

64

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**"EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA
EL DESARROLLO INTEGRAL DEL
NIÑO PREESCOLAR"**

T E S I S A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

GABRIELA GAONA GARCÍA

**ASESORES: LIC. JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES
LIC. EDY AVILA RAMOS
LIC. ENRIQUE ROJAS SERVIN**

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MÉX.

2001

IZTACALA

296814



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Gracias al Profesor José Esteban Vaquero Cazares por brindarme su tiempo, buena disposición y conocimientos, los cuales fueron de gran ayuda para la realización de éste trabajo.

Gracias también, a los Profesores Edy Avila Ramos y Angel Enrique Rojas Servín, por su valiosa colaboración , consejo y tiempo dedicado a éste trabajo.

Con Admiración y respeto
Gabriela.

DEDICATORIAS

A Dios:

Gracias por darme la vida y permitirme la oportunidad de cumplir ésta meta.

A mi madre:

Gracias por tu ejemplo de fortaleza, responsabilidad y amor que siempre nos haz dado a mis hermanos y a mí, gracias por tu apoyo incondicional y confianza los cuales son un gran estímulo para seguir adelante. No existen palabras para poder expresar lo que mi corazón guarda para ti.

A mi padre:

Gracias por tu apoyo y cariño, gracias por respetar hoy y siempre, mi forma de ser, mis ideas, mis decisiones y contribuir a mis metas.

A mi esposo:

Gracias Fabian por tu comprensión tu confianza, y tu amor, gracias por ser como eres, por ayudarme día con día a superarme personal y ahora profesionalmente, gracias por compartir conmigo tu vida y llenar la mía de cosas bellas.

A mi hijo:

Gracias por ser la alegría de mi vida y mi mayor tesoro, gracias por permitirme robarte tiempo para dedicarlo al logro de esta meta, espero en el futuro poder compensarte y que éste trabajo te sirva como un estímulo de superación.

A mis hermanos Pedro y Norma:

Gracias por su apoyo incondicional, comprensión y consejo, por preocuparse siempre por mí, gracias por enseñarme con su experiencia y ejemplo lo valioso de la vida, gracias por tener siempre esa palabra de aliento que me hace seguir adelante.

A mis hermanos Carlos y Janet:

Gracias por su cariño y apoyo, gracias por hacer de nuestra familia algo especial.

A mis hermanos Rafael y Jesús:

Los que a pesar de su corta edad me han enseñado a valorar la vida, a través de pequeños detalles y de su invaluable compañía.

A mis cuñados Rebeca y Martín:

Gracias por su ayuda y apoyo, gracias por ser para mí como mis hermanos y por que siempre sin esperar nada a cambio están dispuestos a ayudarme.

A mis amigas Elvía, Erika y Graciela:

Gracias por compartir conmigo una hermosa vocación y por tantas experiencias que son para mí invaluable, gracias por brindarme en todo momento su amistad y cariño que espero conservar toda la vida.

A la familia Silva:

Gracias por su comprensión y apoyo para la realización y el logro de esta meta, gracias por todas las cosas buenas que he recibido de ustedes.

Con amor
Gabriela.

INDICE

	Pàg.
RESUMEN	4
INTRODUCCION	5
CAPITULO 1. EL CONSTRUCTIVISMO UN ENFOQUE PARA LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO	9
1.1 Antecedentes	11
1.2 Principios fundamentales del constructivismo	12
1.3 Aprendizaje significativo	14
1.3.1 Condiciones que posibilitan el aprendizaje significativo en el medio escolar.....	15
1.3.2 La motivación escolar y su influencia en el aprendizaje significativo.....	16
1.3.3 La función promotora y mediadora del educador en el proceso del aprendizaje significativo.....	19
CAPITULO 2. LA EDUCACION PREESCOLAR EN MÉXICO	23
2.1 Historia de la educación preescolar en México	23
2.2 La modernización de la educación preescolar	27
2.3 Atención actual de la educación preescolar	28
CAPITULO 3. ELEMENTOS A CONSIDERAR POR LOS EDUCADORES ACERCA DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO	32
3.1 Desarrollo psicomotor en el preescolar	33
3.1.1 Psicomotricidad y educación.....	33
3.1.2 Partir de lo que el niño sugiere.....	36

3.1.3 Etapas de desarrollo en el niño.....	37
3.1.4 Esquema corporal.....	39
3.1.5 Rendimiento físico.....	41
3.1.6 La acción motora del juego como parte del desarrollo psicomotor	41
3.1.6.1 Los juegos de ejercicios.....	43
3.1.6.2 Los juegos simbólicos	44
3.1.6.3 El juego reglado	45
3.1.10 Representación corporal.....	46
3.2 Desarrollo emocional	48
3.2.1 Las primeras experiencias emocionales	49
3.2.2 Miedo aprendido	51
3.2.3 Agresividad y pesimismo aprendido.....	51
3.2.4 Timidez aprendida y congénita.....	51
3.2.5 Reconocimiento	53
3.2.6 Atención pasiva	53
3.2.7 Atención activa.....	54
3.2.8 Como puede la escuela contribuir al desarrollo emocional.....	54
3.3 Desarrollo de la creatividad	56
3.3.1 La creatividad en el ámbito escolar.....	57
3.3.2 La creatividad en los contenidos.....	58
3.3.3 La creatividad en el uso del tiempo y el espacio.....	59
3.3.4 La creatividad en el uso de materiales.....	60
3.3.5 El papel del maestro en el desarrollo de la capacidad creativa.....	60
3.4 Desarrollo social.....	65
3.4.1 Roles de género y tipificación del género.....	66
3.4.2 Altruismo: conducta prosocial.....	67
3.4.3 La escuela y su función en el desarrollo social del preescolar.....	68
3.4.4 El aprendizaje cooperativo.....	70
3.5 Desarrollo intelectual.....	71
3.5.1 Etapa Preoperacional del desarrollo cognitivo.....	71
3.5.2 Asimilación y Acomodación.....	72
3.5.3 Pensamiento simbólico	73
3.5.4 Comprensión de identidades y funciones.....	74
3.5.5 Centración.....	74
3.5.6 Irreversibilidad.....	75
3.5.7 Contar y operaciones numéricas.	75
3.5.7.1 Contar	75
3.5.7.2 Permanencia de los objetos	76
3.5.7.3 Unidad.....	76
3.5.7.4 Juntar por pares.....	76
3.5.7.5 Separación.....	76

3.5.7.6 Tamaño, Forma, posición.....	77
3.5.7.7 Clasificación.....	77
3.5.7.8 Ordenamiento.....	78
3.5.7.9 Aritmética.....	79
3.5.7.10 Pesas y medidas.....	80
3.5.7.11 Unidades monetarias, fracciones y la hora.....	80
3.5.8 La lectura y habilidades preliminares	81
3.5.8.1 Habilidades de percepción necesaria	81
3.5.8.2 Reconocer formas, juntarlas por pares y copiarla	82
3.5.8.3 Coordinación entre la mano y el ojo.....	84
3.5.8.4 Discriminación de los sonidos	85
3.5.8.5 Memoria	86
3.5.8.6 Lenguaje	87
3.5.8.7 Dos métodos para la enseñanza de la lectura.....	88
3.5.9 Ciencias	89
3.5.9.1 Conocimiento del medio.....	89
3.5.9.2 Salidas	91
3.5.9.3 Actividades manuales	92
3.5.9.4 Jardinería.....	92
3.5.9.5 Preparación de alimentos.....	92
3.5.10 Actividades artísticas.....	93
3.5.10.1 Música.....	94
3.5.10.2 Actividades teatrales.....	96
CONCLUSIONES.....	100
BIBLOGRAFIA.....	104

RESUMEN

El aprendizaje significativo, se desprende de la postura constructivista la cual se alimenta de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría Ausubeliana de asimilación y aprendizaje significativo, la teoría sociocultural vigotskiana entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos diferentes comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del conocimiento por parte del niño y de reconocer el papel protagónico de éste en el proceso de aprendizaje, siendo la idea central, el enseñar a pensar y actuar sobre los contenidos significativos y contextualizados. Basados en éstas ideas el presente trabajo pretende promover el aprendizaje significativo en la educación preescolar, para alcanzar un desarrollo integral del niño, teniendo como objetivo presentar los elementos fundamentales teóricos y prácticos tanto del aprendizaje significativo como del desarrollo integral. Considerando que el aprendizaje significativo es aquel que corresponde a las experiencias, intereses y necesidades del niño, siendo así que el aprendizaje nuevo se relaciona con la información ya existente en la estructura cognitiva del niño. Por último el desarrollo integral será aquel que contemple las siguientes áreas en el niño, la intelectual, la psicomotriz, la emocional, la social y la creativa.

INTRODUCCION

La educación preescolar en México, conforma actualmente una realidad y una necesidad inherente al desarrollo de nuestra sociedad considerandose hoy en día un requisito de la niñez. La evolución que ha tenido desde sus inicios a principios del siglo XX hasta la actualidad, la han llevado a transformarse en una medida educativa que tiene como principal objetivo el permitir al niño ampliar sus oportunidades de desarrollo.

Es importante considerar que el propósito de favorecer dicho desarrollo, debe plantearse a partir de las características propias del niño en este periodo de vida. El niño preescolar es una persona que se expresa a través de diversas formas, una intensa búsqueda de satisfacción personal, ya sea de tipo corporal, emocional, social e intelectual. Demuestra un profundo interés natural y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar y así aprender del mundo en el que vive. Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño; mostrando también una notable necesidad de desplazamiento físico.

De ahí, surge la importancia de que a nivel preescolar se fije y se cumpla la meta de alcanzar en el niño un desarrollo integral que pueda cubrir todas sus necesidades, y a la vez utilizar todos sus potenciales. Los esfuerzos del educador deben centrarse en brindar al niño un sin número de experiencias que lo lleven a desarrollar madurez emocional, adaptación social, autonomía en su actividad motriz y un mayor desarrollo intelectual. El medio para lograr dicho desarrollo está en la propuesta de un aprendizaje significativo, el cual se desprende del enfoque constructivista, en donde se considera al niño un ser activo, pensante autónomo tanto en los aspectos cognitivos, sociales, como en los afectivos, considerando que el niño no es un producto del medio ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre éste y su medio ambiente, es así como el niño construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal y dando paso a un verdadero conocimiento de las cosas a través del aprendizaje significativo (Klingler y Vadillo, 1997).

El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender es de interés y de utilidad para el niño, además de tener una relación con la información previa ya existente en la estructura cognitiva de éste. Para que pueda llevarse a cabo

así como también una significación lógica en los contenidos y materiales de aprendizaje. Ausubel (1976) (En: Klinger y Vadillo, 1997) afirma, que la información que se aprende significativamente se retiene en general más tiempo que la que se aprende de memoria.

Bajo esta concepción constructivista el papel del educador se define como un mediador entre el niño y el conocimiento, dentro del proceso de aprendizaje. Así, a partir de estas ideas debe buscarse el desarrollo integral del niño. Sin embargo plantear la necesidad y la conveniencia del desarrollo integral de los niños de preescolar en México puede parecer paradójico, puesto que éste, ya está considerado en los programas escolares como parte del quehacer educativo del docente, y debiera estar contemplado e incluido en las diversas acciones que se realizan dentro de la escuela.

A pesar de que existe la intención, dentro de los programas instituidos en las escuelas de nivel preescolar el atender el desarrollo integral del niño, desafortunadamente poco se ha avanzado en este aspecto ya que en la práctica muy pocos educadores retoman la importancia de llevar a cabo actividades variadas, útiles y de interés para el niño, que pueda llevarlo a un pleno desarrollo de todo su potencial siendo común observar la disminuida atención que se le da a aspectos como el lado emocional del niño, la actividad motriz (gruesa), la capacidad creativa y más grave aún centrar el rendimiento escolar sólo en la capacidad intelectual, limitando el aprendizaje a la memorización de conocimientos sin darle una función útil dentro de la vida cotidiana del niño, y dando mayor importancia a desarrollar habilidades sensoriales y de maduración, dándose esta limitación no sólo en cuanto actividades se refiere, sino también a los materiales y espacios ya que por lo general es común que el niño permanezca mayor tiempo dentro del aula.

Consideramos que no existe una adecuada aplicación del programa vigente por parte de los docentes, ya que la gran mayoría de éstos siguen reproduciendo el modelo pedagógico tradicional, en donde predominan las estrategias didácticas basadas en el premio-castigo, considerando que el aprendizaje se da por medio de un proceso memorístico e irreflexivo del conocimiento, en donde el papel ha desempeñar por el maestro será de único poseedor del conocimiento y esperando del alumno una actitud pasiva, dócil, disciplinada. Privilegiando la capacidad por encima del esfuerzo olvidando que tanto el esfuerzo como la motivación pueden ser un factor causal en el aprendizaje (Perkins, 1992). Además conservando la idea de contenidos educativos como contenidos de aprendizaje, sin tomar en cuenta que son contenidos también los que provienen del niño y de su proceso de desarrollo, es decir, de su mundo de significaciones.

Es necesario poner en marcha un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos, y pasivos que han asumido reiteradamente por parte de los educadores, siendo necesario adoptar otras actitudes que faciliten la relación interpersonal que se da dentro del aula. Estamos convencidos que para que este proceso pueda darse, es conveniente proporcionar al maestro elementos teóricos - prácticos y criterios tanto del desarrollo de todas las potencialidades del niño, como del aprendizaje significativo que le ayuden a adoptar su papel de mediador en el proceso de aprendizaje, esto contribuirá a vincular su práctica docente con los contenidos incluidos en los programas de educación preescolar.

Nos parece de suma importancia que esto sea reconsiderado no solamente por los educadores, sino también por parte de los directivos escolares y los propios padres de familia, pues son ellos, en conjunto quienes tienen la responsabilidad de preparar a los niños con un mayor grado de competencia para enfrentar a la vida adulta, que exige en la actualidad personas que abarquen más ámbitos que solo el intelectual como son: la creatividad, el talento para la organización, la motivación, la cooperación, las habilidades físicas y psicológicas etcétera, cualidades que pueden contribuir a lograr acceder a una vida futura exitosa. La importancia de realizar estos esfuerzos a partir de la educación preescolar se basa en la idea de que, los procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida se producen con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. Sin duda la primera infancia ofrece la oportunidad única de poner en marcha el desarrollo de todas las capacidades latentes.

Así pues, es importante reconocer la necesidad de una reforma en la práctica docente, la cual debiera retomar muchos de los supuestos que la psicología ha aportado a la educación.

En este trabajo no se pretende dar por terminada la discusión acerca de la importancia del desarrollo integral en el niño preescolar, al contrario se considera que éste, es un tema muy amplio y con muchas implicaciones. Con este trabajo, se espera contribuir a promover el desarrollo integral a nivel preescolar, a través del aprendizaje significativo, abriendo e invitando al maestro a la reflexión acerca de la manera que actualmente se está dando la práctica docente dirigida al niño preescolar.

El objetivo de este trabajo es presentar, los elementos teóricos y prácticos fundamentales del aprendizaje significativo y del desarrollo integral del niño, los cuales ayuden a enriquecer la labor educativa en todo momento, desde la organización hasta la realización y la ejecución de la misma.

En el primer capítulo de este trabajo se expondrán los antecedentes haciendo referencia a la psicología cognitiva, específicamente a la postura constructivista del aprendizaje escolar, sus propuestas y alcances, así como también se exponen los principios y aspectos fundamentales del aprendizaje significativo con la finalidad de promover a éste, como un modelo viable para la educación preescolar en nuestro país.

En el segundo capítulo se presenta una breve reseña de la educación preescolar en México, con el propósito de dar un panorama más amplio de la evolución que ésta a tenido a lo largo de los años, desde sus inicios hasta la actualidad y de la cual puede rescatarse que tanto en la atención del niño, como en la formación de los educadores se ha establecido el beneficio de tomar en cuenta todos los aspectos del niño para lograr un óptimo desarrollo, observandose que esta preocupación sólo se ha visto reflejada en los programas siendo una realidad el hecho de que poco se ha realizado de manera sistemática y específica en la práctica educativa.

En el tercer capítulo de este trabajo, se exponen elementos y criterios acerca del desarrollo integral del niño preescolar, con la finalidad de apoyar la práctica docente, basándonos en la idea de que la educación de calidad es aquella que es capaz de atender a la diversidad del individuo que aprende, ofreciéndole una enseñanza adaptada, rica, y promotora del desarrollo.

CAPITULO 1

ELCONSTRUCTIVISMO UN ENFOQUE PARA LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO

Gracias a los avances de la psicología cognitiva, comprendemos mejor el pensamiento y el aprendizaje humano, sus mecanismos, inclinaciones y las circunstancias que le son favorables, los adelantos y reformas pedagógicas que han tenido lugar en todo el mundo apartir de esto, y que han contribuido ha ampliar las oportunidades de comparar, y sacar conclusiones acerca de la manera en la que se está dando la educación en nuestro país y así poder proponer cambios que nos lleven a acceder a una educación de mayor calidad. Pero desafortunadamente el fracaso en el uso de estos conocimientos es todavía una realidad palpable.

Históricamente, la práctica educativa se ha apoyado con mayor fuerza en la teoría de estímulo- respuesta, de la psicología conductista (Morris, 1978). En este modelo pedagógico el proceso educativo contempla el desarrollo de toda una serie de estrategias basadas en el premio-castigo y en donde el aprendizaje es una formación no intencional de hábitos, los cuales se forman mediante el condicionamiento de estímulos que incrementan la probabilidad de que se de la respuesta deseada. Existe una relación sujeto-objeto donde lo que se espera del alumno es que sea pasivo, dócil y disciplinado, frente a un profesor que es quién decide, quien dicta y que se presenta como poseedor del conocimiento y la autoridad (Moran 1982) (En: Morris, 1986). Evidentemente, la evaluación en este modelo se define como una mera medición del saber, constituyendo un sistema de control para la acreditación. El programa es esencialmente diseñado por el profesor o la autoridad escolar dejando a un lado al principal protagonista el niño y la vinculación con su medio, sin considerar la presentación de temas de interés para el niño.

En esta práctica educativa es común y además desalentador observar que al final de los cursos escolares, la mayoría de los niños no posean los conocimientos que supuestamente deberían tener. Esto se ha dado a consecuencia de que la educación es presentada en forma difusa para el alumno, pues ésta únicamente se ha preocupado por el cumplimiento de un programa que lo abarque "todo". Perkins (1992) atribuye las deficiencias en la educación a lo que él denomina "el

conocimiento frágil" del cual se desprenden cuatro aspectos importantes a considerar:

1. - Conocimiento olvidado: en ocasiones, buena parte de los conocimientos simplemente se olvidan.
2. - Conocimiento inerte: a veces se lo recuerda pero es incierto, permite a los alumnos aprobar exámenes pero no se aplica en otras situaciones .
3. - El conocimiento ingenuo: el conocimiento suele tomar la forma de teorías ingenuas o estereotipadas, incluso luego de haber recibido el alumno una instrucción nueva y más amplia, destinada especialmente a proporcionar mejores teorías y combatir estereotipos.
4. - Conocimiento ritual: los conocimientos que los alumnos adquieren tienen con frecuencia un carácter que sólo sirve para cumplir con las tareas escolares.

Ante tal situación la psicología cognitiva propone una práctica docente que sea más congruente a las necesidades de la educación, surgiendo el constructivismo como una postura de cambio, desde la cual se plantea que cada niño construye su realidad subjetiva. Desde esta concepción la realidad es aquello que el niño va construyendo a partir de sus observaciones, reflexiones. Esta segunda posición refleja el principio central del constructivismo, donde se asume que el alumno es un ser activo que procesa constantemente la información y va construyendo su conocimiento. El constructivismo surge como una postura contraria al aprendizaje mecánico y se centra en el principio de que los esquemas creados por los alumnos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo (Klingler y Vadillo, 1997).

Quizá los ejemplos más conocidos de teorías constructivistas en la educación sean las de Piaget (1970) y Vigotsky (1962) (En: Klingery Vadillo, 1997). La piagetana está basada en el concepto de que el niño construye su conocimiento internamente tanto en lo relativo al mundo físico como el que se refiere a su entorno social, en lugar de tomarlo de una fuente externa y lo hace con base en su desarrollo cognitivo. La teoría Vigoskiana se basa en el principio de que las interacciones sociales afectan en forma fundamental al aprendizaje por lo que los niños aprenden por medio de las experiencias sociales y por lo tanto, culturales. El aprendizaje se concibe, entonces, como una construcción de los saberes socio-culturales por la mediación e interacción con otros. La postura constructivista actual se alimenta de diversas aportaciones de corrientes psicológicas, además de la Piagetana y Vigoskiana: los esquemas cognitivos, la Ausubeliana de asimilación y aprendizaje significativo. El constructivismo en la educación tiene el objetivo el promover los

procesos de crecimiento personal tomando en cuenta que el niño es un individuo con diferentes potenciales que deben desarrollarse.

En general, todas las aproximaciones constructivistas de la educación, coinciden en la participación activa del niño, consideran la importancia de tomar en cuenta las percepciones, pensamientos y emociones del niño y del adulto, dentro de los intercambios que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje, y en la preocupación del aprendizaje a largo plazo, más que en el aprendizaje a corto plazo. El segundo está ligado a la acumulación de memoria a corto plazo, que tiene una capacidad limitada y una posibilidad de almacenaje breve. Mientras que en el primer aprendizaje a largo plazo sucede un proceso opuesto.

1.1 Antecedentes

Es posible rastrear los antecedentes del constructivismo; quizá más directos y con mayor influencia, con Vico (1710) (En: Klinger y Vadillo, 1997) quien postuló los siguientes principios:

*Sólo Dios es capaz de conocer el mundo real, por que sólo él sabe cómo y que mezcló para crearlo.

*En contraste, el hombre que pretende conocer, únicamente puede conocer aquello que el mismo ha creado.

*Los agentes epistémicos, aquellos que conocen no pueden saber cosa alguna excepto las estructuras de pensamiento que ellos mismo han armado.

Indicó que cuando se habla de "hechos" nos referimos, por lo menos en forma inconsciente, a aquellos que se han llevado a cabo o se han realizado para conocer algo, conocerlo de verdad y no sólo percibirlo, requiere que el individuo mismo cree lo que quiere conocer sólo así conocemos verdaderamente lo que nosotros mismos hemos creado.

Más tarde Kant (1787) (En: Klinger y Vadillo, 1997), anticipó gran parte del constructivismo moderno: La asociación por sí sola no puede llegar nunca a nosotros mediante los sentidos, pues es un acto de la espontaneidad, de la imaginación, y puesto que para diferenciarla de la sensibilidad debemos llamarle entendimiento, entonces toda asociación, seamos conscientes o no de ella, es un acto de entendimiento, no podemos representarnos nada asociado en el objeto sin haberlo asociado antes, y entre todas las representaciones, la asociación es la única que no

es dada por objetos, si no sólo puede ser realizada por el sujeto, por que es un acto de espontaneidad.

1.2 Principios fundamentales del constructivismo.

Si bien es ampliamente reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos, es también cierto que la psicología no es la única disciplina científica relacionada con la educación.

No obstante, y reconociendo que debe matizarse de la forma debida la traducción de las teorías y hallazgos de investigación psicológica para asegurar su pertinencia en cada aula en concreto, la psicología educativa puede aportar ideas interesantes y novedosas, que sin pretender ser una panacea, puede apoyar a profesionales de la educación en su quehacer. A continuación presentaremos algunas de las aportaciones más recientes de la denominada concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- * El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intercepción con los aprendizajes escolares.
- * La identificación y la atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- * El replantamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- * El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos, creativos y sociales.
- * La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociados al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.

* La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, a través del manejo del grupo mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

El constructivismo postula la existencia y la prevaencia de procesos activos en la construcción del conocimiento; habla de un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno. De esta manera, se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural, socioafectiva y fundamentalmente los intelectuales y endògenos.

El proceso de construcción del conocimiento depende de dos aspectos fundamentales:

1. - De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o la tarea a resolver.
2. - De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Según Díaz y Hernández (1999), la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es, promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al pertenece. Estos aprendizajes no se producirían de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

Y es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye conocimientos que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que deben favorecer el proceso instruccional serán: el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos y la funcionalidad de lo aprendido.

Siguiendo esta línea Perkins (1992) señala que la educación debe esforzarse por proveer en el niño un aprendizaje reflexivo en donde predomine el pensamiento y no la memoria, en donde se le permita al niño reflexionar sobre lo que aprende. Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como reproductor de los saberes culturales así como también se rechaza la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo una relación entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de las imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra induciendo nuevos elementos. Así, el niño podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en su proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo.

1.3 Aprendizaje significativo

Ausubel (1976) (En: Díaz y Hernández, 1999) psicólogo educativo ejerció una gran influencia a partir de la década de los setentas a través de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad en el ámbito escolar; su obra ha guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, si no que en gran medida han marcado las aportaciones de la psicología educativa, en especial en el movimiento cognoscitivista. Seguramente son pocos los docentes que en las últimas dos décadas no han encontrado en sus programas de estudio, la noción de aprendizaje significativo.

Ausubel (1976) (En: Díaz y Hernández 1999), también concibe al niño como un procesador activo de la información, y propone que el aprendizaje debe ser sistemático y organizado, pues éste es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento, dado que el niño continuamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales etcétera. Desde esta concepción se considera factible que no todo el aprendizaje que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permita al niño un dominio de los contenidos curriculares que se imparten en la escuela.

Es evidente que la enseñanza en el salón de clases esta organizado por prioridades con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al alumno. Y a diferencia de lo que podrían pensar muchos para Díaz y Hernández (1999) después de revisar los principios del constructivismo esto no implica que la recepción y el descubrimiento sean excluyentes o complemente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimientos, y por que a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proporciones y conceptos conocidos por recepción.

El aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. En la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, mediante un procesamiento inductivo de la experiencia empírica concreta.

Es importante resaltar la conveniencia que tiene el aprendizaje significativo por encima del aprendizaje repetitivo, en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento con sentido y relación entre sí.

Por último es necesario tener presente que la estructura cognitiva del niño tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal lo cual representa un reflejo de su madurez. El aprendizaje significativo implica un procesamiento más activo de la información por aprender.

1.3.1 Condiciones que posibilitan el aprendizaje significativo en el medio escolar.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje debe reunir varias condiciones: La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación, actitud) de éste por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de educativos.

