.- ACTIVIDAD ECONÓMICA POR SECTOR.

SECTORES	TOTAL	%
Primario	4,501	8.16 %
Secundario	15,013	27.2 %
Terciario	33,531	60.8 %

FUENTE : INEGI 1990

2.1.2 URBANIZACIÓN.

Uruapan, ha experimentado un rápido crecimiento en las últimas décadas. Entre los factores que a ello han contribuido destacan : los flujos migratorios. Como es de todos sabido, las condiciones de vida en las zonas rurales son bajas, en muchas ocasiones el campesino abandona el campo para ir a la ciudad en busca de trabajo, servicios básicos como salud, educación, etc. En Uruapan existen alrededor de 100 asentamientos humanos irregulares, en diferentes puntos de la ciudad. Estos carecen por lo general de servicios básicos como agua, luz y drenaje, etc. La mancha urbana se extiende con rapidez, y su población demanda la atención a sus necesidades. Este crecimiento no planeado ha generado grandes problemas a la ciudad.

La población de la ciudad hace cincuenta años era de 16,713, en el municipio de 23,976 habitantes. En la actualidad se tienen 187,623 y 217,068 habitantes respectivamente. La tasa de crecimiento 1980 - 1990 fue de un 4.1 %

Otro factor que ha influido en el crecimiento de la ciudad ha sido su ubicación geográfica estratégica, gracias a la confluencia de vías de comunicación. Uruapan, se encuentra prácticamente en el centro del Estado.

2.1.3 EDUCACIÓN.

Los datos que proporciona el XI Censo General de Población y Vivienda 1990, en el renglón de Educación en la ciudad de Uruapan, son los siguientes :

CUADRO V.- ASISTENCIA A ESCUELAS		
POBLACIÓN	ASISTE A LA ESC.	NO ASISTE A LA ESC.
5 años	2,547	1,573
6 a 14 años	36,920	5,388

FUENTE : INEGI 1990

CUADRO VI.- POBLACIÓN DE 15 AÑOS A MÁS.		
SIN INSTRUCCIÓN	PRIMARIA INCOMPLETA	PRIMARIA COMPLETA
13,981	22,403	20,582

FUENTE : INEGI 1990

CUADRO VII.- POBLACIÓN ALFABETA Y ANALFABETA.

Población Alfabetizada de 15 años a más	103,246
Población Analfabeta de 15 años a más	10,749
Población de 6 a 14 años que saben leer y escribir	37,475
Población de 6 a 14 años que no saben leer y escribir	5,044

FUENTE : INEGI 1990

La Oficina Regional de la SEP en Uruapan, proporcionó los datos estadísticos sobre la población estudiantil atendida en el municipio de Uruapan, durante el ciclo escolar 1993 - 1994.

Los datos sobre la población entre los 5 y 14 años que no asiste a la escuela nos da una idea de la falta de escuelas de educación básica en la ciudad.

En el actual período de gobierno una constante en el discurso educativo, ha sido que la educación secundaria por decreto pasa a ser obligatoria. Sin embargo, vemos que la demanda de los niveles inferiores a éste, no ha sido satisfecha en su totalidad, muchos niños quedan sin lugar en las escuelas primarias. Con respecto a la calidad también se ha hablado mucho; pero aún hoy en día, casi al término del ciclo escolar 1993 - 1994 hay maestros que no tienen una visión clara de las reformas hechas en este ámbito; la infraestructura con que se cuenta no es la adecuada y el mantenimiento en ellas es casi nulo. Las carencias que presentan las escuelas en las zonas marginadas son mayores.

Por otro lado tenemos los problemas del acelerado crecimiento demográfico y los económicos de una gran parte de la población. Las familias requieren incluso que los miembros más pequeños de las mismas, ayuden al ingreso familiar. Por lo que optan por no mandar a sus hijos a la escuela.

Hay un factor más que se suma a los anteriores, las ideas machistas de que la mujer no debe estudiar, que para ella el prepararse para las labores domésticas es suficiente.

Otra causa o factor que habíamos pasado por alto, es el político. En nuestra ciudad los problemas políticos en el sector magisterial paralizan con frecuencia el trabajo escolar; por lo cual, la calidad de enseñanza ha bajado año con año, ya que en un tiempo relativamente corto de trabajo, tratan de terminar con un plan de trabajo que debía llevarse a cabo durante todo un ciclo escolar.

A esto hay que agregar el ausentismo por parte de los maestros, la burocratización y el papeleo innecesario en los trámites de ingreso y exigencias de cuotas indebidas en muchos planteles.

Sumando todo esto, tenemos una idea aproximada de las causas de analfabetismo y deserción en la población en edad escolar en nuestra ciudad de Uruapan, y en el municipio del cual es cabecera.

CUADRO VIII
DATOS ESTADÍSTICOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL ATENDIDA EN EL
MUNICIPIO DE URUAPAN, CICLO ESCOLAR 1993 - 1994.

NIVEL	OFICIALES				PARTICULARES			
	ALUMNOS	MAESTROS	ESCS.	GRUPOS	ALUMNOS	MAESTROS	ESCS.	GRUPOS.
Preescolar	5,455	179	54	187	921	29	15	32
Primaria	32,830	1,325	113	1,150	4,987	185	15	139
Secundaria	10,300	704	23	297	1,754	142	6	44
Cap. P/ Trab.	643	49	3	28	1,724	137	13	97
N. Med. Sup.	519	76	1	14	113	56	2	7
Bachiller	0	0	0	0	2,079	137	4	59
TOTAL	49,747	2,333	194	1,676	11,578	686	55	378

(Fuente : Servicios Regionales, SEP).

2.2 LA PROBLEMÁTICA EN PREESCOLAR.

La educación preescolar en nuestro país ha tenido un crecimiento importante. La matrícula pasó de 854,000 alumnos en 1979 a 2'734,054 en 1991. Sin embargo, el rezago es aún del 29 % en el grupo de edad de niños de cinco años, y de 44 % el grupo de edad de niños de cuatro años. El presupuesto asignado a este nivel también se ha incrementado, aunque se ha destinado principalmente a la construcción de planteles escolares. Los padres de familia hacen aportaciones dotando a las escuelas de materiales necesarios.

La educación preescolar se ha caracterizado por ser un nivel :

- a) Atendido casi exclusivamente por mujeres;
- b) Donde interesa más la forma que el contenido;
- c) Con un sistema vertical, basado en las jerarquías y el autoritarismo, donde ascienden no los más capaces, sino los que tienen mejores relaciones;
- d) Que es considerado inferior, en relación a otros niveles educativos, por el supuesto de que aparentemente no requiere de una preparación profesional del personal que ahí labora. No falta quienes todavía creen que sólo es cuestión de tener "amor por los niños", y habilidades manuales y artísticas, ambas "propias del sexo femenino"..
- e) Cuenta con un programa pedagógico acorde a las tendencias actuales en materia de pedagogía y psicología. De este modo, junto con la educadora participa en la construcción de conocimientos, atendiendo aspectos globales, como son : el desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo.
- f) A diferencia de las escuelas primarias, el jardín de Niños se encuentra más libre, en el sentido de que no existe la preocupación permanente por cuantificar los resultados, por

medirlos a través de exámenes y calificaciones numéricas, ni por agotar una serie de contenidos. De esta manera, el trabajo que se realiza en los planteles de educación preescolar tiene características relevantes. (Pérez, 1992: 41).

CAPÍTULO No. 3

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

3 EDUCACIÓN PREESCOLAR.

3.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN.

La diversidad de definiciones sobre la educación es abundante. Hay personas que han dedicado parte de su vida a buscar y reunir las principales definiciones de educación en distintos lugares y épocas.

Se han seguido diferentes criterios para su ordenación y clasificación (cronológicos, ideológicos, filosóficos, etc.): a continuación se citan algunas definiciones de autores clásicos. (Fermoso, 1985: 154).

Platón. La educación es un arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado tal por los sabios y más experimentados ancianos.

Herbart. "La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad", "es el arte de construir, de edificar y dar las formas necesarias".

Rousseau. La educación es obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas; la educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres; la educación no es, sino la formación de hábitos.

J. Dewey. La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

García Hoz. "La educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas.

Dilthey. Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida de los seres en desarrollo.

Entre las constantes más repetitivas en las definiciones de educación, están : desarrollo, perfección y formación.

"La educación es considerada como un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia, por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, la posibilidad de socializarse...

La condición humana del proceso educativo es su primera y más general característica." (Fermoso, 1985: 155).

"La educación es un recurso que la sociedad utiliza para conseguir determinados fines que considera deseables (objetivos). La realización de un objetivo educativo implica la formación de una persona equipada para vivir de una determinada manera, para responder de una forma específica ante el mundo que le rodea, y por lo general se acepta que esto requiere la iniciación del niño en determinadas clases de conocimientos y habilidades". (Fermoso, 1985: 157).

3.1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

El concepto de educación en este caso viene determinado por el adjetivo "preescolar". Si atendemos al prefijo de que se antepone esta palabra le añadimos el significado de "antes de". Así, Educación Preescolar significa la educación impartida o recibida antes de la escolarización propiamente tal.

A principios del siglo XIV la expresión "Educación Preescolar" significaba exactamente eso; es decir, "Antes de la escuela", quedando entendido que se trataba de la escolaridad obligatoria; es decir, la que empieza, por término medio, a los seis años de edad, en la mayoría de los países.

Esta expresión ha cobrado un nuevo sentido hoy en día; se observa una primera extensión del concepto de período anterior a la escuela elemental, es decir, desde el nacimiento hasta los seis años. Tal ampliación del concepto plantea algunos problemas : el sentido de la palabra Educación es polisémica. Tiene una multiplicidad de sentidos. La educación es una acción que no se refiere únicamente a aspectos intelectuales, lógicos y racionales de la personalidad, abarca también aspectos sociales, afectivos, cognoscitivos y motrices del individuo. El contenido de la educación varía en función de la edad y de la situación históricosocial y ésta empieza desde el momento del nacimiento.

Es necesario reconocer que la expresión de "Educación Preescolar" tiene, quírase o no, resonancias escolares. De ahí la tentación de hacer de la educación preescolar una especie de preparación para la escuela elemental obligatoria.

3.2 CENTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Los Jardines de Niños son Instituciones de creación relativamente reciente. Tienen su origen en los profundos cambios sociales que trajo aparejados la Revolución Industrial, la cual se caracterizó por los métodos de producción mecánica y por la explotación sistemática de nuevas fuentes de energía.

Al no conocer más ley que la de la máxima utilidad, los dueños de los medios de producción se lanzó a explotar sistemáticamente, a menudo implacablemente a los trabajadores incluyendo mujeres y niños. Los fenómenos económicos e incluso los grandes movimientos de opinión se afirman y desarrollan en todas partes del mundo y la cultura y sus modalidades de transmisión, es decir, la educación, empieza a adoptar, en general, una fisonomía uniforme aún dentro de la diversidad de tradiciones.

En este marco de acontecimientos nace en Alemania un personaje, un gran educador, que logra caracterizar las nuevas ideas pedagógicas de su tiempo y aportar con su filosofía y labor un nuevo concepto del niño, de sus necesidades y de la importancia que para éste tiene el juego: Friedrich Froebel (1782-1855). Pero antes de hacer mención de su importante obra, trataremos de describir un poco la época en que le tocó vivir, los acontecimientos históricosociales de finales de siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX para comprender el surgimiento de los Centros de Educación Infantil y las situaciones que para éllo influyeron.

El concepto del hombre ha sufrido un cambio muy grande en el transcurso de la historia; y por lo tanto, la educación que las personas han recibido en diferentes momentos también.

"El Arte de Educar como las demás artes, es invención humana. En su conquista, la actividad de los educadores ha sido precedida por los cambios de la sociedad... En todas las épocas la educación conservo su carácter normal, eficaz en tanto respondió a las condiciones

intrínsecas del hombre, a las necesidades realmente humanas del intelecto". (Merani, 1992: 23, 24).

3.2.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Se ha definido a la Revolución Industrial como el conjunto de acontecimientos que se desarrollaron en Gran Bretaña en el período situado entre los siglos XVII y XIX.

Los cambios se iniciaron con la introducción de métodos mecánicos en la producción.

Algunos de los inventos más importantes que permitieron la Revolución Industrial aparecieron a finales del siglo XVIII.

En 1769 un joven escocés llamado James Watt inventó la máquina de vapor. Al mismo tiempo James Hargreaves, un inglés, construía la máquina de hilar y, poco después en 1785 Cartwright, un clérigo inglés, produjo el primer telar accionado mecánicamente.

Estos tres grandes inventos, iniciaron el cambio de la estructura económica, social y cultural de Inglaterra. A partir de entonces, la vida rural y urbana del país se vería grandemente modificada en todos sus aspectos.

"La Industria Textil Algodonera tuvo un rápido desarrollo gracias a que en poco tiempo fue capaz de producir grandes volúmenes de bienes a través de mejoras sencillas y técnicas de

bajo costo, bajo la existencia de un mercado mundial monopolizado. Estas y otras condiciones favorecieron en Inglaterra el inicio de la Revolución Industrial.

La mano de obra fue suministrada por el campo, que liberó de sus tradicionales ocupaciones a gran número de campesinos, los cuales se vieron forzados por las circunstancias a trabajar en la industria.

El origen social de las nuevas masas de trabajadores provocó unos regímenes de trabajo especialmente duros". (Diccionario Salvat, 1980: Vol. 18).

"Uno de los problemas más importantes que hubieron de resolver los patronos durante los primeros años de la Revolución Industrial fue el de seleccionar hombres capaces de aprender la nueva técnica y susceptibles de plegarse a la disciplina que las modernas formas de la industria imponían. Cuando habían gastado tiempo y energía para resolver este problema, se aseguran de que el obrero especializado no sería tentado por otras empresas, obligándole a firmar contratos por varios años. Por ejemplo, algunos de los fundidores de Gales del Sur tuvieron la obligación de prestar servicios hasta el término de sus vidas.

Cuando un patrono quería contratar a un obrero de otro distrito, le era difícil conseguirlo, si no podía, a la vez, ofrecer trabajo a los demás miembros de la familia. A fin de sortear estas dificultades, los industriales del hierro, en especial los de Backbarrow, construyeron algunas fábricas textiles en las cercanías de los altos hornos, con el fin de proporcionar trabajo a las mujeres e hijos de sus trabajadores. A la inversa, cuando un patrono deseaba contratar trabajo femenino o juvenil, se veía frecuentemente obligado a extender su empresa hasta

comprender la agricultura, la industria de calderas u otras, a fin de proporcionar trabajo a los hombres de las familias cuyas secciones femenina o juvenil empleaba.

Cuando se lanzó al mercado el nuevo bastidor movido por fuerza hidráulica, la industria estaba organizada sobre el trabajo doméstico y hubo una serie de improvisaciones para utilizarlo. Los primeros intentos de trabajo adulto fracasaron.

En Londres y en el sur de Inglaterra existía abundante oferta de trabajo de gente desocupada y sin especialización, lo que constituía una carga para las parroquias. El alto costo del sostenimiento de esta gente motivó a los inspectores a transferir a grupos de niños o bien a familias enteras a las fábricas del norte. Así fue como los industriales algodóneros obtuvieron la mayor parte de sus trabajadores.

La historia de los aprendices de fábrica es una de las más deprimentes de este período. Los niños, algunos no mayores de siete años, se veían obligados a trabajar durante doce a quince horas diarias, seis días por semana en condiciones inhumanas y crueles". (Ashton, 1973: 133 y SS).

La vida de los aprendices estaba sujeta a malos tratos. Algunos autores nos narran que unos cincuenta aprendices dormían en el mismo salón. El prefecto abría las puertas de cada sala al sonar la primera campanada del día. Por lo general desayunaban budín batido y una tarta de avena, casi siempre ya en el telar. En muchos casos, los supervisores detenían a los niños en el taller, durante todo ese tiempo, a cambio de lo cual les daban medio penique. En tales ocasiones trabajaban durante toda la jornada, sin descanso ni alimento.

Hubo patronos que tomaron sus responsabilidades correctamente. Uno de ellos fue el industrial Robert Owen (1771 - 1858) quien en 1816 creó en New Lanark, Escocia, una escuela modelo para niños a partir de los dos años, hijos de los obreros de su hilandería. Fabricaron para los aprendices habitaciones especiales, agradables y bien planeadas donde recibían sus alimentos; además se preocuparon por proporcionarles una educación rudimentaria. Los niños podían jugar en los campos, y algunos tenían jardines para su disfrute exclusivo; procuraron tener separados a los niños y niñas. Un gran colaborador de Owen, fue Samuel Wilderspin.

En este mismo período, el desarrollo industrial y la necesidad de cuidar de los niños cuyos padres trabajaban, favoreció el florecimiento de iniciativas filantrópicas para la custodia de los niños pequeños, también en otros países europeos, tal es el caso de Francia.

Un precursor del jardín de Infancia, ya con fines educativos, pero sin pretensiones de impartir una instrucción propiamente dicha, fue el pastor protestante Friedrich Oberlin (1740 - 1826) de Estrasburgo. (Abbagnano, 1984: 449). Fue el primero en abrir en Europa (1770), una "Sala de asilo" en una aldea de Alsacia. Su objetivo fue social. Consistía en cuidar sobre todo a los niños más pequeños, de padres que difícilmente podían tenerlos consigo mientras trabajaban en los campos. Los medios educativos utilizados eran : el juego, el canto, la oración y otras tareas complementarias.

El ejemplo de este pastor no tuvo eco. Después de él, los primeros intentos se iniciaron en París, por iniciativa de filantrópicas mujeres, en los barrios pobres de la ciudad. El primero que tuvo éxito fue una "Sala de Asilo" en 1826, obra de Adelaide Pastoret Piscatory. Ella, dos años más tarde (1828), promovió la apertura de otra Sala de Asilo con una mayor

organización y bajo la dirección de Jean Marie Cochin, que estuvo en Escocia haciendo estudios sobre la Institución ahí creada por Owen.

Desde entonces, las Instituciones Preescolares se difundieron primero en las Ciudades Industriales y después en el campo.

Durante el período 1760 - 1830 hubo una creciente preocupación por la infelicidad humana especialmente por la de los jóvenes y aún por parte de los industriales algodoneros. Sir Robert Peel solicitó del Parlamento como medida urgente la reglamentación del trabajo en las fábricas. Su ley de 1802 sobre la Salud y Moral de los aprendices limitó las horas de trabajo y fijó niveles mínimos de higiene y educación de los trabajadores. Esto ayudó de alguna manera, a fijar la base de ese código del trabajo que constituye la piedra angular de la moderna sociedad industrial". (Ashton, 1973: 137).

Hobsbawn nos habla de los cambios ocurridos en el período de 1789 - 1848. Hace mención de tres cambios fundamentales de gran significado en la transformación del mundo.

"El primero de ellos es el que se refiere al aspecto demográfico. La población del mundo había empezado una explosión sin precedentes, que en el curso de 150 años multiplicaría su número.

Este notable aumento de la población estimuló mucho la economía, pues sin ella no se hubiera mantenido un ritmo tan rápido de crecimiento de la población; también producía más trabajo, sobre todo más trabajo joven, y más suministradores.

El segundo gran cambio fue el de las comunicaciones, los transportes mejoraron su tecnología, aumentaron su velocidad y capacidad. Los barcos no sólo eran más veloces y seguros, sino que su capacidad de carga era mayor. Pero el transporte que más desarrollo tuvo fue el ferrocarril.

El tercer cambio importante fue el gran aumento del comercio y migración aunque no en todas partes". (Hobsbawn, 1974: 297 y SS).

Los cambios ocurridos en esta época abarcaron indudablemente también el campo de la ciencia. Hubo innumerables avances científicos, nuevos retos y posibilidades de enfrentar los problemas, la concepción de cambio y de transformación en muchas de las mentes de los individuos dieron a la ciencia un gran avance. La ciencia se vio beneficiada del estímulo dado a la investigación, a la educación científica y técnica durante ese período.

Es verdad que los cambios se dieron en todos los ámbitos de la sociedad, modificando profundamente la forma de vida, las costumbres y el pensamiento de hombres y mujeres de ese tiempo. No podemos decir que los adelantos Técnico-Científicos resolvieron todos los problemas y que las nuevas formas de producción, comercio y consumo beneficiaron a los más pobres.

Ante estos acontecimientos surgen nuevos problemas, nuevas necesidades sociales. Cientos de hombres, mujeres y niños eran cruelmente explotados en las fábricas como ya mencionamos anteriormente. Vivían en condiciones infrahumanas en las zonas industriales, las cuales iban creciendo sin orden y sin servicios sanitarios; debido a ello, epidemias y enfermedades contagiosas acabaron con muchas vidas.

De esta época son también las sociedades filantrópicas y grupos de ayuda humanitaria a los pobres más pobres. Hubo gentes que realizaron grandes obras de caridad y de apoyo a aquellos que más necesitaban.

"No puede decirse que los políticos de ese tiempo eran insensibles a los abusos sociales, ni que los gobiernos que aprobaron medidas tales como las destinadas a prevenir el uso excesivo de licores, a reglamentar el empleo de los pobres aprendices y a abolir la servidumbre en los campos carboníferos de Escocia eran instrumentos incondicionales de una clase social que carecía de humanidad. Pero en general debe afirmarse que el mejoramiento social era obra de asociaciones voluntarias y no ocupación del Estado o de individuos.

La ayuda pública se completaba gracias a la impartida por cuerpos como la Sociedad para el Mejoramiento de los pobres, la Sociedad Filantrópica que tenía por objeto cuidar de los niños desamparados; "La recuperación de personas en estado de inanición". Otra tenía por objeto el mejoramiento de las condiciones de niños deshollinadores, y otra se ocupaba de los reos encarcelados por robos de pequeñas cantidades.

La educación la atendían la Sociedad para la Programación de la Ciencia Cristiana, las Escuelas de Caridad y por último, las organizaciones Lancasterianas y nacional.

Muchas de estas sociedades se contentaron con actuar dentro de la metrópoli. Otras, las menos, crecieron en provincias donde debieron enfrentar el problema industrial de las nuevas ciudades. El consejo sanitario de Manchester significó considerable adelanto en cuestiones sanitarias y de mejoramiento de las fábricas". (Ashton, 1973: 142, 143).

Podemos decir que la Revolución Industrial tuvo una gran influencia no sólo en Europa sino en el resto del mundo. Una de las transformaciones más importantes fue la manera de pensar y enfrentar la vida. Muchos hombres de nobles y generosos sentimientos se revelaron contra las situaciones de injusticia, y lograron despertar sentimientos de solidaridad con los oprimidos y, poco a poco, en unión de los propios obreros, lograron conquistar una serie de reformas en las condiciones de trabajo.

En cuanto a la educación, en la mayor parte de las naciones destaca el gran esfuerzo en favor de la educación de las clases populares.

Importantes reformas educativas se llevan a cabo en la primera mitad del siglo XIX.

La educación está íntimamente unida a los acontecimientos políticos y sociales. El desarrollo de la Revolución Industrial dio lugar a grandes concentraciones de gente en las poblaciones y a la necesidad de atender a su educación.

"Todo el siglo XIX ha sido un esfuerzo continuo para llevar a la realidad la educación desde el punto de vista nacional... se desarrolló la más intensa lucha de los partidos políticos, conservadores, progresistas, reaccionarios y liberales, para apoderarse de la educación y de la escuela para sus fines. En particular puede decirse que ha sido una lucha entre la Iglesia y el Estado en torno a la educación, pero al fin vence éste, y llega a constituirse en cada país una educación pública nacional.

Del siglo XIX proceden los sistemas nacionales de educación y las grandes leyes de instrucción pública de todos los países europeos y americanos... Se puede decir que la

educación pública, en su grado elemental, queda firmemente establecida durante este siglo con la adición de dos nuevos elementos : las escuelas de párvulos para la primera infancia y las normales para la preparación del magisterio". (Luzuriaga, 1989: 181).

Las condiciones históricas de ese tiempo, dan características especiales a la educación de los diversos países. En el siglo XVIII la educación tenía un carácter general, pero en el siglo XIX se afirma su aspecto nacional.

En Alemania también la educación es transformada. Entre las personalidades que se dedicaron a ello figuran :

Barón Von Stein (1815 - 1890). Se hizo famoso por su intento de elaborar una ciencia de la sociedad basada en el idealismo hegeliano y por su interpretación de las ideas y los acontecimientos de la Revolución Francesa. Desempeñó un importante papel en la vulgarización en Alemania de los conceptos de socialismo y lucha de clases, e influyó sobre el desarrollo académico de la Administración y la Hacienda Pública.

Stein no sólo creía que las reformas sociales podían controlar la dinámica de los conflictos de clases, sino que además reconocía que, a menos que los trabajadores adquirieran más educación y mayor riqueza, cualquier revolución proletaria desembocaría en una dictadura sobre el proletariado. Para prevenir esto, es necesario que el proletariado disponga de movilidad social, y Stein consideraba que las principales vías para alcanzarla eran la educación y un creciente nivel de vida, siendo el Estado el encargado de salvaguardar estas vías. (Diccionario Salvat, 1980: Vol. 19).

Otro personaje importante es Wilhelm Von Humboldt (1767 - 1835).

"Además de ser político, filósofo y lingüista fue el más influyente organizador de la enseñanza en Alemania durante el siglo XIX. Su pensamiento renovó el ideal humanístico del renacimiento y llegó a ser él, el principio mismo de la organización de la enseñanza pública. El florecimiento científico del siglo XIX alemán se debió en gran parte a su influencia.

Tomaba en serio la idea de Rousseau, quien exigía, que, ante todo, se formase "al hombre" antes de convertirse en ciudadano y de consagrarse a una actividad precisa.

Fue Von Humboldt quien realizó una reglamentación oficial de la enseñanza pública.

Confió al estado el cuidado de toda enseñanza, entendiéndose que éste debería suscitar la colaboración activa de consejos. Respecto a las materias de enseñanza, el Estado debía preocuparse, no de sus fines particulares, sino únicamente de la formación del hombre en el sentido más amplio de la expresión. La formación profesional y la especialización, tendrían que hacerse sobre la base de esa formación general, dirigida por el Estado, los Consejos o los particulares. De acuerdo a ello la formación general se divide en tres fases : la enseñanza elemental, la escuela erudita y la Universidad.

La nueva organización se aplica primero a la escuela elemental; desde ahora se convierte en un centro de cultura general, en el sentido humanístico, que se procurará desarrollar; esa llegó a ser el primer grado de enseñanza para todos : la escuela primaria. Además se borró toda diferencia entre las escuelas clásicas con enseñanza del latín, y las escuelas medias se

convirtieron en escuelas de segundo grado unificado, "Escuela secundaria". El plan de estudios se estableció de una manera unitaria.

En 1810 se fundó la Universidad de Berlín. Liberó a los estudios del espíritu puramente pragmático poniéndolos al servicio de "la idea del saber".

El principio pestalozziano del ejercicio "formal" de todas las fuerzas humanas, ha sido aplicado por Von Humboldt al conjunto de la enseñanza. Se trataba, pues, de ejercitar las fuerzas crecientes de la juventud en todas las direcciones, de suerte que el centro interno de la existencia humana fuera estimulado por la participación del espíritu individual en el universo creador.

Es en las universidades donde el principio de Von Humboldt se reveló más fecundo. No tardaron en reformarse de acuerdo con el modelo de la nueva Universidad de Berlín. La idea maestra consistía en que el estudiante debía aprender solo y participar en las investigaciones científicas : la enseñanza universitaria debe conseguir progresivamente que el maestro sea superfluo. El estudiante ya no es un escolar, "realiza investigaciones por sí mismo, el profesor es para él un guía y un apoyo". (Chateau, 1985: 219 y SS).

En el siglo XIX continuó la tradición pedagógica idealista iniciada en la época precedente y representada por grandes filósofos : Fichte, Hegel, y Schleiermacher, y por escritores como Goethe, Schiller, Lessing y Juan Pablo Richter. En esta misma dirección idealista, aunque ocupando un lugar aparte y sobresaliente, surge la figura de Federico Froebel, creador de la educación de la Primera Infancia". (Luzuriaga, 1989: 184, 185).

3.3 CONCEPTOS SOBRE LA NIÑEZ.

Cada época, cada momento histórico ha dejado sus huellas en las personas y en sus obras. Las circunstancias socioculturales de las distintas épocas a través de la historia han marcado profundamente la forma de pensar y de actuar, la manera de ver la vida y abordar sus problemas. El concepto de hombre contemporáneo en cada época y realidad histórica ha estado determinado por los acontecimientos políticos, económicos y sociales que tienen lugar en su tiempo. Lo mismo ha sucedido con el concepto del niño; el que se ha modificado y transformado : el cómo debe ser estudiado, cómo debe tratarse, educarse, etc. El pensamiento, la idea de lo que es un niño por parte de los adultos ha determinado la manera de interacción con él, los espacios que se brindan, la educación que para ellos se elige, etc.

En este apartado veremos los diferentes conceptos del niño a través de la historia y las implicaciones de cada una en el desarrollo y educación del niño.

Los datos sobre los conceptos están tomados del libro : "Manual de Psicología Infantil". (Newman, 1986).

3.3.1 EL NIÑO COMO ADULTO PEQUEÑO.

Se visualiza al niño como un ser capaz de adoptar la conducta de los adultos. "La edad únicamente da mayor tamaño físico y proporciona a la persona más experiencia".

