

872743

UNIVERSIDAD "DON VASCO", A. C. <sup>1a</sup>

INCORPORACION No. 8727-43 A LA

Universidad Nacional Autónoma de México <sup>2y.</sup>



# ESCUELA DE PEDAGOGIA

"EL INTERÉS GENERADOR DE LA  
ACCION DEL NIÑO,  
Estudio de Caso".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

*Sofia Escalante Minakata*

A S E S O R :

LIC. HUMBERTO JAVIER NEGRETE PEREZ

UNIVERSIDAD  
DON "VASCO", A. C.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

UENJAPAN, MICHUACAN, 1998.

263148



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

*A DIOS  
A MI FAMILIA  
A MIS MAESTROS  
A MIS ALUMNOS  
A MI NOVIO*

*POR ESTA EXPERIENCIA*

*GRACIAS*

# I N D I C E

INTRODUCCIÓN.....	6
METODOLOGÍA.....	13
ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	21
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	29
1.1. Origen de la educación preescolar .....	30
1.2. Las aportaciones de María Montessori a la educación preescolar.....	31
1.2.1. Aspectos sobresalientes de su vida y obra.....	31
1.2.2. La Filosofía Montessori.....	33
1.2.3. El Método Montessori.....	36
1.3. Las aportaciones de Jean Piaget a la educación preescolar.....	43
1.3.1. Aspectos sobresalientes de su vida y obra.....	43
1.3.2. Principios de la teoría psicogenética de Jean Piaget.....	45
1.3.3. La teoría de Piaget aplicada a la educación preescolar.....	50

CAPÍTULO 2. EL NIÑO DE CUATRO AÑOS.....	54
2.1. El desarrollo físico.....	54
2.1.1. El crecimiento.....	54
2.1.2. Las destrezas motrices.....	55
2.2. El desarrollo intelectual.....	56
2.2.1. Desarrollo de la memoria.....	57
2.2.2. Desarrollo cognoscitivo.....	57
2.2.3. El desarrollo del lenguaje.....	61
2.3. El desarrollo social.....	63
2.3.1. La socialización.....	63
2.3.2. El juego.....	65
2.3.3. La autonomía.....	66
CAPÍTULO 3. LA MOTIVACIÓN DEL NIÑO PREESCOLAR.....	69
3.1. Concepto de motivación.....	70
3.2. Origen de la motivación.....	71
3.2.1. La motivación extrínseca.....	71
3.2.2. La motivación intrínseca.....	73
3.3. Los intereses del niño de cuatro años.....	76

**CAPÍTULO 4. EL INTERÉS Y LA ATENCIÓN  
DENTRO DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....83**

4.1. Concepto de atención.....83

4.2. La atención en los niños de cuatro años.....87

4.3. La atención y su relación con el interés dentro del proceso enseñanza-aprendizaje  
en el niño.....88

4.4. Desarrollo y conservación de la atención.....90

**CAPÍTULO 5. LOS INTERESES DEL NIÑO DE 4 A 5 AÑOS  
COMO GENERADORES DE SU ATENCIÓN  
HACIA LA ACTIVIDAD PREESCOLAR.....93**

5.1. Los factores motivacionales como generadores de atención hacia la actividad  
preescolar en niños de 4 a 5 años.....94

5.1.1. La comprensión del mensaje.....95

5.1.2. La posibilidad de iniciativa y de autonomía.....97

5.1.3. La búsqueda de información.....98

5.1.4. El cambio en el ambiente y actividad.....100

5.1.5. La acción física y cognoscitiva del niño.....101

5.1.6. Sentimiento de aceptación .....108

5.1.7. Cercanía y contacto entre maestro y alumno.....109

5.1.8. Oportunidades de participación y trabajo en equipo.....	110
5.1.9. Intercambio de puntos de vista entre coetáneos.....	111
5.1.10. El orden en el ambiente y en la actividad.....	113
5.1.11. Percepción del éxito.....	113
5.1.12. Los objetivos claros y el autocontrol sobre el avance.....	114
5.1.13. El reto óptimo.....	116
5.1.14. Recibir a cambio.....	118
5.1.15. La retroalimentación.....	119
5.1.16. Dirección intencional de la atención por el maestro.....	121
5.2. Factores que provocan la distracción durante la actividad preescolar, en los niños de 4 a 5 años.....	122
5.2.1. Repetición de actividades ya logradas.....	123
5.2.2. Indiferencia del maestro ante la presencia del niño.....	124
5.2.3. Gradiente de dificultad mayor a la capacidad actual del niño.....	125
5.2.4. Cambio inesperado y repentino en el ambiente.....	125
5.2.5. Necesidades fisiológicas del niño.....	126
5.2.6. Lejanía del niño del área donde se desarrolla la actividad.....	127
5.2.7. Ineficiencia del maestro.....	127
5.2.8. Explicaciones puramente orales.....	128
5.2.9. Actividades sin objetivo claro, ni conocido.....	129
5.2.10. Preocupaciones afectivas del niño.....	129

5.3. Objetos y situaciones de mayor interés para el niño de 4 a 5 años.....	130
5.3.1. Materiales didácticos.....	131
5.3.1.1. Materiales para clasificar .....	132
5.3.1.2. Materiales para seriar.....	132
5.3.1.3. Materiales para relacionar.....	133
5.3.1.4. Materiales para expresar.....	134
5.3.1.5. Materiales para ejercitar destrezas motrices finas y gruesas.....	135
5.3.2. Problemas afectivos familiares o del grupo de coetáneos.....	135
5.3.3. Actividades dentro de la escuela.....	136
 CONCLUSIONES.....	 138
 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL MANEJO DEL INTERÉS Y LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS EN LA ACTIVIDAD PREESCOLAR.....	    141
Unidad 1. Los intereses del niño preescolar.....	144
Unidad 2. La actividad preescolar.....	150
Unidad 3. La atención del niño preescolar.....	161
Unidad 4. Evaluación de las actividades preescolares.....	169
 BIBLIOGRAFÍA.....	 176
 ANEXOS.....	 182

# I N T R O D U C C I Ó N

A través de la historia se ha considerado necesaria la existencia de una educación preescolar que apoye el desarrollo infantil en forma global, facilite la integración del niño a la vida social y lo prepare para desenvolverse exitosamente en su formación escolar posterior.

Sin embargo, en la acción educativa cotidiana, se pasa por alto que el niño preescolar se desarrolla y aprende a través de la experimentación directa sobre su medio ambiente; donde la expresión, percepción, movimiento e intercambio con otros niños, son factores indispensables.

Sin estas posibilidades el niño permanece pasivo y lejos de desarrollar su razonamiento, motricidad, lenguaje, afectividad y socialización, memoriza sin comprender lo que verbalmente expone su maestro.

Las actividades por éste propuestas pierden sentido para el niño, quien no encuentra en ellas significado.

Ante el desinterés, el niño dirige su atención hacia los elementos del ambiente que más satisfacen sus necesidades intrínsecas.

Por lo que no es raro encontrarse con una educadora desesperada, hablando frente a su grupo, mientras éste juega, platica, se desplaza de un lado a otro, come, grita o explora los objetos del salón.

Aún más, la educadora con el afán de ser atendida por sus alumnos, establece una serie de premios y castigos, que le aseguren la espera y obediencia del grupo a lo que ella disponga.

Esta situación afecta a los niños, quienes al pasar del tiempo se convierten en efecto de las órdenes de la maestra. Serán incapaces de una acción independiente y creativa, de desarrollar sus potencialidades y de adquirir un aprendizaje útil para resolver los problemas a los que se enfrenten.

Por otra parte, trabajar con un niño disperso, le provoca al maestro un doble esfuerzo, pues continuamente tiene que llamar su atención para poder mantenerlo dentro de la actividad que le propone.

El programa avanza lentamente y el ritmo de aprendizaje se ve entorpecido. Dificilmente se llega a la comprensión.

Además, la dispersión de la atención de unos cuantos niños en un grupo es capaz de provocar la dispersión generalizada.

El desorden, pláticas, gritos y ruidos, desplazamientos por el aula y fuera de ella, peleas y organización de actividades fuera de los objetivos planeados, son tan sólo algunos de los efectos de este fenómeno.

Pero, el más perjudicial radica en la imposibilidad de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. En donde tanto el interés, como la atención, constituyen el motor que inicia, mantiene y permite concluir efectiva y significativamente dicho proceso.

Este es el motivo básico que inspira uno de los objetivos generales de esta investigación: "determinar la influencia del interés hacia la actividad preescolar, sobre la atención de los niños de cuatro a cinco años.

Considerando como hipótesis que "los intereses del niño a esta edad, cuando se incluyen en la actividad preescolar, provocan su atención hacia ésta".

Para lograr este primer objetivo y corroborar su hipótesis correspondiente, inicialmente se había planteado para la investigación un diseño cuasiexperimental transversal-correlacional, pues se pretendía determinar "el grado" de influencia del interés sobre la atención en esta situación.

Esto se llevaría a cabo introduciendo un cambio en el escenario familiar de un grupo.

Según las características del niño a esta edad y los resultados de investigaciones pasadas sobre los intereses básicos del mismo, se diseñarían materiales didácticos, un ambiente en el aula escolar y una forma de proceder del maestro. Y se observaría sistemáticamente durante 20 días, en sesiones de una hora, a 17 niños intencionalmente elegidos trabajar bajo dichas condiciones.

Esta población debería tener en común un cierto nivel de desarrollo, experiencias escolares previas y condición socioeconómica similar, y ser la misma tanto para observar la situación natural, como para registrar posteriormente la situación de control.

Realizar este cuasiexperimento implicaría además de conceptualizar teóricamente el fenómeno, probar previamente si los intereses considerados para los niños de esta edad eran verdaderamente los del grupo que participaría en la investigación.

De esta manera se podría hablar de controlar efectivamente la variable independiente, así como de identificar las posibles variables extrañas al fenómeno, que limitarían la validez del estudio.

Por otra parte, algunos de los instrumentos que se emplearían para recopilar la información en el cuasiexperimento, como las entrevistas a los niños y los registros a

manera de dibujos elaborados por ellos mismos, exigían también contextualizar más profundamente las características particulares de cada niño, para así interpretar correctamente la información que brindarían estos al investigador.

Este participaría en el cuasiexperimento como "el maestro", para manipular las variables directamente.

Y aunque el investigador ya tenía cuatro meses trabajando como maestro del grupo, le era muy difícil registrar en el diario de campo las observaciones, a la par que dirigía las actividades. Inclusive se intentó grabar las sesiones para que el investigador pudiera participar, pero los niños al sentirse vigilados por un elemento extraño en su ambiente cotidiano, modificaban sus conductas.

Debido a lo anterior y al no contar con el tiempo suficiente para llevar a cabo lo requerido en el cuasiexperimento, la investigación se limitó a describir el fenómeno en su aspecto cualitativo, dejando a un lado su objetivo de medirlo.

En cuanto a los momentos que siguió la investigación, se utilizó el método hipotético-deductivo. Se planteó el problema a partir de la observación de casos particulares; se revisó la bibliografía existente al respecto; se formularon algunas hipótesis; se recogieron datos, se analizaron e interpretaron; y finalmente se concluyó y se generalizaron los resultados.

Dada la naturaleza del fenómeno estudiado, la investigación retomó al método cualitativo en su fase de campo, pues era imposible replicar la situación en el sentido estricto, era espontánea; y más que el quién, qué, dónde y cuándo, importaba el significado de la acción para su actor.

Además, si la conducta humana estaba influida significativamente por el medio en que se daba, el investigador debía vivir entre la población participante en su ambiente real;

recoger los datos, revisarlos, compararlos y analizarlos continuamente, esforzándose por ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos estudiados.

Sin embargo, la idea de que el investigador puede registrar todos los hechos es falsa. Este "observa los hechos y los filtra a través de una pantalla de interés, de predisposición y experiencias previas, y todas sus descripciones están, de manera inevitable, influenciadas por consideraciones teóricas. Todas sus observaciones son selectivas en relación con un punto de vista, con alguna posición teórica o con algún sesgo." (Martínez, 1994:203)

Pero esto se reconoce, se admite la subjetividad y la imposibilidad de observar neutralmente los sucesos.

Por lo que algunas de las nociones de la confiabilidad y la validez, tal como se aplican a los datos cuantitativos, son de difícil aplicación a los resultados de la investigación cualitativa.

No obstante, esta forma de describir los procesos educativos cotidianos, partiendo del medio natural donde ocurren, es más profunda y analítica. Y por lo tanto, más apropiada para investigar la influencia del interés sobre la atención de los niños de cuatro a cinco años.

Con el propósito de explicar con mayor claridad los momentos en que se desarrolló esta investigación, se presenta al lector un apartado sobre la metodología, al iniciar el trabajo.

En seguida se describe a la institución educativa, jardín de niños Taller de la Vida, A.C., de donde fueron recaudados los datos empíricos; así como al grupo de niños que participaron.

Ahora bien, a través de los cuatro primeros capítulos, se pretende responder al objetivo particular de "conceptualizar el interés y la atención como factores del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños de cuatro a cinco años". Y mediante el quinto capítulo, cubrir el segundo y tercer objetivos particulares: "identificar los intereses básicos en los niños de cuatro a cinco años" y "describir la relación dada entre el interés y la atención dentro de las actividades preescolares".

En el capítulo primero se dan a conocer brevemente el origen de la educación preescolar y su función principal como integradora de las dimensiones del desarrollo del niño de 2 a 6 años, que favorece la formación de su personalidad, su desempeño escolar futuro y su socialización exitosa.

Además se presentan las teorías de María Montessori y Jean Piaget, consideradas como pertinentes en este trabajo, porque parten del desarrollo del niño y orientan los propósitos y las acciones educativas a este nivel.

Según las aportaciones de ambos autores, la educación es una guía que ayuda al niño en su labor de construir activamente el conocimiento y usarlo sobre su entorno. O dicho de otra forma, de dar sentido al mundo a través de la interacción con su medio ambiente físico y social que brinde estructura y orden, actividades con propósito y oportunidades de tomar conciencia por el movimiento, la reflexión y el reto. De tal manera que el niño organice, adapte y equilibre sus estructuras evolutivas internas, que a su vez modifican su percepción, comunicación, aprendizaje y ejecución.

Dado que existe una serie de etapas propicias para ciertas experiencias de aprendizaje, la educación preescolar debe responder a las necesidades y características

peculiares del desarrollo de los niños a quienes atiende. Si es que desea cumplir con su razón de ser efectivamente.

Por lo que se dedica el segundo capítulo de este trabajo a analizar el desarrollo físico, intelectual y social del niño de cuatro a cinco años.

De sus necesidades surgen los intereses que lo motivan intrínsecamente a explorar, jugar, experimentar e intercambiar. Gracias a estas actividades su aprendizaje es significativo y perdurable.

De aquí que en el capítulo tercero se den a conocer algunos de los principales intereses de los niños a esta edad, así como lo que se entiende por motivación, sus tipos y los factores que la originan y caracterizan.

Y bien, si se toma en cuenta que la motivación intrínseca moviliza el esfuerzo y concentra la atención de los niños dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, conviene que los educadores preescolares tengan clara la relación existente entre el interés y la atención, para que manejen estas variables en favor de dicho proceso. Este es el propósito de la información que se presenta en el cuarto capítulo de este trabajo.

Para ampliar este marco de referencia, el capítulo quinto expone los factores motivacionales encontrados mediante el análisis de los resultados de la investigación de campo, que favorecen la atención del niño de cuatro a cinco años hacia la actividad preescolar, aquellos que la dificultan y los objetos y situaciones de mayor interés para éste.

Finalmente, una vez inferidas las conclusiones, se propone un instrumento de apoyo al educador preescolar para el manejo del interés y la atención en los niños bajo su cuidado.

# M E T O D O L O G Í A

A través de este apartado se expondrá el procedimiento metodológico seguido para lograr los objetivos de esta investigación; cuya realización se basó en las fases del método hipotético deductivo.

Además de que se eligió para ella un diseño transversal correlacional, dada la existencia de dos variables relacionadas entre sí, factibles de ser encontradas simultáneamente.

Hasta este momento ya se han dado a conocer en la introducción el planteamiento y justificación del fenómeno a estudiar, así como la hipótesis que se pretende corroborar y los objetivos de la investigación. Ahora se presentarán los momentos en que se desarrolló ésta.

El primero de ellos consistió en la estructuración de un marco teórico y de referencia, que expusiera la información necesaria para conceptualizar el interés y la atención como factores del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños de cuatro a cinco años, en la educación preescolar. Su finalidad sería dirigir la obtención, organización, análisis e interpretación de los datos recaudados en la siguiente fase de la investigación, el momento de campo.

Durante éste último se recopiló y sistematizó la información empírica, que posteriormente sería integrada con la teórica para analizar el fenómeno del interés como generador de la atención hacia la actividad preescolar en dichos niños.

Cabe aclarar que el criterio para seleccionar la muestra de la población total (34 niños) fue especificado tomando en cuenta los recursos materiales, humanos y el tiempo, con los que se contaba para recopilar la información; así como las características de los sujetos participantes en el fenómeno.

Por lo tanto, se decidió estudiar a la mitad del total de la población, ubicada en uno de los grupos preestablecidos institucionalmente, cuyos miembros presentaban el mínimo de dificultades en su aprendizaje y habían estado juntos desde el grado anterior. Con lo que se ofrecía cierta homogeneidad en el grupo en cuanto a nivel de desarrollo y experiencias escolares previas.

Ahora bien, dado que la comprensión y el manejo del idioma a esta edad es aún incompleto, resultaba complejo diseñar un instrumento que a través de preguntas directas, asegurara la validez de los datos proporcionados por los niños.

Por tal motivo se recurrió a la observación participante como técnica principal para la investigación de campo. Esta facilitó la interacción entre el objeto de estudio y el investigador; quién pasó largas estancias con el grupo para poder observar y registrar los datos relevantes en su contexto natural.

Este mismo investigador fue quien indagó sobre la conceptualización teórica del fenómeno, y quien también había trabajado anteriormente con el grupo en las sesiones de Trabajo Personal, alrededor de cuatro meses.

Ambas condiciones favorecían la interpretación posterior de los datos registrados en el diario de campo, según los objetivos de la investigación. Además de que permitían conductas espontáneas en los niños, al estar familiarizados con la presencia del observador en sus actividades.

Bajo estos lineamientos se observaron tres sesiones por cada una de las áreas de trabajo: Inglés, Música, Psicomotricidad, Expresión Corporal y Expresión Gráfico-plástica. Con excepción del Trabajo Personal, donde fueron cinco las sesiones registradas.

En total, se realizaron las observaciones durante doce horas y media, repartidas en un período de diez días escolares.

Respecto al diseño del instrumento para la observación se crearon dos guías de apoyo al investigador, que especificaban los aspectos preferentes a registrar.

Una de ellas incluía los indicadores de las variables de estudio, la atención y el interés, en términos conductuales. Y la otra describía mediante un diagrama de flujo, la secuencia seguida desde que se selecciona un estímulo, hasta que se abandona una vez satisfecha la necesidad.

Para mayor claridad, se presentan ambas guías en los cuadros siguientes.

# **ATENCIÓN**

El niño...

Discrimina un estímulo entre varios

Se dirige hacia una fuente específica

Establece contacto visual intencionado con el objeto

Observa y escucha cuidadosamente

Mira a los ojos

Ejecuta instrucciones claras correctamente

Manipula el objeto sin tirarlo

Responde verbalmente sin demora

Actúa y es eficiente

# **INTERÉS**

El niño...

Participa, discute, propone

Comunica

Cuestiona

Sonríe

Explora

Elige e inicia

Ejecuta de principio a fin por sí mismo

Continúa por cuenta propia

Grita o exclama con entusiasmo

Busca volver a experimentar una actividad anterior

Mira y escucha

## ATENCIÓN INICIAL

- \* Contacto visual
  - \* Orientación del cuerpo
  - \* Desplazamiento
- ... intencionalmente hacia el origen de la estimulación

## CARACTERÍSTICAS DEL ESTÍMULO SELECCIONADO

### ACTIVACIÓN DEL INTERÉS

- (conducta dirigida hacia un estímulo)
- \* Exploración táctil y visual del objeto
  - \* Intercambio de puntos de vista sobre el estímulo
  - \* Participación en la actividad

## ATENCIÓN Y CONDUCTA CONTINUA

### RESOLUCIÓN

- \* Cesa la conducta
- \* Se muestra satisfecho y contento
- \* Busca retroalimentación respecto al resultado (logro)
- \* Inicia otra selección

Anteriormente se mencionó el uso del diario de campo como instrumento para la observación. En éste se registraba el contenido y forma de la interacción verbal, de la conducta no verbal (gestos, posturas, mímica), y de los patrones de acción (comportamiento) y no acción (pasividad). Esto tenía lugar al mismo tiempo en que se daban los sucesos.

Además, en el diario de campo se incluyó información proveniente de los archivos de evaluación del grupo, y de los documentos sobre la filosofía, planeación curricular, didáctica y funcionamiento de la institución.

Una vez recopilada la información de campo, se sistematizó para poder ser analizada.

Se compararon los registros con las respectivas anotaciones del investigador, identificando aquellas que se repetían o se relacionaban entre sí, para clasificarlas dentro de categorías tentativas.

Después dichas categorías fueron confrontadas con la información del marco teórico, reorganizadas e interrelacionadas, con el fin de crear un sistema de unidades de análisis que facilitará determinar la relación entre el interés y la atención, así como los materiales didácticos y situaciones más atractivas para los niños a esta edad, y las estrategias favorables a la motivación del grupo por el maestro.

En el capítulo cinco se expondrán estas unidades de análisis, desarrollando su contenido, para mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Y finalmente, el último momento de la investigación se refiere a la llamada propuesta para el manejo de la problemática de estudio. La cual particularmente en este trabajo, especifica al lector algunas posibles estrategias didácticas para la motivación del grupo, y por consiguiente para el control de su atención.

Ahora bien, antes de iniciar el desarrollo de cada capítulo se presenta al lector información relevante sobre la institución en que fue llevada a cabo la investigación, describiendo brevemente su filosofía, objetivos, forma de trabajo y distribución de espacios físicos; así como el perfil general del grupo estudiado.

## **ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

Con el objetivo de contextualizar el escenario de la investigación como referencia para una mayor comprensión de la problemática estudiada, a continuación se describe a la institución educativa donde tuvo lugar el trabajo de campo, así como a la población de la muestra seleccionada.

Primeramente la investigación fue realizada durante los meses de enero y febrero de 1997, en la institución educativa particular "Taller de la Vida, A.C.", ubicada en la calle Gran Parada número 612 de la colonia La Magdalena, en la ciudad de Uruapan Michoacán.

Taller de la Vida, A.C. tiene seis años brindando su servicio de jardín de niños a la comunidad. Los tres primeros años de su existencia llevaba el nombre de Educación para la Vida, A. C.

El sistema educativo que utiliza está basado en la filosofía de María Montessori y Jean Piaget, principalmente. Por lo tanto, considera a la educación como el proceso natural llevado a cabo por el niño espontáneamente, al interactuar con su medio ambiente.

Ya que, el hombre se construye a sí mismo trabajando, experimentando, intercambiando y creando en un ambiente de libertad, belleza, orden, realidad y respeto; que lo llevan a la voluntad de realizar acciones independientes y disciplinadas, favoreciendo sus estructuras de orden interno, que sostendrán los cimientos de una personalidad segura y estable, responsable de sus propias adquisiciones y por sus propios esfuerzos.

En cuanto al objetivo general de la institución, consiste en asistir las necesidades del niño como ser individual y social, viviendo su etapa natural de desarrollo a su propio ritmo.

Es decir, la escuela debe brindar las oportunidades de acción que lleven al niño espontáneamente a los retos o conflictos internos, lo cuales le provocan la necesidad, interés, curiosidad e impulso por solucionar, en un continuo movimiento de asimilación y acomodación de sus estructuras de pensamiento. Por eso se dice que el niño construye su propia inteligencia trabajando.

Para lograr esto la institución, según su metodología, divide el programa educativo en varias áreas: Trabajo Personal, Psicomotricidad y Educación Física, Iniciación a la Música, Lenguaje y Rítmica, Expresión Gráfico-plástica, Corporal e Inglés.

En conjunto las áreas deben cubrir las necesidades de cada etapa del desarrollo infantil, secuenciarse y graduarse al ritmo de comprensión natural del niño.

Por lo que son facilitadoras e integradoras del proceso formativo y de la adquisición de nuevos aprendizajes en los niños.

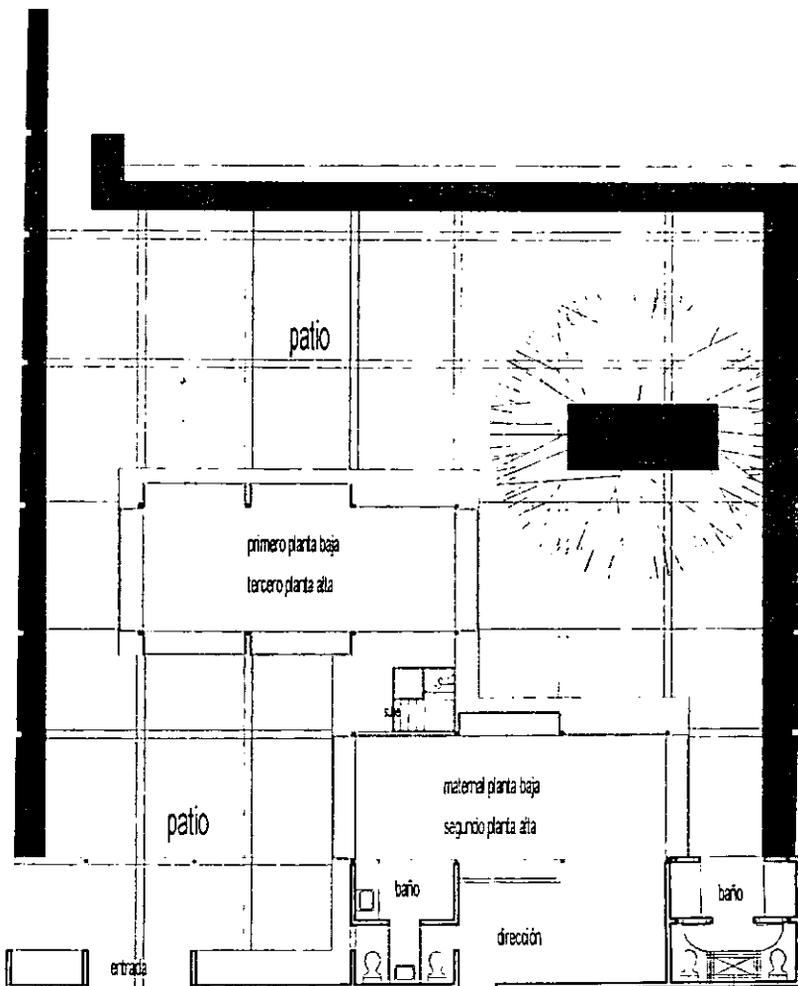
Actualmente, Taller de la Vida, A.C., cuenta con un equipo de trabajo de dos educadoras, tres pedagogas, una maestra especializada en Inglés para niños y otra en expresión gráfico-plástica; un contador, una secretaria y dos personas para el servicio de limpieza y mantenimiento del plantel.

Funcionalmente, el organigrama de la institución incluye a la dirección, los maestros responsables de grado, los maestros de áreas, la administración y la intendencia.

Los 110 niños se rotan de una área a otra área de trabajo, según su horario. Este se encuentra estructurado de tal forma que todas las áreas cuenten con el tiempo necesario para cumplir sus objetivos y queden equilibradas entre sí, acorde a su importancia.

El tamaño de los grupos es aproximadamente de diez y ocho niños. Existen un grupo de maternal, dos de primero, dos de segundo y uno de tercero.

La distribución de los espacios físicos en la escuela se presenta en el siguiente esquema:



Particularmente esta investigación se centró en el segundo grado del preescolar. En este nivel los objetivos específicos planeados para el trimestre enero-febrero-marzo, fueron los siguientes:

**TRABAJO PERSONAL.** El alumno...

\* Desarrollará la percepción y el razonamiento a través de la experimentación con material concreto, la reproducción oral del proceso ejecutado y el conocimiento del para qué de la acción.

\* Ejercitará la coordinación visomotriz.

\* Definirá su lateralidad.

\* Expresará y enriquecerá su vocabulario.

\* Clasificará y establecerá equivalencias.

\* Mejorará su conciencia sobre el bienestar común y la autorregulación de su conducta, poniéndose en el lugar de otro y respondiendo a las preguntas ¿qué sentirías si...?, ¿qué pasaría si...? y ¿qué idea le podrías dar para que solucionara el problema?.

**TALLER DE EXPRESION GRAFICO-PLASTICA.** El alumno...

\* Perfeccionará el dominio oculo motriz.

\* Evolucionará su grafismo hasta la figura reconocible de frente.

\* Ejercitará el tono muscular al estirar, doblar, jalar y amasar.