Cuando se habla de que haya relacionalidad no arbitraria, quiere decir que si el material o contenido en si no es azaroso, ni arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las demás ideas previas que los niños han aprendido anteriormente. Respecto al criterio de la relacionalidad sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo, aún tratándose de aprendizaje repetitivo y memorístico, pues éste puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significados.

Lo anterior resalta la importancia que tiene, que el alumno posea ideas previas como antecedentes necesario para aprender; ya que si ellos, aun cuando el material de aprendizaje este "bien elaborado" poco será lo que se logre aprender. Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el niño aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto hacerlo de otra forma, o por que su nivel de madurez cognitiva no le permite la comprensión de contenidos de cierto nivel. En ese sentido resaltan dos aspectos:

*La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios afectivos de la aplicación en clase.

*La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

1.3.2 La motivación escolar y su influencia en el aprendizaje significativo

La motivación constituye uno de los factores psicoeducativos que más influyen en el aprendizaje. El término motivación se deriva del verbo latino "moveré" que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción. Según Wolfk (1990) (En: Díaz y Hernández, 1999) la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta. En el plano pedagógico motivación significa proporcionar motivos, es decir estimular la voluntad de aprender.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria al trabajo de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos

desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social,

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo - afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico. Son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar.

1. - Despertar el interés en el mundo y dirigir su atención.
2. - Estimular el deseo por aprender.
3. - Dirigir estos intereses y esfuerzos.

La opinión de Díaz y Hernández (1999), es que, el logro del aprendizaje significativo conlleva necesariamente esa disposición o voluntad por aprender, sin la cual todo tipo de ayuda pedagógica estará encaminado al fracaso. La motivación escolar condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante, la motivación escolar es un proceso básicamente afectivo (me gusta, o no me gusta).

Es muy importante hacer hincapié que las expectativas del profesor acerca del alumno pueden influir en cierta medida en el nivel de logro académico del estudiante, teniendo influencia también en la motivación y en la autoestima del alumno. Es común escuchar a los docentes decir cosas como las siguientes: "este niño no avanza en la escuela pues viene de una familia desintegrada," "va a ser difícil que tenga interés en el estudio," "este chico es pobre y su familia inculta," " el niño es hiperactivo por eso no puede aprender." Aunque cuando dichas observaciones y diagnóstico pueden ser realistas, el profesor no podrá intervenir y menos solucionar tales problema. No obstante, si hay una serie de factores concretos modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos y los profesores pueden manejar a través de su desempeño y mensajes. Dichos factores modificables se refieren al de involucramiento de los alumnos en la tarea el tono afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito e interés; así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo.

De esta forma, la motivación se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente del aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima). Desde esta perspectiva, la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socio - ambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje.

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Tradicionalmente la motivación se ha dividido en dos clases: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. La motivación extrínseca, por su parte, depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje.

Lo cierto es que en el comportamiento de los alumnos se amalgaman ambos tipos de motivación. Además es perfectamente válido que el docente intervenga en ambas, estableciendo por supuesto un punto de equilibrio.

Desde el punto de vista constructivista, la motivación intrínseca se verá privilegiada, y será lo más deseable, que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia, y actúe con autonomía y no obligado. No obstante, la motivación extrínseca también desempeña un papel central, y desafortunadamente, en muy pocas ocasiones constituye la fuente principal de motivos para aprender. Es claro que los alumnos, en particular los más pequeños, buscan experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo, esto condiciona su interés por el estudio mientras que en los adolescentes es más que evidente la búsqueda de la aprobación de los iguales.

Para poder lograr una motivación intrínseca en los niños, hay que procurar:

- *Que los niños den más valor al hecho de aprender que al tener éxito o fracaso.
- *Que consideren a la inteligencia y a las habilidades de estudio como algo modificable, y no como inmutables.
- *Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- *Facilitar su autonomía y control a través de mostrar la relevancia y significatividad de las tareas.

Por último mencionaremos que los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor a través de sus comportamientos para con los alumnos y la información que les da sobre su

desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados así como en el proceso de aprendizaje.

La motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes, manifiesta su carácter evolutivo, es posible observar que ha medida que los estudiantes crecen, se dan cambios sistemáticos en la frecuencia con la que reciben la información de uno u otro tipo y en el grado en el que la asimilan. El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años del nivel primaria.

Existen una serie de factores de enseñanza y principios motivacionales específicos que permiten el manejo del clima afectivo y motivacional del aula que a continuación se describen.

*La forma de pensar y estructurar la tarea.

*La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase.

*Los mensajes que ofrece el docente antes, durante después de la tarea.

*El modelo de los valores y estrategias, así como de las formas de pensar, y actuar al enfrentarse a las tareas.

*La forma que adoptará la evaluación del niño.

1.3.3 La función promotora y mediadora del educador en el proceso del aprendizaje significativo.

Díaz y Hernández (1999) sostienen que la función del maestro no puede reducirse a la simple transmisión de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar el ambiente educativo enriqueciéndolo, y esperando que los niños por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva. Antes, el docente representa un organizador y mediador del encuentro del alumno con el conocimiento. Dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma:

El profesor es mediador entre el alumno a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al programa en general y al conocimiento que transmiten en particular, y por las actividades que tiene hacia el conocimiento. Entender como los

profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda por que los alumnos difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que aprenden.

En opinión de Díaz y Hernández (1999), enseñar no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuales son ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores se manifiestan frente al estudio concreto de cada tema; etcétera. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, si no interactiva en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí, forme parte de la calidad de la docencia misma.

La metáfora de andamiaje propuesta por Bruner (1970) (En: Díaz y Hernández, 1999) permite explicar la función tutorial que debe cubrir el maestro. El andamiaje supone que las intervenciones que las tutoriales del niño deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones de educador, y viceversa. Pero la administración y ajuste de la ayuda pedagógica de parte del docente no es sencillo, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su cualificación. En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del niño, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

Para que dicho ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz, es necesario que se cubran dos características:

- a) Que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno.
- b) Que provoque desafíos y retos abordables que cuestionan y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos.

De acuerdo con Coll (1990) (En: Klinger y Vadillo, 1997), el profesor debe graduar la dificultad de las tareas y proporcionar al alumno los apoyos necesarios para afrontarias, pero esto sólo será posible cuando el alumno con sus reacciones, indique al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación. Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del profesor al alumno,

sino que el docente y alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en el mismo proceso.

Es necesario señalar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, el educador debe tener como eje central una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza.

La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno acerca de lo que oye decir, o ver hacer al educador, y reflexiona también sobre su propia ejecución. A su vez, el docente se pregunta lo que el alumno revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así, el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecutan las prescripciones del docente a través de la imitación reflexiva, derivada del modelado del maestro. El niño introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinado conocimiento y en múltiples ocasiones realiza actividades que le permiten verificar lo que el docente trata de comunicarles.

De este modo la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza recíprocas dinámicas y autoregulatoras.

Por otro lado existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza - aprendizaje, en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. - Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. - Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. - Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. - Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.

5. - Aparecen de manera explícita las formas de interacción habituales maestro y alumnos las cuales no son simétricas. Dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Gran parte del compromiso activo del maestro ocurre cuando el niño no está presente en clase. Entonces él deberá trabajar para crear un entorno variado y atractivo, que gire en torno a los intereses de los niños y que contenga materiales para que sé del aprendizaje por descubrimiento y actividades creativas así como también habilidades y contenidos de aprendizaje. Son necesarias una planificación y una evaluación muy cuidadosas del maestro para establecer un medio afectivo que conduzca a la participación de todos los niños (Frostig, 1996).

El aprendizaje significativo se desprende del enfoque constructivista, en donde se concibe al niño como un ser activo, el cual construye día con día su conocimiento del mundo estas ideas vienen a revolucionar el mundo de la educación, ya que sustituye a las ideas anteriores en donde se esperaba que el alumno fuera un ser pasivo y se que limitará sólo a recibir la información sin reflexionar sobre ella y sin darle una utilidad en la vida cotidiana. El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender es de interés y de utilidad para el niño, además de tener una relación con la información ya existente en la estructura cognitiva de éste. Bajo este enfoque la motivación juega un papel vital en el proceso de aprendizaje, así como también el profesor pues éste se presenta como el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje en el niño, dando a este último el lugar protagónico en dicho proceso.

CAPITULO 2

LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO

2.1 Historia de la educación preescolar en México

Los primeros jardines de niños, denominados entonces escuelas para párvulos o kindergan, son fundados a las finales del siglo XIX, durante el Porfiriato, ante la necesidad de una formación de docentes especializadas en párvulos, el Secretario de la Instrucción Pública en aquel entonces, Don Justo Sierra, promueve la comisión de las maestras Rosaura y Elena Cano a los Estados Unidos para conocer la organización de los jardines de niños. En esa misma época regresan del aquel país las maestras Estefanía Castañeda y Laura Méndez de la Cuenca.

La maestra Estefanía Nuñez, funda en 1903 el primer jardín de niños en la Ciudad de México y luego en Ciudad Victoria Tamaulipas, de donde era originaria. Tales instituciones se crean por parte del Estado, y fueron influenciadas por las ideas liberales y positivistas de la época.

En el 1906, se organiza el programa de conferencias por la maestra Castañeda, dirigido a mejorar la condición profesional de las profesoras de instrucción primaria, en lo relativo a kindergarden se retoman las ideas de Froebel, Montaigne, Rousseau, Spencer, Pestalozzi y Locke (En: SEP, 1985). Quienes representaban la filosofía humanística y el pensamiento científico de la época.

Las aportaciones de Froebel (1930) (En: SEP, 1985) constituyeron el planteamiento didáctico predominante en esa época, donde la experimentación sobre los hechos reales y positivos se asume como el fundamento del conocimiento. Centrando su atención en el desarrollo físico, mental y artístico de los niños. El interés por el desarrollo integral del niño y el uso de materiales didácticos como medio fundamental para el acto educativo sella el paradigma de la educación preescolar en México.

Las maestras que promueven estas primeras escuelas, emanan de las clases altas de México y representan el sector más culto de la sociedad, se considera a la formación de las maestras de preescolar como, la carrera perfecta para el sexo femenino, una educación del corazón y el alma (SEP, 1985) por que además sólo podrían realizarla aquellas que se daban a conocer por su participación en el ámbito artístico, cultural e intelectual.

En 1921, año en que se funda la Secretaría de Educación Pública, se considera que los jardines de niños no están atendiendo a la población trabajadora; por lo que, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles se lleva a cabo la atención de los niños de barrios alejados y marginados de la Ciudad de México. Quién en ese entonces era el Secretario de Educación, afirmaba que la sociedad había considerado hasta entonces a los Jardines de niños como un privilegio de la clase rica; pero la Secretaria tenía la intención de que está educación prestara sus servicios a las niños menos favorecidos y de esta manera, el jardín de niños se ha convertido en una institución más popular (SEP, 1936).

La preocupación por otorgar un sentido social a la educación preescolar toma forma durante la administración del presidente Lázaro Cardenas del Río, con la creación del Departamento de Asistencia Infantil (DAI) de manera autónoma. Entre muchas cosas, este departamento se planteó el impulso a la educación urbana, semiurbana y rural de los niños menores de seis años, a través de la creación de Centros de Educación Preescolar en el Distrito Federal y territorio federales, la vigilancia de la Educación Pública Preescolar, además de la implementación de bibliotecas para niños, la orientación técnica de las educadores, etcétera.

Durante este período ingresa al servicio una cantidad considerable de asistentes preescolares no normalistas a las zonas rurales por las misiones culturales. Es entonces cuando la Educación Preescolar en México recibe elogios por la sociedad de Naciones (SEP, 1985).

Las medidas antes mencionadas generaron grandes inconformidades entre las educadores normalistas; ya que había dejado de pertenecer la educación preescolar a la Secretaría de Educación Pública, y éstas se sentían marginadas entre la atención que brindaban y para la que se habían preparado (atender niños de clase rica), dando como resultado que en 1940, a la llegada del nuevo presidente de la República, se le enviaron dos documentos en donde le solicitaban la desaparición del Departamento de Asistencias o que legitimaran dos tipos de servicios de preescolar; uno, para los pobres por el Departamento de Asistencia Infantil y el otro para los más favorecidos de la Secretaría de Educación Pública.

Entre la inestabilidad y para el afianzamiento de los jardines de niños, en 1942 el Gral. Manuel Avila Camacho, al rendir su informe a la nación el 1º de septiembre, manifestó que los Jardines de niños volvían a depender de la Secretaría de Educación Pública; y está acepta la revisión y organización de el contenido de los programas, temarios y planes de trabajo de los Jardines de Niños, y que para tal efecto creó el Departamento de Educación Preescolar.

A partir de entonces en el programa se introdujo la diferenciación en los tres grados de Jardín de Niños, pues anteriormente los programas eran elaborados indistintamente sin que se marcara una diferencia por edades entre los grupos.

El programa mínimo para el primer y segundo grado contenían las mismas actividades, la diferencia se daba en el grado de dificultad para la realización, para el tercer grado incluían las mismas actividades que para el primero y el segundo, pero abarcaba tres más entre ellas: "Ejercicios especiales de Educación Física".

Al considerar que el Jardín de niños era una institución cuya educación sistemática tendría el desarrollo integral del niño, el Departamento de Educación Preescolar, encargo a una comisión la elaboración de un nuevo programa y temarios para actividades propias del Jardín, además de precisar el papel que éste desempeñaba dentro del ciclo escolar y su significación con relación hogar y la primaria.

La comisión revisadora, entregó resultados este mismo año, el nuevo programa contemplaba tres aspectos desarrollar, salud, educación y recreación. Se consideraba prioritario el desenvolvimiento integral del niño y su incorporación; para ello se proponía una serie de actividades tales como: educación física, actividades al aire libre, uso de útiles y mobiliario, visitas a la comunidad y otras más.

Durante todo, este año, primero el Departamento y luego la Dirección de Educación Preescolar, se llevo a cabo una serie de eventos que fueron conformando una visión más amplia para la atención del niño en edad de cuatro a seis años, dando motivo a que en 1960, se llevará una reestructuración de los planes y programas para este nivel a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación, organizando las actividades en el Jardín de La protección de los párvulos en lo que respecta afecta a su salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral también los cambios de los temarios por las guías como orientaciones mensuales para los planteles, tanto para los establecidos por el calendario "A" como

los del "B". Las guías contenían las unidades de acción, literario musical e informativa (SEP, 1960).

Más tarde en 1974 la reforma educativa implicó cambios sustanciales en el aspecto técnico en preescolar también, los temas mensuales que se manejaban en las guías se modificaron por las guías directivas estas presentaban orientaciones acerca del desarrollo del niño (características, necesidades e intereses).

El 1979 la SEP realizó una investigación con educadoras a nivel nacional con el fin de desarrollar un programa acorde a las necesidades educativas del momento entre estas y otras acciones, se proporcionaron orientaciones con el fin de unificar el trabajo educativo a través de los llamados "módulos didácticos" las cuales contenían orientaciones técnicas y metodológicas.

Con las acciones anteriores en octubre de 1981, se marcó un cambio en el aspecto técnico de los Jardines de Niños al presentar en el nuevo programa de Educación Preescolar que vino a construir el eje rector de la misma con una concepción teórica fundamentada en la corriente psicogénica sobre la construcción del conocimiento. (SEP, 1981)

El programa se presentó integrado en tres libros: El libro número uno comprendía la planificación general del programa y completaba la teoría, de los ejes de desarrollo y los aspectos curriculares, objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, el libro número dos, contenían la planificación específica de las diez unidades temáticas y el libro número tres, los apoyos metodológicos.

El libro número uno, podemos encontrar los objetivos generales del programa, un análisis de cada uno de las áreas del desarrollo entre ellas "el psicomotor" y en las actividades las consideraciones sobre "la función del desarrollo psicomotor y social" de manera amplia y explícita de lo que debía realizar la educadora (SEP, 1981).

Posteriormente en 1989 se establece el programa para la modernización educativa en el que se establece las líneas directrices del nivel preescolar en el cual se concibe a la educación como pilar del desarrollo integral del país por lo que se considera necesario realizar una transformación del sistema educativo nacional y con este propósito se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (Poder Ejecutivo Federal, 1985-1994).

2.2 La modernización de la educación preescolar

Durante el período de los 80s cuando el país tenía serios problemas económicos, la educación preescolar creció de la manera lenta, mientras que la población siguió creciendo al mismo ritmo; por lo que el programa de modernización educativa 1989-94, en el rubro de elementos de diagnóstico de la educación preescolar se fijó, que el 56% de los niños entre cuatro y cinco años de y el 71% de los niños de 5 años de edad de zonas rurales, indígenas y urbano-marginados, no cuentan con este servicio. Pero además se estableció en el mismo documento que los programas escolares vigentes estaban desarticulados con los con los de la primaria y para rematar en preescolar no existía un modelo educativo consecuente con las circunstancias sociales del niño mexicano (Poder Ejecutivo Federal 1989-94).

A partir del diagnóstico y la necesidad de implantar nuevos modelos de atención, para la población no incorporada en este nivel se establecen varias acciones, principales, entre lo que destaca la siguiente: incorporar las actividades de educación física, artística, para asegurar que todos los niños reciban una educación integral. De lo anterior igualmente se establecen metas de los cuales enfatizaremos dos: desde 1990, se propuso continuar con la capacitación de educadoras en servicio en las áreas de educación física y musical y aumentar, para 1994, la oferta de educación preescolar presentando mayor atención a la población marginada y a las regiones del país que muestren altos índices de deserción y reprobación en los primeros grados de primaria.

Por último, en la reforma educativa del 1989 destacan dos preocupaciones: por un lado, la cobertura del sistema educativo y, por el otro, la manera de elevar la calidad de la educación. Se elaboraron propuestas de cambios legales, estructurales y pedagógicos, desde algunas instrucciones educacionales con el propósito de mejorar la prestación de los servicios de la educación en México.

Una de las propuestas es el programa para la modernización educativa 1989-1994, y en este renglón ya señalamos las acciones propuestas para modernizar la educación preescolar referente al tema de estudio, el desarrollo integral en el nivel. Además el establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y la Ley General de la Educación; el análisis y la implementación de los tres documentos para modernizar la educación preescolar da como resultado las ideas que se desarrollan y que se refieren a la política educativa, así como su interpretación y la consecuencia de la práctica docente. Principalmente de la manera

en que se entiende la calidad de la educación preescolar desde el programa vigente en la actualidad: Programa de Educación Preescolar 1994.

2.3 Atención actual de la educación preescolar

No se puede hablar de calidad en la educación sin darle al niño el lugar que le corresponde. Las referencias que con relación a ellos se hacen en el discurso legal y político se han realizado en un plano muy general, lo que ha dado lugar a que se interpreten, desarrollen y pongan en marcha los proyectos en forma diferente. En el caso de preescolar, consideramos que el programa de 1981, y ahora el de 1994, reivindican el lugar y la importancia prioritaria que el niño tiene en la tarea.

Pensar en la calidad desde el programa permite definir una parte esencial de lo que se entiende por la calidad en educación preescolar, lo cual se da apartir del lugar que se le otorga al niño y al docente como protagonista del proceso, del concepto de las relaciones que se plantea entre ellos y los otros elementos, por ejemplo, contenidos y materiales; la idea de evaluación y lo que es fundamental, cómo todo esto se pone en operación, a través del método propuesto, que es la organización del trabajo en proyectos. El actual programa del nivel preescolar constituye una propuesta de trabajo para los docentes en la que se sitúa al niño como centro del proceso educativo; el cual pretende mostrar los aspectos más relevantes que le permitan al maestro identificar su lugar en el proceso y, desarrollar una metodología basada en características relevantes respecto de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, sin embargo, a nuestra consideración todo esto se presenta de forma muy general. Son aspectos de desarrollo que implican una visión integrada del niño, partiendo sus dimensiones físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Es por esto que se muestra la potencialidad del programa y de sus definiciones en cuanto a la metodología del trabajo, de sus conceptos sobre los contenidos, uso de materiales y el problema de evaluación.

La organización del trabajo por proyectos da cuenta de la manera en que se debe desarrollar todo el proceso, ya sea en forma integrada o globalizada, desde el niño. Lo que resulta fundamental en ella es que propone diferentes relaciones entre los niños tanto con el docente como con los elementos que intervienen en el proceso educativo (materiales, espacios, tiempo, ect.), los cuales posibilitan interacciones que tienen sentido para el niño y en las que hay formas de participación en general, en las que explican los diversos procesos de desarrollo (SEP, 1994)

La calidad de la educación, vista desde los conceptos contenidos en el programa, implica que el niño pueda desplegar todo su potencial creativo, pueda jugar y considera esta función como fundamento de su desarrollo general y de su aprendizaje. Así mismo, que tenga la posibilidad de ser escuchado y reconocido por lo otros como un sujeto único, irrepetible, que cuenta con una historia, un saber y una experiencia que deban ser tomadas en cuanto para el trabajo escolar. También que puedan hablar con la libertad, usar y avanzar en el dominio de distintos lenguajes: matemático, oral, escrito y corporal, entre otros. Finalmente que se vaya constituyendo como un sujeto autónomo.

Son dos vertientes en cuanto a la teoría y métodos, que marca el programa y desde las cuales se pueden observar muchas dificultades que se encuentran en la práctica y en la actualización de los docentes.

La primera comprende fundamentos teóricos que se refieren a lo que es un niño, sus características más relevantes, y sus procesos de aprendizaje: el constructivismo y algunos conceptos basados en el psicoanálisis y la pedagogía, están en la base de estas propuestas.

La segunda, considera al principio de la globalización o integración como determinante para elegir el método de proyectos que integra y que permite hacer operativas las relaciones entre los niños y docente, así como entre los alumnos y el tiempo, el espacio, los materiales, entre otros factores. Permite también esta vertiente conceptualizar el juego del niño. Como integrador de acciones, funciones y habilidades diversas, éste posibilita, al mismo tiempo reconocer la especificidad que guardan algunos procesos de aprendizaje, por ejemplo, la construcción de la lengua oral y escrita y el conocimiento matemático, de acuerdo con la forma en que se define el desarrollo en este nivel.

Estos principios han provocado dificultades especiales para educadoras tradicionales, por que hay todavía una inercia dominante en el desarrollo del trabajo, que tiende a ser dirigido en tiempos y acciones por el docente y, sobre todo, a ser fragmentado en actividades en las que subyacen objetivos sensoriales y de maduración, que vienen de la orientación de los programas anteriores al de 1981.

Como recursos del método, los contenidos posibilitan la operación de los proyectos y los acercan a la comprensión de los docentes. Desafortunadamente sé esta muy familiarizado con la idea de contenidos educativos como contenidos de aprendizaje, pero no tanto con el planteamiento de que también son contenidos los que vienen del sujeto y de sus procesos de desarrollo, es decir, de su mundo de

significaciones. En ambos casos hay una relación entre contenidos y actividades y más ampliamente se destaca que los contenidos educativos y el método que se utiliza guardan una relación indisoluble.

Desde el programa de 1981, en educación preescolar hubo una reformulación radical de los contenidos, ya que dicho programa se estructuró con base en procesos de desarrollo cognoscitivo y también desde la perspectiva integradora. Este fue un avance cualitativo importante, aunque implicó un reduccionismo en cuanto a la visión del niño, ya que se fundamentó más explícitamente en lo cognitivo.

En el programa actual hay varias líneas de contenidos de distinta naturaleza, las cuales se operan en forma integrada en el desarrollo de cada uno de los proyectos. Algunos de ellos provienen del niño mismo, así como de su interés de sus características de desarrollo: otros provienen de instancias de su realidad social y del medio natural, lo que, siendo significativo para ellos, les permite una participación con sentido. Estos son: a) contenidos de una historia personal y familiar, con significados que aluden a su identidad y sentidos personales, a sus experiencias de vida como un ser único y diferente a los demás; b) contenido de interés colectivo, es decir, conllevan los saberes y significados de interés común, por haberse construido en espacios de vida y experiencias comunes, tanto por razones de tradición y cultura, como compartir la vida escolar; c) contenidos de desarrollo, que tienen su expresión más general en los objetivos; éstos implican el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la inteligencia y las formas sensibles de las relaciones con distintos sujetos y procesos de la vida cultural y las formas sensibles de las relaciones con distintos sujetos y procesos de la vida cultural y de la naturaleza. Con una especificidad particular, se encuentran los contenidos que implican el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, de conocimientos matemáticos, y de la lengua oral y escrita (SEP, 1994).

Otra fuente de contenido son aquellos de naturaleza informativa o temática. Se definen o intervienen con una diversidad muy rica, en forma integrada para el desarrollo de cualquier proyecto sin que se propongan trabajarse con fines memorísticos. Son muy importantes, en tanto hacen operativas las distintas acciones de los niños, así como las relaciones con diversos aspectos de la comunidad la cultura, la naturaleza y el arte.

En cuanto a la concepción sobre los materiales en todo este proceso, haciendo incapié que los materiales, por sí mismos, no determinan procesos de pensamiento, de elaboraciones subjetivas y aprendizajes en los niños; tampoco son condicionantes mecánicos de los aprendizajes. Es necesario, por tanto, concebirllos como apoyo

necesario en el aula y es muy importante que sean propositivos, sugestivos y variados.

Actualmente se ha originado un cambio en la configuración de las características que por tradición había tenido la imagen de la educadora. Pareciera que ahora se demanda otras habilidades de ella como profesional, las cuales difieren de la mujer "maternalmente femenina", que en el pasado bastaba para que se le considerara la persona idónea para enfrentar y desempeñar labor de formadora de los preescolares.

Considerando todo lo anterior, la calidad educativa no implica una relación mecánica con el Programa de Educación Preescolar, a pesar de que la concepción del mismo y los procesos de su puesta en marcha tengan un peso explicativo importante en lo que ocurre en la cotidianidad de la vida escolar, para evitar esto el educador deberá actuar de acuerdo a la realidad particular que impera dentro del aula y tendrá que esforzarse en encontrar un equilibrio, pues es tan grave inclinarse en el extremo de intentar responder al programa, al pie de la letra, y tomarse como "receta" ya que se correrá el peligro de fracasar y como consecuencia frustrar la práctica educativa, como también ignorar las recomendaciones del programa y repetir el modelo antiguo en donde el niño sólo juega el papel de receptor de los conocimientos. Consideramos que lo más conveniente es que el educador tome las explicaciones y las adapte a su situación particular obviamente esto demandará de él un gran compromiso para con la labor educación.