La concepción del niño como un adulto en minianura persistió en las culturas donde el niño no se alejaba de casa para ir a la escuela. Durante los siglos XVI y XVII, en Inglaterra y

Francia los niños participaban en la vida total de los adultos. Niños y adultos dormían en la misma habitación, llevaban la misma ropa, trabajaban en las mismas faenas e incluso jugaban a lo mismo.

Aunque durante el siglo XVII empezó a surgir un nuevo concepto de la inocencia de la niñez, todavía en el siglo XVIII los biólogos que estudiaban la herencia seguían considerando al niño como un adulto pequeño. Sostenían que en la cabeza de la célula espermática se podía identificar a un adulto pequeño.

"Esta concepción tuvo repercusiones : en primer lugar, las vidas de los niños y de los adultos estaban mezcladas no había separación de grupos por edad, no estaban diferenciados los intereses y experiencias a las que podía acceder. En segundo lugar, los ambientes y objetos pensados para ellos eran pocos o casi nulos. En tercer lugar, el niño era presionado para responder a las expectativas de los adultos. Es frecuente leer o escuchar de los niños que a los pocos años 4 - 5 aprendieron de memoria versos en latín, escribieron conciertos, leyeron obras literarias, etc. Las demandas de los adultos forzaron a los niños a realizar acciones y aprendizajes como éstos.

Las culturas europeas que tuvieron este tipo de concepción atendían las necesidades de los adultos únicamente, mientras que los niños eran forzados a comportarse como adultos y la educación que recibían tenía como propósito instruirlos sobre todas aquellas cosas que los adultos hacían". (Newman, 1986: 21).

3.3.2 EL NIÑO Y LA MALDAD INNATA.

La idea de que el pecado y sus terribles consecuencias son hereditarias, condujo a la filosofía conservadora de Edmund Burke (1790), según él la naturaleza humana es mala y anárquica de por sí. Y por lo tanto son necesarias las restricciones e instituciones sociales para instruir a la gente ética y garantizar así la conducta responsable.

"La idea de la maldad innata de los niños llevó a malentender los impulsos de éstos y se estructuró una educación que corrigiera dichas tendencias y que apartara del pecado. Los niños fueron sometidos a un tipo de disciplina muy severa, con el fin de acabar y doblegar sus temperamentos inocuos. La meta principal de las Instituciones Educativas no fue proporcionar conocimientos, sino enseñar la ética y la decencia y ciertos valores y normas culturales vigentes en las diversas sociedades. Por ejemplo, una sociedad belicista imponía en el niño los valores de la "defensa de la patria" etc. ciertas sociedades muy influenciadas por cierta ética religiosa ejercían una desmesurada presión autoritaria, por ejemplo la sociedad alemana de la postreforma protestante.

El pensamiento puritano estaba presente en las mentes contemporáneas a esta concepción.

Las repercusiones que para el desarrollo tuvo esta concepción fue la de orientar todos los esfuerzos a exigir a los niños de manera persistente y a muy temprana edad, controlar sus impulsos y un riguroso comportamiento moral. Se exigía que se comportaran moralmente mucho antes de que el niño entendiera las razones de las mismas, los castigos a las más

pequeñas faltas eran despiadados. El trato entre adultos y niños era a distancia y de desconfianza mutua.

Los fundadores de las escuelas de los siglos XVI y XVII veían en la religión el único medio de conducir las almas a la felicidad eterna a partir de una vida terrenal llevada caritativamente. El papel de las escuelas era comunicar las normas sociales y éticas idealizadas por la comunidad, que eran la obediencia ciega, la docilidad y el apego a una disciplina estricta". (Newman, 1986: 22).

3.3.3 EL NIÑO COMO "TABLA RASA".

John Loke (1693) sostenía que el conocimiento se adquiría por medio de las experiencias sensoriales y que era reflejo de tales experiencias. La noción era de semejanza con un pizarrón o tabla limpia, vacía donde nada hay escrito, por lo que no es malvado en sí ni posee conocimientos innatos. La educación de las nuevas generaciones era una oportunidad para que la sociedad le enseñara la virtud y la sabiduría. Desde el punto de vista, la educación moral tenía más peso que la adquisición de conocimientos o habilidades. Las situaciones de aprendizaje diseñadas con una concepción como ésta estaban dirigidas a inculcar en el niño las normas de comportamiento culturalmente aprobadas. Se niega toda capacidad o diferencia innata y temperamental.

3.3.4 EL NIÑO Y LA BONDAD INNATA.

La noción de la niñez como un estado de bondad y que los impulsos naturales de los niños deben ser acertados como son, fue postulada por Jean J. Rousseau (1762), "El hombre tiende hacia la propia felicidad, no es posible que tenga otros móviles".

"Las finalidades educativas no sólo son internas para cada individuo, sino que son propias de cada edad". "Hay que considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño". (Abbagnano, 1984: 398). Rousseau arremete impetuoso contra la "bárbara educación" que pretende sacrificar el presente al porvenir y sólo consigue que los niños puedan "morir sin añorar la vida de la que no han conocido sino los tormentos". (Abbagnano, 1984: 399).

Se empieza con el cambio en el concepto educativo infantil : la educación debe satisfacer las necesidades del niño y mejorar sus predisposiciones e intereses naturales. la noción del niño como naturalmente bueno, sacudió las técnicas de disciplinas rigurosas de lecciones muy estructuradas y de trato formalista entre los alumnos y maestros, producto de la concepción de la maldad en el niño o como tabla rasa. Rousseau dice : No se trata de enseñar de las ciencias, sino de hacerlo adquirir el gusto de amarlas y los métodos para aprenderlas cuando ese gusto de haya desarrollado mejor". (Rousseau, 1984).

La visión humanística del niño produjo muchas controversias cuando apareció por primera vez su libro "Emilio" (1762). El Parlamento de París condenó sus obras y en Suiza las quemaron. Aceptar la noción que tenía Rousseau de la naturaleza del niño, equivalía a decir, a nivel social, que el individuo estaba por encima del Estado y que tenía derecho a un ambiente donde satisficieran sus necesidades personales. El esfuerzo debe ser sustinuido por

el interés y así por primera vez se anuncian principios educativos asentados en el conocimiento del niño.

3.3.3 EL NIÑO COMO PROPIEDAD.

Las realidades sociales y económicas durante la Revolución Industrial generaron la opinión de que el niño era una propiedad o recurso económico. Entre las familias campesinas de Inglaterra del siglo XVI, por ejemplo, los niños de seis a siete años debía trabajar en los quehaceres domésticos. (Gillis, 1974). Al acercarse a los nueve o diez años se les animaba a que dejaran la familia y se fueran a trabajar de sirvientes en casa de familias acomodadas. A principios del siglo XVII, con la explosión demográfica, se podían ver multitudes de niños vagando y mendigando por las grandes ciudades de Londres y Manchester. En ese tiempo se promulgaron leyes para que los niños huérfanos o sin hogar se dedicaran a aprendices de alguna actividad.

"La vida de los aprendices aparece en las memorias de Robert Blincoe, quien a la edad de siete años trabajaba de aprendiz de obrero algodonero. Era poco frecuente que se les pagara a los aprendices, y no se podían casar sin antes terminar su período de aprendizaje. Los amos eran responsables del estilo de vida de esos aprendices, y procuraban que se alimentaran lo mejor posible y que estuvieran a su total arbitrio.

En 1814 terminó en Inglaterra el aprendizaje obligatorio.

Las fuerzas de la industrialización llevaron a aumentar el trabajo remunerado, disminuyendo la servidumbre. Los niños pudieron vivir con sus familias por periodos más largos.

La forma más extrema de ver a los niños como propiedad es la esclavitud. En el sistema esclavista de Norteamérica, los niños nacidos de padres esclavos, podían ser vendidos independientemente de sus progenitores. No había ley que les concediera derecho alguno. La responsabilidad de alimentar, vestir y educar a los niños esclavos se cumplía sólo al criterio de sus dueños.

Como podemos ver el destino de los niños vistos como propiedad dependía por entero del propietario, amo o padre al que servían. No se les satisfacía sus necesidades a menos que tuvieran relación con su capacidad para el trabajo. Si el adulto encargado procuraba que fueran bien tratados y bien entrenados, entonces aquellos años de servicio podrán ser útiles a las criaturas. Las crónicas que existen sobre abusos graves y crueldades contra los niños y que llenaron cartas, diarios personales y periódicos de la época, nos indican que la benevolencia no era una actitud común para con los niños que por diversas circunstancias trabajaban en las nuevas industrias. Pero como hemos visto ya anteriormente, hubo en esa época personajes con un pensamiento diferente que vieron la necesidad de remediar los sufrimientos de cientos de gentes, hombres, mujeres y niños injustamente tratados por algunos industriales. Así en el siglo XIX se promulgaron leyes contra el trabajo infantil, lo cual nos habla ya de un interés más humanitario por proteger a los niños de la explotación y de la crueldad, cuando sólo se les veía como fuente de mano de obra". (Newman, 1986: 25).

3.3.6 EL NIÑO COMO PERSONA EN DESARROLLO.

El concepto de etapa evolutiva se refiere al período de vida, durante el cual una parte de la conducta se encuentra dominada por una cualidad particular en el modo de pensar o en las

relaciones sociales. Platón en "La República", presentó un plan de educación coordinado según el proceso de desarrollo de las capacidades intelectuales y del control emotivo. Shakespeare escribió sobre una teoría del desarrollo un base a siete etapas durante las cuales la persona pasa de ser un lactante "que gime y vomita", a un "escolar llorón" y que termina una segunda niñez, en la "vejez". (Newman, 1986: 27).

La idea moderna de que el niño tiene características únicas y que la niñez constituye una etapa de desarrollo, empezó con la Teoría de la Evolución, de Charles Darwin.. El niño pasó a ser objeto de estudio científico, porque se buscaban las características peculiares de la especie humana y sus nexos con las demás especies vivientes. Para Darwin, el estudio de la niñez era indispensable para entender los orígenes de los seres humanos y su naturaleza.

Los avances de la psicología en lo que va del siglo XX, en particular en las últimas décadas han permitido un amplio conocimiento del niño. La psicología ha investigado y estudiado las características del desarrollo infantil en los diferentes períodos de edad. Estos conocimientos han sido incorporados a la pedagogía y a la didáctica en los diferentes niveles educativos. La psicología fundamenta y orienta muchos aspectos educativos.

"La teoría freudiana del desarrollo psicosexual y la teoría de Piaget, que trata sobre el desarrollo cognoscitivo son algunas de las Teorías psicológicas modernas más conocidas". Todas provienen de una perspectiva evolutiva, donde al niño se le ve como a un ser primitivo, con necesidades, capacidades y orientaciones conceptuales, cualitativamente distintas del adulto: "No se educa ignorando la naturaleza y el fin de quien se debe educar". De aquí la fundamental orientación psicológica que caracteriza a la pedagogía contemporánea, con psicologización absoluta de los métodos y la adaptación de la escuela

al niño... El individualismo pedagógico surgió del "descubrimiento" del niño como personalidad libre y autónoma. El infante es visto como ser primario, original, con derechos naturales propios e inviolables, que el Estado debe salvaguardar poniéndose al servicio de cada individuo". (Merani, 1969: 43, 44).

En todas las teorías evolutivas se da a entender que la psicología humana depende del dominio temprano de competencias básicas, de donde se desarrollarán competencias y relaciones más complejas.

Resultado de esta orientación ha sido aquella investigación científica que se centra en los datos acerca de las capacidades intelectuales, emotivas y sociales de los niños en las diferentes etapas, que van desde la infancia hasta la adolecencia; el estudio de los procesos del cambio entre niñez y etapa adulta.

El supuesto de que los niños difieren por capacidades básicas, tanto psicológicas como físicas, debidas a la etapa en que se encuentran de su desarrollo, ha llevado a la organización de escuelas, grupos de juego, de actividades, etc.

"El niño es la materia prima de la pedagogía y de la psicología infantil, esto es, el estudio de la primera etapa de la vida del hombre, nace a comienzos del último cuarto del siglo pasado. En 1876 el filósofo y psicólogo francés Hipólito Taine publica un trabajo titulado "Nota sobre la adquisición del lenguaje en los niños y en la especie humana", y en 1881 aparece el libro "El alma del niño" del filósofo alemán Guillermo Pryer. La "Nota de Taine es el acta de nacimiento de la psicología infantil". (Merani, 1969: 50).

El concepto del niño como hemos visto tiene repercusiones en la educación que éste recibe. A medida que los conocimientos de las diferentes ciencias : psicología, biología, epistemología, sociología, pedagogía, etc. se han ampliado gracias a las investigaciones y estudios que cada una realizan, el concepto del niño va enriqueciéndose con los elementos por ellas aportados; lo que puede permitir que la educación métodos y técnicas de enseñanza contribuyan de mejor manera al desarrollo armónico del niño.

3.4 APORTACIONES A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Entre los educadores que han aportado con su labor y su obra a la educación de esta primera etapa de la vida escolar de los niños pequeños destacan : Froebel, Decroly y María Montessori, entre otros. Sus trabajos y el conjunto de principios pedagógicos y psicológicos, aportados por ellos fueron la base del pensamiento pedagógico y filosófico contemporáneo a cada uno de ellos. Aún hoy en día hay aspectos que siguen siendo aplicables en la Educación Preescolar.

A continuación hablaremos un poco de cada uno de ellos de sus métodos, de sus aportaciones.

3.4.1 AUGUSTO GUILLERMO FEDERICO FROEBEL.

Froebel nació en Oberweissbach, Turingia, el 21 de abril de 1782, fue el primero que sistematizó la Pedagogía del Jardín de Infantes, formulando una teoría de la educación infantil en conexión con un método detallado para llevarla a la práctica.

"La base de su concepción pedagógica fue el conocimiento del valor que para el niño tiene el juego despreciado éste en su época. Y definió al juego como la más pura actividad del hombre en esa etapa.

Kindergarden es el nombre de las Instituciones creadas por Froebel y por las que ha merecido gran fama.

En 1837 funda en Blanqueburgo el "Instituto de Enseñanza Intuitiva para la Autoeducación". Establecimiento destinado a estudiar y preparar el material didáctico concebido por él para la educación de la primera infancia, que debería utilizarse en el seno de la familia. Posteriormente, el nombre se cambió a Instituto para la Educación del Impulso Activo de los Niños. Pero es en el año 1839 la fecha de la fundación de una Institución Educativa propia para niños de edad preescolar que en 1840 bautizó con el nombre de Jardín General Alemán del Niño. Jardines de Niños se llamarían de ahí en adelante los establecimientos semejantes que en poco tiempo surgieron en otras localidades". (Luzuriaga, 1988: 200, 210).

"En 1848 las Asociaciones liberales de maestros adoptaron la idea de la educación preescolar y, a juicio de muchos, Froebel se convirtió, por lo que toca al aspecto educativo, en el profeta de la Organización Federal de Alemania que parecía a punto de ser realizada por el Parlamento.

Ello explica por qué la reacción política, posterior a los acontecimientos de 1848, embistió también contra la obra de Froebel. Prusia y algunos estados menores prohibieron los Jardines de la Infancia". (Abbagnano, 1984: 481).

Para muchos, Froebel es el más característico pedagogo alemán del siglo XIX, que refleja en el campo técnico y práctico el clima romántico e idealista de Alemania.

FUNDAMENTOS DE SU MÉTODO.

"El método de Froebel es natural y activo, el desarrollo es una exteriorización activa de las potencialidades, de fuerza. Para Froebel no hay desarrollo psíquico posible si no es sobre la base de operaciones concretas. Dice "El hombre puede conocer plenamente lo que le es posible representar exteriormente, lo que puede producir. Para adquirir conocimiento el alumno debe vivir, y pensando, hacer, y haciendo pensar" (Esta filosofía la veremos más tarde y con un planteamiento científico en la Teoría Cognoscitiva de Piaget).

Para Froebel el juego es esta actividad libre que es conquista de destreza y conocimiento. Jugando el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real.

1.- Froebel tiene en cuenta el pensamiento de que en el niño está la simiente del futuro. Hasta entonces el estudio del niño había sido para organizar la instrucción que se le impartiría pero con Froebel el estudio del niño tiene otro sentido y con el propósito de ayudarle en su autoeducación, lo cual le facilitaría su desenvolvimiento.

Por primera vez, la educación del niño se va a realizar por y mediante el niño. Toda su obra va a estar en función del niño.

Los métodos y materiales se programarán para que el niño los utilice en la formación de su propia personalidad y de la que él va a ser el autor principal.

Otro fundamento es el de la unidad. Su sistema se basó en la ley de la unidad, básica y fundamental, concibió la unidad entre el hombre y Dios y promulgó con el fin de la educación el perfeccionamiento de esta unidad. De igual manera concibe la unión entre los individuos y las razas humanas. Dentro del ser humano late la presencia de lo divino. Para él "en Dios está el fundamento único de todas las cosas". Dedicó gran tiempo a estudiar los modos como podía realizarse con el mayor provecho este universal enlace de todos los seres en cuanto a instrumento educativo. En el interior del ser humano está la unidad entre poderes respectivos, reflexivos y ejecutivos y sobre esta concepción basó los proyectos de su obra educativa. Percibió también la unidad entre las diversas actividades y potencialidades humanas por lo que la educación que él concibe es integral.

El siguiente fundamento se refiere a la actividad. Para él, la actividad espontánea del niño es esencial en el proceso educativo. El principio de la actividad espontánea es uno de los más significativos para la pedagogía. Implica el reconocimiento de la actividad en la

naturaleza infantil y la necesidad de la formación de la personalidad del niño con plena libertad". (Castillo, 1980: 23 y SS).

La individualidad.- La bondad infantil es característica en Froebel. El niño debe ser respetado y considerado como ser en desarrollo. "El mérito mayor de Froebel consiste quizá en no haberse apartado nunca ni explícita ni implícitamente de una actitud de respeto auténtico y religioso por la personalidad del niño.

El escribe : "Cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad; por ello, los progenitores, en cuanto que los tienen bajo su cuidado, deben sentirse responsables ante Dios, ante el niño y ante la humanidad".

El niño "desde que aparece en la tierra, desde su nacimiento, debe ser comprendido de acuerdo con su naturaleza, debe ser tratado con justicia y puesto en libre y pleno ejercicio de sus fuerzas. En modo alguno deben ejercitarse fuerzas o miembros aisladamente, en detrimento de los otros, impidiendo el desarrollo de éstos; el niño no debe ser, ni siquiera en parte, encadenado, atado, impedido, ni más tarde se le debe tener en andaderas". Esta libre expansión, a un tiempo física y espiritualmente es una fuente natural de alegría y satisfacción". (Abbagnano, 1984: 485, 486).

"La actividad espontánea del niño tiene sin duda alguna gran importancia en su formación, pero esto no debe menoscabar la responsabilidad de la actividad educativa organizada, esto es de la escuela. Esto implica el comienzo de una época de confianza en el niño.

Froebel no era partidario de dejar hacer al niño lo malo. Decía que los educadores deben cuidar atentamente las plantas infantiles para que se desarrollen con plena autonomía, pero el padre y el educador deben procurar conducir al niño para que adquiera lo bueno y rechace lo malo.

La Cooperación. "La Ley de la Unidad permite ver a Froebel, al niño y al hombre en mutua relación con sus semejantes. Procuró el desenvolvimiento del individuo como medio de llegar a una sociedad lo más perfecta posible. El decía que el niño, colocado en situaciones apropiadas, desarrolla inclinaciones activas y espíritu de colaboración, sentimientos, y una honda sensibilidad religiosa. El Kindergarden constituye un modelo de sociedad en que todos los individuos tienen derechos y deberes munos. Hizo énfasis en que los principios de verdad, justicia y libertad, se aprenden mediante el ejercicio práctico, viéndolos". (SEP, 1961: 63).

El juego. La gran intuición de Froebel le permitió ver las ventajas intelectuales y morales del juego, así como la importancia para el desarrollo físico. Diseñó diversos tipos de materiales para juegos educativos. La serie completa de sus "regalos" o "dones" son juguetes concebidos sistemáticamente para la educación intelectual del niño. Se les llamó dones porque se les daban al niño y eran los siguientes :

- 1.- Una pelota de tela, con seis pelotas menores de los colores del arcoíris y un soporte para hacerlas oscilar.
- 2.- Una esfera, un cubo y un cilindro de madera, de iguales dimensiones.
- 3.- Un cubo descomponible en ocho más pequeños.
- 4.- Un cubo descomponible en ocho tablitas planas.

5.- Un cubo descomponible en 27 cubos chicos.

6.- Un cubo descomponible en 27 tablitas.

El material se acompañaba de cuadernos de instrucciones y versitos para cantar en coro. Además, el Instituto Blankenburg producía materiales como cajas matemáticas de tablas de distintas formas geométricas, bastoncitos y cuentas para facilitar el paso de lo concreto a lo abstracto.

El material utilizado por Froebel incluye además de los "dones" todos aquellos utilizables para favorecer la calidad de la educación. Las poesías, conversaciones y cantos eran utilizados para el desarrollo moral infantil y la formación de una actitud religiosa, dice "el juego genera júbilo, libertad y satisfacción, reposo en sí y fuera de sí, paz con el universo. En él residen y de él brotan las fuentes de todo bien". (Castillo, 1980: 126).

En buena parte, del feliz desenvolvimiento de la actividad jubilosa del niño dependerá el carácter futuro del hombre. Por consiguiente, ni el juego ni ninguna otra actividad educativa deben ser ni obligatorias ni coactivas : "La educación, la instrumentación, la enseñanza, desde un principio, desde sus primeros elementos, deben dejar hacer, secundar y no prescribir, determinar, intervenir". (Abbagnano, 1984: 484, 485).

Froebel es considerado como un gran precursor de la nueva educación, sus ideas pedagógicas han tenido influencia en numerosos países, pero donde ha ocupado un lugar especial y reconocimiento profundo ha sido en el campo de Educación Preescolar, que ha incorporado su método. Muchos Jardines de Niños contemporáneos realizan actividades

como canto, juego, jardinería, modelado, relatos, dramatizaciones; éstas y otras más son de inspiración Froebeliana.

La concepción de este educador acerca del niño y la educación marcó las pautas para una nueva actitud hacia el niño y su educación. La escuela debería tener características muy diferentes de las que hasta ese momento habían tenido. Froebel decía que ésta debe parecerse lo más posible a la vida; en ella debe reinar la actividad y la libertad. "No hay antagonismo entre escuela y vida".

Los fundamentos del pensamiento de Froebel tienen la influencia de las ideas de los grandes movimientos políticos, económicos, sociales y culturales de su tiempo, así como del idealismo de Schelling de quien es contemporáneo, de Rousseau, Pestalozzi y muchos más.

"La pedagogía Froebeliana es consecuente en todos los aspectos con su filosofía del hombre y de la sociedad. Es un sistema. El niño no es bueno ni malo, es un ser en formación y en desarrollo espontáneos; por consiguiente, la pedagogía debe fundamentalmente tener en cuenta este aspecto. De aquí que para Froebel sea el desarrollo del niño, y no sus necesidades, como para Pestalozzi, el centro de la educación". (Abbagnano, 1984: 484).

2.4.2 MARÍA MONTESSORI (1870-1952).

"El impulso más constructivo a la renovación pedagógica europea lo dio la que suele llamarse "Pedagogía Científica", porque se apoyó esencialmente en los nuevos conocimientos adquiridos por ciencias nuevas y vigorosas como la Psiquiatría y la Psicología". (Abbagnano, 1984: 63).

Otra de las figuras que destacan en la historia de la educación contemporánea es María Montessori. Nació en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia, el 31 de agosto de 1870. Fue la primer mujer italiana que se doctoró en medicina. "Tenía veinticuatro años cuando egresó de la Universidad de Roma con un título que, en la época, era un verdadero acontecimiento en una mujer. En calidad de asistente de la clínica neuropsiquiátrica de la Universidad se ocupa especialmente de los niños anormales y frenesténicos". (Abbagnano, 1984: 64).

Partidaria de la nueva escuela francesa encabezada por los médicos Segin e Itard, "Montessori utilizó los materiales educativos diseñados por el primero para facilitar la recuperación parcial de los frenesténicos. Más tarde, por encargo del ministro Baccelli, empezó a enseñar sus métodos a las maestras que tomaban un curso especial del que después nació la primera Escuela Normal Ortofrénica. El éxito obtenido en la recuperación de anormales despertó en Montessori la idea de que sus métodos podrían ser empleados con niños normales de menor edad". (Mariscal, 1988: 5).

Convencida de que necesitaba de una mayor preparación se inscribió de nuevo en la Universidad de Roma, para estudiar Filosofía Antropológica y Psicología. También siguió estudiando y publicando artículos sobre las enfermedades nerviosas de los niños. En 1904 se le dio el puesto de profesora de Antropología Pedagógica en la Universidad de Roma, cargo que desempeñó durante cuatro años. El primer libro que escribió Montessori llevó el título de "Antropología Pedagógica".

Pero no fue sino hasta 1906 cuando empezó a trabajar con niños normales de una vecindad, en un proyecto de renovación de ciudades perdidas en Roma. Todos los niños de 3 a 7 años

del lugar constituían la escuela llamada Casa dei bambini, o Casa de los Niños, en Roma, y una en Milán. En éstas casas, Montessori tuvo la oportunidad de aplicar sus métodos a niños normales". (Mariscal, 1968: 11).

Montessori tenía la firme convicción de que la ciencia debía comprometerse con los problemas y destino de la humanidad. Por esto, desde sus primeros trabajos, se enfrentó a serios problemas sociales, no como benefactora, sino como científica. Su interés por los procesos de formación del hombre la llevó desde la Antropología a los trabajos de recuperación de niños oligofrénicos, punto de contacto entre medicina y educación. Consideraba también que la Pedagogía necesita como base indispensable la Psicología, y que los adelantos observados en la educación de los niños deficientes podían aplicarse, con los recursos científicos adecuados, a los niños normales.

Se dice que existe una similitud entre ésta educadora y el doctor Ovide Decroly, médico también dedicado a los problemas de educación de los niños anormales, quien en Bélgica y casi por los mismos años, había llegado a la conclusión que entre los normales y los anormales no existía una diferencia cualitativa de naturaleza. En ambos casos las mismas leyes psicológicas son válidas. La única diferencia consiste en que, en los niños anormales el desarrollo mental está generalmente retardado, y todos los procesos son sumamente lentos". (Abbagnano, 1984: 664).

Montessori expuso sus experiencias y resultados del trabajo realizado en las Casas dei bambini, en un libro titulado "El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas del niño" (1909), más tarde planteó y promovió la aplicación de sus

métodos en las escuelas elementales. Sus ideas tuvieron gran éxito y una amplia difusión en todo el mundo.

"El núcleo de la Pedagogía Montessoriana consiste en concebir esencialmente la educación como autoeducación, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño "el hombre que duerme ahí" y en considerar que, para que esto ocurra lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos y materiales apropiados". (Paterson, 1987: 20).

Montessori conocía bien los escritos de Rousseau, Froebel y Pestalozzi y recibió la influencia de sus ideas, para ella la educación debía inspirarse en la naturaleza y las leyes del desarrollo del niño, cuidadosamente observadas. "Decía que en general los adultos han educado siempre de acuerdo con puntos de vista arbitrarios que son a la vez una violación de la naturaleza o de la libertad, estos dos términos coinciden, la inspiración de Rousseau es evidente aquí. Esta naturaleza es el poder creador de un ser llamado a realizarse y a forjarse él mismo un designio infalible si las intervenciones irracionales, las pretensiones y las violencias de los adultos no entorpecen o desvían su ruta. Y la inspiración de Froebel, consciente o no, se añade aquí, por la fe en un designio seguro y providencial, a la de Rousseau.

El primer motivo esencial de la enseñanza de Montessori no es enseñar, guiar, dar órdenes, sino crearle al niño un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu". (Abbagnano, 1984: 665).

Montessori postula una pedagogía científica que fundamente e ilumine la acción educativa, entendida esta como una ayuda especial para la expansión armoniosa de cada vida.

Por eso considera necesario crear para el niño un medio adecuado a sus exigencias de desarrollo. Este medio debe ser proporcional al niño cualitativamente hecho a escala, que tanto el mobiliario como los útiles, los objetos de observación, los medios o instrumentos de trabajo correspondan a sus dimensiones físicas y a sus fuerzas.

Otro aspecto importante para Montessori "es evitar que la iniciativa y la actividad espontánea de niño se ejerzan por casualidad, por un simple impulso subjetivo, sin que tenga base o apoyo en la realidad. La actividad sea cual sea su primer impulso, sólo se organiza convirtiéndose en verdadera libertad dentro de un medio objetivamente organizado en el cual su ejercicio encuentra naturalmente estímulos o bien un orden y una disciplina aparentemente involuntarios e insensibles, si se quiere, pero no menos reales y eficaces.

Por eso la Casa dei bambini dispone de un material complejo, adaptado a formas determinadas de actividad, en las cuales el niño pueda interesarse fácilmente obteniendo un desarrollo bien reglamentado de sus facultades mentales y físicas y, un aumento continuo de descubrimientos personales". (Chateau, 1985: 299).

Una observación que hace Montessori es sobre el interés del niño; a esta edad su interés se dirige principalmente hacia el mundo exterior, a las cosas sensibles y las actividades que pueden ejercerse en las cosas, son experiencias concretas y precisas, imágenes de cosas y de sus propiedades las que el niño debe tener para construir su mundo, probar y madurar sus fuerzas y capacidades de acción.

