



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "CAMPUS ARAGÓN"

"EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EL PREESCOLAR"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA PRESENTA: ROSA MARÍA ONTIVEROS FLORES

ASESOR: MAESTRO JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

SAN JUAN DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO

MARZO 2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



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.

## *Agradecimiento*

*Mi más sincero agradecimiento al Maestro José Luis Romero Hernández por su apoyo y dedicación en el asesoramiento de esta investigación.*

*Agradezco también a la Universidad Campus ΕΠΕΠ-ΑΡΑΞΙΩΝ que me albergó durante los años de mi preparación profesional, y que me permitió conocer a excelentes profesores que dejaron sembrado en mí, el amor y entrega a mi Carrera, porque me apoyaron para crecer no sólo como profesionalista sino como ser humano.*

*Gracias querida escuela, gracias queridos maestros, gracias apreciable jurado, no tengo otras palabras más que decir.*

*Gracias ... por todo.*

*Rosa Ma. Ontiveros Flores.*

## DEDICATORIAS

*Gracias Dios*

*Por el milagro del amor  
que surgió en mis padres,  
para mí desde el momento  
en que tu me concediste  
el don de la vida.*

*Por permitirme darle  
una gran satisfacción a  
mi madre, antes de partir.*

*Por permitirme conocer  
el amor maternal, instinto  
maravilloso de la mujer.*

*Por cada triunfo y meta  
logrado que he podido  
disfrutar con mi esposo  
e hijos.*

*Gracias por todo lo que  
me das.*

*Gracias Señor.*

A mi madre:

Aurora Flores Orta +

Dedico este trabajo a la memoria  
de mi madre porque su recuerdo me  
acompaña en cada instante de  
mi vida y me inspira a seguir  
adelante.

Recordaré

Tu generosidad, tu bondad  
y la gran confianza que depositaste  
siempre en mí.

Siempre tendrás un lugar muy  
especial en mi corazón.

TE RECORDARÉ CON AMOR"

A mi padre:

Fermín Ontiveros Enríquez

Dedico este trabajo a mi

Padre por su comprensión

Y apoyo. Gracias papá por  
estar aún a mi lado.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*A mi sobrino:  
Enrique Ontiveros Hinojosa +  
Y a mi tía:  
Josefina Ontiveros Enríquez +  
Con un profundo respeto  
consagro este trabajo a  
la memoria de mi sobrino y tía.  
siempre los recordaré  
con inmensa gratitud.*

*A mi esposo:  
Miguel Angel Sánchez Flores.  
Gracias amor, por darme a conocer la  
libertad y tener confianza en mí misma.  
El impulso que me has brindado durante  
todos estos años que hemos compartido  
nuestras vidas, ha permitido alcanzar  
mis metas personales.  
Mi admiración y amor por siempre para  
ti.*

*A mis hijos:*

*Marco Antonio Sánchez Ontiveros*

*Jonathan Carlos Sánchez Ontiveros*

*Ofrezco con todo cariño este trabajo a  
mis hijos, por su paciencia, tolerancia y  
apoyo incondicional.*

*Porque deseo que cada día sean mejores  
como hijos y como seres humanos.*

*Y porque deseo con fervor algún día muy  
cercano ya, verlos crecer como  
profesionistas.*

*A mis hermanos:*

*Enrique, Jesús, Cristina, Mario,  
Eduardo, Susana y Roberto.*

*Gracias por brindarme su cariño y por  
compartir algunos momentos de su vida  
conmigo.*

# ÍNDICE

**PÁG.**

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO</b>	
INTRODUCCIÓN .....	3
1.1 LA INFANCIA .....	7
1.1.1 Primera Identidad el niño-adulto.....	9
1.1.2 Segunda Identidad el niño-hijo -alumno.....	12
1.1.3 Tercera Identidad el niño hijo-alumno al niño sujeto-social.....	17
1.1.4 La Historia de la Educación Preescolar.....	20
1.2 MARCO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.....	29
1.3 ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VIGENTE...	58
1.4 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS.....	66
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>PERIODOS DE LA INFANCIA</b>	
INTRODUCCIÓN .....	69
2.1 PERIODO PRENATAL (DESDE LA CONCEPCIÓN AL NACIMIENTO) .....	73
2.1.1 Periodos del desarrollo prenatal (Germinal, embrionario y fetal) .....	74
2.1.2 El aprendizaje prenatal .....	79
2.1.3 Factores Maternos (Nutrición, consumo de drogas) .....	81
2.1.4 Proceso del nacimiento .....	90
2.1.5 El Recién Nacido .....	97

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



<b>2.2 LA INFANCIA Y LA ETAPA ANAL (DEL AÑO A LOS TRES AÑOS)</b> .....	105
2.2.1 Desarrollo físico.....	108
2.2.2 Características motrices .....	114
2.2.3 Desarrollo intelectual .....	117
2.2.4 Desarrollo del lenguaje .....	123
2.2.5 Desarrollo social y de la personalidad .....	131
<b>2.3 PRIMERA INFANCIA (DE LOS CUATRO A LOS SEIS AÑOS)</b> .....	136
2.3.1 Desarrollo físico .....	138
2.3.2 Características motrices .....	140
2.3.3 Desarrollo intelectual .....	143
2.3.4 Desarrollo cognitivo .....	151
2.3.5 Desarrollo social y de la personalidad.....	156

### **CAPÍTULO III**

#### **EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	160
<b>3.1 APROXIMACIONES A LA ESCRITURA</b> .....	163
<b>3.2 LO IMPRESO EN EL ENTORNO</b> .....	166
<b>3.3 ¿QUÉ APRENDEN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ESCRITURA?</b> .....	168
3.3.1 Distinciones tempranas.....	169
3.3.2 La formación de las letras y las habilidades gráficas.....	170
3.3.3 Las funciones de la palabra escrita .....	172
3.3.4 La puesta por escrito del mensaje .....	175
<b>3.4 DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ESCRITURA INFANTIL</b> .....	187
<b>3.5 HABILIDADES TEMPRANAS Y CONOCIMIENTOS</b> .....	189
<b>3.6 EL DESARROLLO DEL ACCESO AL MENSAJE DE LA PALABRA IMPRESA</b> .....	194
<b>3.7 LA DISCRIMINACIÓN VISUAL</b> .....	197
<b>3.8 EL APRENDIZAJE DE LAS PRIMERAS PALABRAS</b> .....	199

<b>3.9 LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE HABLADO .....</b>	<b>203</b>
<b>3.10 LA ESCUELA Y LA LECTURA.....</b>	<b>205</b>

**CAPÍTULO IV**  
**MÉTODOS DE LECTO-ESCRITURA**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>207</b>
<b>4.1 FACTORES QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA .....</b>	<b>210</b>
<b>4.2 EL LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO .....</b>	<b>228</b>
<b>4.3 LOS MÉTODOS .....</b>	<b>237</b>
4.3.1 Método analítico-sintético .....	243
4.3.2 Método sintético-analítico .....	250
<b>4.4 ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO .....</b>	<b>256</b>
<b>4.5 PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA EN EL PREESCOLAR.....</b>	<b>295</b>
<b>4.6 CONCLUSIONES .....</b>	<b>319</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>323</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>346</b>

**EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA  
EN EL PREESCOLAR**

## INTRODUCCIÓN

La formación del pedagogo es de suma importancia para presentar diferentes alternativas en todo lo que se refiere al fenómeno educativo.

Esta investigación tiene como objetivo analizar si el niño puede iniciar el aprendizaje de la lectoescritura a la edad de 5 años, con la finalidad de no afectarlo emocionalmente, y que la lectoescritura sea un aprendizaje agradable y satisfactorio.

Tomando en cuenta que el nivel preescolar es la raíz de la educación institucional, el papel del pedagogo no solo es importante, sino también fundamental para ofrecer propuestas que cimienten el proceso educativo que le espera al infante en las siguientes etapas de su vida.

Es por esto que el pedagogo tiene un gran compromiso, debe estar preparado y buscar diversos medios que ayuden a fortalecer la educación del individuo, tomando en cuenta que se trata de un ser humano con características y necesidades propias que lo hacen único en el Universo.

Este trabajo esencialmente se basa en la teoría vygotskiana, consta de cuatro capítulos que se consideraron convenientes para mostrar los diferentes aspectos que son fundamentales para alcanzar el objetivo de la investigación.

El primer capítulo trata de dar un marco histórico de la educación preescolar en México y dar a conocer las identidades del niño a través de la historia, desde su primer identidad la del niño-adulto a la del niño-alumno y sujeto-social, con el fin de darle el lugar que merece tener en la sociedad que día a día está en constante movimiento.

TESIS CON  
FALTA DE ORIGEN

El contenido del segundo capítulo está destinado primordialmente al conocimiento del desarrollo de la infancia, desde la concepción hasta la maduración del niño de 6 años; visto desde el sentido teórico con base en diversos autores, se considera sustancial este capítulo para darnos cuenta de las consecuencias positivas y negativas que podría tener el niño en la institución educativa.

Posteriormente se analiza el aprendizaje de la lectura y la escritura en el tercer capítulo, con la finalidad de conocer las vinculaciones que hay entre ambas.

Asimismo, el desempeño de la escuela para la enseñanza de la lectoescritura.

El cuarto capítulo, hace referencia a los métodos de lectoescritura, a los factores que condicionan este aprendizaje, el lenguaje hablado y escrito.

Finalmente, con base en la investigación de campo, como en la documental, presentada, se exponen los resultados generales y la Propuesta de este trabajo.

Lo que se pretende es contribuir decididamente al desarrollo y preparación del niño para iniciarlo en el aprendizaje de la lectoescritura, siempre y cuando se cumplan con los prerequisites de maduración que son indispensables para este aprendizaje.

En el presente capítulo se contextualiza la atención que se debe brindar a la infancia y al lugar que el niño merece tener dentro de una sociedad de adultos en la que intenta encontrar su propia identidad individual y social.

El Jardín de Niños representa para el infante un nuevo modo de vida, una nueva jerarquía de valores.

Su adaptación requerirá de un proceso en el que interactúan la maestra, el hogar y la familia, en el que prevalezca la confianza hacia un medio nuevo y sobre todo hacia sí mismo.

Históricamente la primera identidad niño-adulto alteró por mucho tiempo los derechos del niño su socialización y creatividad, esto se da en la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna.

El niño vive en el mundo de los adultos buscando su identidad individual y social. Su educación equivalía al adiestramiento de un perro de caza, sufría de castigos corporales y carecía de la perfección paternal.

Cuando el niño pasa a una segunda identidad hijo-alumno desea adquirir nuevas experiencias.

El origen de esta identidad se da en la revolución industrial y por consiguiente en el cambio de la familia en la sociedad; consigue la afectividad, la aceptación, cuidados y logra convertirse en el personaje esencial en el hogar.

La nueva moral obliga a los padres a dar a todos sus hijos una preparación para la vida.

La edad industrial reconoce al niño y lo legaliza como un niño-hijo y niño-alumno.

El niño entra a la interacción educativa, donde el adulto-padre y el adulto-maestro tienen una misión de mediadores entre las dos sociedades (la adulta y la infantil) de tal modo que estas relaciones tengan fuerza y eficacia para la formación del niño.

En la tercera identidad hijo-alumno o sujeto social está marcada por la transformación tecnológico-científica y por el cambio ético-social, legitima al niño como figura social, como sujeto de derecho.

Familia y escuela toman en cuenta las necesidades sociales y las aspiraciones individuales del niño.

Otro aspecto a tratar es la historia de la Evolución preescolar en la que se puede constatar:

Las escuelas de párvulos (pequeños) nacieron con fines asistenciales, en la que los niños permanecen un periodo de tiempo, y se debe aprovechar para cuidar de su físico y de su educación.

La primera nursery fue fundada en París, en 1884 por Jean Baptiste F. Marbeau; puso en práctica su idea: asilos que sólo recogían a niños en las horas de labor.

La función de la nursery no se limita a un proceso de educación diaria. Todo el personal recaba informes sobre la vida del niño en la casa.

Históricamente los jardines de infantes son anteriores a las nurseries, su origen es, completamente distinto.

Las nurseries nacieron de una situación social apremiante: la necesidad de ayudar a las madres que trabajan; mientras que los jardines de infantes, son el fruto de la observación de los niños por parte de Fröebel, pedagogo alemán que en 1837 creó el primer "Jardín Infancia (Kindergarden) en Blankenburg, para facilitar la formación de los niños en edad preescolar.

El Jardín de Infantes viene a ser un lazo de unión entre la familia y la escuela.

La educación preescolar, a partir de entonces comienza una verdadera revolución de los sentidos, las manualidades, el dibujo, etc.

El único precepto que impera en el Jardín es que allí no se instruye, no se coleccionan conocimientos, sino que se desarrollan y se dirigen las necesidades del niño.

En cuanto a la historia de la Educación Preescolar en México, se observa la influencia que tiene esta visión histórica de la infancia.

Abarca desde los principios básicos que se establecen en 1903, hasta las principales políticas que dan el perfil al programa actual, y en la mayoría de ellas se derivan del propósito de elevar la calidad del sistema educativo.

Este programa educativo del sexenio se muestra dispuesto a discutir en público la fundamentación de sus políticas, le intenta contribuir a elevar la calidad del debate sobre educación.

También se presenta un análisis del Programa de Educación Preescolar en México.



Y en el ciclo escolar 2001-2002, en el análisis de los contenidos se busca la identificación de valores y actitudes que se desarrollan en los alumnos a partir de la observación, la curiosidad y la elaboración de aplicaciones sobre el entorno natural.

Asimismo se mencionan algunas de las características de las escuelas privadas.

Se comenta sobre la actitud de los padres y lo que esperan de estas escuelas.

Así como también las promesas de las escuelas privadas de dar aprendizajes más allá de los ejes señalados por el programa.

Finalmente, el objetivo de este capítulo es dar un Marco Teórico de la infancia.

## 1.1 LA INFANCIA

La sociabilidad del hombre se inicia en sus primeros años cuando comienza a comprender a las personas que lo rodean y a integrar a sus vivencias todos los estímulos que el medio ambiente le proporciona.

La seguridad que el hogar brinda al niño hasta los 3 años a través de la atención y el cariño, se enriquece con la valorización determinada por las características culturales y morales del ambiente.

Sin embargo, llegado el momento de su ingreso a la vida preescolar, contactarse con un nuevo ambiente representará para él, encontrar nuevas ocasiones de afirmación.

Esto se producirá porque el Jardín de Infantes no puede considerarse como una simple prolongación de la vida familiar, sino que constituye un nuevo modo de vida, una nueva jerarquía de valores.

Justamente, el riesgo de cada adaptación escolar residirá en las diferencias que el Jardín establezca con las costumbres y jerarquía de valores procedentes de la familia. De ahí la importancia de una conjunta y equilibrada interacción entre la maestra, el hogar y el niño.

La adaptación de un niño durante la primera etapa del Jardín de Infantes constituye generalmente, un proceso que le permitirá hacer los ajustes necesarios para integrarse a un grupo e interactuar en él.

Son un aspecto esencial para el pequeño, las relaciones que lo unen a los demás, estando esas relaciones constantemente marcadas por una necesidad de estimación y valorización.

De dichos aspectos, obtiene mayor confianza en sí mismo y la confianza para su adaptación al nuevo medio.

### 1.1.1 Primera identidad el niño-adulto

La Edad Media y los comienzos de la Edad Moderna no parecen manifestar nunca un intento claro de educación, no parecen conocer una ferviente tensión pedagógica.

Ser niño en aquellas socioculturas ha significado, siempre, convertirse ya desde la época del destete, en compañero natural del adulto. Más aún, a los siete años recibe el carnet de identidad "Jurídica de adulto" es la edad en la que al niño se le reconoce capaz de comprender y de querer, hasta el punto de ser precozmente catapultado fuera de casa para ganarse el pan en la gran comunidad de los hombres.

En este marco de vida social faltó el sentimiento de la infancia y ello por que la sociedad adulta prefirió cercar la infancia, como un terreno a la vez inviolable y no cultivable.

Dos prejuicios pedagógicos que de hecho bloquearon el acceso del adulto al interior del Planeta Infancia, y así este mundo se vio poblado de tótems de fetiches pedagógicos que alteraron y falsificaron por mucho tiempo los derechos del niño, la socialización y la creatividad.

De una parte, la idea del niño -misterio, alimentada por la creencia mágica de que en él "se ocultase una naturaleza sagrada que no debía profanar el hombre, por mucho tiempo el adulto se abstuvo de investigar la vida del niño por un temor reverencial a desvelar un producto divino."<sup>1</sup>

Por otra la imagen de niño como humanidad en la lista de espera, como boceto imperfecto cuya transformación en adulto podía realizarse solamente arrojándolo y abandonándolo precozmente a la sociedad de los mayores, en espera de su futuro debut como hombre.

---

<sup>1</sup> Frabboni Franco. La educación del niño de cero a 6 años, pág. 20.

En cuanto la infancia se mantenía autónoma en el momento que ya no necesitaba de los cuidados maternos, se le patentaba oficialmente como perteneciente a la sociedad de los adultos y no se distinguía ya de ella.

La infancia parece no tener una historia propia, abdica de sus propios datos biográficos y renuncia a sus memorias y esto, porque le obligan a perseguir y a buscar en el mundo de los adultos los contornos de la propia identidad individual y social.

Ni siquiera el sector de los hijos de la nobleza y de la alta burguesía ha quedado exenta de ese precoz moldeado dentro de la prensa que centraba todo en el adulto.

La función sociocultural de la familia aristocrática no prevé ciertamente la expulsión de los hijos y mucho menos su anticipado abandono dentro de la sociedad productora. Al niño se le somete a una rigurosa educación doméstica que equivalía al adiestramiento de un potro o de un perro de caza. Junto a los castigos corporales y a ciertas costumbres obsesivas en cuanto a formalidades, y los predicadores y los tratados de buenas maneras inculcaban sobre todo la obligación de los padres de romper la resistencia mental y el orgullo mimado del niño.

Así resultaba un niño a reproducir por contacto-modelo directo los códigos sociales (lenguaje, conductas, escalas de valor y creencias) de una manera no suya. Es decir: solamente abdicando de sí mismo y dejándose expropiar pasivamente de su mundo de cosas y esperanzas.

El niño conquista el derecho de ser reconocido y aceptado aunque sea relegado a una especie de zona de aparcamiento y de prueba. En lista de espera antes de entrar para todos sus efectos en la órbita de los adultos.

**El niño pasa a una segunda identidad hijo-alumno que le permite colocarse como un ser social con avidez de adquirir nuevas experiencias.**

### 1.1.2 Segunda identidad el niño-hijo-alumno.

Con la fase madura de la edad moderna la infancia pasa la página e inaugura una nueva época existencial.

¿Cuál es su nueva identidad? Padece, escribe Sarraceno "un radical proceso de nueva definición social y cultural, un cambio de imagen de este estado de la vida sino de contenidos de experiencia. Ser niño hoy es realmente una experiencia muy diferente de la del niño en la sociedad precapitalista y preindustrial."<sup>2</sup>

La infancia llega a ser un baricentro de interés educativo para el adulto, una edad encrucijada con específicas características psicológicas, sociales y culturales con estatuto propio familiar y escolar.

En el origen de esta identidad de la infancia está la revolución industrial y el consiguiente cambio de la familia en la sociedad, el diverso equilibrio y dislocación entre ambientes y roles productores. El proceso de delimitar e individualizar la infancia y la niñez coincide por tanto, con el de la institucionalización de la familia reproductora y sigue las fases de ésta, diferentes según las clases sociales. El niño llega a ser el objeto y, al mismo tiempo, el testimonio instrumento de esta familia, el símbolo y las necesidades que se le exigen y por las cuales se constituye como tal: afectividad, cuidados, aceptación, continuidad.

El niño se transforma en personaje esencial dentro del proceso de cambio familiar "Ya no se entra a partir de los siete años en la vida activa, profesional de los adultos. El hecho del retorno de los niños al hogar es un gran acontecimiento: confiere a la familia su principal característica que la distingue de las familias medievales".<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ibidem, pág. 21

<sup>3</sup> Ibidem, pág. 22

De simple institución de derecho privado encargada de transmitir el patrimonio y el apellido la familia va adquiriendo cada vez más una conciencia pedagógica, una función moral y espiritual.

Los padres no se contentan ya con traer hijos al mundo y colocar solamente alguno, desinteresándose de los demás. La nueva moral nos obliga a dar a todos los hijos una preparación para la vida.

Esta apuesta pedagógica jugada en la ruleta de la educación en la casilla social o en la ética afectiva o intelectual se convierte en práctica cotidiana de la institución familiar que comienza a servirse de la escuela como instancia integrada y complementaria.

La escuela sustituye al aprendizaje tradicional asumiendo de aquel a través de estrategias artificiales y mediatas la función de culturación y de socialización. La familia reivindica las tareas primarias de la educación afectiva y ética conductual.

Familia y escuela de la edad industrial realizan una descarga fulminante e invaden definitivamente el sagrado reino infantil. Secuestran al niño de la sociedad de los adultos, lo vigilan y lo legalizan con una doble patente de reconocimiento. La de niño-hijo y la de niño-alumno.

Se reconoce, ahora que el niño no está maduro para la vida, que antes de dejarle acercarse a los adultos hay que someterlo a un régimen "especial", es decir que tiene lugar en ambientes contruados a la medida de una infancia- objeto a veces obsesivos de atenciones, cuidados, protecciones, estabilidad y seguridad efectivas. Un ambiente sobreprotegido por el que el niño pagará, sin embargo, un alto precio; la privatización e institucionalización de su mundo de cosas y valores, obligado cada vez más a padecer hipotecas de individualismo: Segregación, conformismo, aislamiento y otras.



Familia y escuela tienen el mérito indudable de ofrecerse a la infancia como lugares de descanso de elevados coeficientes educativos, como instancias sociales encargadas de dar máximo aliento al desarrollo de la personalidad del niño.

Dentro de los recintos institucionales de la familia y de la escuela, ser niño no se confunde ya con el estar destinado al abandono y al anonimato tras la muchedumbre adulta, sino más bien con la identidad existencial que familia y escuela le van marcando progresivamente.

Los procesos de socialización-aprendizaje no se apoyan solamente sobre mecanismos de transmisión natural, sino también sobre mecanismos de interiorización personal, de adaptación individual a las normas ético-sociales canonizadas por la sociedad adulta.

Gozar de un ambiente familiar y escolar construido sobre un mundo de cosas y memorias, significa para la infancia poder disponer de tiempos y ritmos de socialización-conocimiento adecuados a sus niveles de madurez; significa para el niño adquirir gradual y sistemáticamente muchas informaciones (momento de asimilación) significa poder depositar esas informaciones de forma organizada en sus propios esquemas lógico-conceptuales (momento de la adaptación) y, por último, tener la oportunidad de traducir y volver a inventar la experiencia vivida en nuevos registros interpretativos y expresivos (momento de la síntesis personal y de la creatividad).

En el itinerario transmisión-interiorización-reconstrucción de la experiencia, la infancia no puede prescindir de una mediación, tiene necesidad de algunos traductores simultáneos para lenguajes sociales: los padres y el maestro.

La edad infantil se viste con ropas nuevas. Ya no es tierra de nadie, sino reino de la interacción educativa, donde el adulto-padre y el adulto-maestro tienen la misión, de mediar en las relaciones entre sociedad adulta y sociedad infantil, de modo que tales relaciones, sin perder la fuerza y la eficacia derivadas de la realidad y de lo concreto de su punto de partida y de su origen vital, sean "filtradas" por razones pedagógicas y, en cuanto sea posible, seleccionadas, graduadas, adaptadas a estructuras psicológicas en formación.

El educador no tiene, sin embargo, la función de sustituir la sociedad real por la sociedad ideal, minimizando los choques de la primera para proteger al educando de contaminaciones perniciosas. El educador tiene, más bien, la función de estudiar los modos más convenientes de introducir al alumno en una sociedad captada con claridad, en su dinamismo socio-político y cultural de manera que se acerque lo más posible de la comunidad educativa a la comunidad más amplia (llamada ambiente) de la cual forma parte la primera, evitando toda separación peligrosa, pero, igualmente, toda confusión perniciosa entre una y otra.

El precio que el niño paga por conquistar esta segunda identidad de hijo-alumno es muy elevado. Dicho de otra manera: la factura de la institución sube mucho. Si es cierto por una parte, que el niño goza en casa y en la escuela de una situación heliocéntrica y que se le asegura una amplia satisfacción de sus necesidades primarias.

En conclusión, el derecho a ser niños (a tener atenciones-satisfacciones-espacios-juegos) se concede solamente si se pertenece a esta familia y a esta escuela.

No existen alternativas. "Fuera de la familia y de la escuela no hay más que soledad, inseguridad, brutalidad, orfandad, muerte. Se puede ser niño solamente

como hijo-alumno; por tanto, solo dentro de las relaciones de propiedad y de poder".<sup>4</sup>

Con este mecanismo se niega a la infancia la posibilidad de colocarse automáticamente frente a la realidad, frente a la sociedad, ya que se encuentra atada ante una dimensión ultra-particular (el niño de una determinada familia, de una determinada escuela).

La infancia institucionalizada tiene, por tanto, que archivar la ilusión de autoeducarse, de tomar conciencia de la propia identidad individual y social. Su destino parece ser el de silabear y de repetir fielmente las tablas educativas que cada día le suministra el adulto.

"Cuando se lleve a cabo la incorporación de comportamientos impuestos, aceptados como naturales y al mismo tiempo sociales, escribe Basaglia Ongaro, se realizará también el proceso de socialización. Que podría transformarse ciertamente en un proceso de corrupción social, desde el momento que obliga al niño a ser otro distinto del que es, a imagen del uso que de él se va hacer."<sup>5</sup>

Ahora es necesario conocer la siguiente identidad del niño como sujeto social.

Hasta que punto puede el niño ser una imagen del adulto.

La autodeterminación y libertad que el niño puede respirar se va dando en una institución en la que se toma en cuenta sus aspiraciones individuales y sus necesidades sociales y de esta tercera identidad tratará el siguiente apartado.

---

<sup>4</sup> Ibidem. Pág. 25.

<sup>5</sup> Ibidem, pág. 26.

### 1.1.3 Tercera Identidad el niño hijo-alumno al sujeto-social.

Si en el clima medieval la infancia se perdía en bosque de la sociedad de los mayores, convirtiéndose en poco tiempo en prisionera y vasalla, en la civilización industrial el niño encuentra alojamiento en reservas doradas que aflojan muy poco las esposas de la obligada detención. Ciertamente el niño goza ahora de márgenes más amplios de autodeterminación y libertad, puede respirar a pleno pulmón la propia niñez (en términos más biológicos, psicológicos, lúdicos).

Pero con una condición que todo se realice y oficie dentro de la institución.

Esta época histórica nuestra, fuertemente marcada por la "transformación tecnológico-científica y por el cambio ético-social," tiene todas las premisas para hacer dar el último salto a la educación del niño, legitimándolo de una vez por todas como figura social, como sujeto de derecho en cuanto sujeto social.

En particular los procesos de cambio que están llevando a cabo familia y escuela dan fe de cómo éstas últimas están expulsando progresivamente sus propios modelos institucionales, para ofrecerse como instancias abiertas de liberación real de las necesidades sociales y de las aspiraciones individuales del niño.

Son por tanto instancias capaces de asegurar una situación educativa, en la que aún teniendo en cuenta las necesidades de libertad, amor, placer, juego, expresión, descubrimiento y reconocimiento de las cosas, el niño choca con las necesidades de los otros (la madre, el padre el maestro, los niños con los que empieza a encontrarse, el ambiente social con el que comienza a moverse) y, a través de la satisfacción que obtiene y los límites que le impone, llega a un comportamiento que satisface a la vez las necesidades propias y las de los demás.



Esta metamorfosis será posible en la medida en que familia y escuela sepan efectivamente desinstitucionalizarse (rompiendo las cadenas de su carácter privado y de su aislamiento).

Comenzando a abrirse a lo social llevando de la mano dentro de ese ambiente social un niño sujeto de socialización, conocimientos y creatividad.

Todo esto significa, en moneda pedagógica asegurar a la infancia tres experiencias educativas fundamentales.

La primera se identifica con la entrada-participación del niño en el escenario de su territorio vital, dentro de la ciudad-barrio-pueblo, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo es testigo; la segunda intimamente ligada a las necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a escamotear y negar a la infancia (nos referimos a la educación, a las fantasías, a la exploración; a la construcción, al movimiento y a la acción personal); la tercera se lleva a cabo con una experiencia de socialización que sea al mismo tiempo, asimilación e interiorización (o sea concienciación, para decirlo como Freire).

Tres objetivos educativos alejados del alcance del niño: se le niega el ambiente social en el aislamiento institucional impuesto (de la familia-escuela); se le niegan las necesidades profundas y, esto por una sociedad que exalta las necesidades creadas, se le niega por último una socialización que sea al mismo tiempo concientización que le capacite para contrastar cualquier adaptación social desempeñada en crear una infancia e imagen y semejanza de la sociedad de los mayores.

¿Qué alternativa queda entonces?. Por lo pronto una educación que profundice en los rasgos y signos más auténticos de la niñez. Su historia social-comunitaria, la biografía de sus motivaciones sus memorias privadas.

Para realizar este objetivo hay que cambiar familia y escuela. Sobre todo hay que pedir a estas instancias que adopten un modelo pedagógico que cambie al niño de hijo-alumno en ser social.

Una vez que ya se mencionaron las tres identidades del niño: hijo, alumno y sujeto social, es necesario conocer las raíces de la educación preescolar, sus inicios y que con Fröbel recibió el nombre de Kindergarten, denominación que aún prevalece en las escuelas de hoy y resultan ser el lazo entre la familia y la escuela.

#### *1.1.4 La Historia de la Educación Preescolar.*

A todo lo largo de la historia, las diversas culturas que se yuxtapusieron o sucedieron, concentraron su atención en el adolescente o en el adulto. La India consideró solo al hombre adulto con miras a su formación religiosa o filosófica. Grecia se preocupó hondamente por los jóvenes. El medioevo occidental u oriental tuvo siempre presente el adulto, pues él debía en Occidente crear el Reino de Dios sobre la tierra, y en Oriente superar su condición humana para romper con la cadena de las reencarnaciones.

Desde entonces hasta casi mediados del Siglo XIX se repitieron siempre, puesto el acento en uno o en otro aspecto, las mismas preocupaciones de la antigüedad. El niño solamente era un capullo que contenía la crisálida del hombre futuro, su desarrollo, en apariencia, no incluía en el adolescente.

Las ideas de Darwin dieron un vuelco inesperado a tal concepto del hombre; el evolucionismo enseñó que inevitablemente una etapa condiciona a otra y que en el desarrollo biológico los diversos caracteres que suceden se preforman en estadios anteriores.

Así nació la primera preocupación científica por el niño; de este modo se comprendió que no era un hombre adulto de figura reducida al que se debía armar con una espada igual a la de su padre, pero más pequeña, sino un ser completamente distinto: una individualidad con rasgos propios.

La preocupación por la formación de los pequeños reconoce un origen práctico. Cuando, en el siglo pasado, el desarrollo de la gran industria arrancó a la mujer del hogar, se hizo patente la necesidad de cuidar de una manera u otra a los pequeños que por su edad no podían vagar por las calles o quedar al cuidado de una vecina o de un hermano mayor mientras sus mamás trabajan.

De esta manera la primera nursery\* fue fundada en París, en 1884, por Jean Baptiste Firmin Marbeau. Este filántropo, encargado de la dirección de los asilos, observó que el número de niños abandonados aumentaba con la exigencia de mujeres para la industria. Entonces puso en práctica su idea: asilos que solo recogían al niño en las horas de labor.

La iniciativa fue fecunda y pronto por todos los países de Europa Occidental se extendieron las nurseries, que gradualmente adquirieron un nuevo aspecto. En la primitiva sala se agrupaban desde los niños de pecho hasta a los de tres a cuatro años, dio paso a secciones separadas según la edad y atendidas por mujeres que recibían preparación especial.

Existen varios tipos de nurseries. Así, por ejemplo, las hay para niños de distintas edades. Las hay también rurales, fabriles, y de ciudad o de región.

En todas, la finalidad es una, y la variación se deriva de las peculiares actividades de las madres como sus horarios de trabajo, de las características ambientales como el clima, costumbres.

La nursery no es simplemente una institución destinada a atender las necesidades físicas del niño, sino que al mismo tiempo una institución educativa.

La nursery sea cual fuere el tipo a que pertenezca, es un lugar donde los párvulos permanecen un determinado periodo de tiempo, que debe aprovecharse para cuidar de su físico y de su educación.

---

\* Institución destinada a atender las necesidades físicas y educativas del niño, donde los niños permanecen un determinado periodo de tiempo, que debe aprovecharse para cuidar de su físico y de su educación.



La necesidad pedagógica\* fundamental es situar al niño en un ambiente que le brinde amplia ocasión de ejercitar plenamente sus facultades. No se debe estimular ni retrasar por medios artificiales su desarrollo y durante el primer año de vida los esfuerzos deben concentrarse en capacitar sus órganos sensoriales y motores. En el segundo y tercer años se ha de atender también al lenguaje, a las emociones y al pensamiento. Esto se logra con medios pedagógicamente racionales: un local limpio, claro y espacioso, de regulares dimensiones, materiales didácticos o recreativos adecuados alimentos sanos a intervalos regulares y un lenguaje correcto por parte de los adultos.

La función de la nursery no se limita a un proceso de educación diaria. Todo el personal debe estar en contacto directo con los padres, recabar de estos informes sobre la vida del niño en la casa, acerca de los hermanos mayores, de los problemas familiares que inciden en el cuidado de los pequeños, el ambiente entre otros, en una palabra, sobre todo lo que de una manera u otra puede ayudar a obstaculizar la labor de la nursery.

Históricamente los jardines de infantes son anteriores a las nurseries, su origen es completamente distinto, éstas nacieron de una situación social que tornó apremiante la necesidad de ayudar a las madres que trabajan.

Los jardines de infantes son, por el contrario, el fruto de la observación de los niños por parte de Fröebel pedagogo alemán que en 1837 creó el primer "Jardín Infancia" (Kindergarten) en Blankenburg para facilitar la formación de los niños en edad preescolar. Su sistema educativo tuvo duras críticas y el gobierno prusiano clausura en 1851 todos los centros similares del país.

---

\* Entendida como el desarrollo y encauce de las necesidades del niño y del aprovechamiento de su propio desarrollo infantil.

Para Fröebel,\* la educación debe conducir y guiar al hombre a la claridad respecto de sí mismo y en sí mismo, a la paz con la naturaleza y a la unidad con Dios. Cree firmemente en la libertad y creatividad humanas, en la bondad natural del niño y sostiene que la educación, para que sea más efectiva, ha de basarse en las necesidades de éste.

La escuela no es preparación para la vida, sino un aspecto de la vida, vida viviente y vivida.

El juego es la misma naturaleza infantil en acto, el modo, de su ser en cuanto actividad. A través de él conoce el mando y la sociedad.

El niño ha de desenvolverse según las leyes de su propio desarrollo. Entre sus aportaciones hay que destacar:

- 1) Haberse anticipado a los descubrimientos psicológicos de que los primeros años de la vida son decisivos en el desarrollo mental del hombre.
- 2) La creación de los jardines de infancia que rápidamente se extendieron por Estados Unidos.

Desde 1762, fecha de publicación del Emilio, de Rousseau las ideas de este pensador comenzaron a producir una franca revolución sobre el concepto que a fines del Siglo XVII y a principios del XIX se tenía de la educación.

En Suiza, el filántropo y educador Johann Heinrich Pestalozzi recogió e instruyó una centena de niños pobres.

---

\* Pedagogo alemán, nacido en Oberweissbach (1782-1852); discípulo de Pestalozzi, fundó un Kindergarten en Blanquemburg.

Pestalozzi\* gozaba de una energía de apóstol y era capaz de amar hasta la abnegación más completa a sus protegidos. Buscaba en las fuerzas morales e intelectuales de sus alumnos la fuente de sus verdaderos adelantos, y ponía como fin el desarrollo progresivo de la personalidad de los niños. Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, Pestalozzi sucumbió bajo el peso de las dificultades prácticas y nunca consiguió redondear sus experiencias.

Estos primeros pasos hacia una nueva educación, que parecían condenados al fracaso, se salvaron por la inesperada aparición de un raro personaje, devoto del Emilio y que pronto se hizo entusiasta discípulo del pedagogo suizo: Friedrich Fröebel.

La eterna preocupación de Fröebel por el contacto del pequeño con la naturaleza le sugirió el nombre que le daría a su instituto: Kindergarten, fue la denominación que prevaleció para las escuelas de hoy, más que nunca, se preocupan por la formación preescolar del niño.

Las escuelas infantiles: guardería y maternal, se encuentran entre los servicios sociales de los que se han hablado en esta época histórica.

El jardín de infantes viene a ser un lazo de unión entre la familia y la escuela.

Nada puede ilustrarnos mejor sobre la labor y finalidades del kindergarten que una somera descripción de su ambiente y material didáctico.

---

\* Pedagogo escritor suizo, nacido en Zurich (1746-1827), estableció una escuela para niños pobres en su finca de NeuhoF (1780), en la que trató de aplicar las teorías pedagógicas de Rousseau

A las ocho o nueve horas según el clima y el lugar llegan los pequeños de tres a seis años, su entrada en nada semeja a la de una escuela tradicional cada uno se dirige al sitio de su preferencia, a observar si todavía esta la plantita que regó al día anterior, el dibujo que dejó inconcluso en fin, algo de las múltiples tareas en que cada día ejercita su imperiosa precisión de actividad.

La gran sala que los recibe, ofrece una armonía de colores claros y suaves.

Los muebles muestran una feliz y estudiada proporción. Pequeñas mesas individuales, livianas y sólidas, con sus sillas respectivas, distribuida a la altura de la mirada de los niños están las ilustraciones. Toda clase de juguetes didácticos, en especial series de cubos y cuerpos geométricos que encajan unos con otros y permiten formar figuras más complicadas, están repartidos por la sala o guardados en armarios especiales, siempre al alcance directo del niño. Por último, un piano cuyos acordes, diez o veinte veces por día, encauzan la calma, la energía, dan ritmo a las marchas o acompañan los cantos.

En un rincón adecuado están la jaula que encierra el conejo, las tortugas, la pasajera y el pequeño acuario. Es un trozo de la naturaleza que los niños cuidan y atienden personalmente, sin más intervención por parte de la maestra que la necesaria para evitar desórdenes. Algunos kindergarten poseen un amplio jardín donde, en medio de los juegos, de las flores y los pequeños canteros dedicados al cultivo individual, están estratégicamente distribuidos la pajarera, el corral de los conejos y el acuario, convertido en piscina.

Este material, que podría parecer extraño y hasta sin sentido, cobra inusitada vida con la presencia de los niños.

Ya el ambiente de por sí es un factor educativo. Un trozo de naturaleza está al alcance del niño y máxime del pobre niño ciudadano, que sólo ha visto los frutos

en el mercado o en la mesa, los peces entre hielo, el conejo en ilustraciones y que ahora puede correr libremente, dialogar con las cosas sin que lo importunen los mayores y sin estar reglamentado por el sueño de papá, la neuralgia de la mamá, o las quejas del vecino por su bullangería.

El lugar de la maestra, jardinera, se tiende a llamarla con más propiedad está entre los niños, en sus mesitas, en sus rondas, en sus juegos, siempre diluyéndose su personalidad en medio de los pequeños, como una compañía más, pero sin demostrar, sin hacer sentir que ella impone cierto orden y ritmo en todo lo que allí se hace. Los pequeños la tendrán como amiga a la que se muestra todo, a la que se asombra con sus descubrimientos, y será así una guía que buscarán espontáneamente para solucionar sus problemas.

La jardinera debe ser jovial alegre, siempre dispuesta a corretear con los pequeños o a encauzarlos sin enojos o reprimendas. Debe ser un niño más y una madre vigilante que está en todas partes, todo lo observa, nada escapa a su perspicacia y que procede siempre con un tacto que no deja sospechar al niño el porqué de su presencia.

La jardinera debe ser joven, de físico agradable, con sólida preparación pedagógica y psicológica, y poseer además amplios conocimientos generales que le permitan responder a los innumerables porqués de los pequeños.

Cada jornada es una feliz sucesión de actividades que satisfacen los deseos instintivos de los niños. Mover sus miembros, tocar y palpar, destruir y construir, examinar y preguntar, vivir en sociedad. Nunca debe llegarse a la saciedad y a la fatiga; cada deseo dura muy poco, a lo sumo veinte minutos y siempre es de distinta orientación que el anterior, pues el niño es un ser insaciable de variedad.

El empleo del tiempo minuciosamente calculado es una guía, pero no una regla; en el momento oportuno, cualquier pequeño incidente o derivación del juego o del trabajo permite una charla moral o una elección de observación.

El único precepto que debe imperar rigidamente en el jardín de infantes es que allí no se instruye, no se coleccionan conocimientos, sino que se desarrollan y encauzan las necesidades del niño, y se le prepara para la escuela, para la vida por medio del contacto con la naturaleza y del aprovechamiento del propio desarrollo infantil.

El desarrollo del pequeño se logra utilizando de la manera más racional y completa sus propios recursos, y las deficiencias de su naturaleza se salvan, en la medida de lo posible por la educación. Fundamentalmente se persigue que al salir del jardín de infantes sea atento, observador, sagaz, que su memoria este ejercitada, su sensibilidad ampliada y agudizada; se ha vigilado todo lo que puede crearle complejos, se ha abierto su inteligencia para que capte los matices de la vida que le rodea, y se le han hecho sentir las alegrías que proporciona el perfeccionamiento moral. En el momento que abandona el jardín, solo requiere la continuación de ese desarrollo armónico.

De este método, el jardín de infantes llena los tres principios que Fröebel con genial intuición, puso como base de su tarea:

"Conocimiento de los niños

Contacto con la naturaleza y la vida.

Educación armónica de los sentimientos, de la mente y de los músculos".<sup>6</sup>

"El derecho del Planeta-Infancia a una socialización, aprendizaje y creatividad precoces; el derecho del niño a una igualdad de oportunidades educativas que parta de su punto cero: el nacimiento; una red capilar de servicios

---

<sup>6</sup> W.M. Kackson, Inc. Editores, Enciclopedia Práctica Jackson, Pedagógica, pág. 99.

preescolares para una real emancipación y liberación de la mujer; las guarderías maternas como palestras de gestión democrática, de participación-gobierno de la comunidad en la gerencia de los propios servicios sociales; la educación preescolar como política social pública, gratuita, abierta a todo niño".<sup>7</sup>

En el siguiente apartado se dará un marco histórico de manera específica de la educación preescolar en México y se observará la influencia que tiene esta visión histórica de la infancia en los momentos que se van dando en la formación de los métodos preescolares a partir de la década de los 40, ya que se inicia el primer momento del modelo teórico del Dr. Ovidio Decroly.\*

---

<sup>7</sup> Frabboni Franco, Op. Cit. Pág. 17

\* Pedagogo y medico belga (1871-1932) Estudio medicina en Gane, Berlín y París. Fue profesor de Psicología Infantil y Pedagogía en la Universidad Libre de Bruselas. Gran pragmático, propugna la escuela para la vida y por medio de la vida como síntesis de su ideología pedagógica, en la que la escuela-laboratorio sustituye a la escuela-auditorio.

## **1.2 MARCO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO**

En la evolución de la educación preescolar en nuestro país, se observa que desde el año de 1903 se empiezan a establecer principios básicos para su funcionamiento y estructuración de modo que a partir de esta fecha se presentan en forma global aquellos aspectos importantes y relevantes en la educación para la niñez.

En 1904 se establecen de manera definitiva los Jardines de Niños en la Ciudad de México, se fundan por primera ocasión dos escuelas con el nombre de Federico Fröebel a cargo de la profesora Estefanía Castañeda y el segundo con el nombre de Enrique Pestalozzi, a cargo de la profesora Rosaura Zapata.