\* Organizará los elementos de sus representaciones de acuerdo a lo que está delante, detrás, arriba, abajo, dentro, fuera, a un lado y al otro, junto, cerca y lejos.

Utilización del pincel, crayones, lápices de color, pintura y pasta de papel o arena.

### **EXPRESIÓN CORPORAL. El alumno...**

\* Logrará producir ideas completas y creativas mediante el juego simbólico, respondiendo a las preguntas, ¿de qué otra manera lo podrías hacer? y ¿para qué más nos serviría?.

\* Establecerá acuerdos con el grupo sobre el uso del material didáctico y los espacios.

\* Ejercitará la expresión corporal estática con gestos.

\* Explorará nuevas formas de trabajo, individual y por parejas.

### **INICIACIÓN EN LA MÚSICA, LENGUAJE Y RÍTMICA.**

\* Articulará y entonará adecuadamente.

\* Identificará los elementos del ritmo y la melodía.

\* Discriminará los sonidos graves y los agudos.

\* Ejercitará los ritmos básicos.

\* Manejará el control sobre su atención.

### **PSICOMOTRICIDAD. El alumno...**

\* Ejercitará la percepción sensoriomotora y el equilibrio al ubicar objetos y sentirlos en su propio cuerpo.

\* Experimentará la noción de espacio y tiempo en el ritmo, al botar, lanzar y cazar pelotas.

\* Definirá su lateralidad.

\* Reafirmará la estructuración de su esquema corporal.

\* Mantendrá una correcta postura y respiración.

**INGLES.** El alumno...

- \* Asimilará el idioma inglés mediante experiencias de aprendizaje activo.
- \* Incrementará su vocabulario sobre el zoológico, la primavera y el bosque.
- \* Relacionará y generalizará las palabras en diferentes contextos.
- \* Pronunciará adecuadamente las palabras en inglés.
- \* Realizará las acciones que se le indiquen comprendiendo claramente las instrucciones.

Por otro lado, el horario de actividades que durante la semana seguía el grupo elegido se presenta en el cuadro siguiente:

<b>HORA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
9:00	Inglés	Música	Cuento	Música	Inglés
9:30	Motricidad	Corporal	Motricidad	Corporal	Motricidad
10:00	T.Personal	T.Personal	T.Personal	T.Personal	T.Personal
11:00		Refrigerio y Lunch			
11:45		F e l i c i t a c i o n e s			
12:00	Gráfica	T.Personal	Gráfica	T.Personal	Gráfica

Ahora bien, el grupo estudiado estaba conformado por cinco niños y doce niñas, cuyas edades iban de los cuatro a los cinco años.

Se considera que este grupo presentaba un mínimo de dificultades en su aprendizaje, puesto que su rendimiento escolar general era de 2.6, según la escala de evaluación de la institución (ver anexos). En contraste con el otro grupo del mismo grado, que registraba un rendimiento de 2.0 y además, presentaba casos de niños con fallas en la percepción visual, ubicación espacial, relación entre representaciones y coordinación visomotriz; que desfavorecían el aprendizaje.

De la misma forma, los miembros del grupo seleccionado participaban en las actividades de todas las áreas, proponían soluciones ante las problemáticas planteadas, expresaban creativamente sus ideas y sentimientos, intercambiaban puntos de vista entre ellos, compartían sus juegos y cuestionaban sus dudas constantemente. Todo esto con mayor frecuencia e intensidad que el grupo comparado, según las opiniones de sus mismas maestras.

Cabe mencionar que los niños de la muestra gozaban de un nivel socioeconómico que favorecía su desarrollo. En el sentido de permitirles enriquecer sus experiencias, adquirir conocimientos sobre su cultura y despertarles curiosidad por aprender.

A través de la forma de vestir, refrigerios que llevaban para el descanso, juguetes y loncheras, pero sobre todo, por los comentarios de los niños acerca de los lugares que visitaban durante las vacaciones, las clases extraescolares a las que asistían por las tardes y los eventos sociales y clubes deportivos que frecuentaban; se reflejaba la solvencia económica de sus padres.

Estos cubrían además las colegiaturas y las cuotas de material didáctico dispuestas por la institución educativa, de manera puntual y completa, e inclusive estaban de acuerdo con éstas, según la información que proporcionaban a la escuela al iniciar el año mediante una encuesta.

A propósito, la escuela se comunicaba con los padres de familia mensualmente a través de una sesión, a la cual asistían en su mayoría. Y cuando se presentaba una dificultad en el aprendizaje o duda de algún padre sobre el desarrollo de su hijo, se llevaba a cabo una reunión con el equipo de maestros, directora y los padres del niños para discutir juntos la situación y acordar estrategias de apoyo a la misma. Con esto se propiciaba la congruencia entre lo que vivía el niño en su casa y también en su escuela.

Finalmente, en cuanto a la historia del grupo como tal, ha de explicarse que nueve de sus miembros habían permanecido unidos desde maternal, es decir, dos años y un trimestre; mientras que los nueve niños restantes se habían incorporado a los anteriores hasta que cursaban el primer grado del preescolar.

Esto indica que el grupo tenía más de un año trabajando junto, y por lo tanto, ya había compartido varias experiencias educativas y había establecido relaciones interpersonales entre sí.

# **CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

"Por educación debe entenderse la ayuda activa que se le brinda a la expansión natural de la vida del niño". (*Montessori, 1991:25*)

La educación preescolar es aquella recibida hasta la entrada a la escolaridad obligatoria, incluye a los niños entre los dos y seis años.

Esta educación tiene por razón de ser, la integración de todas las dimensiones del desarrollo infantil (somático, motriz, cognitivo, afectivo y social) en búsqueda de la formación integral de la personalidad, que facilite un desempeño académico posterior y una socialización exitosa.

Cabe mencionar que la educación preescolar se ha ido unificando en la práctica tomando en cuenta las necesidades peculiares de cada época, región e individuos. Fusionando el trabajo de padres de familia, pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos y educadores en un órgano de servicio social indispensable en todo estado moderno.

Ahora bien, ya que la educación preescolar ha sido concebida bajo distintos puntos de vista a través de la historia, es importante determinar aquellas tendencias, bajo las cuales, se pretendan orientar los propósitos y las acciones educativas, de acuerdo con el desarrollo de esta investigación.

Con ese fin, en este capítulo se expondrá el origen de la educación preescolar, así como las principales aportaciones de los educadores María Montessori y Jean Piaget, considerando que sus teorías facilitan al educador las bases centrales del desarrollo del niño de este nivel, y con éstas el fundamento que da sentido a su quehacer educativo.

## **1.1. Origen de la educación preescolar**

Educar al niño pequeño ha sido una necesidad social desde hace mucho tiempo.

Aristóteles, 350 años antes de Cristo, hablaba ya de una formación previa que ayudase al desarrollo físico, intelectual y social del niño.

En el siglo XVII, Comenio situaba en el seno de la familia la educación de los niños hasta la edad de cuatro años, y de ahí a los seis años, en casa de señoras honestas, pagadas por los padres para ejercitar los sentidos, memoria, movimiento, canto, convivencia y buenas costumbres, en sus hijos.

Sin embargo, es hasta 1816 en Inglaterra, que se crean las primeras escuelas de párvulos. Su apertura respondía a la necesidad de contar con un lugar en donde los hijos de los obreros pudiesen pasar el día jugando bajo el cuidado de algunos maestros, mientras sus padres trabajaban.

Poco después, en 1837, Federico Froebel funda el primer "jardín de niños" en Blankenburg, Turungia (Alemania), iniciando así la educación preescolar propiamente dicha.

Froebel creía que el niño poseía un elemento divino a desarrollar, una potencialidad que se desenvolvería con ayuda de la actividad espontánea y libre del niño mismo.

Por lo tanto, la educación debería girar en torno a las necesidades, intereses y posibilidades del niño. El maestro facilitaría este desarrollo natural proporcionándole un ambiente rico en posibilidades de interacción con objetos y personas. El niño se formaría éticamente viviendo la verdad, justicia y libertad. La coacción daría paso al juego físico, intelectual y moral. En una frase, el niño sería el protagonista de su propia educación.

Gracias a las aportaciones de Froebel, de aquí en adelante la educación preescolar continúa revolucionando significativamente, haciendo conciencia en la sociedad sobre la importancia que tiene la educación en este período de la vida para el futuro de sus miembros.

## **1.2. Las aportaciones de María Montessori a la educación preescolar**

María Montessori ha sido pilar revolucionario de la educación preescolar desde principios de este siglo. Su obra ha superado la prueba del tiempo, y ha sensibilizado a los educadores actuales sobre la trascendencia de su labor en los primeros años de la vida de cualquier hombre.

### **1.2.1. Aspectos sobresalientes de su vida y obra**

María Montessori nació en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia, el 31 de agosto de 1870. Es la primera mujer italiana que se ha doctorado en Medicina. Formó parte del

personal de la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, en donde entró en contacto con niños mentalmente retrasados. A raíz de esta experiencia, se convenció de que lo que necesitaban los niños para aliviar su condición era educación en lugar de tratamiento médico. Ante esta perspectiva y convencida de que necesitaba más preparación, Montessori se inscribió de nuevo en la Universidad de Roma para estudiar filosofía, antropología y psicología. Siguió investigando sobre las enfermedades nerviosas en los niños, practicó la medicina en clínicas y en privado, fue profesora de planta de antropología pedagógica. Sin embargo, 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. El 6 de enero de 1907, funda la "Casa de los niños" para pequeños de 3 a 7 años de padres obreros analfabetas, que parecían retrasados a primera vista a causa del descuido y falta de estímulos en que vivían. Es con ellos con quienes Montessori perfecciona sus materiales didácticos y método, anteriormente utilizados con niños retrasados. Gracias a su éxito pronto fue objeto de atención y su fama se difundió por todo el mundo. A partir de entonces dedicó todo su tiempo a investigar, escribir, preparar maestros y organizar una Sociedad Montessori en Roma. El movimiento poco a poco se extendió a otros países de Europa, a Rusia, China, Japón, Canadá, Argentina, India, Ceylán y Estados Unidos. Viajó extensamente dando conferencias, fundando escuelas y centros de capacitación. En 1936, debido al movimiento fascista se muda a Holanda. Después de la segunda guerra mundial viaja por todo el mundo continuando su obra. Escribió varios libros, entre los cuales se encuentran: "Manual de pedagogía científica", "Formación del hombre", "El secreto de la infancia", "La mente absorbente" y "Antropología Pedagógica". Finalmente en 1952, muere después de haber

designado a su hijo, Mario Montessori, su sucesor en la dirección de la Asociación Internacional Montessori.

### **1.2.2. La Filosofía Montessori**

Para María Montessori, el niño no es un adulto en miniatura, ni física, ni mentalmente. Va cambiando constantemente, pues está en un proceso continuo de crecimiento y de cambio. Es precisamente en este aspecto tan fundamental en el que el niño se distingue del adulto, tanto cuantitativa como cualitativamente. Es por esto que el niño pasa por una serie de períodos de transición en su desarrollo físico, intelectual y social, hasta alcanzar la madurez del adulto.

Puesto que existen períodos "sensibles" para ciertos aprendizajes, el desarrollo del niño es espontáneo, dentro del ambiente apropiado.

Puede considerarse a la mente del niño como "absorbente", abierta a un aprendizaje espontáneo, a través del "trabajo" como actividad significativa y constructiva, en la que el niño utiliza y desarrolla sus potencialidades innatas.

La ausencia de la exploración sensoriomotora, responsable del aprendizaje relacionado con el ambiente físico y base del desarrollo intelectual, durante la infancia temprana, es la causa de la inquietud, resistencia, apatía o falta de interés en la actividad con sentido, es decir, en el aprendizaje, durante la niñez posterior.

De aquí que la disciplina no se logre con la fuerza, por mandatos o represión, es el estado natural de estar los niños absortos en las actividades que tienen entre manos. No

hay competencias, ni premios, ni castigos artificialmente producidos. La actividad para el niño tiene una finalidad, proporcionar placer y satisfacción intrínseca y desarrollar su potencial.

Montessori considera al niño motivado por naturaleza para "realizarse a sí mismo, para construirse a sí mismo". *(Polk, 1982:55)*

Así que durante los períodos sensibles, el niño emprende naturalmente actividades adecuadas para el desarrollo de sus potenciales. Cuando el ambiente, personas u objetos, ofrecen las oportunidades para expresarlos, desaparece el problema de la motivación. Una vez que pasa el período crítico, se hacen necesarios esfuerzos artificiales y extrínsecos para motivar al niño. Pero para los niños absortos en actividades relacionadas con el ejercicio de sus potenciales durante los períodos sensibles, el refuerzo y el aliento extrínseco no tienen sentido. El aprendizaje es el premio por sí mismo.

Por otro lado, el ambiente social establece los límites entre la conducta aceptable y la no aceptable, según se respeten y consideren los derechos de los demás.

Aunque María Montessori determina varias etapas de desarrollo hasta llegar a la madurez, aquí únicamente se analizará el período denominado infancia, que va del nacimiento a los 6 años, y cuyos rasgos básicos son la creatividad y la transformación.

Se divide en dos subperíodos, siendo el primero aquél que tiene lugar del nacimiento a los 3 años, caracterizado por "la mente inconsciente". Durante este lapso la mente está absorbiendo constantemente impresiones provenientes del ambiente sin estar consciente del proceso. La absorción del lenguaje es tal vez el ejemplo por excelencia, pero también se absorbe la diferencia entre lo real y lo irreal, las actividades y coordinación corporales, los

hábitos de cuidado de sí mismo e independencia. Aquí los sentidos son los instrumentos para la absorción del ambiente.

El segundo subperíodo corresponde a la mente consciente y va de los 3 a los 6 años. Es mediante el movimiento que la conciencia se desarrolla, la conciencia sensible de la actividad y 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 mismo. El aprendizaje es espontáneo y solamente exige las oportunidades que le brinda el ambiente apropiado.

Otro elemento importante a analizar para comprender la naturaleza del niño, es la secuencia de los cinco períodos sensibles principales que describe María Montessori.

El primer período aparece durante el primer año de edad y se prolonga hasta el tercero, se caracteriza por un interés muy intenso en el orden del ambiente. Este es necesario para que el niño pueda estructurar el orden de sí mismo, partiendo de los elementos que le brinda el ambiente.

El segundo período sensible, que en sus inicios se sobrepone al período del orden, se distingue por el desarrollo del andar. El niño aprende a andar espontáneamente una vez que se siente preparado para ello, esto le abre las puertas a una exploración más extensa de su ambiente.

El tercer período sensible es el del desarrollo del lenguaje, empieza durante el segundo año, e incluye la exploración del ambiente por medio de la lengua y de las manos, por medio del gusto y del tacto. La adquisición del lenguaje nativo es llevada a cabo fácilmente por el niño durante este período, que por cierto es el que dura más años.

El cuarto período se particulariza por el interés y la atención en los objetos pequeños. Acompaña al período del orden, empezando durante el segundo año. Por eso los niños son atraídos por cuentas, granos, piedrecillas, insectos, etc.

El quinto período sensible se caracteriza por el desarrollo del interés social, que se manifiesta primero por la conciencia que adquiere el niño de la presencia de otras personas y por la observación que hace de ellas, luego por su interacción y relación con ellas, seguido de la comprensión y el respeto a los derechos de los demás. A este se le suele llamar el período apropiado para aprender buenos modales.

Aun cuando parece que los períodos sensibles se suceden unos a otros, existe en realidad una sobreposición muy considerable. Por ejemplo, el período sensible para el lenguaje se puede decir que empieza durante las primeras semanas de vida del niño y que luego continúa por varios años más. De igual manera, las etapas del desarrollo social también abarcan un período global de varios años.

Si la educación tiene por meta, para María Montessori, apoyar al niño en el desarrollo de su conciencia, competencia, independencia, autoconfianza y responsabilidad; comprender el proceso por el cual el niño logra esto es la primera tarea del educador.

### **1.2.3. El Método Montessori**

Partiendo de la filosofía de María Montessori, su método se distingue por centrar el aprendizaje en el niño, confiando en sus potenciales innatos, que se irán desarrollando espontáneamente al interactuar con los objetos y personas del ambiente.

Hay dos componentes clave en este método: el medio ambiente, incluyendo los materiales y ejercicios pedagógicos, y las maestras que lo preparan.

El medio ambiente es un lugar "nutritivo para el niño, diseñado para satisfacer sus necesidades de autoconstrucción, y para revelarnos su personalidad y sus patrones de desarrollo." (Polk, 1982:79)

Es vivo, cambiante según las necesidades del niño, y debe cumplir seis requisitos básicos para considerarse adecuado: libertad, estructura y orden, realidad, belleza, materiales de trabajo y vida en comunidad.

Una atmósfera de libertad facilita la revelación del niño en su nivel de desarrollo, y le permite desarrollar un autoconocimiento.

Mediante la libertad que se da en el medio ambiente, el niño tiene una oportunidad única para reflexionar sobre sus propios actos, determinar sus consecuencias tanto para él como para los demás, probarse a sí mismo contra los límites de la realidad, averiguar qué le proporciona una sensación de realización y qué lo deja sintiéndose insatisfecho, y descubrir tanto sus capacidades como sus limitantes.

Sin embargo, la libertad del niño depende "del desarrollo y de la construcción previa de su personalidad, que involucran su independencia, su voluntad y su disciplina interna". (Polk, 1982:81)

Por lo tanto, para apoyar el desarrollo de la independencia, el adulto permite al niño encarar los actos que pueda realizar por sí mismo. El desarrollo de la voluntad, estimulándolo para que coordine sus acciones hacia un fin determinado y lleve a cabo algo que él mismo haya elegido hacer. Y el de la disciplina, proporcionándole oportunidades

para realizar un trabajo constructivo, así como fijando los límites entre los actos sociales y los destructivos.

Otro elemento clave del medio ambiente es su estructura y orden. El orden asegura al niño la posibilidad de una actividad llena de propósito y un ciclo completo de acción.

Todos los materiales de trabajo tienen su lugar apropiado y siempre se devuelven a dicho lugar una vez que el niño ya no los necesite, de suerte que estén a la disposición de cualquier otro niño que quiera usarlos. De esta manera el niño se convierte en colaborador del orden en el salón.

Aunque todo tiene un lugar, el ambiente no permanece estático. La maestra continuamente está observando aquellos objetos que se han convertido en piezas pasadas por alto, para reemplazarlos por nuevos que mantengan el interés en el ambiente.

Los objetos son reales, de acuerdo al "verdadero mundo", sus colores brillantes y alegres, su disposición armoniosa. El ambiente es relajante y simple, invita a la participación. Dado que la sobreabundancia disipa la atención, es evitada.

La repetición espontánea del trabajo con determinados materiales refleja el momento particular de desarrollo en el niño, y favorece su reflexión y conciencia.

Puede decirse entonces que, los materiales de trabajo dan al niño los elementos del ambiente en forma ordenada, facilitándole el descubrimiento de los conceptos, al adaptarlos al desarrollo natural de sus capacidades.

Tienen que ser progresivos en el grado de dificultad, llevar el desarrollo de la sensibilidad de las mayores diferencias a las menores y partir de expresiones concretas de una idea hacia representaciones cada vez más abstractas; aislar el concepto a descubrir para facilitar su percepción y organización en las estructuras cognoscitivas; y contener en sí

mismos el control de error que permita al niño corregirse a sí mismo, indicándole si va hacia su meta o se ha desviado de ella. Además permitirle el movimiento de los músculos grandes y pequeños, y cautivar su atención, provocando la actividad, al ofrecerte varias posibilidades de combinación y ordenación del material.

Pero sobre todo, los materiales deben estar diseñados para preparar al niño indirectamente a un aprendizaje futuro.

El uso de los materiales es valorado como algo importante, pues permiten el desarrollo del niño, por lo que se exige al niño un trato cuidadoso de estos y sólo después que su uso ha sido comprendido. El niño a cambio tiene derecho de no ser interrumpido al trabajar con los materiales.

El introducir un material nuevo implica una presentación precisa, breve, simple y objetiva de su uso, por parte de la maestra. Su propósito es poner en contacto al niño con el material que él mismo va a descubrir. Después de un período de uso repetido de un ejercicio en su forma comprendida originalmente, el niño empieza a crear nuevas formas de usar el material, combinándolo a menudo con otros objetos.

Una vez que la maestra se convence de que un concepto ha sido establecido en la mente del niño a través del uso de los materiales, introduce la nomenclatura exacta que corresponda al nuevo concepto. Hace esto mediante una técnica desarrollada por Séguin, y titulada la "lección de los tres puntos". En un principio la maestra simplemente asocia el nombre del concepto, por ejemplo áspero o suave, con la percepción de éste, teniendo cuidado de no confundir al niño introduciendo explicaciones extrañas. En un segundo momento, la maestra hace una prueba para ver si el nombre todavía está relacionado en la mente del niño con el objeto. Le pregunta al niño, ¿cuál es el áspero y cuál el suave?. Si el

niño logra establecer la asociación deseada, la maestra procede al tercer paso, pidiendo al niño que pronuncie él mismo el vocabulario adecuado, preguntándole ¿cómo es éste?. Después de que el vocabulario es establecido en esta forma, el niño es capaz de generalizarlo a otros objetos de su medio ambiente.

Claro que si el desarrollo intelectual depende de la experimentación sensoriomotora, entrar en contacto con el ambiente permite recibir los estímulos imprescindibles que posibilitan el pensamiento y la acción intencional. Entonces la educación de los sentidos es requerida fundamentalmente, ya que su refinamiento ayuda al niño a desarrollar su inteligencia, "misma que depende de la organización y clasificación de las percepciones sensoriales dentro de un orden interno." (Polk, 1982:90)

Por otro lado, las actividades concretas y útiles que giran en torno al cuidado personal, al cuidado del ambiente, y la práctica de la cortesía en el trato con los demás, denominadas actividades prácticas de la vida cotidiana, pretenden ayudar a los niños a desarrollar una imagen positiva de sí mismos, basada en la competencia personal, así como las habilidades y actitudes que les habrán de servir en su vida social y académica.

Al aprender a ordenar los diversos materiales y a jerarquizar las diversas actividades para lograr soluciones y alcanzar el éxito, los niños adquieren formas de confrontar y resolver sus problemas, emprendedora y eficientemente.

El cargar y manipular objetos de diversos tamaños y formas, propicia en el niño un control de precisión sobre sus movimientos cada vez mayor.

De igual forma, el pasar de actividades interesantes de corta duración a actividades interesantes de larga duración, aumenta sus lapsos de atención y la habilidad para

concentrarse. El no tener interrupciones ni interferencias por parte de los demás también ayuda a la concentración.

Además las actividades de cuidado personal y del ambiente, sirven para desarrollar la independencia con respecto a los adultos.

Anteriormente se dijo que la maestra es componente clave para el método Montessori. Ella guía las actividades espontáneas de los niños por caminos constructivos, trabaja individualmente con cada uno a base de observación, lista para intervenir y prestar ayuda cuando el niño se la pida o de señales de necesitarla. Facilita la interacción de los niños con el ambiente, preparado al nivel en que están capacitados, para utilizarlo con esperanza de obtener éxito.

Por lo tanto el diseño y cuidado del medio ambiente requiere una porción importante del tiempo y la energía de la maestra, lo cual refleja el papel dominante que la doctora Montessori le asignó en el proceso educativo.

Aun cuando los niños pasan buena parte de su tiempo en actividades individuales, también pueden iniciar actividades juntos cuando lo necesiten, interactuando sin intervención de la maestra. Esta únicamente protege los derechos de algunos niños incapaces de hacerlo por sí mismos, separando al agresor del grupo y discutiendo con éste los inconvenientes de su conducta.

Es conveniente mencionar que el orden y los principios de respeto por los demás y de consideración en las relaciones sociales, se enseñan a través de la conducta de la maestra, como modelo. En sí, la maestra "muestra" cómo, en lugar de decirlo simplemente.

Ya que el niño está abierto en esta edad a la sugerencia, la maestra debe tener cuidado de no exagerar en su entusiasmo y dirección, de tal manera que no anule la capacidad del niño para juzgar y actuar de acuerdo a su propia personalidad.

El que existan dos maestras en el mismo salón permite el intercambio de observaciones sobre el desarrollo de cada niño, y a éste, elegir entre una y otra para relacionarse en cualquier momento dado.

También los padres del niño son considerados esenciales dentro del método Montessori, y puesto que el niño es influido por el medio ambiente social, sobre todo de su hogar, es importante que los padres comprendan y trabajen a favor de la construcción de la personalidad de sus hijos.

Sintetizando, a propósito para esta investigación, el aprendizaje es agradable cuando el niño está dispuesto a llevarlo a cabo, mediante el uso de materiales de trabajo interesantes y retadores, que satisfagan sus necesidades de desarrollo intrínsecamente.

El papel del ambiente, incluyendo al adulto, es fundamental dentro del proceso de desenvolvimiento de los potenciales del niño, ya que el ambiente no "crea", pero sí facilita o entorpece la autoconstrucción.

El enfoque del niño basado en observaciones sólidas, enfatiza la libertad dentro de ciertos límites, la necesidad de proporcionar un ambiente preparado en relación con el nivel y ritmo de desarrollo individual, y de reunir en un mismo nivel a los niños de diferentes edades. Todo esto ha hecho de la obra de María Montessori, un apoyo de gran utilidad para la educación preescolar en la actualidad.

## **1.3. Las aportaciones de Jean Piaget a la educación preescolar**

La implicación mayor de la obra de Piaget para los educadores es que "el maestro es un apoyador del desarrollo y como tal su meta primordial es promover el aprendizaje activo por parte del niño" (*Papalia, 1992:20*). La experiencia directa con los objetos, las personas y sucesos, permiten la reestructuración cognoscitiva y por lo tanto su desarrollo.

### **1.3.1. Aspectos sobresalientes de su vida y obra**

Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchatel, Suiza. Desde temprana edad mostró su inclinación hacia las ciencias, especialmente a la Biología. A los 10 años publicó su primer artículo acerca de un raro gorrión albino, en la revista de Historia Natural de su ciudad natal. Esto le valió obtener el puesto de asistente de laboratorio del director del Museo de Historia Natural, como especialista en moluscos. Labor que más tarde, en 1918, inspiró su disertación sobre los moluscos de valais, con la que se doctoró en Ciencias Naturales.

Durante sus años universitarios, Piaget hizo amplias lecturas en las esferas de la filosofía, religión, biología, sociología y psicología, e interesándose en la existencia psicológica del hombre.

Al terminar su educación formal vagó de un lugar a otro sin hallar problemas a los que pudiera realmente consagrarse. Hasta que gracias a los contactos con los laboratorios psicológicos de la Universidad de Zurich (1918), llegó a los laboratorios experimentales de Alfred Binet en Paris (1919-1921), donde realizó una investigación de carácter clínico con niños parisienses de una escuela primaria. En un principio, trató de estandarizar los tests de razonamiento de Burt, creciendo su entusiasmo, no por los aspectos psicométricos y normativos de los datos del test, sino por los procesos mediante los cuales los niños llegaban a sus respuestas, sobre todo a aquellas incorrectas.

Desde ese momento surgió en él el interés por investigar el proceso del desarrollo cognitivo, al igual que del nexo lógico entre la psicología y la biología. Así a sus 25 años comenzó la carrera que lo distinguiría por siempre.

Más tarde, a través de estudios realizados sobre infantes, Piaget llegó a tomar plena conciencia de la necesidad de distinguir la lógica en la acción, la lógica aplicada a lo dado concretamente y la lógica aplicada a los enunciados puramente simbólicos verbales. Básicamente sus investigaciones sobre el desarrollo intelectual en la infancia las inició con sus propios hijos. Su técnica para esto fue cualitativa, basada en las interpretaciones del niño de sus propios comentarios y preguntas, y en detalladas observaciones sobre la conducta de manipulación y los procesos de percepción en el mismo.

Estas investigaciones no se limitaron a proporcionar a Piaget los datos necesarios acerca de los fundamentos tempranos del desarrollo cognitivo, sino que también aclararon su concepción de problemas fundamentales como la relación entre la organización en el periodo sensoriomotor inicial y los periodo subsecuentes del pensamiento simbólico.

A partir de 1940, Piaget redactó más de 18000 páginas y dió varias conferencias sobre sus hallazgos por todo el mundo. Se desempeñó como profesor de Historia del Pensamiento Científico en la Universidad de Ginebra, como subdirector del Instituto J.J. Rousseau, y como director de la Junta Internacional de Educación en la UNESCO.

En 1949 fundó el Centro de Epistemología Genética de Ginebra. Recibió seis grados en cuatro países diferentes y escribió, junto con sus colaboradores, mucho acerca de la aplicación de su teoría a los métodos pedagógicos. Dejando así un legado de descubrimientos fundamentales para la educación, de los cuales la preescolar retoma lo correspondiente a esta etapa tan importante del desarrollo infantil.

### **1.3.2. Principios de la teoría psicogénética de Jean Piaget**

Piaget investiga desde un punto de vista genético y evolutivo el estudio del comportamiento, y de los procesos psíquicos que lo hacen posible.