El material seleccionado para las instituciones Montessori están diseñados para desarrollar cada sentido y diversas formas de actividad motriz. "Son materiales que educan los sentidos del niño, base fundamental del juicio y del raciocinio". (Chateau, 1985: 300).

"En el ejercicio asiduo de sus órganos sensoriales y motores, el material utilizado debe garantizar al niño la posibilidad de probar y reprobado, de corregirse a si mismo, para lograr éxito.

Montessori estaba convencida de que la acción, el descubrimiento, la conquista personal del niño deben ser sugeridas y ayudadas en cierto modo por un medio que le ofrezca posibilidades y atractivos, por un conjunto de estímulos convenientes, preordenados de acuerdo con sus necesidades y capaz de plantearle problemas interesantes". (Abbagnano, 1984: 665).

Un aspecto importante en la pedagogía de Montessori es el papel de la educadora, la cual reduce al mínimo su intervención. Por lo general ella dirige la actividad, pero no enseña, sólo vigila y provee, no impone nada. Es el niño quien elige la tarea que le interesa más: la directora (llamada así por Montessori) interviene sólo cuando el niño lo solicita o cuando de señales de que lo necesita.

La maestra o directora facilita al niño la interacción con el ambiente que se ha preparado para él y el uso del mismo de acuerdo al nivel en que están capacitados para utilizarlo correctamente. "Montessori habla de la maestra como de un experimentador que está trabajando con cada niño individualmente a base de la observación. La preparación de las

maestras implica algo más que el estudio intelectual; se tiene que preparar para respetar y comprender a los niños". (Chateau, 1985: 302).

Un principio importante en Montessori es la observación como base para la práctica. Su experiencia con los niños la llevó a comprender que "los métodos y prácticas educativas deberían derivarse de observar a los niños y no de nociones preconcebidas acerca de su desarrollo. La educación insistía, tiene que basarse en las leyes del desarrollo natural del niño.

El estado mental del niño es de naturaleza creadora, abierta al aprendizaje. Si hay que observar la naturaleza o desarrollo natural del niño, entonces el niño necesita libertad en el salón de clases o en el ambiente. En un ambiente preparado, los niños aprenden espontáneamente, el aprende de su propia actividad, asimilando la cultura del ambiente y no de la maestra. El interés espontáneo lleva al niño a absorberse en lo que está haciendo por largos períodos de tiempo". (Patterson, 1987: 46, 47).

"A Montessori le interesaba el crecimiento y desarrollo de todo el niño, no simplemente su crecimiento académico o intelectual. Existe una actitud básica hacia el niño; que puede sentirse en todas las actividades de la maestra.

Esta actitud es un respeto fundamental y profundo hacia el niño como individuo lo mismo que hacia sus potencialidades y capacidades. Dentro de esta actitud de respeto está la aceptación de los niños tal como son, la confianza en su habilidad para desarrollarse, y la paciencia para permitirles que logren este desarrollo con ayuda y sugerencias cuando ellos lo pidan, pero sin ningún control ni dirección rigurosos de sus experiencias de aprendizaje.

Montessori tuvo especial interés en el desarrollo mental.

Las etapas del desarrollo mental que propone son las siguientes:

INFANCIA : La mente absorbente (0 - 6 años). La etapa de la infancia es una etapa de creatividad y transformación.

Se divide en dos períodos :

1.- *La mente inconsciente (0 - 3 años).* Durante este período, la mente está absorbiendo constantemente impresiones provenientes del ambiente sin estar consciente del proceso. Los diversos sentidos son los instrumentos para la absorción del ambiente.

2.- *La mente consciente (3 - 6 años).* La conciencia se desarrolla con el movimiento; la conciencia sensible de la actividad de sus efectos sobre el ambiente. Se desarrollan los poderes de concentración, voluntad y memoria. Se pasa del control por el ambiente al control del ambiente. El aprendizaje es espontáneo y solamente exige las oportunidades que le brinda un ambiente apropiado.

Período de la niñez (6 - 12 años). La etapa de la niñez es un período de desarrollo sin mucha transformación, un período de estabilidad. Se desarrolla un interés en áreas más amplias. Los intereses sociales se intensifican, y se desarrolla la preocupación o interés por cuestiones morales.

Adolescencia (12 - 18 años). Se divide en dos períodos :

a) *Pubertad (12 - 15 años).* Período de transformación o creación. Montessori compara este período con un nuevo nacimiento. Además de cambios físicos, hay otros psicológicos. La actividad académica debe subordinarse según Montessori al desarrollo social y facilitar éste.

b) *Adolescencia (15 - 18 años).* Período de consolidación y desarrollo de intereses, con una preocupación especial por el lugar que uno ocupa en el mundo de los adultos.

Madurez (18 - 24 años). Las etapas anteriores de desarrollo culminan con la madurez". (Patterson, 1987: 26).

Muchos autores coinciden en que Montessori fue una figura importante dentro de la pedagogía que se adelantó a su tiempo en la forma de comprender a los niños y en preocuparse por proporcionar un ambiente educativo especial que propiciara su desarrollo.

El uso de la observación de los niños como base para su enfoque fue un cambio radical con respecto al razonamiento tradicional de escritorio acerca de la naturaleza de los niños y de sus respectivas necesidades.

Inició prácticas que se han perfeccionado después, incluso independientemente de su sistema.

Montessori demostró que el aprender no tiene que ser necesariamente desagradable; para ella aprender es algo agradable cuando el niño está listo o dispuesto para ello; más tarde si puede ser desagradable, si el mejor momento ha pasado.

El introducir un aprendizaje serio durante el período preescolar proporciona según Montessori una mejor preparación para la escuela, cosa que no se logra si toda la experiencia preescolar se reduce a jugar. (Paterson, 1987: 28 y SS).

3.4.2.1 SIMILITUDES ENTRE MONTESSORI Y PIAGET.

Hay autores que opinan que Montessori se adelantó a Piaget en muchas de sus ideas y convicciones. Elkind, considera a los dos como "gigantes de la educación en la niñez temprana" y analiza tres aspectos sobre el pensamiento y la conducta de los niños, a los que llegaron cada cual por su propio sendero, pero coinciden en varios puntos sobre los cuales hablamos a continuación :

1.- " *Naturaleza y crianza* : Ambos autores tienen una postura semejante respecto a la relación entre naturaleza y crianza. El desarrollo mental es una extensión del desarrollo físico, siguiendo un patrón determinado por los genes. Es el ambiente el que proporciona, en mayor o menor grado el alimento para el desarrollo mental, y de esta forma influye en el crecimiento mental. El ambiente también determina el contenido mental : lenguaje, conceptos, representaciones mentales de lo percibido y los valores particulares que adquiere el niño.

2.- El segundo aspecto se refiere a la capacidad y aprendizaje. Piaget y Montessori toman la postura de que las necesidades y capacidades del niño son diferentes a las del adulto. Es la capacidad o el desarrollo lo que determina el aprendizaje. El ambiente afecta y puede

facilitar el crecimiento, pero existe un límite, el cual es impuesto por la naturaleza del organismo y su nivel de desarrollo.

3.- Una tercera idea es sobre las necesidades cognoscitivas y conducta repetitiva. Ambos reconocen el papel importante que la actividad repetitiva juega en el crecimiento mental. Esta conducta repetitiva es aceptada como importante en el crecimiento físico. Las aptitudes mentales nacientes también tienen que ser practicadas o ejercitadas para que alcancen su perfección". (Paterson, 1987: 59, 60).

"Tanto Piaget como Montessori reconocen la existencia de etapas o niveles de desarrollo en el crecimiento mental del niño. Para Montessori son los llamados "Períodos sensibles"; para Piaget "momento óptimos" en ciertos aspectos concretos del desarrollo mental". (Paterson, 1987: 61).

Relacionada con las etapas o niveles de desenvolvimiento está la cuestión del desarrollo social y de su relación con los programas educativos. Aquí Montessori y Piaget están de acuerdo. Piaget habla del egocentrismo en los niños pequeños que los lleva a actividades individuales en lugar de actividades en grupo. Montessori observó esto mismo y adaptó sus métodos a ello; ningún empeño por solicitar al niño a participar en actividades de grupo. El período sensible para la socialización, según ella, empieza alrededor de los siete años. Piaget dice "No existe ninguna vida social verdadera entre niños menores de siete u ocho años".

Piaget también está de acuerdo con ella en la necesidad de atender a las actividades sensorio motoras en la educación de los niños pequeños. El aprendizaje, según Piaget, empieza con el

contacto con los materiales, y es precisamente tal contacto el que facilita dicho aprendizaje". (Patterson, 1987: 61, 62).

Piaget conoció la obra de Montessori y asistió a congresos de la Asociación Montessori Internacional y fue presidente de la sociedad Montessori Suiza.

3.4.3 CELESTÍN FREINET (1896-1966).

Celestín Freinet, educador francés. Creador del método que lleva su nombre, y uno de los pedagogos socialmente más avanzados de Europa. Impedido para el trabajo por una lesión pulmonar, transformó la escuela de su pueblo en una pequeña tipografía en la que se preparaban los libros de lectura y texto, en donde los alumnos componían sus propias redacciones, trabajos escolares y resúmenes, hacían las ilustraciones y confeccionaban sus libros escolares. Basándose en estas actividades, se proporcionan todos los conocimientos de las materias que constituyen el programa de enseñanza, sin necesidad de textos. De ideología marxista, creía Freinet que la actividad natural del niño se desenvuelve en el grupo, es cooperativa. El niño organiza su experiencia en formas cada vez más ricas y complejas que tienden naturalmente a convertirse en sociales, a integrarse con otros niños, a no ser puro juego, sino trabajo, o más exactamente trabajo. Quienes defienden el juego como actividad, afirmaba Freinet, lo hacen en virtud de la estructura clasista de la sociedad, que reserva el trabajo para las clases obreras. (Diccionario Salvat, Tomo 2).

"Puede decirse que el elemento fundamental de la pedagogía de Freinet es el cultivo de los medios de expresión con la máxima libertad posible, la explotación de la curiosidad y

tendencia a la actividad que hay en el fondo de todo individuo normal : llevar al niño a exteriorizaciones, a expresar su pensamiento y sus sentimientos por el lenguaje, por la escritura, por la imprenta, por el dibujo, por la actividad manual, por el juego, etc." (Larroyo, 1981: 667).

Freinet sentía que la educación debía tener su origen en el niño; decía que es posible conocer al niño a través de sus actividades espontáneas. Buscó medios para establecer la continuidad entre la vida y la escuela, le pareció que gran parte de "los intereses de los niños se orientaban hacia la vida cotidiana, los juegos y fenómenos de la naturaleza en medio de la cual vivían". (Gilbert, 1986: 113).

El movimiento pedagógico Freinet "manifiesta su originalidad en el hecho de que siempre se constata con el medio que existe. los fundamentos ideológicos de éste son dos básicamente : el primero se refiere a la corriente actual conocida con el nombre de Pedagogía Institucional. (Corriente que procura reajustar la trama de los lazos que vinculan la escuela con la sociedad, y mostrar que la educación y la pedagogía no pueden concebirse independientemente de lo político). Freinet era consciente de que la reforma de la escuela y la de la sociedad eran inseparables.

El segundo es una convergencia de puntos de vista entre Vence y el filósofo norteamericano John Dewey. El pensamiento es considerado como un instrumento de la experiencia, y con esta óptica la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma, presente, activa, moderna. Se deduce para el educador la necesidad de restablecer la continuidad entre la escuela y la vida: haciéndolo, devuelve al acto educativo su imprescindible coherencia". (Gilbert, 1986: 118).

Freinet tiene una concepción dinámica de la vida. "Freinet toma la vida en su movimiento y considera al niño en su plena mutabilidad

En educación es esencial partir de la base de las capacidades de vida, de adaptación y de acción del niño". (Palacios, 1984: 95).

En Francia, las ideas de este pedagogo abrieron nuevas vertientes a la educación, sus concepciones educativas ayudaron a cambiar los rígidos conceptos en la enseñanza.

Una pedagogía centrada en el niño es su gran aportación a la educación.

Al plantear la necesidad de acercar la escuela, a la comunidad, a la sociedad en que el niño crece y se desarrolla pretende hacer que el aprendizaje sea significativo para él "La escuela por la vida y para la vida". (Freinet, 1994: 298).

Lo importante es que el niño siente el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace.

Freinet hace realidad un concepto clave en la nueva pedagogía : el interés. La escuela moderna quiere para sus alumnos actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, necesidad y utilidad sean percibidos por él. (Palacios, 1984: 98).

Luzuriaga resume las ideas de la nueva educación de la siguiente forma :

- 1) La idea de la actividad.
- 2) La idea de la vitalidad.
- 3) La idea de la libertad.
- 4) La idea de la individualidad.
- 5) La idea de la colectividad.

Estas cinco ideas resumen la orientación general de la nueva educación y se complementan y apoyan recíprocamente.

Los métodos y técnicas de Freinet pertenecen a la nueva educación. (Luzuriaga, 1964: 28).

3.4.4 OVIDE DECROLY.

También dentro de la pedagogía científica, se encuentra el médico belga Ovide Decroly (1871 - 1932). Nació en Ramaix, Bélgica, en 1871. Estudió medicina en Cambray, ampliando después sus estudios en Berlín y París. Al igual que Montessori su formación era el campo de la medicina en el cual tenía una gran experiencia con niños anormales y retrasados escolares. Consideró que muchos de los procedimientos aplicables a la educación de estos niños podía ser útil y eficaz en el Jardín de Niños.

"Decroly no se limitó a inspirarse en ciertos aspectos de la Terapia Psiquiátrica, estudió a fondo las principales corrientes de la Psicología contemporánea, fue admirador de Dewey, y siguió de cerca la actividad científica y práctica de la escuela psicológica y pedagógica de Ginebra.

Son los criterios psicológicos los que hacen diferente su método al de Montessori. Característica del método de Decroly es el globalismo junto con la teoría de los intereses ". (Abbagnano, 1984: 666).

Su actividad pedagógica empieza en el año 1901 con la fundación del Instituto de Enseñanza Especial para Retardados Mentales, donde tiene que elaborar una Pedagogía apoyada en la Psicología. En 1907 crea una "Escuela para la vida y por la vida, para niños normales. En 1914, funda con algunos filántropos, los Hogares de Huérfanos de la guerra.

En cuanto al tratamiento de anormales, él quería prepararlos para la vida. De esta idea enunció tres principios básicos en su pedagogía, y en especial para la de los niños pequeños. Los principios son los siguientes :

- 1.- Colocar al niño en un ambiente adecuado. El ambiente es fundamental a toda educación.
- 2.- Estimular las actividades necesarias para que el niño se adapte al ambiente que ha de tener de adulto.
- 3.- Que el fin que se desee lograr esté proporcionado a las capacidades físicas y mentales del niño.

Estos principios son universales a toda educación ". (Castillo, 1980 : 35, 36).

Decroly no era partidario de exponer sus ideas pedagógicas por escrito. No sistematizó sus ideas en lo que podía considerarse un método, retoma ideas de Montessori y otros más. Por esto se dice que Decroly es un técnico de la educación más que un teórico.

El estudio de la pedagogía decroliana puede hacerse a través de las siguientes características :

1.- Su pedagogía es vital o biológica. Como estudioso del campo de la Medicina, atiende, en primer lugar, el aspecto vital de la persona. Se preocupa por conseguir para los niños anormales o minusválidos una vida humana digna.

2.- Su pedagogía es práctica, evita teorizaciones sobre la educación. La escuela ha de preparar al niño potenciando todas sus aptitudes.

3.- Habla de la clasificación del escolar como forma para aumentar el rendimiento. La clasificación pretende formar grupos homogéneos atendiendo a la capacidad mental de los alumnos.

4.- Su pedagogía es activa. Parte de la misma actividad del niño, centrada en sus propias necesidades alrededor de las cuales giran todas las actividades escolares.

5.- Reconoce la necesidad del conocimiento del niño para atender adecuadamente sus necesidades. De igual importancia es el conocimiento del medio ambiente.

Los principios básicos en el método de Decroly son :

a) Principio de Globalización.

Según este principio, el pensamiento del niño no es analítico, sino sintético. El pensamiento del niño percibe el todo, no las partes. Este principio, tiene especial significado en la globalización de la vida mental y espiritual que ha coincidido con posteriores aportaciones de la psicología de la forma (Gestalt). Para él, el niño percibe en primer lugar lo complejo y después lo simple; esto es, primero el todo y luego las partes.

b) "Decroly considera el interés genuino como ligado a una necesidad y divide los intereses fundamentales en cuatro especies :

- 1.- Necesidad de nutrirse.
- 2.- Necesidad de separarse, cubrirse y protegerse de la intemperie.
- 3.- Necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos, y
- 4.- Necesidad de actuar, de trabajar sólo o en grupo, de recrearse y mejorarse.

Decroly subraya la estrecha relación que según él existe entre "globalización" e "interés". (Abbagnano, 1984: 667, 668).

Los centros de interés surgen, como su nombre lo indica de un interés y éste a su vez de una necesidad.

"El procedimiento general utilizado en la aplicación de los centros de interés es el mencionado en los juegos educativos. Estos tienden a desarrollar las percepciones sensoriales y la aptitud motriz".

Decroly clasifica sus juegos educativos en : juegos visuales; visuales motores y auditivos motores; iniciación aritmética; de iniciación en la lectura, etc... Su material tiene características que lo hacen más atractivo y menos abstracto que el de Froebel o el de Montessori, ya que adaptó en él formas vivas relacionadas con la vida del niño". (Bosch, 1976: 35).

Decroly formuló la aplicación pedagógica de las conclusiones a que llega la ciencia psicológica, también insistió en que se adoptaran en la enseñanza las técnicas de medición psicológica, elaboró algunas técnicas junto con Buyse para verificar objetivamente el aprovechamiento escolar y para planear y ejecutar experimentos pedagógicos controlados científicamente. Su pedagogía estuvo dentro de lo que podemos llamar "Pedagogía Científica" en su sentido más amplio que la de Montessori". (Abbagnano, 1984: 667).

CAPÍTULO No. 4

TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO

4 TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO.

4.1 TEORÍA COGNOSCITIVA.

4.1.1 DATOS BIOGRÁFICOS (PIAGET).

Los datos de la vida y obra de Jean Piaget que a continuación se exponen tienen el propósito de ayudarnos a entender un poco más sobre el trabajo intelectual por él realizado.

Piaget dice : "una autobiografía sólo tiene interés científico si proporciona los elementos de una explicación para la obra de su autor". (Uribe, 1992: 30).

Jean Piaget nació en Neuchatel, Suiza, el 9 de agosto de 1896.

Fue educado en un ambiente intelectual, su padre era historiador. De acuerdo con sus propias palabras, su niñez estuvo dominada por la combinación de una madre inteligente, enérgica pero un tanto neurótica y un padre erudito.

A temprana edad comenzó a renunciar a los juegos en favor del trabajo serio. Siempre le desagradó todo lo que significará apartarse de la realidad. Se interesó desde muy pequeño por las Ciencias Naturales.

A la edad de diez años, Piaget publicó su primer artículo acerca de un raro gorrión albino, en la Revista de Historia natural de Neuchate. A los once se convirtió en ayudante del

director del museo del mismo lugar y se inicia así en la Zoología. Se dedicó luego a clasificar los moluscos de la región y publicó varios artículos sobre Malacología.

Antes de egresar del colegio secundario le ofrecieron dirigir la sección correspondiente en el Museo de Historia Natural de Ginebra. después, como alumno del gimnasio, su investigación acerca de los moluscos lo puso en contacto con los enfoques científicos de las Ciencias Biológicas. Continuó sus estudios acerca de los moluscos y otros temas científicos en la Universidad de Neuchatel (1915 - 1918). En esa época ya había conquistado prestigio fuera de Suiza. Este trabajo culminó en su Tesis Doctoral, titulada "Los Moluscos de Vallais" (1918). (Maier, 1984: 90, 91).

Una vez egresado de Neuchatel, pasó un tiempo estudiando psicología en Zurich con Lipps y Wreschner y psiquiatría con Belver; Piaget había llegado al convencimiento de que la psicología experimental podía ser útil para un epistemólogo de vocación.

Partió luego a París con el propósito de seguir un estudio combinado de psicología y filosofía. Ahí tuvo maestros como Lalande y Binet (1929 - 1921), al mismo tiempo que realizó investigaciones psicológicas de carácter clínico. A lo largo de esos años asistió a conferencias de Pfister, Jung y Freud; se familiarizó así con la Teoría y los Métodos de la Investigación Psicoanalítica. En el laboratorio Binet, dirigió sus trabajos al análisis del razonamiento verbal de los niños normales durante cerca de dos años. También tuvo oportunidad para trabajar sobre el concepto de número con niños anormales. Estas experiencias le permitieron descubrir su campo de investigación. Termina así su período teórico e inicia una nueva era inductiva y experimental en el campo de la psicología. Sus investigaciones demostraron que la lógica del individuo no es innata; que se va

desarrollando poco a poco y que las estructuras mentales tienden a buscar el equilibrio, lo que permite dar forma, a la vez, a sus ideas teóricas acerca del equilibrio y la totalidad, que constituyen las ideas claves en la explicación, del carácter dialéctico de la epistemología genética, de sus semejanzas y diferencias específicas con otras teorías como el psicoanálisis y el materialismo histórico.

Sobre estas investigaciones, Piaget escribe tres artículos donde trata las relaciones entre la lógica y psicología. Uno de estos artículos fue enviado a Claparede, quien lo publica y le ofrece el puesto de Jefe de trabajo en el Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra.

Decide dedicarse al problema del pensamiento infantil, atacar el problema del pensamiento en general y construir una epistemología psicológica y biológica (1921 - 1925). Sus investigaciones durante estos años fueron la base de cinco publicaciones fundamentales; sus primeros libros sobre psicología infantil. (Battro, 1969: 10 y SS).

En 1923 se casa con Valentina Chatenay, dos años después nace su primera hija, Jaqueline (1925), y después Luciana (1927) y Laurent (1931), el nacimiento de sus tres hijos lo puso en contacto permanente e íntimo con individuos en proceso de desarrollo. la influencia de la familia fue trascendente en su construcción teórica. su esposa era investigadora en el área de la conducta, lo que influyó en la forma de educar a sus hijos y de propiciar un ambiente estimulante para el desarrollo de los niños; ellos fueron los principales protagonistas de los libros en que Piaget expone su teoría de la inteligencia. Las hipótesis que se planteaba a partir de la observación eran confirmadas por el método clínico y experimental.

Piaget, en su auto-crítica, señala dos defectos esenciales a los trabajos de esa época (1921 - 1925): el primero consistió en creer que para comprender la lógica del niño bastaba buscarla en el campo de la conversación o de las interacciones verbales. El segundo defecto es consecuencia del primero : fue a buscar las estructuras de totalidad fuera de las operaciones concretas.

En estos años descubre la Psicología de la Gestalt. No se identificó totalmente con esta corriente porque no explicaba el tipo de estructuras de las operaciones lógicas y en lo relativo al equilibrio, la conversación recíproca de las partes y del todo, escapaba la explicación gestáltica. (Pansza, 1993: 34).

De 1929 a 1939 Piaget realiza una intensa actividad docente y ocupa los cargos de director adjunto y de codirector del Instituto Juan Jacobo Rousseau, en Ginebra. en 1939 acepta la dirección del Bureau International de "Educación", institución que trabaja estrechamente con la UNESCO, y que le interesaba por su organización intergubernamental y le permitía mejorar los métodos y técnicas pedagógicas para adaptarlos a las características infantiles.

En el instituto Juan Jacobo Rousseau amplía sus investigaciones sobre psicología de niño. Se investigan en esta época problemas de la acción; sobre las ideas de cantidad física y número, y los resultados se publicaron en 1940.

El estudio de las operaciones concretas le permitió descubrir las estructuras de finalidad operatoria, analizando en niños de cuatro, siete u ocho años la relación de la parte al todo, las series de relaciones asimétricas y las correspondencias término a término.

En 1939 dicta la cátedra de sociología en la Universidad de Ginebra. En 1940 Claparède muere y Piaget asume la cátedra de psicología experimental. Es nombrado director del laboratorio de Psicología, y también dirige la revista Archives de Psychologie.

De 1939 a 1945 realiza dos tipos de investigación : un estudio sobre la percepción de los niños hasta la edad adulta. Y el otro sobre el desarrollo de las ideas de tiempo, movimiento y velocidad, así como las conductas que implican estos conceptos.

Al término de la guerra, con la fundación de la UNESCO, Piaget es nombrado Presidente de la Comisión Suiza.

Recibió el nombramiento de Doctor Honoris Causa por la Universidades de Harvard (1936). La Sorbona (1946) y Bruselas (1949).

Con la construcción del Centro de Epistemología Genética, Piaget ve cristalizados sus esfuerzos y puede realizar trabajos sobre una epistemología interdisciplinaria en los que colaboran psicólogos, lógicos, biólogos, físicos y lingüistas.

En 1980 Piaget muere; pero su Centro de Epistemología Genética subsiste y siguen realizándose investigaciones sobre problemas del conocimiento de las disciplinas. (Pansza, 1993: 37 y SS).

4.1.2 PERIODIZACIÓN DE LAS OBRAS DE PIAGET.

María Salud Nuñez dice que las obras de Piaget pueden ser agrupadas en cuatro etapas o períodos que se distinguen en la secuencia de sus investigaciones.

"La primera etapa, va de 1920 a 1930. Piaget utiliza la observación y los tests verbales de Buntz y Simon, así como manejos estadísticos, sin el gran afán de estandarizar, y el método clínico. Anda en búsqueda de un método apropiado para comprender las estructuras del pensamiento infantil a través de sus aspectos verbo-conceptuales. a esta etapa corresponden : "El lenguaje y el Pensamiento del niño" (1926). "La causalidad física en el niño" (1927). Y "El juicio moral en el niño". publicado en 1932.

El segundo período de 1930 a 1940, se enfoca al estudio de las primeras manifestaciones de la inteligencia, desde los esquemas sensorio-motrices, hasta las formas elementales de la representación, imitación del juego simbólico con la construcción de la función semiótica. Recurre el método de la observación pero enmarcada en experimentos con hipótesis explicativas y la variación sistemática de las coordinaciones.

Los libros que corresponden a esta etapa son : "El nacimiento de la inteligencia", (1936); "La construcción de lo real en el niño", (1937); y "La formación del símbolo", (1945).

Tercer período. Piaget adopta un método mixto para analizar el período preverbal, partiendo de la acción en sí.

Con la metodología de observación y control experimental a partir de la acción realiza investigaciones sobre el número, las cantidades físicas, el tiempo, la velocidad y el azar.

Los trabajos de esta época son : "Clases, relaciones y números", (1942); "Psicología de la Inteligencia", (1947); "Tratado de lógica", (1949) y "De la lógica del niño a la lógica del adolescente", (1955).

Cuarto período. de 1955 a 1981 se dedica al desarrollo de la epistemología genética en forma interdisciplinaria, en el centro Internacional de Epistemología Genética", que en 1973 contaba con 25 volúmenes.

Utiliza principalmente el método clínico experimental.

Los elementos que aporta la teoría de Piaget sobre la forma en que el niño construye su pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, son aplicados en la educación con el medio social y material, son aplicados en la educación actualmente en un doble sentido. "En primer lugar, su visión del modo en que interaccionan el intelecto y el medio: proceso de adaptación, influencia de las acciones físicas en las cosas, cooperación social y lenguaje. en segundo lugar tenemos la secuencia piagetiana del desarrollo, con la adscripción de cada uno de los estadios de los modos de pensamiento y las aportaciones ambientales". (Panza, 1993: 41, SS).

Ambas situaciones tienen influencia en la metodología de instrucción y la organización de las experiencias de aprendizaje, así como en el contenido de las lecciones y la organización de los cursos en las distintas edades.

4.1.3 FUNDAMENTOS Y CONCEPTOS FILOSÓFICOS DE PIAGET.

"Para Piaget, la ciencia (biológica, psicológica y social) forma un solo cuerpo, que representa el orden del universo o cosmos. El concepto de orden cósmico exige que las partes que constituyen un todo tengan necesariamente ciertas relaciones entre si mismas y con el todo. El todo suele actuar sobre sí mismo (el resultado de esto es la ley de conservación y supervivencia); todas las partes suelen activar (lo cual da por resultado la ley de alteración y conservación); las partes también actúan sobre sí mismas; y las partes pueden actuar sobre el todo.

Piaget dice que el infante humano es un organismo biológico como un sistema de reflejos y de impulsos heredados. estos impulsos son : 1) el impulso del hambre, que implica la capacidad para buscar y aprovechar el alimento; 2) impulso hacia el equilibrio, con la emoción como una reacción instintiva a la perturbación repentina de este equilibrio; y 3) el impulso hacia la independencia con respecto al ambiente, con la capacidad de alcanzar cierto grado de independencia mediante la adaptación. El infante no es un sujeto pasivo sobre el que actúa el ambiente; es activo.

El organismo funciona en el ambiente e interactúa con él. Por consiguiente los seres humanos son el producto de su estructura genética y de elementos ambientales. El crecimiento y el desarrollo son, en parte, el resultado de características innatas que ponen en movimiento ciertos procesos; ambos también son en parte, el resultado de la experiencia.