La educación Preescolar en México a través de su historia a sufrido varios cambios, de ser en sus inicios una educación elitista por sólo responder a las necesidades e intereses de unos cuantos, logró evolucionar y convertirse en una educación más popular, cubriendo cada vez mucho más parte de la población infantil de nuestro país. Las reformas a las que ha sido sometida, se han realizado gracias a la intención de darle a los preescolares una educación de mayor calidad, que contribuya a su pleno desarrollo. Desafortunadamente poco se ha logrado en este sentido pues los maestros que están llevando a cabo la instrucción de preescolar no cuentan con los elementos suficientes para poner en marcha de una forma adecuada los programas vigentes en las escuelas. Lo cual ha provocado una resistencia al cambio y por ello aún se reproducen en las aulas el modelo ya antiguo de la educación tradicional.

CAPITULO 3

ELEMENTOS A CONSIDERAR POR LOS EDUCADORES SOBRE EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

A principios del siglo XX se llevaron a cabo reformas en el ámbito educativo, pedagogos como Montessori (1932), Freinet (1936) y Peterson (1935) (En: Martin y Boeck, 1997), defendían la idea de que el aprendizaje en el niño debería ser integral, el cual no sólo abarcará el intelecto sino también, a la emoción, la intuición y a la acción en el proceso de aprendizaje. Estos pedagogos llamados reformistas, poseían conceptos acerca de la enseñanza, contrarios a al escuela puramente racional centrada en los libros, materias y el estudio mecánico, propia de esos tiempos, buscaron nuevos caminos para estimular a los niños en su desarrollo. Su objetivo se centraba en el desarrollo de todas las capacidades del niño, es decir, intelectuales, creativas, emocionales, sociales y motrices. Consideraban que el camino para conseguirlo era intentar nuevas formas de impartir las clases en donde se permitiera la participación espontánea de los niños: en donde las propias experiencias y descubrimientos ocupen el primer lugar.

Los descubrimientos de la moderna investigación del cerebro vienen a respaldar las exigencias de Montessori (1932), Freinet (1936), y Peterson (1935) (En: Martin y Boeck, 1997), las cuales se orientaban a que la educación debería de incluir todos los aspectos del ser humano. Basándose en el hecho de que, el cerebro no sólo rige los procesos mentales, sino también y en igual medida los movimientos corporales, los órganos sensoriales y sensaciones emocionales.

En su mayoría los métodos tradicionales de enseñanza parten de una disociación de esas diferentes regiones cerebrales y, por lo tanto, no dan cuenta de una preocupación real de emplear a toda su capacidad el funcionamiento del cerebro De Abate (1997).

Al respecto Klinger y Vadillo (1997) proponen trabajar dentro del aula de acuerdo al tótem de talentos al cual han denominado "talentos múltiples", la idea central es llevar a cabo una enseñanza diagnóstica que permita identificar al menos un talento en cada niño, de tal forma que por lo menos en un área sea el primero de la clase.

En este capítulo trataremos de exponer más a detalle las áreas que están consideradas en el desarrollo integral: Al hablar del desarrollo motor o físico del niño,

se hace referencia a sus habilidades motoras y sus sentidos (oído, tacto, vista, gusto y olfato).

El desarrollo emocional contempla, los sentimientos y reacciones de los niños, sus necesidades de afecto, protección e independencia y la forma en la que se resuelven sus problemas a nivel afectivo.

El desarrollo de la su capacidad creativa da cuenta de la existencia en el niño de aspectos como la fantasía, la imaginación la originalidad y el deseo de crear a partir de sus experiencias con el medio e interpretando su realidad más subjetivamente.

El desarrollo social se refiere a las diferentes interacciones del niño, con otras personas, al interior de su hogar y sus relaciones extrafamiliares.

Por último el desarrollo intelectual guarda relación con los procesos cognitivos del niño, incluyendo la observación, la percepción, la obtención y procesamiento de información y la solución de problemas y la comunicación.

3.1 Desarrollo psicomotor en el preescolar

3.1.1 Psicomotricidad y Educación

La psicomotricidad en sus inicios tenía como objeto de estudio aquellos trastornos motores que parecían indicar una relación estrecha entre lo somático y lo psíquico. Sus técnicas de intervención parecían mostrar, sin embargo, que se encontraba ante técnicas nuevas de rehabilitación mecánica, donde lo corporal se reducía a ser un simple "instrumento de intervención".

Con el avance de las investigaciones científicas en este campo permitió más tarde un análisis más detenido de las relaciones concretas entre lo psíquico y lo somático, demostrando experimentalmente la unidad psicósomática. Esto permitió empezar a hablar de técnicas específicas psicomotoras, diferenciándolas de otras técnicas específicas de rehabilitación. Pudo observarse que determinadas casos de hiperactividad, torpeza motora, dispraxis, etcétera podían estar relacionadas con lesiones localizadas; a cuadros asociados a una inmadurez psicomotora.

La escuela, sin embargo permanecía al margen de estos acontecimientos, aunque algunos autores como Wallon (1975), Piaget (1982), Vigotsky (1962) y Luria (1975), (En : Castro y Manso, 1988), entre otros, empezaban a estudiar el desarrollo madurativo del niño con base en determinados aspectos psicomotores y de socialización.

Fué en Francia fundamentalmente, donde a través de la educación física surgen intentos por concretar, en el ámbito educativo, lo que en el reeducativo estaba aconteciendo, así Lapiere (1972), Acotutourier (1970), Quiros (1974) (En: Castro y Manso, 1988), establecen relaciones puntuales entre la psicomotricidad y aprendizajes. Es entonces, cuando motivados por la pedagogía activa, la metodología global, la actualización del profesorado, etcétera, irrumpe un concepto nuevo en el ámbito de los educadores: la psicomotricidad. Dicho término parecía señalar que todo acto motor se asociaba una actividad mental y que en el niño se operaba un desarrollo psíquico a través del movimiento. Esta área parecía englobar aspectos de expresión corporal, musical, dramatización, etcétera. A partir de la observación del hecho corporal, los psicomotricistas, llegaron a redescubrir niveles de comunicación no verbal que en muchas ocasiones no eran objetos de consideración dentro del ámbito escolar.

Hoy en día, la psicomotricidad y educación se encuentran interrelacionadas, siendo posible llegar a determinadas puntos de encuentro. A la vez, está dinámica va permitiendo una evaluación de ambas.

Castro y Manso (1988) proponen que dentro de las actividades escolares, es conveniente introducir sesiones en las que se lleve a cabo actividades netamente psicomotoras en donde el niño pueda moverse con libertad, tirarse al suelo, hacer ruidos con su cuerpo, utilizar de distintas formas los objetos que estén a su alcance, moverse al ritmo de la música, etcétera. El espacio deberá estar libre de muebles como sillas y mesas, el cual también deberá estar dotado de distintos materiales que el niño pueda manipular y explorar y de cuales se pueda producir algún aprendizaje; por ejemplo tiras de tela, botes con semillas dentro, cuerdas, tambores cajas de cartón, ligas, objetos como ula ula, túneles, obstáculos que sean para trepar o para saltar por los niños o bien con algún aparato en el cual pueda oírse música. Gracias a los esfuerzos del educador por proporcionar un espacio en el cual el niño pueda desarrollar el área psicomotora, el niño encontrará un sitio para en donde poder actuar con su cuerpo, modificando lo exterior, creando y reinventándolo. La observación del niño, en sus distintos ambientes, puede mostrar aspectos múltiples de su realidad, de sus formas de comunicarse y relacionarse con el ambiente.

Es probable que al principio los niños se sientan desconcertados con el nuevo espacio, es ahí cuando el educador debe tomar el papel de figura de apoyo guiando al niño a realizar todas las acciones motoras que regularmente dentro del salón de clases se les reprime, hacer y lograr con esto superar la frustración que causa en muchos niños las clases tradicionales donde continuamente se le demanda el estar sentados, y solo en el papel de receptor de conocimientos.

Es importante tomar en cuenta que muchas veces estas innovaciones en la clase, en las sesiones de psicomotricidad, puede presentarse llenas de conflictos para el educador, ya que el niño lo pondrá a prueba. Los niños que empiezan a sentir la posibilidad de actuar en este nuevo espacio lo harán de forma excitada. La necesidad de moverse se presentará a través de una manifestación tónica en forma de descarga, por que como, Wallón (1975), señala el tono y la emoción son desde su origen indisociables. Más tarde poco a poco irá controlando estas manifestaciones a la par de que también asumirá su control tónico.

Para el educador es esencial que el niño tienda a progresar en su diálogo con su medio, el diálogo tónico corporal ayudará al niño preescolar a progresar hacia el diálogo gestual, simbólico y verbal. El tono toma su importancia a partir del hecho de que cuando el niño siente, lo hace a través del tono, el niño se vincula a su realidad en diferentes situaciones a través del tono. Por otra parte sin duda, la actitud tónica del profesor (corporal, de voz gestos, implicación etcétera), condiciona la manifestación tónica de los niños. La actividad psicomotora, debe partir de esta realidad psicomotriz que a su vez es una realidad neurofisiológica afectiva y relacional.

Los distintos modulaciones del tono permiten al niño sentirse de distinta forma, así mismo, le permite adaptarse a las realidades cambiantes que le exige el hecho comunicativo. Todos estos aspectos deben tomarse en cuenta en las primeras sesiones, a fin de superar los aparentes conflictos que pueda provocar esta nueva relación educativa.

Por otro lado el educador también debe tomar en cuenta la motivación del niño para la actividad motriz, particularmente en el nivel preescolar, muchos son los motivos que puede encontrar el niño, para moverse, pero entre estos pueden tener lugar motivos un tanto confusos para el educador como son: "él por que sí", por la acción misma, por el placer que encuentra moviéndose, en estos casos se tendrá que asumir esta realidad sin más pretensiones, sin intentar elaborar complejas interpretaciones por parte del educador.

Existe una etapa importante en el desarrollo del niño preescolar en la que moverse "por que si" se da constantemente, encontrando ocasiones para esta actividad. El niño irá reprimiendo esta acción, si el educador le exige explicaciones constantes.

3.1.2 Partir de lo que el niño sugiere

Castro y Manso (1988) consideran que los niños en edad preescolar deben trabajar en las escuelas, actividades significativas, constructivas y creadoras, utilizando y desarrollando sus capacidades; pero no sólo académicas o intelectuales sino también físicas y motoras, ya que el desarrollo sensoriomotor es la base del desarrollo intelectual. Proponen que las sesiones de actividad motriz tomen en cuenta los intereses del niño y partir de estos que de la realización de las sesiones. Reconocen que para algunos quizá sea algo utópico el intentar partir de que lo que el niño sugiere otros pensarán que es una frase hecha pero que en la práctica aporta poco, sin embargo estos autores han tratado de encontrar un valor y un contenido real dentro la labor educativa cotidiana. Tomando en cuenta que este principio no tiene que llevar al educador a una práctica en donde no prevee objetivos recursos o elementos motivacionales, sino al contrario obliga al educador a una labor de observación y lectura muy importante.

El educador debe mantener objetivos a largo y mediano plazo, pero a la vez ser capaz de aprovechar toda iniciativa que surja del niño o del grupo, para situarla como elemento facilitador del desarrollo (que nos indica lo que el niño busca). Toda esta dinámica exigirá que se vayan planteando nuevos objetivos, que van surgiendo de las necesidades del grupo. Sugerir no debe ser sinónimo de obligar, si no más bien de invitar, es decir, de tener en cuenta lo que el niño o el grupo manifiesta a través de la acción. Cuando el educador se siente obligado acabará por percibir a un niño determinado o a un grupo como su enemigo resultando esto muy negativo para quehacer educativo. Los niños sugieren múltiples realidades que el educador muchas veces no toma en cuenta como por ejemplo:

* Deseos afectivos: de sobresalir, ser aceptado, ser líder, ser protegido, crear dependencia e independencia etcétera.

* Tensiones: a través de la oposición, agitación, descarga. Agresividad, excitación, etcétera

* Dominios: de su acción, de su cuerpo, de su desplazamiento, de sus deseos, etcétera.

- * Habilidades y destrezas: con los objetos, motoras y específicas, con el ritmo.
- * Transformaciones: de sí mismo, del espacio, y de las figuras conseguidas con objetos. Transformar lo propuesto o lo que otro a conseguido etcétera.
- * Capacidades simbólicas e intelectuales.
- * Creatividad: sugerir algo nuevo, percibir nuevas cualidades, desarrollar nuevas acciones, elaborar nuevos significados.

Para entender “lo que el niño sugiere” aspectos que Castro y Manso (1988) han llamado “demanda” debe tenerse en cuenta que existe una demanda explícita o implícita por parte de los niños, es que se ha establecido una buena relación pedagógica con el educador, demandar pues, quiere decir que los niños son capaces no sólo de sugerir cosas, sino de también de apelar a nuestra función educativa, “a que el educador se mueva”.

Es imprescindible que el educador fije sus metas a partir de las necesidades y potenciales de cada niño, para ello debe tener conocimiento y manejo de los principios fundamentales del desarrollo psicomotor del niño en general. Estos se desprenden principalmente de la teoría Piagetana.

3.1.3 Etapas de desarrollo en el niño

Piaget (1982) propuso cuatro etapas de desarrollo en el niño las cuales han sido la principal fuente de referencia en el plano educativo por esto, se hace indispensable la explicación de cada una de estas:

Desde que nacen hasta los dos años están en la etapa sensomotriz. Son conscientes de la sensación y saben moverse para alcanzar su objetivo; pero sin saber del mundo salvo lo relativo a sus propias percepciones. Por un tiempo, no tienen representaciones mentales de símbolos o imágenes fuera de ellos mismos. No razonan que si dejan ver o sentir un objeto, sigue existiendo, que no desaparece. Pueden mirar alguna cosa e intentar tomarla; aunque si esta se cae y no la ven parecería para ellos que ha dejado de existir. Alrededor del año y medio, se desarrolla la permanencia del objeto, es decir, el bebé aprende a reconocer que todavía existe el juguete aunque no este al alcance de su vista. Los niños empiezan a tener imágenes mentales o conceptos que se utilizan en vez de sensaciones. Por fin pueden representar el mundo real.

De los dos a los siete años, el pequeño se ubica en la etapa preoperacional. Durante ella adquiere imágenes, conceptos y palabras que representan la realidad externa. Los pequeños aprenden sólo mediante los sentidos y la acción, sino también por medio del pensamiento simbólico y la reflexión de sus acciones. Sin embargo, su noción del mundo todavía es primitiva y le faltan algunos conceptos de organización como espacio, causalidad, cantidad y tiempo. No entienden lo que es el futuro ni presentan la conservación de la idea de cantidad.

A los siete años, los niños entran en la etapa de operaciones concretas. Ahora pueden manejar símbolos, pero de los objetos concretos, no ideas abstractas ni procesos lógicos. Durante este tiempo, los niños adquieren la idea de conservación entienden que no cambian las cantidades de objetos aunque cambien los recipientes que los contienen. Saben clasificar y perciben que los eventos externos tienen causas externas. Las operaciones están encadenadas a un sistema lógico. Todavía el pequeño no puede pensar hipotéticamente acerca de todas las cosas que puede hacer en una situación determinada y poder explorar sus diversas posibilidades.

A partir de los doce años, el niño pasa a la etapa de las operaciones formales. Las operaciones se toman aún más abstractas y el pequeño empieza a tratar con hipótesis formales. La lógica, se vuelve lógica proposicional, es decir, se utilizan proposiciones. Es importante señalar que en todos los casos las edades son aproximadas, estos planteamientos de la teoría piagetana son una fuente de referencia que se ha aplicado en el campo educativo y que para efecto de nuestro trabajo es indispensable puntualizar.

Partiendo del planteamiento hecho por Piaget (1982) y retomando el tema de la actividad motriz en la edad preescolar, es importante resaltar que durante los primeros años de la infancia, el desarrollo de las funciones motoras se realizan en estrecha dependencia con el de las funciones psíquicas. La evolución intelectual del niño puede observarse por el grado de desarrollo que alcanzado su actividad motora. En el desarrollo psicomotor, la afectividad juega un papel importante, ya que junto con el tono, modela la personalidad del niño en sus manifestaciones peculiares, aptitudes, posturas etcétera. Castro y Manso (1988) mencionan que los niños necesitan establecer un constante diálogo con su medio, por esta razón proponen, que el educador debe intentar crear un entorno adecuado, para que el niño se sienta vinculado a su medio, y establecer un diálogo constante a través de sus desplazamientos físicos. Este medio, sin embargo, no debe ser abstracto, sino un medio concreto, Wallón (1975), afirma que la forma primaria de adaptación al medio, es la adaptación afectiva hacia las personas. Y a través del tono es como el niño establece la vinculación con el medio. Esta etapa, dirigida hacia sí mismo, lo lleva a

asumir la acción como principio de su autonomía física, suceso que le permite iniciar la posibilidad de relacionarse en dos sentidos: en lo individual y el social.

Entre los tres y cuatro años de edad la independencia corporal y su seguridad para desplazarse, permiten que el intercambio con el espacio, objetos y personas aumente gradualmente, por lo que se enriquece su bagaje de experiencias sensomotrices, y la adaptación de su acción a situaciones nuevas, su expresividad refleja ya una mayor seguridad.

Las posturas y movimientos adquiridos le sirven para interactuar, relacionándose con mayor intensidad permitiendo palpar la amplia gama de formas, texturas y colores contenidos en su ambiente, como también para la ubicación de lo que llama su atención. Se apropia de cada elemento al manipularlo con sus manos, con su boca, con todo su cuerpo; lo destruye y reconstruye física y emocionalmente, lo organiza con un placer excepcional.

El niño en esta etapa realiza proezas físicas, crea movimientos cada vez más rápidos y amplios con los que alcanza su deseo de hacer parte de sí el espacio y los objetos. Integra un cúmulo de sensaciones, nociones y experiencias, memoriza, recuerda y posteriormente exterioriza con palabras, dibujos y modelados.

Los primeros conceptos y nociones se reestructuran mediante la actividad, sobre el espacio y los objetos, por su acción que es pensamiento y éste se representa mediante conceptos. El niño es capaz de plastificar, de graficar todo aquello que ve y siente. Esto constituye un signo con el cual se consolida el ciclo de desarrollo "de la acción a la representación".

3.1.4 Esquema corporal

La organización del esquema corporal hace referencia al proceso de desarrollo de habilidades motrices y perceptuales, capacidades orgánico-funcionales biológicas de adaptación físico-motora que permite al niño descubrir su cuerpo, diferenciarse y establecer relación con el medio, favorece la autonomía y la adopción de un sentimiento de seguridad y de autoafirmación así como la integración de las experiencias con los espacios, tiempos, objetos, y personas a los procesos de pensamiento lógico y simbólico.

Al considerar el esquema corporal se hará referencia a la capacidad de reconocimiento de éste con sus propias dimensiones, en forma, tamaño etcétera. El niño se crea una imagen enriquecida por las experiencias de la relación y contacto con los demás: la imagen corporal; ello significa que más allá de sólo reconocer los componentes corporales de plenitud, y de existencia de ser.

Este sentimiento le brinda la confianza para desenvolverse con naturalidad en situaciones diversas, para ser espontáneo en la medida en que las condiciones del medio exterior se lo permitan. El niño representa lo que ve, oye o toca de la realidad, representa su cuerpo y el de los demás, así como los objetos y los espacios en los que ha vivido. Manifiesta en estas interpretaciones lo que ha integrado de ellos no sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional, placentero o displacentero. El cuerpo constituye para el niño la vía para vivir la experiencia, para representarla; la vía motriz es la que lo lleva a un contacto más profundo con estos elementos, pero también le permite crear formas de expresarse.

Para Bernad (1985), cada una de las producciones ya sea motrices, plásticas, lingüísticas, revela la imagen que el niño tiene de sí, de su cuerpo y de su forma de ser. Pudiera afirmarse que constituye una representación de su imagen corporal. Es posible observar que sus dibujos reflejan lo que hay en el exterior: personas, objetos, espacios. También, representa primero la globalidad y luego los detalles, por ejemplo, el niño de cuatro años, para dibujar una figura humana traza primero el cuerpo y luego algunas partes que recuerda con mayor intensidad los ojos, la boca, las manos y algunos otros detalles.

Estas representaciones de la imagen corporal, además de demostrar que percibe, memoriza y plasma algunas formas corporales, nos deja ver la intensidad de las relaciones; con esto refleja en el color, tamaño, disposición y su elección en cuanto a la persona que representa a través de sus dibujos.

Otras formas de verificar esta imagen corporal que el niño tiene de sí pueden ser: observar sus desplazamientos espontáneos en el espacio, la disponibilidad a la comunicación e intercambio con los niños otros, las variaciones en la utilización de los objetos, la disposición que de ellos tiene, por que todo ello muestra el sentimiento de seguridad y espontaneidad que son parte de su imagen corporal, la cual se incrementa por las vivencias corporales obtenidas del desarrollo de sus habilidades motrices, como instrumento de la relación e interacción, con los objetos.

La imagen corporal se manifiesta en todo momento mediante la expresividad del niño, y representa a veces en forma gráfica, plástica, oral, a través de las

producciones más variadas, de esta manera se puede percibir el sentimiento de integración ante el modo de los demás, que cada niño se forma día a día. Con base en este sentimiento, el niño se construye y crea, dando forma al espacio, apropiándose del objeto, plastificándolo y así retener las relaciones afectivas.

3.1.5 Rendimiento físico

Los contenidos de rendimiento físico sugieren el crecimiento de habilidades motoras específicas como la velocidad, la agilidad, coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza y resistencia; cierto es que mayor incremento de ellas, el niño adquiere una mayor disponibilidad física para la ejecución de los actos motores para intercambiar con el medio.

Desde luego que las capacidades físicas lo hacen más apto para ello, pero su interés está en manifestarse por la vía corporal y con un toque de realidad, en todas aquellas imágenes memorizadas, en distintos momentos de su vida cotidiana y para dar salida a las emociones, temores o placeres que de ellas surjan. El preescolar ejecuta con muy buena disposición cada una de las acciones motrices que realiza y al usarlas como medio de expresión pone un toque creativo en cada una de ellas, matizando sus movimientos en velocidad, ritmo, dimensión e introduciendo variaciones, todas estas capacidades se desarrollan espontáneamente en el niño de esta edad.

Preocuparse demasiado por realizar una programación específica de las acciones motrices, que se deben realizar para alcanzar el desarrollo de sus habilidades, puede tener como consecuencia el limitar su capacidad creadora. Por eso la preocupación de los educadores debe ser, principalmente el proporcionar al niño un espacio amplio, con medios físicos y materiales que permitan explorar esta capacidad innata, ya que en la medida en que descubre por sí mismo lo que puede hacer, se aventura a hacer cada vez más ejercitación de su cuerpo. De este modo tiene un desarrollo global que comprende tanto aspectos físicos como emocionales, que lo llevarán a una apertura de pensamiento y ésta dispuesto a asimilar nociones y conceptos abstractos (Castro y Manso, 1988).

3.1.6 La acción motora del juego como parte del desarrollo de la psicomotricidad

Piaget (1982) considera al juego como una actividad que permite la construcción del conocimiento del niño, y en especial en la etapa sensoriomotriz y preoperacional,

pero tiene valor para el aprendizaje en cualquier etapa. Sin embargo, debido a la diferencia excluyente entre el trabajo y juego tan común en nuestra sociedad, los maestros pierden con ello una herramienta didáctica esencial en el desarrollo de la infancia.

La psicología genética ha demostrado que el juego espontáneo de la infancia es el medio que posibilita el que se ejerza la iniciativa y se desarrolle la inteligencia, en una situación en donde los niños están naturalmente motivados por el juego.

El juego es función, estímulo y formación del desarrollo infantil representa para el niño un instrumento de afirmación de sí mismo que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales, pero también le ayuda a plantear y resolver sus problemas cotidianos de desarrollo y convivencia.

Todo juego supone un proyecto, pues no se puede intentar alguna acción o actividad, si antes no se propuso un objetivo, y por ende ciertas reglas, ya que para alcanzar su meta es necesario que el niño deba aceptar y por consecuencia respetar algunas normas. Es indudable que cuando el niño dice "vale todo" en el juego, también, se están marcando reglas para este.

El juego siempre está relacionado con el éxito actual, con la proeza presente, por medio del juego el niño conforma la base de su futura personalidad y a la vez, es el mejor elemento de equilibrio psíquico en la infancia. El juego es una actividad que transforma y modifica imágenes, esto se debe a que el juego del niño puede prescindir de accesorios, objetos concretos o juguetes, una muestra clara de esto es el patio del recreo en los jardines de niños.

Piaget (1982) considera que el juego no se distingue del acto intelectual por su estructura, sino que la diferencia está en su finalidad. Mientras que el acto intelectual busca siempre un objetivo externo, el juego, por el contrario tiene un fin en sí mismo.

El juego infantil se manifiesta en la niñez de tres formas: como juego de ejercicio, como juego simbólico, y como juego reglado. En fase cognoscitiva aparece una de estas formas pero pueden coexistir simultáneamente a medida que se avanza en el desarrollo. En la etapa sensomotora aparece únicamente los juegos de ejercicios, y los juegos simbólicos logran su mayor desarrollo entre los tres y seis años. Posteriormente, van perdiendo interés, mientras que los juegos reglados surgen a partir de este momento y alcanzan su mayor desarrollo e interés entre los ocho y diez años de edad.

3.1.6.1 Los juegos de ejercicios

El nacimiento del juego surge por el placer funcional, que se logra una vez adquiridas las habilidades que permiten superar una dificultad determinada. Durante los primeros 18 meses de desarrollo, casi todos los esquemas sensoriomotores incorporados se van ejercitar por el placer lúdico que generan. Piaget (1982) los denomina juego de ejercicio.

Los primeros juegos que el niño realiza son sobre su propio cuerpo: mirar una y otra mano; juntar y separar las manos, buscar y tomarse un pié etcétera. Más adelante, se va sumando, a estos juegos, los objetos del medio: un chupón, una sonaja o un juguete. Con el avance de la inteligencia el niño logrará combinar diferentes juegos sensoriomotores. Con el desarrollo del pensamiento y el logro de la simbolización, el niño ejercitará en tono de preguntas, que generará la llamada etapa del ¿por qué? que es más un juego que interés de conocimiento.

También en esta fase aparecen las adivinanzas que tanto agradan a los niños. éstos ejercicios lúdicos no pertenecen únicamente a la etapa preverbal, sino que reaparecen en cualquier momento cuando se adquiere un nuevo aprendizaje. Siempre que exista contacto con materiales nuevos: juegos o juguetes educativos, bloques, cubos, sistemas para ensartar, etcétera, tienen lugar los juegos de ejercicio.