Para él, es en el interjuego entre sujeto y objeto donde se adquiere el conocimiento, "dentro de un proceso de construcción de estructuras evolutivas internas en el individuo."

*(García González, 1989:71)*

Según su teoría, el desarrollo es un proceso continuo, que sólo puede ser descrito arbitrariamente como una secuencia de períodos cualitativos, caracterizados por distintas clases de habilidades y tipos de problemas a enfrentar, y en donde cada período se construye sobre el anterior y sirve como base para el siguiente.

Bajo esta concepción, el desarrollo cognoscitivo está constituido por una serie de cambios en los procesos de pensamiento de los niños, que dan como resultado una creciente habilidad y el uso del conocimiento sobre su mundo.

Este desarrollo cognoscitivo se inicia desde el nacimiento gracias a una organización propia, cuyo motor es la búsqueda del equilibrio y que permite al sujeto construir progresivamente el conocimiento a través de la interacción de sus estructuras mentales con el medio.

Estas llegan a ser más complejas a medida que los niños adquieren más experiencia y progresan a través de las etapas de su desarrollo.

A las estructuras cognoscitivas de los infantes se les llaman esquemas. "Son patrones organizados de conducta que un niño utiliza para interactuar con el medio ambiente de una manera determinada." (Piaget, 1985:53) Gradualmente, llegan a diferenciarse y a ser coordinados, y capacitan al niño para ejecutar diferentes tipos de operaciones mentales, primero en situaciones concretas que involucran cosas que pueden ver, oír, oler, degustar o sentir, y más tarde, a través del pensamiento abstracto.

Las estructuras cognoscitivas avanzan desde los simples esquemas de conducta hasta la lógica formal, mediante tres invariables funcionales innatas en el niño: la organización, la adaptación y el equilibrio.

La organización cognoscitiva es la tendencia a crear sistemas que reúnen todo el conocimiento que una persona tiene sobre el medio ambiente. En todas las etapas del desarrollo, la gente trata de darle sentido a su mundo, mediante la organización sistemática de su conocimiento, en cualquier nivel de complejidad para el que tenga capacidad. La organización más compleja va de la mano con la adquisición de más información.

La adaptación o interacción efectiva con el medio ambiente, ocurre a través de los procesos duales de asimilación de esta nueva información y la acomodación de ella.

La asimilación es la tentativa de ubicar nueva información dentro de una estructura cognoscitiva existente. Se usa un esquema viejo para enfrentarse a un objeto o a una situación nuevos.

La acomodación es un cambio en una estructura cognoscitiva existente para enfrentarse a nueva información.

Así los procesos complementarios de asimilación y acomodación trabajan juntos para producir un crecimiento cognoscitivo, es decir, avances en la forma como un niño entiende y actúa sobre el medio ambiente.

El equilibrio, es la tercera invariable funcional, se refiere a la tendencia de luchar por un estado de armonía o equilibrio entre el mundo exterior, el organismo y los elementos cognoscitivos dentro del mismo. Lleva al niño a cambiar de asimilación a acomodación, cuando las estructuras existentes en él no pueden manipular las experiencias nuevas, y entonces buscan un nuevo estado de equilibrio, "mediante la organización de nuevos patrones que puedan llenar las demandas ambientales." (*García González, 1989:95*)

Dicho de otra manera, al enfrentarse el niño a una variedad de problemas, se desencadena en él un conflicto cognitivo. Empieza a sentir la contradicción en su razonamiento, una ruptura en las estructuras intelectuales estables (asimilación), seguido de una reorganización en las formas de pensamiento hacia las nuevas estructuras (acomodación).

Mediante estos procedimientos se logra el equilibrio, al irse adaptando el niño a las nuevas situaciones, lo que implica el cambio continuo en la organización de las estructuras cognoscitivas a lo largo del proceso evolutivo.

En base a lo anterior, se puede sintetizar que en el desarrollo de la inteligencia influyen cuatro factores: la maduración, la experiencia adquirida en la acción con los objetos, la interacción y transmisión social, y la equilibración progresiva.

Bajo el punto de vista biológico, la maduración implica que, cuantos más años tenga el niño, es más probable que tenga un mayor número de estructuras cognoscitivas que actúen en forma organizada.

Por otro parte, cuanta más experiencia tenga un niño con objetos físicos de su ambiente, más probabilidades tiene de desarrollar un conocimiento apropiado de ellos.

De la misma forma, un mayor número de oportunidades que el niño tenga para interactuar con sus padres, compañeros y maestros, lo estimularán a reflexionar y a cuestionarse, ante la contrastación de opiniones.

Sin embargo, la equilibración debe tomarse en cuenta como el factor que permite la influencia de los tres últimos en favor de la adaptación continua. Sin este elemento regulador interno, la evolución de la inteligencia sería prácticamente imposible.

Ahora bien, anteriormente se habló de la existencia de etapas dentro del desarrollo cognitivo. A continuación se expondrán en un análisis breve, con el objetivo de enmarcar las características de desarrollo cognitivo del niño preescolar, que serán profundizadas en el capítulo siguiente.

La primera etapa es atravesada por los niños durante aproximadamente los dos primeros años su vida. Es cuando el niño cambia de un ser que responde básicamente a

través de reflejos, a uno que puede organizar las actividades en relación con el medio ambiente. Inicia la construcción de los conceptos de permanencia, espacio, tiempo y causalidad. Aprende a través de los sentidos y de las actividades motrices, por lo que la estimulación de este tipo afecta considerablemente su desarrollo.

Poco a poco los intercambios entre el niño y los objetos se efectúan a distancias espacio-temporales progresivamente mayores y en trayectorias más complejas. Aparece entonces la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo, entre los dos y siete años, caracterizada por el uso de la función simbólica a través del juego, lenguaje e imitación.

Durante esta etapa el niño utiliza el método de ensayo y error para encontrar una respuesta, es por eso que escoge cualquier conclusión sugerida por la intuición o por la primera impresión.

Las operaciones cognitivas del niño preoperacional se encuentra restringidas por su semilógica, es decir, por su pensamiento unidimensional. No puede entonces formar categorías conceptuales, ni seguir las transformaciones y conservar la cantidad, mucho menos invertir sus operaciones.

Sin embargo, de los cinco a los siete años, se producen en la conducta del niño cambios significativos, muestra un período de atención más largo y maneja varias unidades de información a la vez.

Es a partir de la etapa preoperacional que el niño puede beneficiarse de una educación preescolar, ya que ésta lo apoya para manejar día a día más eficientemente las limitaciones que le son propias.

De los siete a los doce años, tiene lugar la tercera etapa del desarrollo cognitivo, identificada por la aparición de las operaciones concretas. Ahora el niño puede resolver

problemas lógicamente si se enfocan en el aquí y en el ahora, con la ayuda de apoyos concretos. Cabe aquí definir que una operación, para Piaget, significa la interiorización de una acción por el niño, descentrada y reversible.

Gracias a su capacidad para efectuar operaciones el niño procesa la información de una manera ordenada, analizando las percepciones fuera de su propio punto de vista y haciendo más complejas sus estructuras cognitivas.

Por último, de aquí a los quince años, el niño es capaz de llevar a cabo operaciones formalmente, es decir, sobre conceptos abstractos. Su desarrollo deja de ser cualitativo para convertirse en cuantitativo. En otras palabras, una vez que el niño ha aprendido las operaciones precisas para resolver problemas abstractos e hipotéticos, el aprendizaje posterior se refiere únicamente a cómo aplicar estas operaciones a nuevos problemas.

De esta manera, al describir las etapas del desarrollo cognitivo, se reafirma que el proceso de organizar y reorganizar los esquemas para poder responder mejor al mundo circundante, está determinado en gran medida por los cuatro factores anteriormente mencionados. Y por lo tanto, la educación puede favorecer al niño proporcionándole un ambiente físico y social estimulante a su desarrollo cognitivo.

### **1.3.3. La teoría de Piaget aplicada a la educación preescolar**

Según Piaget, el niño construye activamente su conocimiento.

El aprendizaje es "el resultado de un intento de dar sentido al mundo," (*Woolfolk, 1983:221*) de buscar la información para resolver los problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya sabe, y así logrando una nueva estructura cognoscitiva.

Es decir, el niño construye su propio modelo de la realidad mediante la interacción entre sus esquemas de acción y la exposición a nuevas experiencias y a diversos puntos de vista.

Por lo tanto, la educación constituye una guía para el niño en desarrollo, que le proporciona la organización apropiada del ambiente según su nivel de desarrollo actual, para que a través de su actividad externa e interna logre la adaptación y la construcción de las estructuras cognoscitivas básicas.

Entre éstas se encuentran las que permiten la pertenencia y conservación, causalidad, orden y predictibilidad del mundo, descentración y generalización, reversibilidad, percepción ordenada, análisis y resolución de problemas identificados, formulando estrategias hipotéticas, llevándolas a cabo y reformulándolas intencionalmente.

Dichas estructuras básicas modifican la percepción, comunicación, aprendizaje y ejecución en el niño. Además posibilitan el enlace y la organización de la información del medio ambiente físico y social, para su almacenamiento, recuperación y empleo. Por lo que facilitan el aprendizaje social y académico eficiente.

Dado lo anterior, la prioridad de la educación preescolar precisamente se enfoca al desarrollo afectivo, social y cognoscitivo del niño.

Esto se favorece facilitándole un ambiente en el que pueda construir sus conocimientos en vez de recibirlos; fomentando su curiosidad, entusiasmo, ingenio, autonomía y confianza en sí mismo para solucionar problemas relacionados con sus intereses intrínsecos; y ejercitando y desafiando el potencial de su nivel de desarrollo particular.

Por lo que tomar decisiones, hacer planes y llevarlos a cabo, jugar y discutir puntos de vista con otros, explorar los objetos para conocer sus características y relaciones, y construir un repertorio de conocimientos sociales de otras personas, son acciones fundamentales que tiene que llevar a cabo el niño para desarrollarse.

Conjuntamente a estas acciones, el papel del ambiente social, en especial del maestro, es igualmente importante.

Como mediador, el maestro proporciona al niño los materiales, interrogantes y orientación apropiados para el nivel al que está operando, ejercitando así sus aptitudes y avanzando hacia un nivel superior de pensamiento.

Es decir, estimula al niño a experimentar y a descubrir cómo los objetos reaccionan a las diversas acciones. Permitiéndole construir muchas reglas inapropiadas antes de la construcción gradual de la regla apropiada según la lógica adulta. Aceptando, ante la reflexión del niño, sus respuestas correctas e incorrectas, requiriendo justificación y explicación del proceso por el que ha obtenido ese cierto resultado.

A través de esta forma de interactuar con el niño, el maestro extrae de cada encuentro de éste con el contenido del material el máximo de aprendizaje de principios generalizables y estrategias para percibir el mundo, para pensar sistemática, clara y efectivamente, para aprender a resolver problemas.

Además, según Vigotski, el niño se beneficia de su intercambio social al internalizar las estrategias para resolver problemas disponibles de su ambiente social.

La interacción entre niños que se encuentran a niveles de conocimiento ligeramente diferentes estimula el aprendizaje, provocando la confrontación de puntos de vista, incongruencia, conflicto y acomodación de las estructuras.

A su vez el maestro, en su papel de mediador, retroalimenta la ejecución cuestionándola meticulosamente y elogiando la comprensión que el niño va reflejando mediante sus explicaciones.

De esta manera, comparte con el niño la búsqueda de las soluciones y se muestra ante éste con una actitud interesada, lo que propicia la confianza y el respeto mutuos.

Finalmente, se pueden sintetizar la filosofía de María Montessori y la teoría psicogenética de Jean Piaget, en dos premisas básicas para la educación preescolar.

La primera considera al desarrollo intelectual como extensión del físico, siguiendo un patrón determinado genéticamente. Siendo el ambiente el medio que proporciona, en mayor o menor grado, las oportunidades para el desarrollo, influyendo de esta manera en él. Además de que es el ambiente el que determina el contenido cognoscitivo: lenguaje, conceptos, representaciones de lo percibido, valores, etc., del niño.

En segundo lugar, se considera que las necesidades y capacidades del niño son diferentes a las del adulto.

Y dado que existe una serie de etapas de desarrollo cognoscitivo (períodos sensibles o momentos óptimos) para ciertos aspectos concretos, la educación preescolar debe tomar en cuenta las características que correspondan al nivel en que operan los niños de dos a seis años, para que así su labor sea significativa en este proceso de desarrollo.

## **CAPÍTULO 2. EL NIÑO DE CUATRO AÑOS**

Como se mencionó en el capítulo anterior, para que una acción educativa tenga sentido y sea eficaz, requiere del conocimiento de las características peculiares de los sujetos con quienes interactúa.

Por esta razón, este capítulo presenta un análisis del niño de cuatro años, en su desarrollo físico, intelectual y social.

### **2.1. El desarrollo físico**

Es importante conocer el modo en que se desarrollan físicamente los niños, dado que esto influye en sus destrezas motrices e intelectuales, así como en sus actitudes hacia los demás y ellos mismos.

#### **2.1.1. El crecimiento**

A los cuatro años el niño comienza a cambiar su aspecto regordete por una silueta más esbelta. Sus músculos abdominales se desarrollan, se alarga su tronco, brazos y

piernas, sus huesos se endurecen y las demás partes del cuerpo gradualmente se proporcionan según las formas adultas.

"El peso aproximado para esta edad es de 16 a 18 kilogramos, y la talla de 101 a 109 centímetros." (Watson, 1987:89)

El desarrollo cada vez mayor del cerebro, sistema nervioso, respiratorio y circulatorio, permiten la proliferación de las destrezas motrices de los músculos gruesos y finos, aumentan el vigor físico y al mismo tiempo fortalecen el sistema de inmunidad del niño.

Sin embargo, se reduce su apetito a medida que disminuye el ritmo de crecimiento y sus pulmones no están totalmente desarrollados. Así que resultan comunes en esta edad los problemas respiratorios. También las enfermedades como el sarampión, rubéola, paperas y poliomielitis, que son controladas gracias a la vacunación.

Estas experiencias repetidas con enfermedades hacen que el niño preste atención a sus sensaciones y despierte mayor conciencia de su yo físico. Aprenda a hacer frente a las aflicciones físicas y a ponerse en empatía con otros.

Ya que su desarrollo físico requiere de ejercicio para favorecer el crecimiento de huesos y músculos, así como el funcionamiento de sus órganos internos, el niño en esta edad se manifiesta en constante movimiento.

### **2.1.2. Las destrezas motrices**

La incorporación del equilibrio y la coordinación de los movimientos, son características de la motricidad del niño de cuatro años.

Estas incluyen básicamente "el desarrollo de su concentración, la alternancia de ritmos irregulares, la independencia del movimiento de sus extremidades y tronco, la coordinación óculo-manual y de los músculos finos, el dominio de la dimensión vertical y horizontal, y la determinación de su lateralidad." (*Gesell, 1990:138*)

Y es precisamente por el dominio sobre estas nuevas capacidades que el niño de cuatro años se interesa en las actividades que requieren movimientos minuciosos.

Además, al alcanzar el control de sus músculos finos, el niño es capaz de atender más sus necesidades personales y, por tanto, experimentar lo que es ser competente e independiente.

## **2.2. El desarrollo intelectual**

El desarrollo intelectual del niño de cuatro años avanza a un ritmo asombroso, se encuentra en continua asimilación y reorganización de sus estructuras cognoscitivas, por lo que su pensamiento es cada vez más complejo.

Su intensa actividad mental se manifiesta a través de las preguntas que plantea continuamente a los demás, hasta de las cosas más evidentes, con la finalidad de constatar y almacenar conocimientos que después saldrán a la luz.

### **2.2.1. Desarrollo de la memoria**

El niño en esta edad es "hábil para identificar algo que ha visto antes con la ayuda de una clave visual, pero no para reproducir un conocimiento de memoria." (*Papalia, 1992:90*)

Esto se debe a que su habilidad para transferir información a la memoria de largo plazo o de volver a atraer los recuerdos a la superficie de la mente, es limitada. Además, aunque procesa la información que recibe a través de los canales sensoriales, su vocabulario reducido no le permite expresar lo reconocido.

Puede decirse que recuerda mejor lo que le interesa, cuando los objetos guardan una relación entre sí según su propia lógica. Y en ocasiones, si constituyen un problema afectivo para el niño, estos recuerdos serán dramatizados.

### **2.2.2. Desarrollo cognoscitivo**

Según las etapas del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, el niño de cuatro años atraviesa el período preoperacional, caracterizado por la aparición de la función simbólica del pensamiento.

Básicamente el niño piensa en objetos, personas o acontecimientos en ausencia de ellos, a través de señales mentales más que sensoriales.

Las señales mentales pueden ser símbolos, representaciones mentales idiosincráticas de la experiencia sensorial; o signos, representaciones mentales que no necesitan ninguna connotación sensorial, por lo que son abstractos y convencionales.

La comprensión por parte del niño de los objetos y hechos reales que los símbolos y los signos representan, es lo que da a estos significantes, sus significados peculiares.

Gracias al pensamiento representacional el niño "se libera del presente, ya que la reconstrucción del pasado y la anticipación del futuro se hacen cada vez mas posibles."

*(Labinowicz, 1987:67)*

El niño puede ahora representar mentalmente experiencias anteriores y hace un intento por representárselas a los demás.

La función simbólica es usada por el niño en la imitación diferida, el juego y lenguaje simbólico.

La imitación diferida consiste en la reproducción de una acción observada después de que ha pasado un tiempo.

El juego simbólico permite que un objeto represente algo más, es decir, que sea usado como símbolo. En este juego el niño modifica la realidad en función de su representación mental, ignorando las semejanzas entre el objeto y lo que ha escogido que represente.

Y el lenguaje, de igual forma, es empleado en lugar de las cosas ausentes y para hechos que no están sucediendo en el momento.

Por otro lado, el pensamiento semilógico del período preoperacional otorga al niño la comprensión de las funciones y de las identidades, pese a que tan sólo parcialmente.

Una función es "aquella relación básica entre las cosas y los hechos que suceden en el entorno." (*Papalia, 1992:91*)

El niño de cuatro años no entiende con precisión que una acción causa un determinado efecto, pero sí percibe una conexión entre ambos.

En cuanto a la identidad, se refiere a que ciertas cosas conservan su naturaleza básica a pesar que cambien de forma, tamaño o apariencia.

Así, el niño sabe que aunque haya crecido y cambiado desde que era un bebé, todavía es él.

El que ciertos hechos estén seguidos de otros y que las cosas continúen siendo lo que son aunque cambien de alguna forma, brindan al niño la seguridad de un mundo más predecible y ordenado, lleno de sentido para él.

Ahora que, este pensamiento semilógico también se encuentra limitado.

Para el niño es difícil pensar simultáneamente en varios aspectos de una situación y por consiguiente con frecuencia sus conclusiones son ilógicas.

Esta lógica imperfecta es debida a que su pensamiento está unido a sus percepciones y aún centrado en un sólo aspecto. El niño piensa como si estuviera viendo una película con una serie de cuadros estáticos. Se concentra en los estados sucesivos y no comprende el significado de las transformaciones de un estado a otro.

Por ejemplo, es muy difícil para este niño preoperacional reconstruir las varias posiciones que ocupa un objeto en su rápida caída, se concentra en los estados inicial y final, y no en las transformaciones intermedias. "El no comprender las implicaciones de las transformaciones le impide pensar lógicamente." (*Papalia, 1992:93*)

Un niño preoperacional es incapaz de reconstruir los hechos, su pensamiento es irreversible, no considera que las transformaciones pueden suceder en dos direcciones opuestas.

Además su pensamiento es transductivo, puesto que va de una cosa en particular a otra sin considerar el asunto en general. Este tipo de razonamiento lleva al niño a ver una relación causal donde realmente no existe ninguna.

Otra limitante en el pensamiento preoperacional es la incapacidad de ver las cosas desde un punto de vista diferente al propio. Este egocentrismo determina la comprensión del mundo según el niño mismo, provocándole confusión al tratar de distinguir entre lo real y lo imaginario, lo que ocurrió y lo que ocurrirá, y sobre qué causa qué.

Actualmente la conceptualización del período preoperacional que realizó Piaget "es criticada por subestimar las capacidades del niño en esta etapa." (*Papalia, 1992:95*)

Algunos investigadores, posteriormente, han llegado a la conclusión de que el niño preoperacional aparentemente entiende mejor la relación causa-efecto de lo que Piaget pensó, puesto que utilizan palabras como "porque", "si" y "por lo tanto" frecuentemente en sus comentarios.

De igual forma, el asentar que las respuestas incorrectas del niño revelan fallas en el pensamiento, deja fuera la posibilidad de que los errores realmente puedan haber surgido debido a la forma en que se construyeron las oraciones de los problemas. Por lo que, el manejo del lenguaje y las situaciones en los experimentos con los niños de este período, deben ser familiares a ellos.

El animismo en el niño, a su vez, "depende del contacto que tenga con los objetos, ya sea en su lejanía o si estos se mueven". (*Papalia, 1992:98*)

Respecto al egocentrismo del niño, se ha observado que sí puede colocarse en el punto de vista de otro, en las formas que le son familiares y menos abstractas. Se da el caso del niño que abraza a otro cuando llora, mostrando cierta empatía por su sufrimiento.

Y, ¿qué hay de acelerar las habilidades cognoscitivas del niño preoperacional?. Es posible, siempre y cuando el niño esté a punto de adquirir el conocimiento que se le está enseñando, es decir, que se encuentre en el momento propicio de acuerdo a la evolución de su desarrollo cognoscitivo.

Seguramente, un ambiente rico en experiencias y que fomente la reflexión y el intercambio social, le permitirá al niño preoperacional construir sus conocimientos y superar las limitaciones del período.

### **2.2.3. El desarrollo del lenguaje**

"El lenguaje abarca todos los medios de comunicación en los que los pensamientos y los sentimientos se simbolizan para que tengan sentido para otros". (*Hurlock, 1990:172*)

Incluye formas tan distintas de comunicaciones como la escritura, el habla, las expresiones faciales, la pantomima y el arte.

Gran parte de la debilidad de los recién nacidos se deriva de su incapacidad para comunicar sus necesidades y deseos en formas que otros puedan entender y su incapacidad para comprender las palabras y gestos utilizados por los demás. Esta impotencia se reduce con rapidez en los primeros años de vida.

En el caso del niño de cuatro años, gracias al control sobre el mecanismo neuromuscular para producir sonidos claros y distintos, y a la capacidad de asociar significados a esos sonidos controlados, se hace posible el uso del habla, como medio de expresión, intercambio y aceptación social.

Este niño específicamente es "capaz de utilizar plurales y tiempo pasado, diferenciar los pronombres yo, tú y nosotros, utilizar más verbos que sustantivos y manejar preposiciones como: sobre, debajo, en, encima y detrás. Nombra los objetos familiares y su vocabulario incluye hasta 1500 palabras. Habla con cierta fluidez y gramática, aunque comete errores al no hacer excepciones a las reglas. Es en la conversación con otros donde aprende dichas excepciones, así como la correcta pronunciación y la utilización de nuevas palabras." (A.R.U.B.A, 1995:95)

Además, son conductas peculiares del niño de cuatro años las preguntas, respuestas, críticas, órdenes, solicitudes, comentarios y declaraciones bajo iniciativa propia. Inclusive en ocasiones tiende a hablar en presencia de otros más que con otros, debido a su egocentrismo. Pero a pesar de esto, intenta atraer la atención de otros hacia sí y entablar una comunicación.

Aquí la retroalimentación que el niño obtenga de estos actos es importante porque le deja saber si ha sido captado por sus receptores.

Y aunque su conocimiento general lo limita en su comunicación, descriptiva y familiar, su interés por lo que sucede a su alrededor y por poder intercambiar con otras personas, lo llevan a formular preguntas y a hablar incansablemente.

## **2.3. El desarrollo social**

Los distintos aspectos del desarrollo individual - físico, intelectual y social - son interdependientes, es decir, el desarrollo se va dando de manera integral.

El medio social, las costumbres y las tradiciones, influyen de manera definitiva en cada miembro del grupo, ya que el hombre es un ser eminentemente social y busca la compañía de sus semejantes.

Según Piaget, al nacer la persona se siente inmersa en el medio que le rodea, y sólo poco a poco se va conociendo a sí misma y al mundo circundante.

En un principio le parece que todo gira a su alrededor, porque ve la realidad impregnada de su propia subjetividad. Esta etapa egocéntrica se prolonga hasta los siete años. Y a partir de esta edad se desarrolla un sentido más objetivo: "el niño reconoce en aquellos que le rodean a personas semejantes a él, descubre en los otros las mismas posibilidades que en sí mismo, se socializa, comparte juegos y experiencias". (*Alonso Palacios, 1991:29*)

### **2.3.1. La socialización**

Como se mencionó anteriormente la socialización es un proceso cuyo desarrollo objetivo tiene lugar de los siete años en adelante. Sin embargo, a la edad de cuatro años ya se puede hablar de socialización, puesto que en esta etapa se está abandonando la primera

infancia, el niño ha descubierto el mundo externo a sí mismo y se interesa en seguir madurando cada vez más su comprensión social.

El proceso de socialización motiva su comportamiento. Ahora busca un mayor número de contactos sociales, demuestra cierta conciencia de las actitudes y opiniones de los demás, y tantea las reacciones que provocan sus actos en los campos de su vida social.

Su desarrollo social evoluciona gracias a su participación en los juegos, al establecimiento de relaciones e interacción con los demás niños.

Para esto, tanto la identificación, como la imitación, juegan un papel básico.

Por identificación se entiende la adopción por parte del niño de las características, creencias, actitudes, valores y conductas, de otra persona o de un grupo.

Según la teoría del aprendizaje social, la observación e imitación de modelos que tengan un impacto vital sobre el niño, permiten dicha identificación. Puesto que el niño quiere ser como el modelo, competente y poderoso, que lo protege, estimula y refuerza; intenta actuar según éste y hasta sentir lo que el modelo siente. Sus juegos y conversaciones reflejan este fenómeno.

Por otro lado, el sexo con el que nace el niño es un elemento clave de su identidad y afecta la forma en cómo éste actúa y se concibe a sí mismo.

A esta edad el niño descubre sus genitales y la realidad de un sexo diferente al suyo. Es común verlo ir al baño con otros para satisfacer su curiosidad respecto a las diferencias o similitudes sexuales con los demás. Como consecuencia a esta conciencia, empieza a buscar y a identificar los diferentes papeles que representan a cada sexo dentro del grupo social. Esta identificación sexual, generalmente con el padre o la madre, le ayuda en la formación de los códigos morales y en la comprensión del propio rol sexual; según las

conductas, intereses, actitudes y habilidades que en su cultura se consideran apropiados a su condición sexual.

### **2.3.2. El Juego**

El juego es "la actividad esencial de la infancia porque permite la expresión de emociones, la imitación de personajes y la socialización con los coetáneos." (*Hurlock, 1988:193*)

Por el juego el niño aprende a comunicarse con los demás, a establecer y respetar las reglas, a aceptar éxitos y fracasos, a convivir, compartir y respetar. Libera tensiones, sueña, crea, externa sus pensamientos, manifiesta su curiosidad, resuelve problemas y aprende.

Para el niño de cuatro años, el juego es el medio a través del cual crece y gana dominio sobre su cuerpo, aprende cómo usar sus músculos y coordinar lo que ve con lo que hace. Le permite adquirir nuevas habilidades y aprender cuándo usarlas, estimular sus sentidos, descubrir cómo es el mundo y cómo es él mismo. Además de enfrentar las emociones conflictivas al recrearlas en la vida real.

Entre los juegos propios de su edad se encuentran el paralelo, el asociativo y el simbólico. El primero de ellos consiste en un juego independiente pero entre otros niños. Es decir, el niño se divierte con juguetes que son como aquellos que los niños alrededor de él están usando, pero usa el juguete sin tratar de influir o modificar la actividad de los niños que están cerca de él. Juega al lado más que con los otros niños. El juego asociativo, por su parte, es llevado a cabo entre compañeros de juego ocasionales, rara vez más de cuatro, y

su finalidad es la de afiliarse a un grupo aunque sea de manera temporal, para conversar y compartir los objetos.

Otra clase de juego es el simbólico, que implica hacer o ser algo basándose en las representaciones mentales y usando símbolos. Permite la simulación, y a través de ella el niño aprende a comprender el punto de vista de otra persona, desarrolla habilidades para solucionar los problemas sociales y llega a ser más creativo.

Es importante mencionar que el niño de cuatro años también juega al manipular los objetos para construir o crear algo.

Aquellos juegos que atraen preferentemente su atención, implican lucimiento de su parte, movimiento y habilidad manual, mezcla de realidad y fantasía, así como dramatización de las escenas cotidianas que le han impresionado.

Sin embargo, debido a su egocentrismo, organiza la actividad bajo su propio punto de vista y voluntad, da órdenes, no atiende a las normas y discute con frecuencia. En consecuencia sus relaciones son inestables y poco duraderas, y su socialización es aún inmadura y dependiente de su condición egocéntrica.