El desarrollo implica maduración y experiencia (aprendizaje), Piaget considera que el crecimiento mental consiste en dos procesos : desarrollo y aprendizaje. El desarrollo es espontáneo e incluye cuatro factores :

- 1.- Maduración o cambio y crecimiento en las estructuras físicas.
- 2.- Experiencia, la oportunidad para funcionar y crecer actuando sobre los objetos.
- 3.- Transmisión social, o lo que se asimila del ambiente social.
- 4.- Equilibrio, es decir los procesos autorregulatorios que integran a los otros factores, y que permiten al niño pasar de un estado de equilibrio, al siguiente estado de equilibrio.

Para Piaget, existen dos tipos de aprendizaje, 1) el aprender que incluye la adquisición del organismo de nuevas respuestas a situaciones específicas, pero sin que el organismo tenga que entender necesariamente el razonamiento que está detrás del aprendizaje, ni que generalice lo aprendido a otras situaciones. 2) El segundo tipo consiste en adquirir una nueva estructura de operaciones mentales en virtud del proceso de equilibrio. Este aprendizaje es estable y duradero comparado con el primer tipo que es transitorio, y conduce a la generalización basada en la comprensión. Supone cierto nivel de estructuras cognoscitivas que depende a su vez del desarrollo del organismo". (Patterson, 1987: 71 y 88).

CONCEPTOS.

Piaget se ha preocupado por la estructura de la inteligencia en desarrollo. las estructuras son conceptos explicativos deducidos de los contenidos conductuales, y en la medida en que los contenidos, o acciones, cambian al ir intentando el organismo funcionar en un ambiente

cambiante, en esa misma medida cambian las estructuras. Los cambios de las estructuras al ir cambiando y desarrollándose el organismo, son el principal objeto de toda la obra de Piaget. La función de la inteligencia, los niveles de desarrollo, es estructurar el mundo o el ambiente.

La adaptación es el impulso cognoscitivo (heredado) del organismo a organizarse a sí mismo para alcanzar el equilibrio con su ambiente. Hay dos procesos complementarios en la adaptación. Uno es el proceso de asimilación en el cual el organismo adapta a sí mismo el ambiente en la asimilación, el organismo maneja el ambiente sin cambiar él mismo. El segundo proceso es acomodación en el que el organismo se adapta al ambiente. Los procesos están interrelacionados en cuanto que el organismo tiene que acomodarse a una situación ambiental antes de poder asimilarla. estos procesos ocurren juntos.

En cuanto a la definición de esquemas se tiene lo siguiente : es el patrón de conducta por medio del cual el organismo hace contacto con el ambiente. Los esquemas se relacionan con la adaptación en cuanto que ponen al organismo en interacción con su ambiente y proporcionan la base para organizar y asimilar el ambiente. En el proceso repetido de acomodación y asimilación, los esquemas se modifican o cambian.

Piaget reconoce la naturaleza motivadora de las necesidades o impulsos corporales, pero estos no son motivos fundamentales para la actividad intelectual. Postula la necesidad intrínseca de conocer como un aspecto innato de la actividad de asimilación.

El término procesos primarios lo utiliza para referirse a las actividades originales e inmediatas del organismo, en particular a los procesos primeros e indiferenciados del niño hasta que llega a la edad del pensamiento lógico (7 años).

La identificación es un proceso cognoscitivo, el reconocimiento o concepción de otro como igual a uno mismo. Imitación es considerada también una función intelectual reconocer a otro como modelo. El juego es un aspecto esencial del crecimiento intelectual, que implica asimilación y también, en segundo término, adaptación. En el juego y en la imitación, la asimilación y el conocimiento no están en equilibrio. El lenguaje es considerado un producto de las actividades mentales, nace junto con el desarrollo intelectual.

Piaget basa su teoría del conocimiento en las acciones que lleva a cabo el individuo. este concepto de inteligencia como un proceso único y continuo que empieza al nacer, si no es que antes". (Patterson, 1987: 73 y SS).

4.1.4 PERÍODO SENSORIOMOTOR (0 A 2 AÑOS APROX.).

"Durante este período, el niño progresa de un nivel de reflejos en el que el yo y el mundo no se distinguen, a una etapa en la que el infante interactúa en forma organizada con su ambiente. En este período se dan seis etapas principales; las actividades y conductas que caracterizan a una etapa no desaparecen necesariamente en la siguiente; pueden persistir intactas, o integrarse en las nuevas actividades por adición, combinación o modificación. Esto es válido no solo en el caso del período sensoriomotor, sino también en el caso de otros períodos". (Patterson, 1987: 82).

"El desarrollo sensorio motriz puede explicarse de acuerdo con seis estadios sucesivos de organización :

- 1.- Uso de los reflejos.
- 2.- Reacciones circulares primarias.
- 3.- Reacciones circulares secundarias.
- 4.- Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones.
- 5.- Reacciones circulares terciarias.
- 6.- Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales". (Maier, 1984: 111).

A continuación se exponen brevemente las características de cada una :

"Etapas I. Uso de los reflejos (0 - 1 mes). El comportamiento del infante durante el primer mes consiste casi por completo en movimientos incoordinados y espontáneos y de reflejos o actividades muy parecidas a los reflejos".

"Etapas II. Reacciones circulares primarias (1 a 4 meses). Las actividades indiferenciadas espontáneas y de reflejos, se modifican rápidamente como resultado de la experiencia. Aparecen los hábitos simples, no son intencionales, pero representan los principios de diferenciación entre asimilación y acomodación".

"Etapas III. Reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses). Aparecen en ésta los principios del concepto de causalidad y también de intencionalidad y el niño procura conservar o repetir los efectos de sus acciones".

"Etapa IV. Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (8 a 12 meses). Aparece la verdadera intencionalidad, es decir se coordinan (dos o mas) esquemas, uno de ellos la meta, y el otro el medio para alcanzarla, en una secuencia intencional de medio hacia un fin".

"Etapa V. (12 a 18 mese). Reacciones circulares terciarias. Las reacciones circulares dejan de ser una repetición mecánica y pasan a ser variaciones que constituyen una exploración de las potencialidades de los objetos del ambiente. El proceso de medios hacia ciertos fines se perfecciona por la experimentación".

"Etapa VI. Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales. (18 meses en adelante). El niño durante esta etapa empieza a resolver problemas por medio del pensamiento, lo que señala el principio de la habilidad para representar por medio de imágenes simbólicas sucesos no observables".

Con la terminación de esta etapa del período sensoriomotor se marca la transición al siguiente período.

Otros acontecimientos que han tenido lugar en el período sensoriomotor son el desarrollo de la imitación, el juego, el concepto de objetos, los conceptos de espacios, causalidad y tiempo y el aspecto afectivo del comportamiento. En períodos posteriores el desarrollo se libera de la actividad sensoriomotora y entra en el pensamiento y verbalización de los objetos o de la realidad, es decir, en las manipulaciones simbólicas o abstractas". (Paterson, 1987: 82 y 83).

El siguiente período de la teoría de Piaget es el denominado período preoperatorio o período de Organizaciones concretas del pensamiento, y comprende aproximadamente de los dos o dos y medio años, hasta los 11 o 12 años.

Para este estudio en particular enfocaremos nuestra atención al período preoperatorio, puesto que es en el que está ubicado por su edad el niño que asiste al Jardín de Niños (5 a 6 años).

Nuestro interés se centrará en las características y aspectos del desarrollo de los niños en esta etapa.

"Puede considerarse como una etapa a través de la cual el niño va construyendo poco a poco las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento". (Flavell, 1972: 169, y SS).

La etapa preoperatoria se divide en dos períodos : Preconceptual e Intuitivo.

a) Período Preconceptual (2 a 4 años).

Piaget le llama período preconceptual porque si bien es un período representativo, no es aún conceptual. Para él, este es un período de transición entre las pautas de vida propias de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción y la conducta rudimentaria socializada". (Marier, 1984: 127).

"Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como intelectual.

Gracias al lenguaje, el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental : un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; y por último, una interiorización de la acción como tal, la cual, de puramente perceptiva y motriz que era hasta ese momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales. Desde el punto de vista afectivo, esto trae consigo una serie de transformaciones paralelas : desarrollo de los sentimientos individuales y de una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios".(Piaget, 1978: 31 y SS).

"Algunas características en el período de 2 a 4 años son :

Una permanente investigación. El conocimiento que el niño tiene de su mundo se limita a lo que percibe de él, percibe sus mundos físico y social según la experiencia previa que se ha tenido de ellos. Esta visión limitada de las cosas lo lleva a suponer que todos piensan como él.

Durante esta fase la asimilación continúa siendo su tarea suprema.

El juego ocupa gran parte de su tiempo: cabe afirmar que el niño se abre camino en la vida mediante el juego. El juego simbólico y la representación lúdica de los hechos reales ponen al niño en contacto con los problemas y los objetos de la vida cotidiana". (Maier, 1984: 127, 128).

El juego simbólico señala, indudablemente el apogeo del juego infantil. Resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la de adaptación a lo real, sino por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones". (Piaget, 1981: 60).

En el niño de 2 años el pensamiento y la razón son egocéntricas (existe una indiferenciación entre el medio social y el yo, o bien una indiferenciación desde el punto de vista propio y de los otros), con predominio de la autoreferencia.

"Cuando interviene la aparición del lenguaje el niño se va enfrentando, no ya solo con el universo físico como antes, sino con dos mundos nuevos y por otra parte estrechamente solidarios, el mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

El resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. Los hechos de intercambio con el adulto o con los demás compañeros desempeñan un papel decisivo en los progresos de la acción. En la medida en que conducen a formular la acción propia y relatar las acciones pasadas, transforman las conductas materiales en pensamiento. Surge entonces una cuestión : ¿sabe el niño en seguida comunicar enteramente su pensamiento, y entrar de lleno en el punto de vista de los demás, o bien es necesario un aprendizaje de la socialización para llegar a la

cooperación real?. Es fácil comprobar lo rudimentarias que son las conversaciones entre los niños y cuan ligadas a la acción material propiamente dichas están. Hasta alrededor de los siete años, los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias.

El niño pequeño no habla tan sólo para los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción.

El examen del lenguaje espontáneo entre los niños, lo mismo que el examen del comportamiento de los pequeños en los juegos colectivos, demuestra que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera : en lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con el de los demás, el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo, y este egocentrismo con respecto al grupo social reproduce y prolonga una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior". (Piaget, 1978; 32, y SS).

Otra de las características significativas del pensamiento preoperatorio "es la tendencia a centrar la atención a un solo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento en detrimento de los demás aspectos importantes y al hacerlo distorsionar el razonamiento. El niño es incapaz de descentrar, vale decir, de tomar en cuenta rasgos que podrían equilibrar y compensar los efectos distorsionados, parciales de la concentración en un rasgo particular". (Flavell, 1972: 74).

"Los hechos se juzgan por su apariencia exterior, al margen de la lógica objetiva, las comparaciones que hace el niño son puramente visuales.

El niño en esta etapa no ha alcanzado el punto en que pueda fusionar conceptos de objetos, espacio y causalidad en interrelaciones temporales con un concepto de tiempo. Sucede lo que decíamos anteriormente respecto a la centración en un solo aspecto". (Maier, 1984: 131).

"Por lo que se refiere a la representación del espacio su comprensión está limitada al registro sensoriomotriz de la actividad física desarrollada al discurrir su vida entre objetos concretos de su medio y al manipular dichos objetos. El espacio, concepto invisible e intangible, no tiene propiamente existencia. Para él, el espacio está incluido en la figura de las cosas, en la proximidad, separación, continuidad, lo circundante. No puede representar grupos de objetos más que como los ve en un momento dado. Reconoce un objeto desde una perspectiva distinta a la normal, solamente si tiene de él un registro sensoriomotriz completo. Los grupos distantes de objetos o escenas no tienen permanencia de forma, y son contemplados como nuevos y diferentes cuando se practica tal operación desde una perspectiva distinta a la habitual.

Igualmente, el tiempo, como concepto invisible e intangible no tiene para él ningún significado. No obstante esto, ciertas clases de experiencia presentan connotaciones temporales". (Richmond, 1974: 48, 49). Reconoce el ritmo de su vida diaria.

4.1.5 FASES DEL PENSAMIENTO INTUITIVO (4 A 7 AÑOS).

Un aspecto importante de esta fase es la ampliación del interés social.

"La socialización del individuo se inicia desde el nacimiento, pero concierne poco a la inteligencia durante el período sensoriomotor que precede a la aparición del lenguaje. Por el contrario, las estructuras intuitivas y preoperacionales del segundo período presentan un comienzo de la socialización muy significativo pero con características intermedias entre la naturaleza individual de el primer período (sensoriomotriz) y la cooperación que caracteriza al tercero (operaciones concretas), de la misma forma en que el pensamiento intuitivo es intermedio entre la inteligencia sensoriomotriz y la lógica operacional. En primer lugar, desde el punto de vista de los medios de expresión necesarios tanto para la constitución de las representaciones como para los intercambios de pensamiento, se puede observar que pese a que el lenguaje aprendido ofrece al niño un sistema de "signos" colectivos no comprende desde el primer momento todos los signos verbales y los completa mucho tiempo después mediante un sistema no menos rico de "símbolos" individuales. Desde el punto de vista de las significaciones, es decir del pensamiento, se comprueba por otra parte que los intercambios individuales de los niños de 2 a 7 años se caracterizan por un egocentrismo situado a mitad del camino entre lo individual y lo social y que puede definirse como ya se había mencionado por una indiferenciación relativa del punto de vista propio y de los demás (por este motivo en niño no sabe discutir ni tampoco exponer su pensamiento de acuerdo con un orden sistemático y, también habla en nombre de sí mismo tanto como en el de los otros y juega incluso sin coordinación en los juegos colectivos). Ahora bien, existe una estrecha relación entre el carácter egocéntrico de los intercambios intelectuales y el

innativo o preoperatorio del pensamiento típico de las mismas edades : todo pensamiento innativo está "centralizado" en una configuración conceptual privilegiada que corresponde al punto de vista momentáneo del sujeto a su actividad pero sin "descentralizaciones" suficientes.

4.1.6 TERCER PERÍODO (OPERACIONES CONCRETAS), (7 A 11 Y 12 AÑOS).

Es en este período donde puede observarse un importante progreso en la socialización; el niño puede entonces mantener una colaboración más constante con sus compañeros, de intercambios y coordinación de puntos de vista, de discusión y exposiciones concretas y ordenadas.

Resumiendo este aspecto de la socialización, puede decirse que cada progreso lógico equivale, en forma indisoluble a un progreso de la socialización del pensamiento". (Piaget, 1987: 220, SS).

En la fase intuitiva, el conocimiento del niño es específico, le es difícil concebir simultáneamente dos ideas.

"Hasta la edad de siete años aproximadamente, el niño sigue siendo prológico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales" que prolongan por tanto los esquemas sensoriomotores sin coordinación propiamente racional". (Piaget, 1987: 50).

Tiene un pensamiento transductivo : sobrepone un razonamiento particular sobre otro particular.

Una característica del pensamiento prelógico es que establece relaciones inadecuadas, las acomoda como le conviene, según sus necesidades. Puede establecer relaciones lógicas siempre y cuando manipule y vea los objetos para deducir. se deja guiar por sus percepciones "se juzgan las experiencias exteriores y los resultados; cualquier experiencia es juzgada por su estado final y resultado". (Maier, 1984: 136).

A continuación se resumen las características del pensamiento preoperacional :

1.- "Egocentrismo". Según Piaget el niño es incapaz de ponerse en el papel de otra persona, ni reconocer que su punto de vista es sólo uno de muchos puntos de vista diferentes. El niño egocéntrico no reconoce ninguna necesidad de justificar sus razonamientos ni de examinar su propio razonamiento en busca de contradicciones lógicas. Es incapaz de "pensar sobre su propio pensamiento" o de reflexionar sobre su propio razonamiento.

2.- "Centración". Existe en el niño una tendencia a centrarse solamente en un aspecto al razonar, con incapacidad para descentrar, es decir, para tomar en cuenta otros aspectos equilibrantes o compensadores.

3.- "Fijación de estado". El niño se fija en lo que se le muestra al principio y al final del experimento pero no en el proceso que interviene. Es decir, el niño observa estados. Su pensamiento se enfoca sobre condiciones estáticas en lugar de los cambios.

4.- **"Equilibrio inestable"**. Una tercera característica es que la compensación o equilibrio entre asimilación y acomodación es inestable; el niño no puede compaginar lo nuevo (el estado final) con lo viejo (estado inicial).

5.- **"Realismo"**. Piaget se refiere al hablar del realismo del niño a que las cosas se interpretan según la apariencia que tienen.

6.- **"Irreversibilidad"**. Es una de las características a la que Piaget otorga mayor importancia. Una organización cognoscitiva es reversible en oposición a la irreversible, si puede recorrer un camino cognoscitivo (seguir una serie de razonamientos, una serie de transformaciones de una cosa percibida) y luego hacer el camino inverso, en el pensamiento, para hallar una vez más un punto de partida que no ha experimentado cambios. La forma de pensamiento reversible es flexible y móvil : La reversibilidad no se alcanza durante este período. Una de las características de las intuiciones primarias es, que son rígidas e irreversibles.

7.- **"Razonamiento de conocimiento"**. El niño en la etapa preoperacional es incapaz de reconocer la identidad de un individuo con diferente indumentaria o en otro contexto no es el mismo. Inversamente, los miembros semejantes de una clase o grupo se perciben como idénticos, en lugar de como diferentes miembros individuales de una clase.

Algunas otras características de los niños en esta etapa, son el animismo en el modo de pensar; es decir, atribuyen vida, conciencia y voluntad a objetos y acontecimientos físicos, Sus conceptos de moralidad y justicia al igual que de tiempo, causalidad, espacio y número,

son primitivos. Su concepto de realidad no se distingue claramente del concepto de juego; para ellos el juego es la realidad.

Este período es muy largo (dura cerca de 5 años) y durante él ocurren muchos cambios. Hay un movimiento de pensamiento estático, rígido, centrado e irreversible, a un pensamiento más flexible, descentrado y reversible; y el pensamiento concreto que es la señal del siguiente período". (Patterson, 1987: 85 y SS).

4.1.7 ALGUNAS CRÍTICAS A LA TEORÍA DE PIAGET.

C. Coll presenta una panorámica de las aportaciones educativas de la Teoría Genética, enmarcándolas en el contexto de las relaciones existentes entre la Psicología y la Educación. A continuación expondremos algunos aspectos relacionados con las aplicaciones de la Teoría Genética a la educación.

Coll nos dice, que el interés de Piaget por la problemática educativa o de las aplicaciones de su teoría a la educación fue siempre más bien secundario. El interés prioritario, pero no exclusivo de la gran obra piagetana es el proceso del desarrollo cognoscitivo en el individuo. ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?. Es la pregunta clave de la teoría genética.

En la opinión de Coll, hacia 1950 el armazón de la teoría genética está ya elaborado en sus líneas principales. A partir de entonces y hasta su muerte 1980, las modificaciones y

enriquecimientos que Piaget aportara a la misma, no supondrá cambios substanciales en sus principios básicos.

En 1951, H. Aebi protagoniza el primer intento sistemático de utilizar los conocimientos en el campo educativo y, concretamente, en el de los aprendizajes escolares. Estaba convencido de que la teoría genética permitiría deducir

"los principios metodológicos sobre los que debería basarse la enseñanza de todas las materias principales".

A partir de ese momento, las referencias a Piaget y a la teoría genética desde la pedagogía no harían sino aumentar.

la teoría genética presentó un atractivo considerable. Por un lado, es una teoría del conocimiento que proporciona una amplia y elaborada respuesta al problema de la construcción del conocimiento científico; su formulación en términos de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento la hace directamente pertinente desde el punto de vista del aprendizaje escolar; pero además es una teoría del desarrollo que describe la evolución de las competencias intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia mediante la génesis de nociones y conceptos cuyo parentesco con los contenidos escolares en especial en las áreas de matemáticas y ciencias naturales parece evidente.

La mayoría de las aplicaciones abarcan desde la revisión del currículum hasta los métodos de enseñanza y los programas de educación, las cuales aparecen entre los últimos años de la década de los cincuenta y los primeros de los sesenta. Durante este tiempo se deja sentir un

gran interés sobre las relaciones entre la psicología y la educación y las expectativas que se tienen sobre las aportaciones de la primera para abordar los problemas planteados por la segunda.

"Coll dice que hay que admitir que el impacto real de la psicopedagogía genética sobre la práctica educativa es sorprendentemente pequeño en relación con los esfuerzos desplegados. Cabe argumentar que estos esfuerzos son todavía insuficientes y que hay que perseverar en las tentativas de aplicación y en los proyectos de investigación". (Coll, 1983: 21 y SS).

Por otra parte Patterson en su libro "Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación" dice, la obra de Piaget ha sido criticada por no seguir procedimientos o la metodología generalmente aceptada entre los psicólogos experimentales estadounidenses. Esta metodología exige un número relativamente grande de sujetos que constituyan muestras representativas de una población determinada; las pruebas que se usen tienen que tener una confiabilidad reconocida, etc.

"En contraste con los investigadores que usan métodos científicos, Piaget estudió grupos reducidos de niños, algunas veces incluso un solo niño de una edad determinada, como en el caso de sus propios hijos. Cuando estudió a más de un niño, raras veces dice el número exacto. No hay indicaciones sobre como fueron seleccionados para el estudio, ni descripción de sus niveles intelectuales o socioeconómicos. Su método inicial de estudio fue la observación. Después el Método Clínico que consta de preguntas, y luego vino la presentación de problemas. Estas preguntas y problemas no han sido estandarizadas rigurosamente, por lo que cada niño no fue sometido necesariamente al mismo estímulo

objetivo, por lo que argumenta que no hubo niños que hayan sido sometidos a la misma situación o al mismo experimento.

Debido a esto, el método de Piaget está sujeto a críticas. Se puede poner en tela de juicio: su falta de estandarización; de que el experimentador haya llevado al niño sin pretenderlo a producir ciertas respuestas; problemas en la evaluación e interpretación de los datos. Piaget reconoció todas estas dificultades pero estaba convencido de que no había ninguna otra manera de abordar lo que el quería estudiar, sino ésta.

Otro aspecto que se le ha criticado se relaciona con los métodos de análisis. No existen cuadros ni promedios de puntuaciones numéricas para grupos de niños de diferentes edades. (No hay análisis estadístico)". (Patterson, 1987: 124 y SS).

El profesor Flavell lanzó su crítica sobre lo inadecuado de la metodología, análisis y redacción de los estudios de Piaget. Dice que ha sido necesaria la repetición y validación antes que otros pudieran aprovechar y continuar su obra. "Al lector con frecuencia se le deja una duda acerca de los procedimientos efectivos de prueba y de interrogatorios que se usaron, quién los aplicó o administró, en qué condiciones, a cuántos niños y de qué edades, antecedentes, experiencias previas de prueba, etc.". (Patterson, 1987: 126).

Sus métodos no han producido datos que se puedan organizar fácilmente, para elaborar conclusiones de tipo. Los datos, tampoco se han presentado en forma completa y organizada. Además de estas críticas referentes a su metodología y análisis de datos tienen lugar otras. Una de ellas se refiere a los difícil de los escritos de Piaget. Según Flavell hay falta de claridad e incoherencias en las definiciones, significados y uso de los términos.

Flavell también encuentra lagunas entre los datos empíricos y la teoría, y opina que Piaget hace declaraciones teóricas, que no parece que se puedan comprobar con investigación empírica.

También se ha criticado que en lugar de revelar el desarrollo de conocimiento, sus estudios son simplemente estudios del desarrollo del vocabulario.

"Flavell opina que Piaget ha exagerado en el sistema y estructura del pensamiento del niño, y duda de que dicho pensamiento se conforme o siga el modelo lógico-matemático de agrupamientos. Sostiene que el Sistema de Piaget no trata o no explica adecuadamente las diferencias o variabilidad individual, ni el desarrollo de las operaciones semiconscientes, en las que factores afectivos influyen en la percepción y en la lógica.

Finalmente Flavell plantea los problemas que surgen a propósito de los conceptos de "etapa", "nivel" o "período", incluyendo la diversidad de sentidos, complejidad y ambigüedad de estos conceptos". (Flavell, 1972: 453 y SS).

"Se dice que a pesar de estas y otras críticas, no hay duda de la gran aportación que ha hecho Piaget a la psicología del desarrollo. Su teoría es tal vez la más completa, detallada, con mejores bases empíricas y más conveniente, de todas las Teorías acerca del desarrollo de conocimiento". (Patterson, 1987: 128).

En cuanto a las aplicaciones de la Teoría Genética al campo de los aprendizajes escolares puede decirse que los intentos han sido numerosos y de una gran variedad. "C. Coll dice que una forma de abordar estas implicaciones consiste en utilizar el criterio de agruparlas

según el componente o aspecto del proceso de enseñanza - aprendizaje sobre el que inciden más directamente : objetivos, contenidos, evaluación, métodos de enseñanza, etc.". (Paterson, 1987: 24).

En relación a la crítica fundamental al enfoque teórico-metodológico de Piaget, es importante subrayar el hecho de que en Estados Unidos, desde hace años, se vienen manejando como únicos criterios válidos en el quehacer científico en la psicología y el empirismo. Todo lo que no se ajuste a los cánones estadístico - matemáticos y a una lógica muy definida, pierde su carácter científico. Hay que decir que el patrón "norteamericano" no puede ser tomado como el único, ni necesariamente el mejor.

4.3 TEORÍA PSICOSOCIAL DE ERIKSON.

La teoría psicosocial forma parte de las teorías del desarrollo por etapas, al igual que la de Piaget y Freud.

"La principal contribución de Erikson a la teoría psicoanalítica consistió en describir la secuencia de las fases de desarrollo por las que pasa un individuo desde la infancia hasta la edad adulta, y la identificación de conflictos o problemas asociados con cada fase.

Erik Homburger Erikson, de padres daneses, nació en 15 de junio de 1902, cerca de Frankfurt, Alemania. Sus padres se separaron un poco antes de que él naciera; su madre se casó con el Doctor Homburger, un médico de Karlsruhe, donde Erikson asistió a la escuela". (Veron, 1988).

En su libro "Sociedad y adolescencia" Erikson habla de algunos aspectos de sus vida : Se graduó en el Instituto Psicoanalítico de Viena al principio de la tercera década de su vida. Antes de estudiar psicoanálisis fue artista. Comenta que su propio análisis didáctico fue con Ana Freud hija de Sigmund Freud quien lo aceptó como candidato becario, conocían su trabajo con niños tanto en calidad de mentor particular como de profesor en una pequeña escuela privada. Fue entrenado como analista de niños; dicho entrenamiento se llevó a cabo en el famoso Kinderseminar conducido por Ana Freud. También estudió el método de educación Montessori. (Erikson, 1977).

"Erikson entra en contacto con Estados Unidos primero al contraer matrimonio con una norteamericana. En 1933 él y su familia se trasladan a Estados Unidos, donde llegó a ser el primer psicoanalista de niños en Boston. También ocupó cargos en la Harvard Medical School y en el Massachusetts General Hospital. Tres años después de su llegada a Boston Erikson acepta un cargo en la Yale University Institute of Human Relations. Al ofrecérsele la oportunidad de observar niños indios sioux en Dakota del sur, Erikson abandonó Yale para ir a vivir en una reservación sioux". (Veron, 1988: 14).

"De 1939 - 1944 participó en el estudio de orientación infantil" de la Universidad de California, su trabajo se enfocó a tres áreas fundamentales : 1) Diferencias sexuales en la construcción de los juegos infantiles. 2) Resolución de conflictos en diferentes fases de los ciclos vitales del hombre y 3) permanentes indagaciones antropológico - culturales respecto a problemas concernientes al desarrollo infantil. Durante los seis años siguientes, enseñó en el Instituto Psicoanalítico de San Francisco, la Universidad de California y la Fundación Menninger de Topeka, Kansas.

Los escritos de Erikson de éste período reflejan una extensión de sus tenues conceptos anteriores acerca de las modalidades y los esfuerzos del hombre por conformar la educación del niño según la imagen de su destino histórico social. El trabajo de Erikson refleja las inquietudes de nuestra época: las relaciones interpersonales, la salud mental y el desarrollo humano en el contexto de una nueva cultura en una nueva sociedad. Sus ideas acerca de las condiciones básicas de una personalidad sana y sus publicaciones ulteriores representan una nueva teoría del desarrollo infantil.

Sus trabajos más recientes se ocupan de problemas contemporáneos.

A partir de 1961, Erikson fue profesor de Desarrollo Humano en la Universidad de Harvard.

En sus trabajos Erikson supone que los lectores aceptan y comprenden las formulaciones psicoanalíticas fundamentales. Como Freud, la mayoría de su material proviene de casos clínicos. Aunque él elevó a una nueva jerarquía el pensamiento psicoanalítico, constituye uno de los principales expositores e intérpretes del pensamiento freudiano". (Maier, 1984: 19 y SS).

COMPARACIONES ENTRE ERIKSON Y FREUD EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO.

Erikson admite que la teoría del desarrollo de la personalidad, de Freud, ha influido sobre la suya. Al igual que Freud considera el desarrollo desde el punto de vista de etapas relativamente distinta, pero propone ocho etapas, en lugar de las cuatro de Freud; Erikson

considera, además, que la personalidad cambia y se desarrolla durante un período mucho más largo de como lo ve Freud.