Otra característica principal consiste en que el niño desarrolla esencialmente el placer motor de correr, saltar, lanzar, patear, arrojar, trepar girar, arrastrarse y gatear, etcétera. Abarca todas aquellas acciones que el niño incorpora naturalmente y que realiza más tarde en su vida cotidiana, en el trabajo, en el juego propiamente dicho o el deporte.

Por último, los juegos de ejercicio tienden hacia tres alternativas: quizá se integren con la imaginación representativa y se transforman hacia el juego simbólico; o se socializan, y entonces se orienten hacia los juegos reglados y la tercera posibilidad es que se deriven hacia la inteligencia práctica, que permitan adaptaciones reales y se excluyan de los dominios del juego.

3.1.6.2 Los juegos simbólicos

En la etapa sensomotriz, se dan apartir de pautas iniciales de adaptación, surgen que imperceptiblemente como funciones separadas de actividades asimilitivas especializadas, la imitación y el juego. El niño comienza por imitar acciones y modelos como si fueran sus propias acciones; imitar las respuestas que ya conoce y que puede oír y ver. Poco a poco, puede llegar a reproducir un modelo ausente por medio de la memoria. Piaget (1982) lo llama imitación diferida. Por medio de este proceso, la imitación comienza a separarse de la adaptación en general para pasar a ser una actividad especializada de adquisición. Piaget (1982) realizó investigaciones sobre este fenómeno y descubrió que las reacciones circulares primarias, una vez aprendidas comienzan a utilizarse por el placer que produce la actividad, por lo que, pasan a ser juegos.

El niño adquiere la función simbólica a través de esta especialización, llamada acomodación. Piaget (1982) considera que el requisito esencial de la representación es la posibilidad de distinguir los significantes de los significados y poder evocar a uno para referirse al otro; a este proceso lo denomina la función simbólica. La acomodación como imitación le proporciona al niño sus primeros significantes, a los que puede otorgar interiormente el significado ausente.

Los juegos simbólicos se distinguen por el uso de los símbolos propio del niño y el hacer "como si", cuentan con toda una evolución interna que se inicia con la ficción más sencilla o esquema simbólico, donde el niño hace como si durmiera, como si lavara, como si comiera. Tales acciones, permiten desarrollar la capacidad de evocar estas conductas fuera de su objetivo habitual y con la utilización o no de objetos, hasta la representación más completa de escenas en donde ya puede jugar en un grupo.

Es necesario señalar que el tipo de juego simbólico en sus inicios, conjuntamente con la imitación diferida, son los aspectos que señalan un cierto esbozo primario de representación en el momento que existe una cierta discriminación y coordinación entre significantes y significado. Por lo que la imitación y el juego, contribuyen al desarrollo de la función simbólica cuya evolución y ejercicio se relacionan necesariamente, con la adquisición del lenguaje. Todas estas nociones pueden entenderse en función del interjuego dialéctico de la asimilación y la acomodación, la asimilación es a su vez el fundamento explicativo del juego.

El juego simbólico presupone una cierta manifestación propia del niño y la creación de otras perspectivas diferentes en relación con los otros. Todo esto plantea la difícil tarea diferencial de lo real y lo imaginario y en la que muchas veces, el niño menor de cuatro años, puede confundirse fácilmente.

En razón de que los juegos simbólicos implican cierta identificación con los modelos que imitan, permiten conocer y comprender el punto de vista del otro, y posibilitan una cierta ruptura del egocentrismo del niño.

Aproximadamente, a los cuatro años, el juego de los roles alcanza se auge, estos juegos se centran en una situación ficticia que consiste en el adoptar el papel del adulto por el niño, representando en circunstancias lúdicas ideadas por el mismo. Esto le permite conocer el mundo cambiante y complejo de la realidad adulta y a la vez, le da la oportunidad de afirmar su propia personalidad, en ese mundo lúdico propio. Por medio de estos juegos los niños desarrollan diferentes relaciones con sus compañeros.

3.1.6.3 El juego reglado

Es la actividad lúdica de los seres socializados que incorpora en su estructura al juego de ejercicio él al juego simbólico. El juego reglado es la acumulación de los procesos, y se consolida progresivamente durante este período del pensamiento lógico concreto y logra su máxima expresión en el período del pensamiento abstracto; este tipo de juego continúa durante la vida adulta en forma de deportes.

La regla y la organización de la actividad grupal, surgen como transacción entre la imperiosa necesidad de afirmación personal individual y la necesidad de convivir e interactuar socialmente, y a la vez, afirmarse de forma individual en la colectividad.

Por lo que es de gran valor hacer mención e importante recordar las etapas que, a groso modo, se han mencionado: hasta antes de los tres años, el niño está enfocado en su acción motriz para alcanzar el control de su cuerpo. De tres a cuatro años iniciando una etapa presimbólica dirigiendo la acción corporal al descubrimiento del mundo externo; el preescolar de cinco años accede al punto en que acción y pensamiento hacen todo, el acto motor es la vía de expresividad, su acción concreta adquiere matices de abstracción, a cada ciclo de repetición de movimientos vincula o articula una idea, un recuerdo. El movimiento es la acción que materializa su pensamiento y sentimiento, es una vía de relación y expresión.

Su imagen se manifiesta por medio de acciones, sonidos, palabras, o gestos específicos que acompañan sus juegos y le dan un toque representativo o dramático a sus movimientos. A estas manifestaciones podemos llamarlas juegos simbólicos espontáneos; La acción motora es ahora la vía de expresión, la forma de "poner en escena" y reproducirlas imágenes grabadas de momentos percibidos en los contextos en que vive el niño. Juega a la mamá, imita al conductor de un auto, a un clavadista, aun tiburón, la ejecución repetitiva de movimientos como saltos, rodadas, giros balanceos, lo lleva a buscar contrastes para recibir sensaciones kinestésicas cada vez más intensas e incrementa la posibilidad de representación. Las rupturas físicas y la búsqueda de límites físicos, lo hacen particular con toda la emoción en dichas acciones.

Experimenta un impulso motor localizado entre los límites del deseo de hacer y el miedo al peligro, se despierta nuevamente en él los sentimientos de placer-displacer, los asocia con recuerdos de otras situaciones parecidas en las que registro con una intensidad particular todo aquello que vivió.

Al asumir una actitud de comprensión las manifestaciones del niño, tenemos que incluir dentro de las actividades psicomotrices, la posibilidad de que el niño llegue a este momento de intercepción de las producciones imaginarias "presimbólicas afectivas", ya que es la manera en que se apropian de ellas y las desarticula simbólicamente para integrarlas a su persona. Así en forma muy particular convierte lo desagradable o displacentero en algo agradable con ello disminuye su miedo, simplemente le sirve para recordar lo que le gusta y hacerlo permanente en su pensamiento, para encontrar la manera de sintetizar con una palabra o un símbolo toda una serie de sensaciones.

3.1.7 Representación corporal

Después de la acción viene la representación; se hayan mencionado un toque de juego simbólico representativo, ya que así el niño puede posteriormente dramatizar situaciones que se planean con sus compañeros y el educador. Para enriquecer todas estas experiencias pueden valerse de recursos como la elaboración de materiales para la caracterización de personajes, la construcción de espacios para el lugar de la escenificación, la "preparación escrita" de los roles, diálogos e investigaciones para profundizar sobre el tema. Estas actividades reflejan la evolución del niño, porque demanda toda su atención y disponibilidad para implicarse con los otros para compartir con ellos sus juegos, materiales y espacios.

El niño representa lo que ha vivido en sus relaciones, lo que le recuerda de ellas en primer termino a través de sus juegos; en segundo lugar refleja las nociones adquiridas en cada experiencia, en sus producciones graficas y plásticas. Del mismo modo que acceden al juego simbólico y a la dramatización en forma progresiva, a partir de momentos impulsivos, hasta llegar a un momento de tranquilidad y construcción, lo hace también con materiales que le permitan plasmar sus sensaciones.

El realizar actividades gráfico-plásticas posteriores a momentos lúdicos libres le permitirán disfrutar la posibilidad de crear expresarse y además conservarse un testimonio de su acción contribuyendo a la imagen de la autoestima, la imagen corporal, es decir el sentimiento de plenitud por haber hecho que es palpable y se pueda conservar.

Toda producción del niño, sea de índole corporal o grafico- plástica es una imagen interior de el y de la representación de su cuerpo, además de la construcción de una imagen de sí y del mundo, la cual de permite actuar con seguridad y encontrar modalidades para construir y enriquecer su experiencia, su conocimiento, así como para socializarse.

Finalmente agregaremos que en los niños de preescolar él dialogo corporal revela la forma de ser y de comportarse más profunda del niño, es necesario prestar atención a los mensajes que emite a través de su cuerpo para llegar a un conocimiento mas integral o global del mismo es por eso que el educador debe crear un medio adecuado para que el niño pueda manifestarse a través de sus múltiples diálogos. Así pues acceder al dialogo corporal es aceptar al niño en todas sus manifestaciones cuando establece una comunicación con su medio.

Hoy en día entendemos que la psicomotricidad puede proporcionar los elementos necesarios para llegar a una educación integral. Tales como:

- * Crear una actitud distinta en el educador.
- * Permitir una práctica distinta en la escuela.
- * Proporcionar elementos nuevos de observación del niño y del grupo.
- * Permitir educar de una forma distinta a partir del proyecto pedagógico y ajustarlo mejor a la realidad madurativa y afectiva del niño.
- * Posibilitar un nuevo enfoque sobre el concepto de educación integral.

Castro y Manso (1988) señalan que los procesos psicomotores exclusivamente, no pueden llegar a dar una explicación global de lo que acontece en los niños a esta edad preescolar por lo que deben ir acompañados de otras acciones que contemplan aspectos emocionales, sociales, creativos etcétera.

3.2 Desarrollo emocional

En los primeros años de vida se forma de manera decisiva el mundo emocional: la confianza en uno mismo, el autocontrol, la actitud abierta frente a lo nuevo, la capacidad de empatía, el saber disfrutar el contacto con otras personas, con capacidades elementales que los niños van construyendo ya en el seno de la familia y que más tarde debe ser reforzado en la escuela. Estas son la base del posterior desarrollo emocional, el grado de estabilidad de estas bases depende, sobre todo de lo bien que los mismos adultos sepan manejar sus propias emociones; por lo general, los padres y profesores inteligentes desde el punto de vista emocional también son eficaces educadores emocionales.

A los cuatro años de edad, el cerebro humano crece hasta alcanzar dos tercios de su volumen definitivo; durante esta fase, las conexiones neuronales se forman con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo tanto, los procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida se producen con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo de las capacidades latentes. Esto es válido también para el desarrollo del mundo emocional (Martín y Boeck, 1997).

La formación emocional es importante ya que, se ha observado que los niños que han aprendido a edad temprana a mejorar sus emociones, obtienen mejores resultados en el colegio que otros niños con capacidades intelectuales pero menos diestros desde el punto de vista emocional. Hacen amigos con mayor facilidad, tienen una relación relajada y franca con sus padres y maestros, son menos susceptibles a los trastornos de comportamiento y los problemas escolares.

Sin embargo, aprender en la escuela es todavía en muchas ocasiones un puro aprendizaje mental. Las emociones son más bien algo a lo que no se le da mucha importancia y por consecuencia poco espacio dentro de la clase. Pero la realidad va alcanzando de forma creciente a las instituciones educativas. A la vista de los déficit emocionales y sociales con los que muchos niños llegan a las escuelas, estas no pueden seguir limitándose por mucho tiempo más a ser exclusivamente transmisores del conocimiento. Si la meta de la educación escolar es preparar para la vida adulta, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos. Desde hace algunos años en el nivel preescolar en México las directrices y los planes de estudio

van en esa dirección, pero desafortunadamente poco se ha avanzado en ese aspecto.

Según Martín y Boeck (1997), los padres y madres que trabajan fuera de casa o bien que educan solos a sus hijos (madres solteras), las familias con un solo hijo, la competitividad, el consumismo, la avalancha de estímulos a través de los medios de comunicación, los horarios planificados: son condicionamientos sociales que influyen en la infancia de muchos niños de edad escolar. La consecuencia a todo ello es que no es muy común encontrar niños en edad escolar que posean un equilibrio emocional, relajados, capaces de establecer contactos que los ayuden a integrarse fácilmente en su grupo de clase. Muchos niños en mayor o menor grado llegan a la escuela con carencias emocionales y sociales.

3.2.1 Las primeras experiencias emocionales

El desarrollo emocional del niño es competencia también de la escuela, ya que es ésta la segunda instancia después de la familia, en donde el niño recibirá un número de experiencias significativas en el ámbito emocional tales como éxitos o fracasos escolares, relaciones afectivas tanto con sus compañeros como con su profesor. Es por esto, que es de suma importancia que dentro de la escuela se lleven a cabo acciones que puedan contribuir a dicho desarrollo considerando las características individuales de cada niño, y tomando en cuenta que tanto la formación emocional como el trato que pueda proveerse dentro de la institución va estar influenciada y muchas veces afectada por la educación que los niños han recibido en casa.

La opinión de Stern (1979) (En Martín y Boeck, 1997), al respecto, que las reacciones que tengan los padres frente a las manifestaciones emocionales del niño, tanto si son demasiado débiles como si son demasiado intensas, desencadenan en el niño confusión y aflicción. Si las emociones como por ejemplo, la necesidad de caricias se ignoran de forma permanente, el niño, poco a poco, deja de manifestarlas: por que no tienen ningún sentido hacerlo. Pero es igual de incorrecto que los padres exageren el "cuidado" emocional del niño – por ejemplo reclamándole "un besito más" cuando el niño hace rato que ya muestra interés por otras cosas – A corto o largo plazo esto hace que el niño relacione los mimos con vivencias desagradables y deje de manifestar su necesidad de ternura.

La atención emocional excesiva o demasiado escasa puede incluso provocar que, en un momento dado, el niño sencillamente deje de manifestar las emociones ante las que con frecuencia los padres reaccionan de forma demasiado débil o muy intensa ocasionando que su mundo emocional se empobrezca. Las emociones que se encuentran fuera de su repertorio emocional tampoco pueden percibir las en los

demás. En resumen, por lo general, los hijos de padres capaces de percibir las emociones ajenas, desarrollan también esa misma capacidad de percepción; la mayoría de los hijos de padres menos empáticos tendrán en el futuro menos sensibilidad para percibir las emociones de los demás.

Estudios realizados en 1994 en los Estados Unidos, sobre las emociones en el seno de la familia, describen comportamientos de los padres que producen un efecto negativo en el desarrollo emocional de los hijos. Entre los errores más frecuentes se encuentran es el hecho de ignorar las emociones infantiles, una exagerada tolerancia y un escaso respeto a las emociones del niño.

Algunos padres ignoran los movimientos emocionales de su hijo que a ellos, desde la perspectiva del adulto, les parecen triviales. No se dan cuenta de la importancia que tienen esas experiencias ("insignificantes" a simple vista para el adulto) para el posterior desarrollo del niño. Con ello pierden la oportunidad de profundizar en la relación con su hijo, y cometen el error de no apoyar su desarrollo emocional.

Por otro lado, los padres tolerantes en exceso dejan que el niño se las arregle por su cuenta con sus emociones. En algunos casos, detrás de este comportamiento de los padres se encuentra un concepto particularmente liberal de la educación; otros se limitan a adoptar la postura de mínima resistencia. Los padres que por principio se lo permiten todo a su hijo pierden la ocasión de enseñarles estrategias para manejarse con las emociones.

Los padres con principios y concepciones muy rígidas acerca de la vida no toleran en sus hijos ninguna manifestación emocional que vaya en otra dirección que la deseada. "No te pongas así" suelen decir, por ejemplo, los padres que dan mucha importancia a que el niño aprenda a dominarse.

A la larga, el niño dejará de manifestar las emociones de las que sabe que provocan a sus padres una reacción de rechazo; se quedará solo con sus miedos y preocupaciones.

Existe también la llamada educación indirecta descrita por Martín y Boeck (1997) y que se refiere al ejemplo que inconscientemente los padres dan a los hijos. Aunque los padres a menudo no se dan cuenta, un niño realiza un gran número de experiencias de aprendizaje imitando todo cuanto ve y oye. Se imitan con particular empeño las personas con las que el niño tiene una relación emocional más estrecha; por lo tanto, en primer lugar, los padres y en segundo lugar los profesores. Por eso es tan importante que los padres vivan aquello que quieren conseguir en sus hijos; si quieren que su hijo se apaciente, deben practicar también la paciencia, por medio de su propio comportamiento emocional, les muestra el camino a seguir.

3.2.2 El miedo aprendido

Así como los niños son capaces de aprender emociones positivas, también se puede dar el aprendizaje en forma contraria, por ejemplo el miedo aprendido puede haber sido transmitido de los padres a los hijos sin intención, incluso cuando los padres creen no haber mostrado nunca esas emociones a sus hijos. Muchos niños tienen percepciones muy sensibles para los cambios en el ambiente y captan con exactitud cuándo la madre o el padre están inquietos. La inquietud de los padres se transmite al niño. Por ejemplo, es muy probable que cuyas madres están preocupadas por cómo le irán las cosas a su hijo en el jardín de niños este reaccione ante esa nueva situación con más miedo que otros.

3.2.3 Agresividad y pesimismo aprendido

Cuando el niño muestra una actitud violenta es de suponer que ya ha pasado a menudo por la experiencia de que su padre o su madre utilice la violencia cuando está frente algún contratiempo o bien cuando está furioso con él. Resulta inútil pedir el cambio en el comportamiento del niño pues esto tiene menor efecto en él, ya que está en contradicción con su medio familiar.

Es común encontrar que los padres reprenden a los hijos por sus fracasos y encasillen todos sus esfuerzos a estas consecuencias, y aunque el niño sufra por ese juicio es muy probable que al paso del tiempo acabe por adoptar también esta actitud pesimista. Por el contrario, los hijos de padres optimistas tienen grandes posibilidades de desarrollar a su vez un mundo emocional marcado por la confianza. Los padres optimistas les transmiten a sus hijos con el ejemplo el siguiente mensaje: los éxitos son atribuibles (por lo menos en parte), al esfuerzo, y los fracasos son una oportunidad para mejorar.

3.2.4 Timidez aprendida y congénita

Por otra parte el miedo a los contactos sociales está muy extendido, y puede presentar también a nivel preescolar, existe un gran número de niños que sufren de timidez y que les impide, tener un desarrollo emocional óptimo. En situaciones sociales se observan asimismo con un espíritu crítico, esta coercitiva observación de uno mismo causa sudoración, sonrojo. A los niños tímidos les cuesta un enorme esfuerzo ocultar, ante los demás, su inseguridad. Y justo a causa de sus esfuerzos convulsivos por causar una buena impresión, tienden a cometer torpezas. Su miedo

a ser mal acogidos por los demás los hace guardar silencio en las conversaciones, poco participativos en los juegos, etcétera, los tímidos se ponen trabas ellos mismos.

La timidez tiene como base la inseguridad personal, es posible que la timidez tenga sus orígenes en una predisposición congénita Kagan (1983) (En: Martín y Boeck, 1997) realizó investigaciones con respecto al tema y llegó a la conclusión siguiente: en un tercio de los niños tímidos, la timidez forma parte del programa biológico. Ya en el vientre materno tienen una frecuencia cardíaca superior a los otros fetos. A los cuatro meses presentan reacciones motrices más intensas que otros niños frente a sus percepciones sensoriales (objetos, ruidos, colores). En un entorno desconocido lloran más que los otros bebés. A los catorce meses siguen mostrando una frecuencia cardíaca superior a la media cuando se ven confrontados a una nueva situación

Kagan (1983) (En: Martín y Boeck, 1997), califica a estos niños como muy reactivos. Los datos obtenidos a partir de los electroencefalogramas manifiestan un claro incremento de la actividad del hemisferio derecho del sistema nervioso vegetativo cuando se encuentran en una situación poco predecible para ellos. El niño que experimenta estas reacciones de miedo, como el aumento de la presión arterial y de frecuencia cardíaca, las vive como algo desagradable, tiene miedo y se siente a disgusto e inseguro. Los bebés manifiestan su malestar llorando, los niños mayores evitan situaciones que los alteran y se retraen.

Dos tercios de la totalidad de las personas tímidas no nacen con esa disposición; su timidez se desarrolla a causa de influencias externas para algunos autores existe una clara influencia en el hecho de que una persona llegue a ser tímida o no, depende de si ha podido edificar un sentimiento de autoestima estable o no, De Abate (1997) define la autoestima como una buena la buena opinión que se tiene de nosotros mismos. La autoestima es la fuerza interior más poderosa para actuar en el mundo. Permite manejar cosas fundamentales como son la dignidad, el afecto, las relaciones interpersonales y, también, evitar la depresión.

Para De Abate (1997), el principio de la timidez se encuentra en la falta de apoyo, atención, reconocimiento o participación con los que los padres, familiares y maestros tratan a los niños. En contraposición a éste Martín y Boeck (1997) los niños tímidos tienen a menudo padres proteccionistas en exceso esta actitud de sobreprotección no ayuda al niño. La timidez es una forma de miedo, y los miedos no se pueden superar evitando las situaciones que los desencadenan. Para liberarse de los miedos hay que llegar a experimentar que se es capaz de dominar las situaciones que nos causan temor. Por lo tanto sólo se puede ayudar a un niño tímido infundiéndole ánimos para que vaya enfrentando a nuevas situaciones pero enfrentarlo sorpresivamente sería un error, sólo que conseguiría reafirmar en él el miedo. Lo más adecuado, es encontrar o crear situaciones que previsiblemente el niño pueda superar.

Los niños tímidos se valoran poco así mismos, se consideran carentes de interés por parte de los demás, incapaces, torpes. El hecho de tener una imagen negativa o positiva de uno mismo no sólo guarda relación con las cualidades objetivas de una persona. Los niños se hacen una imagen de sí mismos, ante todo en función de las reacciones que perciben de las personas de referencia más próximas. Los niños que obtienen reconocimiento por parte de los padres creen en sus capacidades y parten de la base de que pueden compararse sin problemas con los demás. Los niños a los que sus padres alaban pocas veces, dudan de sus propias cualidades y perciben a los otros niños como superiores a ellos, se avergüenzan, tienen miedo de que se rían de ellos y se retraen.

3.2.5 Reconocimiento

Sin embargo, hay que tener cuidado cuando los elogios no corresponden a un auténtico rendimiento, o un verdadero progreso del niño, o por lo menos un esfuerzo dedicado de parte del niño, son más perjudiciales que provechosas. Hay padres que cubren de alabanzas, independientemente de si en realidad el niño ha dado motivo para ello. La consecuencia es que el niño tiende a sobrevalorarse a sí mismo. No ven las cualidades en forma realista y, por lo tanto, a menudo no son tomados en serio por los otros niños de su edad. A la larga esas alabanzas injustificadas ni producen orgullo, ni fortalecen su seguridad.

A los niños se les debe proveer de mucha calidez, protección, seguridad y estabilidad. Sobre estas experiencias primarias podrán edificar un sentimiento de autoestima estable. La relación con los padres es la primera relación interpersonal, las experiencias con los padres se generalizan y se trasladan a la relación con otras personas. Los niños que no se sienten amados por sus padres y que reciben poco amor de estos temen, también es el trato que los demás, la indiferencia o el rechazo.

3.3.6 Atención pasiva

Existen técnicas que pueden ayudar al adulto a contribuir al buen desarrollo emocional del niño; una de ellas es la atención activa: ésta exige del adulto que sean capaces de ponerse en el lugar del otro para poder descifrar de manera correcta los mensajes emocionales que hay detrás de las confidencias de los niños.

3.3.7 Atención activa

Otra técnica muy adecuada para ayudar a expresarse a los niños es la atención pasiva: los niños pueden hablar con mayor facilidad sobre sus experiencias y las emociones ligadas a ellas cuando los padres o en una situación escolar, los maestros escuchan con atención y no manifiestan de inmediato su propia opinión. Hay muchas posibilidades de dar señales (también sin emplear palabras) de que de verdad se está escuchando con toda atención: al través de contacto visual con una postura del cuerpo atenta y abierta, y un asentimiento de vez en cuando, los padres y profesores pueden manifestar con claridad la atención que están prestando al niño.

3.3.8 Como puede la escuela contribuir en el desarrollo de las emociones

El aprender a escuchar por parte del maestro es fundamental en el trabajo de clase, cuando los alumnos entran en conflicto entre ellos, es frecuente que recurran al maestro para solicitar su ayuda. Por lo general, esperan que el maestro descubra quién es el culpable y lo riña o lo castigue. Esto en realidad, no siempre es fácil, a menudo se le echa la culpa al niño que con cierta frecuencia se ha distinguido por su actitud conflictiva.

En este caso en concreto, es adecuado que el maestro deje hablar a los dos. El maestro debe renunciar a su propia valoración de la situación. En lugar de eso, intenta descifrar los mensajes emocionales que se esconden detrás de las cosas que se dicen los alumnos. De esta manera les proporciona palabras clave que ayudan a los niños a darse cuenta de sus propias emociones y de las de su compañero. Cuando se dan las condiciones, frecuentemente los propios niños encuentran la solución a su conflicto.

El manejo constructivo de las situaciones problemáticas exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales como:

- * Respeto por los alumnos, lo que les impide ser hirientes incluso cuando están enfadados o en el trato con los alumnos difíciles.
- * La capacidad de manejar la propia indignación.
- * Un sentimiento de autoestima estable que les permita no convertir cada provocación de los alumnos en un ataque personal.
- * La capacidad de ponerse en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos.

* El conocimiento de que el tono que emplean en el trato con los alumnos actúa sobre el desarrollo emocional de los mismos.

Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan más asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos.

Un estudio estadounidense realizado en la década de los ochentas, investigó las repercusiones que tenían los seminarios en los que se enseñaba a los maestros a comportarse con empatía en el trato con los alumnos y a evitar todo tipo de comentarios negativos. Se observó un incremento en la autoestima entre los alumnos, un aumento del rendimiento escolar, una mejora de la creatividad, un descenso de las faltas de asistencia y, sobre todo, una disminución de los problemas relacionados con la disciplina. Los profesores que saben ponerse en el lugar de los alumnos, y les salen al paso con respeto, contribuyen a que la jornada escolar esté menos marcada por el miedo y la frustración. El ambiente, en general, es menos agresivo. Y los profesores empáticos contagian a sus alumnos su actitud ante la vida: el tono en el trato se hace más humano. Por lo anterior, los maestros que se enfrentan con regularidad a sus alumnos con desprecio, no deben sorprenderse de que sus discípulos se burlen sin consideración alguna de las emociones de sus compañeros más débiles.