Para el año de 1903 y 1904, Don Justo Sierra lucha con la finalidad de incrementar las instalaciones de los Jardines de Niños en México, pero sobre todo de que éstos permanezcan. Para ese entonces Don Justo Sierra como funcionario de la Secretaría de Educación Pública, aumenta el número de instituciones de educación preescolar.

Su labor no concluye, pues para 1909, se intenta crear un curso especial para enseñar la Pedagogía en todos los jardines de niños así como las escuelas normales para educadoras.

La profesora Rosaura Zapata, durante el año de 1907 a 1908, dirige una revista pedagógica, donde se enfoca directamente a la educación preescolar y que se llamó "Kindergarten", esta revista tenía ideas del Lic. Don Justo Sierra sobre el curso de pedagogía que se pensaba impartir a las educadoras y que la profesora Rosaura Zapata impulsaba de manera periodística, en esta clase de instalaciones.

Llegó el año de 1917, y con ella nuevamente crecen las incógnitas, pues después del movimiento armado de 1910 y en medio de un clima de violencia,



tratar de reestructurar al gobierno con una nueva constitución, de tal manera que el Artículo 3° Constitucional sufre reformas entre las que destacan: la descentralización de la educación preescolar.<sup>8</sup>

Cuando Vasconcelos formula su proyecto de federalización de la enseñanza se encuentra con las dificultades de una educación elemental que apenas puede subsistir, debido a que está en manos de los gobiernos estatales desde que el gobierno de Carranza expidió en el año de 1917, un decreto para impulsar el municipio libre suprimiendo el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dejando en manos de los municipios la educación y estos debido a carencias económicas cierran planteles educativos; así con el plan de la federalización de la enseñanza se trata de superar esta problemática con el objeto de que el gobierno federal pueda fundar escuelas en todo el territorio nacional, este proyecto también contempla la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal, a través de la cual se impulsaría un sistema de escuelas dependientes económica, administrativa y técnicamente del gobierno federal.

Como un comienzo, al frente de la Secretaría de Educación Pública se encuentra el Lic. Vasconcelos, intenta en 1921 un proyecto para que la educación preescolar desaparezca y que solamente aumente el nivel de educación en las escuelas primarias sin tener éxito.

En 1928 la profesora Rosaura Zapata da una nueva faceta a la educación preescolar, al ser nombrada inspectora general de la Educación preescolar, un hecho que debemos recordar y que es muy importante es el que en este año de 1928, se abandona el nombre de Kindergarten, por el de "Jardín de Niños".

En 1939 año en que se establece una revisión de programas para el nivel preescolar, sólo se planteó una reestructuración sin resultado alguno.

---

<sup>8</sup> Folleto SEP "Historia de la Educación" pág. 7.

De 1964 a 1970 realmente se inician nuevos planes de trabajo en la educación preescolar en México, siendo entonces presidente, Don Gustavo Díaz Ordaz.

A continuación se mencionará de forma alternada los momentos históricos que se dieron en México con las reformas educativas que a su vez se presentaron en cada uno de los sexenios a partir de los 40,

Existen tres momentos dentro del marco histórico.\*

### **PRIMER MOMENTO: MÉTODO DECROLY<sup>9</sup>**

De la década de los 40 a fines de los 70, se deja sentir la influencia del modelo teórico del Dr. Ovidio Decroly, pedagogo belga (1871-1932) según éste, la educación debe ser como la propia vida.

La primera escuela de Decroly tenía por nombre una Escuela para la Vida y por la Vida. En ella ese esquema biológico es predominante y lo social es una proyección de las necesidades vitales.

El sistema concebido por Decroly era de principios más que de fórmulas rígidas sus dos grandes principios metodológicos son: el programa de ideas asociadas y los centros de interés; esta metodología está basada en la actividad espontánea de los niños y recorre las tres fases del pensamiento: observación, asociación y expresión.

---

\* Según Josefina Díaz Infante Núñez.

<sup>9</sup> Díaz Infante Núñez Josefina, Revista mexicana de Pedagogía. Pág. 20.

Sugiere las necesidades esenciales de la vida del niño: alimentarse, defenderse de daños, protegerse del frío, recrearse, acciones y trabajo cotidianos y renovación constante, alegre y solidaria.

Esta es una recopilación documental que la Dirección General de Educación Preescolar hizo llegar a las educadoras de México con la finalidad de consignar la trayectoria conceptual que el Ejecutivo Federal ha enmarcado para el nivel preescolar dentro de ordenamientos legales sustentantes del Sistema Educativo Nacional a través de sus diversas etapas sexenales.

Contiene además diversos enfoques subsecuentes que también han sido trascendentales y finaliza con la definición legal del quehacer educativo preescolar actual.

## **REFORMA EDUCATIVA DE LA DÉCADA DE LOS 40 A LOS 70**

### **LÁZARO CÁRDENAS (1934-1940)**

Crea el Departamento de Asistencia Social Infantil.

Decreta el 31 de diciembre de 1936 el Artículo 15 C. Estos son algunos de incisos de dicho Artículo:

- I. Higiene prenupcial, prenatal de la maternidad, postnatal (de la madre y del niño), infantil y preescolar;
- II. Educación urbana, semiurbana y rural de niños hasta de 6 años.
- III. Centros de Educación preescolar en el Distrito y Territorios Federales.
- IV. Centros de Educación preescolar de todas las clases establecidos por la Federación en la República.

- V. Vigilancia para que se cumplan las disposiciones legales sobre educación preescolar en los centros particulares destinados a ella, dictando las medidas encaminadas a hacerla efectiva.
- VI. Vigilancia y control de la educación pública preescolar en el país de acuerdo con las leyes vigentes y las disposiciones reglamentarias que se expidan.
- VII. Bibliotecas para niños en edad preescolar.
- VIII. Todas las agencias en materia preescolar que se establezcan o sostengan por la Federación.
- IX. Orientación técnica a las escuelas de educadoras destinadas a centros de enseñanza preescolar.
- X. Misiones culturales en materia preescolar.

**Ideario Educativo:**

"La educación tendrá como principal finalidad la formación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales".<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Díaz Silveira Lucía S.M. Evolución Histórica de la Educación Preescolar, pág. 40

## MANUEL ÁVILA CAMACHO (1940 -1946)

Hechos relevantes en educación:

- Segunda ley orgánica del artículo 3 Constitucional, el 31 de diciembre de 1941.
- Decreto que crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas 23 de marzo de 1944.
- Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, 21 de agosto de 1944.
- Reforma al Artículo 3 Constitucional 15 de octubre de 1946.

En este sexenio las educadoras hacen la petición al presidente de la república Mexicana, donde manifiestan su inconformidad de que los Jardines de Niños pertenecieran a la Secretaría de Asistencia Pública y solicitan que éstos dependan nuevamente de la Secretaría de Educación Pública.

Se basaron en algunas consideraciones que a continuación se expresan concretamente:

1. El reingreso de los Jardines de niños a la SEP.
2. Que al reingresar los Jardines a dicha Secretaría, conserven, Dirección o Departamento o lo que convenga dada la organización interior de la SEP-
3. Que en los presupuestos del año de 1941:
  - a) No se disminuya la partida destinada a Jardines de niños y si no es posible aumentar el número de plazas para que se haga extensivo este servicio por lo menos se conserven todas y cada una de las Plazas del Personal Técnico y Administrativo

de la Oficina y de los Jardines de Niños como figuran, en el presente año.

- b) Se regularicen convirtiéndolas en Plazas de planta las 21 Plazas de Educadoras de diversas categorías y todas de las de otros sectores de trabajadores de la Oficina y de los Jardines que figuran en el presente año a cargo de partida supernumeraria.
- c) Se nivelen las 3 plazas de Inspección "C" convirtiéndolas en Plazas de Inspección "A" por ser iguales las funciones y obligaciones de todas las Inspectoras y no existir ninguna razón para esa diferencia de Sueldos.
- d) Figuren todas y cada una de las rentas de las casas que ocupan los Jardines y los Servicios de Luz, Teléfonos, etc., que actualmente paga la Secretaría de la Asistencia Pública.

Después de estas peticiones se reubica la Educación Preescolar dentro de la SEP.

El congreso de los Estados Unidos Mexicanos, decreta:

***"LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA REGLAMENTARIA DE LOS ART. 3, 31 FRACCIÓN; 73 FRACCIONES X Y XXV; Y 123 FRACCIÓN XXII, DE LA CONSTITUCIÓN PÚBLICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS".***

El Capítulo VII hace referencia de la Educación Preescolar.

- ARTÍCULO 48:** La Educación Preescolar se impartirá a párvulos menores de 6 años, en casas de cuna, guarderías infantiles, casas hogares, Jardines de niños o Instituciones Análogas, cualquiera que sea su denominación.
- ARTÍCULO 49:** La Educación Preescolar de acuerdo con las limitaciones impuestas por la edad de los párvulos, atenderá preferentemente a su desarrollo físico, mental, moral y estético, fomentándoles costumbres de sociabilidad.
- ARTÍCULO 50:** La atención Preescolar que se imparta a niños menores de 3 años se dedicará preferentemente a la crianza, salud, desarrollo físico y desenvolvimiento emocional y mental del párvulo exclusivamente por medios recreativos y prácticas higiénicas adecuadas.
- ARTÍCULO 51:** Los preferentes medios educativos para párvulos serán el juego, canto, el baile, los ejercicios físicos rítmicos no fatigosos y los pequeños trabajos manuales o artísticos procurándose que estas actividades se realicen en común y en un ambiente creador natural y sencillo. Además se utilizará la conversación, los cuentos, narraciones simbólicas o históricas sencillas y dentro de las posibilidades, excursiones recreativas o instructivas, trabajos de jardinería, hortaliza o cuidado de pequeños animales domésticos.
- ARTÍCULO 52:** Los medios que se utilicen en la Educación Preescolar, no solo tenderán a evitar que en los educandos se incuben sentimientos de odio, crueldad, superstición, falso egoísmo

o cualquier otra pasión antisocial, sino que fomentarán la probidad, la mutua estimación, el respeto a la integridad física, y a las actividades lícitas de los demás procurándose desenvolver en los párvulos, costumbres de sociabilidad por el robustecimiento del amor a la familia, del respeto y confianza a sus educadores y de la amistad a sus compañeros.

Estos son algunos de los Artículos del Decreto que fue publicado en el Diario Oficial del 23 de enero de 1942.

#### **Ideario Educativo:**

"La educación vuelve a surgir como un instrumento clave de nacionalismo y cooperación internacional.

Sin excluir la dimensión social y popular de la enseñanza, suprime, toda, referencia a la educación socialista y hace, especial hincapié en todos los contenidos fundamentales de la trayectoria educativa de México. Libertad, Progreso, patriotismo, Laicismo, convivencia humana".<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ibidem. Pág. 64.



## MIGUEL ALEMÁN VALDES (-1946-1952)

Los rasgos más sobresalientes de este sexenio fue el establecimiento de una filosofía de la educación coherente y sistemática a través de la pedagogía social y la vinculación profunda entre educación y cultura.

### Hechos relevantes en educación.

- Segunda Asamblea General de la UNESCO, Noviembre 1947.
- Creación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. Mayo 1951.
- Escuelas para maestras de Jardines de Niños. 1948.
- Inauguración de la Ciudad Universitaria. Noviembre 1952.

### Ideario educativo:

"Vigorizar la nacionalidad mexicana.

Elaborar la cultura sobre todo la de las clases populares.

Orientar la educación para servir al desarrollo económico.

Mejorar los servicios sociales como Seguro Social, Salubridad y Asistencia Pública.

Dictar medidas para proteger a la niñez y a la juventud.

Dar el más amplio apoyo a la mujer en los aspectos Educativo, laboral y asistencial".<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ibidem. Pág. 68.

## **ADOLFO RUIZ CORTINES (1952-1958)**

La política educativa resalta lo siguiente: "La Constitución como norma, la mexicanidad como tónica, la libertad como actitud y conducta y el culto cívico como aliento".

Hechos relevantes en la educación:

- Creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 12 de julio de 1957.
- Nueva Ley Orgánica del I.P.N. 1957.
- Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

**Ideario Educativo:**

"Una educación nacional exige un esfuerzo de verdadera amplitud nacional. Todos los mexicanos, en particular los mejor dotados económicamente, deberán atestiguar su civismo haciendo los sacrificios individuales o colectivos que resulten aconsejables para aumentar los elementos que la administración destine a satisfacer uno de los más grandes derechos humanos".<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ibidem, pág. 73.

## ADOLFO LÓPEZ MATEOS (1958-1964)

Filosofía Pedagógica mexicana: "Al considerar las metas que la constitución señala, pensamos en el tipo mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles: Un mexicano a quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, de carácter de imaginación y de creación."

### Hechos relevantes en educación:

- Decreto que crea la Comisión encargada de la Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria 30 de diciembre de 1958.
- Revisión de Programas para Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal, 29 de julio de 1959.
- Plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México (Plan de 11 años), 26 de octubre de 1959.
- Creación del Instituto Nacional de Protección a la Infancia. Aparición del Libro de Texto gratuito de 1959.

### Ideario Educativo:

"A través de todos los grados de enseñanza preparar mejor a la niñez y a la juventud o para que sepan lo que deben hacer en su propio beneficio y en el de la colectividad, y para que puedan hacerlo bien".<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Ibidem, pág. 77.

## GUSTAVO DÍAZ ORDAZ (1964-1970)

Reforma Educativa: "Un ajuste de las modalidades del sistema al proceso de cambio de la sociedad contemporánea; como una educación de la política y los medios educativos para dar cumplimiento en las condiciones de la séptima década de este siglo, al mandato constitucional de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia."

### *Hechos relevantes en educación:*

- Aplicación de los nuevos planes de trabajo para los Jardines de Niños de 1960.
- Decreto que crea el impuesto adicional del 1% destinado a la educación en enero de 1963.

### *Objetivos de la Reforma Educativa:*

- Enseñar a pensar y a aprender.
- Remodelar la conciencia de solidaridad.
- Abandonar los dogmatismos.
- Practicar el civismo.
- Vincular la educación al desarrollo económico.

Una vez que se describieron las reformas educativas que se hicieron durante los sexenios ya mencionados, se retomará el segundo momento de la influencia que recibió la educación preescolar en México.

## LUIS ECHEVERRÍA ÁLVAREZ (1970-1976)

### *Hechos relevantes en educación:*

- Decreto que crea el Centro para el estudio de Medios y Procedimientos avanzados de la educación, 31 de agosto de 1971.
- Consejo Nacional de fomento educativo de 1972.
- Ley Federal de Educación Diario Oficial 29 de noviembre de 1973.

Acerca de la Ley Federal de Educación se hará mención de algunos artículos que se presentan en el Capítulo II, obviamente relacionados con la educación preescolar:

**ARTÍCULO 15:** El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar. En estos tipos y modalidades podrán impartirse cursos de actualización.

**ARTÍCULO 16:** El tipo elemental está compuesto por la educación preescolar y la primaria. La educación preescolar no constituye antecedente obligatorio de la primaria. La educación primaria es obligatoria para todos los habitantes de la república.

**ARTÍCULO 20.-** El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que éste logre el desarrollo armónico de su personalidad, debe asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador.

**ARTÍCULO 21 :** El educador es promotor coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

**Ideario Educativo:**

"La educación debe preparar al hombre para vivir una vida en plenitud, es decir, en relación creadora con sus semejantes y con la naturaleza, también comprende otras metas, como son el alcanzar una comunidad de habla, y proteger conservar y acrecentar los bienes y valores que constituyen nuestra herencia cultural".<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Ibidem. pág. 87.

## **JOSÉ LÓPEZ PORTILLO (1976--1982)**

### *Hechos relevantes en la educación:*

- Plan Nacional de Educación 1977.
- Educación para todos 1978.
- Creación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Diseño de programas y metas del sector educativo.

En el Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública en el Capítulo IV, Artículo 24 hace referencia a la Educación Pre-primaria.

**ARTÍCULO 24.-** Corresponde a la Dirección General de Educación Preprimaria.

- I. Proponer Normas Pedagógicas contenidos planes y programas de estudios y métodos para la Educación Preprimaria que imparta la Secretaría; difundir los aprobados por el Secretario y verificar su cumplimiento con la participación de las delegaciones generales.
- II. Formular disposiciones técnicas y administrativas para que las delegaciones generales organicen, operen, desarrollen y supervisen dicha enseñanza en los planteles de la Secretaría.
- III. Organizar, operar, desarrollar y supervisar esta educación en los planteles de la Secretaría que funcionen en el D.F.
- IV. Supervisar que las instituciones incorporadas a la Secretaría que impartan educación Preprimaria en el D.F., cumplan con las normas aplicables.

- V. Evaluar en todo el país la educación a que se refiere este artículo y proponer, con base a los resultados obtenidos modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento.

Estos son algunos puntos importantes del Artículo 24

**Ideario Educativo:**

"El desarrollo de un país se mide por la oportunidad que tiene su pueblo de informarse de aprender y enseñar; por su capacidad de producir; su libertad para juzgar la estructura social y política en la que vive y su posibilidad para transformarla".<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Ibidem. pág. 97.



## **MIGUEL DE LA MADRID (1982-1988)**

En su discurso de toma de Posesión, el presidente dio a conocer la decisión de transferir a los gobiernos locales los servicios de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal, así como los recursos financieros correspondientes.

El reclamo para la descentralización de la vida nacional vuelve a tener eco en los foros de consulta popular del sector educativo, donde se insiste en la necesidad de descentralizar los servicios educativos para mejorar su eficiencia y calidad.

Aunque la meta fue planteada con claridad por el presidente De la Madrid, el proceso empezó titubeante, clarificándose en los dos últimos años del sexenio, cuando la SEP entregó todo el poder de decisión al SNTE y los delegados del SNTE federal se convirtieron en los daños del proceso de descentralización.

## SEGUNDO MOMENTO: MÉTODO DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

Se inicia cuando se implanta en México el Método de Unidades de Aprendizaje. Las influencias que se dejaron sentir durante los casi 30 años que estuvo en vigor, dicho método, son:

### **María Montessori, Médica italiana (1870-1952).**

- Se retorna en particular la organización de áreas de trabajo; el trabajo libre e individual y la utilización de material sensorial sujeto a una cuidadosa ordenación.
- Su trabajo lo fundamenta en la Pedagogía y la Psicología y en la adaptación de adelantos para niños con retraso mental a niños normales.
- Se reconoce al niño como ser humano y el adulto es el que se adapta al niño.
- Adecúa el medio a las necesidades de desarrollo de los niños en la enseñanza sensorial pero se le critica por ser conducida e individualizada.
- Ellen Parkhurst. Discípula de Montessori no abandona el trabajo libre e individual ni descuida lo social.
- El trabajo del niño se controla en fichas.
- Piere Fiore, sus principios están relacionados con la educación personalizada.

- Todas estas aportaciones constituyen el soporte teórico de la educación preescolar en México durante más de 20 años.
- Con este método se trabaja con niños y además de atender al proceso de personalización se le da énfasis a la dimensión social y comunitaria.
- Se retomará nuevamente la reforma educativa de los siguientes sexenios de Luis Echeverría Álvarez hasta Miguel de la Madrid.

### TERCER MOMENTO: MÉTODOS DE PROYECTOS

Se inicia en 1992 con la implantación del Método de Proyectos que se origina en el pensamiento de Dewey con su filosofía experimental o instrumental que es una filosofía pragmática; para él, la educación está al servicio de la vida y eleva el nivel vital.

- Aplicó el pragmatismo a la educación y abogó por la educación progresiva. (1871-1965)
- William Herrad Kilpatrick. Pedagogo estadounidense (1871-1965) autor del método de proyectos.
- Llevó a la Práctica las ideas de John Dewey.
- El Método de Proyectos se basa en la experiencia del niño a partir de una filosofía Pragmática experimental e instrumental. La educación está al servicio de la vida y su objetivo es elevar el nivel de vida.
- Sus principios son la necesidad de actividad, libertad en la educación y democracia social.
- Para Kilpatrick, la escuela sirve para enseñar, a pensar y actuar inteligente y libremente.

Los tres momentos de la educación Preescolar en México tienen notables coincidencias con los 3 fundamentos teóricos, el hecho de que el método de Decroly haya sido, sustituido por el de unidades de aprendizaje y éste, a su vez por el de Proyectos que se emplea en la actualidad, no significa que se haya desechado el anterior se toma algo de cada uno de ellos para incorporarlo a la conceptualización actual.

## CARLOS SALINAS DE GORTARI (1988-1994)

Modernización Educativa "Considerando que la educación es un medio para reducir las disparidades sociales y parte fundamental del desarrollo integral del país, se promovió un Sistema Educativo Nacional con libertad para educar con mayor responsabilidad del Estado de impartir educación laica, gratuita y de calidad para responder a las transformaciones de la modernidad".<sup>17</sup>

Por ello se estableció el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica mediante el cual, el gobierno y la sociedad sumaron esfuerzos para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen, principalmente los destinados a la población que no rebasa los 15 años de edad. Asimismo, se impulsó la construcción de la infraestructura educativa, se apoyó la superación de los docentes, y se produjeron y distribuyeron materiales didácticos que sirven para apoyar la atención de una matrícula que cada año es más grande.

Al término de 1992 se envió al H. Congreso de la Unión la iniciativa de reformas y adiciones a los Artículos 3ero. Y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para precisar el derecho que tienen los individuos de recibir educación, y la responsabilidad del Estado (Federación, estado y municipios) de impartir la educación preescolar primaria y secundaria, estableciendo también su obligatoriedad para esta última, además de la primaria.

Asimismo queda especificado que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos concurran a las escuelas públicas o privadas, para recibir la educación primaria y secundaria.

En la educación preescolar, según lo establecido en el Acuerdo, se diseñó e implantó un nuevo programa de estudio que incorporó variantes respecto al que se venía aplicando principalmente las relativas al sustento teórico y a los contenidos,

---

<sup>17</sup> Inform. De Ejecución 1992, pág. 169.

los cuales orientan la participación de los alumnos con un enfoque constructivista de sus propios conocimientos. Los materiales didácticos se revisaron y reestructuraron.

La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos distribuyó 3.2 millones de ejemplares del título *Mi cuaderno de Trabajo*, de los cuales 700 mil contienen los cambios requeridos por el nuevo programa; asimismo, se dotó a los maestros de 128 mil guías didácticas, de ellos 40 mil corresponden al programa nuevo.

Entre otras acciones proporcionadas para apoyar la función educativa destaca la entrega, a 8 mil planteles del paquete educativo sobre material didáctico para niños de preescolar, así como un paquete referente a documentos técnicos y pedagógicos para el docente.

Para apoyar la educación preescolar en el medio indígena se produjeron y distribuyeron materiales didácticos que apoyaron la atención de aproximadamente 230 mil niños pertenecientes a 45 grupos étnicos que habitan en 23 estados de la República.

A la ampliación de la cobertura contribuyó el proyecto denominado *Alternativas de Atención en la Educación Preescolar* que atendió aproximadamente a 26 mil niños de localidades de difícil acceso de 27 estados con la participación de 3492 técnicos promotores previamente capacitados; el otorgamiento de 9280 becas a niños de localidades rurales para promover su permanencia en la escuela; y la atención brindada en 74 jardines de niños con servicio mixto, a 11 mil hijos de madres trabajadoras que carecen del servicio de guardería.

La participación de la sociedad en este nivel se fomentó a través del proyecto integral de participación social mediante el cual se promovió entre los padres de Familia y la comunidad los programas: Visitas a Museos- Seguridad y Emergencia Escolar; y apoyo para la Protección y Mejoramiento de la Salud Preescolar.

**ERNESTO ZEDILLO PONCE DE LEÓN**  
**(1994-2000)**

"A lo largo de nuestra historia, la educación ha sido un factor decisivo de superación personal y de progreso social. En el siglo XX los mexicanos hemos realizado una gran obra educativa que ha reducido significativamente el analfabetismo, elevando el promedio de escolaridad, promovido la educación preescolar extendido la educación primaria, ampliado el acceso a la secundaria, ensanchando la educación tecnológica y multiplicado la universitaria.

Simultáneamente, se ha fomentado la capacitación para el trabajo, se ha procurado el fortalecimiento de la cultura y se ha estimulado la creatividad y el desarrollo de la investigación humanística y científica".<sup>16</sup>

En el periodo 1995-2000, sociedad y gobierno tienen responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México del siglo XXI. Ello exigirá un impulso constante y vigoroso, así como la consolidación de cambios que aseguren que la educación sea un apoyo decisivo para el desarrollo.

Este Plan propone una cruzada permanente por la educación, fundada en una alianza nacional en que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes del gobierno y de los diversos grupos sociales.

La educación será una altísima y confortante prioridad del Gobierno de la República, tanto en sus programas como en el gasto público que los haga realizables.

Una de las demandas más repetidas es una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. La cobertura de nuestro sistema educativo

---

<sup>16</sup> Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, Poder Ejecutivo Federal. pág. 84.



comprende a la mayoría de los mexicanos "es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos".<sup>19</sup>

El fundamento de una educación de calidad para todos reside en una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la primera infancia a través de los niveles preescolar, primaria y secundaria.

De ahí que un propósito central del Plan sea convertir en realidad el mandato del Artículo Tercero Constitucional de garantizar a todos los niños y jóvenes una educación básica gratuita, laica, democrática, nacionalista y fundada en el conocimiento científico.

Este Plan, se propone diseñar y aplicar programas y acciones para garantizar el acceso al nivel preescolar, a la primaria y a la secundaria; elevar sustancialmente la eficiencia terminal en toda la educación básica y reducir las disparidades en la cobertura y calidad de la educación pública.

Este Plan se propone la superación del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales educativos.

El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo.

Se trabajará para mejorar las condiciones de vida del maestro y su familia, y para fortalecer el respeto y el aprecio social a su labor.

---

<sup>19</sup> Ibidem. pág. 85.

**VICENTE FOX QUEZADA**  
**(2000-2006)**

El presidente, reitera la gran prioridad de la educación, se compromete con el 8% del PIB,\* para lo cual adelanta que propondrá al Congreso de la Unión un esquema específico y afirma que nada define mejor el sentido de una obra de gobierno que su política educativa. Un buen principio, un primer paso de la nueva SEP hacia la conquista de la legitimidad real.

El programa educativo del sexenio lo sintetizó en frase feliz el propio presidente:

*"Equidad, sí, pero con calidad; calidad sí, pero con evaluación externa; evaluación, sí, pero con rendición de cuentas, sí, pero con la participación corresponsable de los ciudadanos y de la comunidad educativa".<sup>20</sup>*

Este gobierno parece, estará dispuesto a discutir en público la fundamentación de sus políticas, lo que contribuirá a elevar la calidad del debate sobre la educación del país.

Conviene destacar las principales políticas que dan su perfil propio a este Programa; la mayoría de ellas se derivan del propósito de elevar la calidad del sistema educativo:

- 1) La preocupación hoy es proporcionar una educación de calidad a todos, distribuyendo la calidad con equidad.
  
- 2) La satisfacción de los padres de familia con el servicio educativo.

---

\* Producto Interno Bruto.

<sup>20</sup> Proceso, Octubre 2001, pág. 64.

- 3) Tender a la nivelación del gasto por alumno en todos los estados.
- 4) La ampliación de las becas Progreso, el nuevo programa de becas para estudiantes de los niveles posbásicos.
- 5) Hacer obligatorio un año de enseñanza preescolar, asunto que la prensa ha comentado como medida aislada de las políticas de equidad-calidad.

La calidad queda, en el pensamiento de la SEP, anclada en una evaluación realizada con autonomía.

Se evaluarán también los conocimientos logrados por los alumnos pero también otros aspectos; la escuela como unidad, la gestión y la eficacia de los subsistemas. Así se concibe la construcción de un sistema de educación básica de 10 años moderno y eficaz que además articulará los niveles de preescolar, primaria y secundaria con las continuidades necesarias.

Es importante comentar las cuatro políticas importantes relacionadas con la calidad educativa:

- 1) La atención prioritaria al magisterio, pivote central de la calidad.
- 2) La participación de la sociedad en la enseñanza básica que implicará reformas sustanciales a los actuales consejos de participación social
- 3) El énfasis en la educación en los valores particularmente los que formen una ciudadanía activa y vigilante, en los cuales se pretende concretar el "humanismo" de la doctrina foxista.

- 4) El impulso a las tecnologías informáticas como medio para ampliar el acceso al conocimiento y modernizar las formas de enseñar y de aprender, según las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Se advierte que también se estimulará a la enseñanza privada.

Se anuncia un amplio estudio para reorganizar la SEP con objeto de que en 2003, se inicie su reestructuración y en 2005 quede terminada.

Ley de Educación Preescolar:

"Adicionar al primer párrafo del Artículo 3° constitucional, para que se imparta la educación preescolar con carácter de obligatoria".<sup>21</sup>

En el siguiente apartado se dará un breve análisis del Programa de Educación Preescolar vigente.

---

<sup>21</sup> Op. Cit. pág. 64.

### 1.3 ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VIGENTE.

Concebir la calidad de la educación desde el niño no se plantea como una idea en abstracto, sino sustentada, en primer lugar, por conceptos teóricos y metodológicos y, en segundo lugar, se valora la potencialidad de la propuesta en la práctica misma.

En el caso de preescolar, los programas de 1981 y de 1992 reivindican el lugar y la importancia prioritaria que el niño tiene en el proceso educativo, fundamentar la elaboración de un programa con base en las características del niño y su desarrollo y tratar de buscar coherencia en la estrategia para su implementación, son líneas que permiten legitimar su lugar y definir una parte importante de lo que puede entenderse por calidad en educación.

El actual programa implica principios teóricos que lo fundamentan y una metodología a través de la cual cada uno de los elementos curriculares tienen un enfoque coherente con características y posibilidades de participación de los niños.

Define el lugar y la función del docente, la naturaleza de sus relaciones con los niños, las relaciones entre los mismos niños, y las relaciones de estos con el tiempo, el espacio, los contenidos, los materiales y la evaluación.

Cada docente llegará a resultados distintos en su práctica, dependiendo de las ideas que tenga acerca del niño mismo y de la educación, del valor formativo de las experiencias y actividades que le proponga y de la manera de realizarlas.

Un docente que reconoce al niño como sujeto capaz de razonar, decidir, opinar, proponer, tener iniciativa, no actúa igual que otro maestro, cuyo modelo del niño consiste en concebirlo simplemente como un manajo de "respuestas" ante

diversos estímulos que sabe obedecer, repetir, imitar de manera correcta. En el caso de la primera opción, el reto está puesto en la calidad de la relación humana; en la segunda, en la eficacia de las técnicas.

El constructivismo fundamenta la metodología del actual programa, sin embargo en este se abre un espacio más claro al reconocimiento de la dimensión "afectiva del niño, de lo subjetivo que es insoslayable en el ser humano: deseos, intereses y necesidades, sexualidad, agresividad y un impulso permanente que lo mueve desde sí mismo a la búsqueda del saber; un potencial creador que pueda desarrollar a través de cualquier lenguaje con el que se exprese: gestual, corporal, matemático, oral, escrito, plástico, y principalmente en el acto mismo de jugar.

En este punto es necesario detenerse ya que pareciera ser que en el medio escolar, y paradójicamente en los servicios de atención educativa a los niños pequeños, "jugar" ha sido y sigue siendo lo despreciado, lo devaluado desde la visión del adulto y considerado como algo improductivo, poco tolerado y sobre todo poco controlable, aunque se trata de una de las funciones constitutivas más importantes del ser humano, desde su nacimiento, y a través de la cual el niño elabora sus experiencias efectivas, socializa con otros niños, descubre, investiga, construye conocimientos.

Otro aspecto fundamental en lo que lo subjetivo tiene mucho peso en la propuesta metodológica es la necesidad de organizar el proceso educativo en torno a cuestiones que tengan sentido para los niños, es decir, lo que se conoce como aprendizaje significativo.

En este aspecto había que considerar dos vertientes de donde parte lo significativo, lo interesante para los niños, por un lado, las decisiones sobre el que hacer y como que provienen de los niños son portadoras de tradiciones, valores, costumbres del campo o de lo social y económico y de la cultura en general. Por otro lado, estarían aquellos aspectos personales, con significados estrictamente

individuales, en función de las experiencias de vida de cada niño, que siempre son fuentes de contenidos muy importantes que se ponen en juego en el que hacer y como hacerlo.

El método de proyectos permite la organización y desarrollo de un trabajo escolar abierto y flexible, de tal suerte que se puedan lograr alcances y formas operativas distintas dependiendo, entre otros factores, de las edades de los niños, del contexto cultura donde se realice, así como de las condiciones materiales.

En preescolar, los contenidos con que se ha trabajado más son los llamados temas o centro de intereses:

En el programa actual hay cabida para fuentes de contenidos que intervienen en forma globalizada. Se incorporarán diversos aspectos que provienen de los sujetos, como son:

- a) Contenidos de la historia personal y familiar de cada niño.
- b) También están los contenidos de interés colectivo que conllevan saberes y significados construidos en espacios de vida y experiencias comunes; por razones de tradición y cultura o también por compartir la vida cotidiana escolar.

Otros contenidos que implican procesos de desarrollo, normas, valores, actitudes, y que tienen su expresión más amplia en los objetivos generales del programa.

Implican el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la inteligencia y formas sensibles de relaciones con distintos sujetos y procesos de la vida cultural y de la naturaleza.

- c) Otra fuente de contenidos son aquellos de naturaleza informativa o temática, es decir, elementos de la realidad social y cultural de cada región.
- d) Otros contenidos implican el desarrollo de conocimientos específicos como la matemática, la lengua oral y escritura.

Con respecto a los materiales, por muchos que haya y por muy bien acomodados que estén, los materiales por sí mismos, no determinan procesos transformadores del pensamiento ni de elaboraciones subjetivas en los niños; tampoco pueden verse como condicionantes mecánicos de los aprendizajes. Hay que concebirlos como apoyo necesario a los procesos de pensamiento de los niños y por supuesto, es importante que sean ricos y variados.

En cuanto al uso del espacio y del mobiliario, deben considerarse siempre como un apoyo, como un medio a través de los cuales se operan distintas transformaciones de pensamiento y afecto de los niños.

La evaluación, esta considerada como un proceso de carácter cualitativo. Dada la naturaleza misma de los aspectos que se evalúan, estos no pueden reducirse a números o códigos "objetivos", pues se parte de la base de que los rasgos o conductas que implican aspectos subjetivos no son cuantificables.

Al niño no se le considera como un ser fragmentado en múltiples conductas a estimular, y se le evalúa en el conocimiento de acciones y funciones que explican sus procesos de desarrollo. Por ejemplo: la creatividad, la autonomía, las formas de expresión de deseos e intereses los modos de jugar, de relacionarse con los otros niños y con la educadora o el educador; sus formas de participación, de transformación de situaciones de los materiales, de los espacios, de inventiva, lo que va dando cuenta de las transformaciones de su pensamiento.



En este ciclo escolar 2001-2002, el análisis de los contenidos busca la identificación de los valores, y actitudes que se desarrollan en los alumnos a partir de la observación, la curiosidad y la elaboración de aplicaciones sobre el entorno natural.

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica emprende las siguientes finalidades:

- Que el docente identifique uno de los principales aportes de este servicio: el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente como una responsabilidad que atañe a cada educador en lo particular, pero que ante todo, es producto de la acción intencionada y reflexiva del conjunto de profesores de una escuela, ya que:

"En una escuela, quizá más que en ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas,, y en una escuela, al igual que en cualquier organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiera de involucramiento activo de todos los agentes implicados".<sup>22</sup>

- Colaborar en la consolidación de colectivos escolares cuya acción se articule y que a partir del conocimiento profundo de los propósitos del nivel y de la misión de jardín de Niños.
- Comprender que la escuela es el lugar donde es posible mejorar la calidad de la educación y para ello es necesario transformar positivamente su ambiente cotidiano, así como el conjunto de

---

<sup>22</sup> Sehmelks, Silva, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, SEP, México, 1995. pág. 55.

relaciones que se establecen entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Hacer explícita la relación que existe entre las actividades realizadas en los Talleres Generales como parte de las acciones de actualización y la mejora de la calidad educativa en cada jardín,

Apoyar la construcción de condiciones para que el conjunto de maestros y directivos responsables de un plantel pueda iniciar la toma de decisiones sobre la ruta que debe seguir su proceso de actualización y sobre las acciones que han de emprender para construirse en un colectivo docente que reflexiona sobre lo que enseña y cómo lo enseña, además de aportar soluciones comunes a los problemas educativos de sus jardines, todo lo anterior en beneficio de las niñas y los niños que atienden.

Los maestros y la sociedad se pregunta: ¿Cuál es el sentido de que las niñas y los niños asistan a preescolar?, ¿Cuál es la tarea fundamental que la sociedad le ha asignado a la educación preescolar?, ¿Cuál es la misión que tiene la educación preescolar?

Las respuestas a esas preguntas están relacionadas con las definiciones filosóficas y legales sobre el sentido de la educación pública en nuestro país; con la finalidad de empezar a fundamentar las opiniones en este terreno y de clarificar el sentido y la misión de la educación preescolar, a continuación se da esta información:

*"Cada día es más numeroso el acervo de estudios, investigaciones y pruebas científicas que ratifican la importancia formativa de los primeros años del ser humano. En ellos se determina fuertemente el desenvolvimiento futuro del niño, se adquieren los hábitos de alimentación, salud e higiene y se finca su capacidad de aprendizaje. En particular, la*

*motivación intelectual en la edad preescolar puede aumentar las capacidades del niño para su desarrollo educativo posterior.*

*Una fuerte evidencia empírica comprueba que la educación preescolar reduce significativamente la reprobación y la deserción en los grados iniciados de la primaria, señaladamente en el primero, y permite ingresar al siguiente ciclo con una disposición mejor formada para la concentración y buen desempeño de las labores escolares".<sup>23</sup>*

En el Artículo 31 Constitucional se expresan las definiciones sobre el sentido de la Educación Pública de nuestro país.

Es importante hacer alusión constante al quehacer en el aula y en el jardín a la actitud que las educadoras (es) asumen ante las alumnas y los alumnos y que papel les toca jugar con ellos; preguntarse si las relaciones que establecen en el aula son siempre congruentes con el perfil de ciudadano que quieren lograr y con los propósitos del desarrollo infantil que se determinan para la educación preescolar.

*" La educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo integrado y equilibrado de las niñas y los niños. Por eso asume la necesidad de fortalecer y apreciar las metas y contenidos de este servicio para promover en los niños la socialización, el desarrollo de capacidades comunicativas, el pensamiento matemático infantil, el desarrollo psicomotriz, el cuidado de la salud y la expresión y apreciación artística, de modo que -conservando y mejorando su característica de espacio de convivencia libre, tolerante y estimulante- contribuya de manera más firme al desarrollo intelectual de los niños. Solo de esta forma logrará cumplir cabalmente sus funciones sociales, como las de compensar carencias*

---

<sup>23</sup> Exposición de Motivos, Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación, SEP., 1993, pág. 17.

*familiares, y fortalecerá su papel como una de las bases más importantes para el desenvolvimiento educativo y social de las niñas y los niños.*<sup>24</sup>

Es fundamental conocer el desarrollo fisiológico, psicológico y cognoscitivo del niño pues en el acto de enseñar hay que tener en cuenta los componentes esenciales en constante interacción: el alumno, el maestro y el saber.

Esto quiere decir que se precisan múltiples conocimientos en psicología, biología, sociología, ya que es necesario tomar en cuenta la maduración del niño en todos estos aspectos para desarrollar apropiadamente los objetivos de la educación preescolar.

En el siguiente apartado se tratarán algunas características de la educación preescolar en escuelas privadas.

---

<sup>24</sup> Propósitos y contenidos de la Educación Preescolar Licenciatura en Educación Preescolar, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales SEP, México, 1999, pág. 10.

#### 1.4 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS.

Las escuelas privadas de educación preescolar en nuestro país tienen un gran auge, debido a que las escuelas oficiales son insuficientes para dar cabida a una población infantil cada vez mayor, por otro lado, la inclinación que tienen los padres hacia estas escuelas es el servicio educativo que ofrecen, y la atención más personalizada al alumno.

Los padres esperan que sus hijos sean preparados "mejor" pues consideran que en las escuelas oficiales no se les prepara bien, y que el niño se pasa el tiempo "jugando" sin aprender nada.

Pretenden que el niño termine su educación preescolar con la adquisición de la lectoescritura.

Las escuelas privadas normalmente llevan un programa que se apoya en libros de texto que les permite dosificar las actividades durante el ciclo escolar, sin olvidar los ejes principales que marca el programa oficial de educación preescolar.

A estos ejes agregan materias como el Inglés, Computación, incluso algunas escuelas se atreven a agregar un idioma más y resulta ser más atractivo para los padres.

La pregunta es, ¿en manos de quien están estas escuelas?, ¿Hasta dónde llega su nivel de preparación?, ¿Saben la responsabilidad que tienen en sus manos?. ¿Cuál es la misión y papel que tienen como educadoras?.

Estas preguntas y entre otras más, nos permite reflexionar y preguntarnos si realmente se toma en cuenta, el desarrollo y necesidades del niño.

Lo sustancial en esto es que la educación del niño sea la primordial, que no se limite a una necesidad exclusivamente lucrativa y prometa aprendizajes que puedan afectar la salud emocional del niño.

Los pequeños que asisten a estas escuelas, son hijos de padres que trabajan, o que la madre se dedica al hogar y tiene solvencia económica, que les permite invertir en una educación privada, pero es necesario que los padres estén conscientes y seguros de la escuela que consideren apropiada y que se ajuste a las necesidades del niño no a la del familiar que les permita hacerlos niños seguros, autónomos y felices, con aprendizajes acordes a su edad cronológica y biológica.

A lo largo de la primera infancia, que empieza entre un año y dieciocho meses y hasta los 3 o 6 años, se aprenden cosas fundamentales: lenguaje oral, uso del cuerpo, manipulación de los objetos.

El desarrollo del niño es cada vez más difícil y el doctor Vermell lo demuestra perfectamente.

*"Las condiciones de vida en medio urbano a incluso en medio rural no ofrecen al niño auténticas posibilidades para este aprendizaje y esta carencia es tanto mayor cuanto que se trata de medios desfavorecidos".<sup>25</sup>*

El niño se encuentra con su padre por la noche, y con su madre, si está con ella a lo largo de la jornada es sólo a través de un lenguaje puntual: haz esto, estáte quieto, no hagas eso, etc. Si la madre no está libre, si trabaja fuera y tiene que ocuparse también de la casa, no dispone de tiempo libre para hablar al niño para contarle o leerle un cuento.

---

<sup>25</sup> Schwartz Bertrand. Hacia otra escuela, pág. 89.

La radio y la televisión acaparan la atención de los adultos: apenas oyen las preguntas que hace el niño, y no le prestan atención.

Está encerrado en un piso y si el niño sale es para acompañar a su madre al supermercado y para tomar el aire en un parque público o en la plazoleta y alrededor están las casas.

¿Dónde está la iniciación al movimiento libre, al gusto de andar sin ruido, de correr, de saltar, de trepar?, puesto que sólo hay límites y prohibiciones."

Y si puede manipular objetos, son sólo los objetos artificiales que han ideado para él, los juguetes: la necesidad de jugar con la arena, con la tierra, con el agua. ¿Quién lo tiene verdaderamente en cuenta? .

Es necesario que los padres hagan una profunda reflexión del compromiso y responsabilidad que tienen con sus hijos o alumnos, tomar en cuenta sus necesidades y el deseo inmenso que tiene el niño por aprender y conocer su entorno.

El siguiente capítulo tratará de los periodos de la infancia y el desarrollo de cada uno de estos, para hacer conciencia de que la madurez biológica apoya los aprendizajes preescolares.

## **CAPÍTULO II**

### **PERIODOS DE LA INFANCIA**



La intención de este capítulo es dar a conocer los periodos de la infancia. El desarrollo del niño es esencial para darnos cuenta si el proceso de maduración favorece al niño en el aprendizaje preescolar.