La teoría del desarrollo de Freud se ha determinado como psicosexual y la de Erikson psicosocial pues ve a la persona desde el punto de vista de su medio sociocultural. Las condiciones de un determinado medio cultural pueden producir rasgos similares en todos sus miembros.

La teoría de la personalidad de Erikson, ocupa una área más extensa que la de Freud, abarca aspectos del desarrollo de la personalidad que se considera que Freud apenas tocó. (Erikson 1963). No niega la validez de las etapas psicosexuales, más bien las amplía mediante su insistencia en los elementos condicionantes sociales del desarrollo de la personalidad. Su pensamiento está fuertemente influenciado por los conceptos y supuesto de los estudiantes de la escuela psicoanalítica. Sin embargo, ha innovado por propia cuenta y ha introducido ideas nuevas, especialmente con respecto a la función del ego en la personalidad.

Erikson divide el curso de la vida en ocho etapas. Cuatro etapas abarcan los primeros 20 años de edad y cuatro más para incluir el resto de la vida. Cada una de estas etapas es distinta y única, con problemas y necesidades particulares, así como nuevas expectativas y limitaciones debidas al medio cultural. Cada una enfrenta al individuo con una tarea principal a resolver, como : el desarrollo de un sentimiento de confianza básica en el medio y en sí mismo, el sentimiento de autonomía y un sentimiento de competencia. (Erikson, 1963). (Dicarpio, 1987: 42, 43).

La importancia que para Erikson tiene el ambiente cultural sobre el desarrollo se manifiesta en su teoría. Existe una acción recíproca entre lo personal y lo social.

De hecho, prácticamente todo aspecto del desarrollo y del funcionamiento de la personalidad es el producto conjunto de las dotes individuales y de las influencias del medio cultural. Aunque el desarrollo es manifiestamente un proceso orgánico, el desarrollo humano psicobiológico es imposible, sin las condiciones geográficas, socioculturales dentro de las cuales el desarrollo tiene lugar.

El desarrollo implica una serie continua de adaptaciones. La capacidad de adaptación del individuo a circunstancias ambientales constituye, según cree Erikson (1968) un signo de madurez". (Dicarpio, 1987: 45, 46).

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS OCHO ETAPAS.

"Según Erikson, los mismos problemas deben presentarse durante todo el curso de la vida. Distingue entre la fase inmadura, la fase crítica y la fase de resolución de estos problemas universales (1968). Por ejemplo, un niño se enfrenta al problema de su identidad (quien es él) pero esto le ocurre también al adolescente, al adulto joven, a la persona en la mitad de su vida y al individuo de edad avanzada. El problema de identidad no es tan agudo para el niño, como para el adolescente o el adulto; por consiguiente, el problema se encuentra en aquel en su fase inmadura.

Durante la adolescencia, la búsqueda de la identidad llega a su fase crítica.

Por crisis, Erikson no concibe la tensión abrumadora, sino más bien un punto crucial en la vida del individuo, en que este tiene que enfrentarse a un nuevo problema y resolverlo.

La "resolución" de éstos conflictos y problemas asociados a cada uno de los períodos de la vida, ayuda a hacer posible el desarrollo normal. El hecho de no lograr una realización específica cuando es decisiva hace que los problemas se transporten a la etapa siguiente y dificulten necesariamente los esfuerzos por resolver los nuevos problemas de ésta.

Las ocho etapas psicológicas que Erikson relaciona con cada una de las etapas de la vida son muy generales y cada una de ellas influye sobre la orientación total de la misma". (Dicarpio, 1987: 47).

A continuación se describen las tres primeras etapas del desarrollo de la personalidad del niño :

Etapas del desarrollo psicosocial.

La primera etapa comprende al primer año de vida y le denomina Confianza frente a la Desconfianza.

"La creación de la confianza por medio de un cuidado sensible de las necesidades del niño pequeño (necesidades tanto físicas como emocionales) es la base de la identidad del futuro". (Papailia, 1989: 269).

"Si las necesidades del niño son satisfechas sin demasiada frustración se desarrollará un sentimiento de confianza. Un nuevo ambiente de confianza determina también el desarrollo de la confianza del bebé en sí mismo. Las necesidades han de satisfacerse no sólo en el momento apropiado, sino también en la cantidad apropiada.

A medida que sus necesidades aumentan y su conocimiento y capacidades crecen, su relación con los alrededores asume una característica más activa; en lugar de tener una orientación exclusivamente de incorporación y receptora, empieza a participar activamente, sirviéndose de su conocimiento y sus habilidades aumentadas, para explorar, manipular y agarrar las cosas que necesita o quiere. El tomar o conseguir activamente, en lugar de recibir o aceptar, se convierte en los modos principales de orientación del bebé antes de llegar a los dos años de edad". (Dicarpio, 1987: 48).

"La confianza permite al niño perder de vista a la madre porque ella se ha convertido en una seguridad interior y también una posibilidad de predicción externa". (Erikson, 1950: 247).

Segunda etapa : Autonomía frente a vergüenza y duda.

Esta segunda etapa va de los dieciocho meses hasta los tres años aproximadamente. "El sentimiento de confianza en su madre y en el mundo lleva al niño a darse cuenta de su propio sentido del ser. Al darse cuenta de que tiene voluntad, se afirma a sí mismo. Sin embargo, al mismo tiempo, se da cuenta de la limitación de sus capacidades, y la continuación de su dependencia le hace dudar de su capacidad de ser autónomo". (Papailia, 1989: 269).

"Además de un sentimiento de duda de sí mismo, el niño podrá desarrollar un sentimiento de vergüenza que persista durante toda su vida. La vergüenza se produce cuando el ego está expuesto y se encuentra indefenso de una situación de examen desfavorable. Se trata de una forma indeseable de timidez, de una ofensa al amor propio, producida por la censura y la desaprobación de los demás; es causada así más bien por evaluaciones externas que por auto-estimación". (Dicarpio, 1987: 50).

El paso hacia la autonomía tiene parcialmente origen en la maduración física.

"El juego asume particular importancia durante esta fase y, permite al niño desarrollar su autonomía. De un sentido de autocontrol sin pérdida de la auto estima, deriva un perdurable sentimiento de autonomía y orgullo; de un sentido de impotencia muscular y anal, de pérdida del autocontrol y de excesivo control por parte de los adultos deriva un permanente sentimiento de duda y vergüenza". (Maier, 1984: 49).

Tercera etapa : Iniciativa frente a culpa.

La tercera etapa o fase comprende de los tres a los cinco años y es la que presenta mayor interés para nosotros puesto que en ella ubicamos al niño en edad preescolar.

"Durante la edad de tres a cinco años, la necesidad de autonomía adopta una forma más vigorosa : se hace más coordinada, eficiente, espontánea y deliberada. En este período, la relación principal del ego consiste según Erikson (1963), en un sentimiento de iniciativa, y el fracaso es ésta empresa se percibe como culpa.

Las capacidades y facultades que maduraron durante la etapa de autonomía siguen madurando, pero los esfuerzos por la autonomía adoptan ahora mayores actividades y dirección, espíritu de empresa, de iniciativa y de proyección. Utiliza su energía más eficazmente, puede trabajar y jugar por períodos de tiempo más prolongados. Debido a que puede hacer tantas cosas, el fracaso en las tareas puede olvidarse fácilmente tan pronto como se vuelve hacia otra cosa. (Erikson 1956).

Siguiendo la idea freudiana de la sexualidad infantil, Erikson (1963) cree que el intento de desarrollar un sentido de iniciativa adopta un aspecto sexual de carácter al principio, totalmente rudimentario". (Dicarpio, 1987: 51).

"Erikson observa que la adhesión al sexo opuesto es indudable, pero que hasta entonces él (o ella) lo ha sido toda para el niño y el auténtico (y único) representante de su grupo sexual. Debe tenerse en cuenta que estos movimientos hacia el sexo opuesto se manifiestan cuando el niño descubre que él importa en el contexto de un grupo familiar, y cuando puede expresar un afecto intencional. El movimiento afectivo del niño no es incestuoso; significa que el amor siempre se orienta hacia a aquel que más ha demostrado su existencia y accesibilidad.

Un niño tiende a orientarse hacia su madre, el objeto de amor más asequible, porque es ella quien le ha ofrecido sus cuidados. En cambio la niña tiende a fijar su deseo en el hombre más confiable y asequible, generalmente el padre". (Maier, 1984: 56).

Los esfuerzos por la adquisición de iniciativa, al igual que aquellos en favor de la autonomía, llevan a menudo al niño a topar con personas poderosas que pueden hacerle sentir culpable de intrusión.

El sentido de iniciativa resulta muy influenciado por el desarrollo del superego. El superego consta de dos elementos : la conciencia (regulaciones internas, normas y tabúes) y el ego ideal (imágenes y modelos internalizados de conducta aceptable).

El superego tiene el poder de producir sentimientos de culpa , en el ego si no sigue los dictados de la conciencia o no vive de acuerdo con las prescripciones del ego. Cuando el superego se mantiene en forma infantil, impide la libre expresión del ego y, como consecuencia, el desarrollo del sentido de iniciativa se ve bloqueado, con lo que las plenas posibilidades del ego jamás llegan a realizarse.

Erikson (1963) señala que, aunque el superego puede constituir un obstáculo grave al desarrollo y funcionamiento de la personalidad, puede convertirse, con todo, mediante una preparación y una experiencia apropiados, en un importante elemento positivo personal. Si el desarrollo es normal, el niño aspira activamente a identificarse con las personas importantes en su vida.

Está listo en esta etapa, para iniciar empresas en cooperación y para un trabajo productor rudimentario". (Dicarpio, 1987: 52).

"El niño no está en ningún otro momento tan dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad que durante este

período de su desarrollo. Está ansioso y es capaz de hacer las cosas en forma cooperativa, de combinarse con otros niños con el propósito de construir y planear”.

Erikson resalta la importancia que adquieren para el niño de esta fase las Instituciones Sociales, Jardines de Niños, además de la familia y la iglesia y que indican al niño la gama de iniciativas apropiadas para él en este momento de su vida. Todo esto le ayudará a reforzar sus actitudes para enfrentarse a las exigencias de la nueva etapa”. (Maier, 1984: 56).

4.3 TEORÍA DE H. WALLON.

Su aporte sobre el desarrollo del niño :

H. Wallon médico francés, psicólogo, filósofo y científico. Su obra vincula dialécticamente, desde un punto de vista genético, lo neurológico y psicológico; a su vez vincula teoría y práctica, ciencia y técnica.

Parte de la consideración del individuo como un todo, como una persona concreta, que se desarrolla en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano.

Su punto de vista en dialéctico. se dice que la dialéctica es el método que considera que la naturaleza no es una acumulación accidental de objetos; que ningún fenómeno puede ser comprendido si se contempla aisladamente; los fenómenos deben ser considerados desde el punto de vista de su dinámica, de su cambio; comportan contradicciones internas, conflictos,

los cuales a su vez provocan cambios de orden cualitativos y cuantitativos en el proceso de desarrollo.

El eje de la teoría de Wallon es el origen y evaluación del pensamiento en la persona concreta. Para abordar su estudio se plantean los siguientes aspectos :

- * Tener presente la base filosófica del individuo.
- * Considerar las relaciones del hombre con el medio en que vive, de una manera dialéctica. La persona concreta es desde el principio biológica y social.
- * Considerar que no existe individuo psíquico con anterioridad a las relaciones sociales que lo constituyen.

Los conceptos básicos de su teoría son : estadio de desarrollo, preponderancia funcional, alternancia funcional y crisis del desarrollo.

ESTADÍO DE DESARROLLO.

Es un momento del proceso que realiza con el medio; cierto tipo de relaciones que son dominantes y que confieren al comportamiento del niño algo particular. El desarrollo del niño es concebido como un proceso de diferenciación progresiva, desde la indiferencia total inicial, hasta llegar a la conciencia del hombre adulto. Entiende a éste como el resultado de una historia de la especie y de la materia. En cada etapa del desarrollo se da una definición del comportamiento como un todo acabado (preponderancia funcional) y selectivo (alternancia funcional), cualquiera que sea la edad del individuo. esto significa que en cada edad el pensamiento aparece como conductas frente a situaciones concretas.

El segundo concepto es el de "preponderancia funcional" el cual se refiere a que cada estadio está caracterizado por una actividad preponderante, la que será reemplazada por otra en el siguiente estadio.

Hay sucesión de preponderancias. El predominio se comprueba según la frecuencia de ciertas actividades.

Pueden coexistir distintas forma de actividad, pero en cada estadio, una de ellas es más significativa que las demás, lo que implica un cambio y un enriquecimiento específico de las relaciones del niño con el ambiente.

Un tercer concepto es el de "alternancia funcional". En cada estadio las actividades se orientan hacia la realización de ciertos objetivos, los cuales dependen del medio en que se lleven a cabo . Esta orientación está dada a su vez, por cierta preponderancia funcional que varía de acuerdo a los distintos medios que el niño tiene a su disposición, para poder cumplir con los objetivos que se multiplican a medida que el niño se desarrolla. Los estadios del desarrollo se suceden de acuerdo con el ritmo de la alternancia funcional.

El concepto de "integración funcional" se refiere a que el paso de estadio a otro no es una ruptura determinante, ni el paso a otra cosa totalmente diferente; implica que un estadio es superado, y se subordina, es decir se integra a las actividades del nuevo sistema. Esta nueva forma de comportamiento reorganiza a la anterior y la enriquece.

Los conceptos de "crisis y desarrollo" son relevantes cuando se habla de transformaciones en la personalidad de individuo ya que una nueva conducta solo puede aflorar mediante la negación de la ya existente o al menos por su superación. (SEP, 1988).

Merani, discípulo de Wallon dice en su libro "Psicología y Pedagogía" (1969) los siguiente :
" lo primero que resalta en el pensamiento infantil para Wallon es la discontinuidad. El niño muestra en su conducta práctica e intelectual, perplejidad, indecisiones que parecieran revelar conflictos en potencia; el pensamiento en el niño es discontinuo, señalado por "crisis", "conflictos" que Wallon compara con mutaciones biológicas, que provocan reestructuraciones (no evoluciones) del comportamiento. En las "crisis" intervienen dos factores, a) un factor biológico, la maduración del sistema nervioso, da al niño nuevas posibilidades físicas; b) y un factor social que también otorga nuevas posibilidades bajo la forma de estímulos y situaciones nuevas. De tal forma el desarrollo del niño es dialéctico. El pensamiento no lo elabora solamente una porción de masa cerebral ni tampoco una función social.

Tanto para Wallon como para Piaget, las funciones del pensamiento tienen un punto inicial; para Piaget está en la actividad sensomotriz y para Wallon en la actividad verbal.

El concepto de la evolución, resulta transformado. En un principio el educador creía enfrentarse con un ser cuya evolución se realizaba en línea recta, de manera progresiva, gradual. Cada edad representaba un paso adelante, un nivel superior que exigía a su vez un paso adelante y un nivel superior en la formación e información que se debía dar. Con los planteamientos de Wallon esto cambia. El desarrollo del niño ya no aparece como un proceso gradual continuo; es una continuidad sí pero de estructuraciones.

Dentro de este planteamiento la inteligencia se desarrolla siempre de manera uniforme y el problema del educador en este caso es proveer el nuevo material requerido por las circunstancias. La educación bajo esta perspectiva debía variar en función del mejoramiento de las técnicas didácticas y la pedagogía opto por elaborar un concepto sobre la necesidad de formar un niño equilibrado social, mental y afectivamente.

Los estudios de Wallon sostienen que no se trata de que en cada edad, estadio o período se construyan nuevas estructuras mentales, por el perfeccionamiento de las estructuras de edades anteriores, aunque sean sus elementos los que intervienen para ello. Merani afirma que Wallon introduce una renovación total en el pensamiento psicológico y con ella en el pedagógico; hace caducar la psicología que hasta ese momento sirviera de apoyo a la pedagogía. El educador no se enfrenta ya con un proceso discontinuo en el que fases y períodos se entrecruzan dialécticamente, se oponen, oposiciones de las que resulta una nueva estructuración.

No termina de construirse una estructura mental cuando la próxima comienza a perfilarse. En los cambios no existe una sucesión ininterrumpida; según las condiciones biológicas o del medio algunas etapas pueden ser saltadas; instaurarse con duración indefinida, incluso dar lugar a un retroceso para luego inesperadamente de un salto llevar al individuo en desarrollo a una etapa nueva sin pasar por otras.

En cada niño el desarrollo de la inteligencia es diferente, en ello intervienen las circunstancias de evolución y adaptación biológica y cultural de cada uno. Para Wallon los conceptos de inteligencia y pensamiento no son sinónimos : la sensoriomotricidad aparece

como herramienta del pensamiento y éste es a su vez herramienta de la inteligencia". (Merani, 1992: 77, y SS).

"Wallon plantea cinco estadios de desarrollo. Tanto él como Piaget consideraban los estadios como cambios cuantitativos y cualitativos comunes a todos los seres humanos; para ambos existe una serie de transformaciones y reorganizaciones que van desde la inteligencia sensoriomotriz, a la inteligencia lógica del acto del pensamiento.

La diferencia básica entre la teoría de ambos reside en que, Piaget se interesa más por los estadios de equilibrio del pensamiento y la preocupación de Wallon se centra en las diferencias, los cambios de evolución, en la discontinuidad de las etapas, a través de contradicciones resueltas por medio de crisis.

Wallon enfoca su método al estudio del hombre concreto, a su totalidad".

Para él "el estudio del niño consiste esencialmente en el estudio de las fases que habrán de hacer de él un adulto". (SEP, 1988: 56, y SS).

A la pregunta de si tienen un significado diferente las edades de la infancia, nos dice que "las revoluciones de edad en edad no son improvisadas por cada individuo, sino que son la razón misma de la infancia que tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie. No cabe duda de que los estímulos del medio son indispensables para que puedan manifestarse, y cuanto más se eleve el nivel de la función, tanto más sufre ésta las determinaciones : muchas actividades técnicas o intelectuales están hechas a la imagen del lenguaje que es para cada uno, el lenguaje de su medio. Pero el organismo es el que debe

madurar el conjunto de condiciones para que el medio lo despierte". (Wallon, 1976: 191, 192).

A continuación veremos las edades sucesivas de la infancia según Wallon.

"Durante las primeras semanas de vida se ven completamente acaparados por la alternancia de la necesidad de alimento y de sueño.

En el primer tercio del primer año, comienzan a sistematizarse los ejercicios sensorio-motores. por medio de ellos, los movimientos se ligan a los efectos perceptivos que pueden ser su consecuencia. Al encadenar sus variaciones en series prolongadas, las impresiones sensoriales proceden a explorarse mutuamente. La voz afina el oído y el oído pule la voz.

La marcha y después el lenguaje, que se desarrollan en el segundo año invierten el equilibrio del comportamiento.

Los objetos que el niño puede ir a buscar y transportar se destacan del fondo y son manejados por él mismo. La independencia que da al niño el poder ir y volver por sí mismo, la mayor diversidad de relaciones con el ambiente, que le asegura ya la palabra vuelven posible una afirmación más acabada de su persona. A los tres años se inicia la crisis de oposición y luego la de imitación que durará hasta los cinco años de edad aproximadamente.

En la época en que quiere manifestarse distinto del otro, el niño se muestra gradualmente más capaz de distinguir entre los objetos y seleccionarlos de acuerdo a una característica.

Luego, a la edad de 4 años sus actitudes lo muestran atento a lo que estas pueden ser y parecer. Entonces empieza a ruborizarse de una gran incongruencia o de una torpeza e inversamente, extrae de esto medios de burla o de diversión. Le gusta reír. Su nombre, su apellido, su edad, domicilio, etc. se convierten para él en imágenes de su pequeño personaje, y se presenta a sí mismo como testigo de sus propios pensamientos. Capaz ya de observarse, el niño se distrae menos y realiza la actividad iniciada con más diligencia y más perseverancia.

Se contempla en sus obras y se apega a lo que hace. Nace la emulación y con ella una primera necesidad de camaradería. Sin embargo los grupos que se forman son aún del tipo gregario, cada uno de ellos toma espontáneamente el puesto de jefe o secuaz. Pero ya el niño no se limita a poner más matrices en el discernimiento de los objetos y sus cualidades : su percepción se vuelve más abstracta y empieza a distinguir más características (direcciones, posiciones, signos, líneas, etc.). No obstante, la observación propiamente dicha de las cosas, en la cual el detalle exige un permanente regreso al conjunto, de lo múltiple y de lo diverso, sigue estando aún más allá de sus capacidades.

Después de los cinco años el interés habrá de pasar del yo a las cosas. Sin embargo este pasaje será lento y difícil. Hasta los seis años y más allá, el niño sigue inmerso en su actitud y sus ocupaciones presentes, su actividad tiene algo exclusivo, es incapaz de una evolución rápida entre los objetos y la tarea. El niño que aprende a leer pierde de repente las costumbres anteriormente adquiridas de manipulaciones prácticas e investigaciones concretas : una orientación nueva puede, por lo tanto, abolir completamente la otra (antigua).

Considerar al niño fragmentariamente es ir contra la naturaleza. En cada edad, el niño constituye un conjunto indisociable y original. En la sucesión de sus edades, es siempre el mismo ser en curso de metamorfosis". (Wallon, 1976: 193, y SS).

CAPÍTULO No. 5

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

5 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.

5.1 ANTECEDENTES.

La enseñanza de párvulos en México se remonta al año 1883 cuando "El Educador Mexicano", periódico dirigido por el maestro Manuel Cervantes Imaz, esbozó el imperioso deber de atender al niño preescolar por medio de una educación adecuada a sus necesidades.

A principios de 1884, el mismo Cervantes Imaz estableció, en la escuela que dirigía, una sala de párvulos con el fin de llevar a la práctica la atención a niños preescolares. Laubscher había fundado en 1883, en el puerto de Veracruz, una escuela para preescolares, la cual a pesar de una efímera existencia influyó en el medio educativo.

En la capital y algunos estados hubo personas con iniciativas semejantes.

En enero de 1904 se establecieron de manera definitiva los Jardines de Niños en la ciudad de México. Los dos primeros llevaron el nombre de "Federico Froebel" y "Enrique Pestalozzi", el primero bajo la dirección de la profesora Rosaura Zapata.

El método empleado en ellos era el de Froebel : el programa constaba de cinco partes : primera, juegos gimnásticos para cultivar las facultades físicas; segunda, dones o juguetes rigurosamente graduados; tercera, labores manuales, juegos para ejercitar los sentidos y la inteligencia del niño y dotarlo de conocimientos; cuarta, pláticas, y quinta, canto.

Bajo la gestión de Justo Sierra como funcionario de Educación, los "Jardines de Niños", fueron objeto de creciente atención. En 1905 se expiden las reglas para los exámenes de las profesoras de párvulos. En diciembre del mismo año se publicó el programa de la escuela de párvulos. Se envió a profesoras al extranjero, con el propósito de estudiar los métodos, técnicas y organización de estas instituciones en el mundo. (Estos datos se pueden encontrar en F. Larroyo. "Historia comparada de la educación en México" y en E. Meneses "Tendencias Educativas en México, 1821-1911".

El jardín de niños mexicano tuvo como modelos iniciales al alemán (Kindergarden) y sus diferentes versiones en Europa y Estados Unidos.

"La aparición en México de estas instituciones estuvo determinada tanto por el espíritu europeizante de la época, como por el impulso y la reformulación social de la educación, que tuvo lugar en una parte importante del mundo occidental en las primeras décadas de este siglo". (Bareña, 1988: 105).

El sistema de educación preescolar fue creciendo lentamente en las décadas que siguieron a su aparición.

"Al igual que otras instituciones educativas, los Jardines de Niños no tuvieron en la primera década de la época revolucionaria un ambiente propicio para su desarrollo. En 1917,

funcionaban sólo 17 de ellos en la capital ya en 1921, su número aumentó a 25. Para 1927 llegaron a ser 129 en todo el país". (Larroyo, 1988: 459).

"En las primeras décadas del siglo XX penetran en México algunas corrientes pedagógicas extranjeras, la primera de ellas fue llamada pedagogía de la acción que concedía importancia primordial a la conducta activa del educando. Los pedagogos extranjeros que primeramente empezaron a influir en la educación nacional a partir de este siglo fueron Dewey, Clapared y Decroly". (Solana, 1982: 440).

"Las influencias que ha recibido la educación preescolar pueden dividirse en tres momentos. El primero de ellos se ubica en la década de los cuarenta con la influencia en la educación preescolar del modelo teórico del Dr. Ovidio Decroly. Según él la educación debe ser como la propia vida. Su sistema como ya hemos visto anteriormente era de principios más que de fórmulas rígidas; sus dos grandes principios metodológicos son : el programa de ideas asociadas (globalización), y los centros de interés; esta metodología se basa en la actividad espontánea de los niños, surgida por las necesidades esenciales de su vida; alimentarse, defenderse del peligro, protegerse del frío, recrearse, etc.". (Díaz Infante, 1993: 20).

Esta influencia estuvo vigente hasta el fin de los años sesenta.

El segundo momento se inicia cuando se implanta en nuestro país el Método de Unidades de Aprendizaje cuyo antecedente son las unidades didácticas planteadas por Morrison, También se dejó sentir durante los casi treinta años que estuvo en vigor dicho método, la influencia de las ideas de María Montessori, en particular, la organización de áreas de trabajo libre e individual y la utilización de material sensorial sujeto a una cuidadosa ordenación.

Las aportaciones de Ellen Parkhurt, discípula de Montessori, con su plan Dalton. Su aportación pedagógica más importante es la del respeto a la individualidad del niño con libertad y responsabilidad. El trabajo del niño se controla por medio de fichas.

Otra de las influencias fue la que ejerció Pierre Faure quien caracterizó su experiencia pedagógica con su proyecto educativo de educación personalizada en el que se organizan las áreas de trabajo.

Estas y otras aportaciones constituyeron el soporte teórico de la educación preescolar en México durante mas de veinte años.

En nuestro país, el fundamento filosófico de la educación se encuentra en el artículo 3o. Constitucional. En él se definen los valores que deberán inculcarse en el proceso de formación de los mexicanos, así como de los principios bajo los cuales se construye nuestra sociedad. Se señala entre otras cosas que : "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. La Federación, los estados y los municipios impartirán educación preescolar primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez el amor a la patria y a la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Establece los criterios de la educación nacional; será democrática, nacional en cuanto que atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa y aseguramiento de nuestra independencia política y económica, a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y contribuirá a la mejor convivencia humana".

En el Plan Nacional de Desarrollo 1989 - 1994 se hace explícita la necesidad de mejorar la calidad de la educación. De las transformaciones sociales y de la revolución contemporánea del conocimiento se han generado nuevas necesidades. Por esto es necesario impulsar vigorosamente un proceso de transformación educativa, esto fortalecerá la soberanía nacional, ayudará al perfeccionamiento de la democracia y a la modernización del país. "La modernización de la educación requiere mejorar la calidad en todo el sistema educativo, tanto el escolarizado, que abarca desde el nivel preescolar hasta el postgrado; el extraescolar, que comprenden los sistemas abiertos, la educación y capacitación de adultos y la educación especial". (P.E.N., 1989).

El énfasis del esfuerzo se concentra en la educación básica, que, como se dijo anteriormente comprende los niveles : preescolar, primaria y secundaria. Aunque en el artículo 3o. ni en la Ley General de Educación se menciona que la educación preescolar sea obligatoria o requisito para el siguiente nivel. Es "a partir de la reforma del artículo 3o., un servicio que el Estado debe ofrecer a quien lo demande. La gran influencia que este nivel ejerce en el desarrollo de los niños, hace recomendable enriquecer y diversificar las experiencias de aprendizaje que ofrece a los alumnos". (Separata, 1993: 2).

En el discurso de la ceremonia de presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se dijo que. La primaria como ciclo básico requiere esfuerzos especiales en la educación inicial y preescolar, como mecanismos niveladores de las condiciones de ingreso a la primaria entre la población más vulnerable, la que menos tiene.

El Acuerdo Nacional para la Modernización De la Educación Básica (ANMEB), gira en torno a los siguientes tres ejes : reorganización del sistema educativo; reformulación de los contenidos y materiales de la enseñanza y tercero la revaloración de la función magisterial.

Este documento (ANMEB) señala que de conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de consulta nacional y las opiniones del magisterio, se diseñó el nuevo programa para la educación preescolar que a continuación analizaremos.

5.2 EL MÉTODO DE PROYECTOS.

"El método de proyectos pertenece al grupo de los Métodos de Trabajo Colectivo".

"Representa la más alta expresión del trabajo colectivo y quizá de los métodos de Educación nueva. Inspirado en las ideas de John Dewey fue formulado pedagógicamente por Kilpatrick en 1918". (Luzuriaga, 1964: 88).

La importancia que tiene para este estudio el Método de Proyectos nos lleva a revisar de manera breve las ideas de Dewey. (1859 - 1952).

"John Dewey nació en Burlington U.S.A. en 1859. En 1884 se doctoró en Filosofía por la Universidad de John Hopkins. Fue profesor universitario sucesivamente en Michigan, Minesota, Chicago y N. York.

En la Universidad de Chicago (1884 - 1904) organizó junto con su esposa, una escuela experimental. En la Columbia University de N. Y. enseñó desde 1905 hasta 1929, fecha de

su jubilación. Estos años fueron los más fecundos de su vida académica. Como psicólogo fue funcionalista. Como pedagogo, inició el movimiento llamado "Progresivo". Murió en 1952". (Fermoso, 1985: 244).