Para Martín y Boeck (1987) es fundamental que en la escuela se cree una atmósfera agradable para el aprendizaje, por lo general los niños en el transcurso de su horario escolar no logran tenerlo. A menudo su vida escolar es monótona, responde poco a sus necesidades: clases y edificios escolares fríos, la obligación de permanecer siempre bien sentados y quietos, los temas han sido establecidos de antemano y de forma estricta, las sillas son incómodas, están sometidos a la presión de las calificaciones, y tienen el tiempo libre marcado y limitado. Todo eso constituye precisamente a que no se sientan a gusto en su trabajo escolar.

Es de suma importancia que el profesor ayude al niño en su desarrollo emocional facilitándole el hablar de sus emociones y animándolo a llamar cada una de ellas por su nombre, en la edad preescolar utilizar cuentos ilustrados adecuados al tema ayudan a ampliar el vocabulario emocional y afectivo: una determinada mímica se relaciona con las palabras correspondientes, con la alegría, el miedo, el enojo, etcétera. Puesto que los niños pueden identificarse fácilmente con los personajes de los cuentos, están bien dispuestos a hablar de sus emociones. Las experiencias emocionales de los personajes animan al niño a hablar abiertamente de sus propias emociones. Para el maestro es una buena oportunidad de descubrir los miedos, decepciones y deseos del niño y ayudarlo a aclararse mejor con ellas. Y para el niño es una buena ocasión para aprender el lenguaje de las emociones.

Por su parte De Abate (1997) propone una "alfabetización emocional" tocando temas como dificultades familiares o los problemas sociales. Resulta interesante ver como los niños reconocen estos problemas en sus familias o comunidades y se preparan para enfrentarlos constructivamente. Con el uso de videos cortos que plantean situaciones de tensión con violencia y sus alternativas dentro del diálogo, autores como De Nuzo (1992) (En: De Abate,1997), logró con esta técnica que los niños modificarán su tendencia usual hacia la agresión, otras alternativas para resolver las diferencias. Se observó que la creatividad de los niños en esas situaciones es asombrosa, además demostrar una gran satisfacción al saberse más civilizados y justos

3.3 Desarrollo de la creatividad en el preescolar

Actualmente los niños en edad preescolar y escolar están continuamente condicionados por un bombardeo de estímulos que les impiden percibir la realidad con la frescura que necesita una persona en período de desarrollo. Este tipo de contaminación en el que se ven inmersos limita y bloquea su capacidad natural de crear. Desafortunadamente la capacidad creativa parece que se ha ido perdiendo a medida que ha avanzado la ciencia, siendo una realidad inevitable mecanización de la sociedad, en donde ya no se les da oportunidad a los niños de pensar en lo que están haciendo, ni porque lo están haciendo sino simplemente se le impone el realizar una serie de actos sin reflexión alguna. Es importante rescatar la concepción de que la creatividad es una necesidad primordial en la infancia, y su ausencia produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento.

De abate (199) define a la creatividad como aquella capacidad que posee el ser humano para establecer nuevos nexos, de cambiar significativamente las normas contribuyendo a la solución de situaciones en el contexto social. Por su parte Menchen (1988) reconoce que esta capacidad creativa se encuentra en todas las personas, diferenciándose sólo en el grado de que se dispone. Se sabe que la herencia genética puede ser un factor importante en la creatividad pero sin duda la educación, (por encima de cualquier otro) es el factor más importante y decisivo (Marina 1994).

Es necesario el total desarrollo del potencial creativo de cada individuo, y ésta responsabilidad debe ser compartida con el medio familiar, la comunidad educativa y la sociedad en general. Para el niño, el comportamiento creativo es tan natural como respirar, pero desafortunadamente muchos profesores han dado más importancia a la "forma correcta" de hacer las cosas que a la alegría de manipular, descubrir, experimentar y crear.

Ante tan situación es urgente intervenir, es necesario eliminar todos los condicionamientos, tanto culturales, sociales, como familiares y personales. Se necesita una renovación al proceso creativo, que sea capaz de sobrepasar los bloqueos y penetrar en todas las áreas de la vida:

- * Hay que hacer conscientes los bloqueos que impiden que el niño sea creativo.
- * Revisar ciertos hábitos y actitudes transmitidas por procesos educativos ya obsoletos.
- * Superar el miedo que mantiene anclados e impide desplegar las propias capacidades.

Con todo esto se pretende conseguir que el niño preescolar piense creativamente, sienta creativamente y actúe creativamente y así pueda describir el sentido más puro de la realidad, de tal forma que le permita desplegar su propio estilo de aprendizaje (Menchen, 1988).

3.3.1 La creatividad en el ámbito escolar

Rodríguez (1991) señala que aunque nadie lo quiera, o se lo proponga hay una tensión congénita entre la institución escolar y la creación: porque la primera representa seguridad, orden repetición, predictibilidad, y la segunda todo lo contrario.

El sistema escolar tiene entre sus objetivos transmitir la cultura, adoctrinar, formar ciudadanos pacíficos y más o menos sumisos. Esta es la vertiente política, siempre presente y negada del sistema escolar. Esta institución tiende a valorar la memoria, la comprensión, el pensamiento convergente, y a dejar en un segundo plano las aventuras de la innovación.

De no haber una clara conciencia y un sólido esfuerzo de parte de la escuela se seguirá cayendo en la producción de alumno e "serie" defraudando la misión esencial. Así, la escuela tiene que ir en contra de la corriente para respetar la individualización, para reconocer que cada uno de los niños son creativos por el hecho de ser cada uno de ellos personas diferentes y únicas. Rodríguez (1991) propone la necesidad de una reforma educativa, tal reforma implica cambios de mentalidad, de actitud y no sólo de metodología.

Un programa para el desarrollo de la creatividad en la escuela requiere naturalmente, maestros creativos. Si un niño desde la edad temprana esta en contacto con programas continuos y prolongados de pensamiento creativo, desarrollará una gran capacidad creadora (Marina, 1994).

3.3.2 La creatividad en los contenidos

Es cierto que en la mayoría de los cursos escolares existen programas que en alguna medida coartan la libertad del niño para desplegar su potencial creativo, sin embargo, también es rescatable que existe un margen creativo, sin embargo, también es rescatable que existe un margen importante que queda para la originalidad tanto del maestro como de los alumnos.

Al hablar de creatividad en los contenidos habrá de tomarse en cuenta el nivel escolar, el tamaño del grupo, la edad de los alumnos, sus intereses, el tiempo disponible. El educador necesita tener flexibilidad y considerar que el mejor contenido es el que mejor responde a las necesidades e intereses de los niños, una forma de indagar los intereses de alguien es preguntárselos explícitamente. Así el aprendizaje será significativo para el niño; dejando a un lado lo que le interesa al maestro, ni lo que éste considere muy importante.

Una de las primeras condiciones para que la actividad del maestro sea creativa y promotora de la creatividad es la conciencia clara de las siguientes áreas de aprendizaje (Rodríguez, 1991).

*El área cognoscitiva (el saber) incluye la percepción, el acopio de información, la retención, el análisis, la síntesis (comprensión, la crítica, la evolución.

*El área de habilidades (el saber hacer); las destrezas psicomotrices, las habilidades intelectuales, las habilidades sociales.

*El área de actitudes (el sentir y reaccionar); las actitudes hacia sí mismo, hacia los demás, hacia la vida.

Las actitudes son algo así como el puente entre los conocimientos y las habilidades por una parte, y la acción externa por la otra; como los resortes secretos para la acción. Constituyen el núcleo más dinámico de la personalidad.

La conciencia clara de estas cuatro áreas evitará que el maestro se encierre en la primera y se conforma afirmando que los alumnos aprendieron bien los temas del programa.

3.3.3 Creatividad en el uso del tiempo y del espacio

En cuanto al tiempo de la clase, es común enfrentarse con la dificultad y una objeción: La creatividad debe darse en el terreno de la flexibilidad y lo impredecible; el sistema escolar en cambio, es el territorio de lo programado, de lo estructurado, de los horarios rígidos. No puede más que preverse un conflicto entre ambos. Rodríguez (1991) propone algunas vías de la solución:

*La creatividad no debe estar reñida con la planeación; antes bien, en los grandes creadores encontramos a personas organizadas y disciplinadas.

*Se puede asignar bloques mayores tiempo a las clases, en vez de ser concebidas en horarios rígidos. En la actualidad, muchas escuelas, programas, clases de dos y hasta de tres horas, y así no sufrir tanto por concepto de interrupciones.

*Si se sabe ubicar y delinear el papel de la hora de clase, se contara con muchas horas adicionales, prácticamente con todas las que se quiera. Una vez motivados y encarrilados los niños deberán continuar, las tareas en casa. El maestro puede enfocarlo, la organización del trabajo escolar como una variante de la función de delegar la responsabilidad del aprendizaje. El aula debe ser concebida como un espacio vital, no una prisión.

El tiempo y espacio pueden compartir la misma importancia. El manejo del espacio es ya un lenguaje (un lenguaje no verbal, comunica sutilmente mensajes de democracia o de autoritarismo de cohesión o de desintegración, de color o de entusiasmo o de indiferencia, de energía y acción o de pasividad y apatía, de libertad o de esclavitud.

El maestro que no es sensible a los lenguajes de los ambientes físicos esta desperdiciando un precioso instrumento de educación, o peor aún, puede estar originando mensajes negativos y causando lamentables distorsiones.

Por supuesto, existe además de la opción de rebasar el espacio físico del aula mediante excursiones al campo, visitas a fábricas, parques o museos y colonias tradicionales de la ciudad, a dependencia de gobierno y aún más modestamente, con actividades en el patio y en el jardín de la escuela.

3.3.4 Creatividad en el uso de materiales

El aprendizaje se gesta y surge en el encuentro entre sujeto (el alumno) y el objeto (las cosas estudiadas); sólo ellos dos son los protagonistas. El maestro tiene a su disposición dos tipos de materiales: a) Las cosas reales, b) Los símbolos de las cosas, mapas, modelos a escalas, ilustraciones, fotografías.

Lo curioso es que con los materiales ocurre una cosa análoga a lo que sucede con los juguetes de los niños; que lo más simple puede ser lo más valioso; las cosas más sencillas y humildes, como una fruta, un animalito, una flor, un pedazo de metal, puede resultar sumamente estimulantes y eficaces si se tienen en el lugar, en las condiciones requeridas, en el momento adecuado y en la cantidad suficiente.

Los comportamientos mismos de los niños en el salón de clases son hechos, son realidades que pueden funcionar como un libro de texto. El maestro creativo los toma, por decirlo así y los presenta como materia de reflexión, y de estudio, es un material precioso por lo actual, vivo, cercano e íntimo.

3.3.5 El papel del maestro en el desarrollo de la capacidad creativa

El papel primordial del maestro es de ser el mediador en el proceso de aprendizaje, pero también le corresponden otras funciones de liderazgo y de administración: debe liberar el potencial de los alumnos, dirigir al grupo (organizar, coordinar, motivar, integrar, recompensar, representar a la institución y a la vez ser factor de cambio).

Esta concepción del maestro exige de éste el despliegue también de toda su creatividad, convirtiéndolo en un maestro creativo, en el cual deben destacar por tener comportamientos creativos que ayuden al niño, considerándose como elemento facilitador en el desarrollo de la creatividad. El maestro debe crear, un clima humano tal, que haga fortalecer las buenas relaciones, no sólo entre los niños con él, sino también las relaciones abiertas enriquecedoras de los niños entre sí, en una dinámica grupal. En este clima psicológico deberán sobresalir cuatro aspectos:

1. -Un clima democrático, que haga emerger, los intereses y propicie la expresión y la participación de todos sacando de su letargo a los poco participativos. Eso podrá lograrlo el maestro que pro-pone y no impone, pero se debé combatir con la apatía y lo rutinario. Al evadir los extremos por un lado el autoritarismo y por el otro la actitud permisiva se encuentra el equilibrio y eso permitirá garantizar desde la primera clase un clima de libertad y respeto, cerrando la puerta a todo lo que fomente la ligereza y

el libertinaje (desorden, bullicio) con amabilidad pero con máxima seriedad deberá poner en su lugar a quién pretenda comenzar el desorden basándose en la idea de que es más efectivo, la firmeza de las cosas y la suavidad en los modos que otro tipo de comportamiento.

2. -Un clima humanista, de mutua aceptación, de calor humano tal, que todos se relacionen entre sí como personas, y que los niños se atrevan a ser ellos mismos, se debe tomar en cuenta la repercusión de los factores afectivos – emocionales debe estar alerta a cualquier signo de frustración en el niño e intervenir en ese momento.

3. -Un clima de acción; en el aula del maestro "creativo" hay mucho trabajo en grupo, por que todos los comportamientos manifiestan mucha fe en el grupo, y eso resulta más eficaz y energético.

4. -Un clima de invención y de riesgo, en esta clase debe darse el deseo de la aventura y de la innovación, el gusto por lo desconocido, dar espacio a la originalidad. (Menchen, 1988).

En este clima positivo para la creatividad el maestro debe cuestionarse explícitamente su relación con el grupo y con cada uno de sus alumnos, debe formularse preguntas como estas.

-¿Soy capaz de penetrar en el mundo interno de un niño que crece y aprende?

-¿Soy capaz de observar y apreciar a este sin juzgarlo?

-¿Puedo descubrir los intereses de cada niño y permitir que ellos los sigan hasta donde puedan llegar?

-¿Puedo aceptar y fomentar los pensamientos poco comunes e insólitos y los impulsos y expresiones absurdas, tomándolos como exploradores del aprendizaje y como intentos de actividad creativa?

-¿Puedo aceptar las personalidades diferentes que producen esto pensamientos creativos?

Con la reflexión sobre estos cuestionamientos el educador desde las primeras clases debe hacer sentir a los niños que serán actores y no simples receptores. El maestro debe actuar de acuerdo al método socrático convencido de que las preguntas son mucho más estimulantes que la afirmación, además es necesario solicitar y permitir las expresiones verbales de los niños.

El educador debe tratar por todos los medios de inculcar entre los niños que la creatividad a diferencia del simple ingenio o ingeniosidad, es dedicación, lucha, constancia y paciencia. Así estos podrán adquirir el conocimiento del valor de sus esfuerzos de intentos creativos, apreciando el grado de la novedad, la utilidad, las ventajas que la creación aporta, los problemas que pueden resolver posibles y viables, y las dificultades para sí realización.

Así pues para Rodríguez (1991) el proceso creativo puede explicarse, representándose en la siguiente fórmula.

Pensamiento creativo + elementos afectivos + carácter = creatividad



Fluidez
Flexibilidad
Originalidad



Interés
Motivación
Valores



Disciplina
Tenacidad
Audacia

De esta explicación se deriva la propuesta de Rodríguez (1991) acerca de desarrollar un pensamiento creativo valiéndose de lo que él ha llamado estimuladores de la creatividad.

Estimuladores de la creatividad en clase:

Rodríguez (1991) ha elaborado algunas propuestas que pueden tomarse en cuenta por el educador para poder apoyar al niño en el desarrollo de su creatividad y estas son:

1. -Objetivos claros y explícitos.

Además de los objetivos de aprendizaje que el maestro se ha fijado con anterioridad, este debe facilitar al niño a que él tenga los suyos y en su caso los defina, los aclare y los exponga verbalmente frente al grupo al principio de cada actividad.

2. -Ejercicios de percepción.

A través de los sentidos corporales, es como los niños aprenden del medio que los rodea. Muchos maestros creen que sólo con tener alerta todos los sentidos esto permitirán percibir las realidades, percibir estímulo no pueden percibir ejercicios de contemplación de algún objeto, acontecimiento, etcétera, exteriorizando sus percepciones, de manera verbal, gráfica o plástica.

3. -Ejercicios de comprensión.

Estos se basan en encontrar las diferencias entre dos objetos o eventos. Observar y registrar semejanzas y diferencias que involucran finas operaciones mentales.

4. -Tareas de clasificación.

Clasificar es buscar y hallar un orden para las cosas es una tarea que pone en acción los dinamismos más creativos de la mente: la percepción, el análisis y la comprensión.

5. -Fomentar la fantasía.

Dejar volar la imaginación durante breves lapsos para pensar en las cosas irreales es un medio eficaz de trascender la realidad y la vía para enriquecerla.

El maestro propone a los niños que imaginen cosas deliberadamente imposibles o alocadas, que dibujen un dolor de cabeza, que escriban el diálogo de dos animales distintos.

6. -Interpretaciones múltiples

En general es posible dar diferentes significados a una misma cosa. Hacerlo en plan de ejercicio, combate la tendencia, tan común a centrar en la primera interpretación que se ocurre, lo cual, como es obvio bloquea la creatividad. El hábito de hacer, describir una misma cosa o situación por varias personas es un óptimo ejercicio para abrir las mentes y para estimular en muchas direcciones su potencial creativo.

7. -Recapitulación o síntesis.

Esta no es una tarea superficial, involucra las operaciones mentales de distinguir lo esencial e importante de lo irrelevante, y no sólo eso, sino que esto ayuda a distinguir los deseos del niño, sus intereses, preocupaciones, pues sin duda este recapitulará lo que para él es más importante y significativo.

8. -Bombardeo.

Consiste en acercarse a un tema, lanzando al grupo con rapidez y dinamismo las siguientes preguntas ¿qué?, ¿porqué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿dónde?, y solicitando para cada una de ellas varias respuestas.

9.-Juicio diferido.

Es el principio básico para la técnica conocida como lluvia de ideas, esto es permitir abrir al máximo el abanico de opciones.

10. - Sensopercepción consciente e intensa.

En este punto el maestro puede ofrecer dos tipos de materiales, estímulos directos (flores, frutas, objetos de felpa, piedras, animales, estampas, fotografías), o hacer que los niños evoquen sus propias vivencias, visualizándolas intensamente y reviviéndolas.

11. - Abundante verbalización.

Este punto es muy importante sobre todo en la etapa que se encuentra el niño preescolar, propiciar la expresión verbal puede ser la mejor escuela creativa. Contra lo que cree un arraigado prejuicio, el lenguaje no es sólo el vehículo del pensamiento, es mucho más que eso, es su matriz y su forja. Es falso que primero tengamos las ideas bien definidas y luego las comuniquemos a otros. Lo cierto es que en el proceso mismo de expresarnos se definen, se aclaran, se consolidan y se enriquecen las ideas.

El maestro no debe conformarse con la receptividad de los niños, los debe hacer expresarse y así evoca su actividad, la tonicidad de su mente, se debe empeñar en hacerlos pasar de reactivos a proactivos y productivos.

A veces las solas preguntas: ¿por qué?, ¿qué te parece tal cosa? Son resortes mágicos que desencadenan procesos de reflexión de profundización y de creación.

No se trata sólo de interrogantes lanzados al grupo para ver quién la toma, sino preguntas dirigidas a determinadas personas, a todos de ser posible. Es sabido que los que más necesitan explicaciones son los que menos se atreven a pedir la palabra y los que menos se atreven a contestar en público.

3.4 Desarrollo social

El desarrollo social del niño se inicia normalmente en el seno de la familia, en el hogar se da el primer campo de interacción social, y quiénes integran la familia ejercen una función educativa muy importante, ya que sirven al niño como modelo para el aprendizaje de aquellas diferentes situaciones. Sus actitudes y la manera en que establezcan relaciones con los demás dependerá de las experiencias a lo largo de sus primeros años de vida.

La influencia temprana de la vida familiar tiene gran importancia, ya que si la atmósfera del hogar es favorable, lo más probable es que el niño desarrolle actitudes sociales favorables, no así, dicha atmósfera se caracteriza por tensiones constantes.

El niño desde su nacimiento responde a estímulos sociales que están dados básicamente por su medio ambiente, es decir, necesita de la riqueza de las experiencias que le brindan otros como resultado de una constante interacción.

A este respecto se han realizado investigaciones que pretenden conocer la influencia que tiene el medio ambiente, sobre el proceso de socialización del niño.

Elkin (1980) define el término socialización como el "proceso mediante el cual, alguien aprende los modos de una sociedad" o grupo social dado, en tal forma que puede funcionar en ellos. En consecuencia, de acuerdo a Elkin (1980), la socialización es una función de la interacción social y afirma que las prácticas tempranas de crianza infantil son principales determinantes de una "estructura de personalidad básica" lo que a su vez es un factor fundamental en la determinación de casi todas las pautas de conductas posteriores.

Por otro lado, Wallon (1975), considera que el ser humano se adapta al ambiente de acuerdo a los medios que tenga a su alcance para satisfacer las necesidades del mismo. El proceso de socialización se va dando a lo largo del desarrollo del niño, en una primera etapa, el niño busca satisfacer sus necesidades primarias, como son la alimentación, el sueño, etcétera, lo cual dará la pauta para iniciar el lenguaje. Más adelante, al empezar a caminar el niño empieza una etapa decisiva en el proceso de socialización, puesto que encuentra en él posibilidad de modificar su medio, acercándose a objetos y personas, desplazándose de un lugar a otro.

De acuerdo a Meneses (1984), el ser humano es sociable por naturaleza, desde su nacimiento responde a estímulos sociales. A través de su desarrollo aprende formas de sentir y de actuar, mismas que están previamente definidas por su grupo. Papalia (1988) afirma que el niño se socializa también así mismo en los roles de género. En primer lugar, desarrolla un concepto de lo que significa ser niño o niña mediante la organización que recibe del entorno acerca del esquema de género, observa que la sociedad clasifica por género antes que por cualquier otro aspecto:

niños y niñas usan ropa diferente, juegan con juguetes diferentes y utilizan cuartos de baño separados.

En consecuencia lo que se espera, es que a medida que los niños ven lo que "supuestamente" son y deben hacer los niños y las niñas adoptan sus propias actitudes y comportamientos y seleccionan entre la amplia gama de atributos aquellos que se adopten a ellos según el esquema de género de la sociedad.

3.4.1 Roles de género y tipificación del género

Los roles de género son comportamientos, actitudes, intereses y habilidades que una cultura considera apropiados para cada niño o niña y que espera se ha desempeñado por estos.

La tipificación del género es el aprendizaje que cada niño o niña tiene de su género. Los niños aprenden los roles de género desde muy temprano, a través de la socialización, y tienen más conciencia entre los tres y los seis años. Los niños más sagaces son los primeros en darse cuenta de las diferencias físicas entre los sexos y las expectativas que la sociedad tienen puestas en cada uno.

Si la determinación de género es fuerte en la primera infancia, ello contribuye a que el niño desarrolle su identidad de género. Por supuesto, el grado de aceptación de los roles de género varía en cada persona. Los niños quizá se vuelvan más flexibles en su manera de pensar acerca de género cuando saben con seguridad que son varones o mujeres y que nunca cambiarán.

Sin embargo, existe una realidad ineludible en nuestra sociedad, los estereotipos de género, son generalizaciones excesivas de los comportamientos propios del hombre o de la mujer, por ejemplo: la mujer debe ser pasiva y dependiente, mientras que el hombre debe ser agresivo e independiente. Tales actitudes estereotipadas se pueden encontrar ya en niños de tres años a cuatro años.

Los estereotipos de género pueden empobrecer la visión que los niños tienen de sí mismos, de su futuro y afectan desde los más simples empeños hasta las más grandes decisiones de la vida de las personas. Es importante que tanto los padres en el hogar, como los maestros en las escuelas no fomenten estos estereotipos, pues al clasificar ciertas actividades como masculinas o femeninas se corre el riesgo que los niños dejen sus inclinaciones y habilidades naturales y se encasillen en moldes sociales, vocacionales, académicos inapropiados (Papalia, 1988).

Papalia (1988) considera que las primeras interacciones del niño en la familia, determinarán el tipo de socialización que el niño exhiba en situaciones extrafamiliares, el proceso de socialización exige también en el niño el desarrollo de

nuevas formas de conducta, en cuanto al género o conductas altruistas o prosociales.

3.4.2 Altruismo: conducta prosocial

La conducta prosocial emerge desde temprana edad, aún antes de los dos años, los niños ayudan a los demás al compartir las pertenencias y el alimento, y confortarlos. Estos comportamientos altruistas surgen casi al mismo tiempo en que los niños se vuelven cada vez más capaces de emplear símbolos y simular, lo que demuestra la capacidad del niño para imaginar cómo puede sentirse otra persona y la formación de un sentimiento de responsabilidad frente a los demás. Este sentimiento capacita al niño para desarrollar un sentido moral desde muy temprana edad.

Los niños altruistas tienden a ser más avanzados en el razonamiento intelectual y en la capacidad de asumir los roles de otros. Asimismo, son bastante activos y autosuficientes. No es de sorprender, que otros niños respondan a ellos y prefieran a los preescolares más sociables como compañeros de juegos. Es importante que los adultos tomen conciencia que en este tipo de conductas actúan como modelos para los niños, así el maestro se considera en el ámbito escolar como fuente de patrones establecidos de manera explícita y como guía de la adopción de modelos, la escuela debe proporcionar un sin fin de experiencias en las que el niño pueda llevar a cabo estas conductas prosociales, y así colaborar de estas.

Una manera importante de estimular el altruismo es dar protección y respetar al niño, puesto que los niños altruistas en general se sienten seguros de la protección y de afecto de sus maestros. Es probable que los niños en edad preescolar que desarrollaron un vínculo seguro en la infancia respondan más a la angustia de otros niños que quienes desarrollan vínculos de inseguridad.

Los primeros tienen más amigos y los profesores los consideran socialmente más competentes. Los niños que recibieron mayor empatía y cuidados en la infancia desarrollan también esas mismas cualidades.

Es innegable que el tipo de crianza que los padres lleven a cabo en el seno del hogar será un factor determinante, para el desarrollo del proceso de socialización en la escuela.

3.4.3 La escuela y su función en el desarrollo social del preescolar

Tradicionalmente, la escuela constituye el segundo medio de socialización para el niño y este nuevo contexto lo provee de una diversidad de interacciones que por su naturaleza se diferencian de las que proporciona la familia pero aunadas a éstas, constituyen las experiencias que sustentan la formación del niño, ya que en la escuela afirma su sentido de pertenencia a un grupo, y se enfrenta a deberes y obligaciones, es decir, se espera de él que asista a clases, que centre su atención en los estudios, que desarrolle una sana competencia y participe en las actividades escolares.