Este capítulo comprende desde el periodo prenatal, hasta el desarrollo del niño de 6 años.

El periodo prenatal se divide en tres etapas: germinal, embrionaria y fetal, éstas se caracterizan por un rápido crecimiento y aumento en la complejidad de funcionamiento, en particular, el desarrollo del cerebro en el vientre parece posibilitar los principios del aprendizaje.

El nuevo ser no es pasivo, patea, dobla su cuerpo, se chupa el dedo. Hacia los últimos meses de embarazo, la madre espera el nacimiento de su bebé, impaciente por verlo y tenerlo en sus brazos.

Los experimentos científicos han demostrado que hay un aprendizaje prenatal, los fetos responde a campanas y a las vibraciones que pueden distinguir entre diferentes tonos, aquellos que tenían 24 semanas empezaron a parpadear como respuesta a los sonidos.

El feto no sólo puede oír desde el vientre, sino también parecen recordar y discriminar lo que han escuchado.

El bebé puede desarrollar preferencias por los tipos de sonidos que escuchan antes de nacer.

Los cuidados durante el embarazo son muy importantes para su buen desarrollo del nuevo ser; la futura madre debe llevar una dieta balanceada que le permita nutrirse y mantener un peso adecuado, sin importar las presiones sociales (lucir delgada).

Evitar el consumo de drogas, como antibióticos, vitaminas A, B<sub>6</sub>, C, D y K en cantidades excesivas; barbitúricos, opiáceos, hormonas (progestina, andrógenos y estrógenos).

También eludir el uso de píldoras anticonceptivas, los niños de mujeres que toman anticonceptivos orales al comienzo del embarazo, pueden presentar defectos congénitos.

La nicotina, además de afectar a la madre, tiene efectos dañinos en el bebé, el descubrimiento más claro es que el niño nace más pequeño.

El alcohol, puede provocar en el bebé, retardo mental, disturbios al dormir, respuesta de succión deficiente.

Las mujeres adictas a drogas como la morfina, heroína, da a luz bebés que se han convertido en drogadictos en el vientre materno. Al nacer, los infantes adictos son intranquilos e irritables, sufren estremecimientos, convulsiones, entre otros padecimientos.

Como se puede ver la mujer debe comprometerse cuidando su salud durante el embarazo de ella depende dar a luz un niño sano, sin complicaciones ni sufrimientos que no merece tener.

La madre que se enfrenta al proceso del nacimiento, tiene lugar a tres etapas evolutivas:

**Primera Etapa:** Se presentan las contracciones uterinas hacen que la apertura del útero, se dilate hasta que esté suficientemente grande para que la cabeza del bebé pase a través de él.

- Segunda Etapa:** Empieza cuando la cabeza del bebé comienza a moverse a través de la cerviz y del canal vaginal y termina cuando el bebé emerge completamente del cuerpo de la madre.
- Tercera Etapa:** Dura solamente pocos minutos, se expulsan el cordón umbilical Y la placenta.

Una nueva experiencia se le presenta ala mujer, la de ser madre y tener una responsabilidad inmensa y hermosa, educar y amar a una parte interna de ella ¡Su hijo!.

La siguiente etapa se denomina postnatal, viene a ser el eslabón que une el desarrollo uterino y el extrauterino, coinciden en él los rasgos de uno y otro.

Dicho eslabón constituye una etapa de transición de un tipo de desarrollo a otro fundamentalmente distinto del primero.

El recién nacido, reacciona a un todo complejo de matiz emocional, percibe antes lo afable o amenazador, o sea, en general lo expresivo, que los elementos objetivos de la realidad externa.

El bebé carece de toda forma específica de comportamiento social, la primera comunicación del niño con un adulto, se da cuando un niño toma conciencia de que alguien le cuida y responde ante dicha persona de manera distinta.

En este capítulo también se abordan las etapas de la infancia del niño de 1 a 6 años, y se da a conocer su desarrollo físico, intelectual, de lenguaje, social y personal, algunas características motrices que los hace diferenciarse en cada una de ellas, lo cual permitirá al educador tomar en cuenta estas etapas para iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, subtema que se tratará en el siguiente capítulo.

Por supuesto, el desarrollo es un proceso indefinido, es decir puede darse de forma distinta en el individuo, en la cual influye la maduración orgánica y la historia cultural.

Sustentando lo anterior la teoría de Vygotsky nos hace reflexionar y profundizar en el término –desarrollo-.

Concibe el desarrollo como un camino dialéctico (razonamiento), complejo e irregular, en la que existen variaciones cuantitativas y cambios cualitativos, que implicaría la sustitución sistemática de unas funciones por otras y la incorporación de factores externos para convertirlos en internos.

Piensa que la evolución biológica de la especie (el proceso de maduración), y el desarrollo histórico (evolución cultural) inciden directamente en el individuo.

Es decir, la relación del niño con las personas que le rodean, influirán en el desarrollo psicológico del infante, dando como consecuencia nuevos aprendizajes. Esta concepción muestra la individualidad que existe en el ser humano y muy en especial en el desarrollo del niño, que no sólo depende de la evolución biológica, sino también de una evolución sociocultural.

Con esta visión Vygotskiana y con algunas características del desarrollo del niño que pueden ser comunes en los infantes, dependiendo de las etapas de la infancia (Según Gessell) está sustentado este capítulo.

## **2.1 PERIODO PRENATAL**

(Desde la concepción al nacimiento)

El periodo prenatal es el mayor crecimiento físico en todas las etapas de la vida, es cuando el ser humano va desde una célula (cigoto) hasta, 9 meses después, un ser compuesto por miles de millones de células. La estructura básica del cuerpo y de los órganos se forma, haciendo que esta época sea de gran vulnerabilidad, especialmente durante los tres primeros meses. El desarrollo del cerebro en el vientre también parece posibilitar los principios del aprendizaje.

### *2.1.1 Periodos del Desarrollo Prenatal (germinal, embrionario, fetal)*

El promedio de duración del embarazo, o gestación, es de 266 días. Después de la fecundación y a lo largo del periodo prenatal (gestacional), un programa genético inmensamente complicado comienza a dirigir el desarrollo de miles de millones de células especializadas. Las tres etapas del periodo del desarrollo prenatal –germinal, embrionario y fetal- se caracterizan por un rápido incremento en el número de células que conforman el nuevo ser, las cuales se vuelven cada vez más complejas.

#### ETAPA GERMINAL

El organismo se divide, se vuelve más complejo, y se ubica por sí solo en la pared del útero. La unión al útero marca el final de la etapa germinal, y ocurre aproximadamente dos semanas después de la concepción.

Dentro de las 36 horas siguientes a la fecundación, el cigoto con una sola célula, entra a un periodo de rápida división celular (mitosis). Setenta y dos horas después de la fecundación, se ha dividido en 32 células; un día después tiene alrededor de 70 células.

Esta división continúa hasta que la célula única original se ha convertido en 800 mil millones o más de células especializadas que conforman una persona.

Mientras el óvulo fecundado se divide, también va descendiendo por las trompas de Falopio hasta alcanzar el útero, a donde llega 3 ó 4 días. Para cuando esto ocurre, su forma ha cambiado convirtiéndose en una esfera llena de líquido, llamada blastocito, que luego flota libremente en el útero por uno o dos días.

Algunas células alrededor del borde del blastocito se agrupan en un lado para formar el disco embrionario, una masa de células gruesas a partir de la cual

se desarrolla el bebé. Esta masa se divide en dos capas: la capa superior, el ectodermo, eventualmente llegará a ser la capa exterior de la piel, uñas, cabello, dientes, órganos sensoriales y el sistema nervioso incluyendo el cerebro y la columna vertebral. La capa inferior, el endodermo, se convertirá en el sistema digestivo, páncreas, glándulas salivales y en el sistema respiratorio.

Más tarde, una capa intermedia, el mesodermo, se convertirá y diferenciará en la capa interna de la piel y de sus músculos, el esqueleto y los sistemas excretor y circulatorio.

Durante la etapa germinal, otras partes del desarrollo del blastocito se convierten en los órganos que nutrirán y protegerán al feto: la placenta, un órgano poco usual para múltiples propósitos, se conecta con el embrión mediante el cordón umbilical, a través del cual suministra oxígeno y nutrientes al bebé y elimina del cuerpo el material de excremento. La placenta también ayuda a combatir la infección interna y da al bebé inmunidad contra varias enfermedades.

Produce hormonas que sostienen el embarazo, prepara los senos de la madre para lactar y, eventualmente, estimula las contracciones uterinas que expulsarán al bebé de su cuerpo. El saco amniótico es una membrana llena de líquido que envuelve al bebé en desarrollo, protegiéndolo y dándole espacio para moverse.

El trofoblasto (capa externa de la célula del blastocito) produce estructuras como hilos muy pequeños que penetran el revestimiento de la pared uterina y permite al blastocito adherirse allí hasta que se implante. Luego de la implantación, el blastocito tiene alrededor de 150 células; cuando esta masa de células está completamente implantada en el útero, es un embrión.

## ETAPA EMBRIONARIA

Durante la etapa embrionaria se desarrollan los órganos y los principales sistemas del cuerpo, respiratorio, digestivo y nervioso. Debido a que ahora el crecimiento y desarrollo suceden rápidamente, este es un periodo crítico en el cual el embrión es más vulnerable a influencias del ambiente prenatal. Un periodo crítico es un momento específico durante el desarrollo, en el que un animal o una persona necesita tener experiencias apropiadas para originar un funcionamiento adulto normal.

Casi todos los defectos congénitos en desarrollo (paladar hendido, extremidades incompletas o faltantes, ceguera, sordera) suceden durante el primer trimestre de embarazo. Los embriones defectuosos afectados más gravemente, por lo general, no sobreviven más de este momento y se abortan espontáneamente.

El desarrollo normal depende de hechos controlados en forma precisa, es inevitable que algo irá mal en algunos embarazos. Cuando esto sucede, se da la finalización neutral del embarazo o aborto, llamado técnicamente aborto espontáneo, que es la expulsión de un embrión o feto, desde el útero hasta fuera de la matriz, el cual no pudo sobrevivir fuera de ésta. Tres de cada cuatro abortos ocurren dentro del primer trimestre.<sup>26</sup>

Antiguamente, la gente creía que una mujer podía ser forzada a abortar por un trueno u obligada a esto si su carro pasaba por un surco en la calle. Pero hoy en día nos damos cuenta de que un bebé que no ha nacido aún está bien protegido contra casi todas las sacudidas y no puede batirse más fácilmente de lo que pueda hacerlo una manzana verde en un árbol.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Papalia Diana E., Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia, 1980, pág. 98.

<sup>27</sup> Ibidem. Pág. 98.



La mayoría de los abortos resultan de embarazos anormales.

La posibilidad de que la madre tenga un aborto espontáneo es pequeña, una infección, hemorragia o embolia (obstrucción de un vaso sanguíneo) puede algunas veces complicar un aborto. Las posibilidades de complicaciones son grandes en una mujer de más de 29 años, así como para aquellas que tienen menos acceso a cuidados médicos, como las madres solteras y los miembros de grupos minoritarios. El riesgo es mayor para mujeres que abortan en el segundo trimestre del embarazo.

### ETAPA FETAL

Con la aparición de las primeras células óseas aproximadamente a las 8 semanas, el embrión comienza a ser un feto; hacia las 12 semanas se halla totalmente en estado fetal. Durante el prolongado periodo de hasta el nacimiento, los toques finales se dan en las diversas partes de su cuerpo, y éste cambia en su forma y crece unas 20 veces más en longitud.

La aparición de las primeras células óseas, a las 8 semanas, se considera un signo del inicio de la etapa fetal. Sin embargo, debido a que los órganos en algunos sistemas continúan formándose después de las 8 semanas, se considera que el periodo embrionario debe durar las 12 primeras semanas.

La etapa fetal se caracteriza por un rápido crecimiento y aumento en la complejidad de funcionamiento.

Como feto, está lejos de ser un pasajero pasivo, pateo, dobla su cuerpo, da volteretas, se inclina hacia un lado, traga, empuña las manos, le da hipo y se chupa el dedo. Responde bastante a vibraciones como el sonido demostrando que puede oír y sentir. Las mujeres que tienen más de un hijo, con frecuencia se dan cuenta de las diferencias en la cantidad de actividad entre el uno y el otro. Los

fetos se mueven en forma diferente. Algunos les gusta patear con los pies o dar puñetazos con las manos, otros tienden a retorcerse lentamente y algunos otros bebés hacen movimientos agudos y espasmódicos. La diferencia en la cantidad y calidad de la actividad fetal parecen predecir qué tan activo, inquieto o resistente al manejo será el bebé durante el primer año. Algunos de estos patrones parecen persistir en la edad adulta, apoyando el concepto del temperamento innato.

Hacia los últimos meses de embarazo, la madre espera impaciente el nacimiento de su bebé, se siente grande y desproporcionada, tiene dificultad para encontrar una posición cómoda para dormir, se cansa fácilmente y está ansiosa de regresar a su forma y talla normales, pero también está impaciente por ver y cargar a esta nueva persona que ha sido una parte íntima de ella.

## 2.1.2 El Aprendizaje Prenatal

### ESCUCHA FETAL:

Los bebés que sólo tienen horas de nacidos demuestran que pueden oler, pero un grupo investigativo considerable descubrió que los fetos presentan otros sentidos, responden cuando se les toca y pueden escuchar,

Durante los últimos 50 años, los experimentos científicos han demostrado que los fetos responden a campanas y a las vibraciones y pueden distinguir entre diferentes tonos.

Un experimento reciente sobre la escucha fetal utilizó ecografías para observar los parpadeos del ojo en 236 fetos entre las 16 y 32 semanas de gestación. Cuando los investigadores sostuvieron una fuente de ruido producido por una batería sobre el abdomen de la madre y directamente encima del oído del feto, aquellos que tenían 24 semanas (el principio del tercer trimestre), tales respuestas eran consistentes en todos menos en ocho. Después del nacimiento, dos de los ocho fetos del grupo que no presentó respuesta de parpadeo resultaron ser sordos. Debido a que ninguno de los niños que parpadeó con los sonidos en el útero era sordo al nacer, este procedimiento pudo servir como prueba prenatal para detectar la sordera.

El feto no sólo puede oír desde el vientre, sino también parecen recordar y discriminar lo que han escuchado. El hecho de que los recién nacidos prefieran las voces de sus propias madres a las de otras mujeres, y las voces femeninas a las masculinas, determina que los bebés pueden desarrollar preferencias por los tipos de sonidos que escuchan antes de nacer.

Los investigadores que prueban tales hipótesis pidieron a mujeres embarazadas grabar tres lecturas diferentes, una del libro: "The cat in the hat", escrito por el doctor Seuss, otra llamada "The dog y the fog" (los últimos 28

párrafos de *The Cat in the hat*, con los sustantivos principales cambiados), una tercera de la historia "the King, the Mice and Cheese" (DeCasper & Epence, 1986). Durante las últimas seis semanas de embarazo, las mujeres hicieron sólo una de las lecturas (la historia objetivo) un promedio de 67 veces.

Al tercer día de nacidos, los bebés que habían escuchado una de las lecturas antes de nacer, chupaban más (de los pezones que activaron grabaciones de tales lecturas) al escuchar la grabación de la historia que habían oído en el vientre, demostrando que reconocían su propia historia objetivo. Por otra parte, de los bebés del grupo de control que no habían escuchado la historia antes de nacer, respondieron igualmente a las tres grabaciones. Esto parece demostrar que los bebés aprenden incluso desde antes de nacer.

### 2.1.3 Factores maternos (Nutrición, consumo de drogas)

**NUTRICIÓN:** Es un error utilizar la frase "comer por dos" como excusa para doblar la cantidad de alimento que come una mujer embarazada, pero es cierto que con toda seguridad que la madre está alimentándose por la salud del feto así como por la propia. Aunque la información genética dirige el crecimiento del feto, la madre debe suministrar los nutrientes que hacen posible el crecimiento. Si falta un nutriente esencial en la dieta o si se agrega una sustancia tóxica, los resultados pueden ser serios y definitivos.

Importancia de la buena nutrición en el embarazo. El aumento de peso que se considera adecuado en embarazo debe ser de un kilo a kilo y medio por mes; o sea que, en total, el peso ideal a ganar en el embarazo es de 9 a 12 kilos. Sin embargo, la mayoría de las mujeres aumentan menos de lo que deberían durante el embarazo, en parte porque los obstetras acostumbran recomendar ganar menos peso y, en parte, debido a presiones sociales para lucir delgada. El aumentar poco es en verdad más riesgo que ganar demasiado (National Center for Health Statistics, 1986).

Las mujeres con mayor riesgo de ganar poco peso son aquellas que fuman, las que están bajas o con exceso de peso antes del embarazo, las menores de 20 años o mayores de 35, aquellas que tienen solamente un grado de educación escolar, las que ya tienen tres o más hijos, las que son pobres.

Otro estudio reciente ha establecido la importancia del desayuno durante el embarazo, debido a que las mujeres que pasan por alto el desayuno presentan cambios en los niveles de diversas sustancias en el torrente sanguíneo que no presentan las mujeres no embarazadas.

Una dieta balanceada para cualquier persona incluye el consumo diario de los siete grupos de alimentos: productos lácteos, carnes de todos los tipos, frutas y

vegetales que contengan vitamina A, otras vitaminas C, pan y cereales, grasas y aceites. Cuando una mujer está embarazada necesita unas 300 ó 500 calorías adicionales diariamente y 30 gramos más de proteínas.

Las adolescentes embarazadas, las mujeres enfermas o desnutridas, las que tomaron pastillas anticonceptivas hasta poco antes del embarazo y mujeres que están bajo considerable tensión, necesitan nutrientes adicionales.<sup>28</sup>

Desnutrición y desarrollo fetal: Las madres que se alimentan bien antes del embarazo y durante éste, afrontan menos complicaciones en el parto y dan a luz bebés más saludables, mientras que las madres cuya dieta es inadecuada pueden tener bebés prematuros, bajos de peso, o que nacen muertos o mueren poco después de nacer.<sup>29</sup>

La desnutrición también afecta el cerebro en desarrollo. Los investigadores examinaron el cerebro de fetos obtenidos a través de abortos terapéuticos (aquellos hechos para proteger la salud de la madre o para prevenir el nacimiento de un bebé con defectos) practicados en madres desnutridas; también examinaron el de niños que murieron por desnutrición en el primer año de vida y descubrieron que el número de células en el cerebro humano aumenta de manera lineal hasta el nacimiento y, luego, más lentamente hasta los seis meses de edad. Después no hay aumento de células cerebrales; hay sólo un incremento en peso. Debido a que el cerebro de infantes mal nutridos contiene sólo el 60% del número normal, estos parecen haber padecido de desnutrición en el útero.

Diferentes tipos de ayuda pueden auxiliar al retoño de una madre desnutrida, sus bebés presentaron un incremento en el peso al nacer, mejoraron su agudeza visual y elevaron sus niveles de actividad por encima de los bebés de madres del grupo de control que no recibieron suplementos alimenticios. Además

---

<sup>28</sup> Ibidem. pág. 103.

<sup>29</sup> Op. Cit. pág. 103.

las madres mejor nutridas amamantan por más tiempo, proporcionando así una ventaja a sus infantes.

Un feto desnutrido puede beneficiarse de la ayuda después del nacimiento.

En un estudio de las madres y de los bebés con condiciones socioeconómicas deficientes, los investigadores designaron al azar algunos niños menores de tres años que presentaron signos de desarrollo deficiente para un programa intelectualmente enriquecedor realizado en un centro de cuidados diurnos, antes de los tres meses, mientras que otros permanecieron en casa con sus madres. Tres años más tarde, los niños presentaron pruebas de inteligencia y los bebés que habían estado en el programa sacaron mayores puntajes.

Los cuidados prenatales más efectivos pueden ayudar a reducir la necesidad de una atención postnatal prolongada.

**CONSUMO DE DROGAS:** Anteriormente, se pensaba que la placenta protegía al bebé en desarrollo de elementos dañinos en el cuerpo de la madre. Ahora sabemos que virtualmente todo lo que la madre toma, de alguna manera y en cierto grado, llega a la nueva vida en su útero. Las drogas pueden atravesar la placenta, así como lo hace el oxígeno, el dióxido de carbono y el agua; éstos tienen efectos más fuertes si se ingieren al comienzo del embarazo. El embrión se desarrolló con más rapidez en los primeros meses y es especialmente vulnerable a las enfermedades o a los accidentes durante este periodo.

Las drogas que se saben son dañinas son los antibióticos de estreptomina y tetraciclina, los sulfonamidas; las vitaminas A, B6, C, D y K en cantidades excesivas; ciertos barbitúricos (sal de ácido barbitúrico), opiáceos (que contiene opio o un derivado) y otros depresivos del sistema nervioso central; varias hormonas, incluyendo la progestina, andrógenos, y estrógenos sintéticos. Roacután, una droga que se prescribe con frecuencia para el acné, ha sido

relacionada con una variedad de defectos congénitos, incluyendo la deformación facial, falta de las orejas o mala localización de éstas, retardo mental y defectos del corazón.<sup>30</sup>

Incluso una aspirina común puede causar problemas. Cuando una mujer toma aspirina dentro de los 5 días anteriores al nacimiento, hay una mayor tendencia a sangrar tanto en la madre como en el infante. A pesar de que este sangrado no es serio para bebés que ya han completado su ciclo, puede ser dañino para los que han nacido bajos de peso. Entonces, por razones de seguridad, la aspirina debería agregarse a la lista de drogas que se deben evitar durante el embarazo.

Píldoras anticonceptivas. Los niños de mujeres que toman anticonceptivos orales al comienzo, pueden presentar defectos congénitos. El problema más posible es un incidente levemente más alta de ciertos defectos cardiovasculares. Las mujeres que fuman más de un paquete de cigarrillos al día y también toman anticonceptivos orales tienen más probabilidad de tener bebés con defectos congénitos.<sup>31</sup>

Nicotina. La nicotina además de afectar los sistemas corporales del fumador, tiene una gran variedad de efectos dañinos en el bebé. El descubrimiento más claro es la tendencia de las fumadoras embarazadas a tener bebés más pequeños. En promedio, es dos veces más probable que una mujer que fuma un bebé bajo de peso para su edad de gestación que una mujer no fumadora. Sin embargo, una mujer que deja de fumar al cuarto mes de embarazo tiene la misma posibilidad de una no fumadora de tener un bebé con peso normal. Los doctores en los centros de control de enfermedades identificaron un "síndrome fetal de tabaco" del lento crecimiento fetal causado por las madres que fuman 5 ó más cigarrillos diarios; afirmaron que fumar durante el embarazo es la causa más

---

<sup>30</sup> Ibidem. Pág. 104.

<sup>31</sup> Op. Cit. pág. 104.



importante del retardo en el crecimiento en el mundo desarrollado. El fumar por parte de mujeres embarazadas también está ligado a otras complicaciones, sangrado durante el embarazo, aborto, nacimiento de niños muertos y muerte de los niños después de nacer.

Es inquietante la evidencia en aumento de que fumar durante el embarazo puede afectar el desarrollo cognoscitivo y psicológico de los niños.

Los niños de 4 a 11 años cuyas madres fumaron durante el embarazo, manifiestan períodos deficientes de atención, hiperactividad y problemas con la lectura, el deletreo, las matemáticas, las destrezas perceptivomotrices, destrezas lingüísticas y ajuste social. Obtienen puntajes bajos en las pruebas de CI y es más probable que se diagnostique que tienen una disfunción mínima del cerebro.

Muchas de las madres continúan fumando después del nacimiento de sus hijos, éstos pueden sufrir los efectos del fumador pasivo.

**Alcohol:** El síndrome fetal de alcohol es una de las tres causas primordiales del retardo mental y, a diferencia de los otros dos – el síndrome de Down y los defectos del tubo neural, es una causa totalmente evitable.

Todo el grupo de síntomas de síndrome fetal de alcohol (SFA), incluye, en la infancia, respuesta de succión deficiente, anormalidades en la onda cerebral y disturbios al dormir; y más tarde en la niñez, los mismos tipos de problemas que aparecen en los niños de fumadores cortos períodos de atención, desasosiego, irritabilidad, hiperactividad, deficiencias en el aprendizaje y problemas motores. Sólo alrededor de 1 de cada diez niños afectados por el alcohol presenta todos estos síntomas; la mayoría tiene un solo o unos pocos, pero la relación con el beber de la madre no siempre es obvia.

Las madres que beben y fuman durante el embarazo tienen una mayor posibilidad de tener bebés bajos de peso que manifestarán problemas temprano de aprendizaje. Mientras que las mujeres alcohólicas muy probablemente tienen bebés con SFA, incluso beber por motivos sociales en forma moderada puede afectar al feto.

Las mujeres embarazadas deberían limitarse a no más de una bebida ocasional, o deberían dejar de beber completamente a partir del momento en que planeen concebir hasta que dejen de amamantar.

Marihuana: Hasta hace poco los investigadores decían que no había una clara relación entre fumar marihuana y el desarrollo fetal. Sin embargo, las malformaciones fetales han sido producidas experimentalmente en animales, y hasta hace tiempo, en 1972, en National Institute of Mental Health recomendó que las mujeres en edad de tener hijos no utilizarán marihuana, debido a que su potencial para producir defectos de nacimiento no se conocía.

La evidencia, también, ha incrementado la asociación de los defectos congénitos con el estilo general de vida que incluye el uso excesivo de la marihuana.

Un estudio descubrió que era 5 veces más probable que las mujeres embarazadas que usaban marihuana tuvieran bebés con características compatibles con las de SFA que las no consumidoras; pero fue difícil aislar el papel de la marihuana, de otros factores en la vida de los consumidores.

Un estudio canadiense utilizó la técnica de estadísticas para determinar los efectos de la marihuana. Los investigadores encuestaron a 583 voluntarios; los entrevistaron una vez cada trimestre y examinaron a sus bebés después de nacer.

Las madres fueron organizadas en cuatro categorías, que oscilaban desde no consumidores (con mucho el grupo más grande) hasta consumidores excesivos, quienes fumaban más de 5 cigarrillos de marihuana por semana. Se encontró una relación entre la marihuana y las anomalías del sistema nervioso, aunque no se ha probado ningún daño a largo plazo (Freid, 1982). Un análisis de los datos obtenidos a través de la investigación de mostró que había partos prematuros entre las consumidoras excesivas y en promedio un adelanto de semana en el parto.

Tales partos en sí mismos no son un riesgo serio, pero cuando otros factores como el uso de alcohol y tabaco están presentes a una consecuencia más seria. Por ejemplo, el parto prematuro junto con el uso de marihuana puede combinarse con el bajo peso debido al tabaco, convirtiendo dos riesgos pequeños en uno más grande, un bebé más pequeño de lo normal que nace antes de lo normal.

Opiatos: Es probable que las mujeres adictas a drogas tales como la morfina, heroína y codeína de a luz bebés que se han convertido en drogadictos en el vientre materno. Con frecuencia se puede curar a los bebés de la adicción administrándoles otras drogas en cantidades gradualmente decrecientes, pero las consecuencias de la adicción prenatal pueden persistir por lo menos hasta los seis años.

Al nacer, los infantes adictos son intranquilos e irritables y a menudo sufren estremecimientos, convulsiones, fiebre, vómito y dificultades respiratorias; es dos veces más probable que mueran pronto después del nacimiento en comparación con los bebés no adictos.<sup>32</sup>

Cuando estos bebés son un poco mayores, lloran más y son menos despiertos y sensibles a los estímulos.

---

<sup>32</sup> Ibidem. pág. 108.

En la primera infancia, de 3 a 6 años, pesan menos, son más pequeños, se adaptan menos socialmente, se concentran por periodos de tiempos menores, presentan patrones de sueño irregulares y obtienen puntajes bajos en pruebas de percepción y aprendizaje.

Los niños expuestos prenatalmente a la heroína con frecuencia son diferentes a otros niños en más de un aspecto; otro factor que puede influir también en su desarrollo es el hecho de que tienen contacto con sus madres un poco más tarde.

Ha habido pocos estudios de seguimiento a largo plazo de hijos de madres adictas y los que no son convincentes. Uno de los problemas con la localización del origen de las dificultades de estos niños es que pocas de las madres hacen uso de una sola droga y, por tanto, es muy difícil aislar el efecto de cualquiera de ellas; también es difícil separar los efectos fisiológicos y psicológicos de las drogas, en la madre y el niño.

No obstante, parece claro que tales niños están en peligro y que necesita hacerse más análisis para ayudarlos en forma eficaz.

**Cocaína:** Los efectos de la cocaína han empezado a estudiarse recientemente y los primeros indicios muestran que ésta puede influir tanto en el resultado de un embarazo como en la salud del bebé. Las mujeres que usan cocaína parecen tener una proporción mayor de abortos espontáneos y sus bebés tienen riesgos más grandes de desarrollar problemas neurológicos, no interactúan tan bien como otros bebés ni responden tan apropiadamente como éstos a los estímulos ambientales.

Además, tales bebés, tienden a ser más pequeños y livianos a tener cabeza más pequeña que las de los bebés de madres no adictas. Es un hecho también

que nacen más bebés deformes y muertos de madres adictas a la cocaína, y asimismo, el uso de la cocaína por la madre, ha sido relacionado también con el síndrome de muerte súbita de los infantes.

Así pues, como se ve, los peligros de usar cocaína durante el embarazo son claramente alarmantes.

#### **2.1.4 Proceso del nacimiento**

La mujer que va a tener por primera vez un hijo, puede tener algo de aprehensión ante lo desconocido, aunque probablemente a través de algunas pláticas con amigas que han pasado por la misma experiencia tendrán información. Una vez que llega al hospital o clínica será recibida por el personal que colabore con su médico, por sus asistentes, médicos internos, residentes o las enfermeras. Todo este personal esta calificado para ayudarla. Le harán preguntas en relación con su embarazo, con sus contracciones, la frecuencia y la intensidad de estas. Le tomarán la presión arterial, escucharán el corazón del bebé, y le harán un examen vaginal, para saber como progresa el trabajo de parto y como esta el cuello de la matriz.

Si esta en trabajo de parto se le trasladará a las salas de labor; en la sala de labor se vigila más cerca el trabajo de parto, se le prepara, afeitando el vello del área vulvar y se le pondrán un enema.

Por lo general se le pone un suero, que no implica necesariamente que le coloquen medicación alguna; la aplicación del suero es una medida de seguridad para la madre y el bebé. A lo largo de este, el personal que colabora con él médico le tomará la presión arterial, escuchará el corazón del bebé, y se la harán exámenes vaginales, que son necesarios para ver el progreso. Cuando este lista para dar a luz, y de acuerdo con el criterio de su médico, se le pasará a la sala de partos donde podrá tener a su bebé.

El parto tiene lugar en tres etapas consecutivas, tan seguidas la una de la otra que casi no se marca un límite.

**LA PRIMERA ETAPA:** Es la más larga para tener el primer hijo, una mujer dura un promedio de 12 a 24 horas. En esta etapa de las contracciones uterinas hacen que la cerviz, la apertura del útero, se dilate hasta que esté suficientemente

grande para que la cabeza del bebé pase. Al principio tienden a ser bastante suaves; hacia el final de esta etapa se vuelven más severas e incómodas, aunque la glándula pituitaria de la madre segrega un calmante, Beta endorfina (químicamente similar a la heroína), que disminuye el dolor.

Las mujeres a quienes se les ha preparado para el parto con clases especiales, aprenden técnicas de respiración que ayudan a superar la incomodidad de estas fuertes contracciones.

Gran parte del dolor del parto se origina al estirarse la parte inferior del útero éstas serán dolorosas.

**LA SEGUNDA ETAPA:** Normalmente dura cerca de una hora y media; empieza cuando la cabeza del bebé comienza a moverse a través de la cerviz y del canal vaginal y termina cuando el bebé emerge completamente del cuerpo de la madre.

Durante la segunda etapa, la madre que ya está preparada sabe que debe pujar fuertemente con sus músculos abdominales en cada contracción, ayudando al bebé a salir de su cuerpo. Al final de ella, nace el bebé pero aún no se encuentra unido a la placenta por el cordón umbilical y este todavía se encuentra dentro de la madre.

**LA TERCERA ETAPA:** Dura solamente pocos minutos, se expulsan el cordón umbilical y la placenta.

**MÉTODOS DE PARTO:** Históricamente, la preocupación básica en el nacimiento de un bebé ha sido encontrar un método cómodo y seguro tanto para la criatura como para la madre.

Más recientemente, ya que se ha logrado seguridad en la mayoría de los partos, los obstetras se han concentrado en hacer la experiencia más placentera para la madre y para el bebé y en permitir al padre y a otros miembros de la familia sentir que ellos también son parte del hecho. Tales esfuerzos, revelan una sensibilidad creciente a las necesidades emocionales de todos los miembros de la familia.

Uso de medicinas durante el parto: La mayoría de las sociedades han desarrollado técnicas para acelerar el parto y disminuir sus molestias. Entre las mujeres de clase media de occidente se da por sentado que habrá cierto tipo de calmantes durante el trabajo de parto y durante el mismo. Un estudio encontró que el parto en el que se usan medicinas y se le administra anestesia a la madre fue común en 95% de todos los partos llevados a cabo.

Algunas mujeres reciben anestesia general, la cual las asume en total inconsciencia; otras reciben anestesia local (tal como raquea o bloqueo del caudal de la parte inferior del cuerpo), que bloquea los caminos nerviosos que llevan la sensación de dolor al cerebro; otras, incluso reciben analgésicos, calmantes que también las ayudan a relajar.

Todas estas drogas pasan a través de la placenta y entran al suministro de sangre y tejidos del feto y algunos críticos atribuyen la relativamente alta mortalidad infantil al uso rutinario de los medicamentos obstétricos (Haire, 1972).

La anestesia local parece haber tenido efectos menores en los bebés; sin embargo, un estudio encontró que los niños cuyas madres habían recibido la droga bupivacaina mediante el bloqueo del caudal de la parte inferior del cuerpo, no eran tan despiertos y sensibles como los de madres que recibieron poca o ninguna medicina. Los efectos de la droga fueron más fuertes en el primer día cuando los bebés de las madres que la recibieron, mostraron respuestas fisiológicas y motrices más deficientes; alrededor del quinto día, las diferencias



eran menos dramáticas pero aún favorecían a los bebés cuyas madres no habían recibido droga (A. D. Dolby Nation y Thomas, 1981).

Otra investigación sugiere que los efectos físicos de los medicamentos administrados durante el parto persisten a través del primer año de vida y posiblemente durante más tiempo. Un estudio de 3500 niños saludables que nacieron a tiempo, encontró que aquellos cuyas madres no habían recibido medicamentos obstétricos mostraban más progreso al sentarse, pararse y moverse; aquellos cuyas madres habían recibido anestesia general eran los retrasados (Brackbill y Broman, 1979).

El Comité de Drogas de la Academia Norteamericana de Pediatría recomienda evitar medicinas o dosis de medicinas que se sepa producen cambios significativos en la conducta del bebé y administrar la mínima dosis efectiva a las mujeres que necesitan alivio del dolor. Debido a que la mujer es la única que puede estimar el grado de dolor y la que esta más interesada en el bienestar del bebé, deberá ser un concepto junto con su médico, los que pesasen más al respecto.

Parto Natural y Parto Preparado: En 1914, un médico inglés, el doctor Grantly Dick Read, sostenía que el dolor en el parto no era inevitable pero que era causado en gran parte por el miedo. Para eliminar tal miedo, desarrolló el concepto de parto natural que incluye la educación de la mujer en la fisiología de la reproducción y de parto y el entrenamiento en respiración, relajamiento y en la conservación de buenas condiciones físicas. A mediados del siglo, el doctor Fernand Lamaze, ya estaba usando el método psicoprofiláctico, o sea el parto preparado, método de obstetricia. Este método sustituyó las viejas respuestas de miedo y dolor a las sensaciones de las contracciones uterinas, por nueva respiración y respuestas musculares.

**Parto Suave:** La controvertida técnica del parto suave (a veces llamado método de Leboyer, en honor de su creador) postula que los niños deben nacer en cuartos pequeños y alumbrado débilmente. No se utilizan fórceps y no se grapa el cordón umbilical inmediatamente; no se usa anestesia ni siquiera localmente; se baña al bebé en agua tibia y se le coloca calmadamente sobre el estómago de la madre. Leboyer afirma que tales prácticas eliminan gran parte de los traumas del nacimiento y dan como resultado madres y bebés más felices.

Los críticos arguyen que la luz débil puede hacer que los médicos pierdan síntomas de angustia y que el bebé se expone a infecciones al contacto de agua o del cuerpo de la madre; además las ventajas de este método no han sido sustentadas mediante la investigación. Un estudio realizado en 1986 encontró que los bebés que habían nacido durante el primer año de vida a aquellos que habían nacido mediante métodos convencionales o que sólo eran ligeramente más fáciles (Maziade, Boudreault, Cote y Thivierge, 1986).

Entonces parece que el parto suave no reporta ninguna ventaja para la salud o el desarrollo de la personalidad pero plantea peligros que se pueden evitar; la mayor ventaja puede ser la percepción positiva de los bebés por su parte de sus madres.

**Parto por cesárea:** Es un procedimiento quirúrgico para retirar al bebé del útero; normalmente esta operación se lleva a cabo cuando el trabajo de parto no está progresando con la rapidez que debiera, con frecuencia debido a que el bebé viene de "nalgas" (en la cual las nalgas o las piernas emergerían antes que la cabeza) o al "través" (colocado transversalmente en el útero). También se hace cuando la cabeza del bebé es demasiado grande para pasar a través de la pelvis de la madre; el bebé parece estar en problemas o la madre esta sangrando por la vagina; si la madre ha tenido otro parto por cesárea, este también será por el mismo método.

Las ventajas del parto por cesárea necesitan ser consideradas con sus riesgos, aunque si ostentan un récord de seguridad superior cuando el bebé viene de nalgas. Las desventajas incluyen: un riesgo de infección más alto, estadía en el hospital y recuperación más largas, más gastos y el impacto psicológico y físico inherentes a toda cirugía.

Los promedios de cesáreas disminuirían si los médicos recibieran entrenamiento en servicio sobre las nuevas técnicas y en medicina legal, si se sometieran a la revisión de diagnóstico y control por parte de sus colegas y si se exigiera una segunda opinión antes de operar.

Reacciones de los padres ante el parto: júbilo, alivio, orgullo, maravilla, todas estas son reacciones típicas al nacimiento de un bebé.

Un trabajo de parto prolongado y el uso de fórceps parecen ser las experiencias más asociadas con el desagrado de un parto vaginal. Las mujeres que reciben calmantes son las que tienen partos más prolongados y las que parecen demostrar más desagrado con el proceso. Las que soportan cesáreas de urgencia, tienen tendencia a expresar más desagrado que las que la han elegido o las que han tenido un parto vaginal.

No se ha llevado a cabo mucha investigación en la experiencia del parto por parte de los padres y la poca que se ha hecho ha sido altamente influida por el movimiento del parto, lo describen como "lo máximo en experiencia emocional", pero no hay una evidencia contundente de que la asistencia al parto haga del hombre un mejor padre.

No parece que el apego y el compromiso emocional entre padre e hijo dependan de la presencia de este en el nacimiento del niño.

Una de las mejores cosas de la paternidad es que nunca es aburrida; así como los padres se ajustan a las necesidades de cuidado del infante, el bebé se vuelve un aventurero que necesita ser vigilado al hacer sus primeros pininos; justo cuando los padres han dado el salto a esta etapa, el niño caminador se convierte en un niño de preescolar. Los cambios continúan al ofrecer una oportunidad para el crecimiento personal creativo a medida que los padres son llamados a formar nuevas actitudes y conductas, para volver a vivir las experiencias de su propia infancia, solucionar nuevos problemas no resueltos hasta el momento y para responder a la personalidad única de sus hijos.

Tanto la madre como el padre sufren un gran proceso de desarrollo a medida que responden no solamente al nacimiento sino a la experiencia completa de ser padres.

### 2.1.5 El Recién Nacido

El desarrollo del niño empieza por el acto crítico del nacimiento y la edad crítica que le sigue, que se denomina postnatal. En el momento del parto, el niño se separa físicamente de la madre, pero debido a una serie de circunstancias, en este momento no se produce todavía una separación biológica de ella.

Durante mucho tiempo, el niño sigue siendo un ser biológicamente dependiente en sus principales funciones vitales. A lo largo de este periodo, la actividad y la propia existencia del niño tienen un carácter tan peculiar que este mero hecho permite considerar el periodo postnatal como una edad especial, dotada de todos los rasgos distintivos de la edad crítica.

Toda la existencia del niño en el periodo postnatal diría que ocupa una posición intermedia entre el desarrollo uterino y los periodos sucesivos de la infancia postnatal. El periodo postnatal viene a hacer el eslabón que une el desarrollo uterino y el extrauterino, pues coinciden en él los rasgos de uno y de otro. Diríase que dicho eslabón constituye una etapa de transición de un tipo de desarrollo a otro fundamentalmente distinto del primero.

La índole transitoria o mixta de la vida del niño en el periodo postnatal se destaca en algunas particularidades esenciales de su existencia.

Cuando el niño nace varía bruscamente su forma de alimentarse. S. Bernfeld dice que unas horas después del nacimiento el mamífero es un ser capaz de respirar en el agua con temperatura variable, alimentado por osmosis, como un parásito, se convierte en un ser que respira el aire con temperatura constante y alimentación líquida.

Según Ch. Ferenzky, el niño de endoparásito se convierte, después de nacer, en exoparásito. Según el investigador mencionado al igual que el ambiente

físico del recién nacido es, hasta un cierto punto, intermedio entre el medio del feto (placenta) y el medio de la infancia posterior (cuna), así también su comunicación es, en parte, una continuación del vínculo entre el feto y la embarazada. Aunque ya no existe la conexión física directa entre el niño y la madre, él sigue alimentándose de ella.

En efecto, la alimentación del recién nacido es mixta. Por una parte se alimenta al modo de los animales: percibe los estímulos externos, responde a ellos con movimientos adecuados que la ayudan a apresar y asimilar el alimento. Todo su aparato digestivo y todo el complejo de funciones sensomotoras de que dispone desempeñan el papel principal en la alimentación. El niño se nutre del calostro de su madre, luego de su leche, es decir, con el producto interno de su organismo. Por tanto la alimentación del recién nacido viene a ser una forma de transición, una especie de eslabón intermedio entre la alimentación intrauterina y la extrauterina.

Ese mismo carácter intermedio y dual se detecta en la forma básica de su existencia que se distingue, ante todo, por una insuficiente diferenciación del sueño y la vigilia. Las investigaciones demuestran que los recién nacidos pasan durmiendo el 80% del tiempo. Su sueño es polifásico y esta es su característica principal.

El propio sueño no está suficientemente diferenciado de la vigilia, por ello suele ser frecuente en el recién nacido un estado intermedio entre la vigilia y el sueño más parecido al adormecimiento. Pese a que el sueño es más prolongado, las observaciones de Ch. Buhler y H. Hetzer demuestran que sus periodos son muy cortos, el sueño continuo de nueve-diez horas empieza a partir del séptimo mes tan solo. En los primeros tres meses de vida, el promedio de periodos de sueño es de doce.

El sueño del recién nacido se distingue, en lo fundamental, por ser inquieto, ligero y discontinuo. El recién nacido, cuando duerme, hace muchos movimientos impulsivos, llega, incluso, a comer dormido. Este hecho vuelve a demostrar que el sueño y el estado de vigilia están poco diferenciados en el recién nacido. Quien puede dormir con los ojos semiabiertos y permanecer con ellos cerrados en estado de vigilia como si estuviese adormecido.

Muchos investigadores, como J. Lermitt y otros, llegan a la conclusión de que en los primeros días de su vida extrauterina el niño continúa su existencia uterina y conserva sus rasgos psíquicos.