### **2.3.3. La autonomía**

La formación moral del niño se enlaza íntimamente con el proceso de socialización. Una de sus metas es el logro de la autonomía, la cual se alcanza teóricamente hacia los once o doce años. Sin embargo en la edad preescolar se inicia, en la cooperación, colaboración y participación.

La autonomía es relacionada con "un proceso de educación social que enseña al individuo a colaborar con los demás y a respetar las reglas sociales, así como a favorecer el desarrollo de la personalidad y de la conciencia de solidaridad entre los individuos." (*Alonso Palacios, 1991:16*)

Desde el punto de vista piagetiano, la autonomía se construye en estrecho contacto con el medio social. Por tanto, una relación de respeto recíproco, de cooperación y establecimiento de las reglas por mutuo acuerdo, representa "la socialización que transforma cualitativamente a la personalidad del niño". (*Piaget, 1962:12*) Sólo así surgen valores tales como la comprensión y la colaboración, y se establece un sistema de reciprocidades que sustente la justicia y la dignidad.

Ahora bien, el niño de cuatro años es un ser ambivalente, es decir, lucha entre su necesidad de independencia y el temor a perder el cariño de sus padres. Reduce sus sentimientos de simpatía o antipatía a hiper o infravaloraciones, toma como escala de medida moral a personas que satisfacen sus intereses y necesidades.

Su juicio moral, dice Piaget, está limitado por su inhabilidad para variar de perspectiva, por lo que su moralidad está basada prácticamente en obligaciones externas y reglas rígidas.

A pesar de esta heteronomía moral, el niño despierta poco a poco a la independencia en otras áreas de su vida. Sus destrezas motrices le permiten comer, vestirse, asearse, guardar sus juguetes, etc., realizar acciones que lo hacen menos dependiente y aumentan la confianza en sí mismo, como ser que puede decidir y causar.

Este descubrimiento lleva al niño de cuatro años a la competitividad, al más difícil todavía, deseo de superación y hacer las cosas mejor que los demás. Ahora el niño se ha dado cuenta que es capaz e intenta superarse continuamente.

Por otro lado este deseo de independencia que inicia en el niño, puede llevarlo a mostrarse en ocasiones alborotado, desobediente y en desacuerdo con los mandatos.

No obstante, los padres pueden aprovechar este despertar y lejos de invalidar las acciones de sus hijos, proporcionarles quehaceres dentro del hogar, para fomentar en ellos el sentido de responsabilidad, de cooperación y la idea de trabajo como actividad con propósito, emocionante y que lleva a la satisfacción personal.

Son los padres y maestros los que deben equilibrar la individualidad con la inculcación de valores. Cuestionar al niño sobre las consecuencias de sus actos, ejercer un control firme cuando sea necesario, explicando las razones de su posición y estimulando la comunicación. A la vez respetando la personalidad del niño, sus opiniones y sus intereses.

Estos últimos, son el motivo de su acción en el aprendizaje dentro del preescolar.

# **CAPÍTULO 3. LA MOTIVACIÓN DEL NIÑO**

## **PREESCOLAR**

"Donde falta la motivación para aprender no tiene lugar el aprendizaje". (*Hans Aebli, 1991:83*)

El niño preescolar, según sus peculiares características descritas en el capítulo anterior, obtiene de la exploración y de las oportunidades de autonomía, la motivación intrínseca necesaria para interactuar con el medio ambiente y aprender de éste lo necesario para adaptarse y crear soluciones eficaces a los diferentes retos que afronta en su vida diaria.

Para la educación preescolar, la motivación intrínseca en el niño, es factor primordial en el aprendizaje con sentido y perdurable, en su desarrollo global.

Es por esto que resulta vital comprender lo que se entiende por dicha motivación, así como los factores que la originan y caracterizan.

### 3.1. Concepto de motivación

La motivación es definida como "la condición interna de una persona, que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta, encaminada hacia el logro de una meta." (*Marshall Reeve, 1994:27*)

Es más un proceso que un estado fijo, es decir, fluye a través de etapas secuenciadas.

Primeramente el individuo tiene alguna expectativa sobre satisfacer un motivo, se crea una situación de necesidad, caracterizada por un estado de privación y deseo de conseguir una meta.

La activación del motivo por un estímulo intrínseco o extrínseco, provoca en el individuo conductas dirigidas que le permiten aproximarse al objeto-meta deseable o distanciarse de aquél aversivo.

Finalmente mediante los esfuerzos de enfrentamiento y la resultante retroalimentación de éxito o fracaso, el individuo evalúa la efectividad de su conducta dirigida, vive las consecuencias de la satisfacción del motivo y retiene la forma de comportamiento para actuar de una forma más o menos similar en ocasiones parecidas. Si el individuo no está satisfecho, persistirá la conducta.

Ahora bien, puesto que la motivación es una condición interna, se infiere a través de sus manifestaciones en la conducta.

Uno puede observar para este fin el tiempo que tarda en producirse una respuesta tras la exposición a un estímulo, el intervalo de tiempo entre el comienzo de la respuesta y su cese, la elección voluntaria ante varios estímulos, la intensidad de la respuesta, y las expresiones faciales y corporales de la persona.

También se puede interrogarla respecto a cómo se siente o cuáles son los motivos de su conducta, aunque esta forma de autoinforme es en ocasiones poco útil si la persona desconoce su condición, o si es incapaz de comunicarla de tal manera que sea comprendida.

## **3.2. Origen de la motivación**

Dado que la motivación puede ser autoregulada o inducida por el ambiente, es importante diferenciarla particularizando sus características según su origen.

### **3.2.1. La motivación extrínseca**

Cuando la conducta está motivada por fuerzas socialmente fabricadas, ajenas al acto en sí, se habla de una motivación extrínseca.

Esta se basa en los conceptos de recompensa, castigo e incentivo.

La recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a dar.

Un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar.

Un incentivo es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta, se da antes que la conducta inicie y la energiza.

Cuando se habla de objeto ambiental, se refiere a todo objeto o situación externa arbitraria a la actividad en sí misma. Aquí se pueden incluir al dinero, juguetes, aplausos, privilegios, golpes, insultos, amenazas, vigilancia, privaciones, etc.

El utilizar objetos ambientales como medios para motivar una actividad tiene un costo oculto perjudicial, ya que si una persona participa en una actividad intrínsecamente interesante con la imposición de una recompensa extrínseca, se producirá en ella un descenso en el interés por esta actividad anteriormente atractiva en sí misma.

La recompensa extrínseca también debilita la creatividad, hace que las personas elijan tareas fáciles para recibir premios rápidamente, y que abandonen las actividades cuando dejan de ser recompensadas.

Y a pesar de esto, generalmente se prefieren las orientaciones motivacionales extrínsecas cuando la motivación intrínseca inicial del individuo es bastante baja. Esto puede hacer que una tarea, en un principio aburrida, cobre un gran atractivo.

Sin embargo, antes de hacer uso de esta orientación motivacional se debe hacer concordar la actividad con los intereses intrínsecos de la persona, estructurarla de modo que sea compleja y suponga reto, y permita libertad de decisión y vivencia de éxito.

### 3.2.2. La motivación intrínseca

En contraste a la motivación extrínseca, la intrínseca se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas (autodeterminación, efectividad y curiosidad) responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación.

No es raro entonces que la persona intrínsecamente motivada realice actividades por el puro placer de hacerlas, busque novedades y se enfrente a los retos con el afán de superarlos.

Se encuentra además que entre las características que hacen intrínsecamente motivantes a las actividades destacan la complejidad, la novedad, la imprevisibilidad, el reto óptimo y el feedback de rendimiento.

Por lo tanto, "una actividad que provoque un grado óptimo de incertidumbre y conflicto cognitivo será intrínsecamente interesante y además perceptualmente agradable." (*Marshall Reeve, 1994:88*)

Los acontecimientos nuevos y la comparación de la información derivada de distintas fuentes con otros estímulos encontrados en el pasado provocarán curiosidad e interés, y llevarán al sujeto a la exploración, manipulación y aprendizaje.

Similarmente, si una persona confrontara un reto óptimo, es decir, una situación en la que su nivel de habilidad fuese igual al nivel de dificultad de la tarea, actuaría sin esfuerzo alguno e intrínsecamente motivada, mantendría el control sobre sus habilidades y la interacción con la actividad.

Si no ocurriese así la persona se sentiría ansiosa, preocupada o aburrida. Ante esto, una forma lógica de hacer la actividad placentera, sería reduciendo su dificultad o bien mejorando la habilidad de la persona con la práctica.

Como ya se mencionó anteriormente, la motivación intrínseca depende de varias necesidades psicológicas.

Las conductas intrínsecamente motivadas son aquellas en las que participa la persona de manera activa e intencional para poder evaluarse o autoperibirse como competente, al poner a prueba sus habilidades; y autodeterminante, al iniciar sus propias conductas, en relación al entorno.

Un feedback de rendimiento positivo, referido al logro, aumenta la motivación intrínseca y a su vez el deseo de buscar y superar retos. Lo contrario sucede ante una autopercepción de fracaso o un feedback de rendimiento negativo.

Según John Marshall Reeve, las personas se esfuerzan por ser agentes causales, por elegir y que estas elecciones determinen sus acciones. Esto implica una resistencia constante a los controles externos.

Sin embargo, cuando constantemente se les pega, promete un premio, amenaza con un castigo o vigilancia, las personas tienden a perder la percepción de su autodeterminación y muestran un descenso en la motivación intrínseca.

Dicho de otro modo, el intimidar a alguien a que realice una tarea aun con la promesa de una recompensa atractiva, suele hacer que la percepción de la persona de por qué realiza una tarea pase de ser autodeterminada a ser determinada por los demás, es decir, que la persona pasa de sentirse origen a percibirse efecto, dependiente de elementos externos a sí mismo.

Debe aclararse aquí que la motivación intrínseca aumenta sólo si la persona se autopercibe competente y al mismo tiempo se considera causa responsable de su éxito.

Otra necesidad intrínseca en las personas es la curiosidad, definida como "un estado de tensión debido a un conflicto de respuesta producido por la incertidumbre, disonancia cognitiva, o conocimiento insuficiente acerca de algo, que lleva a una exploración con mira a obtener más información y aliviar así el conflicto." (*Lesser, 1981:375*)

La curiosidad entonces depende en parte de las experiencias del observador, de su habilidad para discriminar los elementos de su medio ambiente y de la estimulación que éste le brinde.

Aun más, la fuerza del conflicto de respuesta determina la fuerza de la exploración que reduce el conflicto.

Dicha exploración puede dirigirse hacia la estimulación específica o bien buscar contacto con nuevas formas de estimulación, más interesantes, menos monótonas u homogéneas.

Sin embargo, sea cual fuere su dirección, la exploración implica cambios en la orientación de las partes del cuerpo hacia el origen de la estimulación y de la sensibilidad de los órganos sensoriales, desplazamientos y manipulación de objetos.

Además, ante el conflicto entre representaciones simbólicas (creencias, actitudes, pensamientos e ideas) se presentan la reflexión, el pensamiento organizado, el procesamiento de la información y el planteamiento de preguntas.

Ahora, retomando lo expuesto sobre la motivación intrínseca, se considera a ésta la forma más segura y exitosa de darle significado y sentido al aprendizaje del niño preescolar, estimulando su actividad espontánea, su acción y decisión concretas en un medio ambiente

rico en estimulación organizada, acorde a sus necesidades según su nivel preoperacional, permitiéndole disfrutar del logro y satisfacción de ser cada vez más hábil y autodeterminado.

Alternativa coherente con el modelo educativo de María Montessori, en el que la libertad, autonomía, trabajo interesante y retador, satisfacen intrínsecamente las necesidades de desarrollo en el niño, haciendo del aprendizaje una actividad voluntaria y agradable.

Y paralelamente al modelo anterior, la teoría de Jean Piaget promueve la experiencia directa con los objetos, personas y sucesos, que permite la adaptación del niño a su entorno, su continuo desarrollo integral y la motivación intrínseca en el aprendizaje.

### **3.3. Los intereses del niño de cuatro años**

Cuando se habla de intereses se refiere "a esquemas de elección entre alternativas, estables a lo largo del tiempo y que no parecen ser resultado de presiones externas." (*Ball, 1988:28*)

El interés, es aquello con lo que el niño identifica su bienestar personal, por así decirlo, satisface sus necesidades importantes.

Dichas necesidades están, de una u otra forma, determinadas por su desarrollo individual y por las influencias sociales y educacionales que interactúan con él.

Obviamente, cada cultura generará intereses diferentes en sus niños. No obstante, existen necesidades básicas y comunes del desarrollo a esta edad.

Por ejemplo, la necesidad de afiliación, ser aceptado socialmente y tener seguridad en las relaciones interpersonales, lleva al niño a interesarse por las relaciones cálidas y positivas, a interactuar más tiempo con los demás y a formar grupos con sus coetáneos.

Inclusive busca ligarse con personas mayores en edad y autoridad, de las que pueda aprender y le ofrezcan seguridad.

Y ya que de la aceptación y valoración positiva de sus logros por los demás, el niño deduce la aceptación y valoración positiva de su persona, la necesidad de afiliación se vuelve fundamental.

Además de iniciar las adaptaciones sociales, otro centro de interés en esta edad lo constituye la necesidad de controlar el ambiente.

El niño a medida que aprende a valerse por sí mismo y a dominar las acciones necesarias para ello, comienza a rechazar la ayuda del medio con mayor frecuencia.

El hacer las cosas por sí mismo se le presenta como un valor. Y dado que la autonomía es atractiva porque implica libertad, el niño a sus cuatro años quiere ser, en algún grado, el causante o iniciador de sus acciones y decisiones.

Surge en él la necesidad de manejar con los propios recursos su vida y de dominar, en pequeña escala, con los propios medios y según reflexiones y criterios propios, las situaciones a las que se enfrenta.

Entonces inicia a fijarse metas para sus acciones y no le es indiferente si las logra o no. Cuando las logra reacciona con satisfacción, cuando no lo consigue muestra abatimiento, turbación y desilusión.

Su autovaloración depende, en gran medida, de las expectativas de éxito o fracaso que tenga para sí mismo. Originadas a su vez, de las experiencias anteriores en las que haya logrado o perdido.

A propósito del logro, otra necesidad en el niño de esta edad, es el impulso a tener buen rendimiento o a superarlo en relación a un criterio de excelencia establecido, es decir, demostrarse su capacidad frente a situaciones desafiantes.

Por lo tanto, perseguirá el éxito, disfrutará del reto de la superación y persistirá en completar sus tareas.

Si este impulso al logro es alto, buscará situaciones moderadamente desafiantes porque son las que mejor ponen a prueba sus capacidades y habilidad. El éxito conseguido gracias a su esfuerzo, le conferirá una sensación de trabajo bien hecho y competitividad.

Ante el fracaso, revalorará sus posibilidades.

Este niño prefiere responsabilizarse de sus acciones, así como un feedback de rendimiento rápido y específico.

Muestra un alto grado de iniciativa y conductas de exploración.

Sin embargo, si su necesidad de logro es baja, buscará apoyo y ayuda para realizar sus tareas y tenderá a evitar el fracaso, por miedo a perder su autoestima o respeto social, eligiendo las tareas más sencillas o más difíciles, que no pongan en tela de juicio sus capacidades.

Claro que un niño a esta edad, cuando a sido aceptado y valorado, además de ser estimulado en su autonomía, seguramente manifestará una necesidad de logro alta.

Algunos niños también llegan a demostrar una necesidad de poder, como el deseo de hacer que el mundo material y social se ajusten a su imagen o plan particular. Estos niños

buscarán tener impacto, control e influencia sobre otras personas, grupos o mundo en general.

Por otro lado, el niño a esta edad "muestra satisfacción por el orden y el estado mental de la comprensión." (*Hurlock, 1988:204*)

Se interesa por manejar objetos, llevar a cabo experimentos y controlar los efectos de una situación, sin ayuda directa. Y considera las oportunidades de desempeñar roles adultos o tomar decisiones, como valiosas, porque las asocia con el hecho de tener un lugar dentro del grupo.

Resumiendo, de acuerdo con estas necesidades y las revisadas en el análisis de su desarrollo físico, intelectual y social, el niño de cuatro años presenta un conjunto de intereses:

1. Interés por las oportunidades de compartir vivencias e intercambiar puntos de vista con otros, impulsado por conceptualizar los aspectos sociales y del ambiente físico en su entorno, formulando preguntas variadas para aclararse sus confusiones e integrando la nueva información en su sistema cada vez más complejo de estructuras cognitivas.

2. Interés por las actividades que le permitan exhibir y superar sus habilidades motrices e intelectuales, a través de situaciones que lo reten y requieran de movimiento y ejercitación.

3. Interés por las actividades que le permitan resolver sus necesidades personales básicas y hacer las cosas por sí mismo.

4. Interés por imitar roles de adultos y por los objetos que se relacionan con estos.

5. Interés por lograr sus propias metas, persistiendo en la acción intencionada.

6. Interés por experimentar con los objetos de su entorno y descubrir los efectos de sus acciones.

7. Interés por su cuerpo, su higiene exterior y salud interior, por la apariencia masculina o femenina y los defectos físicos, por la ropa en cuanto que le brinda la impresión de crecimiento y le permite cierta autonomía, individualidad, identificación con los coetáneos y adecuación sexual.

8. Interés por los símbolos de prestigio, preferentemente visibles, para el grupo con el que se identifica el niño en ese momento. Entre ellos pueden encontrarse las posesiones materiales como juguetes y ropa, o las oportunidades de autonomía y exploración.

Este grupo de intereses brindan una poderosa motivación al niño para aprender, le proporcionan gozo a la realización de la actividad educativa, e influyen en sus actividades y conducta.

Por tal razón, el "momento para enseñarle" al niño es precisamente cuando el aprendizaje le aporta ganancias según sus intereses.

Ahora bien, un niño puede tener o adquirir el interés por algo particular, siempre y cuando cuente con el nivel de desarrollo físico e intelectual requerido para llevarlo a cabo. El interés dependerá de las oportunidades para aprender y de que el ambiente lo estimule. Por lo que los intereses comunes del niño en esta edad girarán, especialmente, en torno a sus vivencias en el hogar y en la escuela.

Las incapacidades físicas e intelectuales, y las experiencias sociales restringidas los limitarán, se verán afectados por las influencias culturales, en todas aquellas oportunidades en que el grupo haga conocer al niño cuáles son los intereses que ella considera apropiados para él.

Por otro lado, el que un niño se ocupe de algo no refleja necesariamente que exista un interés por ello, puede estar haciéndolo a falta de algo más interesante en que gastar su tiempo. Algunos niños parecen también interesarse por actividades que en realidad tienen poco interés para ellos. Lo hacen porque "es lo que se debe hacer", según sus padres y maestros, o amigos que se dedican a esto. El niño considera que ser diferente es ser menos e inaceptado.

Ante la adquisición de intereses es necesario diferenciar que estos comúnmente proceden de tres tipos de aprendizajes o experiencias.

Primeramente, el aprendizaje por ensayo y error permite al niño descubrir un interés y ponerlo a prueba, en tanto si satisface sus necesidades. Puede pasar como capricho o ser orientado como verdadero interés.

La identificación con un modelo querido y admirado es otra forma de adoptar intereses, y depende de las habilidades o capacidades del niño necesarias para estos, así como del cambio de modelos a través del tiempo. Esto último le puede llegar a provocar conflicto respecto a qué intereses son realmente los adecuados.

Finalmente, otra forma por la cual el niño adquiere intereses es a través de la dirección de su maestro, "cuando orienta sus capacidades hacia las actividades correspondientes según sus necesidades." (Hurlock, 1988:210)

Hasta este momento, se ha expuesto que los intereses pueden tener su origen en las necesidades propias del desarrollo individual del niño, o bien en la interacción social a través de la identificación y la orientación educativa.

Para la educación del niño a esta edad, los intereses funcionan como los motivos por los cuales se genera y mantiene una actitud y conducta ante el aprendizaje.

Es decir, son los intereses el motor de las actividades de exploración, juego, experimentación e intercambio, por las que aprende y se desarrolla el niño.

Por lo tanto es esencial que el maestro descubra y fomente dichos intereses. Para identificarlos, éste podría observar las actividades espontáneas de los niños, sus objetos preferidos, los temas de conversación o dibujos frecuentes, y preguntarles directamente acerca de sus deseos y necesidades.

De esta manera el maestro conocería los intereses de los niños y podría facilitarles un ambiente educativo significativo y motivante.

# **CAPÍTULO 4. EL INTERÉS Y LA ATENCIÓN DENTRO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL NIÑO DE CUATRO AÑOS.**

Según Ausubel, la motivación moviliza el esfuerzo y concentra la atención de los niños en el aprendizaje significativo. Sólo la información que venga al caso en las áreas de interés de estos, podrá ser incorporada e integrada significativa y eficientemente en sus estructuras cognoscitivas a largo plazo.

Y dado que, la disponibilidad que genera este interés se manifiesta en la atención constante del niño hacia el estímulo y ésta a su vez facilita el aprendizaje. a lo largo de este capítulo se conceptualizará a la atención estableciendo su relación con el interés, con el fin de permitir al educador comprender este fenómeno y manejar así ambas variables dentro de la actividad preescolar.

## **4.1. Concepto de atención.**

Se llama atención a la selección clara de un estímulo entre varios simultáneos. "Es una forma intensificada de tomar conciencia, estar alerta o despierto, hacia cierta parte del universo." (Good, 1985:138)

Debido a que la capacidad humana para manejar la información que recibe es limitada, solamente parte pequeña de las señales se seleccionan para ser procesadas más adelante.

En todo momento los sentidos están expuestos a múltiples estímulos, muchos más de los que pueden percibir los órganos sensoriales y transmitir al cerebro.

Es necesario un mecanismo de selección que impida que parte de la estimulación llegue al cerebro, aunque ésta haya sido captada por los órganos sensoriales.

Este mecanismo de selección debe estar dotado de algunos criterios para permitir el paso de partes de la estimulación y excluir otras. Uno de ellos, consiste en transmitir material de importancia, que lleve consigo información. Se considera información aquello que reduce la incertidumbre.

La información en gran medida es obtenida gracias al movimiento sacádico del ojo, que permite al sujeto escudriñar su medio y elegir los elementos importantes para la exploración.

Consiste en una serie de movimientos, cada uno con una duración de un décimo de segundo y pausas de alrededor de un tercio de segundo, que escudriñan el campo visual con sacudidas irregulares de visión claramente enfocada dentro de un área cónica de dos grados desde la fovea del ojo hacia afuera.

Este movimiento sacádico es irregular y su dirección impredecible, pero se acepta que se dirige hacia otra área informativa del campo visual que haya llamado la atención al sujeto desde la periferia durante una pausa sacádica anterior.

Las áreas de color sólido o de formas continuas contienen poca o ninguna información y sólo se escudriñan periféricamente. Las pausas sacádicas normalmente

ocurren en los campos de contorno, textura, color, etc., los cuales son puntos con un contenido de información definido. Así como en aquellos estímulos con cierta "intensidad, discontinuidad y sobre todo valor afectivo para quien los percibe." (Genovard, 1981:97)

Es importante destacar que la atención desempeña dos funciones básicas en el proceso de la percepción.

Por un lado, como reacción de espera o función de orientación y preparación del individuo para la percepción. Es decir, la atención selecciona y clarifica los estímulos procedentes de fuera y además despierta reacciones en situaciones de emergencia para el individuo.

Para esto, la atención se constituye por un proceso de adaptación de los receptores sensoriales, postura del cuerpo y tensión muscular; en sí de la participación general del sistema nervioso.

Por otro lado, su función neurológica selectiva hace referencia a "discriminaciones más difíciles a partir de estímulos no rutinarios." (Genovard, 1981:85)

Es decir, a la existencia de una exigencia estimular novedosa para que se de la atención plena. Esta puede considerarse como un tipo particular de conducta que lleva a investigar en el medio las fuentes del cambio.

Como ejemplo de lo anterior se tiene que, un sujeto al entrar en una pequeña habitación extraña donde el ambiente es calmado, reacciona explorando, escuchando, oliendo y tocando en busca de componentes informativos que puedan resultarle amenazadores, interesantes o atractivos.

Pronto la mayor parte de la incertidumbre del medio se ha reducido y no queda más información que pueda extraerse fácilmente.

Se relaja y su búsqueda se reduce al mínimo.

Ante un cambio se volverá a poner alerta y atento buscando la causa del cambio por la información que le pueda rendir.

Si no ocurre ningún cambio en el ambiente, puede seguir relajándose hasta dormirse, o a la inversa, aburrirse y ponerse excesivamente tenso debido a la falta de cambio y empezar a caminar de un lado a otro del cuarto a fin de desviar su punto de enfoque con la esperanza de encontrar nuevas perspectivas que puedan ser informativas e interesantes.

Ahora bien, para Nerici, la atención puede ser especificada según sus características particulares con diferentes adjetivos.

La atención pasiva se refiere a aquella espontánea e involuntaria, provocada por un estímulo intenso, novedoso o impredecible.

La activa, a diferencia, surge intencionalmente alimentada por un acto de la voluntad, en ocasiones con la finalidad de contrarrestar el cansancio, distracción, desinterés, o bien, concentrar los esfuerzos en una actividad determinada.

La atención sensoria se dirige hacia un objeto concreto y presente, en tanto que la intelectual se orienta hacia representaciones o ideas.

Cuando la atención es provocada por un estímulo palpitable y desligado a otro, se dice es inmediata. Contrariamente es derivada cuando lo que la origina es un estímulo intenso, únicamente porque está enlazado con otros que para el sujeto son de vital importancia.

Finalmente, si la atención se dirige hacia una sola manifestación es fija, y si abarca dos o tres difusamente, distribuida.

## 4.2. La atención en los niños de cuatro años.

Por lo regular a la edad de cuatro años un niño manifiesta una atención distribuida y sensoria al hallarse en presencia de objetos. En esta circunstancia los toca, examina por un lapso corto de tiempo, que va de los cinco a los diez minutos, y una vez satisfecha su curiosidad los abandona para ejercitar sus sentidos en otros y obtener nueva información.

Particularmente la atención visual de este niño es aún incompleta comparada con la del adulto, es decir, "él ve lo que el adulto ve, pero no mira lo que ve como lo hace el adulto". (*Kinsbourne, 1983:56*)

Lo anterior tiene su origen en el hecho de que el niño no puede concentrar su atención para escoger y examinar simultáneamente matices de ubicación, relación y textura, de manera tan experta como un adulto.

Por lo tanto ante un detalle sin importancia desvía sus ojos, perdiendo lo que en realidad pretendía percibir, según hacia donde fue inicialmente orientada su atención.

Esto no quiere decir que esta última se dirige en forma indiferente y al azar hacia todos los atributos visuales que le rodean. Más bien, la atención del niño es captada rápidamente por ciertos atributos visuales en los que se fija a exclusión de todo lo demás.

Se dice entonces que estos atributos visuales tienen una "alta jerarquía perceptual." (*Kinsbourne, 1983:73*) Entre ellos la forma y el color.

El tamaño, la ubicación, la orientación-secuencia y la textura son atributos relativamente no sobresalientes, y que posiblemente pasan inadvertidos al observador inmaduro que permanece atraído por las formas y colores llamativos que se le presentan.

La manera de ver de este niño es también redundante en cuanto a que algunos rasgos se inspeccionan repetidamente, aunque se haya atendido desde la primera ojeada.

Además su atención es asistemática, pasa de un rasgo sobresaliente a otro rasgo sobresaliente, sin que tenga dirección constante o algún otro tipo de organización.

No obstante, el que la atención sea todavía incompleta no implica necesariamente que sea deficiente.

Para que así lo fuera tendría que caracterizarse por un elevado grado de distracción, provocado por estímulos irrelevantes. Y traería por consecuencias un limitado poder de concentración, un comportamiento variable o impredecible, y una autoestima baja con tendencias a la inadaptación social.

Otras de las reacciones que podrían manifestar un niño deficiente de la atención o hiperquinético, serían la ansiedad y la supresión del horizonte de la atención posible en la acción futura, convirtiendo el presente en un conjunto de actos automatizados.

### **4.3. La atención y su relación con el interés dentro del proceso de aprendizaje en el niño.**

"El interés es atención latente, la atención es interés en acto". (*Arty Pereira, 1980:49*)

Dentro de las situaciones de aprendizaje el interés y la atención se encuentran íntimamente entrelazados.

Un niño quizá ignore el estímulo antes de que se interese por éste, es decir, antes que lo descubra y lo seleccione como significativo para sí mismo.

Conforme aumenta la intriga, inicia la búsqueda de información y el estímulo se constituye en el centro de la atención. Al haber explorado las posibilidades que le brindaba el estímulo, el niño queda satisfecho y lo abandona dirigiendo su atención hacia otro estímulo de su entorno.

Tratando de explicar en otras palabras la relación interés-atención, se diría que el niño está continuamente percibiendo en su medio ambiente. Gracias al mecanismo de la atención selecciona el estímulo que le representa mayor interés, focaliza y concentra su conciencia retrayendo otros estímulos para manejar el elegido de manera efectiva. A medida que se activa el interés se dirige e inicia una conducta exploratoria. Durante ésta se mantiene la atención y se persiste hasta recibir respuesta de satisfacción o insatisfacción respecto al interés inicial.