Como la familia, la escuela también es una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad y los lazos entre ambas son íntimas, sin embargo, como tal, la escuela tiene la función de "educar", transmitir ciertos conocimientos y capacidades de la cultura, además de permitir al niño ganar independencia emocional respecto a su familia, mediante una socialización más compleja, en donde el maestro es el principal modelo, ya que sirve como agente socializador y en su contacto el niño aprende de él y lo imita. (Meneses, 1984).

En este plano interpersonal, el maestro actúa como mediador de la cultura, favoreciendo la adquisición de los procesos psicológicos superiores y de la identidad personal, en un contexto cultural determinado. Estas relaciones interpersonales, en un principio asimétricas, por la mayor responsabilidad de los maestros, en su organización, van dando lugar a una progresiva autonomía en el desempeño infantil, que se manifiesta tanto en el plano cognoscitivo, a través del lenguaje y de las distintas formas de representación simbólica, como en el plano afectivo a través de sentimientos de vinculación y pertenencia.

Este desarrollo personal resulta del proceso mediante el cual el niño se apropia de la cultura y el grupo de competencias a través de la interacción cotidiana con los adultos encargados de su educación. La capacidad de esta interacción para promover el desarrollo infantil requiere, sin embargo, de ciertas condiciones fundamentales. Entre ellas puede destacarse en primer lugar, la capacidad de los maestros para ajustar su intervención al nivel del desarrollo del niño, ayudándolo a avanzar a partir de las destrezas que ya posee, lo que implica un nivel de conocimiento del niño y del sentido del proceso de desarrollo.

En la continuidad y la persistencia de su intervención, ya que una actuación esporádica no alcanza a provocar un impacto significativo en el desarrollo. Otro elemento importante es el grado de confianza del niño en el adulto, en sus propias capacidades y en el proceso de aprendizaje mismos, aspectos que se desarrollan a partir del carácter de la relación que se establece entre ambos.

Cuando el niño encuentra relaciones y situaciones que le permiten una adecuada adaptación tanto al interior del hogar, como en la escuela y en el contacto diario con el medio, se puede esperar que exista un sano equilibrio en su desarrollo.

Sin embargo, en nuestro país, se observan cada vez con más frecuencia problemas de desintegración familiar, originada principalmente por factores económicos que repercuten a diferentes niveles, es decir, en problemas de salud, alimentación y vivienda, y exponen al niño ante condiciones desfavorables que influyen negativamente en el desarrollo de su personalidad y su adaptación al medio. Es común observar en el nivel preescolar que el niño manifiesta esta influencia negativa, con comportamientos ya sea agresivos, de hiperactividad o bien actitudes solitarias y poco solidarias con los demás niños. Si bien es cierto el maestro no puede resolver del todo estas situaciones, pues no está a su alcance la solución de estos problemas, pero sí puede contribuir con brindar apoyo al niño a que establezcan relaciones amistadas con sus compañeros de clase, ya que tener amigos ayuda a que los niños se desarrollen y contribuye a su salud mental. Papalia (1988) sugiere algunas técnicas de apoyo para que el niño pueda establecer dichas relaciones como:

- * Explique con claridad las razones para establecer buenas relaciones interpersonales.
- * Estimule la cooperación sin utilizar el castigo.
- * Sea modelo de calidez, afectividad, comportamiento atento y trabajo para construir la autoestima de los niños.
- * Muestre un comportamiento sociable y elogie las manifestaciones de empatía y responsabilidad.
- * Ofrezca oportunidades de interacción entre los niños, haga esfuerzos para que tenga un grupo de amigos en el que pueda trabajar y también jugar. Las habilidades sociales se desarrollan con la experiencia.
- * En un principio anime a los "solitarios" para que se integre en pequeños grupos de dos o tres niños, y deles tiempo suficiente para que exploren antes de intervenir de lleno.
- * Promueva "habilidades amistosas" mediante representaciones con títeres, dramatizaciones y lectura de libros cuyo tema sea animales y niños que aprenden a ser amigos.

3.4.4 El aprendizaje cooperativo

Se ha demostrado que los niños aprenden mucho mejor en grupos cooperativos bien organizados que en la soledad. Por lo general, las agrupaciones cooperativas pueden ayudar a lograr determinados fines, por ejemplo, la socialización, el aprendizaje cooperativo exige que todos los niños se hagan responsables del desempeño del grupo.

Perkins (1992) plantea dos estrategias que si bien tienen diferencias en su estructura pueden complementarse:

1. -Aprendizaje cooperativo: el método de rompecabezas caracteriza al aprendizaje cooperativo, los niños trabajan en grupos en una misma tarea y dentro de cada grupo, dividen a ésta en subtareas.

2. -Colaboración entre pares: las parejas o grupos pequeños de niños trabajan en la misma tarea simultáneamente y piensan juntos cómo encarar y resolver los problemas y dificultades que se le plantean en la tarea, ésta puede ser distinta para cada grupo, esta estrategia ofrece a los niños más "reciprocidad" un discurso más amplio, más profundo y más articulado. La colaboración resulta más útil cuando los niños se enfrentan con conceptos nuevos y complicados.

Después en la evaluación, cada niño recibe como calificación el promedio general de su grupo. De este modo, se fomenta que el alumno se preocupe porque todos hagan las cosas bien.

El aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares utilizan la dinámica de grupos para promover el aprendizaje reflexivo (los niños piensan y discuten juntos los problemas) y explotan la motivación intrínseca del contacto social para mantener a los alumnos interesados en sus actividades.

3.5 Desarrollo intelectual

3.5.1 Etapa Preoperacional del desarrollo cognitivo

Entre los tres y los seis años el niño será más competente en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos, inteligencia, lenguaje y aprendizaje; estará desarrollando la actividad de utilizar símbolos en el pensamiento y la acción y de manejar conceptos como edad, tiempo, espacio, de una manera más eficiente.

Piaget (1965) (En: Ausubel, 1970), elaboró su teoría desde una concepción psicogenética, la cual es fundamental como punto de partida para estudiar el desarrollo cognoscitivo, en esta se incluyen cambios relacionados con el nivel de edad en por lo menos cuatro esferas fundamentales del funcionamiento cognitivo: la percepción, la objetividad-subjetividad, la estructura de las ideas y del conocimiento y la de índole del pensamiento o de solución de problemas, el perfeccionamiento cognitivo está parcialmente caracterizado por un proceso vinculado con la edad que tiene lugar en una dimensión concreto –abstracta. Se ha demostrado que al aumentar de edad los niños tienden a percibir el mundo del estímulo de maneras generales, y abstractas así como en contextos menos tangibles, temporales y particularizados; muestran una creciente aptitud para comprender y manejar símbolos y relaciones verbales.

Los criterios de las etapas del desarrollo cognitivo comprenden cuatro parámetros: 1) cada etapa incluye un período de formación (génesis) y otro de logro. El logro se caracteriza por la organización progresiva de una estructura compuesta de operaciones mentales; 2) cada estructura constituye al mismo tiempo el logro de una etapa y el punto de partida de la siguiente; 3) el orden de la sucesión de las etapas es constante y la edad en que se alcanzan puede variar, dentro de ciertos límites, de acuerdo con factores de motivación, ejercicio, medio cultural, etcétera, y 4) la transición de una etapa anterior a otra posterior sigue una ley de inferencia análoga al proceso de integración (las estructuras precedentes se convierten en parte de las estructuras posteriores).

La dimensión concreto –abstractas del desarrollo intelectual, Piaget (1965) (En: Ausubel, 1970) la divide en cuatro etapas evolutivas cualitativamente distintas: el período sensoriomotor, el preoperatorio, el de operaciones lógicas concretas y el de operaciones lógicas abstractas.

3.5.2 Asimilación y Acomodación

Piaget (1965) (En Ausubel,1970), define la inteligencia como un proceso de adaptación y organización. La adaptación se ve como una equilibración (equilibrio) en la interacción del organismo con su ambiente, la organización es el lado estructural de la inteligencia e incluye la coordinación y de la integración de lo que se denomina como esquemas. Estos se definen como unidades psicológicas, esencialmente repetibles, de la acción inteligente. La mejor interpretación de esta defición es la que los esquemas son tipos de "programas " y "estrategias" que el niño tiene a su disposición cuando interactúa con su medio.

La adaptación comprende dos procesos invariables, llamados asimilación y acomodación. La asimilación es la incorporación del medio a las pautas de conducta presentes. La acomodación es el cambio en las estructuras intelectuales (esquemas) necesario para que la persona se adapte a las exigencias que le impone el ambiente. La equilibración es un estado de nivelación entre los dos procesos invariables de asimilación y acomodación. Cuando se produce un desequilibrio, el organismo se ve forzado a cambiar los esquemas (es decir sus estrategias) a fin de ajustarse a los requisitos del medio (adaptación). Cuando el organismo intenta adaptarse al ambiente con los esquemas ya existentes, se dice que la asimilación está en operación. La postulación de los esquemas como procesos mentales por los cuales las experiencias del pasado se acopian y sirven como determinantes parciales de la conducta presente es un aporte significativo por que implica que el organismo percibe el ambiente en función de su organización existente. El desequilibrio se da cuando la asimilación no se logra. La acomodación se produce como resultado del desequilibrio, y esta alteración ocasiona la aparición de nuevos esquemas. El desarrollo cognitivo esta marcado por una serie de estados de equilibrio y desequilibrio (Ausubel, 1970).

Según Ausubel (1970) señala que en un sentido más amplio la expresión procesos "cognitivos" se refiere a aquellos procesos a través de los cuales se adquiere y mantiene el conocimiento dando paso al aprendizaje. El problema más importante que define el dominio del desarrollo cognitivo se halla en el intento de comprender a través de su encuentro con los fenómenos, construye su conocimiento del mundo en que vive. La actividad cognitiva nos refiere e incluye los procesos de percepción y de memoria. Refleja como el individuo construye una base de conocimientos y lo aplica con las estrategias asociadas con él, en ambientes diferentes.

La percepción es un proceso por el cual el individuo obtiene información sobre el mundo que lo rodea. El aprendizaje perceptual es un aumento en la capacidad que tienen el organismo para informarse respecto de su ambiente como resultado de su práctica y experiencia.

Por otro lado la memoria se define como la capacidad de recordar, es la retención de lo aprendido o lo experimentado. Existen dos tipos de memoria que son: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo; la primera dura unos minutos o unas cuantas horas, la segunda se refiere a lo dura cualquier lapso mayor que ese.

El reconocimiento es la capacidad para identificar algo conocido previamente (como distinguir imágenes que se han visto antes, de otras nuevas). El recuerdo es la capacidad para reproducir el conocimiento a partir de la memoria (como describir imágenes que se han visto, después de que ya no están presentes. Los niños en edad preescolar, realizan mejor las tareas de reconocimiento que las de recuerdo, y su habilidad mejora con la edad (Papalia, 1988).

Desde el enfoque del aprendizaje significativo se tiene el concepto de que entre mayor familiaridad tengan los niños con las cosas, mayor capacidad tendrán para recordarlas, y aprenderlas.

3.5.3 Pensamiento simbólico

Entre los tres y seis años, los niños se encuentran en la segunda etapa importante del desarrollo cognoscitivo: la etapa preoperacional; en ella, éstos pueden pensar en símbolos pero no pueden emplear la lógica. Piaget (1965) (En: Ausubel 1970) propuso que el pensamiento simbólico se inicia en la fase finales del período sensoriomotor, los niños que empiezan a dar sus primeros pasos comienzan a generar ideas y a solucionar problemas mediante representaciones mentales, las cuales se limitan a cosas que se encuentran presentes físicamente.

En la etapa preoperacional, los niños pueden pensar en los objetos, personas o sucesos que no están presentes, mediante representaciones mentales de ellos. Esta etapa es un paso significativo más allá del período sensoriomotor por que en ella los niños pueden aprender no sólo mediante los sentidos y la acción sino también mediante el pensamiento simbólico y la reflexión sobre sus acciones. Sin embargo aún no podrán pensar en forma lógica como lo harán en la etapa de operaciones concretas, la cual se alcanza en la infancia intermedia (de los 7 a los 11 años).

Un símbolo es una representación mental es una representación mental de lo que ha logrado percibir una persona. Es algo que permanece para algo más. Los símbolos permiten pensar en las cosas sin tener que contar con los objetos o hechos reales al frente. Un objeto puede ser un símbolo que toma en la mente de las personas las cualidades que representa.

El símbolo más común (y probablemente el más importante para el pensamiento) es la palabra, primero hablada y después, escrita. Conocer los símbolos de las cosas ayuda a pensar en ellas y en sus cualidades, a recordarias y hablar de ellas con los demás. Los niños en la etapa preoperacional pueden usar ahora el lenguaje para referirse a cosas ausentes y para los hechos que no suceden en el presente. El pensamiento simbólico es, por consecuencia un avance sobre la etapa sensoriomotora.

3.5.4 Comprensión de identidades y funciones

El mundo se presenta para el niño más ordenado y predecible ahora, por que en esta la etapa preoperacional los niños tienen un conocimiento básico de identidades y funciones. En esta etapa los niños saben que las cosas siguen siendo las mismas aunque puedan cambiar de apariencia.

Los niños también comprenden algunas relaciones funcionales básicas entre las cosas y los hechos. Un niño de cinco años sabe cuando acciona el interruptor, se enciende la luz en el techo. Aunque aún no comprende por completo cómo una acción causa la otra, percibe que hay una conexión entre ellas.

3.5.5 Centración

En la etapa preoperacional el aspecto denominado centración: se enfocan o centran en una parte de la situación y descartan las demás, llegando en ocasiones a conclusiones ilógicas. No pueden descentrar o pensar simultáneamente en varios aspectos de la situación o del estímulo.

3.5.6 Irreversibilidad

La lógica de los niños en la etapa preoperacional, también está limitada por el carácter de irreversibilidad: o sea, no entender que una operación se puede realizar de dos maneras. En esta etapa los niños piensan como si estuvieran viendo la cinta de un filme con una serie de cuadros estáticos. Enfocan estados sucesivos y no pueden comprender el significado de la transformación.

3.5.7 Contar y operaciones numéricas

3.5.7.1 Contar

Si el alumno entiende realmente lo que es contar, no le será muy difícil aprender los elementos básicos de la aritmética, si se le enseñan adecuadamente. Para lograrlo es de suma importancia que el maestro tenga muy claro ¿qué significa contar?

Contar es mucho más que el simple hecho de recitar: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. Recitar los números es una habilidad que tienen que ver con la memoria y el habla, como recitar un poema, y tal vez no signifique nada para el niño. Contar significa mucho más que poder reconocer y nombrar las cifras 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, etcétera, lo cual constituye una habilidad de lectura.

Contar significa que, por ejemplo, si se le enseña a un alumno algunos carritos de juguete y algunas pelotas podrá decir que hay la misma cantidad en ambos conjuntos y que ese número se le llama tres. Si luego se le muestran unas tazas, podrá decir que hay más tazas que carritos, y que a esa cantidad se le llama cuatro.

Al enseñar a contar a niños, se debe seguir una secuencia de desarrollo estricta, cada habilidad nueva depende de que el niño haya aprendido la habilidad previa. Un niño normal puede recitar los números cuando tiene unos tres años, pero generalmente no sabe qué es contar hasta que tiene unos cinco años. Con demasiada frecuencia, en la escuela se pide al niño que utilice los números antes de que éste esté preparado para ello. En consecuencia, muchos alumnos sienten que nunca entendieron realmente las matemáticas (Ablewhite, 1976).

3.5.7.2 Permanencia de los objetos

La primera habilidad conceptual relacionada con los números la adquiere el niño alrededor del primer año de edad. Consiste en la comprensión de la "permanencia de los objetos": el niño sabe que algo existe aunque no pueda verlo. Antes de que haya aprendido esto, el niño piensa que cuando deja caer un juguete o rueda lejos de su vista, ya no está allí; por lo tanto, no lo busca. Una vez que comprende la permanencia de los objetos, buscará y pedirá a gritos las cosas cuando se le pierdan.

También la adquisición del lenguaje depende de esta habilidad, porque para poder hablar de algo se necesita hacer una imagen mental de ello cuando ya no está presente. Si el niño todavía no busca las cosas cuando se le han perdido, hay que practicar a esconder un juguete debajo de un pedazo de tela o de una caja y hacer que levante la tela o la caja para que lo "encuentre".

3.5.7.3 Unidad

La habilidad que debe enseñarse a continuación consiste en el uso de la idea de "unidad" (llamada correspondencia unívoca). Cuando el alumno la entiende, puede dársele un plato a cada niño, o poner una cuchara en cada plato, o poner un lápiz con cada cuaderno, etcétera. Al principio, el maestro debe darle el número exacto de objetos que debe juntar. Más adelante puede haber algunos objetos "sobrantes" que no se colocan.

3.5.7.4 Juntar por pares

Esta habilidad se relaciona con la anterior; aquí, el maestro utiliza dos juegos de tarjetas con dibujos que forman pares sobre las primeras. También pueden usarse objetos de atractivos y de interés para el niño de esta misma manera.

3.5.7.5 Separación

La siguiente habilidad, separación, no debe intentarse hasta que el alumno comprende la unidad y pueda formar pares con facilidad. Separar consiste, en formar conjuntos diferentes a partir de una mezcla de objetos. Por ejemplo, podría darse al alumno cubos y canicas y pedirle que junte los cubos en una caja y las canicas en

otra. Puede separarse todo tipo de cosas: tazas y platos, lápices y cuadernos, clavos y tornillos, etcétera. Para empezar, hay que usar únicamente dos tipos de cosas. Más adelante, cuando el niño pueda hacerlo con facilidad, pueden usarse tres o más tipos de cosas.

Al principio, cuando se enseña a los alumnos a separar cosas, hay que usar objetos muy diferentes entre sí. Cuando el niño puede separar estas cosas, se puede usar la separación para enseñar los conceptos de "grande" y "pequeño" (apilar cubos grandes en un lado y cubos pequeños en otro), los colores (los niños deben separar por colores antes de nombrarlos), formas (separar cuentas redondas y cuadradas, separar por la forma algunas figuras de madera o tarjetas con dibujos de formas).

3.5.7.6 Tamaño, forma, disposición

En esta etapa y en la siguiente, mientras más experiencia tenga el alumno de los tamaños y las formas, aprenderá con más facilidad. Puede aprender el concepto de tamaño mediante cubos, jugando a llenar recipientes de distinto tamaño con agua o con arena, usando bolsas de arcilla o de masa. Aprenderá el concepto de formar con mesas horadadas y rompecabezas.

En la primera etapa, el alumno aprendió que los objetos seguían existiendo aunque no los podía ver. Ahora aprende que el número de objetos no cambia cuando se les coloca en una disposición diferente. La cantidad de algún material no cambia si se coloca en un recipiente de diferente forma, o bien cuando el mismo material se le da otra forma.

3.5.6.7 Clasificación

Esta habilidad se relaciona con la "separación", pero es más difícil. Los objetos o los dibujos de un tipo no son iguales, pero cada uno tiene algo en común: por ejemplo, animales de juguete (entre los cuales puede haber un camello, un gato, una oveja, un caballo, un elefante), o vehículos de juguete (incluyendo un automóvil, un barco, un tren, una motocicleta); dibujos de cosas que pueden comerse, de ropa, tarjetas con nombres de niños o de niñas.

3.5.7.8 Ordenamiento

Cuando el alumno puede separar con facilidad objetos diferentes (por ejemplo, cubos, cuentas, clavos) en tres conjuntos ordenados por tamaño, sin equivocarse, está preparado para la siguiente etapa que se llama ordenamiento.

Esta habilidad consiste en ordenar una serie de objetos por tamaño o por cantidad. Para esto, puede usarse diferentes materiales torres, escaleras anchas, cilindros graduados, bloques cilíndricos etcétera.

Hay que animar al niño a que juegue libremente con estos materiales para que aprenda de su propia experiencia. A veces, el maestro deberá mostrar al alumno cómo unir correctamente las piezas, pero no se debe estar corrigiendo constantemente al niño. A veces sería más conveniente dar a los alumnos únicamente una selección de las piezas, de tal manera que sea más fácil diferenciarlas. También pueden usarse tarjetas con dibujos de distinto tamaño de los mismos objetos.

Cuando el alumno puede ordenar con facilidad los objetos por el tamaño, puede comenzar a ordenar por conjuntos dependiendo de la cantidad de objetos que lo formen.

Para empezar, pueden usarse dos conjuntos de tamaño similar y enseñarle los términos de "mas" y "menos"; por ejemplo, pueden usarse tres cáncas y siete bloques pequeños (de tal manera que el alumno no confunda "mas" y "menos" con "grande" y "pequeño"). Hay que comenzar con una diferencia muy marcada entre un conjunto y otro, de tal manera que los alumnos puedan notar con facilidad la diferencia. Si el alumno ya conoce los colores, conviene usar bloques o canicas de colores (pero en lo demás idénticos) en este ejercicio. Cuando el alumno ya lo puede hacer, debería intentar con tres conjuntos de objetos.

Hay que hacer que el alumno adquiera el hábito de ordenar los conjuntos por tamaño en una mesa, el conjunto más pequeño en un extremo y el mayor en el otro. (no es necesario que el alumno trabaje de derecha a izquierda o de izquierda a derecha).

Cuando ya puede hacerlo con facilidad, hay que comenzar a darle una mezcla de objetos que debe separar y luego colocar en orden. Cuando el alumno puede hacer fácilmente esto con tres conjuntos, hay que aumentar la cantidad. Luego, hay que comenzar a usar cantidades adyacentes de objetos. Si el alumno no puede ver con facilidad la diferencia entre conjunto de siete y ocho, por ejemplo, hay que mostrarle cómo ordenarlos en hileras para que vea cuál conjunto tiene más elementos

(exactamente como hizo el alumno cuando estaba aprendiendo el significado de la unidad).

Cuando el alumno ya aprendió a manejar con facilidad objetos reales, pueden usarse tarjetas con dibujos de objetos o de formas. Es importante que se utilicen materiales familiares y de interés para el niño ya que así el aprendizaje resultara más significativo.

3.5.7.9 Aritmética

Si el alumno puede ordenar diez conjuntos, que incluyen de uno a diez objetos, de acuerdo con la cantidad de objetos que cada conjunto tiene y que es capaz de contar. Lo único que necesita aprender es a asignar al conjunto el nombre de la cantidad (nombre que probablemente aprendió mucho antes) y también la cifra que representa esa cantidad.

Incluso en muchas ocasiones los niños se confunden con la manera tradicional de aprender a contar, en la que se señalan los objetos y se dice "uno, dos, tres..." El objeto con el número tres es exactamente igual que el objeto con el número uno; por lo tanto, ¿qué es lo que queremos decir? y si comenzamos a contar desde el otro extremo, lo que llamamos "uno" la primera vez, ahora se llama "cinco". En algunas ocasiones, debe de aclararse este punto al niño para que cada vez esta dificultad vaya disminuyendo. De hecho, cuando se enseña a contar de la manera tradicional, lo que realmente se quiere decir es "primero, segundo, tercero..." El significado real de "tres" es el conjunto de tres objetos. Cuando se emplea el método que aquí se propone se evita esta dificultad. Este método se basa en las investigaciones de Piaget (1982) y otros psicólogos, las cuales se ha puesto a prueba y verificado.

Una vez que el alumno aprende a contar de esta manera, le es más fácil aprender las reglas básicas de la aritmética. Sin embargo, no hay que olvidar que el alumno todavía no es capaz de manejar mentalmente números abstractos. Siempre hay que proporcionarle objetos reales para que los cuente. Se le pueden dar bloques o cuentas reales; más adelante puede realizarse estos ejercicios en el cuaderno.

En este momento del desarrollo en el niño se pueden introducir ya, las nociones de suma y resta. Cuando se hagan sumas y restas con cantidades mayores de diez, hay que mostrarle al niño la cantidad de objetos y enseñarle a separarla en conjuntos de decenas y las unidades sobrantes. Pueden utilizarse objetos pequeños como frijoles o algún otro grano. La primera vez que el niño comienza a hacer sumas, hay que dejarlo usar granos como elementos para contar. Cada conjunto de diez granos puede colocarse en un recipiente pequeño, por ejemplo, una caja vacía de cerillos o la tapa de un frasco. Cuando el alumno está realizando operaciones de suma debe

contar con recipientes adicionales, de tal manera que si se integra otra decena, puede colocarla en un recipiente. Al hacer restas, el alumno puede vaciar un recipiente si es necesario. Más adelante podrá dibujar cuadrados grandes para las decenas y círculos pequeños para las unidades.

3.5.7.10 Pesas y medidas

El niño puede aprender las pesas y medidas aunque no comprenda del todo el significado de las unidades de medición que se utilizan (por ejemplo, metros, kilos).

Durante la etapa en que el alumno está aprendiendo a “ordenar”, está comparando las dimensiones entre sí. En esta etapa puede aprender a comparar los pesos. Podrían llenarse recipientes idénticos (por ejemplo, cajas vacías de detergente o bolsas de plástico) con materiales de distinto peso, y luego el niño puede colocarlos en orden según pesen más o menos. También podría comparar la estatura de sus condiscípulos para ver quién es más alto, etcétera.

Cuando el alumno ha llegado a entender el concepto de número puede enseñársele a medir. El alumno podría usar una cinta de medir las paredes del aula (ya sea que se empleen varias cintas de la misma longitud, o una sola y que marque en la pared hasta dónde llega y luego se recorra). Pueden usarse varitas o incluso lápices para medir libros, escritorios, mesas, etcétera. El alumno dice cuántas varitas mide determinado objeto. Cuando se han acostumbrado a esta actividad, pueden emplearse cintas métricas o reglas, para enseñar las unidades normales de medición.

3.5.7.11 Unidades monetarias, fracciones y la hora

En cuanto a las unidades monetarias el niño debe aprender a reconocer los billetes y las monedas. Esto se relacionará con la capacidad para reconocer los colores y otras capacidades de percepción, y puede enseñarse cuando el niño sabe diferenciar colores y tamaños. La capacidad de hacer cálculos con dinero depende de la capacidad de realizar operaciones aritméticas, y que tal vez en el nivel preescolar no todos los niños lograrán hacerlo, sin embargo, los alumnos deben aprender que si están comprando algo que cuesta sesenta pesos deben pagar con un billete de cien pesos y no con una moneda plateada pequeña (de diez pesos). Aunque también deben saber que si algo cuesta veinte pesos, al tendero no le agradaría que le pagaran con billete de 500 pesos). Una buena forma de enseñar a usar el dinero consiste en llevar de compras regularmente a los niños y permitir que

ellos se encarguen del dinero. Jugar a la tiendita en el salón de clases puede ser una forma divertida de aprender a usar el dinero.