Desde el punto de vista genético, el sueño es la conducta vegetativa más primitiva, antecede a la vigilia que procede de él. El sueño del recién nacido, al igual que su alimentación, ocupan en el desarrollo un lugar intermedio entre el estado embrional y postnatal.

El niño recién nacido realiza diversos movimientos relacionados filogenéticamente con los reflejos prensiles del tercer grupo de mamíferos (las crías de pecho llevadas por la madre).

En el niño recién nacido observamos movimientos afines a ese reflejo. Si colocamos en su mano un dedo o cualquier otro objeto alargado, el niño lo agarra con tanta fuerza que se le puede alzar al aire y mantenerle en esa posición alrededor de un minuto. Es evidente la similitud de ese reflejo con el reflejo prensil de la cría de un mono. El mismo significado tiene la reacción de MORO, conocido como reflejo de los brazos en cruz que se produce a causa de una conmoción cerebral: las piernas y los brazos se separan simétricamente y luego vuelven a juntarse en forma circular. El recién nacido responde con los mismos movimientos a todo estímulo inesperado y brusco: se trata de una reacción de miedo que se expresa en movimientos prensiles.

Una prueba directa e indudable de que el periodo postnatal debe considerarse como un periodo de transición entre el desarrollo uterino y extrauterino es la siguiente: el desarrollo embrional de los últimos meses, en caso de parto prematuro, puede proseguir en condiciones extrauterinas, lo mismo que en casos de partos demorados y aplazados los primeros meses postnatales pueden transcurrir en condiciones de desarrollo uterino.

Si quisiéramos establecer, en términos generales, la nueva formación central y básica del periodo postnatal que surge por primera vez como producto de ese peculiar estado de desarrollo y que el momento inicial del desarrollo posterior de la personalidad, podríamos decir que esta nueva formación es la vida psíquica individual del recién nacido. Hay dos momentos que debemos señalar en esa formación nueva: la vida es inherente al niño ya en el periodo de desarrollo embrionario, lo nuevo que surge en el periodo postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo en cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, esta inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento.

El segundo, consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que solo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño.

Disponemos de dos momentos esenciales que caracterizan la peculiaridad de la vida psíquica del recién nacido. El primero de ellos se refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas, que representan, por decirlo así, una fusión de atracción, afecto y sensación. El segundo momento caracteriza la psique del recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias sociales y físicos.



Es digno de señalar que el recién nacido, mucho antes de reaccionar a los elementos aislados de la situación, percibidos por separado, reacciona a un todo complejo de matiz emocional.

Por ejemplo, el rostro de la madre, sus movimientos expresivos provocan en el niño una reacción muy anterior a su capacidad de percibir aisladamente alguna forma, color o magnitud. En la percepción inicial del recién nacido todas las impresiones exteriores están indisolublemente unidas con el afecto que les matiza o el tono sensitivo de la percepción. El niño percibe antes lo afable o amenazador, o sea, en general, lo expresivo, que los elementos objetivos de la realidad exterior.

Se comprende fácilmente que el recién nacido carece de toda forma específica de comportamiento social. Las investigaciones de Ch. Buhler y H. Hetzer demuestran de la primera comunicación del niño con un adulto sobrepasa los límites del periodo postnatal. Para una verdadera comunicación son absolutamente imprescindibles los procesos psíquicos gracias a los cuales el niño toma conciencia de que alguien le cuida y por ello reacciona ante dicha persona de manera distinta que ante todos los demás.

Pasado el periodo postnatal puede hablarse con cierta seguridad de impresiones y reacciones sociales del niño de dos-tres meses; en el periodo postnatal el niño en su aspecto social se caracteriza por una pasividad total, tanto en su conducta como en su conciencia, no hay nada que demuestre una vivencia social como tal. Ello nos permite considerar el periodo postnatal, destacado hace ya tiempo por todos los biólogos, como una peculiar etapa de edad del desarrollo social del niño.

Los límites del periodo postnatal siguen muy discutibles, algunos científicos los fijan en un mes, otros, los reducen a una semana. Suele considerarse que la cicatrización del ombligo, la caída del cordón umbilical, la alteración del conducto de Batalov y la vena umbilical marcan el fin de ese periodo.

Finkelshtein y Reis consideran que su límite superior coincide con la recuperación del peso inicial del niño después de la pérdida fisiológica (del día 10 al 21). P.P. Blonski opina también que dicho periodo finaliza al séptimo día postnatal, cuando termina la pérdida fisiológica y comienza el aumento de peso. También compartimos la opinión de M. Maslov, para quien es poco oportuno situar el límite de esa etapa en la caída de la costra umbilical.

Maslov supone que para determinar dicho periodo debemos tomar en consideración el conjunto de indicios y peculiaridades anatomofisiológicas, así como el metabolismo muy peculiar estado sanguíneo debido a las peculiaridades de la inmunidad y la anafilaxia.

Todo ello considerado en conjunto demuestra que el periodo postnatal sobrepasa mucho los límites de la caída de la costra umbilical. En todo caso dura no menos de tres semanas y pasa imperceptiblemente, sin ningún cambio brusco, hacia el segundo mes, al periodo de lactancia.

Al determinar los límites del periodo postnatal conviene utilizar los datos que caracterizan al estado psíquico y social del recién nacido. Los datos que más coinciden en ese criterio se refieren a la actitud nerviosa superior del niño, más directamente relacionada con su vida psíquica social.

Las inversiones de M. Denisova y N. Figurín demuestran que a finales del primer mes o al principio del segundo se produce un viraje en el desarrollo del niño.

Se considera que el síntoma del primer periodo es la aparición de la sonrisa del niño cuando se le habla, o sea, su primera reacción específica a la voz humana.

Un estudio atento demuestra que hay en el primer año una sociabilidad totalmente específica, profunda, peculiar, debido a una situación social de desarrollo única, irrepetible, de gran originalidad, determinada por dos momentos fundamentales. El primero de ellos consiste en un conjunto de peculiaridades del bebé que salta de inmediato a la vista y se define casi siempre como una total incapacidad biológica.

El bebé es incapaz de satisfacer una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas solo con la ayuda de los adultos que le cuidan.

Ellos le dan de comer, llevan en brazos, los cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretejido en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo.

El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno.

Los objetos aparecen y desaparecen del campo visual del niño por voluntad de los adultos, es desplazado por el espacio en brazos de otros. Cualquier cambio de postura, e incluso el simple darle la vuelta, está entrelazado con la situación social. Los estímulos que le molestan se eliminan, al igual como se satisfacen sus necesidades elementales, a través de otros.

Se forma, por tanto, una dependencia única e irrepetible del bebé con los adultos, que traspasa las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo).

Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser máximamente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple es la relación refractada a través de la relación con otra persona.

La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una vinculación que lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona.

La segunda peculiaridad que caracteriza la situación social del desarrollo en el primer año es la siguiente: aunque el niño dependa por completo de los adultos, aunque todo su comportamiento está inmerso en lo social, carece todavía de los medios fundamentales de la comunicación social en forma de lenguaje humano.

Precisamente esta segunda característica, en unión con la primera, confieren la mencionada peculiaridad a la situación social en que se encuentra el bebé. La organización de su vida la obliga a mantener una comunicación máxima con los adultos, pero esta comunicación es una comunicación sin palabras e menudo silenciosa, una comunicación de género totalmente peculiar.

## 2.2. LA INFANCIA Y ETAPA ANAL

(Del año a los tres años)

En el estudio de cada edad, deben enfocarse las nuevas formaciones que surgen en la edad dada, es decir lo nuevo que se forma en el proceso del desarrollo de la etapa dada y que no existía en los periodos anteriores, ya que el propio proceso del desarrollo consiste al parecer, ante todo, en el surgimiento de nuevas formaciones en cada transcurso del proceso. Las formaciones nuevas aparecen al término de cada edad y vienen a ser el resultado de todo cuanto ocurre en ese periodo de desarrollo.

Cabe mencionar la definición que da Vygotski al término "desarrollo".

"El desarrollo no se concibe como una vía única y unidireccional o como una simple evolución cuantitativa, sino como un camino dialéctico, complejo e irregular, con variaciones cuantitativas y metamorfosis cualitativas, que implicaría la sustitución sistemática de unas funciones por otras y la incorporación de mediaciones externas, para convertirlas en internas".<sup>33</sup>

Otra definición que da Vygotsky sobre el desarrollo humano es la siguiente: "El desarrollo humano solo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría por una parte, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso ontogénico de maduración) hasta dar en el homosapiens.

Por otra parte el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo, que incidirá también directamente, a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño".<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Angel Rivieré, La Psicología de Vygotski, 1985, pág. 58.

<sup>34</sup> *Ibidem*, pág. 73.

Estas dos concepciones del desarrollo histórico, de evolución biológica, sino también de una evolución sociocultural.

El primer año de vida corresponde a una etapa en la cual no puede determinarse si el niño sabe o no andar, es decir, cuando se inicia el andar. Utilizando una excelente fórmula dialéctica\* sobre la formación del andar se puede hablar como de la unidad del ser y el no ser, es decir, cuando anda y no anda. Es bien sabido que no es frecuente que el niño empiece a caminar de pronto, aunque se dan algunos casos. A veces el niño que ha empezado a andar, deja de hacerlo, lo que demuestra que el andar no ha madurado todavía.

El niño en su infancia temprana ya anda; lo hace mal y con esfuerzo, pero es el niño para quien andar es la forma principal de su desplazamiento en el espacio.

Este proceso constituye el primer momento en el contenido de la crisis del primer año de vida.

El segundo momento se refiere al lenguaje. Nos encontramos de nuevo con un proceso en el desarrollo cuando no podemos determinar si el niño es parlante o no, cuando el niño habla y no habla. Se trata de un proceso que tampoco culmina en un día, aunque se citan casos de niños que rompen a hablar de inmediato. Es otro periodo latente de formación del lenguaje que dura tres meses aproximadamente.

El tercer momento son los afectos y la voluntad, en el niño aparecen los primeros actos de protesta, de oposición, de contraposición a los demás, de "inmoderación" como dicen los partidarios de la educación familiar autoritaria.

---

\* Arte de razonar.

En esta edad esas reacciones se manifiestan, a veces, con gran intensidad y agudeza principalmente en caso de una educación incorrecta, convirtiéndose en auténticos ataques cuya descripción está unida con la concepción de la infancia difícil. Habitualmente, al niño a quien le han negado algo o a quien no han comprendido, manifiesta un agudo incremento del afecto que termina a menudo con la situación cuando el niño se tira al suelo, grita desafortadamente, se niega a caminar, si es que sabe hacerlo, patalea, pero no hay ni pérdida de conciencia, ni salivación, ni enuresis,\* no otros síntomas típicos de ataque epiléptico.

Es tan solo una tendencia dirigida, a veces, contra determinadas prohibiciones, negaciones, etc., que se manifiesta como la describen habitualmente, en cierta regresión del comportamiento; diríase que el niño retorna a un periodo anterior (cuando se tira al suelo, patalea, se niega a caminar, etc.) pero lo utiliza, de otro modo.

---

\* Enuresis incapacidad de retener la orina, que dá lugar a su emisión involuntaria.

### 2.2.1 Desarrollo Físico

El desarrollo físico puede afectar la manera como el niño se considera así mismo. Parte de esto resulta seguramente de una reflexión del tratamiento que recibe por parte de los demás, pero es también producto de percatarse de sus propias fuerzas y debilidades. Un niño cuya auto-imagen concuerda con el ideal establecido por su cultura o su familia madurará más fácilmente que uno cuya auto-imagen no coincide con tales modelos.

Es por estas razones que se desea considerar detalladamente el crecimiento físico y el cambio antes de tomar en cuenta otros aspectos del desarrollo infantil.

Empezaremos con lo externo, esto es, el modo como los niños cambian de tamaño y forma, para luego pasar a lo interno; esto es, como evolucionan los huesos, los músculos, los nervios y las hormonas.

Los cambios externos como internos se reflejan en el desarrollo motor y mediante ciertos análisis acerca de la manera como se realiza el desarrollo de la percepción, apuntalando así nuestra comprensión del crecimiento físico y los inicios del desarrollo cognoscitivo.

En cuanto al tamaño puede parecer increíble que la estatura de un bebé represente un tercio de su estatura definitiva. Pero esto no quiere decir que el crecimiento, desde el nacimiento hasta la madurez, sea continuo y suave.

Al principio, desde el nacimiento hasta los tres años de edad, el crecimiento es acelerado. En la segunda etapa del patrón, la tasa de crecimiento disminuye, pero es estable de los tres hasta los once años.



La tercera fase del crecimiento empieza con un impulso de crecimiento adolescente considerable. Este impulso de crecimiento se presenta más temprano en las niñas que en los niños, pero dado que dura menos en el caso de ellas, al final ellas son más bajas de estatura.

La etapa final del patrón es la nivelación al empiezo de la edad adulta, que marca el final del crecimiento tal como acostumbramos considerarlo.

Una de las razones por las que nos sorprende saber que un bebé tiene un tercio de su estatura adulta es que los infantes presentan una porción muy diferente a la de los adultos. En comparación con la de un adulto, la cabeza de un bebé es muy grande: representa casi el 25% de la estatura del bebé al nacer y casi el 20% de su cuerpo a los 2 años de edad, comparada al 10%, aproximadamente, en la edad adulta.

Hay otros cambios en la forma que se relacionan con cuanta grasa tiene un pequeño. Los niños pequeños presentan contornos más redondos que los mayores, la forma de la cara, al igual que su tamaño, cambia a medida que se va desarrollando. Especialmente cuando los dientes permanentes empiezan a salir, se presentan cambios en el tamaño y forma de la mandíbula.

Lo que se ve en el exterior del cuerpo como cambios en el tamaño y forma en realidad son cambios que han ocurrido adentro, en los huesos y músculos. Se ha descrito que el esqueleto es el armazón del cuerpo, pero dicha armazón no es el que solemos concebir en el caso de un recién nacido. Los huesos siguen aumentando en número, tamaño y consistencia.

En el momento de nacer, algunas partes de la estructura ósea no están todavía completas. Por ejemplo de los 28 huesos separados que hay en la muñeca y mano del adulto, el bebé de 1 año de edad solo tiene tres. Todos los demás se desarrollan durante la niñez, completándose durante la adolescencia.

En una parte del cuerpo, sin embargo, el número de huesos separados en realidad se reduce. Esto ocurre en el cráneo, en donde el infante tiene varios huesos, separados por espacios llamados fontanelas.

Los fontanelas permiten que la cabeza se comprima durante el proceso de nacimiento sin resultar dañada, dándole al mismo tiempo, espacio al cerebro para que crezca. Aunque muchos padres se preocupan acerca de estos espacios suaves que hay en la cabeza del bebé estos pueden proteger del bebé el cerebro contra cualquier daño, ya que es la etapa en la que el cráneo presenta su máxima flexibilidad.

En la mayoría de los niños, las fontanelas se llenan de hueso a la edad de 2 años.

En cambio más visible en el esqueleto es el incremento de la longitud de los huesos largos, en especial los de los brazos y las piernas.

En el momento de nacer, algunos huesos son en realidad cartílagos, y todos ellos son más suaves y contienen un mayor contenido de agua que poco después. El proceso mediante el cual estos tejidos suaves se convierten en huesos se denomina osificación.

Aún cuando la osificación se presenta de manera estable desde el nacimiento hasta la pubertad, el grado de desarrollo no es el mismo para las diversas partes del cuerpo. Los huesos de las manos y la muñeca se endurecen en una etapa muy temprana, como los huesos de la cabeza.

Los huesos largos de la pierna, por el contrario, no se endurecen completamente sino hasta los 18 ó 19 años.

Tener huesos suaves significa para un niño pequeño; adoptar toda clase de posturas flexibles (como poner su pie detrás de la cabeza o en su boca). No obstante, también le será muy difícil sentarse. Cuando notamos que la flexibilidad del bebé viene a menos, se está viendo el resultado de la osificación, así como el desarrollo de los músculos.

A diferencia de los huesos, los bebés nacen con todas las fibras musculares que tendrán para toda la vida (Tañer, 1970).

Sin embargo, los músculos sí cambian, alargándose y engrosándose. Este proceso toma lugar durante la niñez; y al igual que la estatura y el peso, se hace más activo durante la adolescencia.

Aún antes de la etapa más activa del crecimiento que es la adolescencia, existen diferencias sexuales ya manifiestas entre los niños y las niñas en lo referente a las medidas de fuerza o resistencia. Esto es, el niño promedio es más fuerte que la niña promedio. No obstante, existe una considerable gama de grados de fuerzas en los niños y las niñas: por ejemplo hay un gran número de niñas que muestran mayor fortaleza que el niño promedio, al igual que pocos niños cuyo desenvolvimiento se parece mucho al de la niña promedio. En el momento de nacer, las partes más desarrolladas del cerebro son las que comprenden el llamado cerebro medio. Esta es la parte del cerebro situada en la porción inferior del cráneo, y regula aspectos tan básicos como la atención, la habitación, el dormir, el despertar y la eliminación. Estas son las funciones con las que viene el recién nacido.

La parte menos desarrollada y más compleja del cerebro, por otro lado, se llama corteza. Esta es la parte gris y arrugada del cerebro que rodea al cerebro

medio, e interviene en la percepción, el movimiento corporal y en todos los procesos del pensamiento y del lenguaje. La corteza ya se encuentra ahí al nacer, pero las células individuales no están aún bien coordinadas. Durante los dos primeros años de vida, aproximadamente se desarrollan células cerebrales adicionales, aumentando los vínculos entre ellas. Este proceso se completa hasta la mitad a los 6 meses de edad, y en las tres cuartas partes a la edad de 2 años. Algunos de los reflejos que tiene el bebé como el de Babinski disminuye a los seis meses de edad. Al parecer, la causa de la disminución es el desarrollo de corteza, que asume el control de las actividades físicas del bebé. Debido a esta secuencia natural de la aparición y desaparición de los reflejos, algunas veces los médicos los utilizan para determinar si ha ocurrido algún daño cerebral físico.

Al igual que el resto del cuerpo, la corteza se desarrolla de manera desigual, esto es, que algunas partes crecen con mayor rapidez que otras. Las partes que controlan la vista y el oído están relativamente bien desarrolladas en el momento del nacimiento, y las áreas que controlan las capacidades motoras (como los movimientos de la cabeza y el tronco) también se desarrollan en una etapa muy temprana.

Un segundo proceso de importancia en el desarrollo del sistema nervioso es el crecimiento de las cubiertas como las membranas que rodean a los nervios. Estas cubiertas de mielina pueden considerarse como un tipo de material aislante, que evita que los mensajes de una fibra nerviosa sean transmitidos accidentalmente a otra fibra nerviosa en el camino. El proceso del desarrollo de la mielina se conoce como mielinización.

Al nacer, por ejemplo, la espina dorsal no está totalmente mielinizada; y sin esta cubierta, el niño tiene poca capacidad para comunicarse con la parte inferior de su cuerpo. Puede sentir las cosas que le pasan en la parte de abajo, pueda dado que los mensajes no pueden ser enviados fácilmente hacia los nervios de abajo, posee un escaso control muscular. El proceso de mielinización ocurre

rápidamente durante los primeros meses de la vida y casi se completa a los 2 años de edad en el caso de los nervios que van al cerebro y vienen de él. Sin embargo, en el cerebro en sí, la mielinización común continúa hasta la adolescencia y quizá hasta la edad adulta.

### 2.2.2 Características motrices

El niño de un año gatea y, por lo común, con gran presteza. Puede hacerlo sobre manos y rodillas o en cuatro pies. Pero pese a su pericia en el gateo, no puede resistir el impulso de levantarse sobre los pies, y una vez que ha adoptado la actitud plantigrada, ya casi está listo para pararse por sus propios medios.

Puede lograr pararse sin ayuda, pero ordinariamente no alcanza un equilibrio estable hasta cuatro semanas después. Por ahora se desplaza de costado, amarrándose a algún sostén; camina, sí, pero no sin apoyo. Sus modos de prensión se acercan a la destreza del adulto. La prensión fina es hábil y precisa y casi posee ya la facultad de soltar las cosas voluntariamente. La componente flexora o del asir de la prensión está ahora compensada por la componente extensora del soltar. Este control inhibitorio le permite soltar una pelota con ademán de lanzamiento.

La diferencia más notable entre un año y dieciocho meses es postural, ha logrado, por lo menos, un dominio parcial de sus piernas, mientras que de un año difícilmente puede pararse sin ayuda de algún apoyo. A los quince meses el bebé puede pararse perfectamente, con prescindencia de toda ayuda; pero hasta los 36 meses no posee el equilibrio necesario para pararse en un solo pie. Dieciocho avanza velozmente con paso tieso, extendido e impetuoso, que no es correr, exactamente, pero que es superior a caminar o hacer pinitos sienta en su silla infantil con la mayor soltura, y puede treparse a una silla de adulto. Con ayuda, puede subir escaleras. Y para bajar no necesita ayuda, haciéndolo o bien por sucesivas "sentadas" en cada escalón o gateando hacia atrás, vuelto de espaldas. Pero en la locomoción sobre el piso rara vez gatea. Desde algún tiempo era capaz de avanzar empujando una silla; ahora ya puede arrastrar un juguete con ruedas mientras camina. Tales hazañas están mucho más allá de las posibilidades de un año, cuyo mejor medio de locomoción es el gateo en cuatro pies o sobre manos y rodillas, y que todavía no ha alcanzado completamente la posición erguida.

Manualmente a los dieciocho meses es lo bastante diestro para colocar un cubo sobre otro a la primera tentativa. Su soltar prensorio, sin embargo, exagerado y necesita varias pruebas para construir una torre de tres. A los dieciocho meses puede arrojar una pelota, mientras que a la edad de un año la hace rodar, la proyecta o la aleja mediante un simple movimiento extensor. El codo de dieciocho meses es más diestro, lo cual le permite volver las hojas de un libro, si bien de dos o tres por vez.

Los niños de tres años como a los de dos, les gusta la actividad motriz gruesa, si bien menos exclusivamente. Se entretiene con juegos sedentarios durante periodos más largos, le atraen los lápices y se da a una manipulación más fina del material de juego. Ante una caja de truco con una pelota dentro, trabaja tenazmente para sacarla, y una vez que lo consigue prefiere estudiar el problema a jugar con ella. Esto refleja un cambio en los intereses motores, pues de dos años no vacilaría en jugar con la pelota.

Tanto en el dibujo espontáneo como en el dibujo imitativo, a los tres muestra una capacidad de inhibición y delimitación del movimiento. Sus trazos están mejor definidos y son menos difusos y repetidos. Aunque no podrá dibujar un hombre hasta los cuatro años, puede hacer trazos controlados, lo cual revela un creciente discernimiento motor. También en la construcción de torres muestra un mayor control. A los dos años construye torres de seis o siete cubos; a los tres las hace de nueve o diez. Este mayor dominio de la coordinación en la dirección vertical se debe aparentemente a la maduración de un nuevo equipo neuromotor.

Aunque dotado de mayor control en los planos vertical y horizontal, tiene una curiosa ineptitud en los planos oblicuos. Puede doblar un pedazo de papel a lo largo y a lo ancho, pero no en diagonal, aún con la ayuda de un modelo.

Una ineptitud semejante se pone de manifiesto en los dibujos imitativos. La naturaleza no ha hecho madurar, todavía, el soporte neuromotor necesario para el movimiento oblicuo.

A los tres años es de pies más seguros y veloces. Su correr es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas más cerradas y domina las frenadas bruscas. Puede subir las escaleras sin ayuda, alternando los pies. Puede saltar del último escalón con los dos pies juntos, mientras que a los dos salta con un pie adelante. De igual modo, a los tres puede saltar con los pies juntos desde una altura de hasta 30 cm. Tres ya pedalea un triciclo, mientras que a los dos o dos años y medio andan en autos de juguete a propulsión primitiva.

La razón de estas conquistas estriba en el sentido más perfeccionado del equilibrio y en el progreso cefalocaudal. En el andar de tres años hay menos balanceo y vacilaciones; ya está mucho más cerca del dominio completo de la posición erguida, y durante un segundo o más puede pararse en un solo pie.



### 2.2.3 Desarrollo Intelectual

El definir la inteligencia como un poder cognoscitivo tiene un sentido considerable. Pero cuando se termina de observar algunas de las pruebas recopiladas usando esta definición, nos parece que hay mucho por aprender a las formas como piensan los niños.

Uno de los principales aspectos de la idea que tiene la gente común de la inteligencia ha sido ignorado casi por completo esto es, la parte social.

Aunque las pruebas del CI de los niños incluyen preguntas relacionadas con las situaciones sociales (como, ¿Qué debes hacer si pierdes una pelota que pertenece a uno de tus amigos?), la calificación refleja el conocimiento general más que la capacidad social real.

Por ejemplo, "decirle que lo sientes" no es considerada como una respuesta correcta a esta pregunta. La clase de poder cognoscitivo tiene más que ver con el poder o capacidad de pensamiento acerca de las ideas abstractas que con el pensamiento respecto a las relaciones sociales o a las interacciones interpersonales.

Una pregunta un tanto diferente consiste en como se relaciona el poder cognoscitivo con la conducta social real. Wendy Roedell estudió esta cuestión como parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de los niños con CI muy altos que asistían a una preprimaria especial de la Universidad Washington.

En este estudio, las capacidades sociales de los niños eran evaluadas de tres maneras. Primero, sus maestros de la preprimaria calificaban sus conductas sociales con otros niños, en segundo lugar los colaboradores de la investigación observaban su comportamiento durante los periodos libres de actividad en la preprimaria. Finalmente a los niños se les dio algo llamado "Prueba preescolar de

resolución de problemas interpersonales", en la que ellos tenían que pensar en formas en las que se podrían resolver ciertos problemas sociales.

Sus calificaciones en esta prueba reflejaron cuantas soluciones habían considerado y dicho al examinador.

Otros investigadores (Spivack, 1974) ha encontrado que el "PIPS" (como suele llamársele en E.U. al test creado por Wendy Roedell) se relacionaba con el ajuste general de la sala de clase entre los niños en edad preescolar en desventaja.

En este grupo de niños muy inteligentes, sin embargo, no existió ninguna relación entre las calificaciones del PIPS y cualesquiera de las calificaciones del maestro las conductas observadas.

Resulta interesante el hecho de que ni las calificaciones de los maestros ni las conductas observadas se relacionaron con el CI. En otras palabras los niños más intelectualmente avanzados no fueron los más socialmente avanzados. De ahí que el poder cognoscitivo pueda ayudar a comprender las situaciones sociales, pero no intervenir realmente en ellas.

Sin embargo hay un segundo y más serio problema con las definiciones de inteligencia que se centran en el poder cognoscitivo. Estas definiciones y la investigación basada en ellas nos dejan todavía mucho que aprender respecto a las formas como piensan los niños.

Las definiciones de poder pueden darnos una idea acerca de cuanta inteligencia tienen los niños, pero no nos han dicho mucho respecto a qué clase de inteligencia poseen.

Lo más importante, prácticamente no nos dice nada sobre maneras como cambia el pensamiento durante la niñez.

Fue esta insatisfacción con las pruebas mentales tradicionales lo que llevó a Jean Piaget a empezar a trabajar en un tipo completamente distinto de teoría de la inteligencia, una teoría estructural, que propone que los niños a diferentes edades piensan y aprenden de maneras distintas.

Una de las ideas centrales de la teoría de Piaget es que: "Conocimiento en el sentido amplio e inteligencia son, lo mismo."<sup>35</sup>

La idea Piagetiana marca la inseparabilidad de todos los aspectos del desarrollo.

Abordando las ideas de Vygotski señala que se deben desafiar los niveles de desarrollo potencial del niño.

Vygotski decía que "El desarrollo del niño es un proceso dialéctico, complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño".<sup>36</sup>

El desarrollo de las funciones superiores exige la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. Y esto es aprendizaje.

Como decía también Vygotski: "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la

---

<sup>35</sup> Constance Kamii, La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar, 1995, pág. 24.

<sup>36</sup> Ángel Riviere, Op. Cit. pág. 59.

vida intelectual de aquellos que le rodean. La maduración por sí sola, no será capaz de producir las funciones psicológicas que implican el empleo de signos y símbolos, que son originariamente instrumentos de interacción, cuya apropiación exige, inevitablemente, el concurso y la presencia de los otros. En definitiva, el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás. Solo es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos".<sup>37</sup>

El aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas del compañero de interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo. Pero no solo eso: el aprendizaje depende también del desarrollo potencial del sujeto. Este es un concepto que sintetiza varios aspectos de la concepción vygotskiana sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, por lo que es necesario aclarar los aspectos esenciales.

Para definir la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, no basta con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo, sino que es preciso determinar qué es capaz de hacer con la ayuda de otros. La humanización se realiza en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces de su desarrollo, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc., las conductas del niño. Son agentes del desarrollo.

Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otra(s) persona(s) le llama Vygotsky "Nivel de Desarrollo Potencial", diferenciándolo del "Nivel de Desarrollo Actual", que es aquel que corresponde a ciclos evolutivos llevados a cabo y que se define operacionalmente

---

<sup>37</sup> Ángel Riviere, Op. Cit. 59.

por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas.

A partir de estas definiciones es fácil entender el concepto vygotskiano de zona de desarrollo potencial, no es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Vygotsky criticaba la tendencia psicométrica a definir simplemente el nivel de desarrollo actual, y la propensión pedagógica a situar los objetivos didácticos en dicho nivel de desarrollo. Al medir el nivel de desarrollo en cuanto a las fases evolutivas previamente realizadas, los tests limitarían su validez y posibilidades de predicción en los contextos educativos.

Por otra parte, la limitación de objetivos educativos al ámbito del desarrollo actual, daría lugar a una educación conservadora y poco capaz de favorecer el desarrollo. El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino más bien va a remolque de dicho proceso.

Así, pues, la noción de una zona de potencial nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo.

El concepto de zona de desarrollo potencial sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción. Define las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo.

A diferencia del nivel de desarrollo actual, que permite una caracterización retrospectiva del desarrollo, posibilita una definición del mismo, por lo que su importancia práctica es mucho mayor.

Además, la noción de desarrollo potencial es decisiva para analizar el papel de la imitación y luego en el desarrollo del niño.

Podemos decir que aquella permite la transformación del desarrollo potencial en actual, mientras que el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño que se sitúa normalmente por encima de su edad y posibilidades de acción actual, e incorpora como potenciales los instrumentos, signos y pautas de conducta de su cultura.

La posibilidad de hablar de una zona de desarrollo potencial depende de una característica esencial del aprendizaje humano, que es su capacidad de suscitar procesos evolutivos que solo son activos en las situaciones de relación entre personas.<sup>38</sup>

El método genético-experimental de Vygotsky situaba el análisis de los procesos de desarrollo en la zona de desarrollo potencial, a través de la influencia activa del experimentador y del aprendizaje activo del sujeto. Sucede que el aprendizaje, a través de la influencia, era para Vygotsky el factor fundamental del desarrollo.

En el siguiente apartado se abordará el aspecto del lenguaje porque esta más vinculado con la aparición de la conciencia infantil y con las relaciones sociales del niño.

---

<sup>38</sup> Ángel Riviere, Op. Cit. pág. 61.

## 2.2.4 Desarrollo del Lenguaje

Existen dos periodos en el desarrollo del lenguaje infantil, en el primer año cuando el niño carece todavía del lenguaje, en el verdadero sentido de la palabra, la propia situación social del desarrollo suscita en él una necesidad muy grande, múltiple, compleja de comunicación con los adultos.

Como el bebé no sabe andar no puede ni aproximar, ni alejar el objeto, ha de actuar a través de otros. Ninguna otra edad infantil exige tantas formas de colaboración tan elemental como el primer año. Las acciones a través de otros es la forma fundamental de la actividad del niño, esta edad se caracteriza por el hecho de que el niño está privado del medio más fundamental de comunicación: el lenguaje.

En ello precisamente radica la muy peculiar contradicción en el desarrollo del bebé. El niño crea una serie de sucedáneos del lenguaje.

Los gestos que surgen en el niño y llevan al gesto indicador tan importante desde el punto de vista del desarrollo por lenguaje, por medio de ellos se establece la educación con la gente de su entorno.

Hay una serie de formas que sustituyen el lenguaje, es decir, los medios de comunicación, que sin ser verbales, constituyen una seria etapa preparatoria para el desarrollo del lenguaje.

Entre el primer periodo, denominado sin lenguaje con el desarrollo del niño y el segundo cuando en el año se configuran los conocimientos básicos del idioma materno, existe un periodo de desarrollo que W. Eliasberg (1928) propuso denominar como lenguaje autónomo infantil.

Eliasberg dice: "que el niño, antes de empezar hablar en nuestro idioma nos impone el suyo".

Este periodo, precisamente nos ayuda a comprender como se pasa del periodo prelingüístico en el cual el niño solo balbucea, al periodo en que domina el lenguaje en el verdadero sentido de la palabra. El paso del periodo prelingüístico al periodo verbal de desarrollo se efectúa por medio de lenguaje autónomo infantil.

La composición fónica de las palabras utilizadas por el niño se diferencia radicalmente de la composición fónica de nuestras palabras; esa era su primera particularidad.

La segunda peculiaridad más esencial e importante que atrajo la atención de Darwin fue el hecho de que las palabras del lenguaje autónomo se diferencian de nuestras palabras también por su significado.

Los significados de las palabras autónomas infantiles no coinciden con las nuestras, ninguna de ellas puede ser correctamente traducida a nuestro lenguaje.

Hay dos rasgos que destacan el lenguaje autónomo infantil en el curso general del desarrollo lingüístico del niño. La primer diferencia se haya en la estructura fonética del lenguaje y la segunda en la faceta semántica del lenguaje infantil.

La comunicación sólo es posible entre el niño y las personas que comprenden el significado de sus palabras.

Está demostrado que el niño antes de dominar nuestra articulación fonética domina ciertos rudimentos de palabras y de significados no coincidentes con los nuestros.



La tercera peculiaridad del lenguaje autónomo admite la comunicación, pero en formas distintas y de carácter distinto que aquella comunicación que se hace posible para el niño más tarde.

En el lenguaje autónomo predominan completamente distintas leyes de cohesión y unión de palabras, leyes de unión de interjecciones que transmutan entre si y recuerdan una serie de exclamaciones incoherentes que a veces utilizamos en estados de agitación e inquietud.

El lenguaje autónomo infantil no es un caso raro ni excepción sino una regla, ley que se observa en el desarrollo verbal de todo niño, ley que podemos formular del siguiente modo: antes de que el niño pase del periodo prelingüístico a dominar el lenguaje de los adultos, el niño manifiesta el desarrollo del lenguaje autónomo infantil.

Este lenguaje es un periodo imprescindible en el desarrollo de todo niño normal. Esta es una primera tesis.

La segunda tesis: en muchas formas de subdesarrollo del lenguaje, en caso de anomalías lingüísticas, el lenguaje autónomo infantil suele ser un factor determinante de las peculiaridades de dichas formas anormales del desarrollo verbal.

Por ejemplo, el retraso en el habla se debe muchas veces a que en el niño se prolonga la etapa del lenguaje autónomo.

Otras anomalías verbales en la edad infantil también llevan a que el lenguaje autónomo se retrase, en ocasiones, varios años, aunque cumplen su principal función genética, es decir, sirve de puente por el cual el niño pasa del periodo prelingüístico al verbal.

Todo niño que se desarrolla de manera normal, tiene su propio lenguaje autónomo que se distingue por tres momentos.

Primer momento: En el aspecto motor, es decir articulatorio, fonético se diferencia de nuestro lenguaje. Se trata habitualmente de palabras como "pu-fu, pu-pa", de fragmentos de nuestras palabras.

Segunda peculiaridad: Los significados del lenguaje autónomo no coinciden con el significado de nuestras palabras.

Tercera peculiaridad: El niño, además de sus palabras, comprende también las nuestras, es decir, antes de empezar a hablar, ya comprende una serie de ellas. Comprende cuando se le dice: Levántate, siéntate, pan, leche, caliente, etc., lo que impide la existencia de un segundo lenguaje.

Y, finalmente, el último momento: El lenguaje autónomo infantil y sus significados se elaboran con la participación activa del niño.

Es un hecho demostrado que cada niño pasa en su desarrollo por un periodo de lenguaje autónomo. Su principio y fin marcan el principio y fin de la crisis del primer año de vida.

El lenguaje autónomo infantil no solo constituye una etapa sumamente peculiar en el desarrollo del lenguaje infantil, sino que esta etapa corresponde a una etapa peculiar en el desarrollo del pensamiento. En dependencia del nivel de desarrollo en que se encuentra el lenguaje, el pensamiento manifiesta determinadas peculiaridades. Hasta que el lenguaje del niño no alcance un determinado nivel, su pensamiento tampoco puede sobrepasar un cierto grado de desarrollo.

El niño de un año: El niño de un año manifiesta un alto grado de reciprocidad social. Escucha las palabras con mayor atención y repite las palabras familiares bajo la influencia de la repetición e imitación. Ya empieza, incluso, a subordinar la acción a la palabra, entregando la pelota obedientemente a la orden: "Dámela". Es probable que haya agregado, también, dos o tres palabras más a su vocabulario o que trata de atraer la atención, si no con palabras, por medio de toses o chillidos. Cuando se aproxima a su imagen en el espejo lo sociablemente, acompañando a menudo el contacto social de vocalizaciones. Estas vocalizaciones pronto desembocarán en una elocuente jerga y en la multiplicación del vocabulario articulado.

El niño de dos años: la conducta del lenguaje abarca tanto la comprensión como la comunicación. Al año, el niño es muy articulado. De ordinario, solo puede decir una o dos palabras, aparte de "dada" y "mamá", que apenas tienen valor comunicativo. Sin embargo, percibe en los demás y comunica a los demás una amplia gama de estados emocionales: dolor, placer, miedo, cólera, disgusto, cariño, ansiedad, etc. Gran parte de su expresividad emocional es altamente egocéntrica. La distinción que efectúa entre él mismo y los demás es bien escasa. Sus vocalizaciones apenas comienzan a tener implicación social. Cuando se acerca a su imagen en el espejo, lo hace física y vocalmente; y ya sabemos que es capaz de toser para atraer sobre sí la atención.

El niño de dieciocho meses también es de naturaleza ensimismada, pero sus comunicaciones, por medio de ademanes y palabras, son mucho más frecuentes y diversas. A veces hasta puede jactarse de un vocabulario de 10 palabras bien definidas. Articula lo bastante para decir "papa" cuando tiene hambre y no cuando está satisfecho. Acompaña el no con una sacudida de la cabeza, anterior, por otra parte, a la palabra. Ya empieza a usar palabras junto con los ademanes y aún en lugar de estos llega, incluso, a abandonar la media lengua, prefiriendo gracias a "ta ta".

Las frases de tres palabras deben esperar aún otros seis meses. Pero en un nivel preverbal, ya ha pasado por la fase e incluso por párrafos enteros de emisión, en las "charlas" declinadas y expresivas de su fluida jergonza. Para la mayoría de los niños esta jerga es una matriz evolutiva del habla.

Su comprensión del significado de las situaciones se encuentra, de igual modo, más bien en el plano de la jerga que en el plano articulado. Así capta el valor general de las situaciones familiares y aún el de las situaciones nuevas.

Responde a órdenes simples como pon la pelota sobre la silla, o abre la boca.

Reconoce muchas figuras que es incapaz de nombrar. Las palabras recién están empezando a tomar un estado auxiliar, libre y flotante.

Pero esto no le acarrea dificultades, puesto que sólo distingue parcialmente entre el mismo y las cosas que le interesan.

A los dos años el habla articulada se halla en un estado de creciente actividad. El bebé de dos años bulle con palabras. Pueden poseer hasta mil palabras, aunque en algunos casos, sin embargo, solo dispone de unas pocas. De ordinario, la jerga se ha desvanecido casi completamente, aunque bajo la influencia de una fuerte excitación, cuando tiene que comunicar alguna gran noticia, puede mezclar la jergonza con las palabras.

A los dos años, posee un vocabulario alrededor de 300 palabras, aunque éstas son para el niño, de un valor desigual; en tanto que algunas apenas son algo más que sonidos nuevos, otras cumplen el papel de oraciones completas aún cuando se las use aisladamente. Predominan considerablemente los nombres de cosas, personas, acciones y situaciones. Los adverbios, adjetivos y preposiciones.

Los pronombres mío, mi tu y yo empiezan a ser usados más o menos en el orden dado. Al niño de dos años le gusta escuchar tanto por razones de lenguaje, como por razones sonoras. Escuchando adquiere cierto sentido de la fuerza descriptiva de las palabras. Por este motivo, le gustan los cuentos que le hace un tercero sobre él mismo o las cosas familiares. Así se afirman sus conocimientos sobre el sentido de las palabras: "Pedro subió la escalera".

Desde el punto de vista intelectual, su mérito más alto es, quizá, su capacidad para formular juicios negativos: "A no es B". ("Un cuchillo no es un tenedor"). Esto representa un extraordinario progreso comparado con el simple rechazo del ademán o la sacudida negativa de la cabeza. ¡Ha empezado a decir que no en el elevado plano de la lógica! Encontrar la correspondencia entre objetos y palabras le produce un genuino placer.

El niño de tres años: Jerigonza a los 18 meses, palabras a los dos años, frases a los tres: he ahí reseñado el orden de crecimiento.

Este esquema, sin embargo, simplifica demasiado las fuerzas evolutivas en actividad. Las palabras apenas son algo más que patrones laringolinguales, arraigados en un patrón total de acción, o meras formaciones por hábito. Dos adquiere palabras; Tres las usa. A los 3 años, las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierten en instrumentos para designar preceptos, ideas, relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose, después de los dos años, para alcanzar un promedio de casi mil palabras.

Pero las palabras de tres se hallan en etapas de desarrollo muy desiguales. Algunas son meros sonidos sometidos a prueba experimental. Otras tienen un valor musical o humorístico. Y otras, por el contrario, son palabras de un significado bien preciso.

El soliloquio y el juego dramático, que tanto le complacen, tiene por fin ese proceso de maduración, incubando palabras, frases y sintaxis. El niño es, a un tiempo, actor y locutor y pone sus representaciones al servicio del lenguaje. Interpreta al plomero, las escenas de almacén y la visita del médico. Esta combinación de teatrificación y lenguaje parece a menudo sin objeto. Muchas de sus preguntas son aparentemente insustanciales. Los cantos que improvisa de mañana al despertar parecen, de igual modo, sin sentido. Pero esta conducta cobra un nuevo valor cuando la consideramos como un mecanismo evolutivo para alcanzar el habla, para precisar las palabras.

En consecuencia, el niño de tres años sus actividades tienen un equilibrio más hábil. Esto le permite hacer seguir la acción a la palabra y la palabra a la acción en su monólogo. Pero las palabras también van dirigidas a él, y mientras aprende a escuchar, escucha para aprender. A veces basta una sola palabra de la madre para que el curso entero de su actividad se reorganice instantáneamente, con velocidad asombrosa.

Cuando la palabra de alguien que no es él mismo ha alcanzado este mágico poder de transformación, el niño ya ha abandonado los llanos de la primera infancia. El progreso realizado, desde el punto de vista de la madurez psicológica, es notable. El valor cultural de este adelanto es tan significativo que el nivel de madurez de tres años parece constituir una verdadera mutación si se le compara a la edad de dos años.

En el campo de la conducta del lenguaje, a la edad de tres años se parece más al Niño de cuatro años que a uno de dos años. Pero en realidad no existe tal mutación, puesto que la edad de dos años se convierte en tres por un proceso gradual.

### 2.2.5 Desarrollo Social y de la Personalidad

El niño de un año goza de una importante posición social en el seno de la familia. Frecuentemente ocupa, incluso, el propio centro del grupo. El bebé manifiesta una significativa tendencia a repetir las acciones que le han sido festejadas. A través de estas situaciones, comienza oscuramente a sentir su propia identidad, que habrá de convertirse, más tarde, en el núcleo de un creciente sentido de la personalidad.