"De los influjos que contribuyeron a la formación de Dewey los más importantes son los de Hegel, Darwin y Pierce. Del último aprendió a analizar el significado de una idea en términos de consecuencias prácticas diferenciales consiguientes a su aplicación. De Darwin tomó el modelo biológico que le permitió asimilar todos los "problemas" reales a una falta de ajuste entre el organismo y ambiente. De Hegel sacó los caracteres filosóficamente más importantes de su planteamiento. Para Dewey el todo muestra caracteres de incertidumbre y error, de precariedad y riesgo, y la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor estabilidad y seguridad". (Abbagnano, 1993: 636).

LA EXPERIENCIA.

Para Dewey "la experiencia tiene un doble aspecto. Consiste, por una parte en ensayar, por otra en experimentar. La experiencia comprendía, para él, tanto la prueba como el conocimiento". (Chateau, 1985: 285).

FINES DE LA EDUCACIÓN.

"Según él, el primer criterio para establecer una meta válida de la educación, es que debe nacer de las actividades actuales. Si el niño aprende a anticipar con la imaginación los resultados probables de lo que está haciendo o de lo que va a hacer, tendrá, en cierta medida libertad para elegir y examinar el desarrollo futuro de acontecimientos. El segundo criterio

establecido por Dewey es la **flexibilidad**. Los fines han de ser medios flexibles para tratar circunstancias variantes.

Según Dewey los fines impuestos desde afuera presentan dos peligros : imponer fines educativos a otro, es privarle del ejercicio de previsión o inteligencia y segundo los fines impuestos desde fuera tienden a ser inflexibles.

Si los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma". (Chateau, 1985: 283).

"El programa adecuado para realizar la clase de fines que Dewey tenía en mente es un programa de experiencia. Dewey se lamentaba de que uno de los defectos demasiado frecuentes en los programas consiste en que los alumnos sólo acumulan informaciones; no las utilizan a fin de convertirlas en conocimientos.

El primer signo de un buen programa y la primera muestra de que establece un fin válido consiste en que está en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del niño, en la que tiene su origen. El segundo es que al actuar sobre dicho programa el niño logra una visión más clara en el interior de su experiencia, a la vez que aumentó en la eficacia y en la ejecución. ". (Chateau, 1985: 283, y SS).

EL CREDO PEDAGÓGICO DE DEWEY.

"La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey. Es indispensable que la educación se funde en intereses reales.

La educación "se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie", es un proceso "que empieza inconscientemente, casi en el instante del nacimiento y que modela sin cesar las facultades del individuo".

El proceso educativo tiene dos aspectos : uno Psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad". (Abbagnano, 1993: 240, 241).

El Método creado por Dewey ofrece una gran variedad de experiencias para el niño, tanto individuales como sociales. El método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación. Consta de cinco etapas o momentos que exigen del niño la reflexión, la experimentación y búsqueda entre otras cosas.

"La primera etapa del Método del Problema, empieza con alguna experiencia actual del niño (empírica, específica y actual).

Dewey pensaba que las primeras actividades escolares del niño deben originarse en las actividades del hogar y de la comunidad.

En la segunda etapa del Método del problema, hay una interrupción en la continuidad de la actividad actual. En lugar de ir directamente a la conclusión de la actividad emprendida, ahora se presentan obstáculos. La búsqueda es el mejor medio de restaurar la continuidad de la experiencia, para ello se debe definir lo mejor posible, en ese punto preciso, la dificultad o el problema.

Después de resolver este punto, se pasa a la tercera etapa. Es una inspección de los datos que se tienen a la mano y que pueden brindar una solución. Armados con los datos elegidos y procedentes de la experiencia pasada, se continúa con la cuarta etapa, la cual consiste en la formulación de una hipótesis en vista de restaurar la continuidad interrumpida de la experiencia. Para formular una hipótesis es necesario pensar.

Después de elegir el fin o la hipótesis más conveniente, para restaurar la continuidad de la experiencia, la última etapa exige que se someta la hipótesis a la prueba de experiencia.

Dewey considera la práctica como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión, hecha por el alumno con el objeto de resolver el problema. para él el pensamiento consiste en algo más que lo que sucede simplemente en el interior de la cabeza. Supone también una acción sobre las cosas, una alteración de las condiciones filosóficas del medio con vistas a comprobar si las consecuencias que se sufren soportan o corroboran previsiones hipotéticas". (Chateau, 1985: 288, SS).

"La concepción general de Dewey puede caracterizarse como "humanista", "empirista", "instrumentalista" y "pragmatista". Humanista porque es, el primer término, una filosofía del hombre y su problemática; empirista porque se centra sobre una idea de la experiencia totalmente diferente de la tradicional; instrumentalista, porque ve al pensamiento como un instrumento que permite al hombre explicarse la realidad y hacerla suya". (Nassif, 1974: 111).

La educación es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia presente, y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente". (Dewey, 1946: 91).

Son éstas las ideas que influyeron básicamente en Kilpatrick para desarrollar su Método denominado de Proyectos.

3.2.1 WILLIAM HEARD KILPATRICK.

Kilpatrick nació en White Plains, Georgia, U.S.A.. "Fue el pedagogo que realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo tipo de educación basado en las ideas de Dewey pudiera difundirse y desarrollarse con la ayuda de indicaciones metodológicas que fueran, al mismo tiempo, suficientemente precisas como para no exigir demasiado de la inventiva de los maestros y lo bastante flexibles como para no coartar su capacidad de iniciativa original. De esa forma nació el "Método de Proyectos", título de la obra de Kilpatrick del año 1918". (Abbagnano, 1993: 646).

Su teoría pedagógica se resume en los siguientes principios :

1°.- Aceptamos la democracia como el fundamento de la acción social. por democracia entendemos el esfuerzo para dirigir la sociedad sobre la base de respeto para la personalidad.

2°.- Ello significa que en la educación nos interesa primeramente desarrollar personalidades que sean cada vez más autodirectoras.

3°.- La vida, el mundo de los quehaceres, se desarrolla en una forma nueva. Por necesidad vivimos experimentalmente. La educación debe prepararnos de conformidad con esto.

4°.- La cultura es el principal instrumento educativo, mucho más poderoso que la escuela.

5°.- Psicológicamente, aprendemos lo que vivimos; esto es, nosotros construimos cada uno por sí mismo nuestra propia personalidad, por el género de vida que aceptamos como medio de vivir.

6°.- El aprender se realiza mejor cuando la vida se basa en una actividad con sentido y con entusiasmo. El objetivo determina lo que será observado, cómo será relacionado, cómo será aceptado, y consiguientemente como será aprendido. El objetivo sentido y las relaciones percibidas con él son esenciales para el aprender auténtico. Cuanto más claro y vigoroso sea el objeto mejor será el aprender.

7°.- Todo el organismo interviene en toda actividad significativa. Muchos actos de aprender se hallan pues siempre en proceso : las concepciones, actitudes, intereses, destrezas, por ejemplo.

Es sumamente peligroso fijar la atención en un material de aprender como si éste sólo fuera aprendido. Buscar sólo materias de enseñanza y desatender las actitudes secundarias que se forman, puede hacer más daño que beneficio". (Larroyo, 1981: 129).

"Un proyecto" es un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa. Ya en Dewey, el aprendizaje estaba ligado a la actividad intencional, pero

Kilpatrick distingue ulteriormente entre los casos en que esa actividad se organiza en vista de una nueva aclaración cognoscitiva que se estima necesaria y los casos en que la actividad es más "práctica", es decir, en que está encaminada a realizar concretamente algo que agrada e interesa.

Kilpatrick distingue cuatro tipos de proyectos : "Proyecto del productor" (o de quien desea construir algo); "Proyecto del consumidor" (que se refiere siempre a un disfrute estético : gozar de un paisaje, de la música, etc.). El "Proyecto del problema" se propone satisfacer una curiosidad intelectual, nace normalmente en el curso de actividades que persiguen proyectos del primer o segundo tipo, puesto que "todo propósito de producir, sobre todo si reviste un carácter educativo, implicará ciertas dificultades que a su vez estimulan el pensamiento. El cuarto tipo de proyecto es el "Proyecto de adiestramiento" o de "aprendizaje específico" que se propone conseguir "una cierta forma o grado de pericia o conocimiento".

Este último tipo de proyecto es el que parece heredar las funciones normalmente atribuidas a gran parte del trabajo escolar.

Kilpatrick insiste en el aspecto social de la educación, para él es la exigencia principal de una "Educación para una civilización en camino". Los aspectos positivos que se deben fomentar en la civilización de nuestra época son la creciente integración social acompañada por un respeto activo de la personalidad humana y de su poder de iniciativa, por un libre ejercicio de la inteligencia y la discusión.

Kilpatrick aboga por una integración completa de todos los factores educativos, intelectuales y emotivos, individuales y sociales, instrumentales y finalistas.

Pero, en el plano didáctico no logra resolver con su planteamiento el problema de la motivación personal efectiva de ciertos aprendizajes, sobre todo "instrumentales". (Abbagnano, 1993: 646, SS).

5.3 PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992.

Varios modelos educativos antecedieron al actual programa de educación preescolar 1992.

Uno de ellos fue el modelo de la llamada escuela tradicional que tiene su fundamentación en la corriente epistemológica mecanicista, la cual sostiene que el conocimiento se genera a través de una relación unidireccional entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Dentro de esta corriente el sujeto es considerado como un ser pasivo frente a su aprendizaje. La figura central es el maestro y el cual es visto como un modelo a imitar, es él quien propone y decide qué se debe enseñar y en que tiempo. También entre estos modelos se encuentra la escuela conductista, la cual tiene su fundamento en la corriente empirista. Este enfoque sostiene que el aprendizaje depende de la capacidad de los estímulos externos para hacer reaccionar al sujeto y así obtener la conducta deseada. Hay primicia del objeto sobre el sujeto, nos encontramos también que el niño es considerado un sujeto pasivo cuyo proceso está dirigido desde fuera.

Dentro de este enfoque desaparecen los sujetos como figuras centrales quedando en su lugar el método.

Es pues a partir del programa de preescolar 1981 que se hace un intento por superar estas concepciones y se busca colocar al niño en un lugar diferente en el proceso educativo, reconociéndole como "un ser con características propias en su forma de pensar y sentir".

En dicho programa se pretende organizar la práctica educativa a partir de las características del niño.

Cada uno de los programas educativos tienen su fundamentación epistemológica, psicológica, pedagógica y sociológica que sustentan la ideología de un determinado modelo educativo desde donde se conceptualizan : el aprendizaje, el tipo de práctica docente, el lugar que se da al niño y al docente; los objetivos, contenidos y en general todos los elementos que intervienen en el proceso.

El programa actual de preescolar 1992 adopta los supuestos epistemológicos de la teoría constructivista donde el aprendizaje se concibe como una construcción de conocimientos que el niño va desarrollando en un proceso de interacciones entre él mismo y las propiedades de los objetos.

Este enfoque teórico concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional.

El desarrollo es considerado como un proceso continuo a través del cual el niño construye su pensamiento.

El desarrollo afectivo social es el que proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.

Se considera que las estructuras cognitivas en cada fase del desarrollo tienen su origen en las de un nivel anterior y son a la vez punto de partida de las del nivel siguiente.

La estructuración de la personalidad es progresiva y se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos.

Los objetivos que se proponen en el programa 1992 son los siguientes :

**** Que el niño desarrolle :** Su autonomía e identidad personal; formas sensibles de relación con la naturaleza; su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con los demás; formas de expresión creativas y por último un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura. (SEP, 1992).

Estos objetivos abarcan diferentes aspectos de la personalidad del niño; se incluyen objetivos tendientes al desarrollo afectivo social, cognoscitivo y motriz. Se pretende el fortalecimiento de las distintas formas de expresión y de relación tanto con su medio ambiente como con sus compañeros y personas que le rodean.

El programa considera el principio de globalización e integración como determinante en la elección del método por proyectos.

"La globalización considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en el que los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad aspectos cognoscitivos y sociales) están estrechamente relacionados". (SEP, 1992: 17)

Un proyecto implica una búsqueda a través del jugar de los niños y de la realización de distintas actividades partiendo de algo que les inquieta, que les interesa conocer; este hecho los mueve a buscar, investigar generándose así el desarrollo de una serie de acciones.

Entre las ventajas o beneficios de la utilización de este método se señalan las siguientes : Da un sentido a la acción educativa y a la actividad del niño a partir de las aspiraciones y actividades infantiles.

Suscita el interés y el entusiasmo al concebir la realidad como algo problemático.

Desarrolla el espíritu de iniciativa, fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad al realizar los proyectos colectivamente.

Responde al principio de integración y totalidad en que se inspira la educación nueva.

Los aspectos centrales en el desarrollo de proyectos son :

- a) Momento de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.**
- b) La intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.**
- c) Relación de bloques de juegos y actividades con el proyecto. (SEP, 1992).**

Es importante señalar que la función del docente dentro de este programa es la de guiar, promover, orientar y coordinar el proceso educativo, y sobre todo inducir a los niños a confrontar sus ideas en situaciones concretas, que los ayude a reflexionar sobre sus propias acciones.

"Las etapas del proyecto son tres : la primera comprende actividades libres o sugeridas con el propósito de detectar intereses de los niños. Es el momento de elección del proyecto. A partir de este momento se inicia la planeación general; la segunda etapa es la realización o desarrollo del proyecto; la tercera consiste en la autoevaluación". (SEP, 1992: 32).

Se cuenta también con una opción metodológica relativa a las actividades, denominada "Bloques de juegos y actividades", la cual se refiere a la forma de organizar los juegos y actividades relacionados con el desarrollo del proyecto.

"Los bloques de juegos y actividades que se proponen son los siguientes : Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, de psicomotricidad; de actividades de relación con la naturaleza; de actividades matemáticas, de lenguaje". (SEP, 1992: 35, 36).

En el actual programa hay varias líneas de contenidos de distinta naturaleza que se operativizan en forma integrada en el desarrollo de cada uno de los proyectos. Algunos de los contenidos provienen del mismo niño, de su interés, de sus características de desarrollo; otros aspectos de su realidad social y del medio natural.

LOS CONTENIDOS SON :

Contenidos de su historia personal y familiar con significados que aluden a su identidad y sentidos personales, a sus experiencias.

Contenidos de interés colectivo procedentes de experiencias comunes por razones de tradiciones y cultura.

Contenidos de desarrollo. estos implican el desarrollo de ; la autonomía, creatividad, inteligencia y formas de relaciones con los demás.

Contenidos que implican el desarrollo del pensamiento lógico matemático y de la lengua oral y escrita.

En el jardín de niños la organización y distribución del tiempo es diferente al de otros niveles educativos. El desarrollo de las actividades requiere mayor flexibilidad y posibilidades de adecuación según las necesidades de los niños así como de su interés en ellas.

La evaluación en el programa tiene carácter cualitativo por la naturaleza misma de los procesos que evalúan; es democrática ya que depende de la participación de la educadora y de los niños.

En esta práctica se establece un ejercicio democrático con igual peso en la participación de todos ellos.

En términos generales, ésta es la estructura del programa de la S.E.P. para el nivel preescolar.

Puede considerarse que esta forma de trabajo tiene grandes ventajas, algunas de ellas se han señalado anteriormente. Es importante reconocer su valor en cuanto a la forma de propiciar la participación de los niños, y la gran variedad de actividades que se pueden generar de la libre expresión de los intereses de los niños, se promueve con ello la búsqueda, el razonamiento, la socialización, la expresión creativa a través de diversas formas.

Trata de ir introduciendo desde este nivel escolar una actitud investigadora, fomentar el hábito de la reflexión.

CAPÍTULO No. 6

**DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE
CAMPO**

6 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.

6.1 DISEÑO DE LA MUESTRA.

Para elegir el diseño de la muestra fue necesario primeramente conocer el número total de jardines de niños (69) tanto particulares como oficiales.

Se tomaron como muestra 26 jardines de niños que corresponden el 37 % de ellos considerando que podían ser una muestra representativa para el estudio. (Anexo 2).

El siguiente paso fue dividir el mapa de la ciudad en cuatro partes con el objeto de que quedaran incluidos jardines ubicados en distintos puntos de la ciudad tanto en una zona urbana como en suburbana.

Una vez dividido el mapa en cuatro sectores se tomaron al azar a jardines de niños ubicados en cada uno de ellos y 2 del centro.

En cada jardín se eligió al azar una educadora con grupo preferentemente de 3er. grado por ser de mayor interés para este estudio.

6.2 DISEÑO DEL INSTRUMENTO.

Para realizar la investigación de campo fue necesario contar con un instrumento que ayudara y facilitara la obtención de datos relacionados con la práctica educativa que realizan las educadoras en el nivel preescolar en la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Se eligió como instrumento de recolección de datos el cuestionario por las ventajas que éste ofrece : puede ser administrado a varias personas simultáneamente; las personas deben contar con un margen de tiempo para responder a las preguntas, lo cual permite considerar cada punto cuidadosamente.

El cuestionario se diseñó tomando en cuenta el objetivo de este estudio y a las personas a las cuales sería aplicado.

El primer instrumento constó de 32 preguntas. Fue puesto a prueba aplicándose a 5 educadoras con el propósito de considerar el tiempo necesario para su administración; conocer si la formulación de preguntas era lo suficientemente clara y comprensible para las educadoras.

Probar el instrumento permitió hacerle algunas modificaciones en la redacción y al número de preguntas quedando finalmente un cuestionario (anexo 1) de 25 preguntas el cual se aplicó personalmente a 26 educadoras de diferentes jardines de niños.

En todos los jardines se solicitó a la directora la autorización para aplicar los cuestionarios a las maestras dándoseles primeramente una explicación sobre el trabajo que se estaba realizando y destacando la importancia de su colaboración para la investigación.

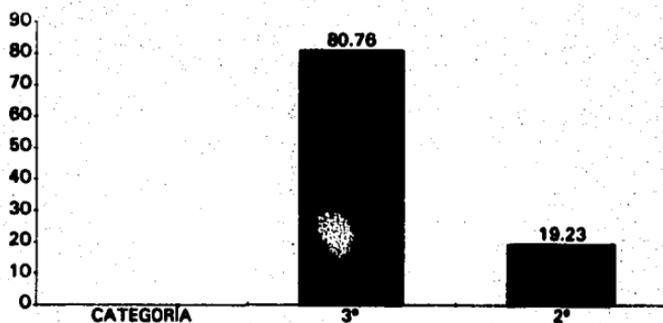
En la mayoría de los casos se dejaron a las educadoras los cuestionarios para que fueran contestados con más tiempo y sin presión alguna.

6.3 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

CUADRO 1
GRADOS DE FREESCOLAR.

CATEGORÍA	F	%
3°.	21	80.76 %
2°.	5	19.23 %

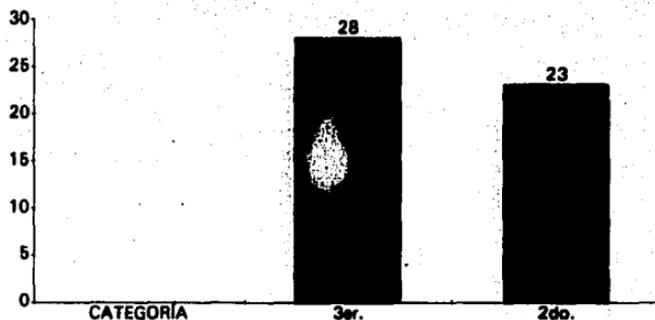
Puente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 2
PROMEDIO DE ALUMNOS POR GRUPO.

CATEGORÍA	ALUMNOS	PROMEDIO DE ALUMN. POR GRUPO
3er.	592	28
2do.	115	23

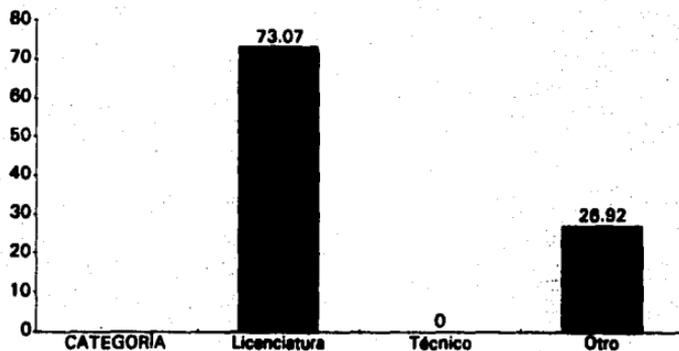
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 3
NIVEL DE ESTUDIOS DE LAS EDUCADORAS.

CATEGORÍA	F	%
Licenciatura	19	73.07 %
Técnico	0	0 %
Otro	7	26.92 %
TOTAL	26	99.99 %

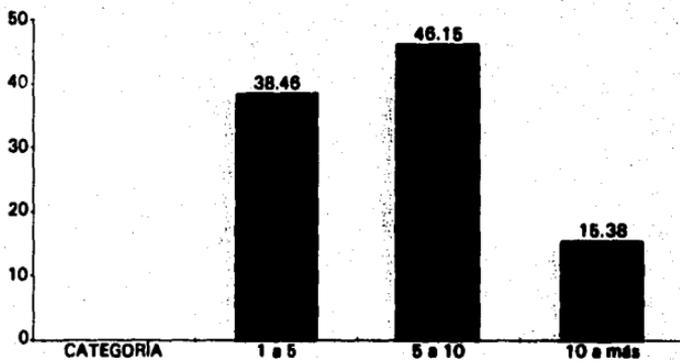
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 4
AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA.

CATEGORÍA	F	%
1 a 5	10	38.46 %
5 a 10	12	46.15 %
10 o más	4	15.38 %
TOTAL	26	99.99 %

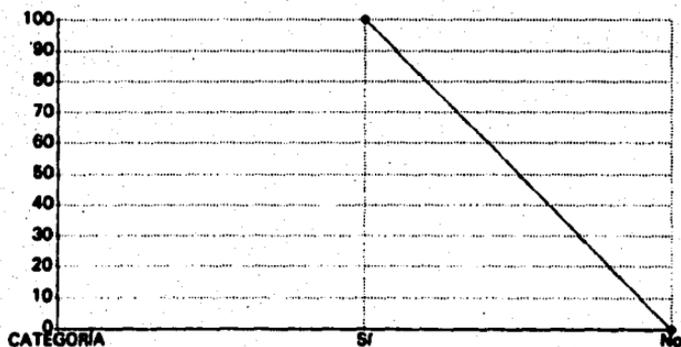
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 5
CONOCEN EL PROGRAMA DE PREESCOLAR 1992.

CATEGORÍA	F	%
SI	26	100 %
No	0	0 %
TOTAL	26	100 %

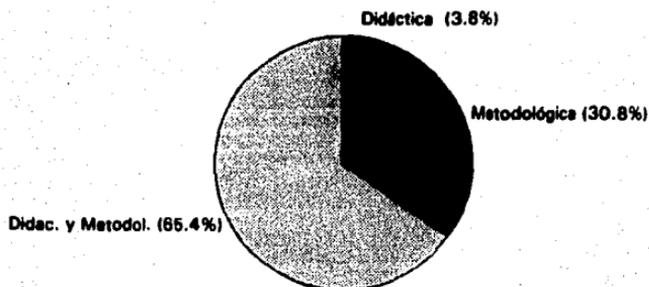
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 6
CURSOS DE CAPACITACIÓN RECIBIDOS.

CATEGORÍA	F	%
Didáctica	1	3.84 %
Metodológica	8	30.76 %
Didáctica y Metodológica	17	65.38 %
TOTAL	26	99.99 %

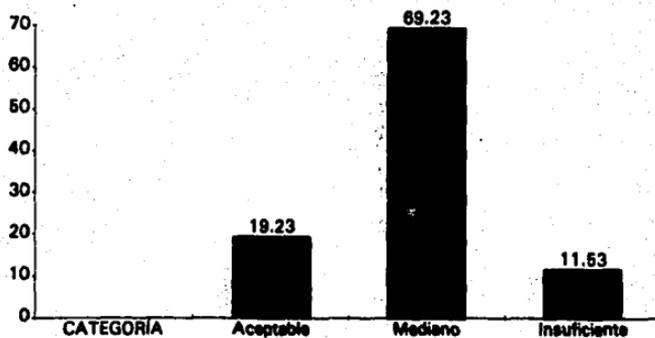
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 7
NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE EL PROGRAMA.

CATEGORÍA	F	%
Aceptable	5	19.23 %
Mediano	18	69.23 %
Insuficiente	<u>3</u>	<u>11.53 %</u>
TOTAL	26	99.99 %

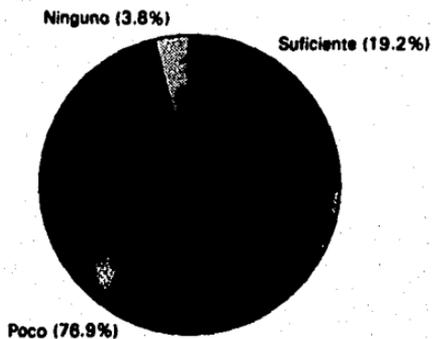
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 8
APOYO BIBLIOGRÁFICO PROPORCIONADO POR LA INSTITUCIÓN.

CATEGORÍA	F	%
Suficiente	5	19.23 %
Poco	20	76.92 %
Ninguno	<u>1</u>	<u>3.84 %</u>
TOTAL	26	99.99 %

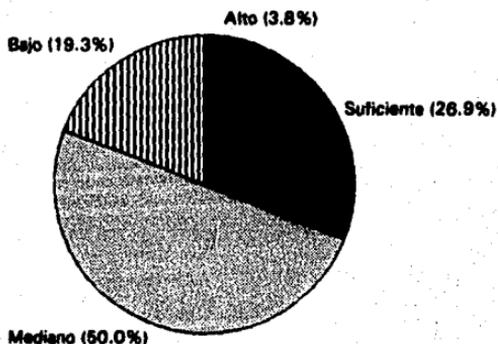
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 9
CONOCIMIENTO DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA DEL PROGRAMA 1992.

CATEGORÍA	F	%
Alto	1	3.8 %
Suficiente	7	26.9 %
Mediano	13	50.0 %
Bajo	5	19.3 %
TOTAL	26	99.99 %

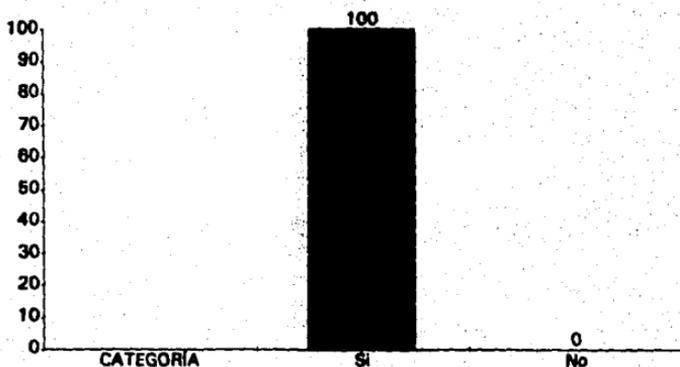
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 10
CONOCEN LA ESTRUCTURA BÁSICA DEL PROGRAMA ?.

CATEGORÍA	F	%
Sí	26	100 %
No	0	0 %
TOTAL	26	100 %

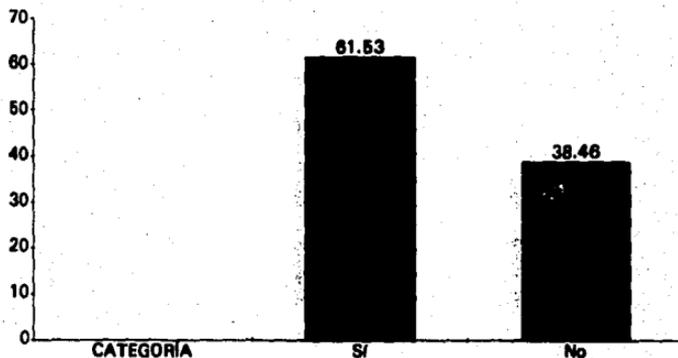
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 11
LOS CAMBIOS AL PROGRAMA DE PREESCOLAR ELEVAN LA CALIDAD DE
LA EDUCACIÓN EN ESTE NIVEL ?.

CATEGORÍA	F	%
Sí	16	61.53 %
No	10	38.46 %
TOTAL	26	99.99 %

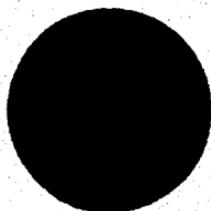
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 12
MÉTODO CON EL QUE TRABAJAN EN EL JARDÍN DE NIÑOS.

CATEGORÍA	F	%
Método de Proyectos	26	100 %

Fuente : Encuesta directa : 1994.

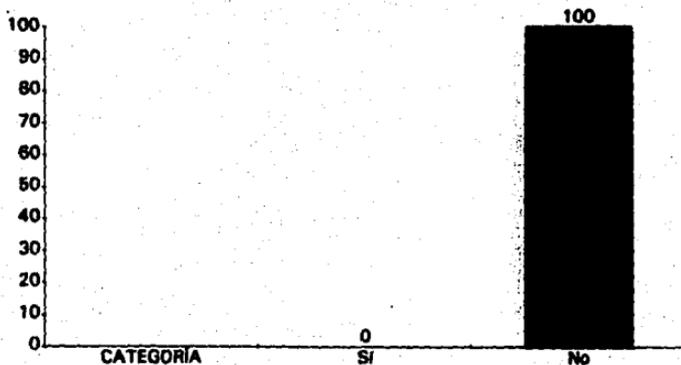


Método de Proyectos (100.0%)

CUADRO 13
TRABAJAN ACTUALMENTE EN UN PROYECTO ?.