Fracciones. Si bien las operaciones con fracciones son demasiado avanzadas para los niños preescolares, es posible que aprendan a entender los términos de uso común para las fracciones, aunque sea en forma limitada y que sólo los entiendan en determinados contextos, por ejemplo, media manzana, media galleta. La mejor manera de enseñar las fracciones es así, mediante cosas comestibles. Puede emplearse también rompecabezas de dos piezas: las dos mitades de una figura humana, las dos mitades de una flor. La necesidad de usar fracciones surgirá cuando los alumnos midan objetos o paredes con una cinta, como en el ejercicio antes descrito. Al pesar o comprar alimentos, es posible que los niños escuchen y empleen la palabra gramo, pero la considerarán una unidad de peso y no una fracción de una unidad mayor.

Para ejemplificar estos conceptos pueden hacerse rompecabezas, con círculos o cuadrados de cartón divididos para que el alumno tenga una idea de las fracciones.

La hora. Como parte de la enseñanza del lenguaje, los alumnos deben aprender la diferencia entre la mañana, la tarde, la noche, etcétera. También los días de la semana. Si hay un reloj en el aula, debe tener una carátula grande y fácil de leer. Cuando el alumno pueda leer los números, debería aprender a decir la hora (primero sin tomar en cuenta los minutos). Más adelante pueden enseñarse los cuartos de hora y las medias horas, y cuando el niño ya las conoce, puede enseñársele los minutos.

Es importante señalar que a nivel preescolar no todos los niños podrán alcanzar el mismo nivel de competencia, para realizar todas las actividades antes descritas, sin embargo, el uso de l aprendizaje significativo ayudará a que el niño se encuentre motivado, para aprender y adquirir las nociones de conceptos que más tarde se afirmarán a nivel primaria.

3.5.8 La lectura y algunas habilidades preliminares

3.5.8.1 Habilidades de percepción necesarias

Aprender a leer y escribir, más que su simple nombre y los signos que representan a los números, se necesitan varias habilidades. De todas maneras, muchas de estas habilidades son útiles y pueden enseñarse aunque el niño no pueda avanzar hasta el aprendizaje de la lectoescritura. Estas habilidades incluyen:

* Reconocer, juntar por pares y copiar las formas que aparecen en los dibujos y discriminar los detalles;

* Coordinación entre la vista y la mano, es decir, un control preciso de los movimientos de la mano;

* Capacidad de completar el trazo de un dibujo o una forma incompletas, de seguir un patrón, de recordar y copiar el orden en que se coloca una serie de dibujos o formas;

* Discriminación del sonido, recordar el orden de una secuencia de sonidos, palabras o instrucciones, copiar un ritmo después de haberlo oído;

* Memoria tanto para las cosas que ve como para las que escucha.
Lenguaje.

Las primeras cuatro son habilidades de percepción, tres de percepción visual y la cuarta de percepción auditiva.

La percepción es la capacidad de notar los detalles de lo que el ojo ve (o el oído oye) y comparar las cosas vistas (u oídas) entre sí o con un modelo recordado.

3. 5.8.2 Reconocer formas, juntarlas por pares y copiarlas

Jugar con bloques, formar rompecabezas y mirar libros ilustrados, dibujar, jugar con pinturas y plastilina, todo esto ayuda a que el niño capte las formas. Pueden hacerse rompecabezas sencillos con dibujos cortados en cuadros y sirven igual que los rompecabezas usuales. Este tipo de rompecabezas hace que el niño se tenga que concentrar en el dibujo, no en la forma o los bordes de la pieza, y en decidir qué parte va en qué parte. Los dibujos de personas, rostros y animales son especialmente útiles para esto. A veces también es útil mantener un dibujo idéntico sin recortar, con el cual el niño puede comparar lo que está haciendo mientras arma el rompecabezas.

Pueden formarse pares de formas de madera y formas iguales dibujadas en tarjetas. Al principio, las formas de las tarjetas pueden dibujarse con un trazo grueso. Si él alumno puede formar fácilmente los pares con las formas de madera, hay que usar tarjetas en las que las formas lleven el trazo grueso, pero no estén coloreadas. Si lo encuentra fácil, pueden dibujarse las formas con un simple trazo de lápiz.

El mismo niño puede trazar el contorno de las formas de madera, colorearlo y luego recortarlo. Puede también colorear y recortar los dibujos hechos por el maestro.

También pueden usarse juegos comerciales de tarjetas o de formas de madera para este propósito. Las formas pueden recortarse de papel de colores y luego pegarse en tarjetas, o simplemente pueden dibujarse.

Asimismo, pueden hacerse pares de tarjetas para entrenar al niño en la observación de pequeñas diferencias entre los dibujos. El alumno puede buscar pares idénticos, o se le puede dar una serie de tarjetas similares en la cual sólo un par es exactamente igual, para que encuentre ese par.

En algunas revistas pueden encontrarse pasatiempos donde aparecen dos dibujos casi idénticos con unas cuantas diferencias pequeñas. Este tipo de pasatiempos sirve para entrenar a los alumnos en la observación de los detalles.

El maestro puede hacer juegos de tarjetas que lleven cerillos dispuestos en diferentes formas. A los alumnos se les dan cerillos para que copien la forma que aparece en la tarjeta. Si alguna forma se le dificulta a un niño, puede practicar con otros rompecabezas o dibujos que lleven esa forma.

El alumno puede copiar formas dibujándolas en el papel, en el pizarrón, en el piso, o simplemente haciendo gestos en el aire. El maestro puede darle una hoja con el dibujo de una forma y pedirle que la copie en el pizarrón, o bien, el maestro dibuja la forma en el pizarrón y pide al alumno que la copie en el piso, etcétera. También se le puede dar una tarjeta con el dibujo de una forma que el alumno debe reproducir caminando en el piso.

A menudo, reproducir caminando una forma es más fácil que dibujarla; si al principio el niño no puede copiar una forma, que la trate de reproducir caminando. Es útil que el niño pueda expresar verbalmente lo que está haciendo, que aprenda a decir "ahora doblo la esquina", "aquí atravesamos la otra línea", "ésta es una curva", etcétera.

El alumno también puede copiar los patrones hechos con tachuelas de colores en un tablero.

El niño estará más consciente de la forma si puede experimentarla en el máximo de maneras posible, por ejemplo:

* Usar el tacto para identificar una forma recortada que está dentro de una bolsa, ya sea señalando un dibujo de esa forma, o nombrándola,

* Con los ojos vendados, encontrar una forma entre varias que se le presentan en una charola.

* El maestro podría "dibujar" con el dedo una forma en la espalda del alumno y pedirle luego que la dibujara ya sea en un papel o moviendo el dedo en el aire.

* El maestro "dibuja" en la espalda del alumno; luego, éste encuentra la forma dibujada entre varias tarjetas recortadas.

* Con los ojos vendados, el alumno sostiene un lápiz. El maestro le guía la mano para dibujar una forma. El alumno debe identificar la forma que se dibujó. El alumno trata de copiar una forma sin verse la mano.

Algunos niños pueden identificar las formas cuando destacan nitidamente en un fondo liso; sin embargo, si hay otros trazos en la hoja, se confunden. Algunos alumnos son incapaces de distinguir la línea donde un objeto termina y comienza otro, o (si tiene problemas de percepción del sonido) no pueden distinguir de los ruidos de fondo lo que alguien está diciendo.

3.5.8.3 Coordinación entre la mano y el ojo

La coordinación entre la mano y el ojo es la capacidad de controlar con precisión los movimientos de la mano de acuerdo con lo que uno ve que se requiere. Se necesita una coordinación precisa para poder atrapar una pelota o para golpearla con un palo (en el béisbol, el hockey) así como para controlar el lápiz.

Entre las actividades para mejorar la coordinación entre la mano y el ojo están atrapar pelotas (si las pelotas resultan demasiado difíciles, pueden emplearse bolsas rellenas de frijoles) y golpearlas, mover carritos de juguete por caminos trazados en un cartón o en el piso, mover trenecitos de juguete por las vías, mover fichas en algunos juegos de mesa.

El alumno podría recorrer con el lápiz patrones sencillos en su libro de ejercicios o con un gis en el pizarrón.

Otro ejercicio de entrenamiento consiste en que el alumno trace una línea en el espacio entre dos líneas. Al principio, las líneas tendrán una separación de unos tres centímetros que subsecuentemente se reducirá hasta un centímetro. Los patrones deben incluir movimientos de la mano ascendentes, descendentes, hacia ambos lados y en forma de rectángulo. Pueden dibujarse estos patrones en hojas, en tarjetas o en el pizarrón.

En todos los ejercicios con papel y lápiz, el alumno deberá trabajar en la dirección de la escritura que (tal vez) más adelante podrá aprender a leer y escribir. Los niños deberán trabajar de izquierda a derecha.

Podría servirle al niño si se le estimula a hablarse a sí mismo mientras hace los ejercicios anteriores, por ejemplo, "con cuidado, con cuidado, arriba, abajo, una curva, vuelta, atravesar, detenerse".

En los ejercicios de dibujo descritos, a veces el niño debe trabajar de pie frente al pizarrón, de tal manera que tenga que mover el brazo a lo largo de una línea imaginaria que atraviesa la parte media de su cuerpo (es decir, el niño derecho tiene que llevar la mano al lado izquierdo del cuerpo; el niño zurdo, al lado derecho). Muchos niños tienen menos control de los movimientos de la mano cuando cruzan la línea central, y hay que entrenarlos en esto. Pueden lanzársele pelotas o bolsas de frijoles hacia el lado "débil" del niño para que las atrape.

3.5.8.4 Discriminación de los sonidos

Cuando aprende el niño a leer, aprende también que los sonidos pueden representarse con letras. El niño debe estar consciente de la diferencia entre los sonidos para que pueda entender que se presentan con letras diferentes.

Pueden hacerse juegos en los que los niños digan palabras que comienzan con diferentes sonidos, por ejemplo: palabras que empiecen con "a"; palabras que empiecen con "b", o palabras que empiecen con "d".

Puede mostrarse a los niños la letra del alfabeto que representa el sonido. (Si el sonido se representa con más de una letra, hay que mostrar la más común, pero hay que aceptar cualquier palabra que propusieran los niños y que se escriba con la otra letra).

Muchos niños necesitan algunos ejercicios preliminares antes de que puedan participar en juegos con los sonidos y las letras.

A los alumnos les encantará escuchar cintas con grabaciones de sonidos comunes (por ejemplo, de agua que corre, de una puerta que se cierra, de alguien que estornuda, de un caballo que trotas, de un automóvil que se pone en marcha, etcétera) e identificarlos. Podrían decir qué es lo que está produciendo el sonido, o mostrar el dibujo correspondiente.

De manera similar, pueden emplearse dos conjuntos de instrumentos musicales sencillos; el maestro va haciendo sonar los instrumentos de un conjunto que el

alumno no puede ver. El alumno tiene el otro conjunto y debe tomar el instrumento que oye sonar. Igualmente pueden imitarse sonidos de animales; el niño señala el dibujo del animal que hace ese sonido.

Escuchar y copiar ritmos es un ejercicio útil y divertido. Con golpes o con palmadas, el maestro produce un ritmo y el alumno lo sigue, también con las manos, o con los pies, o con golpecitos, o hace marcas con lápiz en una hoja mientras sigue el ritmo. Es bueno que el niño siga el ritmo unas veces con la mano más fuerte, otras con la más débil y a veces con ambas.

Recordar el orden en que se hicieron los sonidos: puede darse al alumno una lista de nombres que debe repetir en orden. Puede dársele unas series sencillas que deben realizar en orden. Se puede pedir al alumno que repita un cuento y que diga los hechos en el orden correcto.

3.5.8.5 Memoria

Hay dos tipos de memoria, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo (la primera dura unos cuantos segundos o unos cuantos minutos; la segunda se refiere a lo que dura cualquier lapso mayor que eso). También puede ser memoria visual (de las cosas que se ven) y memoria auditiva (de las cosas que se oyen).

Cuando se trabaja con ejercicios de la memoria, es muy importante una buena dosis de estímulo y de reforzamiento, para que el alumno no se aburra ni se desanime.

Es más fácil recordar lo familiar que lo extraño; por ejemplo, es más fácil recordar un verso en la lengua materna que un verso en un idioma que nunca se ha oído, es más fácil aprender cómo se escribe una palabra en el propio idioma que en el alfabeto desconocido. Por lo tanto, los alumnos deberían tener el máximo posible de experiencia (cocimiento previo) de las cosas que se quiere que recuerden; por ejemplo, hacer rompecabezas con la forma de los números y las letras, hacer letras de papel lija para que los alumnos las toquen y las manipulen, etcétera.

El alumno con problemas de memoria debería hacer muchos de los ejercicios ya descritos con el fin de que adquiera más familiaridad con las formas, etcétera. Los ejercicios para la memoria a corto plazo son similares a los ejercicios de copiar formas que se describieron con anterioridad. Cuando el alumno puede copiar una forma dibujada o hecha con cerillos, hay que mostrarle la forma durante cinco segundos nada más y luego retirársela de la vista: luego, el alumno la copia de memoria. Los ejercicios presentados en la sección sobre seguir una secuencia

también sirven para el entrenamiento de la memoria visual. Pueden mostrarse dos tarjetas –por ejemplo, el automóvil y la pelota–, luego voltearlas y preguntarle cuál es el automóvil. Puede mostrarse una secuencia de tarjetas con dibujos, cubrirla luego y pedirle al alumno que coloque un juego de tarjetas idéntico en la misma secuencia que acaba de ver; luego se descubre la primera secuencia y se compara con la que ordenó el niño. Puede mostrarse al niño una charola con varios objetos unos diez segundos; cuando se retira la charola, se le pide que nombre los objetos que vio.

Otro juego en el que pueden participar dos o más alumnos es el de una serie de pares de tarjetas con dibujos; antes de ponerlas boca abajo en una mesa, se les muestran. Cada alumno, por turno, trata de levantar dos tarjetas que formen par. El jugador va acumulando los pares que forma.

Memoria auditiva. Debe pedirse al alumno que repita una lista breve de palabras, números o instrucciones en el orden correcto. Luego puede alargarse la lista. También pueden usarse melodías instrumentales o cantadas.

Memoria a largo plazo. Frecuentemente mejora cuando mejora la memoria a corto plazo. Si no ocurre así, el maestro debe ser muy paciente y también muy imaginativo. Es necesario repetir las palabras que el alumno debe recordar, por ejemplo los números, sin que el alumno se aburra ni se desaliente. El maestro debe siempre mostrar interés en este tipo de trabajo y retroalimentarlo al niño mientras lo está realizando.

3.5.8.6 Lenguaje

Es posible que el alumno con una capacidad limitada del lenguaje pueda aprender a leer o escribir unas cuantas palabras; sin embargo, para que aprenda a leer con facilidad, es necesario desarrollar su dominio del lenguaje en la siguiente medida.

- * Deberá ser capaz de disfrutar cuando le cuenten cuentos y de contarlos el mismo, de relatar incidentes en el orden correcto.
- * Deberá ser capaz de hablar sobre una imagen y decir lo que probablemente ocurra a continuación o lo que ya ocurrió;
- * Deberá hablar con facilidad de lo que ha visto, hecho u oído;
- * Deberá emplear oraciones completas en la conversación normal;
- * Deberá darse cuenta de los sonidos y ser capaz de jugar a las rimas, etcétera;

* Deberá ser capaz de escuchar y llevar a cabo instrucciones.

Como antes se dijo, lo primero que el niño debe aprender a leer y a escribir es su propio nombre. Para aprender esto no es necesario que conozca el alfabeto. Esto se logra gracias a que aprender a distinguir su nombre es más significativo.

A continuación, deberá aprender a escribir y copiar los números del uno al diez. Una vez que haya aprendido a reconocer y a escribir los números y su nombre, puede comenzar a escribir y copiar el alfabeto. Es el momento de colocar alrededor del aula, en los lugares adecuados, tarjetas con el nombre de los objetos; al alumno se le da una tarjeta y se le pide que encuentre su par, por ejemplo, "ventana" en la ventana, "mesa" en la mesa, "puerta", "silla", etcétera. En realidad, aunque el niño no lee la palabra, reconoce la forma y toma conciencia de que las palabras representan a los objetos.

3.5.8.7 Dos métodos para la enseñanza de la lectura

Mirar y decir

Ya se propuso que hay que enseñar a los alumnos a reconocer su nombre escrito y formar pares de tarjetas con palabras cuando una de las tarjetas se pone en el objeto que designa. Al leer estas palabras, el alumno ve la forma de la palabra completa sin reparar en las letras que la componen.

A algunos niños, se les dificulta leer de esta manera, y necesitan practicar los ejercicios de percepción antes descritos durante meses, antes de que logren avanzar. Sin embargo la única forma de saber si un alumno va a obtener resultados con este método, es ponerlo a prueba.

Es suficiente con dos palabras nuevas a la vez; no se enseñarán más palabras hasta que se conozcan bien y se recuerden las anteriores.

El maestro debe tener mucho cuidado cuando escriba palabras para el alumno que está comenzado a leer. La manera de escribirla debe ser siempre la misma y las letras deben ser sencillas.

Para algunos alumnos, ésta es la forma más fácil de aprender a leer un número limitado de palabras.

Método fonético

El segundo método para enseñar a leer consiste en dividir las palabras en las letras que la forman. El alumno aprende el sonido que cada letra representa y cómo se juntan los sonidos para formar una palabra. Es más fácil que el alumno aprenda el sonido que la letra representa.

Sin embargo, si se van a enseñar las letras de esta manera, la familia del alumno debe estar de acuerdo en cooperar. El niño se confundirá si en la escuela aprende el sonido de las letras y en su casa esperan que recite el alfabeto. Las letras deben enseñarse lentamente, tres o cuatro para comenzar. Cuando el niño conoce y ha practicado con palabras que utilizan sólo estas letras, podrían añadirse no más de dos o tres nuevas a la vez. Las letras que se enseñen primero deben ser de las más usadas; las letras menos usuales deben guardarse para el último. No deben representarse a la vez dos letras cuyas grafías se parezcan. Por lo tanto, con el fin de evitar una carga pesada de trabajo de memorización, es buena idea enseñar con el método fonético.

Sin embargo, hay algunos alumnos para quienes es casi imposible aprender con el primer método pero que podrán aprender a leer con el método fonético. Hay otros para quienes el método fonético es demasiado difícil, pero que podrán formar un vocabulario de lectura de cien o más palabras con el otro método.

3 5.9 Ciencias

3 5.9.1 Conocimientos del medio

Los niños en edad preescolar no aprenden por el hecho de sentarse a escuchar lo que dice el maestro. Necesitan ver las cosas, tocarlas y manipularlas hay que animar y permitir que los niños satisfagan esta necesidad. Es muy importante que el maestro anime continuamente al niño a verbalizar sus ideas e inquietudes, el maestro no debe reírse ni burlarse cuando un alumno dice algo equivocado porque éste se sentiría avergonzado y ya no querrá volver a hablar. Sin embargo, si los alumnos hacen chistes y se ríen juntos, por supuesto que el maestro puede participar, siempre que el chiste no sea a costillas de un alumno en particular. De ser posible, hay que programar salidas o realizar una actividad artística que ilustre el tema y que lo vuelva más interesante. Algunos temas pueden "estudiarse" durante un mes o más tiempo; otro únicamente durante una o dos sesiones.

Entre los temas adecuados están:

Alimentos: Los diferentes tipos de alimentos; dónde se compran; visitas al mercado para ver las diferentes tiendas; ver la preparación de alimentos; de dónde vienen las cosas antes de que lleguen a la tienda; Salidas para ver los cultivos y la preparación de algunos alimentos (por ejemplo, siembra del maíz, la preparación del azúcar). El tema de los alimentos es tan amplio que podría dividirse en frutas, verduras, etcétera.

Frutas: qué frutas hay en qué estación; visitas al mercado y a los huertos; frutas de diferentes colores; frutas con hueso o con cáscara gruesa o delgado. Las verduras pueden tratarse de la misma manera.

Cuando se hable de la leche, de ser posible hay que llevar a los alumnos a un establo donde puedan ver vacas y la elaboración de mantequilla, etcétera.

Animales: diferentes tipos de animales: organizar salidas para ir a ver diferentes animales, explicar a los niños que algunos animales sirven como bestias de carga, otros dan carne, etcétera. Una representación sobre los animales.

Plantas: pueden cultivarse dentro del aula o en el jardín. Necesitan agua, luz, Diferentes tipos de flores, de árboles; pueden hacerse colecciones de hojas y de semillas.

Transporte: diferentes formas de viajar: bicicleta, autobús, automóvil, motocicleta, tren, avión; salidas para ver los diferentes vehículos (por ejemplo, al aeropuerto, a la estación del ferrocarril, a la estación de autobuses), paseos en diferentes vehículos (por ejemplo, en tren, en autobús), ver la reparación de un vehículo.

Ojos y oídos: qué vemos; la forma de los ojos (dibujos); caminar con los ojos vendados; oír, escuchar; diferentes tipos de sonidos que oímos.

Manos y pies: qué hacemos con las manos; agarrar las cosas, hacer cosas, abrir cosas, rascar, tocar, sentir (lo suave, lo liso, lo áspero, lo duro); qué forma tienen los pies, diferentes formas de calzado.

Cómo se mueven las cosas: rápido o despacio, en cuatro patas, en dos pies, sobre ruedas, qué tipo de cosas se mueven, qué cosas no se mueven.

Agua: para qué sirve (beber, lavarse, limpiar la ropa, los platos, la casa; cocinar, generar electricidad, moler maíz). Dónde se encuentra: en el pozo, el río, el mar, la lluvia, los lagos. Qué vive en el agua: ranas, peces. Viajar en lancha, en barco.

Caliente y frío: qué cosas son calientes (el té, la flama del gas, lo que se está cocinando); qué cosas son frías (el hielo, los alimentos en el refrigerador).

Las estaciones: el verano y el invierno, la ropa de abrigo y la ropa fresca; los alimentos y bebidas que consumimos en la temporada de calor y en la temporada de frío.

Divisiones del día: qué hacemos en la mañana, en la tarde y en la noche.

De qué están hechas las cosas: vidrio, por ejemplo, las ventanas, la pantalla de la televisión, las botellas, los cristales de los automóviles, los espejos, los vasos, los anteojos, etcétera. De madera, por ejemplo, las mesas, las camas, las sillas, las puertas, los estantes, los lápices, los juguetes. De metal, por ejemplo, los cuchillos, los tenedores, las ollas, las tijeras, los automóviles, los clavos, algunas joyas. De plástico, por ejemplo, las tazas, los zapatos, las cubetas, las plumas, los manteles. De papel, por ejemplo, los libros, los cuadernos, los periódicos, las cartas, las revistas.

Edificios: ¿qué diferencias hay entre una tienda, una oficina y una casa? ¿Cómo se reconoce una iglesia? Otros edificios, por ejemplo, la escuela, la estación de policía, el hotel, el hospital, la oficina de correos, la estación del ferrocarril.

Tipos de trabajo: policía, conductor de autobús, médico, maestro, granjero, pescador, tendero, conductor de tren, enfermera, cocinero, mecánico. Qué tipo de trabajo realizan estas personas.

Tipos de gente: mujeres, hombres, niños, tíos, tías, primos, otros parientes; gordos, delgados, altos, chaparros, que hablan diferentes idiomas.

3.5.9.2 Salidas

Si queremos que los niños aprendan sobre la vida fuera de la escuela. Para lograrlo, se deben organizar a menudo visitas a distintos medios. Se debe regularmente visitar el mercado además de dárseles oportunidad de que compren cosas. Los alumnos aprenderán a manejar dinero, aprenderán a dar dinero a cambio de lo que compran. (Hay que dar oportunidad de que todos los alumnos, por turno, le paguen con dinero al tendero.)

Los alumnos aprenderán también sobre los diferentes tipos de tiendas, sobre los otros edificios de la ciudad y cualquier otra cosa que vean. La estación de ferrocarril, el aeropuerto y la estación de autobuses son lugares interesantes para visitar. Pueden programarse un viaje en tren. Es conveniente que los alumnos viajen en diferentes medios de transporte, por ejemplo, a veces pueden salir en una camioneta en vez del autobús de transporte público.

Podrían hacerse viajes al río, a los lagos; los alumnos podrían buscar cualquier tipo de animales y plantas en el agua, y podrían tratar de pescar. Podrían hacerse viajes al campo para verse diferentes plantas que allí crecen, o para ver los cultivos y los animales.

Podrían hacerse visitas a los parques y los jardines para ver las diferentes plantas, flores, pájaros y mariposas – podrían hacerse colecciones de hojas y semilla- y las semillas podrían plantarse en los terrenos de la escuela. De ser posible, podrían hacerse visitas a los circos, a los zoológicos y a cualquier otro sitio de interés.

Las salidas podrían servir como tema para actividades teatrales o artísticas, y podrían relacionarse con los temas de conocimiento general.

3.5.9.3 Actividades manuales

Es conveniente que cada alumno haga algunas cosas sencillas que sean producto de su trabajo. Hay que tener esto en cuenta cuando se elijan las actividades manuales. Cada alumno debe completar algunas manualidades por sí mismo desde el principio hasta el fin (al empezar, con ayuda del maestro, pero finalmente debe aprender a hacer las cosas solo) para que tenga un sentido del logro obtenido. De vez en cuando, los alumnos pueden llevarse sus trabajos a casa y hay que enseñar a los padres los trabajos que haya hecho su hijo.

Hay dos razones importantes para las actividades manuales:

- * Que el alumno tenga éxito al hacerlas;
- * Que aprendan a usar herramientas que más adelante les serán útiles (por ejemplo, la sierra, el martillo, la aguas, etcétera).

Actividades manuales que se sugieren: trabajos en yeso, fabricación de velas, trabajos sencillos en madera, cestería, bolsas de papel y cajas de cartón, bordado, tejido, trabajos con cuentas.

3.5.9.4 Jardinería

La jardinería es una actividad útil y divertida para los alumnos. Es conveniente contar con un espacio de tierra donde los alumnos puedan cultivar flores y verduras. También convendría tener en el aula unas o dos macetas para que los alumnos puedan ver el crecimiento de las plantas a partir de las semillas que sembraron.

Los niños disfrutaban cavando la tierra, todos los alumnos pueden sembrar las semillas y regar las plantas. Los niños observarán diariamente sus plantas para ver cómo están creciendo y disfrutarán de quitar las malezas y realizar otras tareas.