También puede estar dotado de un sentido estético elemental. Reacciona frente a la música. Le gustan los sonidos sueltos repetidos rítmicamente. Puede poseer un primitivo sentido del humor, y así se ríe ante ruidos inesperados o incongruencias sorpresivas.

En cuanto a su conducta doméstica, se está volviendo más independiente. Se alimenta con sus propios dedos, roza el plato con la cuchara y luego le pasa la lengua, y cuando está saciado lo expresa con un ademán.

Pero su comportamiento no es exclusivamente reservado. Frecuentemente adopta una actitud sociable, y si es necesario recurre a las vocalizaciones u otros medios para atraer la atención sobre sí.

El pequeño de dos años ya usa la palabra "mío" manifestando un interés inconfundible por la propiedad de cosas y personas. El niño de dos años es todavía egocéntrico en buena medida. Incluso puede parecer más egoísta que un niño de dieciocho meses, porque tiene un sentido de sí mismo más vigoroso.

Cuando ve su imagen en el espejo se reconoce y se nombra. Puede llegar a decir, incluso, "Soy yo", pero es más probable que exclame: "¡Vean al nene!", o: "Ese es el nene mamá". Aunque ahora la percibe más clara y distintamente que a los dieciocho meses, la madre todavía forma gran parte de sí mismo.

Cuando juega con otros niños, se vuelve principalmente sobre sí mismo. Sus contactos con otros compañeros son casi exclusivamente físicos, pues los contactos sociales son escasos y breves. Por lo general, se limita a juegos solitarios.

Demuestra una saludable reserva con respecto a los extraños, no es fácil de persuadir y obedece a sus propias iniciativas. Y con todo, ha adquirido un alto grado de conformidad con las convenciones domésticas. Ayuda a vestirse y a desvestirse. Utiliza la cuchara sin derramar demasiado.

Realiza una distinción verbal entre las funciones urinarias e intestinales. Esta capacidad se halla en relación con su mayor control voluntario.

Su conciencia del grupo familiar se manifiesta de diferentes maneras. A veces esconde los juguetes para asegurarse que podrá usarlos más tarde, reflejando así un creciente sentido de posesión. Demuestra cariño espontáneamente, esto es, por propia iniciativa. Obedece los encargos domésticos simples, y le alcanza las pantuflas al abuelito.

Muestra síntoma de compasión, simpatía, modestia y vergüenza. Si se le reta hace pucheros, y sonríe si se le alaba. Da muestras de "culpabilidad" cuando ha tenido un accidente en el control diurno de sus esfínteres. Ladea la cabeza como "en desgracia", o bien opta por acusar al hermanito.

Este sentimiento de culpa no es tan profundo, probablemente, como parecería desprenderse de los signos superficiales, pues el niño de dos años tiene mucho de mimo y esta siempre listo para dramatizar las expresiones emocionales de los adultos en su medio social. Pero hasta un rudimentario sentimiento de culpabilidad aumenta los peligros para el desarrollo de su personalidad, en un medio de disciplina excesiva.



Las contradicciones en la conducta personal-social del niño de dos años tiene su origen en el hecho de que este se halla en vías de transición desde un estado presocial a otro más socializado.

Su juego dramático es más elaborado, penetra más profundamente en el medio cultural. Sea varón o mujer, a los dos años la criatura se siente inclinada a dramatizar la relación madre-hijo por medio de muñecas u otras formas cualesquiera. Algo oscuramente, está empezando a comprender esta relación, lo cual significa que él mismo se está convirtiendo en algo separado de su madre.

Sólo con el aumento de esta separación puede llegar a adquirir una noción adecuada del yo. Su yo se fortalece, por lo tanto, aumenta sus percepciones sociales.

Con el pequeño de tres años se puede tratar, él sabe que es una persona y que nosotros somos personas, es capaz de negociar transacciones recíprocas, sacrificando satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio ulterior.

Son típicos su fuerte deseo de agradar y la docilidad con que se aviene a la gran mayoría de las exigencias del examen mental. Por lo común permanece sentado en su silla, esperando la tarea siguiente. En caso de salir, regresa muy pronto, especialmente si no se le ponen dificultades y solo se le sugiere que debe volver más tarde.

A veces su espíritu de colaboración es tan positivo, que puede llegar a decir con una sonrisa: "¿Esta bien así?" Esto no es blanda sumisión, sino, por el contrario, una activa adaptabilidad.

El niño de tres años usa palabras para expresar sus sentimientos, deseos y aun sus problemas. Presta oído atento a las palabras y las indicaciones surten

efecto. Si así se le pide, realiza pequeños encargos en la casa o por los alrededores.

Ayuda a la madre y coloca la botella de la leche en el umbral de la puerta, atendiendo la recomendación de tener cuidado y no romper la botella. A esta altura debe poseer cierto sentido del yo y de la posición que ocupa, porque manifiesta cierto desdén ante las proposiciones simples e infantiles como: "A ver, a ver: muéstrame tu naricita".

Pero su noción de yo personal y de otros y/o personales es imperfecta y fragmentaria. Mientras por un lado tiene para su madre referencias llenas de sonrisas y cariño, altamente sociables, por el otro es capaz de dirigir violentos ataques contra un objeto físico, una silla, un juguete.

Sus estallidos emocionales por lo común son breves, puede experimentar una ansiedad prolongada y es capaz de celos.

Habla mucho consigo mismo, a veces a manera de práctica experimental del lenguaje, pero también como si se dirigiera a otro yo o a una persona imaginada. Proyecta su propio estado mental sobre los demás. Sabiendo lo contagiosa que es la risa, trata de hacer reír a los demás mediante su propia risa. Capta las expresiones emocionales que los otros. Su deseo de agradar y adaptarse, lo familiariza con lo que el medio social espera de él.

Aunque manifiesta un interés creciente por el juego con otros niños, todavía le gustan los juegos de tipo solitario. Su cooperación es incoherente y vacilante, esto no significa que sea superficial o que carezca de valor. Su naturaleza social crece poco a poco, y estas breves experiencias sociales, lo llevarán con el tiempo, a un mayor discernimiento. Ya ha empezado a comprender lo que significa esperar cada uno su turno. Le gusta esperar e incluso le gusta compartir sus juguetes.

A los tres años el término medio se halla bien acomodado a las exigencias normales de la vida hogareña.

Se alimenta solo y raramente necesita ayuda para terminar su comida. Derrama muy poco y puede servirse agua de una jarra.

Demuestra mayor interés y habilidad para vestirse y desvestirse; sabe desprender los botones de adelante y de costado, y sabe desatar y quitarse los zapatos y los pantalones.

A los tres años ya empieza a dormir toda la noche sin mojarse.

Y en grado considerable puede atender él solo sus necesidades durante todo el día. Todavía hace una siesta de una hora o más, pero al acostarse no depende tanto de la compañía de muñecas y animalitos de juguete.

A los tres ha empezado a superar las trabas de la infancia. Las palabras empiezan a ser aceptadas, también, como medio de cambio. Esto torna su conducta más sociable.

Tras breves aventuras por su flamante independencia, regresa de buen grado al abrigo de la protección parental.

## 2.3 PRIMERA INFANCIA

(De los cuatro a los seis años)

En esta edad los niños crecen ahora más lentamente que en los tres primeros años pero progresan mucho en coordinación y desarrollo muscular entre los tres y los seis años y puede hacer muchas cosas. Durante este período, conocido como primera infancia, los niños son más fuertes, después de haber pasado por el período más peligroso de la infancia para entrar en uno más saludable, ya que el crecimiento apropiado y la salud dependen de la buena nutrición.

El niño de 4 años ya está muy avanzado en el nuevo camino, es más refinado y hasta algo dogmático, debido a su manejo vocacional de palabras e ideas. Su seguridad verbal puede engañarnos, haciéndonos atribuirle más conocimientos de lo que en realidad posee.

El niño de 5 años puede soportar y aún disfrutar el alejamiento de su hogar exigido por la escuela. Es más reservado e independiente que el niño de 4, sumergido todavía profundamente en exploraciones elementales del mundo físico y social. El niño de 5 posee una comprensión más aguda del mundo y de su propia identidad.

Recíprocamente, la sociedad le reconoce una madurez social en germinación y cada vez le ofrece más oportunidades para su desenvolvimiento en grupos.

En el niño de 6 años surgen nuevos impulsos, nuevos sentimientos, nuevas acciones.

El niño de esta edad toma una parte más activa en la lectura. Como ha oído repetidas veces la lectura de sus libros favoritos, puede "leer" cuentos de

memoria, como si elevara verdaderamente en voz alta la página impresa. También se interesa por reconocer palabras en libros que le son familiares, y en revistas.

Le siguen gustando los cuentos de animales, pero extiende también sus intereses hacia la naturaleza. A muchos niños de 6 años les gusta la poesía. Las historias cómicas del diario y los libros de historietas con cuentos de animales comienzan a adentrarse firmemente en su vida.

### 2.3.1 Desarrollo físico

Durante los tres y los seis años los niños pierden su redondez y toman una apariencia más delgada atlética. La barriga típica de los tres años se reduce al tiempo que el tronco, los brazos y las piernas se alargan; la cabeza es todavía relativamente grande pero las otras partes del cuerpo están alcanzando el tamaño apropiado y la proporción del cuerpo se parece progresivamente más a la de los adultos.

Los varones a los tres años son ligeramente más grandes y pesados que las niñas, con más músculos por cada medio kilo de peso aproximadamente del cuerpo; en cambio, las niñas tienen más tejido adiposo.

Diferentes tipos de desarrollo tienen lugar en el cuerpo de los niños. El crecimiento muscular y del esqueleto progresa volviéndose más fuertes.

Los cartílagos se vuelven huesos más rápidamente y los huesos se endurecen, dando a los niños una forma más firme y protegiendo los órganos internos.

Estos cambios permiten a los niños desarrollar muchas destrezas motrices de los músculos largos y cortos. La estamina aumenta debido a que los sistemas respiratorio y circulatorio generan mayor capacidad y el sistema de inmunidad, que se está desarrollando los protege de infecciones.

## CRECIMIENTO FÍSICO (EADAES DE 4 A 6 AÑOS)

Edad	ESTATURA		PESO	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
4	1 m	1.01 m	16.556 Kg.	16.442 Kg.
5	1.108 m	1.017 m	18.823 Kg.	18.597 Kg.
6	1,15 m	1.15 m	21.772 Kg.	21.318 Kg.

A medida que el promedio de crecimiento de los niños disminuye, estos necesitan menos calorías por cada libra de peso en el cuerpo. Así, los niños de preescolar comen menos en proporción a su tamaño que los infantes, lo hace preocupar a los padres al pensar que posiblemente sus niños no están ingiriendo lo suficiente.

Realmente, las exigencias nutritivas de la primera infancia se satisfacen fácilmente. Por ejemplo, la proteína se puede suministrar mediante dos vasos de leche y una ración de carne o alternándoles pescado, queso o huevos todos los días.

La vitamina A se puede suministrar al comer cantidades moderadas de zanahoria, yema de huevo o leche entera (entre otros alimentos) la vitamina C se puede suministrar mediante las frutas cítricas, tomates y vegetales de hojas verde oscuro.

Demasiados niños no obtienen estos nutrientes esenciales debido a que su familia se deja seducir por los comerciales televisados de alimentos ricos en azúcar y grasas. Si la dieta incluye demasiados cereales azucarados, refrigerios y comidas rápidas bajas en nutrientes, no tendrá suficiente apetito para consumir el alimento que su cuerpo necesita.

Por tal razón, incluso los refrigerios deben ser nutritivos.

### 2.3.2 Características motrices

En cuanto a sus características motrices es importante mencionar las habilidades que los niños van desarrollando.

A los 4 años corre con más facilidad que a los 3. puede, asimismo, alternar los ritmos regulares de su paso.

Puede brincar (salto con rebote sobre uno y otro pie). Pero no puede saltar en un solo pie y mucho menos todavía realizar los tres tipos de salto sucesivamente. Puede, sin embargo, mantener el equilibrio sobre una sola pierna durante mucho más tiempo que a los tres años. Puede mantenerse en equilibrio sobre un pie durante varios segundos, y por regla general, seis meses más ya salta en un solo pie.

A los cuatro años le gusta realizar pruebas motrices siempre que no sean muy difíciles. Le gusta salir airoso. Este marcado interés por pruebas y proeza constituye, en cierto modo, un nuevo síntoma evolutivo que ofrece una clave a la psicología del niño de cuatro años.

Sus nuevas proezas atléticas se basan en la mayor independencia de la musculatura de las piernas.

Hay menos totalidad en sus respuestas corporales, y piernas, tronco, hombros y brazos no reaccionan tan en conjunto. Esto hace que sus articulaciones parezcan más móviles.

También le proporcionan placer las pruebas que exigen una coordinación fina. Toma una aguja a manera de lanza, y con buena puntería le introduce en un pequeño agujero, sonriendo ante el éxito.



Al dibujar, es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle. La copia del círculo es más circunscrita que a los tres años, y es característico de su ejecución que la realice en el sentido de las agujas del reloj, más adecuado para su naturaleza cada vez más marcadamente diestra.

El niño de 5 años posee equilibrio y control. Esta bien orientado respecto de sí mismo.

Mantiene los brazos cerca del cuerpo. Los ojos y cabeza se mueven casi simultáneamente al dirigir la mirada hacia algún objeto. Es directo en su enfoque, mira a las cosas de frente. Va directamente hacia una silla y se sienta en ella. Parece estar bien orientado con respecto a los cuatro puntos cardinales, pues sentado en la silla se vuelve un cuarto de circunferencia a la derecha y da incluso media vuelta hasta mirar hacia atrás.

La actividad motriz gruesa esta bien desarrollada. Aunque quizá camine con los pies inclinados, puede hacerlo en línea recta, descender una escalera alternando los pies y saltar sobre un sólo pie, alternadamente.

Su economía de movimiento es notoria, por contraste con la expansividad de los cuatro años. Aparece más contenido y menos activo, porque puede mantener una posición por periodos más largos pero pasa de estar sentado a ponerse de pie, y luego de cuclillas, de manera continua.

Los 6 años son una edad activa. El niño está en actividad casi constante, sea de pie, sea sentado. Parece hallarse equilibrando conscientemente su propio cuerpo en el espacio. Esta en todas partes: trepando árboles, arrastrándose debajo, encima y alrededor de sus estructuras de grandes bloques o de otros niños. Parece ser todo piernas y brazos en danza alrededor de la habitación.

Hay mucho juego tumultuoso y peleador. Le gusta luchar con su padre o con un hermano; pero esto puede terminar en desastre, pues no sabe cuando detenerse.

Le interesan también las pruebas de trapecio; le gusta trepar por una soga y balancearse colgado de ella. El columpio es uno de sus favoritos; se sienta con más libertad y equilibrio y le deleita sobremanera balancearse a la mayor altura posible.

Le gusta construir torres más altas que él mismo; trata de saltar lo más alto que puede, sin importarle caer y rodar por el suelo. Su propio patio no le resulta tan atractivo como el del vecino.

### 2.3.3 Desarrollo intelectual

El niño de 4 años posee una capacidad de generalización y de abstracción que ejercita con mucha más frecuencia y deliberación.

Sus procesos intelectuales, sin embargo son estrechos en alcance. Su comprensión del pasado y del futuro es muy escasa, y aún tratándose de cuentos manifiesta muy poco interés por el argumento. Puede contar hasta cuatro o más de memoria, pero su concepto numérico apenas si va más allá de uno, dos y muchos.

Puede tener un compañero de juegos imaginario, pero antes que organizadas las relaciones con este compañero son más bien fragmentarias. Aún en su juego teatral no mantiene el mismo papel por mucho tiempo.

La mentalidad de cuatro es más activa que profunda. Su pensamiento es de tipo consecutivo y combinativo. Frente a las dos líneas paralelas de Binet, exclama: "Esta es la grande; esta es la chica".<sup>39</sup> En vez de realizar un juicio comparativo sumario, efectúa dos juicios consecutivos. De igual modo, en trance de realizar una elección estética entre lindo y feo, se refiere, por turno, a cada uno de los miembros del par comparado.

Cuando escucha un cuento, este puede conmoerlo literalmente, en su sentido muscular, puesto que el niño tiende a reproducir mediante su actitud corporal y sus ademanes lo que en ese momento está oyendo.

En sus dibujos existe una primitiva mezcla de simbolización. El dibujo típico de un hombre consiste en una cabeza con dos apéndices, y a veces, también con dos ojos. Por lo general el torso no aparece hasta los cinco. Existe una tendencia

---

<sup>39</sup> Paapelia Diana E., Op. Cit. pág. 202.

a separar las partes individuales en cuanto son dibujadas. Puede alcanzarse la unidad mediante el trazado de un círculo para rodear las partes.

Cuando se le presenta un dibujo incompleto de un hombre, puede suplir tres partes ausentes. Si le agrega los ojos, entonces comenta: "Ahora puede ver" limita la construcción de una puerta de cinco cubos, insertando un cubo diagonalmente, a manera de llave de arco. Cuando juega espontáneamente con los cubos construye tanto en la dimensión vertical como en la horizontal, da nombre de primera intención. Le gusta pasar de una cosa a otra más que repetir. Su mente es vivaz y abarca un vasto terreno.

El niño de 5 años ya ha recorrido un largo camino por el sinuoso y ascendente sendero del desarrollo.

Sus capacidades, sus talentos, sus cualidades temperamentales y sus modos distintivos de afrontar las exigencias del desarrollo se han puesto ya de manifiesto en grado significativo. Lleva ya el sello de su individualidad.

Pero también corporiza en su joven persona rasgos generales y tendencias de conducta características de una etapa del desarrollo y de la cultura a la cual pertenece. Estos rasgos subyacentes que saturan su comportamiento constituyen la esencia de sus cinco años.

Ellos constituyen los rasgos de madurez que le hacen algo diferente del niño de 4 y del niño de 6 años.

Cinco años es una especie de edad de oro, tanto para los padres como para el niño. Durante un breve periodo, la corriente del desarrollo fluye con suavidad.

El niño de cinco años es dueño de sí mismo, reservado, y su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares. Ha aprendido mucho, ha madurado. Se dedica a consolidar sus ganancias antes de hacer incursiones más profundas en lo desconocido. Hacia los cinco años y medio, se hará evidente una nueva forma de desasosiego evolutivo.

Demuestra una saludable intolerancia hacia el exceso de magia y el exceso de cuentos de hadas.

Acaba, simplemente, de descubrir su mundo concreto y este contiene suficientes novedades y realidades por mérito propio.

Se acentúa, incluso, su tendencia a permanecer en casa, no debido a una dependencia anormal, sino porque el hogar es una institución compleja que atrae y satisface su atención. Se siente feliz jugando durante horas en su casa, con todas sus domesticidades, lo que no debe considerarse como un descrédito para su desarrollo.

Y no debemos sorprendernos, si en la escuela goza especialmente con la dramatización de situaciones domésticas.

Debe tratar que el mundo familiar le resulte más familiar; el mundo familiar es todavía, para él, algo nuevo.

El niño de cinco años produce una impresión favorable de competencia y estabilidad, porque es capaz de concentrar su atención sin distraerse y porque sus exigencias no son excesivas.

La autolimitación es casi tan fuerte como la autoafirmación. En consecuencia el niño pide ayuda a los adultos, cuando la necesita. Le agrada asumir pequeñas responsabilidades y privilegios a los que puede hacer plena

justicia. Se le maneja mejor sobre esta base que desafiándolo a realizar esfuerzos que escapan todavía a sus fuerzas.

Si se le exige demasiado, puede reaccionar con pequeños arranques de resistencia o de sensibilidad; más rápidamente recupera su habitual porte equilibrado.

Hay en él, a menudo, una vena de seriedad. Delibera mucho más que un niño de cuatro años. Piensa antes de hablar.

Los niños de cinco años gustan de acomodarse a la cultura en la que viven. Su actividad espontánea tiende a realizar bajo un buen dominio de sí mismo. Buscan el apoyo y la guía de los adultos. Aceptan la ayuda de los adultos para salvar las transiciones que no le son familiares.

Se muestran ansiosos por saber como hacer cosas que están dentro de sus posibilidades. Les agrada ser instruidos, no tanto para gustar a sus mayores como para sentir las satisfacciones del logro personal y de la aceptación social.

Les gusta practicar la conversación social de pedir permiso y de esperar un permiso formal. Los cinco años constituyen una edad de conformidad, comprendida en la pregunta: "¿Cómo se hace?".

Sus juegos colectivos se limitan por lo general, a un grupo de tres y se organizan teniendo como preocupación principal los fines individuales, más que los fines colectivos. Niños y niñas se aceptan mutuamente con libertad, independientemente del sexo, aunque sin competencia jerárquica en cuanto ha de desempeñar el papel de la madre o del bebé.

La ligazón emocional con la madre es fuerte. Le gusta ayudarla en las tareas de la casa; goza cuando ella lee para él en voz alta.

Sus modos emocionales están sujetos a grandes variaciones individuales; pero sugieren una firme orientación matriarcal. Después de todo, la madre es una figura de suma importancia en el pequeño mundo del niño de cinco años.

El niño representa una interesante combinación del ayer y del mañana, pero comprende el yo-aquí-ahora mejor que el tú-allí-luego. Está sumergido en el cosmos que no tiene conciencia de su propio pensamiento como proceso subjetivo separado del mundo objetivo. En su propia persona puede distinguir la mano derecha de la izquierda; pero carece de ese pequeño exceso de proyectividad que le permitiría distinguir la derecha de la izquierda en otra persona.

Busca el efecto y el aplauso. Le agrada escuchar que hace bien las cosas. Le gusta traer a casa algo hecho en la escuela.

El niño de cinco años es más pragmático que romántico.

El niño de cinco años es un gran hablador.

La volubilidad del cuarto año dio como resultado un vocabulario aumentado, quizá de unas dos mil palabras. Ha superado la mayor parte de su articulación infantil.

Cuando relata una experiencia, emplea con mayor libertad las conjunciones. Puede referir un cuento. Puede exagerar, pero no es dado a la invención extraordinariamente imaginativa.

En general, la vida emocional del niño de cinco años sugiere un buen ajuste consigo mismo y confianza en los demás. No carece de angustias y de temores, pero son por lo general temporales y concretos.

Goza de sus horas de vigilia de un equilibrio excelente.

Desde el punto de vista psicológico, se siente a sus anchas en el mundo, porque se siente cómodo consigo mismo.

La naturaleza psicológica de esta edad resulta más evidente cuando echamos una mirada retrospectiva al camino evolutivo que ha recorrido el niño para llegar a su estado actual.

La evolución del crecimiento es como el espectro cromático: cada fase, cada color, se identifica mediante grados imperceptibles con el siguiente. Sin embargo, los siete colores del espectro son bien distinguibles. De la misma manera, los rasgos de madurez del niño de cinco años se diferencian de los rasgos de madurez del niño de seis años.

El sexto año de vida (aproximadamente) trae consigo cambios fundamentales, somáticos y psicológicos. Es una edad de transición. Están desapareciendo los dientes de leche, aparecen los primeros molares permanentes. Incluso la química del cuerpo del niño sufre cambios sutiles que se reflejan en un aumento de la susceptibilidad a las enfermedades infecciosas.

La otitis media alcanza su apogeo; con frecuencia surgen dificultades de nariz y de garganta. A los seis años, el niño no es tan robusto ni tan sano como a los cinco. Se producen otros cambios evolutivos de importancia, que afectan a los mecanismos de la visión y a todo el sistema neuromotor.

El niño de seis demuestra que no es sólo un niño de cinco, mejor y más grande. Es diferente, porque es un niño que cambia. Esta atravesando una etapa de transición, similar a la paradójica etapa de los dos años y medio.

A esta edad, el niño tiende a los extremos; bajo tensiones ligeras, cuando quiera que trata de utilizar sus poderes más recientemente adquiridos. Como



organismo que crece activamente, esta penetrando en nuevos campos de acción. Las nuevas posibilidades de conducta parecen presentarse por partes. El niño se encuentra, a menudo, bajo la compulsión de manifestar primero uno de los extremos de dos conductas alternativas, y luego muy poco después el extremo exactamente opuesto.

Lejos de su casa, le puede resultar abrumadora una pregunta tan sencilla como: "¿tomarás helado de chocolate o de vainilla?". Elección difícil, y decisión que no será definitiva ni siquiera después de haber sido adoptada, pues un niño inmaduro no puede eliminar fácilmente la alternativa opuesta: no renunciará por completo a la vainilla después de haber elegido el chocolate. Decisiones que eran fáciles o sumarias a los cinco años se ven ahora complicadas por nuevos factores emocionales, pues el niño esta creciendo.

La complicación significa incremento de madurez. La incapacidad de decidir significa inmadurez, si nos permitimos una distinción paradójica entre madurez e inmadurez.

El niño de seis años sufre de bipolaridad: una zigzagueante conciencia de ambos extremos de un dilema.

Una característica sobresaliente de los seis años en su escasa capacidad de modulación. Pero no necesitamos desesperar: esa capacidad mejorará con la ayuda de la cultura y del tiempo.

El niño puede jugar con un compañero más fácilmente que con dos. En un juego abunda el sentido de la reciprocidad, de "esto por aquello": yo te doy un regalo, tú me das un regalo. Tú me empujas, yo te empujo.

Es excesivamente enfático, o bien vacila y se demora, o intenta cosas demasiado difíciles para él. Quiere ser el primero. Siempre quiere ganar.

En el patio de juegos, esto le hace peleador y acusador. Con todo, lo que más ansia es cariño. Para Navidad, quiere muchos regalos, pero no sabe exactamente qué tipo de regalos. Es tan activo y está tan dispuesto a adquirir nuevas experiencias que probablemente sus modales sean precipitados y fragmentarios: un rápido "Entra" o "Gracias", pero nada de prolongada formalidad al dar la mano.

Debemos recordar que el niño de seis años no trata simplemente de perfeccionar habilidades que ya poseía a los cinco años. La naturaleza agrega una media a su estatura psicológica. El niño se adentra en dominios completamente extraños de la experiencia; usa sus músculos, grandes y pequeños, para explorar nuevos caminos.

### 2.3.4 Desarrollo cognitivo

EL niño de 5 años está adaptado al hogar y listo para la experiencia de estar con niños de la misma edad, especialmente en un grupo supervisado por un adulto. Por lo general, se adapta con relativa facilidad, aunque no haya tenido experiencia escolar previa.

Comúnmente, el niño de 5 años no es muy comunicativo respecto de su vida escolar. Puede contar que otro niño le golpeó o le pellizcó, que la maestra le hizo hacer tal o cual cosa. La madre y la maestra se beneficiarán por igual comunicándose ocasionalmente por teléfono, con respecto a algún episodio que pueda haber sucedido en la casa o en la escuela.

Al llegar a la escuela, el niño va directamente hacia su aula y su maestra. Necesita alguna ayuda para quitarse la ropa y le pide a la maestra cuando lo requiere.

Goza con una rutina y se adapta bien a un programa de actividades que le permite libertad de movimiento y que, aún así, mantienen el control de la serie de actividades individuales.

La mañana podrá comenzar con un período de juego libre, en el cual elige juegos de construcción, carpintería, rompecabezas, pintura, colorida, arcilla o jugar a la casa. Pasa de una actividad a otra. Por lo general, completa sus tareas, aunque su atención pueda desviarse para contemplar el trabajo de otro niño, o acudir a la maestra para relatarle alguna experiencia personal o para mostrarle el producto de su trabajo.

Tanto los niños como las niñas juegan a la casa, representando tareas cotidianas como el lavado de la ropa, las llamadas telefónicas, las compras y

episodios ocasionales de visitas al médico. Los niños prefieren los juegos de construcción; las niñas jugar a la casa.

Las transiciones son relativamente fáciles. Ante una palabra de aviso por parte de la maestra, el niño da término a su tarea y, con su ayuda, ordena o guarda los materiales. Entonces está listo para la actividad siguiente, quizá un debate o un poco de música, seguido de un ligera golosina.

A los cinco años, el descanso encuentra resistencia si se le imponen; probablemente algunos niños no quieran volver a la escuela debido a eso.

Algunos, sin embargo, responden y otros quizá sigan su ejemplo. Una canción o un cuento sencillos pueden ir acompañando un corto periodo de reposo.

Gran parte del trabajo de lectura y de números del niño de cinco años esta íntimamente relacionado con sus juegos, tanto en la casa como en la escuela. Puede escoger letras mayúsculas, primero a la izquierda o a la derecha de una página, luego al comienzo de una oración. Más tarde, lee letras en combinaciones como G-A-T-O y pregunta que quiere decir.

Los signos despiertan un especial interés en él y quizá le guste agregar un signo a sus esculturas de bloques. Quizá agrega también letras de madera a que representan a personas como A por Ana, o S por Susana. Le agrada identificar palabras repetidas en un libro que a él le resulta familiar, tales como los sonidos que emiten los animales o algunas expresiones exclamativas. A los cinco años y medio, algunos niños fingen leer de un libro que han memorizado; a otros les gusta subrayar las palabras que conocen.

A los niños de cinco años les gusta contar objetos; dice cuantos juguetes tiene. Puede copiar números y, quizás, escribir algunos dictados. Durante el año,

aprende a identificar las diferentes monedas. Hace intentos de sumar o restar dentro de los cinco primeros números, con o sin ayuda de los dedos o de objetos.

Tener cinco años reviste para él enorme importancia.

Sus juegos favoritos son el columpio, hace esculturas con bloques grandes y los aparatos de gimnasia. A veces se programa una excursión al zoológico.

En la escuela, la mañana del niño de cinco años transcurre, por lo general, con suficiente fluidez. La condición de aquí y ahora de cinco exige atención inmediata y, así, la maestra circula constantemente por el aula, lista para ayudar, escuchar o resolver alguna situación de emergencia, como el derrame de algún bote de pintura. Ella proporciona el escenario y los materiales para las experiencias del niño, y a ella recurre este en busca de aprobación y afecto.

Aprenderá a inhibir los ataques impulsivos si se le enseña que "eso duele". Juega predominantemente solo, aunque le agrada estar en grupo. Pasa de una actividad a otra, por lo general completándolas. Análogamente, cambia su orientación postural: se sienta en una silla para una actividad, se pone de pie para otra, se sienta sobre el suelo o sobre una mesa para una tercera. Le desgarran que alguien toque sus materiales, pero puede ser muy servicial y entregar un objeto cuando se le pide.

Algunos niños quizás necesitan que se les separe del grupo para jugar, pero a esta edad se les puede dejar, por lo general, en la periferia del grupo, sin llegar al aislamiento verdadero.

En el periodo de juego libre, quizá dos, tres o cuatro niños se sientan ante la misma mesa para dibujar o para modelar arcilla, pero trabajan independientemente y dejan ese lugar con toda facilidad para jugar en otra parte del aula. Agrupaciones del mismo tipo son evidentes en el cajón de arena. El

juego de la casa puede mantener juntos a un número mayor durante un cierto tiempo.

En sus juegos, el niño de seis años amplía su campo de acción, como lo hace en todo lo demás. A los cinco, sus episodios de juego eran restringidos y limitados; su panorama y sus movimientos se amplían ahora.

Hay un verdadero retorno del anterior interés por la tierra y el agua. Los niños de seis años se deleitan en sus tiendas de desperdicios y se divierten haciendo caminos y casas de barro.

Los niños se dedican especialmente a cavar. Los pozos se convierten en túneles y madrigueras, cubiertos con tablones a manera de techo. El cavar puede evolucionar hacia la jardinería y la siembra de semillas.

Las diferencias de sexo en la elección de juegos se definen con mayor claridad. Sin embargo, ambos sexos encuentran un cambio de acción común en la actividad motriz gruesa y en el juego imaginativo.

A ambos sexos les gusta patinar sobre ruedas, columpiarse, nadar y hacer ejercicios en la barra fija.

Ambos se entregan a juegos de pelota, pero las niñas tienden a hacer botar una pelota mientras que los niños ensayan los rudimentos del fútbol. Las niñas se deleitan saltando la cuerda.

La rápida capacidad de seis para fingir e imaginar cosas enriquece sobremanera su vida lucida. Una cama se transforma rápidamente en fortaleza; un grupo de sillas, en barco. Las niñas muestran mayor tendencia a jugar a la escuela, a la casa y a la biblioteca, sin prejuicio de que algunos niños se muestren a menudo dispuestos a acompañarlas.

Las niñas quieren también vestirse de mayores, incluyendo sombrero, zapatos, pintura y abrigo, y pueden en ocasiones convertir su juego en una representación dramática.

Los niños pueden tomar parte en los juegos de la casa y de la escuela, pero muestran mayor inclinación a jugar a la guerra, a los vaqueros, a vigilantes y ladrones. Hacer fuego contra el enemigo y ocultarse para esquivar sus ataques son dos formas características del juego.

El niño de seis años toma una parte más activa en la lectura. Se interesa por reconocer palabras en libros que le son familiares, y en revistas. Se deleita escribiendo mayúsculas de manera que formen verdaderas palabras y también se deleita con sencillos deletreos orales, como juego.

### *2.3.5 Desarrollo social y de la personalidad*

El niño de 5 años es serio respecto de sí mismo y le impresiona mucho su capacidad de asumir responsabilidades y de imitar la conducta adulta. Tiene mayor conciencia de la relación de sus actos con la gente y con el mundo que le rodea. Es tímido en sus acercamientos a los demás pero edifica una relación lenta y continua que hace de los cinco años una de las edades favoritas de los adultos.

Con las cosas, tanto como con las personas, el niño de cinco años tiende a preparar y plantear los acontecimientos del futuro cercano, en lugar de esperar que se precipiten sobre él.

Se siente seguro en la relación con la madre. Ella es tan parte de él como él mismo. Es fundamental para el niño de cinco años mantener una relación justa y recíproca con la madre. Es naturalmente obediente, quiere agradar, quiere ayudar y pide permiso aún cuando no sea necesario.

Demuestra tener una notable memoria para los hechos pasados. Puede acumular pensamientos igual que acumula cosas. Mediante sus preguntas, construye un impresionante acopio de información. Y, como sucede con todas las cosas del niño de cinco años, hay cierto método tanto en lo que piensa como en lo que hace.

El niño habita en un mundo de aquí y de ahora, y su principal interés en el mundo se limita a sus propias experiencias inmediatas.

Su interés por lo sexual se limita principalmente al recién nacido, el nacimiento de los niños. Este interés se manifiesta también en la ternura materna que demuestra hacia el hermano menor. Aunque en años anteriores posiblemente haya preguntado: "¿De donde vienen los niños?", vuelve a preguntarlo a los cinco.



Todo lo que quiere saber es que el bebé crece en "la barriga de la mamita". Rara vez muestra interés en saber cual es el origen inicial.

El verdadero interés del niño de cinco años esta en el bebé, más que en sus antecedentes. Tanto los niños como las niñas desean tener un bebé propio. Algunos niños de esa edad se remontan a la época en que estaban en el vientre de la madre: les agrada conversar sobre ello y preguntan a la madre si ella lo recuerda.

El niño de cinco años es más pudoroso, es especial con respecto a mostrar su cuerpo a extraños. Incluso puede mostrar esa modestia ante una sirvienta o un hermano menor.

El niño no exige mucho de la vida, ni tampoco da mucho. Sus problemas vitales son de alcance limitado y fáciles de manejar. La madre descubre que es un placer tener al niño en casa. Es tan servicial, está siempre al alcance de la voz y mantiene a la madre informada de todas sus actividades, pidiéndole siempre permiso para hacer las cosas. Tienen formas cariñosas para demostrar cuanto adoran a su madre.

El padre también participa del afecto del niño de cinco años, aunque raramente es progenitor preferido. Al niño le gusta su padre, se siente orgulloso de él, quizá le obedezca mejor que a la madre, pero no aceptará un castigo del padre tan fácilmente como lo acepta de la madre.

En la inseguridad de mitad de la noche, fundamentalmente quiere tener a la madre a su lado, quizá los padres no reciban tanto afecto del niño como las madres, pero, por otro lado, no reciban tanto menosprecio. Es la madre quien recibe el embate de las explosiones del niño. Es la madre a la que el niño llama "mamita" y a quien amenaza con "Nunca más jugaré contigo. Eres una mamá mala".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Lo que más agrada al niño de cinco años es jugar con niños de su misma edad. Algunos prefieren los de su mismo sexo; algunos, los del sexo opuesto y otros aceptan fácilmente a ambos.

En ocasiones responde mejor a un niño algo mayor que él y llega, incluso, a tomar parte en los juegos del grupo de la vecindad, aceptando el papel del bebé cuando juega a la casa y retirándose cuando no desea competir con los demás.

El imperioso niño de cinco años establece, por lo general, las buenas relaciones con niños menores que él, que acepten sus imposiciones. Pero aún este niño tan imperioso aceptará a jugar a la manera de otros niños si, parte del tiempo, estos aceptan su propia manera de jugar.

Seis es el centro de su propio universo. Quiere y necesita, ser el primero, el más querido, quiere ser elogiado, quiere ganar.

Su regla, según dice la madre, es "Todo para Juanito". Cree que su forma de hacer las cosas es la correcta y quiere que los demás hagan las cosas de esa misma forma. No sabe perder con dignidad, ni aceptar críticas. No le importa especialmente agrandar a los demás, pero sabrá gustar a los demás para agradarse a sí mismo.

El niño de seis años opera con una predisposición dirigida hacia sí mismo. Es autoritario, quiere que las cosas se hagan como él dice, domina una situación y esta siempre dispuesto para aconsejar. Unos pocos niños de esta edad quizás tengan alguna conciencia de sí mismo como entidades individuales similares a los demás, pero únicas en sí mismas. Un niño más integrado fue capaz de expresar esto escribiendo: "Yo soy yo". Otro niño de la misma edad pensaba así de la palabra "persona": "Mamá es una persona, papá es una persona, yo soy una

persona: tres personas". A los seis años, el niño comienza a interesarse por su propia estructura anatómica.

Aunque pueda vislumbrar una noción de sí mismo como persona, no se comporta como una persona completa. Es extremadamente dominante en cuanto a las cosas que le pertenecen y acusa un marcado retorno al uso de los posesivos "mi" y "mío". Este rasgo es de su personalidad de los dos años y medio. Se siente muy seguro cuando adquiere el dominio de una situación.

Entonces, se pavonea, actúa con independencia, se vanagloria, transforma cualquier error en éxito mediante observaciones restrictivas.

A menudo ostenta la arrogancia de un dictador en el ejercicio de sus nuevos poderes.

El niño de seis años desplaza fácilmente su personalidad actual hacia una personalidad anterior más joven, es decir, hacia una personalidad infantil, pues parece tener un gran poder para fingir cualquier cosa. Podrá ser un animal, un ángel, una princesa, un bombero o un padre.

Demuestra su mayor grado de organización cuando se vuelca por completo en algún papel imaginario. Este practicar ser algo o alguien diferente es con toda probabilidad un paso de importancia en el camino hacia la total comprensión de su propio sentido de la personalidad.

Una vez analizados los periodos de la Infancia, es conveniente abordar a fondo el aprendizaje de la escritura y la lectura que se tratará en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO III**

# **EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

En el capítulo anterior se examinaron los periodos de la infancia. Este capítulo trata del desarrollo de la comprensión infantil de la palabra escrita y del desarrollo de la lectura. Asimismo se centra en los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, correspondiendo las palabras sobre el papel a las palabras habladas para determinar el significado que se transmite. Consecutivamente, el niño debe desarrollar habilidades para descodificar la palabra escrita para encontrar la equivalente en la forma hablada. También ha de desarrollar las habilidades necesarias para reconstruir el significado que fue depositado en lo impreso cuando fue escrito, habilidades que son centrales para la comprensión del texto.

Hay importantes vinculaciones entre la escritura y la lectura y al aprendizaje que tiene lugar al implicarse en una beneficia a la otra.

Es esencial determinar qué conocimiento aporta el niño a la tarea de aprendizaje (Pratt y Gastón, 1988). "Todo desarrollo progresa contrayendo sobre las expectativas existentes, conocimientos y habilidades. Por consiguiente, dado que los niños aportarán conocimientos diferentes a una tarea particular accederán a nuevas habilidades de distintas formas".<sup>40</sup>

Una parte central para el aprendizaje de la lectura, es el desarrollo del lenguaje hablado, en la que habrá grandes diferencias individuales entre los niños en el desarrollo del vocabulario, también se examinan los conocimientos que tienen acerca de la escritura.

---

<sup>40</sup> Cartón Alison, Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, pág. 204.

Una fuente de información más cercana es la abundancia de lo impreso que existe en el entorno de nuestra sociedad occidental, las actividades compartidas con la familia (cuando un miembro de la familia lee un cuento al niño).

Algunos investigadores concluyen que los niños tienen una idea muy poco precisa y confusa de lo que consiste la actividad de la lectura; por lo que los educadores deben tomar en cuenta que no todos los niños llegan a la escuela sabiendo que aprenderán a leer.

Se presentan algunos ejemplos para estimular la curiosidad natural de todos los niños por aprender y lograr desarrollar en el niño un conocimiento de que la lectura es un medio muy importante para alcanzar muchos objetivos.

En este apartado se examinará el desarrollo del acceso al mensaje de la palabra, en el que se hace una observación muy importante; en la práctica algunos niños necesitarán más ayuda con las habilidades de descodificación, mientras que otros podrán necesitar que se estimule su atención al significado.

La discriminación visual es otro objetivo importante a tratar, se muestran los errores con letras de la misma forma, pero solamente difieren de la orientación y no como un problema de discriminación visual. Los niños deben aprender que algunas pistas (como la orientación) ofrecerán información relevante a su tarea.

Esta confusión se resuelve con el tiempo, practicando la lectura en lugar de practicar la discriminación visual de las letras.

Se mencionan la variedad de estrategias que el niño usa para el aprendizaje de las primeras palabras, por ejemplo las pistas visuales que le anteceden a las estrategias basadas en las correspondencias letra-sonido, y de la probable combinación de ambas.

Otro punto a tratar es la frecuencia en que los niños experimentan la dificultad con la comprensión del lenguaje hablado y la evaluación del grado en que han entendido la información, resulta interesante la forma en que los niños regulan su comprensión del lenguaje hablado.

Por último, se dan aspectos importantes que la escuela debe tomar en cuenta para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura, y la responsabilidad de atender las diferencias individuales en el interés de los niños para adquirir este aprendizaje.

### 3.1 APROXIMACIONES A LA ESCRITURA

No existe un claro acuerdo en la literatura respecto a cómo aprenden los niños a escribir y como resultado hay muchas aproximaciones que difieren en detalles puntuales. No obstante, para nuestros propósitos, la mayoría de ellas pueden agruparse juntas bajo el título de aproximación tradicional, ya que implican los mismos supuestos básicos acerca de cómo aprenden a escribir los niños. De acuerdo con esta aproximación, que ha dominado durante muchos años el pensamiento de los investigadores en el área, los niños no aprenden y de hecho no deben aprender a escribir hasta que entran en la escuela. Se argumenta que la escritura es una actividad muy compleja y que por consiguiente debe de ser enseñada por maestros calificados. Esencialmente los niños aprenden a escribir como resultado de la instrucción formal.

Muchos educadores que adoptan esta posición amplían la argumentación hasta afirmar que el aprendizaje de la escritura debe seguir al de la lectura. Es decir, los niños deben primero recibir las habilidades básicas en la lectura y después serán capaces de hacer uso de estas habilidades al aprender a escribir. Dado que se asume que el niño habrá adquirido un conocimiento básico acerca de las correspondencias letra-sonido a través de su lectura temprana, frecuentemente se asocia con esta aproximación un fuerte énfasis en enseñar al niño a dibujar las letras. Como ha señalado Dyson (1985), "esto frecuentemente requiere que el niño pase grandes cantidades de tiempo copiando escritura que el maestro ha puesto en la pizarra".<sup>41</sup>

Un número creciente de investigadores (Clay, 1987; Dayson; 1985, Hall, 1987) "rechazan, este punto de vista porque no aborda adecuadamente la implicación activa del niño en el proceso de aprendizaje. Tampoco tiene en cuenta el conocimiento que muchos niños ya han adquirido antes de empezar la

---

<sup>41</sup> Ibidem, pág. 174.



escuela".<sup>42</sup> Por el contrario, adoptan una perspectiva evolutiva, de acuerdo a la cual se argumenta que los niños a los que se ofrecen oportunidades apropiadas y estímulo aprenderán mucho acerca de la escritura y los procesos implicados antes de comenzar la escuela.