CATEGORÍA	F	%
Si	0	0 %
No	26	100 %
TOTAL	26	100 %

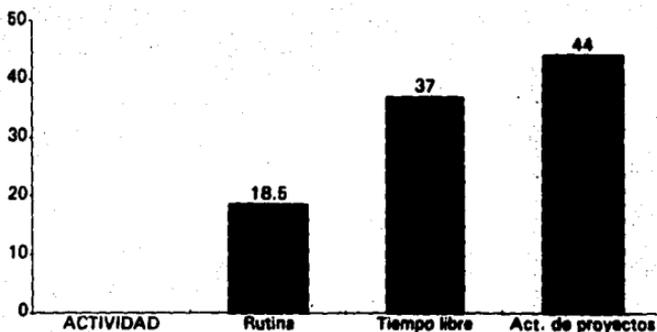
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 14
TIEMPO PROMEDIO SEMANAL DESTINADO POR LA EDUCADORA A LAS
DIFERENTES ACTIVIDADES.

ACTIVIDAD	TIEMPO PROMEDIO	%
Rutina	2.5 Hrs.	18.5 %
Tiempo libre	5.0 Hrs.	37.0 %
Ac. de proyectos	6.0 Hrs.	44.0 %

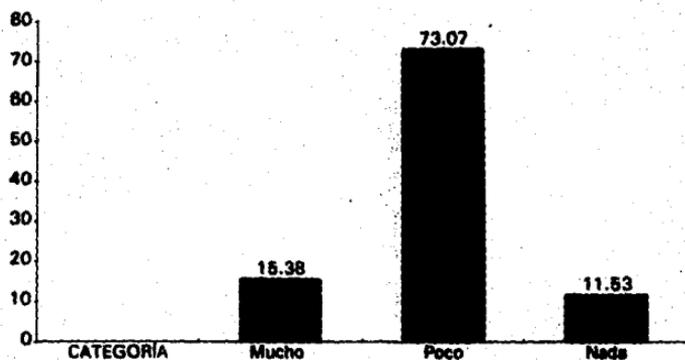
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 15**INTERÉS DE LOS PADRES EN EL NUEVO PROGRAMA DE PREESCOLAR.**

CATEGORÍA	F	%
Mucho	4	15.38 %
Poco	19	73.07 %
Nada	3	11.53 %
TOTAL	26	99.99 %

Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 16**FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LOS NIÑOS PARA TRABAJOS.**

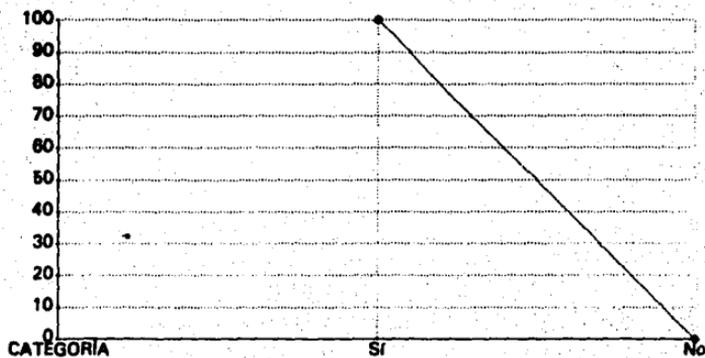
A) REALIZAN ACTIVIDADES INDIVIDUALES ?.		
CATEGORÍA	F	%
SI	26	100 %
No	0	0 %
TOTAL	26	100 %

B) REALIZAN ACTIVIDADES POR EQUIPOS ?.		
CATEGORÍA	F	%
SI	24	92.30 %
No	2	7.69 %
TOTAL	26	99.99 %

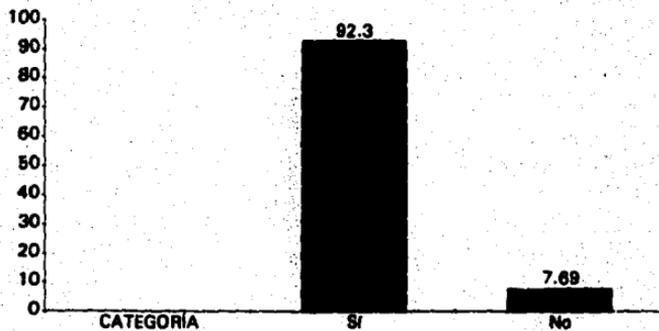
C) REALIZAN ACTIVIDADES GRUPALES ?.		
CATEGORÍA	F	%
SI	24	92.30 %
No	2	7.69 %
TOTAL	26	99.99 %

Fuente : Encuesta directa : 1994.

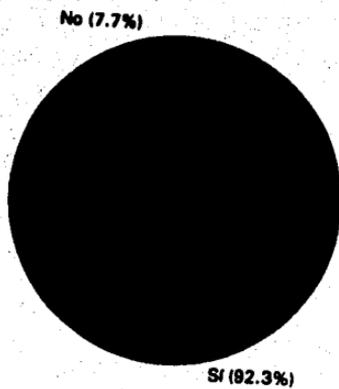
A)



B)



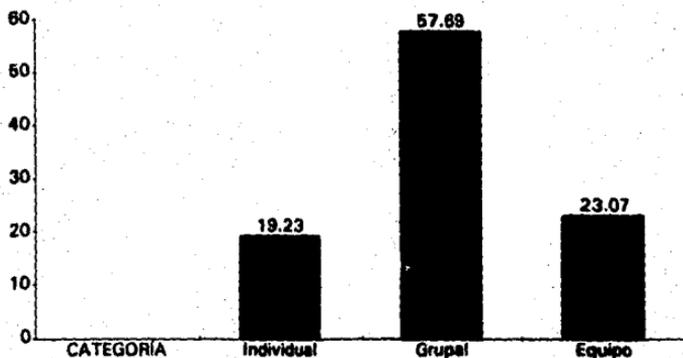
9



CUADRO 17
TIPO DE ACTIVIDAD A LA QUE DEDICAN MÁS TIEMPO.

CATEGORÍA	F	%
Individual	5	19.23 %
Grupal	15	57.69 %
Equipo	6	23.07 %
TOTAL	26	99.99 %

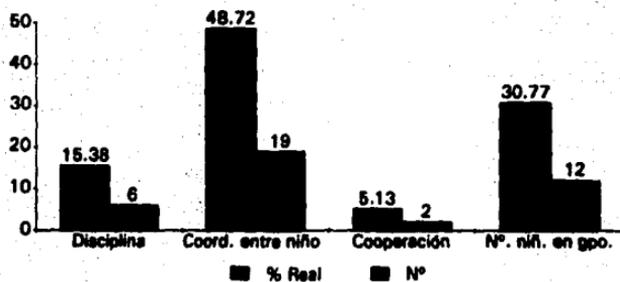
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 18
PROBLEMAS MÁS FRECUENTES EN LAS ACTIVIDADES POR EQUIPOS.

CATEGORÍA	F	% Calculado.
Disciplina	6	23.07 %
Coordinación entre los niños	19	73.07 %
Cooperación	2	7.69 %
Número de niños en el grupo	12	46.15 %

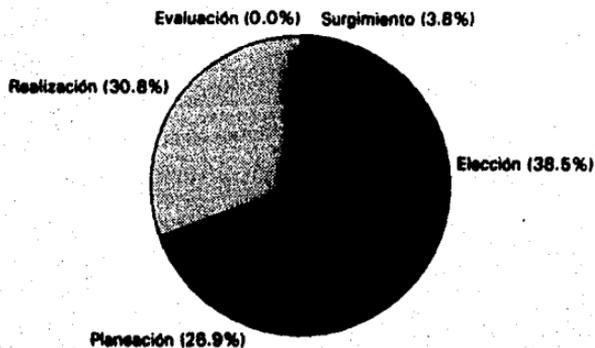
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 19
ETAPA DEL PROYECTO DE MAYOR DIFICULTAD.

CATEGORÍA	F	%
Surgimiento	1	3.84 %
Elección	10	38.46 %
Planeación	7	26.92 %
Realización	8	30.76 %
Evaluación	0	0 %

Fuente : Encuesta directa : 1994.

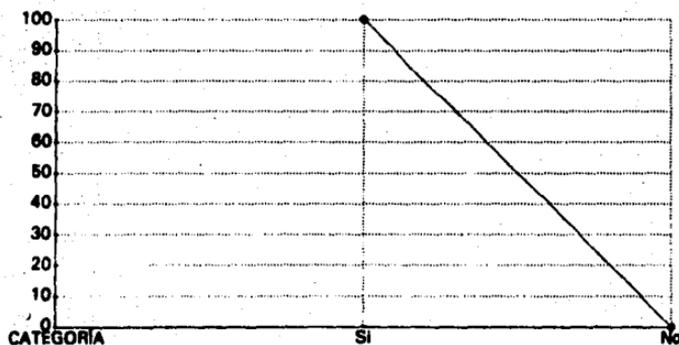


CUADRO 20

EXISTE DIFERENCIA EN LA CONDUCTA SOCIAL DE LOS NIÑOS QUE HAN ASISTIDO A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LOS QUE NO HAN TENIDO ESA OPORTUNIDAD.

CATEGORÍA	F	%
Sí	26	100 %
No	0	0 %
TOTAL	26	100 %

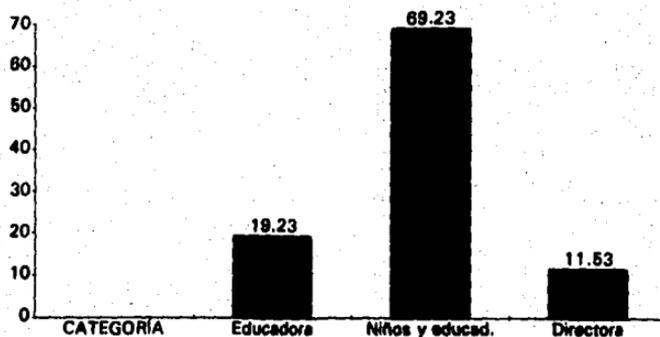
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 21
QUIÉN EVALÚA EN EL JARDÍN DE NIÑOS ?.

CATEGORÍA	F	%
Educadora	5	19.23 %
Niños y la educadora	18	69.23 %
Directora	3	11.53 %
TOTAL	26	99.99 %

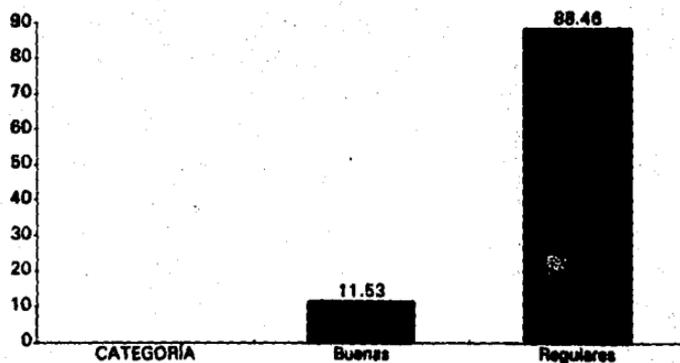
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 22
LAS EXPERIENCIAS CON EL MÉTODO DE PROYECTOS.

CATEGORÍA	F	%
Buenas	3	11.53 %
Regulares	23	88.46 %
TOTAL	26	99.99 %

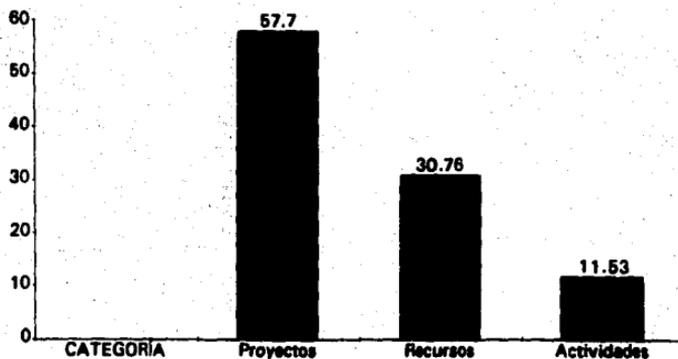
Fuente : Encuesta directa : 1994.



CUADRO 23
SE EVALÚA EN EL JARDÍN DE NIÑOS.

CATEGORÍA	F	%
Proyectos	15	57.70 %
Recursos	8	30.76 %
Actividades	3	11.53 %
TOTAL	26	99.99 %

Fuente : Encuesta directa : 1994.



CAPÍTULO No. 7

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA
INFORMACIÓN**

7 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

7.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Los resultados de la investigación de campo realizada en 26 jardines de niños en la ciudad de Uruapan, en el período escolar 93 - 94 fueron los siguientes :

El 80.76 % de los grupos visitados correspondieron al 3er. grado de preescolar y el 19.23 % a 2º grado del mismo nivel (cuadro 1). El que el porcentaje de grupos de 3er. grado sea mayor que el de 2º se debió a que en algunos de los jardines de niños en los que se realizó el estudio únicamente cuentas con grupos de 3er. grado.

Al entrevistar a las educadoras y sus directivos se nos informó que en nivel preescolar el 3er. grado tiene mayor importancia ya que en el se encuentran los niños con 5 años cumplidos y, dado que la demanda de este servicio educativo es mayor que la oferta se pretende que por lo menos los niños de esta edad (5 años) puedan cursar un año de preescolar antes de iniciar su primaria.

El promedio de niños por grupo fue de 27. Consideramos que este es un número alto de alumnos tomando en cuenta que son niños pequeños cuyo aprendizaje tiene como base la acción en todos sentidos; el juego, la actividad y creatividad. En las aulas con una población alta de alumnos las oportunidades y posibilidades que cada uno tiene para expresarse, de ser escuchado y experimentar por sí mismo, se ven reducidas así como también la atención que cada niño recibe de la educadora.

En lo relativo a la preparación académica de las personas al frente de los grupos se obtuvo la siguiente información : el 73.07 % tienen estudios de licenciatura en educación preescolar y el 26.92 % una formación diferente al magisterio (cuadro 3).

Estas cifras indican un buen nivel de preparación de las educadoras. Es a partir de 1984 que la educación normal pasa a ser licenciatura y el período de formación académica de los alumnos en las normales pasa a ser de 5 años después de la preparatoria.

Los años de experiencia docente en nivel preescolar de las educadoras que contestaron el cuestionario fue : de 1 a 5 años el 38.46 %; de 5 a 10 años 46.15 % y de 10 años o más el 15.38 % (cuadro 4).

Estos porcentajes indican que la mayoría de las educadoras tienen una experiencia en preescolar no mayor de 10 años, lo que hace pensar que las educadoras pertenecen a generaciones relativamente recientes.

El 100 % de las educadoras dijeron conocer el nuevo programa para el nivel preescolar; recordemos que éste se pone en práctica en el ciclo escolar 1993 - 1994 (cuadro 5).

Han asistido a cursos de capacitación o actualización sobre el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92): el 3.48 % a cursos didácticos; el 30.76 % a cursos metodológicos y el 65.38 % a cursos de metodología y didácticos (cuadro 6). En todos los casos las maestras han recibido información de diferente tipo sobre el Programa 1992.

Las educadoras comentaron al entrevistarlas, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) imparte cursos y seminarios para los docentes, por lo general en el mes de agosto poco antes de iniciar al período de clases y cuyo propósito es darles a conocer los cambios efectuados a los programas y los nuevos lineamientos ya sean didácticos o metodológicos para su práctica.

El nivel de conocimiento que tienen las educadoras del programa 1992 lo calificaron como : aceptable el 19.23 %; mediano 69.23 % e insuficiente el 11.53 % (cuadro 7).

Los datos indican que el conocimiento que las educadoras tienen del programa en vigencia se ubica en su mayoría en un nivel mediano.

La experiencia personal en la asistencia, a este tipo de cursos permite hacer mención de algunos factores que se consideran influyen en este problema; uno de ellos es la corta duración de los cursos que imparte la SEP; no se realizan de manera permanente a través del ciclo escolar; otro aspecto es que las personas que lo imparten no tienen un conocimiento amplio y profundo de las temáticas; por otra parte el tiempo de que se dispone en los cursos es limitado, lo cual impide en la mayoría de las ocasiones agotar las dudas e inquietudes que surgen en las maestras. Esto puede repercutir negativamente en la calidad que en la educación se pretende alcanzar con los cambios efectuados al programa.

Y, respecto al apoyo bibliográfico sobre el programa y su fundamentación teórica que las instituciones brindan a las educadoras las respuestas obtenidas fueron : suficiente 19.23 %; poco el 76.92 % y ningún apoyo bibliográfico el 3.48 % (cuadro 8).

Otra fuente de apoyo y actualización además de los cursos a los docentes por parte de la SEP lo constituye la bibliografía existente en los jardines de niños. Se investigó sobre las publicaciones que la SEP tiene para el nivel preescolar encontrándose entre otros : "Programa de Educación Preescolar 1992", "Áreas de trabajo", "Antología de apoyo a la práctica docente", "Fichero de juegos creativos", "Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en nivel preescolar". De estos libros pudimos constatar que en el mejor de los casos se cuenta con un ejemplar de cada uno y que las educadoras que desean consultarlos deben hacerlo en el mismo plantel o hacer una reproducción de los mismos por sus cuenta.

El apoyo bibliográfico que tienen las educadoras en las instituciones donde trabajan es limitado como puede observarse y en algunos casos inexistente.

Sobre el conocimiento de la fundamentación teórica es alto en un 3.84 % mediano 50 % y bajo un 19.3 % (cuadro 9).

El porcentaje de educadoras que consideran que tienen alto conocimiento y manejo de la teoría que fundamenta el programa es bajo. La mayoría se ubica en un nivel medio de conocimiento sobre el mismo. Esto nos lleva a pensar que el aspecto teórico sobre el conocimiento del niño ha sido descuidado y poco atendido por los docentes y sus autoridades. Por lo general se atienden más las cuestiones prácticas; esto es algo que se viene dando desde la formación docente.

La falta de apoyo profesional y permanente es notoria en esta caso.

A la pregunta sobre si conocían la estructura básica del programa el 100 % de las educadoras contestaron afirmativamente pero, sólo el 61.53 % mencionaron en que consistía (cuadro 10).

En lo referente a si consideraban que los cambios introducidos por la modernización educativa elevan la calidad de ésta, en el nivel preescolar el 61.53 % opinaron que sí y el 38.46 % que no (cuadro 11).

Es necesario recordar que no todos los problemas que se presentan en las aulas tienen solución en ellas. En algunos casos las educadoras consideran que los cambios no responden a las exigencias que ellas tienen en su comunidad educativa, y que falta una visión más realista y profunda de los problemas que ellas enfrentan diariamente.

En algunos casos, los cambios que se hacen a los planes de estudio generan inquietud, dudas o temores sobre su aplicación a una realidad concreta. Por otra parte existe la incertidumbre sobre el tiempo que estarán vigentes, pues en cada sexenio, el Secretario de Educación trata de poner su sello mediante reformas que no en todos los casos obedecen las necesidades que tiene el sector educativo.

Respecto al método con el cual se está trabajando, en todos los casos la respuesta fue : que con el método de proyectos (cuadro 12).

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en el transcurso de los meses de marzo, abril y mayo. En el momento de las visitas en ninguno de los jardines se estaba realizando un proyecto con los niños (cuadro 13).

En este caso la respuesta a esta pregunta no corresponde a la realidad observada.

Las educadoras dijeron no estar aplicando aún en su totalidad el programa porque hay aspectos del mismo que se dificultan en la práctica.

La distribución del tiempo para las actividades que se realizan en el jardín de niños fue : el mayor número de horas a la semana se dedica a las actividades de los proyectos; le sigue las actividades libres y por último con un menor número de horas las actividades de rutina, lo cual está acorde a las especificaciones del programa (cuadro 14).

En la práctica se pudo observar que esto no se lleva a cabo. Los niños no tenían ningún proyecto en práctica. Si no se está aplicando el programa en un 100 % ¿cómo pueden dedicar tantas horas a la semana a las actividades de los proyectos?.

Otro aspecto importante en el programa es la participación de los padres en las actividades que se realicen . El cuestionario proporcionó los siguientes datos sobre el interés que han tenido los padres en ello : se han interesado en la forma de trabajo un 15.38 %; han tenido poco interés el 73.07 % y el 11.53 % no se han interesado en ello (cuadro 15).

Durante mucho tiempo se tuvo a los padres al margen de las actividades escolares, su presencia en la escuela obedecía principalmente a dos motivos : uno las juntas obligatorias y otro para firmar boletas de calificaciones. Esto puede ayudarnos a explicar el por qué los padres no tienen costumbre e interés por conocer qué hacen sus hijos en la escuela, cómo trabajan , etc.

La forma de organizar a los niños para los trabajos, es por lo general de tres formas : individual, grupal y por equipos (cuadro 16).

El 19.23 % de las educadoras dijeron dedicar más tiempo a las actividades individuales; el 57.69 % a las grupales y el 23.07 % por equipos (cuadro 17). La edad en que se encuentran los niños de preescolar es descrita por teóricos como Piaget, de egocéntrica y, aunque el niño se encuentre trabajando o jugando en compañía de otros niños no está formando realmente un equipo. Es conveniente que el trabajo socializado se cultive desde los primeros años escolares. La idea del trabajo en común destaca la personalidad del grupo frente a la individual.

Los problemas que han tenido las educadoras al querer implementar actividades por equipo han sido : de disciplina el 23.07 %; problemas relacionados con la coordinación entre los niños el 73.07 %; de cooperación entre los niños un 7.69 % (cuadro 18).

Estos problemas son unos de los más frecuentes, de alguna manera todos tienen relación entre sí. Cuando los grupos son numerosos la educadora difícilmente pueden satisfacer las demandas de los niños, esto contribuye a que el grupo se desordene. La coordinación y cooperación se relacionan con la participación que cada niño tienen en el grupo y en este caso en el equipo, hay niños a los que les gusta participar en todo y a otros no.

Los proyectos se realizan en diferentes etapas, algunas por el grado de coordinación y cooperación que requieren de los niños representan mayor dificultad para la educadora.

En la primera etapa que es el surgimiento del proyecto, han tenido dificultad sólo el 3.84 %; en la elección del proyecto el 38.46 %; en la planeación el 26.92 % y en la realización del mismo el 30.76 % (cuadro 19).

Las dificultades tienen lugar cuando los niños deben llegar a un acuerdo, a una elección común. Los niños pequeños tienen dificultad para reconocer y aceptar que hay otros puntos de vista diferentes al suyo. Los intereses de los niños son distintos, cada uno quisiera enfocar la atención sólo hacia las actividades y juegos que le son más atractivos. Por otro lado se tiene la limitante del lenguaje, que no en todos los casos ha tenido el mismo desarrollo.

En lo que se refiere a la conducta social de los niños el 100 % de las educadoras opinaron que existe diferencia entre los niños que han asistido anteriormente a una institución educativa y los que no han tenido esa oportunidad (cuadro 20).

Se ha dicho anteriormente que los jardines de niños debido a la gran demanda que tienen, dan preferencia a los niños con 5 años cumplidos. No todos los jardines cuentan con el 2º grado, lo cual reduce la posibilidad de que niños más pequeños ingresen a ellos.

A la pregunta de quién o quienes avahían las actividades que realizan los niños, las respuestas fueron: la educadora el 19.23 %; los niños y la educadora el 69.23 % y la directora el 11.53 % (cuadro 21).

Estos datos reflejan al carácter democrático de la evaluación en este nivel en la mayoría de los casos, aunque, en algunos otros la evaluación es unilateral.

Se evalúa : los proyectos, los logros, las actividades, los recursos, los resultados, etc. (cuadro 23).

Los niños son parte importante de la evaluación.

Las experiencias que han tenido las educadoras al llevar a la práctica el método de proyectos pueden clasificarse en buenas, regulares y poco satisfactorias. El 88.46 % de las educadoras consideran que sus experiencias con éste método han sido regulares y un 11.53 % buenas (cuadro 22).

El porcentaje de las educadoras que califican sus experiencias como regulares es alto. Esto podemos entenderlo si tomamos en cuenta que es el primer año de trabajo con el nuevo programa y con el método en él propuesto y que muchas de las maestras conocen poco del valor pedagógico del método. Sin duda alguna, esta forma de trabajo requiere cierta madurez, autonomía y manejo del vocabulario de los niños entre otros aspectos.

7.3 INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

La investigación realizada a lo largo de este trabajo, tuvo entre otros propósitos, conocer el nuevo programa educativo del nivel preescolar 1992, derivado de las reformas educativas llevadas a cabo en el sexenio 1988 - 1994.

Conocer las experiencias que las educadoras han tenido al implementar dicho programa y confrontar los supuestos teóricos con el quehacer educativo cotidiano y así determinar bajo qué condiciones es aplicable el método de proyectos en los jardines de niños de esta ciudad.

Respecto al conocimiento del programa tenemos que este surge de las reformas en el sistema educativo mexicano con el propósito de modernizar la educación y elevar la calidad de la misma en el país. De ello se desprende o surge el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, el cual propone entre otros aspectos la reformulación de los contenidos y materiales educativos además de las estrategias para apoyar la práctica docente.

El antecedente inmediato del programa de educación preescolar 1992, es el programa de 1981, el cual estuvo en vigencia por diez años, se caracterizó por manejar un concepto diferente al de años anteriores en relación al niño dentro del aspecto educativo; se concibe, al niño como un "ser con características propias en su manera de pensar y sentir", trata ya este programa 1981, de organizar la práctica educativa a partir de las características del niño, de sus necesidades; el aprendizaje se concibe como la construcción de conocimientos que el niño desarrolla al interactuar con los objetos y sus propiedades. Esto representó un gran avance pedagógico, recordemos que la educación preescolar no siempre se ha planeado conforme a las necesidades de los niños.

Esto es a grandes rasgos el programa que antecede al de 1992. El actual programa retoma esta fundamentación psicopedagógica y epistemológica donde el aprendizaje es un proceso de transformaciones por parte del niño, este es reconocido de manera integral, es decir, en su dimensión física, afectiva, intelectual y social.

En el programa se propone el trabajo con el método de proyectos, este pertenece al grupo de los Métodos de Trabajo Colectivo (ver cap. 5). Esto es una forma de trabajo que se apoya en el principio de globalización o integración del conocimiento.

En el método de proyectos intervienen los siguientes factores : 1) un problema o situación problemática; 2) una actividad original o suscitada para resolverla; 3) un ambiente natural en el cual se da ; 4) un propósito respecto a su realización; 5) una serie de proyectos para su realización.

El método de proyectos admite cualquier forma de seriar los conocimientos que se acomode mejor a la curiosidad, necesidad y capacidad de los niños. Esto permite al niño decidir, conocer, planear las actividades que desea realizar, el alumno posee la información y puede reestructurar, evaluar y modificar sus propias actividades. Se promueve la búsqueda, la investigación activa, el interés del niño es el generador de la dinámica del desarrollo de las actividades que han de realizarse en forma colectiva y con la cooperación de todos.

En cuanto a los contenidos los hay de distinta naturaleza, algunos provienen del mismo niño, de sus características de desarrollo; otros aspectos de su realidad social y del medio natural, podemos decir que hay contenidos de interés personal y de interés colectivo.

El programa no especifica los materiales que se requieren. Se habla de que estos han de ser de gran variedad, se concibe a estos como un apoyo necesario en el aula.

Respecto a la evaluación se señala, que tiene un carácter cualitativo y democrático.

El segundo propósito de la investigación, fue el conocer las experiencias que las educadoras han tenido con el nuevo programa.

Los datos proporcionados por las educadoras, permitieron obtener un panorama, aunque muy general, de la problemática de este nivel escolar, principalmente con respecto a la actualización y capacitación de las educadoras.

Las educadoras tienen un conocimiento superficial del programa, esto debido en gran parte a que la misma SEP, encargada de capacitar y actualizar al personal docente de los jardines de niños no cuenta con suficiente personal especializado que conozca a fondo los cambios y reformas pedagógicas, así como metodológicas efectuadas a los programas.

Por otra parte, los cursos de capacitación a los que deben asistir cada año, las educadoras son de poca duración, (6 a 8 horas), esto es una limitante para hacer las revisiones y estudios a fondo de las temáticas. Además la metodología utilizada para impartir estos cursos, no es la más adecuada.

No se da el tiempo necesario, ni las condiciones para el análisis, la crítica y la confrontación teórica con la realidad cotidiana.

Otro factor que consideramos importante es el hecho de que las educadoras no cuentan con bibliografía especializada y actualizada en sus centros de trabajo, lo cual de alguna forma les impide documentarse sobre aspectos teóricos, pedagógicos, didácticos, etc. que pudieran apoyar y mejorar su práctica.

Las educadoras reconocen que el conocimiento científico que tienen del niño no es alto, lo mismo sucede con los aspectos teórico-metodológicos que fundamentan el programa.

La modernización que se pretende alcanzar en el ámbito educativo, exige que el docente sea un sujeto crítico, analítico, reflexivo y autodidacta, sin embargo se observa que esto no es fácil si no se cuentan con los medios y el ambiente propicio para ello.