Según Arty Pereira, la atención depende en gran medida del interés, y éste es independiente de alguna manera, pues persiste aunque la atención cese debido a distracciones, incomodidades, cansancio, etc.

Aún más, en el trabajo interesante el esfuerzo se concentra en el trabajo mismo, pero cuando es aburrido se concentra principalmente en mantener fija la atención.

Por lo tanto es factible que cuando un niño se vea obligado a hacer cosas que no se ajusten a sus necesidades, por lo que tampoco le proporcionarán satisfacción, buscará otras fuentes de estimulación y se manifestará inquieto y distraído.

Si como considera Piaget, el niño atiende más a las tareas de aprendizaje cuando exigen de su parte cierto grado de acomodación antes de que puedan ser asimiladas; entonces algunas propiedades de la situación de aprendizaje como la novedad,

incongruencia, sorpresa, cambio y disonancia cognoscitiva, fomentarán el impulso cognoscitivo y facilitarán el aprendizaje atrayendo y sosteniendo la atención.

Esta a su vez será necesaria porque permitirá excluir los fenómenos perturbadores y concentrar las percepciones y los movimientos del niño durante la actividad, en ésta misma. Aumentando así las posibilidades de éxito en la tarea y de un aprendizaje eficiente.

La información recibida se procesará en mejores condiciones si existe atención y reconocimiento de algo que además se estime útil, si se prevé que se va a tener éxito y si la actividad produce alguna satisfacción.

De esta manera, puede considerarse a la atención como el requisito básico para el aprendizaje.

El niño tiene primeramente que "estar ahí", para después dirigir sus sentidos hacia algo de su medio ambiente, y así volverse consciente de ello.

Este estado de alerta lo pone en disponibilidad para percibir y actuar manejando sus movimientos y "aplicando su energía a las personas o cosas situadas en el espacio."  
*(Hubbard, 1994:557)*

Por lo que ser capaz de percibir en un solo punto, intencional y claramente, abre la puerta al aprendizaje eficiente.

#### **4.4. Desarrollo y conservación de la atención.**

Como se mencionó anteriormente, mediante la experimentación directa sobre los objetos y el intercambio de puntos de vista, el niño construye el conocimiento y estructura un pensamiento complejo y sistemático.

El maestro funge como mediador en este proceso al facilitarle al niño los ambientes y situaciones que estimulan dichas acciones y con ellas su desarrollo físico, intelectual y social.

Sin embargo, según Carl Haywood, Penelope Brooks y Susan Burns, existe una función pre-cognoscitiva esencial llamada autorregulación.

Esta se refiere a la capacidad de dirigir, secuenciar y controlar el comportamiento por uno mismo, antes de que sea posible dirigir los propios procesos de pensamiento de manera consciente, deliberada y planeada.

Este comportamiento autocontrolado, que incluye el movimiento o tranquilidad del cuerpo, la coordinación de estímulos internos y externos, y la concentración de la atención; posibilita el aprendizaje en el niño.

Como ya se expuso, particularmente el niño de cuatro años aún no desarrolla totalmente su capacidad selectiva perceptual y puesto que ésta es susceptible de desarrollarse mediante la ejercitación, según Dil, es tarea del maestro preescolar proporcionarle al niño aquellas actividades que involucren movimiento físico y del pensamiento, así como discriminaciones y contacto sensorial con los objetos de su entorno.

Además, estas actividades deberán brindar un interés significativo para el niño, que atraerá y mantendrá su atención hasta la consecución de las mismas, permitiéndole así ejercitarla.

En otras palabras, la atención es fundamental en el proceso de aprendizaje en el niño de cuatro años y dado que su desarrollo es todavía incompleto, es necesario perfeccionarla mediante su ejercitación en las actividades interesantes para el niño.

Entre éstas, las más importantes son las que obligan al niño a regular sus movimientos, impulsándolos o frenándolos, en respuesta a algún estímulo externo. Le permiten definir los límites de su propio cuerpo, tomar conciencia de dónde está y qué le rodea, y controlar voluntaria y eficientemente su atención y su conducta.

Ahora bien, cabe mencionar que la atención del niño puede dispersarse debido a la influencia de varios factores. Entre ellos un ambiente monótono, el cansancio, hambre, medicamentos, calor excesivo, atmósfera helada, corrientes de aire, amontonamiento, ubicación inadecuada del niño dentro del área donde se lleva a cabo la actividad, ruido, movimientos inesperados e interrupciones; favorecen una atención dispersa.

De igual forma, la incomprensión del niño acerca de lo que está sucediendo, de lo que se está hablando o sobre lo que está haciendo; ya sea porque se utilice un vocabulario desconocido, no se cuente con el objeto del que se habla, la dificultad que implique la acción sea demasiada para el nivel de desarrollo del niño o bien que la actividad se lleve a cabo sin orden en su hilación; provoca que la atención del niño se dirija fuera de la actividad, que éste ande "entre brumas" y sea relativamente incapaz de controlar lo que le rodea y sus propios movimientos.

Los problemas afectivos también roban su atención de la actividad presente, manteniéndola atrapada en el incidente que le preocupa e impresiona.

Por lo que, para la educadora preescolar, es fundamental determinar aquellos factores que posibilitan o interfieren en la atención, si es que se pretende facilitar un ambiente propicio para el desarrollo integral y el aprendizaje significativo, en los niños a esta edad.

## **CAPÍTULO 5. LOS INTERESES DEL NIÑO DE 4 A 5 AÑOS, COMO GENERADORES DE SU ATENCIÓN HACIA LA ACTIVIDAD PREESCOLAR.**

Como se expuso en el capítulo anterior, la atención constituye un prerrequisito para el aprendizaje eficiente e intencional, al posibilitar la concentración de la percepción y del movimiento del niño en la actividad escolar.

Dicha atención se encuentra estrechamente relacionada con el interés del niño, y éste con sus necesidades particulares de desarrollo.

Ahora bien, identificar los factores que favorecen la atención de los niños, así como aquellos factores que la dificultan, se torna fundamental para la educadora a nivel preescolar.

Y por lo tanto, es a través del análisis de la información obtenida, gracias a las observaciones registradas en el diario de campo en esta investigación, que se plantean a continuación los factores motivacionales encontrados como generadores de la atención en el grupo registrado.

Aclarando de antemano, que dado a la subjetividad del fenómeno motivacional, fue necesario determinar una serie de indicadores para orientar las observaciones al respecto; apoyando su validez en la información teórica brindada en capítulos anteriores.

Para que de esta forma, se consideraran como manifestaciones de la motivación de los niños de cuatro a cinco años, dentro de la actividad preescolar, las siguientes conductas:

- \* Participa, discute, propone
- \* Comunica
- \* Sonríe y acaricia
- \* Explora
- \* Cuestiona
- \* Ejecuta de principio a fin por sí mismo
- \* Elige e inicia
- \* Continúa por cuenta propia
- \* Grita o exclama con entusiasmo
- \* Mira y escucha
- \* Busca volver a experimentar una actividad anterior.

### **5.1. Los factores motivacionales como generadores de atención hacia la actividad preescolar en niños de 4 a 5 años.**

Dentro de los factores motivacionales que generan la atención de los niños, de 4 a 5 años, hacia las actividades preescolares; se encontraron principalmente los siguientes.

### **5.1.1. La comprensión del mensaje.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el preescolar, según Vigotski, implica necesariamente comunicación. Es decir, el mediador y el niño intercambian información, puntos de vista y sentimientos sobre ciertos aspectos del medio ambiente o de sí mismos. La calidad de dicha comunicación depende de la comprensión del mensaje y de la retroalimentación que se establezca entre el que emite y el que recibe. Para este fin, las palabras utilizadas deben ser conocidas por ambos, para que los mensajes sean contextualizados y significados de la misma manera. Este hecho mantiene la afinidad entre mediador y niño, y permite la atención en la comunicación.

Como ejemplo de lo anterior, se tiene que durante la sesión de Inglés, en la cual todo lo que se habla es en este idioma, la maestra organizó una actividad que consistía en nombrar los animales de las tarjetas que ella iba mostrando a los niños, y clasificarlas de acuerdo al lugar en donde se podían localizar dichos animales. Ya fuera en el zoológico o en la granja.

Cuando aparecieron animales como el conejo, caballo, león, chimpancé, vaca, puerco, gallina y elefante, los niños identificaron fácilmente el grupo al cual pertenecían.

Sin embargo, al aparecer el canguro, quedaron callados y se decían "en la granja", "no, en el zoológico". Se contradecían y discutían. La maestra entonces preguntó en Español, "niños, ¿qué es el zoo?". Una de las niñas gritó, "pues el zoológico", los demás la escuchaban. Luego les explicó que en este lugar había animales que vivían en la selva, para ser vistos por los que no podían ir hasta allá, como ella. Inmediatamente los niños

comenzaron a nombrar otros animales, en Inglés, que como el canguro vivían en el zoológico.

Otra forma de favorecer la comprensión en la comunicación, también observada, consistía en demostrar concretamente (conceptos, características, relaciones, procedimientos, técnicas, destrezas y situaciones), a través de dramatizaciones, objetos, dibujos o fotografías (grandes, de colores vivos, lo más cercanos a la realidad), al mismo tiempo que se describía con palabras sencillas y estructuras orales claras, lo que estaba sucediendo. Para que de esta manera se brindara al niño el vocabulario adecuado, al tiempo que observaba o experimentaba su significado.

Ya que según las características del periodo preoperacional que atraviesa el niño a los cuatro años, la comprensión de los símbolos y signos depende de la experimentación sobre los objetos presentes y concretos.

Es por esto que se observó que, la maestra de Psicomotricidad al explicar un ejercicio lo ejecutaba ella misma, cometiendo errores como tirar el bastón, dejar ir la pelota o tropezarse al correr, al tiempo que daba las instrucciones o pensaba en voz alta las posibles razones de su fracaso.

Entonces los niños la miraban, estaban pendientes de sus movimientos, cuando se caía se reían, y le daban ideas para lograr el ejercicio. Al ejecutarlo ellos mismos, obtenían el resultado esperado desde los primeros intentos.

En contraste a aquellos ejercicios en los cuales las instrucciones eran verbales y no demostradas, por lo que requerían de mayor experimentación para ser logrados.

### **5.1.2. La posibilidad de iniciativa y de autonomía.**

Según la experiencia educativa de María Montessori, los niños buscan ser agentes causales de sus acciones.

Gracias al creciente dominio sobre sus destrezas motrices, el niño de cuatro años busca encarar actos que pueda realizar por sí mismo, que le permitan mayor independencia respecto del adulto y autoconfianza. De aquí que de acuerdo a lo observado en la investigación de campo, los niños que decidían qué trabajar, lo llevaban a cabo sin perder su propósito ni atención tan fácilmente.

La maestra favorecía esto al permitir a los niños decidir por sí mismos sus actividades, material didáctico y reglas de juego, que trabajasen en equipo y moviesen el mobiliario según sus necesidades.

Incluso elogiaba a los que manifiestan este tipo de conductas y trataban de resolver los obstáculos por iniciativa propia.

Por su parte los niños proponían alternativas de solución y las llevaban a cabo, eran escuchados y apoyados por su maestra para ejecutarlas. Participaban en juegos, en la organización o dirección de estos. Además miraban o participaban en la elaboración de su material de trabajo (masa, gráficas, objetos didácticos), elegían entre una serie de alternativas e inventaban formas de expresión corporal y gráfico-plásticas.

Todo esto reflejaba sus intereses por sentirse autodeterminados.

Y como muestras de esta posibilidad de iniciativa y autonomía se encontraron niños eligiendo por sí mismos sus materiales didácticos. Opinando sobre cómo llevar el ritmo, cantar entonadamente, mantener la pelota votando por más tiempo, sostener un

bastón de madera en la cabeza, armar un rompecabezas de piso, distribuir la masa de las galletas para todos, etc. Expresándose corporalmente de acuerdo a sus propios gestos, señas y mensajes. Diseñando según la técnica que eligiesen, los objetos a elaborar en las actividades gráfico-plásticas. Y nombrando a su equipo para jugar a la tiendita, entre otros muchos ejemplos.

Cabe mencionar que cuando se brindaba al niño estas posibilidades, su atención en las actividades se mantenía por sí misma.

### **5.1.3. La búsqueda de información ante la duda o la incertidumbre.**

El niño a los cuatro años se encuentra en estrecha interacción con su medio ambiente físico y social. Este contacto produce disonancia entre la comprensión del niño sobre lo que percibe bajo su estructura peculiar de pensamiento, y la realidad concreta que se le presenta.

Por otra parte, su tendencia a organizar el conocimiento para dar sentido al mundo, va unida a la adquisición de más información.

Por lo que, dice John Marshall Reeve, una actividad que provoque un grado óptimo de incertidumbre y conflicto cognitivo será intrínsecamente interesante, perceptualmente agradable y llevará al niño a explorar con fin de obtener la información que equilibre su disonancia, y le permita reconstruir las propias estructuras cognoscitivas para comprender e interactuar efectivamente con el medio ambiente.

Bajo esta consideración, lo desconocido, raro, incongruente, contradictorio, inesperado o sorpresivo, provocará la búsqueda de respuestas por parte del niño, que equilibren sus disonancias cognoscitivas.

Así se explica el por qué los niños observados a lo largo de la investigación:

\* Dirigían sus conductas hacia las fuentes de estimulación repentinas, desconocidas o incomprensibles para sí mismos.

Como en el caso en que una de las niñas, en la sesión de expresión corporal, dijo que iba a hacer un corazón con el aro de plástico, provocando al momento, que los demás niños voltearan a verla y esperaran hasta que ella lo convirtiera.

\* Identificaban los detalles en las acciones o en los objetos y trataban de buscar la causa de los movimientos.

Así, por ejemplo, al quedar sorprendidos por ver a una niña mantener por dos minutos un bastón en la cabeza, los niños observaron cuidadosamente su cuerpo y posición, hasta descubrir que ella había atorado el bastón en el adorno que llevaba en su peinado.

\* Preguntaban sobre cómo hacer algo y por qué ocurrían las cosas de tal manera. Como cuando algunos niños vieron a la maestra de expresión gráfico-plástica preparar la masa de arena para moldear figuras, le preguntaron por qué revolvía la harina y la arena con el resistol, siendo que la masa se hacía con agua y el resistol servía para pegar cosas.

\* Observaban demostraciones, escuchaban o discutían alternativas de resolución, contradicciones entre opiniones, cuestionamientos, o bien informaciones diversas sobre un mismo aspecto del ambiente.

Por ejemplo, en una ocasión un niño no podía armar un rompecabezas de piso, llegó un compañero y le dijo que debía empezar por las piezas que tenían un lado recto

pues eran las orillas. Una niña que armaba otro rompecabezas cercana a la escena, escuchó la sugerencia y se acercó para contradecirla y proponer otra diferente. Los niños la ignoraron y continuaron armando según consideraban. Al terminar todo el marco del rompecabezas no supieron qué hacer y fueron con la niña. Ella les dijo: "empiecen armando a la mamá, luego vean lo que está arriba y abajo, y se lo ponen. Fijense aquí en el modelo de la caja". Los niños regresaron e hicieron esto.

#### **5.1.4. El cambio en el ambiente y actividades.**

Un ambiente en constante cambio favorece la atención en sus elementos, ya que el mecanismo de selección perceptual transmite preferentemente material informativo que reduce la incertidumbre, es decir, que explica la causa del cambio en el ambiente.

Un ejemplo de lo anterior, es la sugerencia dada por Montessori acerca de reemplazar aquellas piezas del medio ambiente que fuesen ya inadvertidas, por objetos nuevos que atrajeran la atención de los niños, manteniendo así su interés constante por explorar el lugar.

Particularmente en esta investigación, se observó como la maestra proponía variantes a las actividades para que parecieran nuevas, cambiando constantemente el centro de interés, materiales didácticos, instrucciones, propósitos e incluso ubicación corporal de sí misma y de los niños dentro del salón. También varió los espacios, de aulas a patios, y la duración de las actividades, desde tres hasta veinte minutos.

Lo anterior producía en los niños reacciones de participación y exploración, que contrarrestaban al cansancio, distracción y desinterés al mantener una estimulación cambiante en las actividades.

Así que como considera J. Piaget, el niño atiende más a las tareas de aprendizaje cuando exige de su parte cierto grado de acomodación antes de que puedan ser asimiladas; el cambio en la situación, fomentará el impulso cognoscitivo y facilitará el aprendizaje atrayendo y sosteniendo la atención.

### **5.1.5. La acción física y cognoscitiva del niño.**

Según María Montessori y Jean Piaget, el niño se construye activamente a sí mismo por medio del trabajo, construye su conocimiento por la acción. Y es gracias a la interacción del niño con su medio ambiente y a las experiencias y puntos de vista de otros, que evoluciona en sus esquemas de pensamiento.

Ahora bien, para un mejor análisis se clasificará a este factor de la motivación, tan importante para el niño de cuatro años, en dos categorías.

Primeramente, la acción física, que refleja el interés del niño a esta edad por experimentar con los objetos de su entorno y descubrir los efectos de las acciones.

Como se registró en las observaciones de la investigación de campo, los niños examinaban y cambiaban la orientación de sus cuerpos y desplazamientos hacia las fuentes de estimulación, para manipular y explorar los objetos y lugares, en busca de información y ejercitación de sus sentidos y capacidades motrices.

Experimentaban poniendo a prueba, comprobando concretamente al comparar objetos y situaciones, al transformar objetos o sus usos, y al vivenciar con su propio cuerpo los movimientos y sus efectos sobre el medio ambiente.

Esto último permitía al niño, según María Montessori, desarrollar su conciencia y su capacidad de concentración (atención). Favorecida de igual forma, por los ejercicios que implicaban destrezas motrices y equilibrio, así como contactos sensoriales y discriminaciones.

Para ejemplificar este punto se puede hacer referencia al hecho de que en todas las sesiones de trabajo y en todas las áreas observadas en la investigación, al iniciar las actividades la maestra correspondiente organizaba un juego, donde daba una consigna visual o auditiva, para que los niños autorregularan sus movimientos en función de un estímulo externo. Decían: "niños, por favor, van a caminar como si fueran hojas cuando escuchen la música. Pero cuando pare van a buscar un objeto rojo..". También se pedía identificaran y tocaran partes de su cuerpo, del salón o de los materiales, formaran equipos de determinada cantidad de miembros, y pararan repentinamente la marcha cuando así se indicara.

En Psicomotricidad los niños experimentaban diferentes ejercicios con bastones y pelotas, como correr entre los materiales sin pisarlos, mantener una postura de equilibrio con ellos, lanzarlos y recuperarlos, botar al ritmo de las palmas una pelota, con una y otra mano. Hasta jugar a los quemados por equipo, tratando de tocar a un compañero desde lejos con la pelota.

Mientras trabajaban con los materiales didácticos, en la sesión de Trabajo Personal, comparaban, clasificaban y seriaban por altura, peso, grosor, color y textura, y reproducían diseños en tableros con pijas y en charolas con figuras geométricas.

Durante la sesión de música, experimentaban el pulso y el ritmo de la música con movimientos corporales, desplazándose o percutiendo. En expresión corporal, en semejanza, comunicaban estados de ánimo, actividades o mensajes mediante la mímica. Y finalmente al elaborar un portarretratos, en expresión gráfico-plástica, ejercitaban su coordinación visomotora y obtenían de sus experimentos con el papel, colores, pinturas y masa, diversos resultados.

Por otra parte, la acción cognoscitiva que implica reflexión y pensamiento organizado, es producida gracias a los conflictos que tienen lugar entre las representaciones simbólicas del niño.

A los cuatro años, como ya se mencionó en el segundo capítulo, el pensamiento del niño está caracterizado básicamente por la función simbólica. Es decir, por la capacidad de pensar en objetos, personas o acontecimientos en ausencia de ellos, utilizando las señales mentales llamadas símbolos (objetos que representan algo más de lo que son y que traen de la memoria a largo plazo la información ya experimentada anteriormente). Y que poco a poco, como el lenguaje que ahora utiliza el niño para explicar lo que sucedió, se irán transformando en expresiones más abstractas llamadas signos.

Pues bien, esta creciente capacidad de representar el mundo es ejercitada por el niño, y motiva su participación y atención continua en las actividades preescolares.

Sin embargo según fue observado en la investigación de campo, en esta ejercitación la función de la maestra, como mediadora y facilitadora fue vital.

La maestra propiciaba la relación entre representaciones, entre informaciones y experiencias conocidas y nuevas.

Por ejemplo, para explicar la importancia de practicar lanzar la pelota, cacharla y botarla con una mano, la maestra de Psicomotricidad preguntó a los niños si conocían el basket-ball. Dos de ellos le explicaron que tenían que pasarse la pelota y encestarla en un aro, y si caminaban era botándola. La maestra les dijo entonces: "¿qué pasaría con los niños que no cachasen ni botasen la pelota?. Imaginense que están en un equipo de basket-ball y se les cae la pelota a cada rato, su equipo no los va a aceptar como miembros porque le hacen perder." Algunos otros niños, al escuchar esto, recordaron el juego y estuvieron de acuerdo en practicar los ejercicios propuestos.

La maestra además continuamente cuestionaba a los niños, lo que hacían, cómo, para qué y dónde más lo habían hecho o podrían hacer.

Planteaba preguntas que implicaban recordar e identificar situaciones pasadas o características de objetos, parecidas a las que estaban sucediendo o se tenían en ese momento.

Como en una ocasión, la maestra de Trabajo Personal pidió razones del por qué se sentaban enfrente del material didáctico y no se movían tanto al manipularlo. Una de las niñas le respondió que para "saber cuál era el lado izquierdo y cuál el derecho", otra que para "no tirar las piezas del material al suelo y se rompieran", un niño que para "nadar bien y controlar sus movimientos". Todavía la maestra añadió: "cuando pasen a tercero, si ubican su cuerpo y materiales, van a poder acomodar las letras en el renglón y ponerlas una después de otra como deben ir." Los niños al trabajar en seguida con sus materiales tuvieron cuidado por hacerlo en orden.

Otra forma en que la maestra propiciaba la relación entre representaciones era preguntando sobre otras situaciones donde los niños hubiesen vivido un suceso determinado o visto un objeto en otro contexto.

Pedía a los niños relacionaran objetos entre sí, lugares donde se podían encontrar, posibles usos., contrastaran y clasificaran objetos, lugares y situaciones.

Por ejemplo, en Música se relacionaba al pulso con el palpitar del corazón. En Expresión Corporal, la maestra preguntó sobre los objetos en los que se podían localizar círculos, como el aro que estaban usando. Entre las respuestas se mencionaron los collares, las donas para sujetar el cabello, las llantas de los carro, los botones, los platos y hasta algunas ventanas.

De igual forma se preguntó a los niños si habían visto otros lugares u objetos diferentes a los espejos donde también se reflejaran. Ellos mencionaron a los ojos, las ventanas y el agua. Inclusive se miraron en los ojos de otros para corroborarlo.

Y por último, se registró que cuando hicieron su portarretratos, los niños dieron ideas, tales como: "sirven para poner fotos, hay en las recámaras, salas, paredes, mesitas, tiendas., y puedes colgarlos o recargarlos; hay grandes, medianos, pequeños, de madera, cartón, cerámica, barro, metal..."

En fin, la maestra favorecía la integración del nuevo conocimiento, dándole sentido, en las estructuras cognoscitivas del niño, que a su vez estaban continuamente interrelacionándose y acomodándose. Además de ubicarlo en un lugar o actividad específica e involucrarlo a participar.

Ahora bien, dentro de esta misma categoría de la acción cognoscitiva se pueden considerar dos habilidades del pensamiento aún incompletas en esta edad, pero ya en desarrollo.

Una de ellas, acerca de la causalidad y predictibilidad del mundo, consiste en establecer conexiones lógicas de las causas y efectos de las acciones.

Misma que fue ejercitada por la maestra en el grupo observado, al cuestionarles en situaciones familiares las relaciones causa-efecto a los niños, pidiéndoles plantearan anticipadamente hipótesis que después serían puestas a discusión en el grupo y si fuese necesario y posible demostradas.

Como sucedió en una sesión de Trabajo Personal, cuando la maestra pidió a los niños se sentaran alrededor del tapete para presentar un material nuevo y se quedó un niño (Ramón) parado, distraído con su ropa.

Ante esta situación la maestra preguntó al grupo: "¿alguna vez han ido a algún lugar donde alguien habla y otros se voltean así? (les dió la espalda)." Licy decía que en el cine, Beto afirmaba que vió esto en el colegio de su hermana, y Frida explicaba: "yo lo he visto con mis abuelitos que mientras platican voltean a otro lado, y eso que tienen más años que mi hermana mayor."

El resto del grupo mira a los niños que participan y escuchan sus intervenciones. Entonces la maestra pregunta cómo se sentirían si les hicieran eso, y pide a Ramón le ayude a escenificar una situación similar para comprobarlo.

- Ramón: "Oye Coni, ¿me das un helado?". La maestra se voltea y mira al techo.

- Ramón: "Por favor Coni, ¿me podrías dar un helado?". La maestra se acomoda la diadema del cabello y limpia sus zapatos.

Así sucede siete veces hasta que Ramón empieza a llorar. La maestra detiene la dramatización y pregunta a Ramón cómo se siente, él responde que muy triste, porque no le hace caso.

Los niños miran, escuchan y se mantienen sentados sin moverse. La maestra se dirige a ellos y les plantea: "¿qué podríamos hacer con las personas que hacen esto?". Estefanía da una idea: "pues nos volteamos a otro lado para que vean lo que se siente". La maestra complementa: "pero también le podemos dar una oportunidad para que no lo vuelva a hacer", los niños gritan que sí. Ramón se para y dice a todos que ya no quiere que le pase esto, entonces la maestra y compañeros lo abrazan.

Otra forma de ejercitar la representación era a través del juego simbólico, en el cual la maestra pedía a los niños representaran mentalmente un objeto y después actuaran como si fueran tal.

Particularmente en las sesiones de expresión corporal, cuyas consignas consistían precisamente en representar emociones por medio de gestos (aburrido, pensativo, serio, triste, entusiasta, enojado), moverse imitando objetos elegidos por sí mismos (sombreros, sol, caballos, bailarinas) junto con la música, o actuar vistiéndose imaginariamente de un personaje dentro del "baúl gigante" (un aro) para que otros adivinasen en que se había transformado (pájaro, bombero, cenicienta, mariposa).

Estas actividades propiciaban la participación, sonrisas, expresión, intercambio, atención y creatividad.

Además para ejercitar el pensamiento hipotético, la maestra solicitaba diversas alternativas para la solución de un mismo problema, antes de comprobarlas.

Como se observó en la presentación de un material didáctico nuevo, en la cual la maestra pedía a los niños diferentes formas de saber si dos cantidades eran equivalentes; desde hacer filas con los objetos para comprobar sus longitudes, o formar pares, hasta contar los elementos de cada conjunto. Todas éstas comprobadas después delante del grupo utilizando objetos.

Ahora bien, la otra habilidad cognoscitiva ejercitada se refiere a la construcción ordenada de un suceso o procedimiento.

Esto se logró al pedir a los niños justificaran y explicaran los pasos por los que habían obtenido un cierto resultado. O bien, haciendo un recorrido grupal de lo que se había hecho en la sesión de clase; describiendo e incluso demostrando la serie de acciones recién ejecutadas en orden según acontecieron.

De esta manera poco a poco se ejercita la destreza psicomotora, habilidad del pensamiento preoperacional y atención del niño de cuatro años, en la acción misma y gracias a la motivación que ésta constituye.

#### **5.1.6. Sentimiento de aceptación.**

Entre los intereses del niño de cuatro años, que motivan sus conductas y actitudes dentro de la vida preescolar se encuentra la necesidad de afiliación, es decir, de ser aceptado socialmente y de tener seguridad en las relaciones interpersonales.

Según Ausubel, este fenómeno se ve reflejado en la necesidad que tiene el niño de trabajar bien en la escuela para retener la aprobación de sus padres y maestras, con los que se identifica en un sentido emocionalmente dependiente.

Puesto que el niño a esta edad es heterónomo debido a su condición de desarrollo incompleto, depende en gran medida de los adultos para sobrevivir y lograr desenvolver sus potencialidades eficientemente.

Es por esto que se identifica con ellos y los imita como modelos a seguir en su conducta, creencias, actitudes, valores e inclusive formas de aprender.

Y como fue observado en la investigación, el niño buscaba ser reconocido y aceptado siguiendo las formas de pensar y vivir de sus maestras, identificando aquellas situaciones y cosas en las que éstas ponían énfasis. Además sintiéndose valorado y atendido en sus necesidades, de igual forma obedecía y atendía a las peticiones.