También afirman que cuando se consideran los encuentros del niño con la palabra escrita desde una perspectiva evolutiva, no hay razón por la que el aprendizaje de la lectura debe preceder al aprendizaje de la escritura. De hecho, si se les da la oportunidad, muchos niños mostrarán un interés por tratar de escribir antes de tratar de leer, un orden de adquisición que tiene cuatro beneficios principales para el niño.

El primero de estos beneficios es que, dado que la escritura implica la producción activa de marcadores sobre el papel, cuando los niños están escribiendo, su atención está totalmente centrada en la actividad. "Un niño, que está tratando de escribir porque quiere, está, sin duda, implicado activamente. La implicación activa en una tarea beneficia el aprendizaje".<sup>43</sup>

El segundo beneficio surge como resultado del intento del niño de escribir lo que dice. Esto le lleva a hacerse consciente de la relación entre la palabra escrita y la hablada, un concepto clave en el desarrollo de la alfabetización.

Un tercer beneficio es que, cuando los niños empiezan a darse cuenta de que escribir sobre una página consiste en letras, utilizan letras al representar palabras en su escritura temprana, su atención se dirige a las letras individualmente porque deben ser escritas una por una. Esto ofrece una base excelente para descubrir las correspondencias letra-sonido que son fundamentales para la lectura y la escritura.

---

<sup>42</sup> Ibidem, pág. 174.

<sup>43</sup> Ibidem, pág. 174.

Un último beneficio es que los niños frecuentemente "leerán" su propia escritura; es decir, leerán lo que acaban de escribir. Se da cuenta de que la escritura y la letra son actividades íntimamente relacionadas. Una vez que el niño entiende que puede leer lo que acaba de escribir, a pesar de la letra idiosincrásica,\* y la formación de palabras, esta comprensión se conservará a medida que aprenda a escribir y a leer textos más convencionales.\*\*

---

\* La letra que caracteriza como individuo

\*\* Lo establecido por un acuerdo o costumbre.

### 3.2. LO IMPRESO EN EL ENTORNO

En los últimos años se ha producido un enorme aumento de la cantidad de letra impresa en el entorno. Está claro que cuando reflexionamos sobre la situación históricamente, es evidente que los niños pequeños en el pasado habrían tenido mucho menos acceso a lo impreso. Consecuentemente, muchos niños tendrían que haber ido a la escuela para tomar contacto con lo impreso y la idea tradicional de que los niños no sabrían nada de antemano sobre la escritura podría haber sido más defendible.

El panorama actual es muy diferente, ya que lo impreso abunda en nuestro entorno. Aunque habría grandes variaciones en la medida en que la atención de cada niño se dirigirá hacia lo impreso, es difícil imaginar un niño en una sociedad occidentalizada que no se encuentre ante lo impreso y que, por cualquier razón, no sea motivado a prestarle atención en algún momento. Por consiguiente, es extremadamente probable que todos los niños desarrollan alguna comprensión de la palabra escrita antes de que sea enseñada en la escuela.

En la tabla se relacionan algunas de las formas de letra impresa con que los niños se pueden encontrar. La cantidad de contacto que tienen los niños con los diferentes tipos de letra impresa variará ampliamente, aunque es evidente que la mayoría de los niños se encuentran con algo impreso, sea un anuncio televisivo o un paquete de cereales sobre la mesa. Estas letras impresas pueden ofrecer al niño una base para aprender acerca de la letra y la escritura, particularmente si tienen la oportunidad de observar a otros interactuando con lo impreso en el entorno, o mejor aún, si son ellos mismos los implicados en la interacción. En relación a la escritura, los niños pueden ver a su padre dejando una nota a su madre.

Paquetes - comida, juguetes, dulces.

Letreros / Nombres de las tiendas.

Letreros de las carreteras.

Publicidad - en autobuses, trenes, televisión.

Material de lectura en casa - libros (ficción, consulta), revistas, guías de TV, guías listadas, periódicos, cómics, catálogos por correo.

Etiquetas - en la ropa señalando la talla/ instrucciones de lavado de la ropa, marca y modelo de los coches.

Eslóganes - en las camisas, en las paredes de los edificios.

Listas - de la compra, de trabajos a realizar en el jardín, de personas a invitar a una fiesta, menús (en cadenas de comida rápida o restaurantes).

Mensajes - para el lechero, para otro miembro de la familia ausente en un momento dado.

O a la inversa, anotando un mensaje telefónico, haciendo una lista de la compra, rellenando un cheque o un formulario, o al médico escribiendo una receta. Estas actividades pueden ofrecer una base y estimulación para que el niño intente escribir, particularmente si los adultos están implicados en el proceso de escritura hablándole acerca de ello o colocándole para que pueda ver lo que se escribe.

### 3.3 ¿QUÉ APRENDEN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ESCRITURA?

El aprendizaje de la escritura implica dominar un conjunto diverso de habilidades y conocimientos. Para este propósito se han agrupado bajo cuatro títulos- distinciones tempranas; formación de letras y habilidades gráficas; las funciones de la palabra escrita; y la puesta por escrito del mensaje. Para el niño pequeño éstas no son áreas netamente separadas que se dominarán de forma independiente entre sí. Habrá una interrelación considerable entre el desarrollo de los conocimientos en cada área.

Tampoco existe una secuencia ordinal de adquisición universal. Los niños están desarrollando una red de conocimientos. Si bien casi todos los niños adquirirán finalmente una comprensión de los principios implicados, el camino por el que llegan a ella varía, es bastante frecuente que los niños sostengan creencias erróneas acerca de algunos de los principios en el curso de los descubrimientos acerca de la escritura. Estas creencias erróneas se corregirán cuando el niño reciba información adicional.

Este trabajo se ocupa del periodo en que los niños hacen intentos de escribir y descubrir los principios implicados. Estos conocimientos se desarrollan normalmente entre los tres y siete años de edad. Si bien se reconoce que el niño no puede escribir en el sentido adulto se prefiere llamarle escritura temprana.

### 3.3.1 Distinciones tempranas

En la época en que los niños muestran por primera vez un interés en la escritura, normalmente también están explorando otros sistemas de representación como el dibujo. Una de las tareas con que se encuentran es aprender acerca de las diferencias entre los sonidos. Los intentos tempranos de escritura los niños inicialmente parecen no distinguir entre el dibujo y la escritura y que mezclarán estas formas de representación sobre el papel. Normalmente, no está claro si las mezclan sobre el papel porque no hacen ninguna distinción entre las formas o porque no han aprendido las convenciones que normalmente adoptamos para mantenerlas en lugares separados de la página. Cuando se pide a los niños pequeños que señalen el espacio que dice "palomitas de maíz", parece evidente que todavía no han aprendido la distinción entre la escritura y el dibujo, ya que pueden señalar cualquiera.

Los niños también aprenden a distinguir entre letras y números como medios de representar cosas sobre el papel. A pesar de que escribimos ambos, somos conscientes de que solamente las letras pueden ser usadas en combinaciones para representar palabras. Los intentos iniciales de escritura frecuentemente implican al niño escribiendo una mezcla de letras y números sobre el papel.

Más tarde comenzarán a superar esta confusión. De nuevo, no es fácil determinar en qué medida la mezcla inicial de ambos sobre el papel indica que el niño no aprecia las diferencias entre ellos como representaciones. Muy bien puede ser que estén haciendo uso de las habilidades que poseen para hacer representaciones sobre el papel. No obstante, es bastante común encontrar letras y números mezclados entre sí en las representaciones tempranas de escritura de los niños.

### 3.3.2. La formación de letras y las habilidades gráficas

El dominio de las habilidades gráficas por parte de los niños es en muchas formas análogo al dominio de las habilidades de articulación. En ambos casos las habilidades son necesarias para producir las formas empleadas en el lenguaje (sonidos y letras), pero las habilidades no son en sí mismas una parte integrante del lenguaje. De la misma manera que los niños practican su articulación, también practican la escritura de letras sobre el papel.

La forma concreta de los primeros intentos del niño de escribir variarán dependiendo de qué forma impresa del entorno parezca haberle influido más. Para algunos niños esto parece ser lo impreso en los libros, periódicos y revistas. Esto lleva a la producción de formas individuales parecidas a las letras. No obstante, otros niños parecen más influenciados por la letra cursiva de los adultos y producen una forma de garabateo lineal en la que la escritura se representa como una línea ondulada continua.

En estos dos casos es evidente que los niños ponen un gran esfuerzo en su escritura. Ningún caso es necesariamente el producto directo de una copia porque cada uno se produce frecuentemente en ausencia de un modelo disponible.

El más claro ejemplo de ello es la escritura de "círculo y palo", o, que tan frecuentemente se encuentra durante este periodo. La letra de círculo y palo no se encuentra nunca en ningún texto (a excepción de los que tratan de la escritura temprana), pero muestra que el niño ha examinado la forma impresa y que ha extraído dos de sus principales rasgos- que muchas letras individuales se construyen con una línea recta y una curva. Entonces el niño usa ésta información para producir su propia escritura.

Muchos niños introducirán inicialmente unas pocas letras repetidamente sobre el papel. Estas letras frecuentemente provienen de su nombre, ya que han

tenido muchas oportunidades de ver su forma escrita y pueden también haber visto cómo un adulto la estaba escribiendo para ellos. Entonces comenzarán a intentar escribir su nombre ellos mismos a su tiempo utilizarán letras individuales de él para otra escritura.

Debe enfatizarse que cuando los niños están empezando a escribir, utilizando sus formas tempranas de representación, muchos tendrán un conocimiento muy incompleto de los propósitos de la escritura o de los nexos entre lenguaje hablado y escrito.

Existen pruebas convincentes que muestran que alrededor de un tercio de los niños en su primer año de escolaridad formal no poseen habilidades perceptivo- motoras suficientemente bien desarrolladas para producir las formas de las letras del tamaño y claridad que tan frecuentemente se espera de ellos. (Laszlo, 1986).<sup>44</sup>

Al tener estos niños dificultades en codificar los patrones de movimientos musculares, implicados en hacer la forma de cada letra, ganan muy poco pasando muchas horas copiando letras hasta que tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos (Laszlo y Bairstow, 1985).<sup>45</sup> Es muy probable que estos niños desarrollen una actitud extremadamente negativa hacia el proceso de escritura en su globalidad, ya que percibirán que consiste en pasar periodos sustanciales de tiempo practicando y perfeccionando la forma de las letras. Es seguramente mucho mejor alentar al niño a escribir por diversión y permitirle refinar sus habilidades gráficas gradualmente durante, en algunos casos, un periodo de dos o tres años. Debe ser alentado el interés natural del niño por aprender y la escuela debe evitar mantener expectativas irracionalmente altas sobre sus habilidades gráficas.

---

<sup>44</sup> Ibidem. pág. 186.

<sup>45</sup> Ibidem. pág. 186.



### 3.3.3 Las funciones de la palabra escrita

Los niños llegan con el tiempo a dominar, si bien gradualmente, las diferentes funciones de lo impreso y las convenciones asociadas con cada una de ellas. Muchos niños comienzan con un conocimiento inicial bastante impreciso de una función global, el que la escritura encierra un mensaje. En algunos casos existe una apreciación de que el mensaje debe situarse en la escritura, aunque no siempre es así, como indica la siguiente anécdota.

Un maestro había organizado su jardín de infancia para estimular el interés del niño por la escritura. En una esquina colocó una libreta de notas junto a un teléfono antiguo que los niños utilizaban para hacer ver que hablaban con sus amigos. Un día en que había un visitante en el jardín de infancia, una niña pequeña hizo ver que contestaba al teléfono e hizo algunas marcas en la libreta de notas. Después llevó la hoja de papel a la visitante y se la entregó diciendo, "Aquí hay un mensaje para usted". La visitante la cogió de manera que tanto ella como la niña pudieran ver la nota y le preguntó qué decía el mensaje. La niña empujó la nota hacia la visitante, dejando claro de quien era la responsabilidad de leerla y exclamó. "No lo sé, ¡pero es muy importante!".

En este ejemplo la niña sabía que la escritura llevaba un mensaje, un mensaje importante. Además sabía que los adultos pueden leer mensajes y parecía creer que ella había representado escritura sobre el papel de manera que el adulto la pudiese leer.

Hay muchos ejemplos como éste en el que los niños mantienen creencias casi mágicas sobre la capacidad de lo impreso de llevar un mensaje sin tener innecesariamente que ponerlo allí en primer lugar. Gradualmente, no obstante, parecen aunar sus conocimientos parciales y, a medida que se desarrollan otras habilidades, muestran una apreciación sobre todo de que el mensaje debe ser escrito de acuerdo a ciertas convenciones de manera que otra persona lo pueda

descodificar. Para la mayoría de los niños, el mensaje escrito en este punto es otra versión del mensaje hablado. Es decir, poner por escrito de alguna forma las palabras tal y como las están diciendo. Esto ofrece la base para determinar los nexos entre la palabra hablada y la escrita, un desarrollo extremadamente importante para el dominio tanto de la lectura como de la escritura.

La importancia de ser capaz de poner un mensaje de forma impresa y los beneficios potenciales son claramente ilustrados por Bissex (1980) en el párrafo que encabeza su libro, que describe a su hijo en el desarrollo del dominio de la lectura y la escritura. La situación que describió Bissex es probablemente familiar para muchos padres aunque la solución del niño probablemente no lo sea. Ella estaba sentada leyendo mientras que su hijo, Paul, estaba tratando de conseguir su atención. En sus propias palabras: "Después de tratar insatisfactoriamente de hablar conmigo decidió atraer mi atención de una forma nueva. . . seleccionando de su colección los sellos de goma con las letras que necesitaba, Paul imprimió y ofreció este mensaje: RUDF (¿Estás sorda?). Naturalmente abandoné mi libro" (Bissex, 1980).<sup>46</sup>

En este ejemplo Paul tenía un problema (conseguir la atención de su madre) que estaba muy motivado a solucionar. Consecuentemente, hizo uso de su conocimiento bastante limitado de la escritura para encontrar la solución.

Muchos niños consiguen su acceso inicial a la escritura a través de nociones relativamente imprecisas de qué representa algún mensaje, mientras que otros parecen desarrollar un acceso mucho más específico. Por ejemplo, algunos niños aprenden que el lenguaje escrito actúa como una etiqueta, su propio nombre. A estos niños frecuentemente se les enseña a copiar su nombre. Esto les llevará finalmente a aprender la secuencia de letras de manera que la puedan escribir sin que esté presente el modelo. Cuando a continuación escriben

---

<sup>46</sup> Ibidem, pág. 187-

su nombre en un dibujo o en otro trabajo creativo, entienden que el nombre lo etiqueta como de su propiedad.

Otros niños están influidos por las convenciones adoptadas cuando la escritura es utilizada para funciones concretas. Estos niños pueden acceder al concepto general de que lo impreso lleva un mensaje a través de una forma particular.

### 3.3.4 La puesta por escrito del mensaje

Una vez los niños se hacen conscientes de que la escritura lleva un mensaje y, más concretamente, de que cuando están escribiendo ellos han de poner allí el mensaje, se enfrentan con la tarea de cómo ponerlo allí. Es decir, deben encontrar maneras de codificar el mensaje en su escritura. Los niños hacen esto a través de la toma de conciencia de que la escritura no solamente implica representar un mensaje, sino que implica representar un mensaje hablado. Esto a su vez lleva a los niños a resolver el problema de cómo lo que uno dice se traduce en marcas sobre el papel. Resolviendo este problema descubren gradualmente las reglas de correspondencia entre habla y escritura.

Uno de los objetivos principales de la educación temprana debe ser asegurar que los niños tienen el conocimiento y la experiencia necesarias para desarrollar una fluidez completa con ambas formas de lenguaje, sin tener que apoyarse en una para trabajar con la otra. En particular, deben alcanzar la fluidez suficiente para ser capaces de moverse directamente entre el significado y el texto escrito, sin tener siempre que representar primero el texto escrito como habla para acceder al significado.

No obstante, aunque esta fluidez debe ser el resultado para los niños que están en proceso de dominar los desafíos de la escritura, la codificación de mensajes se aprende codificando el habla. Al hacer esta afirmación apoyamos la posición adoptada por Vygotsky (1962, 1978) de que "la escritura se aprende como una representación de segundo orden".<sup>47</sup> "De acuerdo con esta postura, el lenguaje hablado se adquiere como un sistema de primer orden porque el niño aprende que las palabras, o más correctamente los patrones de sonido, representan objetos, relaciones, acciones, etc. Por ejemplo, el niño aprende que el patrón de sonido que constituye la palabra mesa representa el objeto "mesa". En contraste, el acceso del niño a la escritura es a través del aprendizaje de que

---

<sup>47</sup> *Ibidem.* pág. 190

una combinación de símbolos escritos representa los símbolos hablados. Por tanto la palabra escrita es para el niño una representación de segundo orden, ya que no representa directamente el objeto, sino que representa la forma hablada de la palabra, que a su vez representa el objeto.

Por consiguiente, los niños deben aprender las reglas de correspondencia de manera que al escribir puedan traducir la forma hablada a la forma escrita. En inglés, como en muchos idiomas, las reglas principales a las que los niños deben atender en primer lugar son que:

- ❖ La secuencia temporal del habla se representa en la escritura de izquierda a derecha, volviendo a la izquierda y en una secuencia espacial de arriba hacia abajo en el papel.
- ❖ El habla se representa en la escritura por combinaciones de hileras de letras;
- ❖ Las palabras del habla se representan en la escritura agrupando las letras sobre el papel utilizando espacios para separar los grupos.

Algunos niños pueden no haber pensado nunca sobre lo que constituye una palabra en el momento en que empiezan a escribir (Bowe, Tunmer y Pratt, 1984). Otros niños pueden tener algún conocimiento e identificar los nombres como palabras mientras que no aceptan que otras (como los pronombres y los artículos) lo sean. Esto es bastante comprensible cuando uno considera la naturaleza de la señal de habla.

Muchos niños que empiezan a escribir formas de letras individuales sobre el papel inicialmente no siguen ninguna regla que gobierne la secuencia. No se dan cuenta de que el habla que fluye en una secuencia temporal se representa a través de un orden espacial en la escritura. Frecuentemente llenarán páginas o secciones de páginas comenzando por un punto y moviéndose al azar a otra parte

del papel. Parece que estos niños se centran más en las representaciones sobre el papel que en la secuencia espacial en la que deben aparecer.

Los niños aprenden a imponer orden espacial a su escritura temprana a partir de varias fuentes. Para algunos es probable que surja del input individual de un pariente o maestro que señalará que la escritura debe seguir ciertas reglas. Otros pueden extraer el principio por ellos mismos al ver a un adulto escribir, particularmente si el adulto está escribiendo algo corto que el niño le dicta. Y para otros niños se generalizará a partir de la instrucción formal o informal en la letra.

Una vez los niños aprenden los principios generales, frecuentemente permanecen dos dificultades, las cuales desembocan en variaciones en la forma final. Una de ellas es la familiar confusión izquierda-derecha. Los niños se dan cuenta de que la escritura debe proceder en una secuencia a través de la página y siguen este principio. No obstante, comienzan al lado de la mano derecha en el papel y proceden a producir escritura especular en dirección derecha-izquierda. Esta escritura es de un nivel equivalente a la escritura que producen cuando empiezan por el lado izquierdo de la página, sugiriendo que encuentran igualmente fácil, o difícil, escribir en cualquier dirección. El niño ha adquirido el principio general de secuencia espacial, un avance muy importante y la confusión menor entre derecha e izquierda es salvable. Esto puede decirse con total confianza, ya que no hay evidencia de que este error se dé en niños más mayores o en adultos, muchos de los cuales experimentan actualmente una considerable dificultad para producir escritura especular. Además, el error es muy fácilmente corregible, colocando una pequeña señal sobre la parte superior izquierda de la página para que actúe como punto de partida para los niños que tienden a hacer el error.

El habla se presenta en la escritura por combinaciones de tiras de letras. Junto con el desarrollo del conocimiento de que se escribe empezando en un punto de la página y progresando a través de ella, los niños también desarrollan la

comprensión de que las combinaciones de tiras de letras representan trozos de habla. Esto es un descubrimiento muy importante que a su vez conduce al descubrimiento de las correspondencias letra-sonido o, como son denominadas, correspondencias grafema-fonema. El descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema y el aprendizaje subsiguiente de estas correspondencias es realmente central en el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

Como una manera de ilustrar las dificultades con que los niños se enfrentan al extraer las reglas de correspondencia (con asistencia formal o sin ella), vamos a examinar las reglas de correspondencia (con asistencia formal o sin ella), vamos a examinar en primer lugar qué implican las correspondencias grafema-fonema. "En un sentido amplio, los grafemas pueden equipararse a las formas de las letras del lenguaje (Ellis, 1984).<sup>48</sup> No obstante, podemos representar la misma letra utilizando formas gráficas diferentes. Cada letra tiene una forma mayúscula y una forma minúscula que usualmente difieren (como A y a, B y b) y muchas letras también tienen formas diferentes dentro de un mismo (caso como la a impresa y la a escrita a mano). Todas las variaciones de la letra representan el mismo grafema.

El niño probablemente escribirá inicialmente una letra individual utilizando la misma forma gráfica, posibilitando, naturalmente variaciones que surgen de problemas con el control motor fino. No obstante, dado que estas letras se producen como sus representaciones de lo que ve impreso en el entorno, debe todavía desarrollar una comprensión de que las mismas letras pueden tener formas diferentes.

Los fonemas son los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas en el habla no se producen como unidades separadas una después de la otra. Existe un solapamiento considerable en su producción. Liberman., señaló que esta coarticulación tiene una ventaja diferencial para el habla, ya que significa que tiene lugar a un paso satisfactorio, haciendo más fácil la interpretación que si las

---

<sup>48</sup> Ibidem. pág. 192.

unidades se produjeran una después de la otra en una secuencia. La coarticulación también da lugar a una desventaja diferencial para el niño que está en proceso de intentar extraer las reglas de correspondencia. Hace más difícil la tarea de identificar las unidades fonémicas a las que corresponden los grafemas.

Además, en muchos idiomas, incluyendo el inglés, no existe una correspondencia uno a uno entre letras y sonidos. Casi todas las letras individuales del alfabeto pueden representar diferentes fonemas (como la letra c en "ice" (art; helado) y "cream" (kri:m, crema) y en muchos casos letras diferentes pueden representar el mismo fonema.

El paso inicial es descubrir que existe alguna correspondencia entre las letras en la página escrita y los sonidos del lenguaje. es difícil determinar cómo hacen los niños este descubrimiento, particularmente porque los diferentes niños accederán a este conocimiento, de maneras muy distintas. Esto se puede ilustrar comparando dos niños que difieran en el conocimiento que llevan a la tarea. Un niño tiene algún conocimiento del alfabeto y puede reconocer algunas letras y darles su nombre. El otro no tiene ese conocimiento. el primer niño puede no apreciar inicialmente el significado de lo que ha aprendido, habiendo adquirido la habilidad a través de un aprendizaje rutinario. Pero una vez este niño comienza a escribir letras, está en situación de nombrarlas. Entonces, cuando el niño comienza a copiar palabras del entorno o palabras que se le ofrecen a él especialmente para que las copie, empezará a darse cuenta de que una secuencia de letras no solamente transmite el patrón general de sonido de una palabra o lista de sonidos, sino también de que las letras individuales transmiten segmentos del patrón general de sonidos. Además, debido a que el niño está escribiendo las palabras en lugar de leerlas, está creando la palabra de letra en letra y por consiguiente, es mucho más consciente de los componentes individuales de las palabras.



El niño que no ha aprendido el alfabeto no tiene acceso al nombre de las letras y al copiar una palabra es menos probable que haga la asociación de esta manera. El niño puede desarrollar un conocimiento inicial de que las correspondencias están al nivel de la palabra. Entonces puede tardar un tiempo considerable en pasar de esto al descubrimiento de las correspondencias que existen dentro de las palabras; es decir, las correspondencias grafema-fonema.

La forma en que los niños se hacen conscientes de la correspondencias de las correspondencias individuales será resultado de una interacción entre el conocimiento que llevan a la tarea de escritura y los diferentes tipos de contacto que tienen con la palabra escrita una vez que empiezan a escribir.

Las sesiones de escritura social que frecuentemente se dan en el jardín de infancia, donde grupos pequeños de niños están alrededor de una mesa escribiendo, ofrecen a los niños la oportunidad de empezar a descubrir que existen correspondencias. Pueden notar que su nombre tiene letras diferentes al de otro niño y hacer algún comentario sobre ello. Esto puede servir como base para un posterior aprendizaje. Pueden incluso preguntar directamente por qué los nombres se deletrean de manera distinta. Los niños que hacen uso de los rincones de escritura también tienen la oportunidad de observar e interactuar con niños que pueden estar a un nivel más avanzado de conocimiento y que pueden sondear los nombres de las letras o los sonidos a medida que producen su escritura.

Una vez que los niños se dan cuenta de que existen correspondencias entre las letras y los sonidos, deben desarrollar estrategias para producir estas correspondencias. Las principales estrategias que utilizan han sido descritas por CLAY (1975) e "incluyen inventar cadenas de letras, copiar de una variedad de fuentes (libros, escritura de otra persona), preguntar a otra persona cómo deletrear una palabra y reproducir palabras completas o partes de palabras de memoria".<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Ibidem. pág. 194.

Inicialmente, muchos niños inventan los deletreos de las palabras de manera que crean una secuencia nueva de letras para cada palabra. Frecuentemente hacen esto sin ninguna apreciación de las reglas de correspondencia. Simplemente son conscientes de que las diferentes palabras consisten en diferentes cadenas de letras y hacen uso de este principio al escribir. Como se desarrolla la apreciación de posibles correspondencias, los niños utilizarán su conocimiento de los nombres y de los sonidos de las letras para deletrear las palabras.

Cuando los niños se esfuerzan en representar el habla, han de habérselas con palabras en las que los sonidos no se oírán tan claramente como pensamos, estando influidos por nuestro conocimiento del deletreo. Es difícilmente sorprendente que «inventen» deletreos para las palabras. Es también muy probable que existan diferencias individuales y regionales en el deletreo creativo del niño que resulta de las diferentes pronunciaciones encontradas en los distintos dialectos. Como ya se ha mencionado, Read llevó a cabo su trabajo principal con niños norteamericanos cuyas situaciones sistemáticas en el deletreo creativo difieren de los niños de otros países de habla inglesa.

La segunda estrategia que los niños utilizan es realmente un grupo de estrategias, que implican todas las copias de palabras a partir de varias fuentes. Muchos niños hacen uso de esta técnica para ampliar su habilidad de escritura. Frecuentemente empezarán copiando su nombre o algunas letras que vean en un anuncio. A continuación, empezarán a pedir palabras para copiar. Al principio, los niños pueden empezar copiando porque quieren escribir y esto ofrece un medio de lograr el objetivo. No obstante, tendrá poco conocimiento del hecho de que las letras representan sonidos y de que cada palabra tiene un deletreo diferente pero consistente. Esto difiere de una fase posterior del desarrollo en que los niños aprecian estos principios y copian palabras para asegurarse de que las deletrean consistentemente y, deseablemente, de forma correcta.

Los niños copian de una variedad de fuentes y éstas varían dependiendo de cuándo está escribiendo el niño. En el jardín de infancia, por ejemplo, algunas fuentes comunes son los libros, la escritura dispuesta por el maestro en la pizarra y el propio producto del niño en una ocasión previa. La copia de su propio producto es interesante, ya que revela que los niños han desarrollado una comprensión de que las palabras deben deletrearse consistentemente pero no aprecian que su propio deletreo puede no ser correcto.

La copia de su propio deletreo puede implicar una copia a partir del mismo fragmento de escritura, si la palabra ya ha sido utilizada, o copiar de un fragmento anterior de escritura.

Una estrategia que está próximamente relacionada con copiar tiene lugar cuando los niños preguntan cómo deletrear o cómo escribir una palabra. Esto frecuentemente da lugar a una copia si la otra persona responde escribiendo la palabra para que el niño la use como modelo. En otras ocasiones ese deletreo se dictará letra por letra. Para que esto sea efectivo el niño que escribe el dictado debe ser capaz de reconocer el nombre que se le da a cada letra y producir la forma de la misma sobre el papel. La observación de los niños implicados en esta actividad indica que frecuentemente se apoyan en claves provenientes del adulto. Es decir, se implican en la actividad antes de estar completamente familiarizados con las formas asociadas a cada nombre de letra. El adulto frecuentemente les dará una pista dibujando la letra en el aire y tratando de describir las características principales de la letra (por ejemplo, «Ya sabes, la d, la que va recta hacia abajo y luego tiene un redondeo al final»).

Este método para obtener información sobre la correspondencia grafema-fonema ofrece la base para un mayor aprendizaje, ya que las interacciones entre el niño y el adulto frecuentemente implican una discusión explícita sobre las letras individuales, sus formas, los nombres de las letras y los sonidos que hacen. Lo

que es más, dado que implica interacción entre niño y adulto, e iniciada por el niño, es probable que la discusión se sitúe a un nivel adecuado que el niño pueda comprender.

Al escribir las palabras, los niños también generarán secuencias a partir de la memoria. Para muchas palabras, los niños parecen confiar la secuencia completa a la memoria y, a pesar de que la escriben claramente letra por letra, no asocian las letras con los sonidos de las palabras. Es muy probable que los niños recuerden su nombre de esta manera, ya que después de copiar su nombre unas cuantas veces producen la secuencia de letras a partir de la memoria, sin necesitar un modelo para copiar. De hecho, como ha observado BISSEX (1980) "algunos niños continuarán pidiendo ayuda para deletrear palabras que impliquen los mismos patrones de sonidos que su nombre".<sup>50</sup>

Viendo a los niños producir palabras escritas se evidencia que confían las secuencias de letras de muchas palabras a la memoria desde un estadio temprano de escritura. Si se observa a un niño que escribe palabras sondeando los componentes fonémicos individuales, al llegar a una que conoce, con frecuencia la escribirá más rápidamente y sin sondearla. A veces puede verse la relajación en la cara del niño, particularmente si se ha estado esforzando con palabras más difíciles. Incluso puede que haga algún comentario sobre su conocimiento: «Se cómo escribir gato».

Gradualmente, a través de una participación frecuente en el proceso de escritura, si se le da la oportunidad, el niño aprende más acerca de la palabra escrita y progresivamente se hace apto para la escritura. Este proceso ayuda a los niños a hacerse más eficientes en la producción directa de material escrito y da lugar a que se haga más consciente del lenguaje y más fluente en su comunicación con otros acerca del lenguaje escrito y hablado.

---

<sup>50</sup> Ibidem. pág. 197.

Hay que reconocer que cuando el niño aprende a codificar mensajes en la escritura, cometerá muchos errores y es importante divagar un poco para considerar las reacciones que los otros pueden mostrar a las palabras que los niños deletrean incorrectamente como resultado de algunas de las estrategias que adoptan.

Las reacciones de muchos adultos a la escritura temprana del niño, especialmente al deletreo inventado, son, por lo menos, extremadamente variadas. Algunos adultos pueden divertirse mucho con los deletreos incorrectos. Esta reacción normalmente sólo se da cuando el niño en cuestión ha alcanzado las bases de las correspondencias y representa correctamente las palabras a «su nivel». Es decir, deletrea incorrectamente las palabras que se consideran demasiado difíciles para él. Esencialmente ésa es la reacción cuando el niño ha recibido instrucción formal y se siente que su desarrollo está bajo «control».

Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras se da una reacción bien diferente. Los adultos se preocupan mucho por esto y de hecho impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionamos de esa forma en otras áreas del desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado, los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir adecuadamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, ya que se reconoce que los niños necesitan practicar el habla durante algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos. Hasta entonces producirán muchas aproximaciones y también sustituirán algunos sonidos por otros. Por el contrario, los padres responden con deleite cuando oyen las primeras aproximaciones al habla y animan al niño a producir más sonidos, reconociendo que las aproximaciones se perfeccionarán con la práctica y que las pronunciaciones incorrectas se reemplazarán por las correctas.

Igualmente, cuando un niño pequeño produce un dibujo de una persona sin piernas y sin brazos, sus padres probablemente estarán satisfechos, aunque él les diga que es uno de ellos. Una vez más, no hay expectativas de que el niño produzca un dibujo adecuado la primera vez, ni existe gran preocupación porque el niño desarrolle malos hábitos y continúe dibujando cuerpos desmembrados para siempre. Al contrario, los padres responderán con palabras de aliento y podrán actuar también de una manera que lleve a un mayor desarrollo de las habilidades del niño. Por ejemplo, pueden preguntar al niño dónde están los brazos de papá o sugerir que se añadan.

¿Por qué ha de ser diferente la escritura temprana? Creemos que es porque la idea dominante es que la escritura es una habilidad muy compleja que requiere enseñanza formal y que cualquier idea equivocada que desarrolle el niño deberá ser desaprendida antes de que el aprendizaje correcto pueda tener lugar. Dado que la escritura ha sido vista tradicionalmente como una habilidad que requiere instrucción formal, no se contempla desde una perspectiva evolutiva. No obstante debe ser contemplada desde una perspectiva evolutiva y que los beneficios de permitir al niño explorar la escritura sobrepasan ampliamente las desventajas, si es que existe alguna.

Otra convención importante que los niños aprenden es que deben representar las palabras individuales dejando espacios entre ellas. Esto presenta dificultades para muchos niños porque no tienen un conocimiento claro de lo que constituye una palabra. Por tanto, incluso cuando los niños hayan aprendido el principio general de que es necesario dejar espacios entre las palabras al escribir, frecuentemente continuarán juntando algunas palabras simplemente porque no las ven como palabras separadas.

Las formas en que los niños hacen averiguaciones acerca de la necesidad de dejar espacios varían ampliamente e ilustran la diversidad encontrada en la escritura temprana. Muchos niños extraerán y desarrollarán el principio por ellos

mismos en un momento temprano de sus intentos de escritura, al tratar de copiar la escritura de un papel. Otros pueden haberse convertido en escritores fluidos y haber dominado las bases de la correspondencia grafema-fonema y juntar todavía palabras. Necesitan que se haga notar el principio. BISSEX (1980) relató que esto último ocurrió en el caso de su propio hijo, que había alcanzado un nivel bastante avanzado pero que presentaba todavía todas las letras en una cadena. Entonces ella comentó un día la necesidad de dejar espacios e inmediatamente incorporó el principio a su propia escritura, representando correctamente algunas divisiones y manteniendo todavía otras palabras unidas en una cadena.

Existen otras numerosas convenciones en la escritura que los niños han de aprender, muchas de ellas agrupadas bajo el título de puntuación. Para la mayoría se mantendrán los mismos principios ya mencionados. Algunos niños notarán una marca concreta (como el punto final) por sí mismos e intentarán extraer cómo utilizarla. Incluso pueden pedir a un adulto que les hable de ella. Otros niños probablemente necesitarán que su atención sea dirigida hacia ella en un momento adecuado. Para todos los niños, no obstante, la aplicación correcta del principio dependerá de su conocimiento de los conceptos implicados. De este modo pueden llegar a entender que el punto final se sitúa al acabar las frases para continuar teniendo oscuro lo que constituye una frase, con el resultado de que no pueden aplicar el principio correctamente en todas las ocasiones.

### 3.4 DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ESCRITURA INFANTIL

Dada la compleja, red de conocimientos sobre la escritura que los niños han de construir, es poco sorprendente que existan amplias diferencias individuales entre ellos. Incluso entre aquellos que han sido suficientemente afortunados por haber sido estimulado su interés durante los años preescolares existirán diferencias importantes. De hecho, como DYSON (1985) comentó del desarrollo de la escritura de tres niños, «las diferencias entre los niños fueron más sorprendentes que las similitudes»<sup>51</sup>. De los tres niños que ella describió, Tracy estaba interesada en adquirir las etiquetas para las personas y los objetos en su escritura, mientras que Ráchael tenía menos interés por las palabras individuales, pero paso mucho tiempo explorando los objetos de la escritura, con un énfasis especial en la comunicación de mensajes. Quizás como resultado de este interés diferencial, Ráchale tenía menos nombres de letras que Tracy y podía escribir correctamente menos palabras. Una tercera niña, Vivi, parecía más interesada en determinar cómo operaba el sistema y pasó más tiempo descifrando la naturaleza del código alfabético. En algunos sonidos Vivi estaba más implicada en el nivel metalingüístico que Ráchale, quien estaba más interesada en utilizar sus limitadas habilidades para comunicarse a través de la escritura.

De forma clara, cuando estos niños entran en la fase de sus vidas en que reciben educación formal, llevarán diferentes tipos de conocimiento a la tarea de escritura. El reto al que se enfrenta el maestro de estos niños es ofrecer oportunidades de escritura en el aula que le permitan desarrollar una apreciación del conocimiento de cada niño y que permiten a todos los niños desarrollar sus habilidades a un nivel que sea adecuado a sus necesidades e intereses individuales. Los maestros han de seguir esta aproximación, en lugar de imponer un currículum formal que implique pasar largos periodos de tiempo haciendo practicar la escritura a todos los niños en contextos que tienen poco significado para ellos y que no tienen en cuenta el conocimiento que aportan a la tarea. Existe

---

<sup>51</sup> Ibidem. pág. 202.



otro reto igualmente importante que los niños plantean a los maestros. Aunque difieran mucho en sus conocimientos e interés, todos tienen una cosa muy importante en común; todos tienen un natural entusiasmo e interés hacia la escritura. El reto para el maestro es continuar ofreciendo experiencias de escrituras de manera que se mantenga el interés y se amplíen las habilidades de los niños.

Existen muchos niños, naturalmente, para quienes los retos educativos son totalmente diferentes. Estos son niños que no han desarrollado un interés por la escritura, bien porque proceden de medios en los que hay pocas oportunidades de interactuar con la palabra escrita, bien porque han sido disuadidos de escribir como resultado de la creencia errónea de que afectará negativamente al aprendizaje escolar. El principal reto al que se enfrentan los maestros de estos niños es el descrito por VYGOTSKY (1978). "Deben crearse entornos que lleven al niño a aprender a escribir a través de procesos de descubrimiento porque quieren resolver cómo escribir, en lugar de aprender de una, manera rutinaria porque se les dice que necesitan aprender a escribir."<sup>52</sup> Esencialmente, los niños deben desear alcanzar algún objetivo a través de la escritura en lugar de que el aprendizaje de la escritura se presente como un objetivo en sí mismo.

Los maestros deben crear oportunidades para que los niños se enfrenten a la escritura de maneras que conduzcan al deseo de aprender. Esto estimulará el desarrollo de los niños, de forma que en un periodo muy corto también estarán resolviendo los principios básicos. Una vez que niños alcancen este punto, los retos educativos serán los mismos que en el caso de los niños que llegan a la escuela con un interés ya estimulado. Las actividades de escritura deben continuar siendo presentadas de manera que mantengan el interés y de forma que permitan al maestro descubrir y reaccionar a las diferencias individuales que siempre existirán en los conocimientos e intereses de los niños respecto a la escritura.

---

<sup>52</sup> *Ibidem.* pág. 203

### 3.5 HABILIDADES TEMPRANAS Y CONOCIMIENTOS

Los niños varían mucho en el conocimiento y habilidades que traen a la tarea de lectura. En este contexto, un área central para el aprendizaje de la lectura es el desarrollo del lenguaje hablado. Los niños difieren en cuanto al dominio que tienen del lenguaje hablado en el momento en que comienzan la educación formal. Habrá grandes diferencias individuales entre los niños en el desarrollo del vocabulario, tanto en términos de contenido como de cantidad, en su familiarización con una variedad de estilos conversacionales, en sus habilidades de comprensión del lenguaje hablado; y en su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que utilizan. Todos estos aspectos influirán sobre el curso del desarrollo de la lectura desde los primeros estadios. Algunos, como el desarrollo del vocabulario, tendrán influencias bastantes directas y podrían limitar el número de palabras escritas a que el niño puede acceder durante los primeros estadios. Algunos, como el desarrollo del vocabulario, tendrán influencias bastante directas y podrán limitar el número de palabras escritas a que el niño puede acceder durante los primeros estadios de la lectura. Otros, como la familiarización con diferentes estilos conversacionales, pueden influir en la facilidad con que los niños podrán seguir al maestro cuando les instruye sobre la lectura.

El aprendizaje de la lectura no se da aislado de otros desarrollos. Al mismo tiempo que los niños desarrollan sus habilidades de lectura, sus habilidades de lenguaje hablado continuarán desarrollándose. Fundamentalmente, si se aprecia que los niños difieren en sus habilidades de lenguaje hablado y si esas diferencias se toman en cuenta, entonces todos los niños pueden hacer avances. Además, el proceso de aprendizaje de la lectura y el consiguiente dominio de la misma resultarán beneficiosos para el desarrollo del lenguaje hablado de todos los niños.

Además de considerar las habilidades de lenguaje hablado de los niños, es importante examinar qué conocimientos tienen acerca de la escritura cuando empiezan el aprendizaje de la lectura. Una fuente de información acerca de la

lectura es lo impreso en el entorno. Es difícil para los niños escapar de la abundancia de lo impreso que existe en el entorno en las sociedades occidentales. La lectura puede ser una actividad muy privada. Si alguien está leyendo en silencio, un niño que lo observe puede deducir poco acerca de lo que implica leer. Puede concluir que si un adulto está leyendo, está silencioso en una silla mirando algún papel con divertidas marcas sobre él y diciendo a los niños que se marchen y jueguen en silencio. De igual modo, muchas de las interacciones que tienen lugar con lo impreso en el entorno pueden no ser notadas por los niños pequeños. Así, aunque un adulto pueda comprobar si éste es el autobús que quiere coger leyendo el cartel de destino o comprobando el número, el niño pequeño puede abordar que ni siquiera se le da cuenta de que su padre tiene que comprobar qué autobús es, a menos que esto se comente con él.

Algunos niños naturalmente tienen la oportunidad de aprender más acerca de la lectura, en la medida en que no tienen simplemente interacciones con lo impreso en el entorno. Hay una actividad compartida con el padre, con la madre o con un hermano mayor. Estarán sentados sobre las rodillas del padre o de la madre, o estirados en la cama escuchando una historia que se les lee. Incluso con esta oportunidad de aprender más acerca de la lectura, contentándose con escuchar el excitante cuento. Aunque estos niños pueden obtener mucho placer de que se les lea, todavía no muestran un interés por aprender a leer por sí mismos. Por ejemplo, cuando se le preguntó al hijo de un amigo si tenía ganas de ir a la escuela se mostró sorprendentemente falto de entusiasmo. Cuando se le señaló que si iba a la escuela aprendería a leer replicó que no necesitaba hacerlo, ya que su hermana mayor podía leer. Este niño había disfrutado escuchando cuando se le leían libros, habiendo escuchado muchos sabía el placer que podía obtener de la lectura. Pero incluso con ese bagaje sabía el placer que podía obtener de la lectura. Pero incluso con ese bagaje no veía la necesidad de aprender él mismo cuando otros lo podían hacer por él. Comprensiblemente, no era consciente de todas las ocasiones de su vida futura en que no habría nadie para leerle alguna cosa, ni del placer que se puede obtener de leer por uno mismo

una novela. Para este niño leer no era sino una actividad; escuchar a alguien leer una historia de un libro.