Otro factor importante es el hecho de que las educadoras opinen que quienes se encargan de marcar los lineamientos metodológicos, didácticos, pedagógicos para el nivel preescolar, desconocen la realidad con que ellas tienen que enfrentarse diariamente, en especial las condiciones socioculturales de los niños y sus familias.

Una información obtenida que no coincide con lo observado en la práctica, es que fueron pocos los proyectos realizados con los niños durante el ciclo escolar 1993 - 1994. Al hacer visitas a los jardines de niños se pudo observar, que en ninguno de ellos se estaba llevando a cabo un proyecto. Creemos que uno de los factores que pudo influir en esta respuesta, es que a las educadoras se les ha exigido por parte de los directivos (inspectores) acatar todas las disposiciones y resoluciones en cuanto a la forma de como han de realizar sus prácticas pedagógicas. La participación de las educadoras en estos asuntos es poca; sabemos que estas formas autoritarias y poco flexibles, hacen que las cosas adquieran un carácter burocrático, puesto que se llevan a cabo en la mayoría de los casos para evitar problemas o conflictos con la inspección y no porque respondan a las necesidades de su grupo o de su institución.

En cuanto a los jardines particulares tenemos una situación similar, ya que la mayor parte del tiempo de una clase se dedica a aprendizaje de la lecto-escritura; esto se debe a que las

primarias particulares de esta ciudad exigen que los niños que entran a primer año sepan leer y escribir. Esta situación hace que las educadoras enfoquen su atención a este aspecto más que a ningún otro.

En el programa se marca que la mayor parte del tiempo se emplee en actividades de los proyectos, el segundo lugar en tiempo lo deben ocupar las actividades libres y el menor tiempo posible las actividades de rutina. Como vemos esto no se da en la práctica.

Un aspecto también importante en la modernización educativa es la participación de los padres en el proceso educativo. Se pretende que la escuela comparta con ellos la responsabilidad de formar a sus hijos.

En el caso de los jardines de niños el interés que han mostrado los padres hacia la nueva forma de trabajo y por conocer los objetivos que se tienen, a sido poco. Durante mucho tiempo se pensó que el nivel preescolar servía para que los niños se entretuvieran jugando, y no como un lugar donde el niño podía desarrollar sus potencialidades físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc., a través de actividades atractivas que incluyen el jugar y en un ambiente especialmente diseñado para ellos.

Interesar e incorporar a los padres en las tareas educativas que realiza la escuela es una misión que requiere de mucho trabajo y esfuerzo no sólo de las instituciones educativas, los docentes y directivos sino también del sistema educativo.

El hecho de que los padres conozcan la función de la escuela, sus límites y posibilidades en la formación de los niños es algo que consideramos necesario. Se requiere de su ayuda y coordinación de esfuerzos para alcanzar los objetivos que se propone el programa.

La forma de trabajo en los jardines de niños es muy flexible, es decir está en función de las necesidades e intereses de los pequeños, al realizar sus actividades las maestras suelen organizar a los niños en pequeños grupos, individualmente o realizarlas conjuntamente con todo el grupo.

El actual programa recomienda estas formas de organización para las actividades pero, teniendo en cuenta que es un método de enseñanza colectiva se pretende que la mayor parte del tiempo se trabaje en conjunto, colectivamente o en equipos.

Es sabido que la socialización en el ser humano es un largo proceso que se inicia desde el momento del nacimiento. Poco a poco el niño va ampliando su universo. En un principio éste se reduce a los padres y miembros de su familia; posteriormente, al ingresar al jardín de niños su entorno social se amplía, se encuentra en un ambiente donde hay niños de su edad y con intereses similares; deja de ser el centro de toda atención, empieza a compartir con los demás sus experiencias.

Por su edad el niño preescolar se ubica en la fase preoperatoria (Piaget), la cual tiene ciertas características, una de ellas es el egocentrismo, definido este como una indiferenciación relativa del punto de vista propio y el de los demás consideramos que esto es una limitante para que el niño pueda reconocer y aceptar que existen otros puntos de vista diferentes al suyo. Otra características de esta fase es la centración que es la tendencia a centrarse en un

solo aspecto al razonar, por lo que las discusiones que entabla con los compañeros, en la mayoría de los casos, se reduce "a confrontar sus afirmaciones contrarias".

Debido a estas características y a otras como un vocabulario limitado, la poca o nula motivación en los hogares para que el niño manifieste sus ideas, pensamientos y sentimientos, el trabajo en equipos resulta poco recomendable, este requiere de ciertas condiciones para cumplir con su función pedagógica. Los equipos deben ser formados espontáneamente por los mismos niños según sus preferencias y aptitudes; no ser mayores de 4 elementos; los miembros del equipo son quienes han de determinar el trabajo que realizarán y por último que las actividades de estos sean de gran variedad.

En el jardín de niños al poner en práctica esta forma de trabajo se presentan los siguientes problemas: la formación de los equipos no es tan espontáneamente debido a la falta de espacio y a que tienen grupos numerosos; el ponerse de acuerdo para determinar quien realiza una actividad y quien otra también ha representado problemas puesto que en la mayoría de los casos los niños quieren hacer solo lo que hacen los otros negándose a cooperar y participar en las actividades que no han elegido voluntariamente. Ante esta problemática, las educadoras intervienen designando el trabajo a cada equipo. Esto llega a convertirse en un trabajo en pequeños grupos donde los niños están juntos pero no hay coordinación entre ellos para la realización de una tarea común.

Dentro de las fases de un proyecto las que mayor dificultad han tenido en su realización, tienen que ver con el hecho antes mencionado. La conducta social del niño : falta de coordinación y cooperación.

Para entender mejor la problemática de las educadoras al pretender trabajar de esta forma es necesario hablar un poco de lo heterogéneos que son los grupos y más aún los de preescolar, en donde la mayoría de los niños no han tenido la oportunidad de asistir anteriormente a una institución educativa, su primer contacto con la escuela se da en preescolar. La oportunidad de ejercitar su capacidad de elección, de tener su propia opinión, de confrontar sus puntos de vista, de tomar la iniciativa, etc., comienza para ellos.

Se puede observar una gran diferencia en la conducta social de los niños que han asistido anteriormente a una institución educativa, por un lado su vocabulario es más extenso y están más familiarizados con las actividades y manejo de materiales, se integran con mayor facilidad al trabajo.

Las educadoras en su mayoría opinan que sus experiencias con el método de proyectos han sido regulares, consideran que esta metodología tiene aspectos muy valiosos y que es necesario un mayor conocimiento teórico del mismo así como el estudio de su realidad cotidiana para elegir los aspectos que más convengan a los intereses de su grupo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La investigación documental así como el trabajo de campo realizado en los diferentes jardines de niños de esta ciudad sobre la práctica docente y el programa 1992 del nivel preescolar, permiten formular las siguientes conclusiones :

El método propuesto en el programa 1992 del nivel preescolar, requiere de un instrumento que consideramos clave para la forma de trabajo y que es la comunicación por medio del lenguaje. Se requiere que los niños comuniquen y expresen su pensamiento, afectos, necesidades, experiencias; lo que les agrada o desagrada; su necesidad de unir esfuerzos para lograr una meta común.

Todo esto sólo puede obtenerse por medio del lenguaje, el cual nos permite convencer, interrogarnos, planear, disemir, dudar y participar activamente en proyectos.

Este método de trabajo por proyectos tiene sus limitantes cuando se trata de poner en práctica con niños que pertenecen a grupos menos favorecidos socioeconómicamente. Estudios realizados, muestran que estos niños, debido a las condiciones poco favorables de su ambiente, social y familiar; a la poca o mala estimulación de los padres para la adquisición del vocabulario, muestran niveles más bajos en el desarrollo del lenguaje. El 70 % de los jardines de niños en los que se realizó este estudio están ubicados en zonas suburbanas.

Por otra parte se tiene que, el lenguaje del niño en edad preescolar es egocéntrico. Es decir, que el niño no intenta ponerse en el punto de vista del interlocutor. A esta edad (4 - 5 años)

las discusiones son simples choques de afirmaciones no fundamentadas, por lo que ponerse de acuerdo entre ellos mismos para realizar un trabajo en común se les dificulta.

Es necesario reconocer que no todos los problemas que se le presentan al maestro en el aula tienen su origen y explicación dentro de ella. Son muchos los factores que intervienen en el proceso de desarrollo humano. Dos de ellos se consideran de mucha importancia : el genético que se refiere a las características que los padres heredan a sus hijos, y otro es el medio ambiente, el cual ejerce gran influencia en los individuos.

Cuando las condiciones de salud, higiene, vivienda, alimentación, etc., no son adecuadas para los niños, éstos muestran un considerable retraso en su desarrollo físico e intelectual.

Las educadoras desempeñan una importante labor educativa. El primer contacto que tiene el niño pequeño con el ámbito escolar, generalmente se da en el nivel preescolar.

La etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño preescolar es de gran trascendencia; los aprendizajes, hábitos y estructuras de conducta y pensamiento formadas en esta etapa son la base para la adquisición de aprendizajes posteriores.

El niño de esta edad (4 - 5 años) es un ser con características especiales. Las educadoras han de tener conocimiento y manejo de las teorías que permiten saber cómo es un niño, cuáles son sus intereses y necesidades; sus procesos de aprendizaje y características humanas más relevantes.

Creemos necesario que las educadoras tengan acceso a planes y programas de formación y actualización, que fortalezcan sus conocimientos; acceso a una bibliografía especializada en la que puedan consultar y documentarse sobre aspectos de su práctica educativa. Sabemos que todo esto lo hay pero sólo en las grandes ciudades, en las capitales. Es necesario que la cultura, las oportunidades de actualización y superación estén al alcance de todos pero sobre todo de aquellos que más lo necesitan.

PROPUESTA

PROPUESTA

JUSTIFICACIÓN.

Un hecho bastante notorio en nuestro tiempo, es la forma en cómo la ciencia y la tecnología se desarrollan y avanzan; los conocimientos y la realidad misma están en constante cambio. Esto nos lleva a incursionar en el campo de la actualización, su importancia podemos encontrarla en la necesidad que tiene el ser humano, todo profesionista de renovarse, de estar al día, de actualizar la información, los conocimientos y habilidades que posee, de enriquecerlos constantemente en aras de un mejor ejercicio profesional, y de una mayor eficiencia en el trabajo.

Hablar de actualización en el ámbito educativo es imprescindible dada su magnitud y trascendencia. Se dice que el magisterio es tan vasto que "no hay ciudadano que no haya tenido un maestro". La educación es un proceso dinámico; pensemos un momento en como fue la formación pedagógica que tuvieron tantos maestros y educadoras que actualmente laboran en las escuelas, maestros que tienen entre 5 y 10 años o más de experiencia, probablemente llegemos a la conclusión de que fue muy diferente a la formación que hoy por hoy, están teniendo las nuevas generaciones de alumnos en las normales. Los conceptos mismos de educación, de aprendizaje, de relación maestro-alumno, las teorías van cambiando, van modificándose y ampliándose a medida que se conoce más del proceso educativo y del ser humano.

Por otra parte hemos sido testigos de las reformas del sistema educativo mexicano, particularmente éste sexenio; cambios que tienen que ver con el lugar que se le da al docente y al alumno en el proceso educativo; con los contenidos de aprendizaje, con los materiales

didácticos y con los métodos de enseñanza entre otros, todo esto respaldado y apoyado por teorías vigentes en este tiempo.

Los resultados de la investigación realizada en este trabajo nos refieren a la problemática de las educadoras que están actualmente trabajando en los jardines de niños en esta ciudad y que tienen que ver con la falta de una actualización permanente que apoye y fortalezca su capacidad de comprensión y dominio de las teorías que sustentan el nuevo programa.

Los resultados de la investigación permitieron detectar la falta de oportunidades reales de acceso a un programa de actualización que les proporcione una mayor competencia pedagógica que les permita interpretar y manejar el nuevo programa educativo de este nivel escolar.

Consideramos importante que las educadoras cuenten con un espacio de reflexión y análisis de su propia práctica, en el que puedan confrontar teoría y práctica. Por ello, se ha pensado en un curso de actualización para las educadoras.

La elaboración del curso de actualización obedece principalmente a la necesidad manifestada por las educadoras de nivel preescolar a través de los cuestionarios aplicados : Necesidad de actualizar sus conocimientos sobre el niño y la fundamentación teórica del programa vigente (1992).

El curso pretende ayudar a las educadoras con elementos teórico pedagógicos que enriquezcan sus conocimientos y fortalezcan su práctica docente.

En el curso se incluyen tres temas, los cuales fueron seleccionados tomando en cuenta, la fundamentación del programa 1992, así como las necesidades y opiniones manifestadas por las educadoras.

OBJETIVO GENERAL.

El objetivo general de este curso de actualización para las educadoras es : Que la educadoras adquieran contenidos teóricos pedagógicos que apoyen y enriquezcan su práctica educativa.

OBJETIVOS PARTICULARES.

= => Fortalecer la capacidad de las educadoras para el manejo e interpretación del programa de educación preescolar 1992.

= => Revisar y analizar la metodología del programa 1992.

= => Promover en las educadoras una actitud de autodidactismo.

= => Resaltar el papel socializador del jardín de niños.

LINEAMIENTOS GENERALES.

Los lineamientos generales para la implementación del curso de actualización para educadoras son los siguientes :

- > El curso de actualización será impartido por un equipo multidisciplinario

- > El número de asistentes al curso no deberá ser mayor de 25.

- > Se recomienda sea impartido preferentemente en los meses de julio y agosto por ser período vacacional.

- > Para evaluar el curso se diseñará un cuestionario el cual podrá ser aplicado a las asistentes con el propósito de conocer los logros y limitaciones que éste haya tenido y proponer nuevas temáticas para cursos posteriores.

METAS.

- > Se espera que al finalizar el curso las educadoras que hayan asistido cuenten con un mayor número de elementos teórico pedagógicos que les permitan elevar la calidad de su tarea educativa.
- > Propiciar compromisos individuales y grupales; con respecto a la autoformación.
- > Motivar a las maestras a formar una biblioteca, y círculos de estudio.
- > Promover una actitud de permanente reflexión de su práctica docente.

CURSO DE ACTUALIZACIÓN PARA EDUCADORAS.

TEMA : Métodos de enseñanzas.
 OBJETIVO GENERAL : Que las educadoras adquieran contenidos teórico pedagógicos que apoyen y enriquezcan su práctica educativa.
 NOMBRE DEL RESPONSABLE : Equipo de trabajo multidisciplinario. TOTAL DE HORAS : 24.

NUM. HRS.	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMAS	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
8	Métodos de enseñanza socializada.	* Las educadoras : Analizarán la fundamentación teórica de los métodos -- de enseñanza socializada; así como sus características y aplicación en nivel preescolar.	1 Método de Proyectos. * Fundamentación teórica. * J. Dewey y Kilpatrick 2 Método Cousinet 3 Método globalizador.	* Conferencia. * Debates. * Lectura y discusión. * Mesa redonda. * Intercambio de experiencias.
MATERIAL DIDÁCTICO		SISTEMA DE EVALUACIÓN		APOYO BIBLIOGRÁFICO
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector de acetatos. - Grabadora. - Mimiografiados. - Pizarra. - Rotafolio. 		<ul style="list-style-type: none"> - Participación. - Lecturas. - Ensayos. - Cuestionario. 		<ul style="list-style-type: none"> - L. Luzuriaga "Historia de la educación y la Pedagogía. - L. Luzuriaga "La nueva educación". - Hernández F. "La globalización mediante proyectos de trabajo". - T. W. Moore "Introducción a la teoría de la educación". - Revista Mexicana de pedagogía.

CURSO DE ACTUALIZACIÓN PARA EDUCADORAS.

TEMA : Actividades lingüísticas en el jardín de niños.

OBJETIVO GENERAL : Que las educadoras adquieran contenidos teórico pedagógicos que apoyen y enriquezcan su práctica educativa.

NOMBRE DEL RESPONSABLE : Equipo de trabajo multidisciplinario. **TOTAL DE HORAS :** 24.

NUM. HRS.	TEMA	OBJETIVOS PARTICULARES	SUBTEMAS	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
8	Lenguaje del preescolar.	<p>Las educadoras :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizarán las principales teorías sobre el desarrollo del lenguaje. • Valorarán el papel del lenguaje en el proceso -- de socialización. • Revisarán las características del lenguaje del niño preescolar. • Analizarán la realidad -- sociolingüística de los niños preescolares de su comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías sobre la adquisición del lenguaje. • Lenguaje y socialización. • Creatividad verbal y su desarrollo • Realidad sociolingüística de los - niños preescolares de esta ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia. • Ponencia. • Lectura y discusión. • Dinámica grupal. • Análisis.
MATERIAL DIDÁCTICO		SISTEMA DE EVALUACIÓN		APOYO BIBLIOGRÁFICO
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector de acetatos. - Pantalla. - Hojas blancas. - Rotafolio. - Marcadores. - Material fotocopiado. 		<ul style="list-style-type: none"> - Participación. - Asistencia. - Lecturas. - Cuestionario. 		<ul style="list-style-type: none"> - Beniers E. "El lenguaje del preescolar". - Paz Berrucos "Programa de actividades lingüísticas para el jardín comunitario". - Luria A. "El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta". - Chomsky "El lenguaje y el entendimiento". - Luria A. "Lenguaje y comportamiento".

CURSO DE ACTUALIZACIÓN PARA EDUCADORAS.

TEMA : El juego y el niño preescolar.

OBJETIVO GENERAL : Que las educadoras adquieran contenidos teórico pedagógicos que apoyen y enriquezcan su práctica educativa.

NOMBRE DEL RESPONSABLE : Equipo de trabajo multidisciplinario.

TOTAL DE HORAS : 24.

NUM. HRS.	TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	SUBTEMAS	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
8	Valor pedagógico del juego.	Las educadoras : * Analizarán las ventajas de la utilización del juego como recurso didáctico - en el aprendizaje de los niños preescolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Función del juego. • La necesidad de jugar. • El juego en la edad preescolar. • El juego en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición. • Conferencia. • Investigación. • Debates. • Mesa redonda.
MATERIAL DIDÁCTICO		SISTEMA DE EVALUACIÓN		APOYO BIBLIOGRÁFICO
<ul style="list-style-type: none"> - Mimiografiados. - Grabadora. - Casette. - Marcadores. - Rotafolio. - Proyector de acetatos. - Pantalla. 		<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia. - Participación. - Ensayo. - Cuestionario. 		<ul style="list-style-type: none"> - Rodolfo R. "El niño y el significante". - Winnicott, D.W. "Realidad y juego". - Velázquez E. La ludoteca : Una invitación al juego. - Nicholls H. Enseñanza creativa.

ANEXOS

ANEXO 1
CUESTIONARIO

El objetivo de este cuestionario es recopilar información sobre la práctica docente en el nivel preescolar en la ciudad de Uruapan.

- 1.- Nombre del Jardín _____.
- 2.- Domicilio _____.
- 3.- Grado _____.
- 4.- Número de alumnos en el grupo _____.
- 5.- Nivel de estudios de la educadora _____.
- 6.- Años de experiencia en nivel preescolar :
a) 1 a 5. b) 5 a 10. c) Más de 10.
- 7.- Conoce el nuevo programa educativo propuesto por la SEP para este nivel ?
a) Sí. b) No.
- 8.- Ha recibido orientación y apoyo para la aplicación del programa ?
a) Metodológico. b) Didáctico. c) Met. Did.
- 9.- El conocimiento que tiene sobre el programa es :
a) Aceptable. b) Poco. c) Ninguno.
- 10.- La institución en la que trabaja le ha proporcionado apoyo bibliográfico sobre el programa ?
a) Suficiente. b) Poco. c) Ninguno.
- 11.- El conocimiento que tiene sobre la teoría que sustenta en programa es :
a) Alto. b) Suficiente. c) Mediano. d) Bajo.

12.- Conoce la estructura básica del programa Si o No menciónela :

13.- Considera usted que los cambios introducidos por la modernización educativa elevan la calidad de la educación en este nivel escolar ?

a) Si.

b) No.

14.- Cuál es el método con el cual están trabajando en el Jardín de Niños. ?

15.- Están los niños trabajando actualmente en un proyecto ?

a) Si.

b) No.

16.- Cuánto tiempo de una jornada de trabajo dedica a las siguientes actividades ?

Rutina _____.

Libres _____.

Proyectos _____.

17.- Cuánto considera usted que los padres de familia se han interesado en la nueva forma de trabajo en el Jardín ?

a) Mucho.

b) Poco.

c) Nada.

18.- Realizan los niños actividades :

Individuales Si. No.

Por equipos Si. No.

Grupales Si. No.

19.- A qué tipo de actividades dedican más tiempo ?.

- a) Individuales. b) Grupales. c) En equipo.

20.-Cuál o cuáles de los siguientes problemas han sido más frecuentes al implementar actividades en equipo ?.

- a) Disciplina.
b) Coordinación entre los niños.
c) Cooperación y participación de los niños.
d) La cantidad de niños.

21.- Qué etapa de un proyecto ha representado mayor dificultad para su realización ?.

- a) Surgimiento.
b) Elección.
c) Planeación.
d) Realización.
e) Evaluación.

Por qué ? _____

22.- Ha observado usted diferencia en la conducta social de los niños (cooperación, expresión oral, integración y participación en las actividades con los compañeros y maestra) que han asistido anteriormente a un centro educativo y quienes lo hacen por primera vez ?.

- a) Si. b) No.

23.- Quién o quiénes evalúan las actividades que realizan los niños ?

- a) La educadora. b) La educ. y los niños. c) La directora.

24.- Qué se evalúa ?

25.- las experiencias que ha tenido al llevar a la práctica el método de proyectos han sido :

a) Buenas.

b) Regulares.

c) Malas.

FECHA _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXOS

Lista de nombres de los Jardines de Niños en donde se realizó el estudio :

- 1.- Jardín de Niños "Erandi".
- 2.- Jardín de Niños "Uruapan".
- 3.- Jardín de Niños "Eduardo Clapared".
- 4.- Jardín de Niños "La Casita".
- 5.- Jardín de Niños "Juana Inés de Asbaje".
- 6.- Jardín de Niños "Tlaloc".
- 7.- Jardín de Niños "DIF".
- 8.- Jardín de Niños "Natalio Vázquez Pallares".
- 9.- Jardín de Niños "Josefa Ortiz de Domínguez".
- 10.- Jardín de Niños "Eréndira".
- 11.- Jardín de Niños "David Alfaro Siqueiros".
- 12.- Jardín de Niños "Manual Pérez Coronado".
- 13.- Jardín de Niños "Gabriela Mistral".
- 14.- Jardín de Niños "Shubert".
- 15.- Jardín de Niños "Melchor Ocampo".
- 16.- Jardín de Niños "Tariácuri".
- 17.- Jardín de Niños "Lázaro Cárdenas del Río".
- 18.- Jardín de Niños "Narciso Bassols".
- 19.- Jardín de Niños "Naciones Unidas".
- 20.- Jardín de Niños "Miguel Hidalgo".
- 21.- Jardín de Niños "Juan Cristian Andersen".

22.- Jardín de Niños "Narciso Mendoza".

23.- Jardín de Niños "Gabilondo Soler Cri Cri".

24.- Jardín de Niños "Manuel José Otón".

25.- Jardín de Niños "Casa del Niño".

26.- Jardín de Niños "Rubén Darío".

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Abbagnano N. (1984). "Historia de la pedagogía". Editorial : Fondo de Cultura Económica. México.
- 2.- Ashton T. S. (1973). "La revolución industrial". Editorial : Fondo de Cultura Económica. México.
- 3.- Bairo Antonio (1969). "El pensamiento de Piaget". Editorial : Ence. Buenos Aires, Argentina.
- 4.- Bush, Lidia y otros (1976). "El jardín de infancia de hoy". Editorial : Librería del Colegio. Buenos Aires, Argentina.
- 5.- Barreña A. (1988). "Ideología y Pedagogía en el jardín de niños". Editorial : Océano. México.
- 6.- Castillo C. y otros (1980). "Educación preescolar, métodos, técnicas y organización". Editorial : CEAC. Barcelona, España.
- 7.- Chateau, Jean (1985). "Los grandes pedagogos". Editorial : Fondo de Cultura Económica. México.
- 8.- Chateau, Jean (1986). "Psicología de los juegos infantiles". Editorial : Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- 9.- Dewey, John (1946). "Democracia y Educación". Editorial : Losada. Buenos Aires, Argentina.
- 10.- Di Carpio N. (1987). "Teoría de la personalidad". Editorial : Interamericana.
- 11.- Díaz Infante (1993). "El método de proyectos en el jardín de niños". Revista mexicana de pedagogía. México.
- 12.- Erikson, Erik (1977). "Sociedad y Adolescencia". Editorial : Siglo XXI. México.
- 13.- Feroso, Paciano (1985). "Teoría de la educación". Editorial CEAC. Barcelona, España.

- 14.- Flavell, John (1972). "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Editorial : Paídos. Buenos Aires Argentina.
- 15.- García, Enrique (1989). "Piaget". Editorial : Trillas. México.
- 16.- Gilbert, Roger (1986). "Las ideas actuales en pedagogía". Editorial : Grijalbo. México.
- 17.- Hobsbawm (1974). "Las Revoluciones Burguesas". Editorial : Guadarrama. Madrid, España.
- 18.- Kamii Constance y Rheta de Vries (1991). "La teoría de Piaget y la educación preescolar". Editorial : Visor. Madrid, España.
- 19.- Larroyo, Francisco (1988). "Historia de la pedagogía". Editorial : Porrúa. México.
- 20.- Larroyo, Francisco (1981). "Historia Comparada de la Educación en México". Editorial : Porrúa. México.
- 21.- Luzuriaga, Lorenzo (1964). "La nueva educación". Editorial : Losada. Buenos Aires, Argentina.
- 22.- Luzuriaga, Lorenzo (1989). "Historia de la pedagogía". Editorial : Losada. Buenos Aires, Argentina.
- 23.- Mariscal, Enrique (1968). "Montesori". Editorial : Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina.
- 24.- Maier, Henri (1984). "Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears". Editorial : Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- 25.- Meneses Ernesto (1983). "Tendencias educativas en México 1821 - 1911". Editorial : Porrúa. México.
- 26.- Merani, Alberto (1992). "Psicología y Pedagogía". Editorial : Grijalbo. México.
- 27.- Moore, Tw. (1980). "Introducción a la teoría de la educación". Editorial : Alianza. Madrid, España.
- 28.- Mujina, V. (1980). "Psicología de la Edad Preescolar". Editorial : Alianza. Madrid, España.

- 29.- Nassif, Ricardo (1974). "Pedagogía General". Editorial : Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- 30.- Newman, Barbara, Newman Philip (1986). "Manual de psicología infantil". Vol. I. Editorial : Limusa. México.
- 31.- Nuñez, Salud (1973). "El desarrollo de la inteligencia según la psicología genética de Piaget". Editorial : UNAM. México.
- 32.- Palacios, Jesús (1984). "La cuestión escolar". Editorial : Lara. Barcelona, España.
- 33.- Papalia, Diane (1989). "El mundo del niño". Tomo III. Editorial : Interamericana. México.
- 34.- Piaget, Jean (1978). "Seis estudios de psicología del niño". Editorial : Morata. Madrid, España.
- 35.- Piaget, Jean e Inhelder B. (1981). "Psicología del niño". Editorial : Morata. Madrid, España.
- 36.- Piaget, Jean (1987). "Introducción a la epistemología genética". Editorial . Paidós. México.
- 37.- Pansza, Margarita (1993). "Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo". UNAM. México.
- 38.- Patterson, Ch. (1987). "Bases para una teoría. la Enseñanza y Psicología de la educación". Editorial : El manual Moderno. México.
- 39.- Perez, Leticia (1992). "La problemática en preescolar". En Revista Cero en Conducta No. 31, 32 Septiembre-Diciembre (P. 41). México.
- 40.- Poder Ejecutivo Federal (1989). "Plan Nacional de Desarrollo 1989 - 1994". México.
- 41.- Poder Ejecutivo Federal (1989). "Programa para la modernización educativa 1989 - 1994". México.
- 42.- Rojas, Raul (1991). "Guía para realizar investigaciones sociales". Editorial : Plazas y Valdés. México.
- 43.- Rousseau, J. J. (1984). "Emilio de la educación". Editorial : Porrúa. México.

- 44.- Richmond, P.G. (1974). "Introducción a Piaget". Editorial : Fundamentos. Madrid, España.
- 45.- SEP (1981). "Programa de Educación Preescolar". Libro I. México.
- 46.- SEP (1992). "Programa de Educación Preescolar". México.
- 47.- SEP (1993). "Antología de Apoyo a la práctica docente del nivel preescolar". México.
- 48.- SEP (1961). "Historial general de la educación". México.
- 49.- Solana, Fernando (1982). "Historia de la educación pública en México".
- 50.- Uribe, Martha (1992). "Jean Piaget y sus implicaciones en la educación en Perfiles Educativos Núm. 57 y 58 Julio-Diciembre (p. 30)".
- 51.- Veron J. y Calvin S. (1988). "Vida y conceptos de los psicólogos más importantes". Editorial : Trillas. México.
- 52.- Wallon, Henri (1976). "La evolución psicológica del niño". Editorial : Psique. Buenos Aires, Argentina.
- 53.- XI Censo General de Población y Vivienda 1990. INEGI.
- 54.- Diccionario Enciclopédico Salvat 1980. España.