3.5.9.5 Preparación de alimentos

Cocinar y comer son un tema de interés universal y constituyen una fuerza motivadora de gran magnitud. Los alumnos mostrarán más interés y aprenderán con más rapidez los colores, los tamaños, a contar y pesar, etcétera, si pueden emplear estos términos al hablar sobre temas de comida, a diferencia de lo que ocurriría si hablarán de botones o de bloques.

Aprender a preparar alimentos es también una habilidad muy útil. El alumno podrá ayudar en su casa a preparar alimentos y con el tiempo tal vez logre prepararlos sin ayuda. Las familias se sienten muy contentas cuando las niñas aprenden a cocinar, pero también los niños sacan provecho de estas lecciones.

Convendría que los alumnos empiecen con cosas simples, con tareas sencillas; por ejemplo, a untar los panes de los emparedados, a pelar chícharos, a limpiar el arroz y los frijoles, a cortar tomates. Hay que tomar en cuenta la seguridad. Hay que enseñar a los alumnos a manejar con cuidado los cuchillos filosos y las sartenes calientes. Hay que hacerlos practicar para que adquieran un buen control de las manos antes de dejarlos usar cuchillos. Los niños deberán comer en la escuela la comida que prepararon. Durante este período, el maestro puede concentrarse en reafirmar la forma adecuada de comer a los niños que todavía tengan dificultades para hacerlo. Será conveniente que las clases de preparación de alimentos deben impartirse regularmente una vez por semana.

3.5.10 Actividades artísticas

Lo "artístico" incluye todas las actividades, excepto la escritura, en las que el niño hace trazos sobre un material. "Pintar" y "dibujar" incluyen los garabatos o trazos de cualquier tipo. Esta actividad artística es algo hecho por el niño mismo, y hay que hacerle ver que tiene un gran valor a lo que hace.

Las actividades artísticas son útiles por muchas razones. Sirven de práctica para el control de los movimientos de la mano ya que se manejan pinceles, lápices de colores, arcilla, masa, etcétera. Ayudan a desarrollar las habilidades de comunicación: puede animarse a los niños a que hablen de lo que están haciendo. Los niños con una capacidad oral muy limitada pueden usar los dibujos y las pinturas para expresar sus pensamientos y sentimientos. El niño que ha superado la etapa de

los garabatos va a pensar qué es lo que quiere hacer, por ende comenzará a organizar sus pensamientos. Se ejercita también la percepción del color, de los patrones, la percepción espacial, de la longitud, del número, del tamaño de la posición relativa.

Hay que valorar y apreciar los trabajos artísticos de los alumnos. Esto les permitirá adquirir seguridad. En consecuencia, el maestro debe elogiar el trabajo artístico y exhibirlo en el aula (pegado en la pared o en un estante) durante unos cuantos días, donde el alumno pueda mirarlo con facilidad; a la altura de los ojos del alumno. El trabajo artístico debe ser también algo que cada niño pueda disfrutar.

En las escuelas tradicionales, las actividades artísticas que se enseñan no pasan de que el alumno copie lo que el maestro dibujó en el pizarrón. Copiar formas sencillas es algo adecuado para ejercitar la percepción de los niños en una etapa determinada del desarrollo. Por otra parte, el trabajo artístico de los alumnos debería ser creación suya, algo que mostrara su forma de ver el mundo y no qué tan buenos son para copiar. Si se les deja dibujar lo que quieran, los niños dibujan cosas que son importantes para ellos, las cosas que más conocen.

No hay que corregir a los niños porque dibujen de manera diferente a la de los adultos, aunque conviene que vean dibujos y pinturas realizados en una variedad de estilos.

Al principio, el niño sólo hará trazos de garabatos. A partir de la edad de tres años y medio, los niños a veces tratan de dibujar o pintar personas o cosas. De ese nivel en adelante, los trabajos de los niños podrían ser figurativos (en el trabajo se representan algunos objetos o una escena) o abstractos (el niño dibuja un patrón de forma y colores que no representa nada). El maestro puede animar al niño a hablar de su trabajo con frases como "Háblame de esto, Raúl" y no como preguntas como "¿Qué se supone que es esto?"

3.5.10.1 Música

Los niños generalmente disfrutan tanto de la música como el resto de la gente. El hecho de que un alumno disfrute la música podría motivarlo a aprender otras cosas. La música grabada (en discos o cintas) es útil para que los alumnos escuchen muchos estilos diferentes de música, canten acompañados de las grabaciones, lleven el ritmo con las palmas o los puños, o toquen instrumentos rítmicos. Debe proporcionarse música con diferentes efectos anímicos (la música militar hace que la gente quiera marchar, algunas melodías hacen que la gente se sienta triste, otras la hacen sentirse alegre). Si hay algún maestro que sepa tocar algún instrumento, los

alumnos encontrarán que la ejecución en vivo es un cambio excitante respecto de la música grabada.

Hay que enseñar a los alumnos a tocar el tambor, la pandereta, las campanas y las maracas (hechas con algún tipo de grano en una caja de cartón o de plástico); algunos instrumentos de viento (como el silbato o la flauta barroca) y el xilófono. Aunque la mayor parte de estos instrumentos se usan para marcar el ritmo, algunos alumnos podrán aprender a tocar una melodía sencilla. Tal vez algunos aprendan a tocar muy bien el tambor y hay que animarlos a que toquen el instrumento del maestro –tal vez en sesiones individuales– para ver qué sonidos pueden sacarle.

Baile: durante las sesiones de música debe haber un espacio para que los alumnos se levanten a bailar la música; deben bailar diferentes tipos de música, tanto la lenta como la rápida, la calmada y la ruidosa.

Canto: es más divertido que hablar, y a menudo los niños cantan palabras difíciles de pronunciar. Algunos niños cantan con más facilidad en grupo, pero algunos que tal vez sean muy tímidos para hablar, cantarían contentos solos.

Las canciones de acción son útiles para los alumnos que todavía tengan dificultades en su lenguaje. Se trata de canciones en las cuales los niños hacen señas con las manos de acuerdo con la letra de la canción. Aprenden a imitar las acciones y también empiezan a imitar las palabras. Pueden hacerse canciones para enseñar las palabras que el maestro decida. Las canciones para contar son muy útiles para enseñarle al niño a repetir los números. Es posible que el niño que no aprende a decir los números lo haga después de cantar la canción “uno, dos, tres, cuatro” o cualquier otra que el maestro invente. Es más fácil recordar una canción que una lista de palabras. Pueden hacerse canciones para enseñar los nombres de las partes del cuerpo y que incluyan gestos que indiquen dónde están; por ejemplo:

*Canción del cuerpo

Samuel tiene dos ojos, uno, dos, pero sólo una nariz
Samuel tiene dos orejas, una, dos, pero sólo una boca.
Samuel tiene dos manos, una, dos, pero sólo una cabeza.
Samuel tiene dos pies, uno, dos, pero sólo un corazón, etcétera

*Colores

Esta tela es roja
¿Qué cosas son rojas?
Los tomates y las sandías
Esta tela es blanca
¿Qué cosas son blancas?
La leche y el autobús escolar
Esta tela es verde
¿Qué cosas son verdes?

Los chícharos y las hojas de los árboles
Esta tela es amarilla
¿Qué cosas son amarillas?
Los plátanos y las guayabas
Etcétera.

Resulta muy conveniente que cada niño tenga una canción que lleve su nombre y que se cante durante cada clase de canto, y que el alumno se la aprenda.

En el caso de las canciones que tienen palabras más difíciles, conviene que cada alumno, por turno, la cante solo para que el maestro escuche si la dicen bien (pero no hay que llevar esto al extremo de que el canto deje de ser una actividad que disfruten).

La única manera de que los alumnos obtengan el máximo de beneficio de las clases de música es que vean que el maestro también disfruta esos momentos. Esto ayudará a que mantengan su interés.

Es mejor que las lecciones de música las imparta una persona que comprende las necesidades de los alumnos y que disfruta enseñándoles, aunque sepa muy poco de música. En vez de que las imparta un músico profesional que no comprende a los alumnos y llega a tocar algunas canciones de una manera formal. Si alguien que no sea el maestro del grupo se encarga de las clases de música, debe asegurarse de que el maestro del grupo conozca también las canciones que se enseñan, con el fin de que puedan cantarse en los momentos adecuados a lo largo de la jornada (Aymerich y Busqué, 1981).

3.5.10.2 Actividades teatrales

Desde el año y medio de edad, los niños normalmente hacen juegos en los que copian las actividades que han visto que otras personas hacen; juegan a hacer los quehaceres domésticos como su madre, a servirle té a las muñecas o a otros invitados imaginarios, a conducir automóviles imaginarios.

Estos juegos de imaginación ayudan a que los alumnos comprendan lo que sucede a su alrededor y la forma en que se hacen las cosas. Las actividades de imaginación en las que participan varias personas ayudan a desarrollar la comprensión del lenguaje, de las relaciones y del dominio de las emociones (Papalia, 1988).

Con frecuencia, las actividades teatrales se refieren a la representación de situaciones de la vida cotidiana; jugar a hacer los trabajos domésticos, a padres e

hijos, a maestros y alumnos en la escuela, a médicos y pacientes. En este tipo de actividad, el niño incrementa su comprensión de esas situaciones. A veces, un niño tiene miedo de una situación futura (por ejemplo, ir al hospital); el hecho de representar la situación le ayuda a resolver sus temores.

A menudo pueden ayudarse a los niños con problemas familiares si se les hace representar situaciones familiares, unas veces en el propio papel de hijo y otras en el de la mamá, el papá u otros miembros de la familia.

Las actividades teatrales no necesitan algún material determinado sin embargo, si se cuentan con este, pueden usarse de diferentes maneras, por ejemplo, una caja suficientemente grande para sentarse dentro de ella podría ser un bote, un automóvil, una cama, una mesa (sí se le da vuelta); el espacio debajo de una mesa grande podría ser una casa, la guarida de un león, un autobús o un tren; la parte de arriba de la mesa podría ser un mostrador de una tienda o el asiento de un personaje importante.

A veces, los maestros no saben cómo comenzar las actividades teatrales. Hay muchas formas, de presentar a los alumnos las actividades de representación, por ejemplo, cuando los alumnos van a salir al patio de juegos podría decirseles que forme una fila y marchen como soldados; esto podría llevarlos a jugar a que son soldados. En otra ocasión podría decirseles que caminaran como ancianos y que uno o dos alumnos ayudaran a los demás. Podría decirseles que caminaran como si fuera gato.

Hay muchas otras actividades divertidas de representación que los niños pueden hacer juntos, por ejemplo, levantar grandes pesos imaginarios, inflar globos enormes, ser policías de tránsito, lo cual podría desarrollarse en que uno o dos alumnos fueran policías de tránsito, lo cual podría desarrollarse en que uno o dos alumnos fueran policías de tránsito y los demás fueran automóviles.

Al principio, el maestro se contentaría con que las sesiones teatrales duren unos diez minutos; sin embargo, conforme el maestro adquiere más confianza, la duración puede ampliarse según se desarrolle el juego. Los alumnos más lentos disfrutarán representando muchas veces básicamente las mismas acciones apenas con algunas variaciones pequeñas, y en ellas cada alumno toma su turno para representar los papeles.

No hay que dar a los alumnos instrucciones complicadas de lo que se espera que hagan: no las recordarán y tal vez no las entiendan; por otra parte, hay que darles la oportunidad de que ellos mismos imaginen y decidan lo que van a hacer. Los alumnos deben discutir entre ellos qué es lo que va a ocurrir y quién va a representar el papel, aunque deben tener la libertad de cambiar el tema durante el transcurso de la representación. El maestro debe valorar las ideas de los niños u ellos deben establecer las reglas de lo que se representa. Las actividades teatrales

de los alumnos no son "teatro" en el sentido más común de una puesta en escena. El maestro no debe intervenir ni dirigir lo que está sucediendo. Cuando sea necesario, el maestro puede participar, pero sólo como uno más de los actores. El maestro podría intervenir como una figura de autoridad (por ejemplo, un policía) o en un nivel de igualdad, para presentar ideas nuevas, pero no debe olvidar que los alumnos no están "representando una obra de teatro", sino que están aprendiendo a manejar una experiencia imaginaria.

Ejemplos:

*Un niño podría ser un gato que duerme en el piso y que está a punto de despertarse, y otros dos podrían ser unos ratones que juegan cerca del gato. En el momento oportuno, un cuarto niño podría representar a un perro, y luego un quinto niño sería el dueño del perro.

*Dos niños podrían jugar a que son los padres de un tercer niño. Luego, otros niños hacen de visitas.

*El maestro podría decir a los niños: "Vamos a imaginarnos que está quemándose un papel en una esquina del salón; ¿qué haríamos?" El maestro debe animar a los niños a que propongan ideas y las represente. (Es evidente que ésta es una buena manera de enseñar a los alumnos a que manejen todo tipo de situaciones peligrosas que eventualmente surgieran, ya sea en la escuela, en el hogar o en el trayecto entre ambos. También puede prepararlos, de una manera que no les cause temor, para situaciones como perderse un zapato cuando van caminando.

*El maestro podría ver un pollito (imaginario) debajo de la mesa...

*Además de representar las situaciones cotidianas, a los niños les encantará jugar a que son sus personajes favoritos de la televisión o astronautas.

Las actividades teatrales pueden ser muy útiles en caso de querer enseñar a los niños algunos pasajes históricos de nuestro país como son: la independencia de México, la Revolución Mexicana el nacimiento de Benito Juárez, etcétera.

Por ejemplo, el maestro junto con los niños puede representarlos utilizando algunas cosas que se asemejen a las de la época, como pueden ser vestuarios, muebles, etc. Para poder reafirmar estos conocimientos, después de la representación con algunos pequeños diálogos por parte de los niños, pueden utilizar una dinámica de sombras para reconocer algunos personajes y relacionarlos con el hecho histórico.

Para esto se necesitará que el vestuario de los personajes sea lo suficientemente característico en forma. Así se utilizará en cuarto oscuro una manta blanca colocado frente a una lámpara y permanecerán detrás de esta los personajes sin

hablar, y sólo comunicándose a través de mímica lo que anteriormente en la representación se hizo con los diálogos. Todos estos elementos deberán ser suficientes para que el niño pueda reconocer, de que se está hablando y así reafirmar su conocimiento anterior.

Actualmente aprender en la escuela es todavía en muchas ocasiones un puro aprendizaje mental, si el objetivo de la escuela es de verdad preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de todas las capacidades del niño. Desde hace algunos años las directrices y los planes de estudio de las escuelas van en esa dirección. Pero hablar del desarrollo integral todavía es para muchos un tema muy complejo que es preferible no abordar, esta posición pierde de vista que el niño tiene muchas áreas que es necesario desarrollar pues todas ellas son de gran importancia, además de relacionarse entre sí, nos hablan de la individualidad de cada niño.

El aprendizaje integral en el preescolar no sólo deberá abarcar el intelecto, sino que deberá hacer referencia también a la emoción, a la creatividad, a la socialización y a la acción en el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Desde sus inicios hasta nuestros días la Educación Preescolar a tenido múltiples cambios que le han llevado a evolucionar de una manera positiva hacia la búsqueda de un pleno desarrollo del niño, sin embargo, consideramos que esto todavía es el principio de un gran proceso por el cual la Educación Preescolar tiene que pasar, en donde están involucrados tanto las autoridades escolares como, los padres de familia, los niños y los maestros, estos últimos tienen una gran parte de la responsabilidad pues son ellos los que están en contacto más directo con los pequeños.

El programa que actualmente se maneja nivel preescolar contempla todos las áreas a desarrollar en el niño, bajo un enfoque constructivista y en donde se le da al niño un papel protagónico en el proceso de aprendizaje, esto es que los conocimientos que en dicho proceso se adquirirán tendrán que ser coherentes con las necesidades e intereses del propio niño, rompiendo así con el modelo antiguo de la educación tradicional, desafortunadamente en la práctica real poco, se ha avanzado en ese sentido, pues la mayoría de los maestros han mostrado una resistencia al cambio, desde nuestro punto de vista a consecuencia de que no cuentan con elementos suficientes para poder modificar y mejorar su actividad docente, y así transformarla en una verdadera medida educativa, en donde el aprendizaje no se reduzca a la memorización mecánica de los contenidos, sino dentro del aula pueden darse aprendizajes más reflexivos y útiles, que contribuyan al pleno desarrollo en el niño.

Es importante señalar que el programa como material de orientación y guía, representa una herramienta indispensable, así como también la idea de que cada situación de clase debe tratarse como una experiencia única que requiere soluciones específicas dependiendo del contexto, de los niveles de desarrollo de los niños, de los temas y de los objetivos del programa.

Sin embargo, si pensamos que existen parámetros e ideas centrales que generan un tratamiento particular el cual que facilita la construcción del conocimiento por parte del niño, por lo que concluimos que existen elementos esenciales para lograr una experiencia de aprendizaje transformadora y significativa dentro del aula.

Partir de algunos supuestos básicos del aprendizaje significativo implica para el maestro colocarse en el grupo con una actitud propositiva hacia el desarrollo integral del niño, lo anterior significa que el maestro:

- * No tiene todas las soluciones ni es la única fuente del conocimiento.
- * Debe permitir y estimular en el alumno la participación activa en lo que aprende durante toda la clase y fuera del aula, tomando en cuenta que el niño puede también ser responsable de su propio aprendizaje.
- * Debe ser un facilitador que impulsa la búsqueda, procesamiento y almacenaje eficientes de información.
- * Debe ser un mediador, cuya misión es apoyar al niño en el desarrollo de sus habilidades para aprender, allegarse información eficiente y oportuna y tomar decisiones, solucionar problemas, e incrementar su creatividad, así como establecer una relación de empatía y afectividad con el niño, que le permita comunicarse eficazmente.
- * Debe favorecer el aprendizaje cooperativo.
- * Debe tener como meta desarrollar el gozo por aprender en el niño.

El maestro debe de crear un ambiente de construcción del conocimiento por parte del niño, no es conveniente dar toda la información ya digerida al niño. Es necesario permitirle que la procese en forma propositiva para que la haga suya y, de esta manera, sea eficiente el recuerdo material y su utilización en la práctica convirtiéndola así en un aprendizaje significativo. Cabe recordar que el material que es procesado por parte de quién aprende tiene mayor probabilidad de recuerdo en la prueba de memoria (evidentemente no hablamos de pruebas en sentido de exámenes, sino de los momentos en que se hace necesario recuperar y utilizar esa información, tanto en el ámbito escolar como, más importante en este caso que nos ocupa, en la vida cotidiana). Al abordar cada tema, es importante que el maestro dedique algunos minutos para recordar lo que el niño ya sabe acerca del mismo.

El maestro deberá hacer énfasis más en los procesos que en los productos, esto tiene que ver más, con la evaluación que con otro aspecto del proceso de aprendizaje. La retroalimentación que reciba el maestro acerca del desempeño de cada alumno debe basarse más en la observación directa de cada etapa de aprendizaje y solución de problemas, que en los resultados de exámenes o

ejercicios. Resulta útil pedir que el niño verbalice su proceso de pensamiento, con el propósito de detectar fallas en el tratamiento de la información, y así poder incidir en las diferentes áreas de su desarrollo, por medio de cuestionamientos que generan aprendizaje por autodescubrimiento.

Considerar al aprendizaje significativo como finalidad de toda actividad escolar, permitirá posibilitar el aprovechamiento del conocimiento por parte del niño de manera propositiva, intencional y autoreguladora. El conocimiento finalmente lo debe tener el niño, debe formar parte de él al término de cada experiencia dentro del aula. Tiene que ser significativo esto, es relacionarse con diversos ámbitos de su vida al igual que las actividades que realice durante la clase para así poder contribuir a un verdadero desarrollo integral en el preescolar.

Resultará muy útil el desarrollo de proyectos para los tiempos "muertos", con frecuencia algunos alumnos procesan a ritmos acelerados los contenidos de la clase y pierden motivación o interfieren con sus compañeros al no tener que hacer. Tener un plan individual de aprendizaje, ideado, coordinado, diseñado e implementado para estos casos, especiales de niños, y partiendo de los intereses e inquietudes de este, le permitirá involucrarse en su crecimiento de una manera útil para la evolución personal.

La individualización del proceso de enseñanza debe procurarse en la medida de lo posible, debe trabajarse con los planes de trabajo, cuando menos, para el refuerzo de las áreas de oportunidad. Ya que el niño que se pierde en el grupo se frustra debido a los vacíos que van quedando en su desarrollo. Aún con la realidad de 35 a 50 niños en un grupo, el esfuerzo para detectar problemas específicos e intervenir con los niños debe llevarse a cabo. Esto es posible dividiendo al grupo en equipos de trabajo fácilmente monitoreables.

No debe perderse de vista que es necesario el desarrollo de una variedad de talentos, no sólo académicos durante los cursos. Debe tomarse en cuenta la importancia del desarrollo integral de los niños. El hecho de que en promedio el 85% de los contenidos escolares este enfocado a cuestiones cognitivas nos revela lo lejos que se está aún de esa meta.

Es indispensable darle espacio dentro del aula al lado emocional del niño, ya que con esto se estará contribuyendo a crear una buena autoestima, que lo lleve a tener seguridad en su persona así como también a expresar diferentes sentimientos y emociones para poder enfrentar positivamente todas las

experiencias que tendrá que enfrentar sólo en la escuela, sin la presencia de sus padres, como son el miedo a las situaciones nuevas, el fracaso, el éxito etcétera.

El desarrollo de las habilidades motoras en el preescolar favorecerá su autonomía e independencia, además de facilitar en él, el aprendizaje por descubrimiento, dada la posibilidad de explorar por el mismo el mundo que lo rodea.

El fomentar las buenas relaciones sociales en el grupo, abrirá la posibilidad, de que se de, el aprendizaje cooperativo, además de proporcionar al niño un sentido de pertenencia hacia su grupo escolar, facilitando así su aprendizaje.

Incrementar la creatividad en el niño de preescolar es fundamental para su desarrollo, ya que esto le ayudará a mostrarse como un ser individual e irreplicable, haciendo uso de su capacidad natural de ver el mundo y de aprender de él. Concluimos que tan importante como el desarrollo intelectual resulta el social, el emocional, el motor y el creativo.

Por último es de suma importancia que el maestro trate de desechar cualquier actitud de autoritarismo, es muy común encontrar a maestros que están acostumbrados a decir siempre la última palabra, probablemente fueron educados así, y la necesidad de control ha llegado a convertirse en un elemento constitutivo de su personalidad. Por eso es necesario que el maestro realice continuamente un cuestionamiento personal sobre su desempeño en el quehacer docente; resulta imprescindible que el maestro se supervise a sí mismo acerca de su labor fuera y dentro de la escuela. Ya que es fácil olvidar estrategias, técnicas, principios y creencias debido a los problemas cotidianos que el maestro enfrenta por la presión de completar un temario, así como las exigencias administrativas de las instituciones de educación. Hacer un alto en el camino cada semana para revisar el desempeño personal es una práctica útil para asegurar que verdaderamente se está contribuyendo al desarrollo integral de cada uno de los alumnos.

Debemos reconocer que en algunos salones de clases de nuestro país resultará casi imposible el acceder a una educación con mucho más calidad, ya que existen diversos obstáculos, bloqueos, actitudes negativas hacia el trabajo, que conviene identificar, localizar y denunciar. Ya que estamos convencidos que un enemigo desenmascarado y ubicado es un enemigo medio vencido, o por lo menos, más controlado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. - Ablewhite, R.C. (1976). Matemáticas para los menos dotados. Madrid: Morata.
2. - Aymerich, C. y Busquè, M.(1981). Expresión y arte en la escuela. Barcelona: Teide.
3. - Ausubel, D.P. (1970). El desarrollo infantil. México : Paidos.
4. - Bernad, M. (1985). El cuerpo. México : Paidos.
5. - Castro, L. J. y Manso, Z.M. (1988). Metodología psicomotriz y Educación. Barcelona: Paidos.
6. - De Abate, J. (1997). El niño: desarrollo de la mente y el cerebro. México: IDEA.
7. - Diaz,F. y Hernandez R. G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. México: Mc. Graw. Hill.
8. - Elkin, A. M. (1980). Texto de psicología humana. México: Paidos.
9. - Frostig, M. (1986). Educación Especial para la ubicación social apropiada. Buenos Aires: Panamericana.
10. - Klinger, C. y Vadillo, G. (1997). Psicología Cognitiva Estrategias en la práctica Docente. México: Mac. Graw. Hill.
11. - Marina, J. A. (1994). Teoría de la inteligencia Creadora. México: Anagrama.

12. - Martin, D. y Boeck, K. (1997). Que es la inteligencia emocional. Madrid. Selección EDAF.
13. - Menchen, B. F. (1988). Descubrir la creatividad. Madrid: Pirámide.
14. - Meneses, P. (1984). La primera infancia. México: Paidós.
15. - Morris, E. (1978) Bases psicológicas de la Educación. México. Interamericana.
- 16.- Morris, L. B. (1986). Teorías del aprendizaje para maestros. México: Trillas.
17. - Papalia, D.E. y Olds, W. (1988). Desarrollo humano. México: Mc. Graw. Hill.
18. - Perkins, D. (1992). La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.
19. - Piaget, J. (1982). Psicología y Pedagogía. Madrid: Ariel
- 20 Poder Ejecutivo Federal. (1990). Programa para la modernización Educativa 1989 – 1994. México: Talleres de la Nación.
21. - Rodríguez, E.M.(1991). Creatividad en la Educación Preescolar. México: Trillas.
22. - Secretaria de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar. (1982). Perfil Profesional de la Educadora. México: Taller Gráficos de la Nación.
- 23.- Secretaría de Educación Pública. (1936). Memorias de J. Puig Casauranc. México: Talleres de la Nación.
- 24.- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar. (1960). Programa de Educación Preescolar. México: Talleres del Gobierno.

25. - Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar. (1981). Programa de Educación Preescolar. México: Comisión Nacional de Texto Gratuito.
26. - Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar. (1994). Programa de Educación Preescolar. México: Comisión Nacional de Texto Gratuito.
27. - Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de la Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. (1988). Educación Preescolar en México. México: Consorcio Industrial Litográfico.
28. - Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. (1985). Reseña Histórica sobre Jardines de Niños en México 1917-1942. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- 29.- Wallón, H. (1975). Los orígenes del carácter del niño. Buenos Aires: Nueva Visión.