#### **5.1.7. Cercanía y contacto entre maestro y alumno.**

Según lo observado en las sesiones de trabajo del grupo preescolar, cuando la maestra se ubicaba en un lugar visible para todo el grupo, se sentaba cerca y establecía contacto táctil con los niños, estos mantenían su atención en la actividad correspondiendo a la atención que les brindaba la maestra, quien además se dirigía a ellos por sus nombres, los miraba a los ojos mientras hablaban, estaba al pendiente de sus necesidades y elogiaba continuamente sus logros.

Los niños más cercanos a la maestra eran los que estaban más al pendiente de lo que ella decía, preguntaban sus dudas, expresaban sus opiniones, miraban continuamente las demostraciones y escuchaban las indicaciones cuidadosamente. En fin, se mantenían en la actividad por mayor tiempo, en comparación con los niños sentados lejos de la maestra.

Las áreas de trabajo, ya fueran aulas o patios, eran cerradas. Los niños se ubicaban alrededor de la maestra en círculo o rectángulo, sentados juntos unos con otros, sobre tapetes individuales, bancas, sillas, alfombra o suelo; favoreciéndose de esta manera la cercanía entre niños y maestra, y por consiguiente la atención hacia la actividad.

### **5.1.8. Oportunidades de participación y trabajo en equipo.**

Durante las sesiones de Inglés, se presentaron tres casos de competencia entre equipos. Los niños en tales circunstancias, se manifestaban interesados por elegir el nombre de su equipo y ganar; puesto que aclamaban a cada miembro que iba a representarlos y lo apoyaban, cuando no sabía, secreteándole la respuesta correcta o, cuando sabía, aplaudiéndole su participación.

También estaban al pendiente de que la puntuación asignada fuese correcta, tanto para su equipo como para el contrario.

Esto corrobora que a pesar de la inhabilidad del niño de cuatro años para cambiar de perspectiva, su socialización ya se ha iniciado. Y que los efectos del intercambio y la cooperación entre los niños se convierten en centros de su interés. Por lo que la actividad en el preescolar representa entonces una oportunidad de evolución en este sentido, ya sea por medio de la participación en los juegos organizados o bien en la convivencia espontánea.

Es por la misma razón que los niños observados preferían trabajar por parejas o pequeños grupos, compartiendo la mesa, el material didáctico, la solución de retos o el

trabajo mismo. Así, se mantenían en actividad continua, concentrando su atención en ella, y participando bajo su propia iniciativa y esfuerzo.

Sin embargo se presentaron dos casos en los que no se aceptaba fácilmente trabajar en pareja o compartir los materiales; reflejo de la condición aún egocéntrica del niño a esta edad.

### **5.1.9. Intercambio de puntos de vista entre coetáneos.**

La comparación de la información derivada de distintas fuentes con los estímulos encontrados en el pasado provocan curiosidad, y gracias a la capacidad del niño a los cuatro años de representar y recordar hechos y objetos, su comunicación se amplía y le permite compartir un sistema de representaciones con otros.

El habla se convierte entonces en un medio de expresión, intercambio y aceptación social.

Por otra parte, según Vigotski, la interacción entre niños en niveles de conocimiento ligeramente diferentes estimula el aprendizaje, provocando confrontación de puntos de vista, incongruencia, conflicto y acomodación de estructuras cognitivas.

Esto impulsa a la búsqueda de información y por consiguiente a la dirección intencional de la atención.

Por lo que se explica el hecho de que los niños observados estuvieran a la expectativa de las opiniones, de los gestos, expresiones, ideas, comentarios y sentimientos de otros, cuando compartían entre sí vivencias o experiencias comunes, cuando tenían que

participar en juegos sin repetir lo ya dicho, o bien cuando intercambiaban información acerca de un mismo material didáctico o problema.

Un ejemplo de lo anterior fue observado cuando dos niños que botaban la pelota al ritmo de un tambor, intercambiaban sus ideas acerca de cómo era más fácil hacer el ejercicio:

- Frida: "agáchate de la espalda".

- Pauli: "sí, y también empuja con los dedos de las manos".

Igualmente ante un niño que no respondía una pregunta, una de sus compañeras opinó: "no puedes contestar porque miras a otro lado cuando te hablan, aún no estás con nosotros".

Otro ejemplo de la comunicación entre los niños se dió mientras elaboraban un portarretratos. Intercambiaban libremente y en voz alta información sobre su trabajo, como: "Agarra de pedacitos, coje de a poquito, apachurra fuerte, se lo voy a regalar a mi mamá, uh! soy el más adelantado de todos, no importa que esté mojado el papel porque luego se seca, cuando termine este pedazo lo voy a aplástar para que no me de trabajo, mira todo lleno de dedos, pégale para que no se vaya a despedazar, date prisa Fernanda ya se está acabando el tiempo, piensa en tu mente lo tuyo, no me copies..."

Y a pesar de que se encontraban moviendo su cuerpo, desplazándose por el salón y platicando, ninguno de ellos dejaba de hacer su portarretratos o sacaba otro tema en la conversación. Todas las acciones giraban en torno a la actividad, por lo que la atención de los niños estaba centrada, y no precisamente implicaba pasividad, como algunas personas pudieran considerar.

Además cabe mencionar que en las discusiones organizadas, los niños y la maestra respetaban el acuerdo de levantar la mano para pedir la palabra, con lo cual se aseguraba, de una u otra forma, la atención de los oyentes al participante en turno.

#### **5.1.10. El orden en el ambiente y en la actividad.**

Para María Montessori, los elementos del ambiente en forma ordenada permiten la organización y la clasificación de las percepciones sensoriales dentro de un orden interno, y aseguran una actividad llena de propósito y un ciclo completo de acción.

El ambiente del jardín de niños donde se llevó a cabo la investigación de campo, reunía las características de ser relajante, limpio, ordenado, novedoso en sus estímulos, con materiales didácticos suficientes y atractivos; posibilidades de elección, exploración, movimiento y trabajo simultáneo de varios niños compartiendo la actividad.

Esto según lo expuesto anteriormente, favorece la concentración, acción intencional y aprendizaje exitoso de los niños.

#### **5.1.11. Percepción del éxito.**

Para que un niño se perciba como competente, requiere de haber puesto a prueba sus capacidades en actividades elegidas por sí mismo, cuyos límites y alcances específicamente fijados, le han permitido contrastar los resultados obtenidos y evaluar de esta manera la efectividad de su conducta.

Ahora bien, dado que el éxito y el fracaso, en las experiencias anteriores, influyen en la autovaloración del niño, percibir el éxito y vivenciar la sensación de satisfacción de haber logrado el objetivo, inyectan energía a la próxima ejecución, brindan autoconfianza y llevan al niño a la búsqueda de nuevas y más complejas tareas. Por lo que, este tipo de recompensa intrínseca del aprendizaje, mantiene y asegura la atención voluntaria en la actividad, así como el esfuerzo intencional.

Lo anterior fue concluido gracias a las observaciones obtenidas de la sesión de Trabajo Personal, en la investigación de campo. Ya que los niños al finalizar la hora de trabajo, cuando resolvían cuatro o cinco materiales didácticos, corrían con su maestra para comunicarle sonrisas que habían llegado a la meta (cuatro ciclos de acción completos, con su respectiva retroalimentación) e incluso la habían superado.

Aquellos niños que repitieron esta experiencia durante las tres primeras sesiones registradas, fueron los primeros en elegir sus materiales de trabajo en la cuarta sesión; dirigiendo y controlando su atención a pesar de los movimientos y pláticas de otros niños que también trabajaban en la misma aula.

Y en el caso de dos niños que terminaron toda la línea de materiales especificada en la gráfica de objetivos, su satisfacción fue manifestada al ir con sus amigos a comunicarles su logro y llevarlos a que lo comprobaran en la gráfica misma.

### **5.1.12. Los objetivos claros y el autocontrol sobre el avance.**

Lograr implica necesariamente la existencia de un objetivo claramente definido.

Según lo observado, el niño sabía qué lograba gracias a que tenía los resultados esperados identificados. Por ejemplo, se le daban a conocer al iniciar una actividad la muestra del objeto a elaborar, la cantidad de materiales a resolver y la destreza a ejercitar. Además, la maestra explicaba para qué le servirían las actividades o la razón por la cual estaba llevándola a cabo.

Y gracias a que se delimitaban claramente los criterios de logro y el para qué de la actividad, los niños elegían y concluían sus trabajos. Si se les preguntaba qué estaban haciendo y con qué sentido, respondían sin dudar. Sabían una vez explicadas las indicaciones, a dónde dirigirse y qué procedimiento ejecutar.

Por otra parte, en la sesión de Música, Inglés y Trabajo Personal se contaba con gráficas para el autocontrol sobre el rendimiento y el avance.

En las dos primeras sesiones mencionadas las gráficas eran de color fosforescente, plastificadas y cuadrículadas, con las fotografías de los niños en la orilla izquierda y las destrezas esperadas, simbolizadas con un dibujo, en la parte superior.

Al final de cada sesión los niños marcaban con un pincelín de agua el rendimiento que hubiesen logrado (bien-lleño, regular-mitad y malo-una línea", en el cuadrado que correspondiera. Y si la maestra lo pedía, explicaban el por qué merecían esa medida, dando un ejemplo de lo que les sucedió.

En el Trabajo Personal, las gráficas eran de cartulina de color cuadrículadas, con las fotografías de los niños en la orilla izquierda y las fotografías de los materiales didácticos montados en la parte superior. Y ya que existía una secuencia graduada entre las gráficas, los niños reconocían su orden de ejecución por el color que tenían.

Por ejemplo, la gráfica verde incluía veinte materiales que cubrían los cinco conceptos básicos (coordinación visomotriz, constancia perceptual, ubicación y relación espacial, figura-fondo y conservación de la cantidad). Le seguía la gráfica amarilla de Edukes, con veinte tarjetas para resolver, que ejercitaban las relaciones lógicas entre los objetos y la percepción visual. Después seguía la gráfica rosa de materiales, luego la azul de Edukes, etc., complicándose cada vez más el grado de dificultad de los contenidos.

Los niños a medida que terminaban de resolver los materiales didácticos durante la sesión, iban registrándolos con una etiqueta en la gráfica correspondiente.

Al final de la hora de trabajo, recordaban todos los materiales que habían hecho y los contaban para averiguar su eficiencia del día.

De esta manera, las gráficas servían de guía al niño para ubicar su avance en el programa y en relación a su grupo. Y también para indicarle específicamente los materiales por los cuales aún tenía que pasar, o bien los que ya había logrado.

Con esta forma de autoevaluación, el niño podía dirigir su atención hacia el objeto correspondiente con mayor certeza.

### **5.1.13. El reto óptimo.**

Cuando se habla de reto óptimo se refiere a la igualdad entre el nivel de dificultad de una tarea y el nivel de habilidad de un niño para solucionarla.

Debido a que esta situación facilita el éxito, y permite al niño ejercitar y desafiar su potencial particular, es interesante en sí misma para éste.

Como prueban las observaciones, los niños buscaban oportunidades para reexperimentar aquellos ejercicios que los retaban poniendo a prueba sus habilidades y que eran considerados como "difíciles" pero posibles de dominar, con el propósito de mejorarlos o volver a lograrlos.

Inclusive cuando algún niño se enfrentaba con un ejercicio "sencillo" para sí mismo, o ya dominado, lo complicaba a fin de percibirse competente y experimentar éxito.

Esto lo mantenía actuando por cuenta propia en la actividad, durante el tiempo necesario para concluirla y controlando su atención eficientemente.

Como en el caso de Pauli, que armó primeramente un rompecabezas en la mesa, pasando pieza por pieza de la tabla donde se encontraba ya armado, para después revolverlo y de nuevo armarlo sin ninguna guía.

Ahora bien, entre las actividades que más interesaban a los niños porque ponían a prueba su coordinación, destacaban saltar adelante, atrás, a los lados y de cojito sin pisar un bastón. Correr lanzando la pelota y volviéndola a cachar, o bien, botándola cada vez más rápido. Y sobre todo, mantener el equilibrio con un objeto en alguna parte del cuerpo.

Mientras ejercitaban estos ejercicios, los niños sonreían, exclamaban "¡aah!" y "¡qué padre!", observaban cuidadosamente los efectos de sus movimientos sobre sus materiales didácticos (atención) y lograban rápidamente el resultado esperado.

Lo que reafirma que tanto la coordinación como el equilibrio son dos habilidades propias del desarrollo motriz del niño de cuatro años, y por tanto constituyen dos de los intereses que lo mantienen participando y controlando su atención.

#### **5.1.14. Recibir a cambio.**

Al observar a los niños trabajar se registraron sucesos que dejaban ver como un niño era motivado a realizar tal o cual actividad por recibir algo a cambio, ya fueran objetos, etiquetas, reconocimientos y privilegios, o bien, más actividad atractiva, oportunidad de autonomía, exploración y experimentación.

Tanto los reforzadores extrínsecos como los intrínsecos a la tarea, funcionaban como factores que impulsaban a los niños a ejecutar los ejercicios y a seguir las actividades propuestas por la maestra.

De hecho, los niños recibían un reconocimiento público diario, ante toda la escuela, por haber finalizado una gráfica de trabajo con sus materiales, logrado un objetivo, hecho un esfuerzo, autorregulado su comportamiento, solucionado un problema o ayudado a alguien a resolverlo.

En un frase, se validaba al niño cuando actuaba a favor del bienestar propio y de la comunidad educativa.

Y como se mencionó anteriormente, el autorregular la conducta, tan validado por las maestras, incluía forzosamente la habilidad de fijar, mantener o cambiar la atención a voluntad. Por lo que la razón de la conducta, en este caso recibir algo a cambio, facilitaba dicho dominio.

### **5.1.15. La retroalimentación.**

Por retroalimentación se entiende, para fines de este análisis, aquella información externa al niño que le sirve de parámetro para conocer y estimar los resultados de sus acciones, o bien, para darlos a conocer y obtener acuse de recibo (indicadores) acerca de estos.

Particularmente en la investigación realizada, se registraron varias formas de retroalimentación durante las sesiones de trabajo.

Una de ellas consistía en explicar a la maestra, cada uno de los niños, después de realizar una actividad o trabajar con un material didáctico, lo que hicieron, cómo lo lograron, qué sintieron, en fin, de qué se dieron cuenta.

Para algunos niños fue importante el punto de vista de la maestra ante su desempeño, les hizo sentir seguros de que lo habían logrado, fue la guía que les especificaba el criterio entre lo acabado o incompleto.

Por ejemplo, la maestra hacía comentarios como: "uh!, qué enojado, sí es espejo porque refleja lo mismo; las ventanas de círculo son raras pero sí hay, te caes porque vas muy rápido, cuando empezamos a actuar nos daba pena pero ahora ya no; qué lástima que no cumplió, mira se le baja su rayita de la gráfica, etc."

Aunque otros niños, no dependían de dicha retroalimentación para percibir sus resultados como correctos, únicamente la pedían con el propósito de dar a conocer sus logros: "maestra, mira que bonito me quedó el portarretratos, cuando esté seco va a estar más bonito."

Dentro de la retroalimentación, la maestra identificaba meticulosamente junto con el niño "los errores", se buscaba el por qué de estos y se planteaban alternativas de solución.

De esta manera la maestra invitaba al niño a reintentar y a corregir el ejercicio.

Otro caso de retroalimentación observado consistía en una solicitud de ayuda, por parte del niño a la maestra, cuando se enfrentaba con una situación considerada por él como difícil, o bien, cuando se sentía confundido ante algo incomprensible: "¿voy bien?, ¿así de masa?."

La maestra entonces acudía a la petición y compartía la búsqueda de pistas y estrategias para pasar a través del reto.

Una forma más de retroalimentación, llamada acuse de recibo, consistía en dar las gracias al niño después de cada participación, para hacerle saber que se estaba interesado en lo que dijo e hizo, o simplemente para responder a su comunicación.

Finalmente, a través de la retroalimentación la maestra elogiaba a los niños que actuaban internamente relacionando ideas y llegando a conclusiones, y que además participaban estructurando correctamente sus opiniones. Les decía: "muy bien, ustedes solos lo pudieron, muy bonito, felicidades a los que ya escucharon, un aplauso para Pauli porque nos explicó una idea muy buena, etc."

También al mostrar el trabajo de los niños, pedía al grupo explicara las posibles razones de los éxitos.

Ahora bien, puesto que la retroalimentación satisface necesidades para el niño de cuatro años, porque le permite obtener información valiosa del medio ambiente para reconstruir continuamente su pensamiento y su comprensión de la realidad, se puede considerar como un factor motivacional que genera atención en la actividad preescolar.

Y como ejemplo de lo anterior, se tienen observaciones de niños que preguntaban, explicaban y respondían en la comunicación con su maestra y compañeros, que se mantenían en la actividad intercambiando información para hacer más completa su experiencia.

#### **5.1.16. Dirección intencional de la atención por el maestro.**

Según lo observado, las maestras en el jardín de niños, permitían a estos elegir y decidir cosas como: materiales a trabajar, formación de equipos y parejas, diseño y construcción de objetos, uso de colores y técnicas para la expresión gráfico-plástica y estrategias para solucionar obstáculos.

Sin embargo, los niños estaban sujetos a un horario que determinaba el orden de las áreas a trabajar, y dentro de éstas también eran organizadas las actividades según un programa previo.

La maestra dirigía la atención del grupo indicando hacia dónde ir, qué hacer y en qué momento. Ya fuera a través de órdenes, instrucciones, movimientos corporales, gestos, miradas o cambios de tono, velocidad e intensidad de su voz.

Por ejemplo, hablaba bajito para que los niños se esforzaran por escucharla, bajando ellos mismos la intensidad de su voz y mirándola fijamente. O bien, corría y se sentaba en un extremo del patio para que los niños la siguieran y se sentaran a su alrededor. Ambas situaciones sucedían.

A donde dirigiera su atención la maestra, con intención de enfatizar un rasgo en particular, los niños dirigían sus miradas y acciones.

Cuando demostraba un procedimiento, destreza u objeto, exclamaba "miren qué pasa, fíjense bien", tocaba un pandero o cantaba una rima digital; dirigía la atención del grupo hacia la actividad propuesta. Al iniciar ésta, los niños se mostraban a la expectativa de lo que haría su maestra o de la indicación que daría.

En ocasiones, para cambiar de una actividad a otra dentro de la misma sesión, la maestra empezaba repentinamente juegos como "piensa rápido", en el cual se aventaba la pelota a un niño, que al cazarla la lanzaba a otro, y éste a otro... También se daban órdenes para que los niños localizaran del ambiente circundante objetos con características específicas de color, tamaño, figura, textura y ubicación espacial, y realizaran determinados movimientos.

Estas actividades favorecían las acciones de discriminar y establecer contacto rápidamente con el espacio y la situación, lo que permitía a la maestra reiniciar otras actividades con la atención de los niños centrada ahí, en el momento.

## **5.2. Factores que provocan la distracción durante la actividad preescolar, en los niños de 4 a 5 años.**

Dentro de los factores que provocan la distracción durante la actividad preescolar, en los niños de 4 a 5 años, se encontraron principalmente los siguientes.

### **5.2.1. Repetición de actividades ya logradas.**

Según las observaciones realizadas en la investigación de campo, cuando los niños habían satisfecho su curiosidad o logrado un objetivo que retaba su capacidad, abandonaban éste en busca de un estímulo nuevo en el cual ocuparse.

Si se mantenían en la misma actividad aún cuando ya la hubiesen logrado, o bien sin modificarla por más de veinte minutos, dirigían su atención hacia otro elemento de su ambiente.

Por ejemplo, al terminar de resolver un material didáctico, los niños esperaban ser interrogados por la maestra y recibir retroalimentación respecto a su ejecución. Si ella se demoraba atendiendo a otros, los niños se dedicaban a observar cómo trabajaban sus vecinos, a platicar sobre lo que hacían, a ver por la ventana lo que sucedía en el patio o a investigar nuevos usos de su material.

Es decir, una vez agotado el interés y si la repetición era constante y obligada, los niños cambiaban su punto de atención y comenzaban a mecanizar los movimientos y a ejecutarlos con poca conciencia.

## **5.2.2. Indiferencia del maestro ante la presencia del niño.**

Al respecto de este factor se observó que la atención que prestaba el niño a la actividad propuesta por su maestra estaba en correlación con la atención que ésta le pusiera a él.

Como en el caso en que un niño del grupo, durante una sesión de Psicomotricidad, propuso una variante al ejercicio que estaban practicando y siendo ignorado por la maestra, quien ni siquiera volteó a verlo, regresó a su lugar y comenzó a realizar movimientos diferentes a los indicados, con lo que distrajo al grupo de la actividad.

Otra ocasión en la que se observó a los niños distraerse, estaba relacionada con el egocentrismo propio de su edad.

Mientras que en la puesta en común, la maestra cuestionaba a cada niño en particular sobre cómo le había ido en la sesión, haciéndolo recordar, reflexionar y valorar su actuación; los demás niños del grupo que no participaban directamente en el interrogatorio, se distraían mirando alternativamente a su maestra y compañeros, moviendo su cuerpo, platicando entre sí, manipulando su ropa y volteando a otro espacio cercano en busca de niños haciendo algo; hasta que les tocaba contestar.

Esto reflejaba su falta de interés por lo que el niño en turno decía, así como su indiferencia hacia su maestra, cuando aquella no los atendía especialmente a ellos.

### **5.2.3. Gradiente de dificultad mayor a la capacidad actual del niño.**

Así como se observaron niños absortos en su trabajo, también se observaron niños ansiosos, preocupados y aburridos al enfrentarse con trabajos demasiado difíciles, que rebasaban en mucho sus capacidades actuales y por consiguiente los llevaban directamente a fracasar una y otra vez. Situación que terminaba desmotivando al niño, quien consecuentemente dirigía su atención hacia otro punto del ambiente tratando de huir de esta condición tan incomprensible y frustrante.

Como en el caso de José Ramón, cuyas deficiencias en coordinación motriz, equilibrio y lenguaje, le impedían lograr los resultados esperados en las actividades. Ante esta situación y cuando el niño percibía una "dificultad", reaccionaba bostezando, haciendo lo contrario a las indicaciones, no participando en las actividades o tan sólo mirando a los demás ejercitar.

Con lo anterior se corrobora que, cuando un niño se ve obligado a hacer cosas que no se ajustan a sus necesidades, por lo que tampoco le proporcionan satisfacción, busca otras fuentes de estimulación y se manifiesta inquieto y distraído.

### **5.2.4. Cambio inesperado y repentino en el ambiente.**

Como se pudo comprobar, cuando se daban cambios en el ambiente, estímulos nuevos e impredecibles, los niños interrumpían su actividad y se dirigían hacia éste para averiguar lo que estaba pasando.

Entre las situaciones fuera de rutina que distraían comunmente a los niños se encontraron las visitas de los padres de familia al jardín de niños para observar el trabajo de sus hijos. Además de los ruidos, pláticas y gritos de niños de salones contiguos o que pasaban por el patio; y las hojitas, insectos o juguetes que se encontraban tirados.

En una ocasión, una niña entró al salón gritando "me quedé sin coche". Todos los niños y la misma maestra voltearon a verla y a perderle explicación sobre lo ocurrido, hasta que les quedó claro.

De la misma manera, otro día el grupo al cambiar de salón, lo encontró ocupado con un niño a medio tapete tratando de resolver un rompecabezas de piso. La maestra pidió iniciaran su trabajo con los materiales didácticos sin prestarle atención.

Sin embargo, los más cercanos al niño, manipulaban sus materiales tirando algunas de sus piezas y lo miraban continuamente.

La maestra entonces interrumpió el trabajo de todo el grupo y los llamó alrededor del niño en el tapete. Entre todos discutieron alternativas para ayudar al niño a armar su rompecabezas. Así la maestra captó intencionalmente la atención sobre la problemática, agotó el interés del grupo por ella y volvió a dirigirlos a su actividad anterior.

### **5.2.5. Necesidades fisiológicas del niño.**

Otro de los factores que se pudieron detectar en la investigación de campo como distractores de la actividad preescolar, se refería a aquellas necesidades fisiológicas del niño que requerían ser satisfechas para que éste pudiera continuar su trabajo.

Como por ejemplo, orinar, comer, tomar agua, quitarse el sweater, sonarse, rascarse una roncha, etc.

Todas ellas, según Maslow, de mayor urgencia en la jerarquía de necesidades humanas. Y por lo tanto, primeramente atendidas por el niño.

Aquí cabe aclarar que la atención del niño sí estaba centrada, pero en una necesidad personal, dejando a un lado en ese momento la actividad propuesta por la maestra. Por lo que podrían considerarse a dichas necesidades como distractores del aprendizaje escolarizado.

#### **5.2.6. Lejanía del niño del área donde se desarrolla la actividad.**

Debido a que la atención de los niños a esta edad es distribuida, es decir, que abarca dos o tres estímulos difusamente; cuando la ubicación de estos es lejana del lugar donde se desarrolla la actividad, las posibilidades de distracción aumentan.

Es por esto que se explica haber encontrado que los niños sentados más lejos de su maestra, eran los que platicaban, movían su cuerpo o tocaban su cabello y ropa; mientras se daban las indicaciones.

#### **5.2.7. Ineficiencia del maestro.**

Según María Montessori, la maestra dentro de la actividad preescolar, facilita o entorpece la autoconstrucción del niño.

Su eficiencia en la planeación, organización y dirección de las actividades, se refleja en un ambiente ordenado y estimulante para el niño; que favorece su atención, experimentación y actividad llena de propósito.

Sin embargo, cuando sucede lo contrario, el niño desvía su punto de enfoque con la esperanza de encontrar nuevas perspectivas que puedan serle informativas e interesantes.

Particularmente en las observaciones realizadas se registró al respecto que, cuando la maestra tardaba en iniciar la actividad, ya fuera por no tener el material didáctico y espacio listo o por no dar las instrucciones, los niños platicaban entre sí, se asomaban por las ventanas y jugaban con objetos de su alrededor. Situaciones que probaban su desinterés por estar en ese lugar sin hacer nada.

### **5.2.8. Explicaciones puramente orales.**

En las observaciones se registró que cuando una maestra les daba a los niños instrucciones utilizando únicamente palabras, estos preferían dirigir su atención hacia otro elemento del ambiente.

Este fenómeno sucedía porque los niños a esta edad, requerían de experimentación concreta para poder comprender cualquier concepto, procedimiento o información que la maestra quisiera transmitirles.

Por lo que se concluye que las explicaciones puramente verbales, para estos niños, propician la distracción.

### **5.2.9. Actividades sin objetivo claro, ni conocido.**

Contrariamente a lo observado en relación a las actividades con objetivos claros, aquellas cuyos propósitos e indicaciones eran ambiguos, es decir, que no dejaban ver explícitamente qué se estaba haciendo, ni con qué sentido; favorecían la búsqueda de otras fuentes de información por parte del niño, ya fuera intercambiando experiencias con otros o explorando objetos ajenos a la actividad.

### **5.2.10. Preocupaciones afectivas del niño.**

En algunas ocasiones, mientras los niños llevaban a cabo una actividad, se escuchaban repentinamente comentarios en voz alta sobre incidentes que los habían impresionado.

Entre ellos, las fiestas, visitas al circo, lugares nuevos y problemáticas familiares.

Al escucharlos dejaban su actividad a un lado, para discutir al respecto con sus compañeros.

Por citar un ejemplo al respecto, un día Andrea estaba reproduciendo un barco impreso en una plantilla, usando pijas de colores en un tablero de plástico, cuando exclamó: "Luis Manuel me rompió la estrellita de mi barby nueva". Inmediatamente voltearon a verla Licy, Luis Enrique y Frida. Todos ellos con hermanos más pequeños, y sentados cerca de Andrea. Frida le dijo: "Walter también rompe mis cosas y las quiere para jugar". La maestra al escucharlos platicar se acercó a ellos y les preguntó: "¿Por qué creen que sus hermanitos

rompen sus juguetes?". Luis Enrique contestó: "Porque los tiran". La maestra continuó: "¿Creen que sus hermanitos son malos?". Frida: "Walter no sabe". La maestra entonces: "¿Qué podrían hacer?". Andrea responde: "Voy a guardar mis barbies que se rompen". Luis Enrique dice: "Yo mejor le presto a mi hermanito los carritos viejos". Finalmente la maestra concluye: "Esa es buena idea". Y se retira. Los niños regresan a su trabajo individualmente.

Aunque aparentemente los niños se habían distraído de la actividad, su atención estaba centrada en algo, en aquello que les preocupaba y podría decirse que robaba su atención del momento. Una vez que hablaron sobre eso, pudieron volver a concentrarse en su trabajo.

Este fenómeno sucedió en todas las sesiones de Trabajo Personal, donde la maestra se mostraba interesada por los asuntos de los niños, al cuestionarlos, darles información sobre casos de otros niños e incluso al contarles alguna anécdota de su infancia.

De esta manera la "distracción" era manejada por el grupo y se podría continuar la actividad interrumpida.

### **5.3. Objetos y situaciones de mayor interés para el niño de 4 a 5 años.**

A continuación se expondrán aquellos objetos y situaciones que fueron encontrados como interesantes al grupo de niños observado.