Dado que no estaba claro qué conocimientos pueden traer los niños a la tarea de lectura, Jessie Reid (1958, 1966) les preguntó acerca de la lectura cuando empezaron la escolaridad. En su trabajo, Reid entrevistó a un pequeño número de niños de cinco años de edad que acababan de empezar la escolaridad en Escocia. Durante el periodo en que estaban realizando ejercicios de prelectura les preguntó si ya sabían leer, si su madre o padre sabían leer, si tenían algún libro en casa o en la escuela y qué había en esos libros. Las respuestas de los niños indicaban un conjunto de conocimientos del proceso de lectura. Por ejemplo, aunque la mayoría de los niños dijeron correctamente que no sabían leer, uno de ellos anunció que ella estaba «más allá de la lectura», basándose en el hecho de que había completado un libro de «preparación para la lectura» que implicaba una serie de ejercicios de discriminación visual.

En respuesta a las otras preguntas, Reid encontró que algunos niños no podrían decir si sus padres sabían o no leer. También demostraron un conocimiento limitado acerca de los libros, describiéndolos la mayoría de los niños diciendo que tenían dibujos. Solamente un niño dijo que los libros contenían palabras. En general, Reid (1966) concluyó a partir de estas entrevistas iniciales que los niños >>tenían una idea muy poco precisa de en qué consistía la actividad de lectura>>.

El trabajo de Reid ha supuesto una importante contribución a la enseñanza de la lectura, al dirigir la atención hacia la necesidad de considerar el conocimiento del niño. Esto ha estimulado ulteriores investigaciones en esta área. Downing (1970) replicó y amplió la investigación de Reid. Al igual que Reid, halló que muchos niños estaban confundidos respecto a la lectura. No obstante, descubrió que cuando a los niños se les mostraba un conjunto de dibujos, algunos de los cuales representaban a una persona leyendo (como un maestro leyendo en clase)

y algunos de los cuales mostraban unas actividades (como un maestro hablando en clase) ellos eran capaces de identificar correctamente lo que representaba su lectura. Este hecho indicaba que muchos niños que permanecían confundidos acerca de lo que implicaba la lectura podían tener suficiente conocimiento como para diferenciar la lectura de otras actividades cuando se les ofrecen ejemplos concretos. Esta distinción temprana podría ser utilizada como base para discutir con los niños acerca de qué es la lectura y qué hacen las personas cuando leen, discusión que ayudaría a desarrollar conocimientos más claros.

Por tanto, es evidente que los educadores no pueden asumir que todos los niños llegan a la escuela sabiendo que aprenderán a leer (porque sus padres y otros se lo han dicho), puede que no sepan lo que esto significa. Algunos niños provendrán de hogares en los que hay pocas oportunidades de ver a otros leyendo. Para estos niños, la lectura puede ser simplemente otra de estas habilidades misteriosas, la lectura que hay que aprender en la escuela. Para ellos el dominio de esta habilidad misteriosa, la lectura, será en sí misma el objetivo en lugar de un medio para alcanzar otros objetivos, incluyendo el acceso a ulterior conocimiento y disfrute a través de la lectura. Otros niños tendrán un conocimiento mayor y en algunos casos se mostrarán mucho más entusiasmados por la oportunidad de aprender.

Es importante estimular la curiosidad natural de todos los niños por aprender. Si a los niños se les presentan situaciones en las que necesiten poder leer para conseguir un objetivo, en lugar de que la lectura sea en sí misma el objetivo, se tendrá como resultado que muestren un interés mucho mayor. Los padres y los maestros pueden crear situaciones así. Un ejemplo es jugar a un juego de esconder en el que se esconde un objeto y el niño o niños reciben sencillas pistas escritas sobre dónde está. Las pistas debe ser inicialmente cortas y se puede dar ayuda leyéndolas a los niños.

La ayuda debe ser retirada gradualmente a medida que el niño se hace más competente. La atención del niño debe dirigirse también a los diversos usos de la lectura en el aula y en casa, de manera que pueda desarrollar un conocimiento de que la lectura es un medio muy importante para alcanzar muchos objetivos.

### 3.6 EL DESARROLLO DEL ACCESO AL MENSAJE DE LA PALABRA IMPRESA

"Cada año unos cuantos niños empiezan la escuela habiendo aprendido a leer, bien como resultado de una instrucción explícita por parte de los padres, bien por sus frecuentes encuentros con lo impreso, estimulando su curiosidad natural por aprender" (D. Durkin, 1966).<sup>53</sup> No obstante, la mayoría de los niños no leen al empezar la escolaridad. Consecuentemente, el desarrollo de sus habilidades de lectura estará influido por la instrucción en la lectura que reciben y en particular, por las habilidades que son consideradas importantes por los educadores que han elaborado los programas. Por consiguiente se presentan algunas de las características principales de las diferentes aproximaciones que han sido adoptadas en los programas de lectura.

En el pasado ha habido un amplio debate acerca de si han de recibir más énfasis en los programas de lectura las habilidades de descodificación o el significado. Chall (1967); ha ofrecido una amplia explicación de este debate. Todas las aproximaciones que enfatizan la descodificación implican la enseñanza de fonemas. Esencialmente la enseñanza de fonemas permite transmitir al niño las correspondencias entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan. En algunos programas fonéticos la correspondencia se ha enseñado completamente aislada de otras actividades, enseñando a los niños una letra durante lecciones enteras y repitiendo su sonido. Aunque la mayoría de las letras representan más de un sonido, las aproximaciones fonéticas frecuentemente enseñan en un principio solamente una correspondencia que los niños ya han aprendido. Por ejemplo, la letra e se presentará como correspondiendo únicamente al sonido /k/ y más tarde se explicará que c puede representar también el sonido /s/.

---

<sup>53</sup> Ibidem. pág. 216.

En otros casos las correspondientes se enseñan en el contexto de r. rendizaje de palabras y a los niños se les puede pedir que descompongan las palabras.

Por el contrario, las aproximaciones que enfatizan el significado presentan al niño frases y les animan a leerlas. Muchos libros de iniciación a la lectura adoptan esta aproximación: presentando al niño frases cortas que implican construcciones muy simples que repiten palabras frecuentemente. Por ejemplo: Este es John. «Esta es Mary. Este es el perro». Como se puede ver, el significado es frecuentemente muy trivial y ciertamente llama poco la atención.

Otra aproximación que ha enfatizado el significado es la aproximación de experiencia del lenguaje. La base de esta aproximación es que el niño es estimulado a hablar acerca de sus experiencias. Frecuentemente el habla se centra en un diálogo que ha realizado el niño. El maestro escribe lo que el niño ha dicho acerca del dibujo y se lo lee. A continuación se anima al niño a que se lo lea al maestro. Dado que el niño ha producido el lenguaje, se argumenta que esta aproximación tiene la ventaja de usar solamente lenguaje que es familiar para él.

Como enfatizó Chall, "en la mayoría de los casos el debate gira en torno al tema de qué habilidades han de ser más enfatizadas, en lugar de cuáles deben ser enseñadas con exclusión de las demás. Todos los programas de lectura deben dirigirse a asegurar que los niños desarrollen las habilidades implicadas en ambos procesos. Toda lectura debe implicar material significativo de manera que los niños puedan hacer uso de sus crecientes habilidades de descodificación y el contenido significativo de lo impreso".<sup>54</sup> En la práctica, algunos niños necesitarán más ayuda con las habilidades de descodificación, mientras que otros podrán necesitar que se estimule su atención al significado.

No obstante, al estudiar cómo aprenden a leer los niños y al describir la trayectoria del desarrollo es importante recordar que la mayoría de los niños

---

<sup>54</sup> Ibidem. pág. 217.

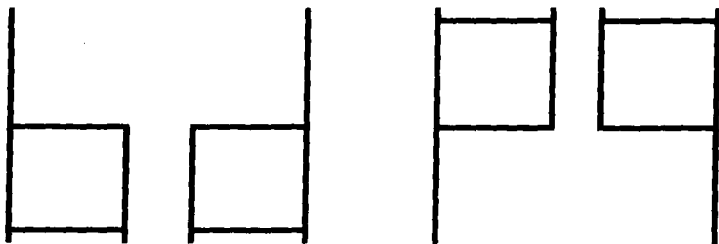


recibirán instrucción en la lectura en esa época. La forma que toma esta instrucción, junto con el conocimiento y habilidades que el niño aporta a la tarea influirá la trayectoria del desarrollo. Un niño que recibe entrenamiento fonético aislado de la lectura de palabras puede aprender acerca de las correspondencias grafema- fonema antes que otro niño al que se enseña con una aproximación de experiencia del lenguaje en una escuela diferente.

### 3.7 LA DISCRIMINACIÓN VISUAL

Cuando los niños empiezan a leer, a veces cometen errores con letras que tienen la misma forma pero difieren solamente en la orientación, como *b d p q*. En el pasado se asumía que esta dificultad surgía porque los niños tenían problemas de discriminación visual de las diferentes letras, particularmente de aquellas que solamente diferían en cuanto a orientación. Para ayudar a los niños a superar esta dificultad asumida se les planteaban muchos ejercicios de discriminación visual. Estos ejercicios frecuentemente consisten en presentar al niño una hilera del mismo objeto (por ejemplo tazas) dibujadas en un papel. Todos los objetos son idénticos, excepto uno, el dispar, que está dibujado como imagen especular de los otros. La tarea del niño es rodear con un círculo el dispar. El objetivo es enfrentar al niño en la detección de diferentes orientaciones de la misma forma como preparación para encontrar esto en lo impreso. Ahora está claramente establecido que ese entrenamiento, aunque bien intencionado estaba mal encaminado. Como ha señalado TUNMER (1988), "los niños pueden hacer discriminaciones visuales de ese tipo mucho antes que aprender a leer."

Resultó una aproximación errónea porque se malinterpretó la base de los errores de los niños. Estos ciertamente confundían las letras, tanto en la lectura como en la escritura. Pero esto no es un problema de discriminación visual. Es una dificultad para determinar cuáles son los rasgos relevantes a los que hay que atender. Antes de aprender a leer, los niños han pasado cuatro o cinco años aprendiendo que una silla es siempre una silla independientemente de su orientación. Es decir, han aprendido a ignorar la orientación al etiquetar los objetos. Si bien puede ser importante tener la silla en la posición correcta cuando uno se sienta, ello no establece diferencia alguna para su etiquetado. De repente, sin embargo, la orientación es importante para etiquetar un conjunto de objetos, las letras.



Así pues, el niño necesita ayuda, no es discriminar visualmente las letras, sino en el aprendizaje de que cuando descodificamos, la orientación es importante. Esencialmente, la dificultad con las inversiones de las letras ilustra un punto muy importante para el aprendizaje de todas las letras. Los niños han de aprender a qué rasgos de lo impreso deben prestar atención para aprender las reglas que permiten descodificarlas. Por lo tanto, cuando empiezan a aprender las asociaciones entre las marcas sobre el papel y las palabras o sonidos, no están tratando solamente de encontrar formas eficaces de memorizar este nuevo y tal vez extraño material, también están descubriendo cuáles de los muchos rasgos son importantes. Los niños deben aprender que algunas pistas (como la orientación) ofrecerán información relevante a su tarea, mientras que otras no.

Naturalmente, incluso cuando aprenden que la orientación es importante y se dan cuenta, por ejemplo, de que *n* y *u* son letras diferentes, pueden todavía confundirlas a veces. Pero, de nuevo, no es un fallo de discriminación visual. Cuando aprendemos nuevas asociaciones entre dos conjuntos de estímulos, en el caso del niño entre letras y sonidos, las confusiones en el aprendizaje aparecen más frecuentemente entre ítems del estímulo que son similares (como *n* y *u* o *n* y *m*) que entre aquellos que son muy diferentes. Esta confusión se resuelve con el tiempo practicando la lectura en lugar de practicando la discriminación visual de las letras.

### 3.8 EL APRENDIZAJE DE LAS PRIMERAS PALABRAS

La mayoría de los niños se embarcan en el proceso de descodificación empezando a reconocer algunas palabras con las que se encuentran frecuentemente. Las palabras que los niños reconocen variarán de uno a otro, como también lo harán las pistas que utilizan para el reconocimiento. Muchos niños aprenden primero a reconocer sus propios nombres y los de sus hermanos, hermanas y amigos. Otras palabras que algunos niños aprenden normalmente son las que aparecen en las señales de la carretera., como «STOP» o en los coches o vehículos de emergencia, como fuego. Estas palabras inicialmente se recordarán por pistas relevantes, algunas de las cuales no son siquiera parte del nombre. De manera que aunque la palabra «STOP» será reconocida inmediatamente cuando aparezca en una señal de carretera, no será reconocida en otros contextos, dado que el niño utiliza la forma de la señal sobre la que está escrito «STOP» como pista en lugar de una parte intrínseca de la propia palabra.

Incluso cuando los niños hacen uso de algunas propiedades de las propias palabras, pueden no obstante adoptar estrategias inapropiadas. Puede, por ejemplo, recordar una palabra porque tiene un perfil distintivo, por ejemplo «dog» (perro). Algunos niños, no obstante, pueden adoptar estrategias que son más apropiadas. En particular, los niños que conocen el alfabeto y pueden señalar las letras correctamente a medida que las dicen pueden hacer uso de algo de este conocimiento para ayudar a su memoria. Estos niños empezarán extrayendo similitudes entre algunos de los nombres de las letras y las palabras. Por ejemplo, la palabra «tea» (té) puede ser recordada porque el niño reconoce que la primera letra «dice t». El uso de una variedad de estrategias por los distintos niños refleja el hecho de que se enfrentan a un problema. Están confrontados a la tarea de recordar muchas palabras nuevas. Resuelven este problema utilizando cualquier medio a su disposición.

GOUGH y HILLINGER (1980) "sugirieron que los niños pueden aprender hasta alrededor de cuarenta palabras utilizando estrategias que implican pistas visuales, antes de que el sistema fracase porque hay insuficientes rasgos visuales para distinguir palabras nuevas. De acuerdo con esta visión, el niño empieza aprendiendo a asociar una palabra hablada particular, como «dog» perro con una pista visual distintiva contenida en la palabra (como la «cola» al final de la palabra)".<sup>55</sup> El aprendizaje asociativo basado en pistas visuales distintivas lleva al reconocimiento de la palabra por parte del niño en algunas ocasiones, cuando presta atención a la pista visual relevante en la palabra. Con la práctica, los niños pueden hacerse más adeptos a atender a las pistas visuales que son relevantes para su aprendizaje. Tarde o temprano surge otra dificultad. A medida que se presentan al niño más y más palabras para aprender, agotan el número de pistas visuales distintivas de las que pueden hacer uso con eficacia. Consecuentemente, deben pasar a otras estrategias basadas en las correspondencias letra-sonido.

EHRI y WILCE (1985) llevaron a cabo un estudio para determinar si los niños que están empezando el aprendizaje de la lectura utilizan pistas visuales como sugirieron Gough y Hillinger o pistas fonéticas (pistas que hacen uso de los sonidos de las letras). Crearon dos listas de palabras para que los niños las aprendieran. En una lista los deletreos de las palabras estaban basados en deletreos fonéticos simplificados (como «NE» para «knee» /nix/; rodilla); «BLUN» para «balloon» (/báluxn/; balón. En la otra lista las letras de las palabras no se correspondían fonéticamente con la pronunciación. En cambio, se utilizaron tanto letras mayúsculas como minúsculas para formar palabras que tenían rasgos visuales distintivos como «Fo» para «arm» (brazo) y «WBC» para «jiraffe» (jirafa). Cada lista se diseñó, por consiguiente, para estimular el uso de una de las estrategias solamente. Por tanto, las palabras de la lista de rasgos visuales no podían ser recordadas utilizando pistas fonéticas y las palabras de la lista fonética no llevaban a una memoria basada en pistas visuales. Ambas listas fueron

---

<sup>55</sup> Ibidem. pág. 220.

presentadas a tres grupos de niños que diferían en el número de palabras que eran capaces de leer en un test estándar de lectura de palabras.

Los resultados indicaban que los niños que no podían leer ninguna palabra rendían más en el aprendizaje de la lista que proporcionaba pistas visuales que en el de la que implicaba pistas fonéticas. Por el contrario, los niños que podían leer más palabras (entre once y treinta y seis) rendían mucho más en la lista que ofrecía pistas fonéticas. Ehri y Wilce concluyeron a partir de esto que los niños utilizan las pistas fonéticas relevantes en el proceso de adquisición de la lectura antes de lo que Gough y Hillinger afirmaron. Sus resultados sugirieron que los niños empezarían a utilizar correspondencias entre su conocimiento de los nombres de las letras y los sonidos que representan tan pronto como empiezan a leer.

Aunque Ehri y Wilce encontraron que los niños podían usar nombre de letras y sonidos para ayudarse en el recuerdo de las palabras, su ejecución podía haber estado influida a favor del uso de pistas fonéticas por diversos factores. Los niños podían haber sido enseñados con una aproximación de base fonética que habría enfatizado la importancia de las pautas letra-sonido. Además, todos pasaron un pretest para evaluar su conocimiento de nombres de letras y sonidos. Este pretest habría guiado su atención hacia la importancia de los nombres y los sonidos y podría haber aumentado la probabilidad de utilizarlos para recordar las palabras".<sup>56</sup>

El hecho es que si los niños no tienen conocimiento de los nombres de las letras o de los sonidos que éstas representan cuando, se espera por primera vez que recuerden las asociaciones entre palabras escritas y habladas, deben recurrir a otros medios para recordar. Es también probable que los niños utilicen en combinación las estrategias visual y de sonido. Por ejemplo, un niño puede aprender a reconocer tanto «big» (grande) como «box» (caja) porque ambas

---

<sup>56</sup> Ibidem. pág. 221.

empiezan con la letra b, la cual representa el sonido /b/ y diferenciarlas porque «box» tiene una letra en forma de cruz. Los niños pueden utilizar una combinación de estrategias de este tipo al pasar de apoyarse en rasgos visuales a hacer uso de su conocimiento creciente de las correspondencias grafema- fonema. De hecho, en un estudio posterior, Ehri y Wilce (1987) reconocieron que los niños emplean tanto pistas visuales como fonéticas en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura de palabras.

### 3.9 LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE HABLADO

Está bien establecido que junto a las habilidades de descodificación, la comprensión lectora depende en gran medida de la comprensión del lenguaje hablado",<sup>57</sup> (CURTIS, 1980; GOUGH Y TUNMER, 1986). Por tanto, es importante considerar qué habilidades de comprensión del lenguaje hablado aportan los niños a la tarea lectora; hacia la edad escolar puede parecer que muchos niños tienen un buen control de las bases de su lenguaje. Pero tendrá todavía dificultades para comprender el lenguaje hablado que se le dirige en ciertas situaciones comunicativas. Los niños pequeños pueden seguir muy bien la mayor parte de lo que se dice cuando se utiliza el lenguaje para conversar con ellos. La situación en la que se emite el lenguaje proporcionará muchas pistas para ayudar al niño a interpretar el significado. Además, el niño con frecuencia se implicará en una conversación en la que el significado del lenguaje puede ser negociado a lo largo de varios turnos de la misma. El adulto, frecuentemente sin darse cuenta, ofrecerá información adicional para ayudar al niño en sucesivos turnos de la conversación si tiene dificultad para seguir lo que se dice. Estos factores contribuyen a crear la impresión de que las habilidades del niño para comprender el lenguaje son mejores de lo que en realidad son. Los niños con frecuencia experimentan dificultad con la comprensión del lenguaje hablado y con su evaluación del grado en que han entendido la información de entrada. Frecuentemente actúan como si no se dieran cuenta de que los mensajes que reciben son inadecuados ni de que falta información. Tampoco dan ninguna señal explícita cuando oyen algo que está más allá de su comprensión porque contiene una palabra o palabras que no entienden.

Las dificultades que tienen los niños con la comprensión del lenguaje hablado se hacen todavía más evidentes cuando el lenguaje que se les presenta es más parecido al lenguaje escrito y carece de muchas de las pistas que se encuentran normalmente en las interacciones diarias en las que se utiliza el

---

<sup>57</sup> Ibidem. pág. 229.



lenguaje hablado. El estudio de MARKMAN (1979) ofrece una ilustración de este punto. Markman leyó a los niños pasajes descriptivos cortos que contenían contradicciones deliberadas. El hecho de que los pasajes se leyeran a los niños partiendo de la forma escrita quería decir que Markman estaba examinando la comprensión del lenguaje hablado. Pero el lenguaje no estaba inscrito en ningún contexto inmediato que ofreciese pistas para su significado. Tampoco implicaba turnos sucesivos de conversación en los que pudiese ser negociado el significado. En esta situación muchos niños de hasta once años de edad no señalaban ninguna dificultad con su comprensión del material.

En otro estudio, TUNMER y otros (1983) mostraron que los niños de cinco años ya evacuaban la consistencia de los pasajes más cortos. No obstante, esto se apoyaba en la atención que dirigían al hecho de que algunos pasajes contenían inconsistencias. La ejecución cuando no se dirigía atención a la necesidad de evaluar los pasajes era mucho más pobre, llegando al nivel del azar en los niños de los primeros años de escolaridad. Por consiguiente, al considerar la comprensión lectora no puede asumirse que los niños hayan desarrollado por completo las habilidades de comprensión para el lenguaje hablado y que éstas se transfieran a la forma impresa del lenguaje. En la época en que están aprendiendo a leer, los niños tienen todavía mucho que aprender acerca de la comprensión y particularmente sobre la necesidad de regular su comprensión de las pistas que pueden señalar malentendidos.

### 3.10 LA ESCUELA Y LA LECTURA

Al llegar a la escuela existirán grandes diferencias individuales en el interés de los niños hacia el proceso de lectura y en su conocimiento sobre el mismo. Es responsabilidad de la escuela atender a esas diferencias y asegurar que todos los niños lleguen a ser conscientes de los propósitos y los beneficios de aprender a leer.

A aquellos niños que ya leen al llegar a la escuela se les deben ofrecer oportunidades para desarrollar más sus habilidades y obtener un mayor disfrute con la lectura. No obstante, la mayoría de los niños no leen cuando empiezan la educación formal y deben ofrecérseles programas que les permitan desarrollar sus habilidades en contextos significativos.

Hay que reconocer que algunos niños habrán tenido poco contacto directo con la lectura e incluso pueden haber tenido pocos motivos para reflexionar sobre los componentes del lenguaje hablado. Estos niños necesitarán tiempo para desarrollar una conciencia de las unidades del lenguaje, como los sonidos y las palabras.

Se beneficiarán también de que se les planteen situaciones en las que se hagan conscientes de la necesidad de leer para conseguir una serie de objetivos, de manera que desarrollen el deseo de leer.

El programa educativo que se ofrezca interactuará con el propio desarrollo de cada niño, de manera que los niños obtendrán de la instrucción habilidades y conocimientos diferentes. Es importante asegurar que el programa sea equilibrado, de manera que proporcione a cada niño las habilidades de decodificación necesarias y enfatice la importancia del significado contenido en lo impreso.

Deben estimularse estrategias tanto para la descodificación como para el control de la comprensión, ya que no se debe asumir que la comprensión vendrá a partir de una descodificación eficaz y precisa de cada una de las palabras.

Alentar al niño a desarrollar y utilizar un conjunto de estrategias para la descodificación y la comprensión del texto proporcionará la base para que ellos hagan uso de su habilidad lectora en una variedad de situaciones y para un conjunto diverso de propósitos. El proceso de aprendizaje de la lectura también aumentará la conciencia del lenguaje en general en el niño e incrementará su habilidad para ejercer un mayor control sobre su uso, tanto en el dominio hablado como en el escrito. El desarrollo de este control es central para el logro de la alfabetización.

En este capítulo se han tratado todos los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura dejando claro que siempre se deben de tomar en cuenta las habilidades individuales de los niños para iniciar este aprendizaje, sin olvidar que las necesidades también sean personalizadas, y que el educador tiene la responsabilidad de asegurar un programa equilibrado y eficaz que beneficie al infante.

En el siguiente capítulo se pretende dar a conocer los diferentes métodos de lectoescritura, las diferencias que existen en cada uno de ellos.

También se presentará la interpretación de los resultados de dicha investigación.

Asimismo la propuesta que se sugiere dar al Centro Pedagógico Infantil Arcoiris para la enseñanza de la lectoescritura.

## **CAPÍTULO IV**

# **MÉTODOS DE LECTOESCRITURA**

Este capítulo tiene la finalidad de dar a conocer los métodos de lectoescritura y hacer la diferencia del lenguaje hablado y escrito que son necesidades específicamente humanas, sistemas de comunicación que son susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan.

El lenguaje escrito constituye un código que el sujeto que se inicia en la lectoescritura debe asimilar. Pero este sujeto ya se encuentra en posesión de un código de comunicación que es el lenguaje oral.

Las primeras palabras que aparecen en el lenguaje infantil son las palabras finales de frases, que corresponden a clases amplias (sustantivos, verbos, adjetivos), palabras que apuntan al significado y no a la función dentro de la oración.

El niño llega así, alrededor de los dos años y medio a tres años, a construir una gramática propia, distinta de la del adulto, porque su estructura de la realidad es diferente.

Esta gramática infantil ha sido denominada gramática semántica, que se caracteriza porque la posición de la palabra en la frase se relaciona con la significación.

La iniciación en el lenguaje escrito implica la posibilidad de establecer la correlación en el lenguaje hablado.

El problema básico de toda estrategia de aprendizaje de la lectoescritura consiste, entonces, en encontrar una simbolización intermedia entre el signo hablado y la forma escrita, centrada en la función semiótica.

Se considera necesario mencionar los métodos de lectoescritura ya que los maestros deben elegir la metodología que aplicarán para este aprendizaje. Debe

analizar cada uno de estos y ajustarlo a las características y necesidades del grupo, sin dejar de tomar en cuenta la seguridad que tenga para aplicarlo.

La metodología de la lectoescritura debe tener en cuenta, por un lado, el sistema gráfico de la lengua y, por otro, los procesos psicológicos que intervienen en este aprendizaje, de modo general y específico, y de acuerdo con el nivel de madurez alcanzado.

A lo largo de los tres capítulos y parte de este, se ha dado el surgimiento y aspectos pedagógicos de la educación preescolar, principalmente enfocada al aprendizaje de la lectoescritura.

En la última parte del capítulo, se ha fijado la meta de mostrar los resultados de la investigación del objeto de estudio (el aprendizaje de la lectoescritura en el preescolar).

La escuela privada que se eligió para hacer dicha investigación fue el Centro Pedagógico Infantil Arcoiris (ubicado en Valle de Aragón 1° Sección).

Primero se hizo una investigación exploratoria (Anexo 1) en la que se observan las condiciones físicas, sociales y educativas que se dan en la escuela y particularmente en el grupo.

La segunda es un estudio descriptivo, se seleccionó una serie de cuestiones y se midió cada una de ellas independientemente.

Se tomó como muestra a 5 alumnos que cursan el grado de preescolar II. Sus edades oscilan entre 4 años, 9 meses y 5 años, 3 meses.

El grupo que cursa el grado de preprimaria, está formado también por 5 alumnos que tienen 5 años, 3 meses y 5 años, 8 meses actualmente.

A estos dos grupos se les aplicó un cuestionario (Anexo IV) y la prueba de Filho\* , (Anexo V ) el primero tiene la finalidad de conocer los factores generales (nivel de maduración socio-efectiva, de lenguaje, intelectual, atención y memoria).

Y la segunda, verificar la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Así mismo se aplicó un cuestionario a Padres de Familia (Anexo II) y Docentes (Anexo III), para conocer sus opiniones respecto a la enseñanza de la lectoescritura, en el preescolar de 5 años.

Cabe mencionar que el cuestionario dirigido a profesoras, hubo necesidad de aplicarse a otros docentes, que laboran en escuelas privadas y que tienen el mismo nivel socioeconómico (medio-medio) del Centro Pedagógico Infantil Arcoiris, además de que trabajan el mismo método de enseñanza de la lectoescritura.

Se tomó esta decisión, porque la escuela tiene solo una profesora que atiende al grupo de preprimaria (constituido por 5 alumnos); por lo que se necesitaba tener una mayor muestra para la obtención de los resultados.

Por último, se presenta la propuesta para la enseñanza de la lectoescritura en el preescolar.

---

\* El test de Filho no es un instrumento, propiamente clínico la denominación técnica específica del test de Filho es: (A B C de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de lectura y escritura).

#### 4.1 FACTORES QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Al iniciar el niño sus primeros años escolares las metas inmediatas que se le proponen son alcanzar la lectura y escritura como materias básicas necesarias para todo su aprendizaje . El que pueda conseguir estas metas de una materia satisfactoria es muy importante , no sólo para su buena escolarización , sino incluso para un armónico desarrollo de su personalidad.

Hace unos años, el niño iniciaba su escolaridad sin cursar la educación preescolar, por lo que al entrar en el colegio se encontraba directamente inmerso en unos ejercicios específicos de lectura y escritura que ocupaban la mayor parte de su jornada escolar.

Esta situación es distinta cuando el niño comienza por asistir a un jardín de infantes ya que en este caso realiza una serie de actividades encaminadas sobre todo, a desarrollar y a estimular las aptitudes necesarias para un buen comienzo de la adquisición de las materias básicas .

En uno y otro caso debemos saber cuando un niño esta preparado para iniciar el proceso de la lectoescritura ; es decir qué condiciones son necesarias para que pueda iniciar este aprendizaje.

Antes de entrar el estudio de los distintos factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, es necesario hacer unas consideraciones generales aunque no entran dentro del objetivo del presente capítulo, es indispensable tenerlas en cuenta para el buen desenvolvimiento del niño en el ámbito escolar.

En primer lugar observaremos su salud. En un niño no-sano cualquiera que sea la causa de su falta de salud es indudable que su actividad general y por tanto



la escolar estará debilitada . Entre otras cosas será con seguridad un niño con menos resistencia a la fatiga y posiblemente, con una capacidad menor de concentración .

Debemos estar informados en lo posible del ambiente familiar material, es decir a las condiciones higiénicas de alimentación, hábitos de convivencia etc., en que se desenvuelve.

Si un niño se cansa en exceso sin motivo aparente, es necesario indagar acerca de su horario de descanso de las horas que dedica sistemáticamente al sueño.

Es sustancial enterarnos si ha sido vacunado convenientemente, ya que al ampliar su ambiente y por tanto relacionarse con otros niños está más expuesto a posible infecciones.

Así mismo se debe estar informados a cerca del ambiente cultural de la familia, de las presiones familiares a las que esta sometido : "tienes que ser el primero" "tienes que ser ingeniero como papá" o bien hay un desinterés total de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos.

Es importante tener en cuenta que durante los primeros años escolares, el colegio es frecuentemente el lugar ideal para observar posibles anomalías leves que bien por ignorancia de los padres o por su levedad no han sido detectadas por la familia: pies planos, miopías o leves hipoacusias, etc.

Es un hecho relativamente frecuente en que los padres consideren que su hijo es despistado "Parece que esta en las nubes", "tarda mucho para contestar" , y lo que esta sucediendo sencillamente es que su audición no es correcta.

Hemos de tener en cuenta que, al analizar los factores de cuyo buen funcionamiento depende el correcto aprendizaje de la lectura y escritura, hay unos específicos y otros generales, comunes a cualquier tipo de aprendizaje. Así pues tenemos dos categorías:

- A) Factores básicos necesarios en todo proceso de aprendizaje.
- B) Factores que intervienen de modo específico en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Dentro del primer grupo el de los factores generales, analizaremos:

- Nivel de maduración socio-afectiva
- Nivel de maduración del lenguaje
- Nivel de maduración intelectual
- Atención
- Memoria

Dentro de los factores específicos analizaremos:

- Orientación espacial
- Organización del propio esquema corporal
- Orientación temporal
- Percepción auditiva

- Percepción visual
- Coordinación visomotora

## FACTORES GENERALES

### Nivel de Maduración Socio-Afectiva

El niño no se compone de una suma de compartimentos en los que aloja sus diferentes capacidades. Por el contrario es un todo dinámico y por tanto todas sus manifestaciones, reflejo de su interioridad personal, están totalmente interrelacionadas. Desde que se inicia la vida el organismo humano esta recibiendo una serie de estímulos a los que da unas respuestas . De este "Recibir estímulos-responder a ellos " depende en esencia su desarrollo.

El hombre no se encuentra inmerso en un mundo aséptico , sino que a su alrededor hay un entorno social y ambiental determinado y que por lo tanto desde el principio de su existencia esta recibiendo sensaciones, percepciones, respuestas a sus reacciones impregnadas de connotaciones afectivas y culturales de cómo el niño viva sus primeros años dependerá en gran medida su maduración socio-afectiva su vivencia del mundo exterior de su propio yo y de las relaciones que se establezcan entre ambos .

Este factor, por supuesto no solo es fundamental en el aprendizaje de la lectura y escritura sino que es imprescindible en cualquier proceso de aprendizaje. Sin embargo se destaca porque está muy relacionado con el proceso de lecto-escritura , dada la gran influencia que tiene en la adquisición del lenguaje.

Cuando decimos que un niño posee un adecuado desarrollo socio - afectivo, queremos indicar que ha adquirido una serie de "modos de ser" que son

satisfactorios, tanto para su propio equilibrio emocional como para relacionarse con los demás.

Hay toda una serie de manifestaciones externas que nos indican una buena maduración socio-afectiva:

- Seguridad en sí mismo, que hará que el niño participe en todas las actividades escolares de una manera espontánea y sin inhibiciones.
- Confianza en los demás, que le facilitará establecer unas relaciones adecuadas con compañeros y profesores. Se comunicará amistosamente ya que no vive el mundo como algo hostil para él, y por tanto no precisa de unas patrones de conducta agresivos. Esta no agresividad se reflejará no solo en sus relaciones con el " otro ", sino también en el modo de utilizar el material escolar y todo lo que lo rodea sin convertirlo en objeto de destrucción.
- El tono y ritmo de su lenguaje: es un hecho que los niños afectivamente inmaduros cuando se comunican utilizan, en unos casos, un lenguaje con un tono de voz mas infantil que el que les corresponde a su edad; otros niños adoptan un tono de voz mas bajo, con menos inflexiones de entonación, e incluso con un ritmo entrecortado otra manifestación de inmadurez es la de aquellos niños que habitualmente gritan para hablar, resultándoles difícil de mantener un tono normal de voz, incluso cuando se les advierte.
- Tono vital habitual de alegría, lo que implica agrado e interés general hacia actividades nuevas que se proponen.

- Como consecuencia de lo anterior capacidad para aceptar la disciplina escolar docilidad para seguir las indicaciones que se le den para realizar las tareas que se le manden.

#### Nivel de maduración del lenguaje

Al enseñar al niño a leer y escribir, lo que se pretende es enseñarle un nuevo medio de comunicación con los demás a través de unos signos; por tanto, es lógico que conozcamos previamente como se encuentra su lenguaje oral, principal instrumento de comunicación.

No entra dentro de nuestro objetivo analizar el proceso de adquisición del lenguaje, pero si se va a enumerar los logros que debe haber conseguido.

- Articulación perfecta, o casi perfecta, de todos los sonidos que intervienen al hablar.
- Deberá poseer un vocabulario lo bastante rico que le permita comprender a los demás y expresarse el mismo en sus conversaciones habituales.
- Su expresión oral deberá estar a nivel de frases bien construidas sintácticamente. En ellas entraran ya las distintas partes de la oración gramatical: nombres, adjetivos, verbos, etc., cumpliendo cada una su misión específica. Los pronombres personales deberán ser utilizados correctamente por el niño.
- Cierta fluidez y ritmo en su expresión al hablar, de modo que pueda expresar sus pensamientos sin esfuerzo.

- El niño deberá ser capaz de relatar lo que ve, oye, lo que le ha sucedido, un cuento, etc.
- Comprensión verbal de lo que oye.

### Nivel de maduración intelectual

Al iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito es imprescindible que el niño posea un desarrollo mental que le permita asimilar el proceso.

No se trata de analizar exhaustivamente la evolución mental de la persona, sino de observar si el niño posee una serie de estructuras de pensamiento que le hagan posible realizar las funciones inherentes a los ejercicios de lectura y escritura.

- Quizá el rasgo más representativo sea el que el niño ya ha desligado de sí mismo el mundo externo a él y lo percibe como una realidad que funciona de forma independiente a sus deseos. Esto nos indica que ha pasado ya la fase clásicamente llamada "subjetivismo egocéntrico", y que, por tanto, está capacitado para percibir la realidad de un modo objetivo.
- Como consecuencia de lo expresado anteriormente, estará capacitado para razonar, basando, claro está, este razonamiento en unas realidades concretas.
- Capacidad para relacionar y asociar no solo imágenes entre sí, sino incluso imágenes con unos signos convencionales determinados. Esto significa que en su lenguaje oral las palabras poseen ya para él unos contenidos propios capaces de representar unas realidades específicas.

- Posibilidad para captar semejanzas y diferencias entre distintos objetos.
- Concepto elemental de cantidad. Podrá distinguir: mucho-poco, mas-menos, lleno-vacío, etc.

### Atención

Para que todo proceso de aprendizaje tenga resultados satisfactorios, es necesario que el sujeto no tenga alterado su proceso de atender.

Es evidente que un niño que este habitualmente "metido en su mundo" y cuya atención este dedicada a unas tareas que ninguna relación tienen con la situación que le rodea, presenta una alteración de su atención. Un caso distinto, podríamos decir que opuesto, lo presenta el "desatento", no porque este empleando su atención en otras cosas, sino simplemente diríamos que tiene su atención en "blanco".

Mencionaremos, de modo especial, los niños que sufren lo que se denomina comúnmente "inestabilidad psicomotora". las manifestaciones externas que se aprecian en el campo de su actividad motora (hiperactividad, agitación, desorden en sus trabajos y movimientos, etc.) indican dificultad y a veces incluso incapacidad para aceptar y seguir unas normas de disciplina escolar, y son paralelas a las alteraciones en su proceso de atención: no pueden seguir una explicación de modo regularizado; si con constantes estímulos individualizados logramos atraer momentáneamente su atención, nos daremos cuenta de su dificultad para mantenerla, ya que constantemente la dirigen a actividades distintas a las que les estamos proponiendo.

No vamos a analizar las posibles causas neurológicas, glandulares, intelectuales o de cualquier otra índole que producen estas alteraciones.

Para hacer posible el aprendizaje el niño con respecto a su proceso de atender deberá ser capaz de:

- Poder dirigir su atención a un tema que esté al alcance de su edad una vez que se le ha estimulado de manera adecuada.
- Mantener centrada dicha atención durante periodos de tiempo que se irán ampliando a medida que aumente su edad cronológica y vaya adquiriendo hábitos de disciplina y trabajo escolar a través de sus años escolares.

### Memoria

Es un factor necesario en todo aprendizaje, ya que si el hombre no fuera capaz de retener y evocar sus experiencias, anteriores, constantemente emitiría las mismas respuestas ante situaciones iguales, sin serle posible avanzar en su conducta, conocimientos o actividades.

Concretándonos al aprendizaje de la lecto-escritura, una primera fase la constituye el establecer unas asociaciones entre unos sonidos y unos signos gráficos. Estas asociaciones las ha de ir diferenciando y seleccionando entre varias, a medida que vaya aprendiendo mayor número de signos.

Es evidente que cualquier problema de memorización hará muy difícil, e incluso impedirá, el aprender a leer y escribir. Pero además, posteriormente, cuando haya de comprender un texto a través de la lectura, o escribirlo, deberá realizar asociaciones entre las palabras con su significado, seleccionando el adecuado al texto, realizar los enlaces oportunos entre las diferentes palabras, organizar en definitiva, los diferentes estímulos que esta recibiendo de manera que cobren una determinada significación en el texto.



## FACTORES ESPECÍFICOS

### Orientación espacial y organización del esquema corporal

Entre todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura existe una relación muy estrecha, siendo muy difícil desligarlos al hacer una observación sistemática en un sujeto, estos dos factores están vinculados de un modo especial, ya que la orientación espacial la conseguirá a través de una buena organización de su propio esquema corporal.

Ambos factores intervienen muy directamente en la consecución de la lectura y de la escritura, ya que para ambas necesita saber manejarse en un espacio gráfico, y por tanto tener un sistema de referencias, todo lo cual le será imposible de conseguir si previamente no ha aprendido a orientarse él mismo en el espacio.

- En cuanto a conocimiento y organización de su esquema corporal, el niño deberá tener claro que en su cuerpo posee un eje longitudinal de simetría que lo divide en dos mitades externamente iguales. Esta concienciación de su propio eje de simetría debe traducirse en una clara diferenciación de derecha e izquierda de todo su cuerpo: ojos, orejas, manos, brazos, piernas, pies, etc.
- Deberá poseer una imagen clara de su propio cuerpo como unidad y de las distintas partes que lo componen.
- Tiene que haber conseguido una interiorización de patrones de conductas motoras tales, que le permitan seguir órdenes semejantes a : "con la mano derecha toca tu ojo izquierdo", "levanta tu pie izquierdo", así como adoptar determinadas posiciones indicadas oralmente: " siéntate coloca las manos sobre la mesa", " ponte de pie, agáchate, levanta los brazos hacia arriba "...

- De la misma manera deberá estar en condiciones de poder reproducir posturas que vea en dibujos, fotografías o cualquier otra representación gráfica.
- Lo expresado en los dos apartados anteriores deberá poder realizarlo tanto teniendo el niño los ojos abiertos y apoyándose por tanto en una serie de referencias a través de la visión, como con los ojos cerrados, lo que indica que está en posesión de unas representaciones de estos patrones de conducta y una memorización de los mismos.
- Al dibujar la figura humana lo hará ya con una clara distinción de las partes, principales: cabeza, tronco y miembros superiores e inferiores. Asimismo, situará en la cara los elementos fundamentales: dos ojos, nariz, boca, etc.

Puede ser que todavía no exista una proporción correcta y que el número de dedos sea, a veces, superior o inferior a cinco.

#### Acerca de la lateralización:

Un niño es diestro respecto a su mano, por ejemplo, cuando utiliza en sus actividades como mano dominante la derecha, mientras la izquierda cumple una misión simplemente de apoyo. Será zurdo, por tanto, en el caso de que la mano dominante sea la izquierda.

Para saber si un niño es diestro o zurdo hemos de fijarnos no solo en cual de sus manos es más hábil, sino también cual de sus ojos y pies es el que tiene una dominancia sobre el otro. Es muy frecuente encontrar a niños con una lateralización cruzada, es decir son diestros, por ejemplo, de mano y pie y zurdos de ojos. Al hacer una comprobación sobre la lateralización de un niño hemos de

tener en cuenta si ha sido diestro espontáneamente, o bien se ha adiestrado su mano derecha contrariando su tendencia natural.

Si a un niño se le ha obligado a utilizar su mano derecha, a pesar de ser originariamente zurdo, debemos dejar que siga usando su mano derecha en el caso de que ya sea más hábil que con la izquierda, y siempre que no le haya originado algún trastorno.

Cuando un niño comienza su lectura y escritura debe poseer ya claramente una lateralización definida, que se debe dejar desenvolverse sin coacción. En el caso de que no este todavía muy seguro y utilice, incluso, sus dos manos al escribir sin discriminación ni preferencia por una de ellas se le dejará que utilice ambas hasta que él mismo se decida por una u otra. Con mucha frecuencia hay niños que siendo diestros claramente para escribir, al realizar con las manos alguna otra actividad, como enhebrar, comer, manejar tijeras, etc., es la mano izquierda la que asume el papel principal. Este caso también puede presentarse al revés. Es decir que son zurdos al escribir y diestros en otras ocasiones. Este no es síntoma de una mala lateralización, siempre que no se hayan ejercido presiones para corregirla en uno u otro sentido.

A través de su cuerpo ( de sus percepciones visuales, táctiles y sobre todo de su movimiento), y tomándolo como punto de referencia, el niño adquiere su propia orientación espacial. Recíprocamente, moviéndose en el espacio irá perfeccionando el conocimiento y organización de su propio esquema corporal.

El niño que ha de leer y escribir necesita apoyarse continuamente en un sistema referencial espacial, a de seguir unas líneas, la mirada ha de ir de izquierda a derecha, la mano al escribir también ha de seguir esta dirección, las letras dentro de las palabras y las palabras dentro de las frases ocupan un lugar determinado, ha de distinguir algunas letras de otras ( p-q; b-d ), según estén situadas sus formas respecto a unos ejes, etc..