### **5.3.1. Materiales didácticos.**

En cuanto a materiales didácticos, se tomó como criterio selección, que en las cinco sesiones de Trabajo Personal registradas, cada uno de ellos haya sido elegido al menos por tres niños del grupo. Puesto que la duración de la sesión era de una hora, la cantidad estándar de materiales trabajados por niño en este tiempo era de cuatro, el total de estos en el aula era veintiocho, y el número de niños observados en el grupo fue diecisiete.

Además para su análisis, los materiales didácticos que resultaron seleccionados fueron clasificados según las acciones que propiciaban en los niños. Para que de esta manera se relacionaran dichas categorías, con los períodos sensibles del desarrollo infantil que proponía María Montessori.

A propósito, cabe aclarar que el material didáctico seleccionado, presentaba las características básicas que especificaba Montessori para éste:

1. De acuerdo al verdadero mundo (significativo).
2. Progresivo en grado de dificultad (comprensible y solucionable).
3. Con control de error en sí mismo (autoevaluable).
4. Aislaba el concepto (percepción y organización cognoscitiva).
5. Permitía movimiento (coordinación).
6. Ofrecía posibilidades de combinación (creatividad)

#### **5.3.1.1. Materiales para clasificar.**

Se relacionaban con el primer período sensible del niño, el orden. Ya que la acción de clasificar, consiste en relacionar objetos entre sí estableciendo semejanzas, para separarlos en grupos según éstas. Por lo que clasificar presupone colocar cada uno de los objetos en el lugar correspondiente de acuerdo al criterio clasificatorio establecido.

Dentro de esta categoría, destacaron dos materiales didácticos:

1. Los bloques lógicos. Conformados por un conjunto de triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos, en color amarillo, azul y rojo; grandes y pequeños, gruesos y delgados. En total cuarenta y ocho piezas que el niño podía clasificar de acuerdo al criterio elegido, ya fuera por el tamaño, grosor, color o figura.

2. Las tarjetas del lexicón. Cada una de ellas representaba por medio de un dibujo, muy cercano a la realidad, un objeto. Había dieciocho tarjetas por familia; de frutas, verduras, animales, platillos, condimentos, instrumentos musicales, muebles, aparatos eléctricos, transportes, etc., revueltas para que el niño las separara según el criterio que considerara. Por ejemplo, juguetes con juguetes, y después estos en juguetes del parque, de la feria, de la casa, de niños, de niñas, etc.

#### **5.3.1.2. Materiales para seriar**

Al igual que los materiales para clasificar, estos se relacionaban con el orden porque permitían relacionar las cualidades de los objetos para secuenciar sus diferencias, ya sea ascendente o descendentemente. Con lo que se ubicaba a cada uno de los objetos en un lugar específico dentro de toda la serie.

Como ejemplos de materiales para seriar se encontraron:

1. Los cilindros con perilla. Colecciones de diez cilindros de madera natural, ensamblados en un trozo de madera con los orificios exactos para cada uno de ellos, que variaban en la dimensión de alguna de sus cualidades, ya fuera en la altura o en el grosor. También habían colecciones que combinaban ambos criterios.

2. Los ratones y sus quesos. Diez ilustraciones de ratones en cartón enmicado y el mismo número de quesos aparte. Permitían al niño establecer correspondencias entre ambos conjuntos, seriando los mismos según el tamaño de sus elementos.

### **5.3.1.3. Materiales para relacionar**

Dentro de esta categoría se incluyeron aquellos materiales que permitían al niño establecer relaciones espaciales o correspondencias entre varios objetos o dibujos. Respondían a la necesidad del niño de identificar pequeños detalles, discriminándolos de un todo y relacionándolos con las demás partes del mismo.

Tres de los materiales seleccionados fueron localizados como tales:

1. Los rompecabezas. Tablas con marco, que sostenían de treinta a cuarenta piezas de cartón irregulares, conformando una estampa (aeropuerto, estación de ferrocarril, granja y mercado). El niño podía sacar las piezas de la tabla, una a una, hasta trasladar el rompecabezas a su mesa, y después revolverlas para armar de nuevo el modelo.

2. Los diseños con pijas en tablero. Permitían al niño reproducir una figura (barco, flor, pato) construida con etiquetas circulares de colores, en un tablero de plástico agujerado, utilizando pijas del mismo material.

3. Los Edukes. Estuches de plástico con doce figuras cuadradas en su parte inferior interna, cada una de ellas enumeradas en uno de sus lados e impresas con color metálico por el otro; y con una tarjeta de cartón en su parte superior, donde estaban dibujados doce objetos dentro de cuadros del mismo tamaño al de las figuras. Además del estuche, había otra tarjeta con otras doce ilustraciones. El niño tenía que tomar la figura con el número x, buscar la ilustración correspondiente a éste en la tarjeta fuera del estuche y relacionarla con algún objeto dibujado en la tarjeta de dentro; colocando finalmente la figura sobre éste. Cuando terminaba de resolver todos los números, cerraba el estuche y lo volteaba. Lo abría y aparecía un diseño que si concordaba con el control de la tarjeta externa, daba a conocer al niño el éxito de su ejecución.

#### **5.3.1.4. Materiales para expresar**

Este tipo de materiales estaban de acuerdo con la necesidad del niño de expresar a través del lenguaje lo que veía, sentía y pensaba; correspondiente al tercer período sensible.

Aquí fueron incluidos materiales como:

1. Los cuentos. Conformados por ocho tarjetas, cuyas estampas representaban acciones específicas de una secuencia. El niño tenía que ordenarlas de tal forma que, a la hora de describirlas a un compañero, pudiese ir conectándolas lógicamente entre sí y obtener una pequeña historia. Además podía ser cuestionado por el oyente respecto al orden o a lo que sucedía en cada estampa.

2. Vocabulario por parejas. Juego de tablero con diferentes objetos impresos en recuadros, cuyas coordenadas de un lado eran seis colores y del otro seis números. Además

treinta y seis fichas rojas y la misma cantidad de azules, así como un dado con los colores y otro con los números, utilizados en las coordenadas del tablero. Para que de esta manera la pareja al jugar pudiese ubicar las ilustraciones y, cuando fuera su turno, cada uno de los niños describiría el objeto que hubiese localizado, ocupando después el recuadro correspondiente con su ficha.

#### **5.3.1.5. Materiales para ejercitar destrezas motrices finas y gruesas**

En esta clasificación se encontraron a las pelotas, aros, costalitos de arena y tela, resortes, balancines, tablas de equilibrio, escaleras, bastones, etc. Materiales usados en la sesión de Psicomotricidad y Expresión Corporal.

También a la masa, grayolas, lápices de color, tijeras, pinceles, acuarelas, cartoncillos y aquellos materiales necesarios para fabricar objetos en la sesión de Expresión Gráfico-plástica.

De igual forma, los instrumentos musicales como castañuelas, claves, tambores, panderos, campanas y cascabeles.

Todos ellos eran buscados preferentemente por los niños, pues les permitían ejercitar su coordinación y percibir la satisfacción de lograr movimientos "más difíciles".

#### **5.3.2. Problemas afectivos familiares o del grupo de coetáneos.**

A través del análisis de las observaciones en las diferentes sesiones de trabajo con el grupo, se identificaron situaciones en las que los niños mostraban especial interés.

Estas se referían a comentarios que hacían sobre problemáticas afectivas familiares que los preocupaban; pues carecían de un significado completo acerca de éstas, que les permitiera resolver sus conflictos y disolver así la confusión en la que se encontraban.

Dichas situaciones reflejaban el interés social cada vez mayor de los niños en esta edad. Sobre todo en cuanto a la conciencia de la presencia de otros y la interacción entre estos.

Como ejemplos de éstas se encontraron las siguientes:

1. Nacimiento de los bebés.
2. Celos de un nuevo hermanito.
3. Pegarle a mamá y que ésta te pegue.
4. Peleas entre hermanos y compañeros.
5. Travesuras de los hermanos pequeños.
6. Diferencias entre niñas y niños.

### **5.3.3. Actividades dentro de la escuela.**

Otras de las situaciones identificadas como interesantes para los niños, fueron aquellas que permitían la socialización. Ya fuera mediante los juegos en equipo, donde se construía un objeto entre varios niños o se compartían los juguetes; o bien, a través de las pláticas sobre animales, transportes, juguetes y ropa.

De la misma forma, elaborar objetos (portarretratos y galletas), moverse o ejercitar destrezas, y cantar rimas graciosas; despertaban interés en los niños, que se traducían en participación, experimentación e intercambio.

# C O N C L U S I O N E S

Después de haber analizado la información recopilada de las observaciones al grupo de niños investigados, se presentan en este capítulo las conclusiones inferidas para este trabajo.

Primeramente se encuentra que los intereses que motivan a los niños de cuatro a cinco años para llevar a cabo las actividades preescolares son principalmente intrínsecos. Es decir, originados de las necesidades propias de su nivel de desarrollo.

Entre ellos destacan aquellos que responden a las necesidades de:

- \* Comprender y dar significado a las palabras, objetos, sucesos y lugares.
- \* Percibirse autodeterminado y competente.
- \* Actuar física y cognitivamente.
- \* Aceptación y reconocimiento.
- \* Intercambio y socialización.
- \* Orden.
- \* Cambio y movimiento.
- \* Carácter fisiológico y afectivo.

Sin embargo también existe el interés en los niños a esta edad por obtener algún reforzador extrínseco de sus esfuerzos, preferentemente objetos y privilegios.

Los intereses anteriormente mencionados generan la atención de los niños hacia la actividad preescolar, posibilitando su aprendizaje efectivo y su desarrollo integral.

De la misma manera, los niños se distraen de ella cuando no satisface sus necesidades personales. Sobre todo si se trata de problemáticas afectivas o motivos fisiológicos.

Con esto se corrobora la hipótesis planteada para esta investigación.

Por lo tanto, puede considerarse que una actividad preescolar para niños de cuatro a cinco años, que pretenda responder a las necesidades del desarrollo físico, intelectual, social y afectivo de aquellos y así buscar su formación integral para facilitarles su desempeño escolar posterior y vida social exitosa; debe caracterizarse de la siguiente manera:

- \* Según el ritmo y nivel personal de desarrollo y aprendizaje.
- \* Regida por reglas grupales discutidas y acordadas previamente.
- \* Propicia la experimentación sobre los objetos, repetidas veces.
- \* Plantea situaciones problemáticas de la vida cotidiana del niño, incongruencias y novedades que despierten su curiosidad y lo lleven a actuar en busca de comprender y resolver.
- \* Promueve el compartir vivencias, intercambiar y confrontar puntos de vista entre los niños.
- \* Ejercita el pensamiento simbólico y el establecimiento de conexiones entre representaciones.
- \* Favorece en el niño un sentimiento de aceptación y reconocimiento.

\* Ayuda al niño a evaluar su desempeño, identificando los objetivos y criterios visible y claramente.

\* Enfatiza en un contenido específico cada vez y lo integra a las estructuras cognoscitivas relacionándolo con lo ya conocido por el niño.

\* Permite exhibir y superar las habilidades motrices.

\* Posibilita vivenciar el éxito, al elegir una meta propia, posible, útil y con sentido, alcanzándola por sí mismo.

\* Mantiene el orden y organiza los elementos del ambiente.

\* Demuestra las instrucciones, cuando éstas son necesarias.

\* Refuerza las conductas consideradas como valiosas y correctas.

\* Permite al niño satisfacer sus necesidades fisiológicas.

\* Ayuda a manejar las problemáticas afectivas que preocupan al niño.

Y bien, de estas conclusiones se pueden derivar interesantes propuestas para la educación preescolar, en torno al diseño, organización, dirección y evaluación de actividades que generen aprendizajes significativos y fomenten el desarrollo integral en los niños de cuatro a cinco años.

Como un ejemplo de tales propuestas, se presenta a continuación un manual, con el fin de brindar al educador preescolar algunas posibles estrategias didácticas para la motivación de los niños a esta edad, que por consiguiente propiciarán su atención a las actividades del jardín de niños; favoreciendo de esta manera el proceso enseñanza-aprendizaje eficaz.

# **PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL MANEJO DEL INTERÉS Y LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS EN LA ACTIVIDAD PREESCOLAR**

Según las conclusiones inferidas de la investigación que presenta este trabajo, las necesidades intrínsecas del desarrollo físico, intelectual y social del niño, en gran medida determinan los intereses que motivan sus conductas de exploración, interrelación y experimentación con el medio ambiente.

Estas a su vez le permiten al niño reorganizar sus estructuras cognoscitivas; reconstruir el conocimiento del mundo circundante, crear soluciones y llevarlas a cabo exitosamente, interactuar socialmente con ética y llegar a conquistar su autonomía.

Bajo esta perspectiva, a los elementos del medio ambiente (personas, objetos y situaciones) se les considera mediadores en el aprendizaje y desarrollo del niño.

Esto llevado al espacio preescolar implica que la estructura y objetos del lugar físico, los educadores, el grupo de coetáneos, la didáctica empleada, las situaciones de interacción y las actividades intencionales; facilitan o entorpecen dichos procesos.

Por esta razón, el papel que desempeña el educador en planear, organizar, dirigir y controlar las actividades dentro de la escuela es sumamente importante.

El éxito de su labor está influido por su continua formación profesional, su compromiso y su conciencia acerca de lo que hace, con qué sentido y de qué manera.

Y es precisamente para apoyar lo anterior que se presenta a través de este capítulo un manual, con el objetivo de brindar al educador preescolar líneas de acción generales para el diseño de actividades que motiven al niño de cuatro a cinco años, al aprendizaje significativo y eficaz.

Este manual es una guía de estudio para el educador, porque le permite abordar de forma directa y gradual, las problemáticas del desinterés, la dispersión de la atención y el aprendizaje memorístico, dentro de su práctica educativa concreta.

Esta modalidad didáctica considera al educador como estudiante autodidacta, en el sentido de ser él mismo el responsable en su aprendizaje.

Y con el fin de apoyarlo, antes de presentar cualquier información, el manual plantea en cada unidad algunos ejemplos sobre las situaciones a "resolver", para que el educador las identifique en su práctica cotidiana y de ahí surjan las inquietudes e interrogantes que lo impulsen a buscar las alternativas de solución.

Es decir, se pretende ubicar la temática en lo que el educador conoce y vive frente al grupo en el jardín de niños, para que las acciones de estudiar, investigar, innovar y replantear soluciones le sean significativas y automotivadas.

De la misma manera, al final de cada unidad, el manual presenta al educador un conjunto de preguntas que le permitirán verificar su comprensión respecto a la información recientemente manejada, así como una serie de ejercicios prácticos para aumentar su capacidad de aplicarla.

Se recomienda asegurarse de la comprensión de las palabras del texto de cada unidad para su mejor aprovechamiento.

Por otro lado, el manual puede ser utilizado en cualquier período del curso escolar y durante el tiempo que cada educador requiera, según su ritmo de estudio y la profundidad con que aborde los objetivos propuestos.

Gracias a que está impreso, su información puede perdurar a través del tiempo, lo que permite su constante revisión y la posibilidad de estar al alcance de un gran número de educadores, en el momento en que lo necesiten.

Más que una herramienta acabada, este manual tiene por meta promover un ciclo de reestructuración continua de la práctica profesional del educador preescolar. A través de la observación, reflexión y toma de conciencia sobre la propia experiencia docente, así como del intercambio entre colegas, experimentación sistemática de estrategias y evaluación de las mismas. Para que así el educador preescolar transforme la calidad de su labor educativa y con ella el apoyo efectivo al desarrollo infantil.

## **UNIDAD 1. LOS INTERESES DEL NIÑO PREESCOLAR**

*Se ha preguntado alguna vez...*

¿Cuáles serán las necesidades básicas de los niños con quienes trabajo?

¿Las experiencias escolares que propongo a mis alumnos promoverán efectivamente su desarrollo integral?

¿Por qué en ocasiones el grupo parece indisciplinado y distraído?

¿Qué motivaría a Juanito a participar en las actividades?

Las necesidades intrínsecas del desarrollo físico, intelectual y social del niño, en gran medida determinan los intereses que motivan sus conductas de exploración, interacción y experimentación con los objetos, las personas y las situaciones de su medio ambiente; por las cuales aprende y se desarrolla.

Si este es el punto de partida para el educador preescolar, indagar sobre ello se convierte en una tarea indispensable.

## **¿CÓMO INVESTIGAR LAS NECESIDADES E INTERESES DE LOS NIÑOS?**

El educador preescolar puede indagar las necesidades del desarrollo en los niños con quienes interactúa, para así identificar sus intereses particulares y aprovechar esta motivación intrínseca en dirigir su aprendizaje.

Usted puede consultar libros y documentos que traten sobre las características generales del niño preescolar.

Sin embargo, debido a las diferencias individuales, encontrará que algunas de esas descripciones parecen ajenas al grupo de niños con quien trabaja en particular.

Existen varias formas de obtener los rasgos peculiares de estos niños:

1. Preguntando directamente a los niños sobre qué desearían ser, hacer o tener, qué les gusta o qué prefieren y por qué. Alentándolos a expresar lo que piensan y cómo perciben las cosas.

2. Identificando los temas de la conversación infantil, aquellos a los cuales refieren sus preguntas a otras personas, o bien, representan en sus producciones artísticas.

3. Observando el juego espontáneo de los niños.

## LA OBSERVACIÓN

Observar significa examinar o prestar atención a algo.

La observación es una de las técnicas más útiles con la que cuenta el educador preescolar, porque le proporciona la información que necesita saber sobre los niños y acerca de los efectos de sus acciones sobre estos.

Diagnosticar por medio de la observación permite planear y ajustar los materiales, las técnicas y las actividades de enseñanza para que se acoplen a los intereses individuales y necesidades de desarrollo de los niños. Además de ser un vehículo para graficar el progreso del niño a través del tiempo.

Se puede registrar la realidad tomando notas o videograbando los sucesos cotidianos. De esta manera se preservan los detalles y el observador se libera de tener que confiar en la memoria para recordar las situaciones que desea analizar, compartir y discutir.

A este respecto, cuando son varios los adultos que interactúan con el niño, es conveniente dialogar entre sí sobre las observaciones de cada cual, considerar el mismo hecho desde diferentes puntos de vista para generar acuerdos mutuos y concretar acciones de apoyo.

El proceso diario de registrar anécdotas desarrolla la habilidad de los educadores preescolares para la observación objetiva y su sensibilización a las diversas necesidades de los niños individualmente.

He aquí algunas recomendaciones para simplificar este proceso:

1. Lleve una libreta con usted para anotar sus observaciones durante el día, o bien mantenga su cámara de video lista para grabar.

2. Vea "todo lo dado", en cuanto sea posible. No sólo aquello que le interese o confirme sus ideas.

Sin embargo, utilice un formato que oriente sus observaciones y asegure los indicadores mínimos que usted disponga. Tales como: ¿cuáles son las características generales de quienes participan en la escena?, ¿qué está sucediendo ahí?, ¿cómo se relacionan y vinculan los individuos?, ¿cuál es el contenido y estructura de sus conversaciones?, ¿qué características tiene el contexto en que está situada la escena?, etc.

3. Feche las notas. Escríbalas con objetividad y brevemente. Por ejemplo: Caro sonrió mientras repartía los vasos a la hora del almuerzo, y más tarde dijo que se sintió contenta de ayudar.

Mantenga entre paréntesis sus hipótesis, interpretaciones o posiciones teóricas.

4. No pretenda hablar sobre todos los niños todos los días.

5. Programe 30 minutos al finalizar sus labores para analizar sus observaciones y clasificarlas en posibles categorías.

6. Compare en forma constante los acontecimientos detectados con los anteriores y reestructure las categorías si descubre nuevas relaciones.

7. Para hacer más confiables los resultados de su observación registre repetidas veces situaciones similares y contraste los datos obtenidos en cada una. De ser posible, enriquezca esta información entrevistando a los niños y analizando sus reproducciones gráfico-plásticas.

## VERIFIQUE SU COMPRESIÓN

Conteste las siguientes preguntas acerca de la investigación de las necesidades e intereses del niño preescolar. Consulte la información de la unidad para comprobar sus respuestas.

\* ¿Por qué indagar las necesidades particulares del desarrollo de los niños con quienes interactúa, es el punto de partida para cualquier educador preescolar?

\* ¿Cómo puede un educador preescolar obtener esta información dentro de su labor cotidiana?

\* ¿Cuáles son las ventajas que presenta la observación de los niños en situaciones espontáneas?

\* ¿Qué se recomienda para simplificar este proceso?

## EJERCICIOS PRÁCTICOS

A continuación se presentan ejercicios que usted puede hacer para practicar cómo indagar las necesidades e intereses de los niños con quienes trabaja. Estos le ayudarán a ser más hábil al respecto.

1. Consiga 3 libros sobre el niño preescolar y analice cada uno de los rasgos del desarrollo propios de la edad que le interese.

2. Elabore un cuadro sinóptico con las características del desarrollo físico, afectivo, psicomotriz, cognoscitivo, del lenguaje y socialización, que haya encontrado para la edad que eligió.

3. Registre durante dos semanas las observaciones que obtenga del juego libre entre los niños de su clase, en el recreo, según las recomendaciones que se le han presentado en esta unidad.

4. Al mismo tiempo, pida a los niños hacer un dibujo libre diario y explicar su contenido. Además interrógelos acerca de lo que les gustaría ser, hacer o tener. Puede utilizar el juego simbólico para tal propósito.

5. Organice todos los datos que consiguió en categorías (clases), de acuerdo al área de desarrollo a la que pertenezcan.

6. Escriba una lista de intereses básicos que deduzca del análisis de las categorías.

7. Vuelva a realizar del ejercicio 3 al 6, durante dos semanas más, y contraste ambos resultados finales.

8. Reestructure sus categorías y redacte sus conclusiones.

## **UNIDAD 2. LA ACTIVIDAD PREESCOLAR**

¿Alguna vez ha reflexionado si...

\* Está proporcionando un ambiente entusiasta y con una variedad de material accesible que invite a los niños a explorar y manipular, y para hablar sobre lo que están haciendo?

\* Sus comentarios, discursos y preguntas son apropiados al nivel de comprensión de sus alumnos?

\* Promueve el intercambio entre los niños y usted comparte con ellos el diálogo?

\* Sus alumnos comprenden lo que están haciendo y con qué sentido?

\* Castiga la creatividad en favor de un grupo dócil y homogéneo?

Una de las funciones primordiales del educador preescolar es precisamente diseñar las actividades de tal manera que satisfagan las necesidades e intereses intrínsecos del niño.

Contar con algunas condiciones orientadoras que facilitasen esta importante labor, sería de gran utilidad.

Seguramente usted, al llevar a cabo la investigación propuesta en la unidad anterior, ya habrá obtenido una serie de necesidades e intereses de los niños de su clase.

Probablemente su información coincida con las siguientes categorías, donde el niño requiere:

- \* Comprender y dar significado a las palabras, objetos, sucesos y lugares.
- \* Percibirse autodeterminado y competente.
- \* Actuar física y cognitivamente.
- \* Intercambiar y socializar.
- \* Ser aceptado y reconocido.
- \* Orden.
- \* Cambio y movimiento.
- \* Satisfacer sus necesidades fisiológicas.
- \* Aclarar sus problemáticas afectivas.

Estas son algunas de las necesidades que interesan a los niños de edad preescolar. De ellas se desprenden los lineamientos generales para el diseño de las actividades en el jardín de niños, que a continuación se proponen:

La actividad preescolar provechosa se caracteriza por...

1. Plantear situaciones problemáticas de la vida cotidiana del niño, incongruencias y novedades que despierten su curiosidad y lo lleven a actuar en busca de comprender y resolver.

Para que una situación sea problemática debe:

- \* tener sentido en el campo de conocimientos de los alumnos;

- \* no ser resoluble sólo a partir de los conocimientos que los niños ya tienen;

- \* no presentar un modelo acabado, sino colocar al niño frente a la necesidad de tomar decisiones, que le permita elegir procedimientos o caminos diferentes para solucionar una misma situación; y

- \* provocar en los alumnos la formulación de sus propias interrogantes e identificación del conflicto.

2. Propiciar la experimentación sobre los objetos, repetidas veces. La explotación, observación y descubrimiento de las propiedades de los materiales, conceptos y relaciones básicas trabajando con las manos.

3. Promover el compartir vivencias, intercambiar y confrontar puntos de vista entre los niños.

El educador participa dialogando con ellos sobre lo que está sucediendo, lo que hacen y de qué manera. Como mediador en la comunicación:

- \* Incita a explicar los diferentes puntos de vista.

- \* Hace notar las coincidencias y discrepancias.

- \* Pone en evidencia la suficiencia o insuficiencia de la información disponible y provee de aquella necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando.

\* Funciona él mismo como fuente de informaciones al tender puentes entre los concimientos producidos por los niños y el saber social.

\* Ayuda a definir las conclusiones.

\* Recuerda datos o conclusiones previas pertinentes para la discusión.

\* Plantea contraejemplos.

\* Hace respetar las normas establecidas para la discusión.

\* No sanciona el error.

\* Se enfoca a lo que dicen los niños, y no a cómo lo dicen.

\* Evita llamar la atención del grupo sobre lo que ha dicho un niño sólo cuando está en la respuesta correcta o más cercano a la verdad.

\* No convalida de entrada lo correcto.

\* Adopta una actitud neutral frente a las posiciones de sus alumnos, es decir, pide explicación de toda respuesta o afirmación, correcta o incorrecta.

\* Cuando los niños hacen preguntas, les ayuda a encontrar las respuestas por sí mismos.

\* Emplea lo que el niño dice, moldeando la pronunciación, gramática y sintáxis correcta, pero manteniendo el nivel de lenguaje a uno en el que el niño pueda entender.

\* Mantiene contacto visual y llama al niño por su nombre.

\* Deja tiempo al niño para responder y se asegura le haya comprendido.

\* Le hace saber al niño que lo ha escuchado.

Por otra parte, entre las condiciones que favorecen una interacción productiva en los subgrupos de niños están:

- \* Suficientemente pequeños para que la responsabilidad no se diluya.
- \* Otorgar tiempo para pensar individualmente antes de intercambiar con los compañeros.
- \* Conformar los subgrupos entre sujetos que estén en niveles diferentes pero cercanos del proceso constructivo, variando sus miembros continuamente.

4. Ejercitar el pensamiento simbólico y el establecimiento de conexiones entre representaciones.

El educador puede utilizar las siguientes preguntas para que el niño reflexione:

- \* ¿Cómo fue que sucedió esto?
- \* ¿Puedes decirme otra manera de hacerlo?
- \* ¿Dónde has hecho esto antes, que te haya ayudado a resolver el problema?
- \* ¿Qué pasaría si...?
- \* ¿En dónde has visto antes este...?
- \* ¿Qué puedes usar para hacerlo?
- \* ¿Qué necesitas hacer enseguida?
- \* ¿En que otro momento necesitas hacer esto?
- \* ¿Qué me puedes decir de...?
- \* ¿Por qué es mejor esto que aquello?
- \* ¿Cómo te diste cuenta?
- \* ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre una y otra?

5. Implicar una secuencia de pasos organizados para el logro de una meta.

6. Favorecer en el niño un sentimiento de aceptación y reconocimiento de su persona.

Para esto el educador:

\* Comparte la búsqueda, en ésta misma, con los niños, pero sin intervenir con ayuda innecesaria.

\* Se convierte en un compañero de trabajo y juego. Usa los materiales en algunas de las mismas formas que los niños. Habla en el contexto de estos y los escucha. Se sujeta a las normas del grupo.

\* Anima a los niños a ayudarse entre sí. Está ahí cuando el niño realmente lo necesita o tiene una duda.

\* Toma en cuenta las necesidades del niño y se interesa por sus preocupaciones. Muestra interés auténtico por lo que los niños dicen y hacen.

7. Ayudar al niño a evaluar su desempeño, identificando los objetivos y criterios visible y claramente.

El educador apoya al niño a encontrar las causas de sus errores y triunfos, preguntándole:

\* ¿Cómo supiste que estaba bien?

\* ¿Qué hizo que no saliera?

\* ¿Qué hiciste para lograrlo?

8. Favorecer en el niño la conciencia sobre sí mismo, lo que quiere, siente, hace y obtiene.

9. Enfatizar en un contenido específico a la vez e integrarlo a las estructuras cognoscitivas al relacionarlo con lo ya conocido por el niño.

10. Posibilitar vivenciar el éxito, al elegir una meta propia, posible, útil y con sentido, alcanzándola por sí mismo.

El educador permite a los niños elegir entre muchas opciones, tomar la decisión y responsabilizarse de ella.

11. Permitir exhibir y superar habilidades motrices.

12. Mantener el orden y organizar los elementos del ambiente. Esto implica:

- \* Espacio suficiente, sin interrupciones externas, ruido y movimiento. Ventilado, limpio e iluminado.

- \* Asientos cómodos y muebles acordes a las medidas de los niños.

- \* Disposición de los materiales aislada entre sí, sobre fondos contrastantes y cada uno en un lugar específico.

- \* Novedosa apariencia del espacio al incluir materiales desconocidos o reacomodar los existentes.

- \* Uso balanceado de los colores. Los cálidos atraen y los fríos relajan y favorecen la concentración.

- \* Lejos de las chimeneas, emanaciones tóxicas (gas butano), automóviles, excavaciones y cableado.

13. Demostrar las instrucciones (claras, concretas, secuenciadas) cuando éstas sean necesarias, sin limitar la creatividad en el uso de los materiales y estructuración del diseño.

14. Proveer materiales didácticos que:

- \* Sean suficientes y permitan usos diversos.

- \* Variados en texturas, colores y formas.

- \* Estimulen la solución de problemas y creatividad.

- \* Sean reales, de acuerdo con el verdadero mundo.

- \* Aislen el concepto para facilitar la percepción y la organización de las estructuras cognoscitivas del niño.

- \* Permitan actividad física y cognoscitiva.

- \* Posean control de error en sí mismos, para la autocorrección.

- \* Sean progresivos en dificultad.

- \* Sus piezas estén completas y en buen estado.

15. Fomentar la creatividad y la expresión.

16. Reforzar las conductas consideradas como valiosas y correctas. Entre ellas:

- \* Darse cuenta de un proceso o de su propia conducta.
- \* Buscar por sí mismo el conocimiento.
- \* Solucionar problemas por sí mismo y ayudar a otros a hacerlo.
- \* Lograr las metas que él mismo se imponga.

17. Permitir al niño satisfacer sus necesidades fisiológicas.

18. Ayudar a manejar las problemáticas afectivas que preocupan al niño.

19. Regirse por reglas grupales discutidas y acordadas previamente.

20. Ejercitar la habilidad del niño de concentrar su atención y movimiento en la situación presente.

## VERIFIQUE SU COMPRENSIÓN

Conteste las siguientes preguntas acerca de los lineamientos que debe seguir toda actividad preescolar provechosa. Consulte la información para comprobar sus respuestas.

- \* ¿Cuáles son las características de una situación problemática?
- \* ¿Qué implica que el niño experimente sobre los objetos?
- \* ¿Cómo debe dialogar el educador con los niños?
- \* ¿Cuándo el trabajo en grupo favorece una interacción productiva?
- \* ¿Qué hace el educador para que los niños se sientan aceptados y reconocidos?
- \* ¿Por qué es importante que el niño elija su meta y la logre por sí mismo?
- \* ¿Cómo se facilita la integración de un nuevo conocimiento?
- \* ¿Qué características tiene el material didáctico óptimo?

## EJERCICIOS PRÁCTICOS

Estos son algunos ejercicios que le ayudarán a aplicar, en su práctica profesional diaria, los lineamientos generales de toda actividad preescolar provechosa. Después de llevarlos a cabo, registre los logros y los obstáculos, analícelos y diseñe nuevas estrategias didácticas.

1. Diseñe una actividad que platee una situación problemática, permita la experimentación y el intercambio de puntos de vista entre los niños de su grupo.
2. Organice a su grupo en equipos para llevar a cabo la creación de un juguete libremente, con material de desecho.
3. Represente gráficamente los objetivos y las instrucciones de 5 ejercicios de coordinación motriz y pida a sus alumnos los ejecuten.
4. Reacomode su salón de clase de manera que cumpla los requisitos especificados anteriormente.
5. Idee un juego que permita a los niños ejercitar su pensamiento simbólico y resolver algunas de sus problemáticas afectivas.
6. Discuta y acuerde con su grupo una regla y cúmplala.
7. Invente un material didáctico para que los niños clasifiquen, serien y establezcan correspondencia entre 60 objetos, según los lineamientos propuestos en esta unidad.

## UNIDAD 3. LA ATENCIÓN DEL NIÑO PREESCOLAR

¿Alguna vez la ha pasado que...

\* Trata de iniciar una actividad con su grupo, pero la mayoría de los niños parecen estar en otro lado?

\* Varios de sus alumnos insisten en platicar sobre algún acontecimiento ajeno a la actividad de ese momento?

\* Los niños de su grupo se distraen fácilmente con cualquier interrupción?

\* Alguno de sus alumnos fracasa en la ejecución del ejercicio por no haber escuchado las indicaciones?

"El aprendizaje se realiza a un nivel más satisfactorio y seguro cuando la atención de los alumnos es activa y se centra en un objeto." (Good, 1985:151)

El aprendizaje se inicia cuando el niño dirige sus sentidos hacia algo, estimado útil, posible y satisfactorio, para sí volverse consciente de ello.

"Estar ahí" es el gradiente básico del aprendizaje, puesto que permite concentrar la percepción y el movimiento en un estímulo concreto.

Pero, ¿cómo asegura el educador preescolar la atención de sus alumnos?

## EJERCICIOS PARA EL MANEJO DE LA ATENCIÓN

Aunque el educador preescolar diseñe una actividad acorde a las necesidades e intereses de sus alumnos, no siempre atrae su atención hacia ella.

Puede suceder que los niños, en el momento en que se les presenta la actividad, tengan su atención centrada en otros intereses. Como por ejemplo en una fiesta, en un regaño, en un juguete nuevo, en un viaje, en una pelea de sus padres, en la lluvia, etc., o simplemente en la actividad anterior.

En estos casos, para atraer la atención de los niños a la situación presente, el educador preescolar puede llevar a cabo los siguientes ejercicios presentados por L. Ronald Hubbard:

### MIREN ESO...

1. Dígame a los niños que van a hacer un ejercicio antes de empezar la actividad y explíqueles el procedimiento brevemente.
2. Asegúrese de que los niños comprenden la orden que utilizará. Esta es "Miren ese \_\_\_ (objeto)".
3. Señale un objeto del entorno y dígame a los niños: "Miren ese \_\_\_ (objeto)".
4. Cuando los niños lo hayan hecho, hágameles saber que lo ha captado.

5. Continúe dando la orden, dirigiendo la atención de los niños hacia diferentes objetos del entorno. Cada vez que la ejecuten, asegúrese de hacer saber a estos que se ha dado cuenta de que lo hicieron.

Por ejemplo, usted dice: "Miren esa pared", "Gracias", "Miren esa silla", "Bien", "Miren esa maseta", "Esta bien", "Miren esa lámpara", "Muy bien". Señale el objeto cada vez.

6. Continúe hasta que los niños respondan a la orden con prontitud, sonrían y estén alerta a lo que usted dice. Puede terminar el ejercicio en este punto. Dígale a los niños: "Fin del ejercicio".

## **TOQUEN ESE...**

En este ejercicio el educador y los niños caminan de aquí para allá. Se siguen los mismos pasos del ejercicio anterior, únicamente variando la orden. Esta es "Toquen ese \_\_\_ (objeto indicado)".

## **CUÉNTAMELO OTRA VEZ...**

Cuando detecte que un niño se siente infeliz o nervioso por haber vivido un incidente confuso en el pasado y que esto lo mantiene "ausente" durante la actividad, puede ayudarlo

a dirigir su atención fuera de esta dificultad, a ser más consciente de lo que le rodea y de otras personas, a alejarse de los problemas que lo han impresionado.

Este ejercicio puede usarse una vez que el niño ha aprendido a hablar lo suficiente como para poder dar un relato coherente de lo que esté pensando o sintiendo.

Si el niño se siente molesto puede empezar preguntándole cuando se sintió así en una ocasión anterior. Normalmente el niño lo recordará.

A medida que le vaya haciendo más preguntas de lo que estaba haciendo en aquel momento, qué estaba ocurriendo, quién estaba hablando, qué se dijo, cómo se sintió, él describirá la escena gráficamente.

Cuando lo haya hecho así, simplemente dígame: "Cuéntamelo otra vez". O sencillamente: "Veamos ahora, estabas sentado en el sofá cuando papá dice: ¿Qué dice?". Se puede usar cualquier frase sencilla que retorne al niño al principio de la escena.

Muestre interés y afecto, pero no lloriquee ni se lamente diciendo: "¡Pobre cariñito, pobrecito mío! o frases por el estilo. Hacer esto tiende a hacer pensar al niño que los trastornos o heridas son valiosos, en el sentido de que le han hecho merecedor de una atención y compasión especial.

Cuanto más pueda entrar en la realidad del niño mejor podrá ayudarlo. Imite su tono de voz, sus "¡Sí!", "Lo hiciste", "¿Y luego qué?".

Si el niño insiste en una o dos frases una y otra vez, usted puede empezar con "¿Quién dice eso?" o "¿Quién te está diciendo eso?" o "¿Cuándo oíste eso?".

A veces insistirá "Yo lo digo, cállate". En este caso pregúntele: "¿Y quién más lo dice?" o "Mira a ver si puedes recordar cuando oíste a alguien decir lo mismo", y por lo común empezará a contarle un incidente.

Cualquiera que sea el incidente usted sigue sencillamente preguntando hasta reconstruir el incidente: "¿Qué estabas haciendo?", "¿Dónde estabas?", "¿Qué estaba diciendo papá?", "¿A qué se parecía?", "¿Cómo te sentiste?", etc.

Haga que el niño recuerde el incidente unas cuantas veces hasta que se ría. Esto liberará su atención.

## **CONSIGNAS DE DISCRIMINACIÓN PERCEPTUAL**

Diferenciar estímulos a través de la coordinación entre la percepción y el movimiento permite al niño enfocar su atención en un lugar y momento presente, saber dónde está y qué le rodea.

Este ejercicio se realiza los 10 primeros minutos de la mañana, antes de iniciar las actividades, o después de la hora del descanso.

El procedimiento base consiste en coordinar el impulso o freno del movimiento corporal con el pulso de la música o el silencio.

El niño debe diferenciar el cambio de los estímulos externos y estar alerta de los efectos de sus movimientos.

Por ejemplo, el educador dice: "Vamos a caminar como se escuche la música, si es lento muy despacio, si es rápido muy veloz, cuando no la escuchemos vamos a convertirnos en estatuas".

Se asegura que los niños hayan comprendido la consigna, pidiendo a alguien la vuelva a explicar.

Inician el ejercicio, el educador también participa, se escucha la música lento, rápido, nada, rápido, nada, rápido, lento, rápido, nada, etc., hasta que los niños estén muy atentos a los cambios y respondan con su movimiento sin demora.

Entonces el educador puede dar las "Gracias" por la ejecución y explicar si así lo considera necesario una nueva consigna: "Ahora ustedes son músicos y yo el director, cuando escuchen la música percutan en una parte de su cuerpo, pero si yo levanto esta varita se detienen, si la bajo siguen percutiendo".

La música varía de velocidad. Cuando los niños esten alerta, el educador termina el ejercicio diciendo: "Esto es todo, muy bien".

Existen tantas consignas como el maestro quiera crear.

Es recomendable colocar a los niños en situaciones que tengan que resolver, que los reten y sean novedosas.

Puede utilizar discriminación visual o auditiva.

Recuerde que la clave está en diferenciar un cambio coordinando percepción y movimiento.

## VERIFIQUE SU COMPRENSIÓN

Conteste las siguientes preguntas acerca de la atención de los niños preescolares y los ejercicios que se pueden utilizar para atraerla a la actividad propuesta. Consulte la información para comprobar sus respuestas.

\* ¿Por qué es necesaria la atención como prerrequisito para iniciar el aprendizaje?

\* ¿Cuáles son las razones por las que sus alumnos podrían tener su atención centrada en otros intereses?

\* Describa el procedimiento del ejercicio Miren ese...

\* ¿Para qué se usa el ejercicio Cuéntamelo otra vez?

\* ¿Cuál es el procedimiento base de las consignas de discriminación perceptual?

## EJERCICIOS PRÁCTICOS

Estos son algunos ejercicios que le permitirán aplicar, en su labor educativa, las estrategias para el manejo de la atención en los niños, presentadas en esta unidad. Una vez realizadas, registre sus observaciones, analícelas y contrástelas con otras tomadas en diferentes ocasiones. Mejore lo que aquí se le ha propuesto.

1. Durante 5 días, cada vez que cambie de actividad con su grupo, lleve a cabo el ejercicio de Toquen ese \_\_\_ (objeto indicado).
2. Encuentre 3 niños que estén tristes o ausentes durante las actividades, y aplique el ejercicio Cuéntamelo otra vez.
3. Organice al inicio del día y después del descanso, 10 minutos de consignas de discriminación visual y auditiva, variando durante 10 días la estructura de éstas.
4. Pida a uno de sus colegas, después de haberle aplicado el ejercicio Miren ese \_\_\_ (objeto), le describa cómo se ha sentido. Después, que le aplique a usted éste mismo. Comparta su experiencia.

# UNIDAD 4. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PREESCOLARES

¿Cómo sabría usted si...

\* Las acciones educativas que ha llevado a cabo con su grupo, han respondido a los objetivos que planteó en un principio para éstas?

\* Su práctica docente se ha transformado gracias al estudio, investigación y sistematización de sus acciones?

\* Sus alumnos están motivados, satisfechos y han avanzado en su desarrollo integral?

\* Puede mejorar las actividades educativas que propone a sus alumnos y en qué forma?

La evaluación es uno de los medios que permite al educador preescolar medir los resultados de sus acciones y reflexionar sobre el proceso utilizado para lograrlos.

De esta manera el educador verifica la eficacia de sus esfuerzos según los objetivos planeados e identifica las estrategias funcionales, así como los obstáculos que se le presentaron.

Sin parámetros para evaluar, el educador difícilmente sabría de dónde parte y a dónde llega.

Como se explicó en un principio, este manual pretendía brindarle a usted algunas líneas de acción generales para el diseño de actividades que motivasen a los niños con quienes trabaja, al aprendizaje significativo y eficaz.

Para evaluar este objetivo, usted podría enlistar las ganancias que ha obtenido de seguir las recomendaciones de cada unidad, y también, las dudas y desventajas a las que se ha enfrentado.

Esto en cuanto a la importancia, funcionalidad y actualización del contenido presentado en el manual; a la relación entre unidades; a la organización de las reflexiones introductorias, las autoevaluaciones y los ejercicios prácticos; y a la claridad en la redacción de los textos.

Además, usted podría dirigirse a evaluar concretamente su práctica educativa a partir de los cambios que observase en sus alumnos. Para ello, en seguida se presentaran una serie de indicadores que le serían de gran utilidad, para evaluar continuamente sus observaciones.

## **INDICADORES DE LA MOTIVACIÓN**

Un niño con interés...

Participa, discute, propone.

Comunica.

Cuestiona.

Sonríe.

Explora.

Elige e inicia.

Ejecuta de principio a fin por sí mismo.

Continúa por cuenta propia.

Grita o exclama con entusiasmo.

Busca volver a experimentar una actividad anterior.

Mira y escucha.

Agradece a su maestro con respeto y afecto.

Autocontrola su atención.

## **INDICADORES DE LA ATENCIÓN**

El niño atento...

Discrimina un estímulo entre varios.

Se dirige hacia una fuente específica.

Establece contacto visual intencionado con el objeto.

Observa y escucha cuidadosamente.

Mira a los ojos.

Actúa y es eficiente.

Ejecuta instrucciones claras correctamente.

Manipula el objeto sin tirarlo.

Controla sus movimientos.

Responde verbalmente sin demora.

## **INDICADORES DEL APRENDIZAJE**

Un niño está aprendiendo y desarrollándose cuando muestra una creciente habilidad para...

Decidir, planear y llevar a cabo sus metas.

Valerse por sí mismo.

Jugar en equipo.

Distinguir lo real de lo imaginario.

Clasificar y seriar objetos, situaciones, lugares y personas.

Recordar incidentes y percepciones.

Expresar sus pensamientos y sentimientos.

Enfrentar problemas y resolverlos.

Transformar espacios y objetos.

Escuchar a otros e intercambiar puntos de vista.

Representar simbólicamente.

Comprender conceptos, palabras y lenguajes.

Relacionar causas y efectos.

Conservar cantidades, formas y tamaños.

Reconstruir un procedimiento.

Describir lo que sucede, sucedió y sucederá.

Recuerde que de los resultados de la evaluación continua usted obtiene información para la toma de decisiones y mejoramiento del diseño de actividades educativas. Y con ellos apoya trascendentalmente el desarrollo integral y la calidad de vida de los niños que tiene en sus manos.

## VERIFIQUE SU COMPRENSIÓN

Conteste las siguientes preguntas acerca de la evaluación de las actividades preescolares. Consulte la información de la unidad para comprobar sus respuestas.

\* ¿Por qué es indispensable evaluar continuamente las acciones que llevamos a cabo como educadores, y las que realizan los niños?

\* A través de qué conductas probaría que sus alumnos están motivados en una actividad?

\* ¿Cómo sabría que los niños están atentos durante las actividades?

\* ¿Qué le haría ver que sus alumnos están aprendiendo?

\* ¿Cuáles indicadores usaría para evaluar el mejoramiento en su labor como educador preescolar?

## EJERCICIOS PRÁCTICOS

A continuación se le presentan algunos ejercicios para que usted practique como evaluar las actividades educativas que diseña.

1. Enliste 20 aspectos que podría verificar acerca de las actividades que diseñó en la Unidad 3. Y según el análisis de sus observaciones, evalúelas.

2. Diseñe una nueva actividad, que englobe la mayor cantidad de los lineamientos didácticos expuestos en la Unidad 3. Y según los indicadores de la motivación y de la atención, evalúe los resultados registrados en sus observaciones.

3. Escriba 2 anécdotas por cada uno de los indicadores del aprendizaje anteriormente propuestos.

4. Organice las observaciones que obtenga de 10 diferentes actividades, intencionalmente diseñadas por usted, en categorías. Cada una de éstas debe corresponder a cada uno de los indicadores del aprendizaje. Después evalúe la eficacia de estas actividades y el avance de sus alumnos, contrastando con la evaluación que consiguió del ejercicio 1 de esta unidad.

5. Estructure un formato que le facilite la evaluación de las actividades que diseña y lleva a cabo con sus alumnos diariamente. Uselo, evalúelo y mejórelo.

6. Escriba las ventajas y las desventajas de este manual, según su propia experiencia al usarlo.

# B I B L I O G R A F Í A

1. ALONSO PALACIOS, María Teresa (1991), "La afectividad en el niño. Manual de actividades preescolares" Trillas, México, D.F.
2. A.R.U.B.A. Programa Educativo Visual (1995), "Gran Atlas Visual de Psicología Infantil y Juvenil" Panamericana Formas e Impresos, S.A., Colombia.
3. AUSUBEL, David, et.al. (1976), "Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo" Trillas, México, D.F.
4. BALL, Samuel (1988), "La Motivación Educativa: Actitudes, Intereses, Rendimiento, Control", Ed. Narcea, S.A., Madrid, España.
5. BAÑUELOS MARQUEZ, Ana María (1990), "Motivación Escolar: una Propuesta Didáctica", en Perfiles Educativos No. 49-50, julio-diciembre, México.
6. BAÑUELOS MARQUEZ, Ana María (1993), "Motivación Escolar, estudio de variables afectivas", en Perfiles Educativos No. 60, abril-junio (p.56-63), México.
7. BAROCIO, Roberto (1996), "Ambientes para el aprendizaje activo" Trillas, México.

8. BENIERS, Elisabeth (1991), "El lenguaje del preescolar. Una visión teórica" Trillas, México.
9. BOTELLA AUSINA, Juan (1982), "El Rendimiento en situaciones de doble tarea: el problema de la atención dividida", en Revista de Psicología General y Aplicada No.37, México.
10. BRAMBILA BOLAÑOS, G.A. (1984), "Desórdenes con déficit de la atención", en Revista de la Facultad de Medicina No.27, (p.107-112), México.
11. CASTILLO CEBRIAN, Cristina, et.al. (1980), "Educación Preescolar. Métodos, Técnicas y Organización", Ed. CEAC, Barcelona, España.
12. COLVIN W. Ralph y ZAFFIRO, M. Esther (1982), "Educación Preescolar. Manual para la preparación de educadores de niños de edad preescolar" Diana, México, D.F.
13. CORENSTEIN ZALSAR, Martha (1995), "La investigación etnográfica" ILCE, México.
14. CRAIG, et.al. (1979), "Psicología Educativa Contemporánea" Limusa, México, D.F.
15. DAVIS, Flora (1994), "La comunicación no verbal" Alianza Editorial, México.
16. DIAZ BARRIGA, Angel (1996), "Ensayos sobre la problemática curricular" Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
17. DIAZ INFANTE NUÑEZ, Josefina, "Bases teóricas de la educación preescolar en México" en Revista Mexicana de Pedagogía, Año III, No. 14, México.
18. DIL, Mario (1920), "La Psicología Experimental", Editorial Actualidades, México, D.F.
19. DOMAN, Glenn (1984), "Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé", Editorial EDAF, Madrid, España.

20. FRAISSE, Paul y PIAGET, Jean (1983), "Aprendizaje y Memoria" Paidós, Buenos Aires, Argentina.
21. GARCIA GONZALEZ, Enrique (1989), "Piaget" Trillas, México, D.F.
22. GARCIA SAUCEDA, J.M. y FONCERRADA MORENO, M (1984), "Trastornos de la Atención", en Revista Médica No.22, septiembre-octubre, México.
23. GENOVARD, et.al. (1981), "Psicología de la educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria" CEAC, Barcelona, España.
24. GESELL, Arnold (1990), "El niño de uno a cuatro años" Paidós, México.
25. GIUSEPPE NERICI, Imideo (1973), "Hacia una didáctica general dinámica" Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
26. GOOD L. Thomas y BROPHY E. Jere (1985), "Psicología Educativa" Interamericana, S.A. de C.V., México, D.F.
27. HANS AEBLI (1991), "Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo" Narcea, Madrid, España.
28. HARO LEEB, Luis (1984), "Manual de Relaciones Humanas" Edicol, México.
29. HAYWOOD H. Carl, et.al. (1988), "Currículo cognoscitivo para niños pequeños" ITESO, México.
30. HERNÁNDEZ GONZALEZ, Pedro (1990), "Primero motivación, después eficacia. La teoría de Maslow", en Revista de Trabajo Social No. 42, abril-junio, México.
31. HOHMANN, Mary, et.al. (1990), "Niños pequeños en acción. Manual para Educadoras", Editorial Trillas, México, D.F.
32. HUBBARD, Ronald (1982), "Auto análisis", Editorial Gráficas Rogar, S.A., España.

33. HUBBARD, Ronald (1994), "Manual de Cienciología", Editorial New Era, Copenhague, Dinamarca.
34. HURLOCK, Elizabeth (1988), "Desarrollo del Niño" Mc. Graw Hill interamericana, México, D.F.
35. KINSBOURNE, Marcel y CAPLAN J. Paula (1983), "Problemas de atención y aprendizaje en los niños" La Prensa Médica Mexicana, S.A., México.
36. KLAUSMEIER GOODWIN (1977), "Psicología Educativa" Harla, México, D.F.
37. KUETHE, James (1971), "Los procesos de enseñar y aprender" Paidós, Buenos Aires, Argentina.
38. LABINOWICZ, Ed (1987), "Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje y Enseñanza" Addison-Wesley Iberamericana, E.U.A.
39. LARROYO, Francisco (1982), "Diccionario de Pedagogía y Ciencias de la Educación", Editorial Porrúa, México, D.F.
40. LESSER, Gerald (1981), "La psicología en la práctica educativa" Trillas, México, D.F.
41. MARSHALL REEVE, John (1994), "Motivación y Emoción" Mc. Graw Hill, Madrid, España.
42. MARTÍNEZ, Miguel (1994), "Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación" Trillas, México.
43. MONTESSORI, María (1987), "El Niño, el secreto de la infancia" Diana, México, D.F.
44. MONTESSORI, María (1991), "La Formación del Hombre" Diana, México, D.F.

45. MONTESSORI, Mario (1991), "La educación para el desarrollo humano" Diana, México, D.F.
46. MYERS BLAIR, Glenn, et.al. (1979), "Psicología Educativa" Fondo de cultura económica, México, D.F.
47. ODENBACH, Karl (1975), "La motivación en la enseñanza", en Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación Vol III, No.14, Tercera época, julio-agosto, México.
48. OGARRIO CAMINA, et.al. (1984), "Prueba psicométrica de atención y discriminación visual para el estudio de potenciales evocados relacionados a eventos", en Revista Mexicana de Psicología, julio-diciembre, México.
49. PAPALIA, Diane y WENDKOS OLDS, Sally (1992), "Desarrollo Humano" Mc. Graw Hill, Colombia.
50. PATTERSON C.H. (1982), "Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación" El Manual Moderno, México.
51. PAZ BERRUECOS, María (1991), "La terapéutica del lenguaje" Ediciones científicas la Prensa Mexicana, S.A. de C.V. México, D.F.
52. PEREIRA, Arty (1980), "El niño y sus educadores. Ni padres sin maestros, ni maestros sin padres" Alba, S.A. Jalisco, México.
53. PIAGET, Jean y HELLER, J. (1962), "La autonomía en la escuela" Losada, Buenos Aires.
54. PIAGET, Jean (1982), "La formación del símbolo en el niño" Fondo de Cultura Económica, México.

55. PIAGET, Jean (1985), "Biología y Conocimiento" Siglo Veintiuno Editores, México.
56. PIAGET, Jean (1992), "El juicio y el razonamiento en el niño" Guadalupe, Argentina.
57. POLK LILLARD, Paula (1982), "Un enfoque moderno al método Montessori" Diana, México.
58. SCHOENBRUNKARLIN, Muriel y BERGER, Regina (1979), "Enseñanza individualizada. Una guía completa para el diagnóstico, planeación, enseñanza y evaluación" Diana, México, D.F.
59. TRAVERS, W. y ROBERT, M. (1976), "Fundamentos del aprendizaje" Santillana, S.A. Madrid, España.
60. VILANOVA PEÑA, José M. (1988), "Recuperación de la atención, Nivel Escolar", Editorial CEPE, Madrid, España.
61. WATSON E.H. y LOWREY G.H. (1987), "Crecimiento y desarrollo del niño" Trillas, México, D.F.
62. WOOLFOLK, E. Anita y LORRAINE MC CUNE, Nicolich (1983), "Psicología de la educación para profesores" Narcea, Madrid, España.
63. YELON L. Stephen y WEINSTEIN W. Grace (1991), "Psicología en el aula" Trillas, México, D.F.

# A N E X O S

1. Criterios de evaluación para todas las áreas de trabajo en la Institución Taller de la Vida, A.C.

## ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO

<b>ACTITUD</b>	Disposición del espíritu
<b>Interés</b>	Deseo de conocimiento
<b>Atención</b>	Capacidad de fijar el interés
<b>Orden</b>	Colocación de sí mismo y de las cosas en su lugar correspondiente.
<b>Conciencia</b>	Contribución al bienestar de todos
<b>Social</b>	

**EFICIENCIA**      Habilidad para controlar una acción  
intencional desde el inicio hasta la  
conclusión

**COMPRENSIÓN**    Hacer suyos los conocimientos, y ser  
capaz de usarlos y comunicarlos

## **ESCALA VALORATIVA**

3            Usualmente lo logra

2            A veces lo logra

1            Lejano de lograrlo

0            No lo logra

## 2. Algunos registros de evaluación de la muestra seleccionada.

NOMBRE: Frida

EDAD: cuatro años, once meses

NOMBRE: José Ramón

EDAD: cuatro años, diez meses

ÁREA: Trabajo Personal

Interés Atención Orden Conciencia Eficiencia Comprensión  
social

Frida

1ra.	2.9	2.8	2.7	2.8	2.8	3
2da.	2.9	2.9	2.8	2.8	2.9	3

José Ramón

1ra.	2.8	2.7	2.2	2.8	2.7	2.8
2da.	2.9	2.9	2.6	2.9	2.9	2.8

## ÁREA: Psicomotricidad

Interés   Atención   Orden   Conciencia   Habilidad  
social

Frida

1ra.   2.5   2.5   2.4   2.5   2.4

2da.   2.4   2.2.   2.3   2.7   2.4

José Ramón

1ra.   2.2   2.2   2.3   2.4   2.2

2da.   2.3   2.3   2.3   2.4   2.3

## ÁREA: Iniciación a la Música, Lenguaje y Rítmica

Interés   Atención   Conciencia   Habilidad  
social

Frida

1ra.   3   2.8   2.9   2.8

2da.   2.9   2.8   2.8   2.8

José Ramón

1ra.   2.6   2   2.5   2

2da.   2.6   2.2   2.4   2

### ÁREA: Expresión Corporal

Interés Atención Orden Conciencia social Comunicación creativa

Frida

1ra. 2.8 2.6 2.7 2.5 2.7

2da. 3 2.7 2.6 2.9 3

José Ramón

1ra. 2.4 2 1.7 2 2.3

2da. 2.3 2.4 1.9 2.2 2.2

### ÁREA: Expresión Gráfico-plástica

Interés Atención Orden Conciencia social Eficiencia Comprensión

Frida

1ra. 2.9 2.9 2.8 2.9 2.7 2.7

2da. 2.9 2.8 2.8 2.8 2.8 2.8

José Ramón

1ra. 2.6 2.4 2.5 2.8 2 2.2

2da. 2.4 2.4 2.4 2.7 2.1 2.2