El niño deberá poseer nociones, como:

- Arriba-abajo, derecha-izquierda-, encima-debajo; delante-detrás, dentro-fuera etc.
- Estas nociones las poseerá respecto de su propio cuerpo y referidas también a objetos ajenos a él, tomando como referencia su propio cuerpo.

#### Orientación temporal y percepción auditiva

No es lo mismo percepción auditiva que capacidad auditiva. Esta última es la capacidad para oír unos sonidos de timbre e intensidad determinados.

El proceso de percepción, en general, supone la recepción no de una sensación aislada, sino de varias sensaciones simultáneamente. Además, ha de hacer una discriminación de las distintas sensaciones recibidas y, a su vez, esta recepción sensorial se une "inmediatamente a un concepto previo que el sujeto posee de aquello que está percibiendo. Por ejemplo, al percibir los ladridos de un perro estamos oyendo unos sonidos determinados y a la vez los estamos recibiendo ya relacionados con la imagen mental que tenemos de un perro ladrando.

Entendemos que percepción auditiva es la capacidad que posee una persona para darse cuenta de la sucesión de unos sonidos y de los intervalos que los separan dentro de una serie rítmica, así como de la duración de los mismos. Aquí encontramos la estrecha vinculación entre percepción auditiva y orientación temporal, ya que las dos cualidades específicas de ambas son sucesión y duración, que en el primer caso es de sonidos y en el segundo de tiempo.

Además de captar la sucesión y duración de sonidos y silencios, una buena capacidad de percepción auditiva supone, el poder identificar los sonidos que está oyendo con unos determinados símbolos mentales, distinguiéndolos de todos los demás que posea. Es decir, al oír la palabra "jardín", por ejemplo, deberá poder asociarla inmediatamente con el concepto que, a través de experiencias anteriores, haya adquirido de "jardín".

La estructuración temporal, al igual que la espacial, no es una aptitud innata. El niño la adquiere a través de la asimilación de sus propias experiencias, ya que toda la vida transcurre dentro de una sucesión temporal.

Este aprendizaje de la orientación temporal se puede observar muy fácilmente en un niño. Hasta alrededor de los dos años y medio, el niño vive una sucesión de hechos (sueño, hambre, comida, juegos, etc.) de un niño completamente subjetivo, siendo para él los intervalos de tiempo entre unas actividades y otras más o menos cortos o largos, según sean sus necesidades o intereses del momento.

Un niño que no posea una aceptable orientación en el tiempo le resultará poco menos que imposible responder a preguntas semejantes a "¿cuándo es tu cumpleaños? Incluso, dándole indicaciones de referencia como "¿era invierno o verano?", "¿hace muchos días o pocos?", etc., frecuentemente le resulta difícil contestar.

Al comenzar su periodo propiamente escolar, el niño debe poseer intuitivamente, pero con aceptable claridad:

- Los conceptos de ayer-hoy-mañana.
- La relación antes-ahora-después.

- La sucesión de las distintas partes del día - mañana-tarde-noche.
- Como consecuencia de lo anterior, podrá hacer un relato aceptablemente ordenado en el tiempo de lo que ha hecho un día cualquiera o en un día de viaje, excursión, etc.
- También podrá, dándole unas imágenes desordenadas correspondientes a unos hechos concretos que para él sean habituales o muy conocidos, ordenarlas, teniendo en cuenta una sucesión temporal.

Por ejemplo, tenemos cuatro láminas correspondientes a imágenes de escenas habituales en la vida de un niño, como puede ser: levantarse de la cama, desayunar, despedirse de su madre y salir de casa, estar en la clase. Se las damos desordenadas, el niño deberá ponerlas de forma ordenada; e incluso explicarnos la sucesión de las escenas.

¿De qué manera está relacionado este factor con el aprendizaje de la lectura y escritura? En primer lugar, nuestro lenguaje oral es una sucesión en el tiempo de sonidos y pausas. Por ejemplo, al oír la frase "Antonio es moreno" estamos percibiendo:

- a) Una sucesión de conjuntos de sonidos (palabras), separados por pausas. La estructura de la frase anterior sería: sonido, pausa, sonido, pausa, sonido, pausa.
- b) Que estos conjuntos de sonidos, que constituyen cada uno una unidad en sí mismos, a su vez están formados por unidades más simples (sílabas), que también se suceden en el tiempo.
- c) Asimismo, estamos percibiendo unas diferencias de duración entre las distintas palabras (palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas, etc.).

## Percepción Visual y Coordinación Visomotora.

La coordinación visomotora incluye, en gran medida, una percepción visual. En concreto, nos referiremos a la coordinación entre la percepción visual y la motricidad de las manos, es decir, coordinación visomanual, por su estrecha relación con la escritura.

La percepción visual, implica, por supuesto, la recepción de imágenes visuales, pero es algo más complejo, ya que supone un proceso de discriminación y diferenciación de las imágenes recibidas, así como la asociación de estas con otros datos ya memorizados a través de experiencias anteriores.

Al ver una imagen, por ejemplo de una casa, no estamos solo viendo unas líneas, sino que estamos percibiendo unas formas, tamaños, colores y situación que hacen que la percibamos como algo con unidad propia y que además asociamos con el concepto que tenemos de "casa". Asimismo, si tratamos de copiar dicha imagen, además de percibirla de modo correcto visualmente, deberemos poseer una capacidad motriz adecuada que nos permita reproducir lo que estamos viendo.

Así, pues, el niño, deberá poseer unos logros en relación con estos factores que le posibiliten una buena iniciación a la lectura y escritura. Logros que son potenciados y ampliamente desarrollados en los años dedicados a la educación preescolar.

- En cuanto a discriminación de formas, distinguirá sin errores las formas geométricas elementales: círculo, cuadrado y triángulo, como mínimo.

la diferenciación de colores es algo que el niño consigue pronto, primero los asocia con cosas muy conocidas, y dice por ejemplo: "es verde como el coche de papá". Alrededor de los tres años, incluso antes, es ya capaz de distinguir

los tres colores fundamentales y a veces mas. En la edad de comenzar la lectura puede ya incluso distinguir varios tonos claros y oscuros dentro de un mismo color.

- Al apreciar tamaños, la primera cualidad que el niño distingue es la de "grande-pequeño". las referidas a "alto-bajo", "grueso-delgado", son logros posteriores.
- En la adquisición de la diferenciación de formas y en la de los tamaños intervienen ambos factores, ya que el niño las consigue a través de la vista y del tacto.
- Podrá identificar imágenes iguales dibujadas entre otras diferentes.

Darse cuenta de que un dibujo esta incompleto siempre que la parte que le falte sea representativa, reconocer distintas posiciones de un objeto en el plano gráfico o de dos objetos entre sí, etc.

Respecto a la coordinación visomotora:

- Deberá ser capaz de colocarse aceptablemente todas las prendas de abrochar y desabrochar botones y atarse el nudo de los zapatos. Si esto último no lo ha hecho nunca, al hacer delante de él un nudo sencillo podrá hacerlo a continuación de modo semejante.
- Podrá copiar rectas horizontales, verticales, cruces, espirales en las dos direcciones. De igual manera podrá reproducir el círculo, cuadrado, e incluso el triángulo.
- En sus dibujos espontáneos se deberá reconocer lo que ha querido dibujar: casas, árboles, el sol, coches, personas etc.



La relación entre estos factores, la lectura y escritura es muy clara. En primer lugar al leer hay que percibir visualmente unos signos y dotarlos de su significado correspondiente.

En segundo lugar, para escribir la palabra "casa" debemos recordar las formas de las letras que la componen, el orden que ocupan, y además deberemos poseer una suficiente coordinación visomanual que nos permita dibujar dicha palabra.

## 4.2 EL LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO

Vygotsky hizo importantes contribuciones al estudio del desarrollo mental, incluyendo el lenguaje hablado y el escrito. Dado que consideraba las actividades específicamente humanas como instrumentos.

Los humanos y los animales serían semejantes en cuanto al uso de herramientas externas para provocar cambios, pero únicamente los humanos serían capaces de controlar dichos cambios mediante el uso de instrumentos específicos.

Además Vygotsky amplió este argumento para cubrir el uso de signos. Los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, los sistemas escritos y los sistemas numéricos, que son creados por las sociedades a lo largo de su historia para cumplir necesidades específicamente humanas. Estos sistemas son también susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan.

Para Vygotsky sería precisamente el dominio de esos sistemas de signos lo que marcaría el desarrollo individual, tanto para el niño como para la sociedad, histórica y culturalmente.<sup>58</sup>

El desarrollo del niño con el lenguaje hablado y escrito es equiparado a los cambios culturales en el uso y dominio de esos sistemas de signos. De acuerdo con Vygotsky, los sistemas de signos se utilizaron para actividades simbólicas que permitieron mayores logros intelectuales que el uso de herramientas para actividades prácticas.

En esencia, la teoría de Vygotsky descansa sobre la premisa fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural.

---

<sup>58</sup> Garton Allison, Aprendizaje y Procesos de alfabetización, 1991, pág. 53

La alfabetización debe incluir tanto el lenguaje hablado como el escrito, incluyendo este último la lectura y la escritura. La alfabetización por tanto se define como " el dominio del lenguaje hablado la lectura y escritura.

La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito: el sentido común así nos lo indica. Sin embargo, también se espera que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, que demuestren un dominio del lenguaje hablado.

Existen dos razones por las que el lenguaje hablado y el escrito deben ser examinados conjuntamente. La primera se sigue de la definición de alfabetización, dado que hay claros vínculos entre los dos sistemas. Aun cuando existe siempre la idea de que el lenguaje hablado precede al escrito desde los puntos de vista evolutivo, socio histórico y cultural, hay razones para pensar que existe una fuerte interrelación entre ellos.

En cada caso, la estructura del lenguaje debe ser aprendida y aplicada satisfactoriamente para que se pueda lograr la comunicación mutua (incluyendo la comprensión), al menos entre las personas que, como mínimo, utilizan el mismo lenguaje.

La interconexión entre lenguaje hablado y escrito ha sido explorada históricamente y debe ser también examinada desde el punto de vista evolutivo. El desarrollo del lenguaje escrito esta ligado al del lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo- es una adquisición de segundo orden.

Igualmente, el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en las posibilidades del hablado, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptadas para el habla.

Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer, y escribir de forma competente.

La segunda razón es que muchos de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje hablado y en el escrito son similares. Generalmente se considera que la forma en que aprendemos el lenguaje hablado es más natural que el aprendizaje de la lectura y la escritura. De acuerdo con esta visión el lenguaje escrito se enseña; normalmente, de manera formal en la escuela.

No obstante, el aprendizaje de la lectura y la escritura depende mucho del aprendizaje previo del lenguaje hablado.

De este modo, habitualmente se cree que mientras el lenguaje hablado se desarrolla de forma natural, el desarrollo del lenguaje escrito requiere instrucción formal. Sin embargo, esta distinción puede resultar simplista y engañosa.

El niño necesita ayuda casi siempre de un adulto tanto para el lenguaje hablado como para el escrito. A pesar de que los mecanismos de desarrollo pueden ser diferentes, afirmamos que un ingrediente fundamental para facilitar el desarrollo de la alfabetización es la presencia de un adulto interesado, preparado para ayudar al niño en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito interactuando con él.

Además, el adulto puede ofrecer apoyo y guía al niño, permitiendo su implicación activa en el proceso de aprendizaje del lenguaje. De esta manera, en un sentido general, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo.

## Diferencias entre lenguaje hablado y escrito

Es importante darse cuenta de que también existen algunas diferencias fundamentales entre los dos sistemas. Cualquier explicación del desarrollo de la alfabetización debe tomar en consideración tanto las diferencias como las similitudes. Existen diferencias de forma, de función y en el modo de presentación.

En primer lugar, encontramos diferencias físicas entre las formas del lenguaje hablado y escrito. El lenguaje hablado es efímero, ocurre en un tiempo concreto y precisa oídos que lo escuchen. En otras palabras es transitorio, temporal y utiliza el sistema aural. En cambio, el lenguaje escrito es más duradero, se presenta en el espacio (en lugar de en el tiempo) y requiere ojos para leer. Es por tanto, permanente, espacial y visual.

El lenguaje hablado tiende a ser más incompleto y sociable. Uno habla a (o con) alguien y por consiguiente trata de implicarle. Por ejemplo, se dicen cosas como a ¿Sabes lo que quiero decir?, y "Vendrás conmigo, ¿no?". Este último uso invita a la réplica, el habla también se da más rápidamente que la escritura.

El lenguaje escrito es duradero. El proceso para conseguir el resultado es lento y cuidadoso, permitiendo la revisión durante y después del producto, es frecuentemente una actividad solitaria: se escribe solo.

Estas diferencias en la forma entre el lenguaje hablado y el escrito producen diferencias en la función. El lenguaje hablado se utiliza en la conversación cara a cara y generalmente es más coloquial en la forma y en el estilo.

Las diferencias funcionales se refieren a diferencias situacionales respecto a cuando y dónde es apropiado utilizar el lenguaje hablado o el escrito.

Por ejemplo, ¿es más apropiado escribir o telefonar para dar las gracias después de asistir a una fiesta formal?. En algunas circunstancias se considera más cortés escribir, pero puede ser igualmente aceptable dar las gracias oralmente, tanto por teléfono como directamente en una conversación cara a cara.

Lo que resulta apropiado depende de varios factores sociales o situacionales. En términos de la distinción entre lenguaje hablado y escrito, las formas de "gracias" variarán. Probablemente la nota escrita se expresaría de manera bastante formal, utilizando gramática correcta; la llamada telefónica sería menos formal. En el caso de decir "gracias" la forma del "gracias" mismo y la forma del lenguaje utilizado dependen mucho de las convenciones sociales y de las expectativas situacionales.

También existen circunstancias en las que las transacciones escritas cumplen funciones que no pueden ser asumidas por el lenguaje hablado. Esos usos de la palabra escrita incluyen el completar un formulario de reintegro de dinero en un banco, la expedición de una receta por parte de un médico o el dejar una nota al lechero. En estos casos, la audiencia es ausente o desconocida.

Del mismo modo, hay ocasiones en las que la palabra hablada cumple funciones que la escrita no puede desempeñar. Si uno está en peligro gritará "¡Socorro!" y si es entrevistado para la radio o la televisión hablará a través de un micrófono. En estos casos la escritura no puede servir como sustituto, ya que se requiere una comunicación inmediata.

El lenguaje hablado puede ser formal, especialmente si es utilizado por una persona instruida y si la situación lo requiere. Los hablantes son hábiles para calibrar la formalidad de su lenguaje y hablar en un nivel apropiado. El lenguaje hablado es mucho más diverso y volátil que el lenguaje escrito y las palabras y construcciones gramaticales nuevas normalmente tienen su origen en el primero.

El lenguaje hablado, además, es utilizado por varios grupos sociales; como los adolescentes, para aislarse deliberadamente de otros grupos (adultos y especialmente profesores).

Otra importante diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito radica en la forma en que se relacionan las ideas. La cohesión del discurso se consigue de forma diferente en el habla que en los textos escritos. En el lenguaje escrito todas las oraciones tienen un valor y una fuerza equivalente, dado que todas están desentonadas", sin patrones de entonación o rasgos no-lingüísticos asociados.

Cuando hablamos estamos completamente animados, empleamos muchos gestos no-lingüísticos como mover las manos y el rostro. Ponemos en marcha mecanismos paralingüísticos como la entonación ascendente y las pausas para añadir significado a nuestra habla. Nada de eso está disponible para el que escribe, quien tiene, por ejemplo, que utilizar el omnipresente signo de exclamación para diferentes funciones. Expresa sorpresa, felicidad, contraste, etc. otros mecanismos paralingüísticos disponibles incluyen el subrayado, y el uso de mayúsculas y de la cursiva. A pesar de que cada uno de esos mecanismos puede ser empleado en la escritura, ninguno de ellos capta los métodos de que disponemos al hablar.

Las funciones sociales de la alfabetización tienen que ver con la influencia que el lenguaje escrito ha tenido sobre el desarrollo de la sociedad desde un punto de vista histórico. El lenguaje hablado está sujeto a más variabilidad que el escrito, dado que incluye aspectos como los dialectos, acentos y argots\*. A pesar de que las personas de Glasgow, Edimburgo y Aberdeen hablan de forma diferente, utilizan el mismo lenguaje escrito.

---

\* Argots, es el lenguaje especial que hablan entre sí los individuos de ciertas profesiones o grupos.

Por su propia naturaleza el lenguaje escrito exige, que se cumplan ciertas convenciones, dado que se convierte en permanente y accesible a un público muy amplio.

Con las convenciones escritas, las formas estándar (de cualquier lenguaje) se aplican a un grupo más amplio que en el caso del lenguaje hablado. Las convenciones del lenguaje escrito se difunden ampliamente y alcanzan prestigio y autoridad.

Esas convenciones se enseñan a los niños y de ese modo se perpetúan.

Por tener permitido el acceso a las mismas convenciones escritas, los individuos pueden alcanzar la entrada del mundo de los libros y de las actividades de escritura, lo cual amplía su conocimiento, con la consiguiente ampliación de su mundo social. El lenguaje escrito tiene la posibilidad de alcanzar a una mayor audiencia que el hablado.

Comparadas con las funciones sociales, las funciones intelectuales de la alfabetización son más pertinentes para los psicólogos evolutivos y para los especialistas en educación.

Muchos académicos importantes creen que únicamente podemos empezar a entender las relaciones entre como hablan y como piensan los niños a través del estudio del lenguaje hablado y del escrito.

Debido a que los ingredientes básicos de la lectura y la escritura son el lenguaje y a que tanto una como la otra implican la manipulación de la palabra escrita, las estrategias que los niños emplean para aprender a usar las habilidades de lectura y escritura deben decirnos algo acerca de cómo se relacionan con el mundo.



## La Continuidad de la Alfabetización

La fase inicial del desarrollo de la lectura y la escritura se denomina a veces "estadio de pre-alfabetización". El uso de "estadio" sugiere que este es un período diferenciado en el desarrollo del niño y no capta la continuidad del mismo para cada individuo en particular.

Durante la etapa inicial del desarrollo, el centro de interés ha sido normalmente los tipos de experiencias de lectura y escritura que tiene el niño antes de recibir escolarización formal.

No obstante, los focos de interés han sido con frecuencia solamente las experiencias del niño con el sistema escrito. De este modo, los estudios han atendido a la posible influencia sobre el ulterior desarrollo de la lectura del hecho de haber leído cuentos al niño, o a la relación entre el garabateo en edades tempranas y el desarrollo de las habilidades de escritura en la escuela.

El estudio del desarrollo del lenguaje hablado tiende a entretenerse en la emergencia de diferentes formas lingüísticas, trazando con frecuencia, una vez más, estadios de desarrollo.

Estudios más recientes se han ocupado de cómo se adquieren esas formas lingüísticas y para que se utilizan. Algunas de esas líneas de investigación parecen a simple vista similares a las empleadas en los estudios de la lectura y la escritura tempranas.

Muchos estudios, tanto del lenguaje hablado como del escrito, presentan al niño mirando libros ilustrados, que le leen o lee él mismo.

A diferencia de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje escrito, los estudios del desarrollo infantil del lenguaje hablado prefieren examinar el uso

de libros como un vehículo para el desarrollo del mismo, dejando de lado el posible papel de los libros y de la lectura como introducción al lenguaje escrito.

La experiencia temprana del niño con los libros es un buen punto de partida para explorar en profundidad algunas de las continuidades en el desarrollo de la alfabetización.

El conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. La naturaleza precisa de la conciencia que es necesaria todavía no ha sido especificada, aunque algunos creen que es a través de la rima.

El conocimiento por parte del niño de rimas en la guardería y su conciencia de la rima a los tres años se ha relacionado positivamente con la habilidad ulterior para la lectura.

A continuación se mencionarán las clasificaciones de los métodos según la UNESCO<sup>59</sup> en métodos sintéticos el aprendizaje de la lectura se logra por la combinación de elementos del idioma (sonidos, letras, sílabas) en unidades (como palabras, frases y oraciones). En los métodos analíticos se parte de estas últimas para llegar a los elementos del idioma.

Los métodos tradicionales (alfabético, fonético y silábico) son sintéticos, mientras que los métodos que parten de unidades significativas (palabras, frases y oraciones) para hacer su análisis son los denominados analíticos.

---

<sup>59</sup> Guido María R. Didácticas de la lengua para la escuela primaria, 1992, pág. 20

### 4.3 LOS MÉTODOS

Los métodos utilizados para la enseñanza de toda materia se establecen en función de los objetivos que se intenten conseguir y, claro está, en función también del contenido de la misma.

En el aprendizaje de la lectura, se tiene que saber los objetivos que se quieren conseguir. En unos primeros momentos, la enseñanza de la lectura tendrá como finalidad lograr una lectura mecánica correcta. En esta fase el niño ha de adquirir una serie de automatismos que le permitan interpretar unos signos gráficos a través de la percepción visual y darles una identidad oral.

Todas estas asociaciones las de hacer con rapidez, con una velocidad que le permita, además de leer mecánicamente, comprender el sentido de lo que está leyendo. Así entramos en lo que denominamos lectura comprensiva.

Para realizar la comprensión de un texto escrito, además de asociar las letras con los sonidos correspondientes del lenguaje oral, ha de realizar otra función nuevamente de asociación. Ha de asociar las palabras con sus significados. A través de la lectura comprensiva, el niño se va incorporando al mundo cultural del adulto. Es importante tener en cuenta que las experiencias que puede vivir un individuo a lo largo de su vida son limitadas, y que en la lectura puede encontrar un modo de ampliar y llegar a conocer aspectos de la realidad a los que de otra manera no podría acceder.

A través de la lectura, primero mecánica y después comprensiva, hay que llegar a alcanzar una postura de reflexión crítica acerca de lo que se ha leído.

A este respecto hacemos la observación de que ha sido muy frecuente en nuestras escuelas de primera y segunda enseñanza, e incluso entre universitarios,

el no haber entrado en este tercer estadio de la lectura que podríamos denominar lectura reflexiva.

Es importante tener en cuenta que, sea cual sea el método que vayamos a utilizar para la enseñanza de la lectura, hay que desarrollar en el niño una actitud positiva hacia ella, ha de encontrar agradable e interesante para él el hecho de saber leer. Sin una motivación previa, cualquier método le resultara árido y sin interés.

Una vez que sabemos los objetivos que queremos conseguir acerca de la lectura, vamos a considerar en que consiste el proceso lector.

- a) En primer lugar, al leer hay una percepción visual de los signos que han de leerse.
- b) Tiene que darse una asociación de los símbolos percibidos con unos sonidos determinados.
- c) Una vez que se ha dado a los signos una traducción oral, debe realizarse una nueva asociación entre los signos percibidos y el significado que poseen.
- d) Por último, ha de hacerse una selección del significado de las palabras según el contexto.

Las funciones de los apartados a y b, es decir, la percepción visual y la asociación de los signos con los sonidos correspondientes, constituyen lo que hemos denominado lectura mecánica, y en ellos influyen directamente los factores madurativos de percepción visual y auditiva, y la orientación espacio-temporal. Los apartados c y d corresponden ya a una lectura comprensiva, y en esto influye grandemente el conocimiento que el sujeto posee de su propio idioma.

Para determinar cuando un niño está capacitado para comenzar a aprender a leer, generalmente lo que se ha hecho hasta ahora, y todavía se hace con frecuencia, es considerar el nivel intelectual del niño. Es indudable que hay que tener en cuenta este factor, pero junto con todos los factores que intervienen en este aprendizaje. Actualmente el niño está alcanzando antes las diferentes metas madurativas.

Esta afirmación no debe extrañarnos si entramos en el mundo que hoy vive el niño. Durante todo el día, desde que es bebé, están siendo estimuladas sus vías sensoriales en mucha mayor escala que hace diez o quince años. Pensemos simplemente en la enorme variedad de juguetes que le proporcionan un adecuado material con el que puede ejercitar su percepción auditiva, visual, táctil... acerca de formas, colores, tamaños, sonidos etc.

Los libros de imágenes, los cuentos, discos y el variado mundo de la televisión, son indudablemente beneficiosos para el niño si se utilizan de modo sensato.

Si seguimos analizando, nos encontramos que simplemente las calles de nuestras ciudades (establecimientos, anuncios, escaparates, etc.), los envoltorios de productos que consumimos, etc., están llenos de imágenes y de letra impresa que despiertan la curiosidad del niño por la lectura desde edades muy tempranas.

La gran cantidad de motivaciones que recibe el preescolar y los ejercicios dirigidos que recibe diariamente le proporciona una buena preparación para un correcto aprendizaje posterior, por lo que se ha encontrado preescolares de 4 o 5 años, con una maduración suficiente para abordar con éxito la lectura y la escritura.

Al plantearse la enseñanza de la lectura hay que comenzar por realizar una serie de actividades que preparan al niño para que comience de la mejor forma

posible a aprender la lengua escrita. En esta etapa, que podríamos de considerar de prelectura, los objetivos a lograr son los siguientes:

- En primer lugar conseguir, a través de una motivación adecuada, una actitud interesada hacia la lectura.
- Ayudar al niño, mediante ejercicios específicos dirigidos a desarrollar su percepción visual y auditiva.
- Potenciar al máximo su correcto conocimiento del esquema corporal, así como su orientación espacio-temporal.
- Enriquecer su lenguaje oral mediante variados ejercicios de observación, vocabularios y conversación oral.

Todas estas actividades no sólo favorecen su maduración para posibilitarle el comenzar a aprender a leer, sino que además propician el que alcance una rapidez adecuada en las distintas funciones que intervienen en la lectura, Rapidez que le permitirá, a su vez alcanzar una buena comprensión lectora.

Al plantearnos la elección de un método para la enseñanza de la lectura debemos tener en cuenta que:

- No hay método que sea infaliblemente el mejor para todos los niños. En todo momento hemos de recordar que cada niño posee unas características intelectuales y personales distintas, y por tanto puede ocurrir que en un mismo grupo haya necesidad de utilizar métodos combinados.
- Esta segunda observación viene a corroborar la afirmación anterior. Generalmente, a lo largo de la enseñanza de la lectura, lo mejor es la utilización de varios métodos, aprovechando las ventajas que cada uno

ofrece en los momentos oportunos, es decir, atendiendo a las distintas etapas de la lectura.

Si consideramos que durante el proceso del aprendizaje de la lectura el niño habrá de hacer repetidamente ejercicios que implican las funciones de síntesis y análisis, la diferencia esencial entre los dos grandes grupos de métodos estriba en cómo se comienza este aprendizaje, ya que el grupo de métodos denominados analíticos, en realidad lo que están indicando es que comienzan con una función de análisis para, a través de sucesivos ejercicios analíticos, llegar a una síntesis. A su vez, los denominados métodos sintéticos comienzan por una serie de actividades de tipo sintético, para continuar más adelante con un análisis de lo que se ha presentado como totalidad.

Por todo esto una mejor denominación de los métodos existentes sería:

A) MÉTODOS ANALÍTICO - SINTÉTICOS.

B) MÉTODOS SINTÉTICO - ANALÍTICOS.

Si nos atenemos al orden de aparición en el campo pedagógico, podemos adoptar la siguiente clasificación:

A. MÉTODOS ANALÍTICO – SINTÉTICOS

1. Métodos alfabéticos.
2. Métodos fonéticos.
3. Métodos mímicos-gestuales-fonéticos.
4. Métodos silábicos.

## B. MÉTODOS SINTÉTICO- ANALÍTICOS

Métodos globales:

➤ de palabra

➤ de frase

➤ de cuento



#### 4.3.1 Método Analítico-Sintético

##### Métodos alfabéticos

Estos métodos se basan fundamentalmente en la enseñanza de todas las letras que componen el alfabeto, de ahí su nombre: método alfabético.

Como material básico, el profesor tiene unas láminas en las que están impresas las letras del abecedario. Estas Láminas pueden ser grandes e incluir todas las letras en una sola y siguiendo el orden del alfabeto, o bien pueden ser láminas como letras componen el alfabeto.

El primer objetivo a conseguir es que el niño aprenda el nombre de todas las letras. Cuando, para lograrlo se utiliza la lámina en la que figuran todas las letras, es muy frecuente que el niño aprenda de memoria el alfabeto sin identificar los signos con el nombre correspondiente. Este ejercicio para él acaba en consistiendo en recitar una cantinela que carece de todo sentido.

En esta primera fase, por tanto, el niño deberá aprender el nombre de cada letra, asociándolo al signo correspondiente, independientemente de las demás.

Por ejemplo, al presentarle el profesor las láminas correspondientes a las letras: f, g, h, i, j, etc., el niño tendrá que saber el nombre, y leerá- efe, ge, hache, i jota.

Una vez que ha conseguido superar esta primera fase, y ya reconoce sin errores todos los signos por sus nombres correspondientes, comienza otra etapa. Ahora el objetivo será componer sílabas con las letras que ya conoce. Cuando ya lee sílabas pasará a leer palabras y posteriormente a la lectura de frases.

Las críticas negativas hechas a este método han sido numerosas, y se basan principalmente en los siguientes puntos de vista:

En primer lugar, carece de interés concreto para el niño. Se le presentan como finalidades, o como materia de trabajo, numerosos signos (todos los que componen el alfabeto), que carecen de atractivo para él al no guardar ninguna relación con la realidad concreta que le interesa.

Debe hacer al comienzo del aprendizaje un gran esfuerzo de atención, de percepción visual de las diferentes formas de las letras, de memoria, para retener los nombres y los signos, de asociación de los mismos, etc. Todo ello sin ninguna recompensa, teniendo en cuenta los intereses que mueven al niño en los años en que comienza a leer. Esta situación puede provocarle, en esta primera etapa, un rechazo hacia la lectura o hacia al aprendizaje en general, rechazo que puede costarle tiempo superar.

Por otra parte, ha de aprenderse el nombre de las letras: a, be, ce, che, de, e, efe, nombre que es distinto del sonido que les corresponde luego a estas mismas letras que al formar sílabas con las vocales. Esto provoca en el niño bastante confusión al entrar en la segunda fase, y es frecuente que el niño en los ejercicios de lectura de sílabas lea el nombre completo de la letra al que añade el de la vocal correspondiente. Por ejemplo, si ha de leer: ba, bo, bu, comenzará leyendo, siguiendo lo que ha aprendido, be-a, be-o, be-u. Esta dificultad se verá aumentada en las letras cuyo nombre correspondiente al tipo f (efe), h (hache), etc.

Es decir, que para realizar esta segunda etapa el niño debe "olvidar" , para formar las sílabas, el nombre que ya ha aprendido de cada letra y asociar estas mismas letras a otros sonidos cuando van unidas a las vocales.

En general, lo que se critica de este método es el gran esfuerzo que supone para el niño el no ofrecer a cambio ningún interés para él y la lentitud hasta que el niño consigue realizar una lectura comprensiva siguiendo todos los pasos del procedimiento alfabético.

### Métodos Fonéticos

Consideramos métodos fonéticos aquellos que fundamentan la enseñanza de la lectura en el aprendizaje de los sonidos de las letras, asociándolos, claro está, a los signos correspondientes.

Representan, por tanto, un avance respecto al método anterior, ya que precinden del aprendizaje del nombre de cada letra, entrando directamente en la enseñanza de los sonidos correspondientes a las mismas.

Lo mismo que en el método alfabético, el profesor muestra al niño las letras a la vez que va diciendo el sonido que les corresponde. Una ligera variación de este procedimiento consiste en presentar a la vez con cada letra imágenes que evoquen su sonido. Estas imágenes pueden ser visuales o auditivas. Lo más corriente suele ser aprovechar las onomatopeyas de animales u objetos que se les enseñan a los niños en el ámbito familiar.

Ejemplos: Para las vocales, el relinchar del caballo recuerda el sonido de la "i", el rebuzno del asno puede asociarse con la "a", el aullido del lobo se asemeja a la "u", etc.. Para las consonantes: el balar del cordero puede representar el sonido "be", el de la "r" puede evocarse mediante la imagen de un motor de coche arrancando, el sonido de la "s" puede asociarse con la imagen del silencio o con el viento, el de la "f" puede representarse con el sonido que emite un gato enfadado o asustado, etc.

Este método, a pesar de representar un avance, sigue utilizando casi exclusivamente los ejercicios de análisis, ya que el niño, al igual que en el procedimiento alfabético, debe superar las siguientes etapas:

- Aprendizaje del sonido de cada letra.
- Lectura de las distintas sílabas.
- Lectura a nivel de palabras, a las que se llega a través de las sílabas que las componen.
- Lectura de frases.

Las objeciones a este método son muy semejantes a las del alfabético.

Sigue resultando difícil encontrar motivaciones que interesen al niño en el aprendizaje y, a pesar de suprimir una fase respecto del anterior, sigue siendo excesivamente árido y lento.

#### Métodos mímico-gestuales-fonético

Realmente este procedimiento es una variación de los métodos fonéticos. Lo mismo que el fonético, tiene como objetivo primero la enseñanza de los sonidos correspondientes a cada letra aislada de las demás, pero en lugar de asociarlo a una imagen visual o auditiva, el profesor presenta un gesto o una serie de gestos que deberán asociarse a cada sonido y, por tanto, a cada letra.

Así, por ejemplo: para la "m", el gesto sería golpear repetidamente sobre la mesa los dedos índice, corazón y anular extendidos ; para la "r" podría ser, con el puño cerrado, mover la mano arriba y abajo repetidamente (como si se estuviera acelerando una moto); la "a" puede representarse por el puño cerrado, con el dedo

pulgar extendido moviendo el brazo, doblado por el codo, alternativamente hacia delante y hacia atrás para la "o" se hace un círculo con el pulgar y el índice, etc. A la vez que se realizan estos gestos, el profesor repite constantemente el sonido correspondiente y presenta al niño la letra escrita en la pizarra o en láminas.

Respecto al método anterior, éste tiene ventajas, ya que resulta más divertido para el niño y, por tanto de alguna manera, es más fácil despertar y atraer su interés hacia estos ejercicios. Por otra parte, es un procedimiento más activo, ya que los niños, una vez que han aprendido los gestos, deben hacerlos ellos mismos cada vez que el profesor le presenta las distintas letras, y no limitarse a observar cómo los hace el maestro.

La elección de los gestos, lo mismo que las imágenes en el método fonético, pueden ser arbitrarios, pero una vez elegidos, por las razones que fueren, deberán ser siempre los mismos, ya que el niño ha de aprenderlos, asociarlos y ejecutarlos siempre con el sonido y letras correspondientes.

### Métodos Silábicos

En los métodos silábicos se utiliza la sílaba como punto de partida para la enseñanza de la lectura. Sigue siendo un procedimiento de base analítica, pero representa un nuevo paso de acercamiento hacia los métodos sintéticos. Los defensores de este método basan sus argumentos en que en el lenguaje hablado se emiten los sonidos dentro de un orden rítmico en el que aparece como unidad funcional la sílaba.

Por todo esto, antes de comenzar la iniciación a la lectura propiamente dicha, ha de haber una fase previa en la que los niños tomen conciencia de lo que es una "sílaba". Para ello el profesor dice una frase cualquiera, primero con el ritmo habitual de una conversación, y después remarcando las sílabas mediante pausas entre ellas.

Por ejemplo, supongamos que se ha elegido la frase " los pájaros cantan en el campo". Una vez dicha a los niños de forma normal, la repetirá así: "los-pá-jaros-can-tan-en-el-cam-po". Puede reforzar la sucesión de las sílabas dando a la vez golpes en un tambor, triángulo o simplemente sobre la mesa, o bien con palmadas. Se sobreentiende que dará un golpe o palmada acompañando a la emisión de cada sílaba.

Los niños repiten estos ejercicios hasta que ellos mismos sean capaces de ir nombrando objetos y repetir sus nombres haciendo las pertinentes separaciones de sílabas, y acompañando cada sílaba con su respectivo golpe o palmada.

Una vez superada esta fase previa, se comienzan los ejercicios específicos de este método. Generalmente estos métodos utilizan como material didáctico básico imágenes visuales, una imagen por cada sílaba. Estas imágenes representan objetos cuyo nombre comienza por la sílaba que representa. Lo más común es que se utilicen dos tamaños de imágenes, uno más grande que maneja el profesor y lo muestra a toda la clase, y otro más pequeño para uso individual de cada niño.

Ejemplo: Las sílabas directas formadas con la letra "l", y las vocales la, le, li, lo, lu.

Para la sílaba "la" puede servir una tarjeta con la imagen de un lazo- debajo del dibujo estará impresa la sílaba "la"; para la sílaba "le", la imagen puede ser un león, debajo del cual figurará la sílaba "le"; para la sílaba "li" la imagen puede ser un limón, con la sílaba "li" debajo; para la sílaba "lo" y "lu" las imágenes elegidas pueden ser, por ejemplo, un lobo y una lupa, y asimismo figurarán impresas debajo de los dibujos correspondientes las sílabas "lo" "lu".

En principio el niño deberá familiarizarse con estas imágenes y repetir con ellas los ejercicios preliminares, es decir, repetir los nombres silabeando y con los

correspondientes golpes o palmadas. Siguiendo el ejemplo anterior, al presentarle al profesor la tarjeta del lazo, el niño deberá decir " la-zo", a la vez que da dos palmadas.

Una vez que ya conoce las imágenes y sabe los nombres correspondientes, se le enseñara que al presentarle los dibujos deberá decir solamente la primera sílaba y dar un solo golpe o palmada. Así, al enseñarle el profesor la misma imagen anterior, ahora sólo deberá decir "la" y dar una palmada.

El objetivo es que el niño logre, a través de estos ejercicios, asociar los sonidos de las sílabas con los signos correspondientes del lenguaje escrito. Para ello, además del material expuesto, se utilizan unas cartillas que también tienen impresas las mismas imágenes de la cartilla, e incluso de las tarjetas, el niño comienza a "leer". Paulatinamente se le van retirando los dibujos a medida que ya no los precise para el reconocimiento de las distintas sílabas.

En el método silábico la enseñanza de la lectura no sigue el orden de aparición de las letras en el alfabeto. Comienza generalmente trabajando con las vocales e inmediatamente con las sílabas directas formadas con las consonantes "m", "t", "n", "p", "l" y las vocales. Una vez sabidas todas las sílabas directas, con el mismo procedimiento se pasa al estudio de las inversas, a continuación de las mixtas, de las complejas, y por fin se llega a la lectura de cualquier texto.

Es importante que desde el primer momento, en los ejercicios previos de imágenes, estos métodos tienen como norma formar palabras e incluso frases. De esta forma el niño cobra interés por este trabajo al poder "leer" nombres de objetos e incluso ideas que tienen un significado para él.

Por ejemplo: si se le muestran las imágenes correspondientes a la palabra "maleta", el niño "leerá" en voz alta esta palabra e identificará lo que está diciendo con el significado de esta palabra.

#### 4.3.2 Método Sintético-Analítico

##### Método Global

El método global surgió cuando, a través, de los estudios psicológicos sobre las distintas etapas evolutivas del niño, se tuvo un conocimiento mas adecuado de sus potenciales intelectuales, de sus intereses, posibilidades de trabajo, etc. Apoyándose en un mejor conocimiento de la psicología del niño, se creyó mas conveniente crear un procedimiento didáctico cuyo punto de partida fuera de base sintética y global.

Lo fundamental de este método consiste en que se le presentan al niño inicialmente unidades del lenguaje hablado que poseen en sí mismas un significado y, que, por tanto, entiende y tienen para él una resonancia, por lo cual le resulta más fácil al profesor atraer su interés desde el comienzo. Los defensores de este método basan sus argumentos en que observando cómo percibe un niño la realidad durante las edades en que generalmente comienza el aprendizaje de la lectura y escritura, se ha llegado a la conclusión de que la percibe como un todo unitario y no desmembrada en partes, es decir, la percibe de modo global.

Dentro de este método global se puede elegir como elemento inicial de trabajo:

- La palabra
- La frase
- Un cuento o historieta.

El objetivo consiste en, a través de palabras o frases, llegar a analizar los elementos más simples del idioma. La mejor manera de clarificar estas ideas y de



darles practicidad será exponer un ejemplo de lo que serían unas sesiones de lectura utilizando este método.

Una fase previa consiste en charlar con los niños, incluyendo en estas conversaciones una serie de palabras que previamente se han elegido para comenzar a trabajar con ellas, si vamos a partir a nivel de palabra. Al elegir las palabras se ha de procurar que pertenezcan al vocabulario habitual del niño, y que sus estructuras fonéticas y gráficas sean sencillas. Hablando con los niños, el profesor procurará atraer el interés del niño hacia estas palabras que pueden convertirse en el centro de una historia de algún relato vivido por los niños.

Como es lógico se asegurará de que todos los niños la conocen.

Un segundo paso sería dibujar en la pizarra, o presentar a los niños en láminas, las palabras que se han tomado como elementos iniciales del trabajo lector. Son palabras elegidas usualmente: pelota, pato, niño, casa, coche, oso ... Con los nombres de estos dibujos, los niños, dirigidos por el profesor, harán ejercicios de observación, de asociación de formación de frases, encaminados a familiarizarse con estas palabras oralmente.

Conseguida ya esta primera parte, en una segunda sesión se selecciona dos, tres o cuatro palabras. En el pizarrón se dibujan las imágenes correspondientes y se escribe debajo de cada una su nombre. Se vuelven a realizar ejercicios de conversación con ellas; los niños "leen" los nombres de las palabras y deben memorizar cada palabra como un todo. Para conseguir esto se realizan ejercicios variados:

- En una lista de palabras distintas (en la que las palabras trabajadas estarán incluidas varias veces), los niños las deberán distinguir.

- Darles una baraja de tarjetas, en la que cada tarjeta tenga escrita una palabra. Los niños deberán identificar las palabras con las que se hay trabajado, separándolas de las restantes.
- Formar frases con estas palabras.
- Dibujarlas siguiendo el modelo de la pizarra escrito por el profesor.
- Dibujarlas con el dedo índice en el aire.
- Repasarlas con el dedo encima de las tarjetas.
- Dibujarlas en la pizarra, en su papel de trabajo.

A continuación se van introduciendo palabras nuevas de modo que se puedan formar frases sencillas completas con palabras trabajadas. Por tanto, se han de introducir artículos y verbos. De este modo ya se pueden formar frases del tipo de: el niño bebe, el pato nada.

Como material necesario, se ha de disponer de unas tarjetas en las que figuren escritas las palabras con las que se han de hacer estos ejercicios. En cada tarjeta sólo figura una palabra. Al comienzo estas tarjetas irán acompañadas de las imágenes correspondientes, o bien las dibujará el profesor en la pizarra. Estas tarjetas deberán incluir entre las palabras elegidas las que figuren en los primeros ejercicios de lectura del libro que se haya elegido.

El ritmo de la clase debe ser "muy movido", siendo los mismos niños los que manejen las tarjetas, una vez que hayan comprendido el sistema, componiendo con ellas las frases que el maestro ponga en la pizarra, unos pueden inventar las frases y los otros "escribirlas" con sus tarjetas, con los dedos en el aire y en su cuaderno.

Una vez que hayan memorizado un cierto número de palabras, pasarán a utilizar el libro de lectura en cuyas primeras páginas podrán "leer" ya que conocen la mayoría o todas o todas las palabras que figuran en ella.

¿Cuál de los dos métodos tienes mas ventajas para el niño que esta en edad de aprender a leer?

Para contestar a esta pregunta tenemos que tener presentes dos cuestiones en que consiste el proceso lector y a que niños vamos a enseñar a leer.

Sea cual fuere el método empleado el niño, al aprender a leer, realiza ejercicios de bases sintética y analítica. Es decir, en principio en excluir cualquiera de los dos métodos principales actuales (silábico y global) parece que carece de un fundamento lógico.

El método global proporciona al niño un mayor interés a la vez que una comprensión lectora desde el comienzo y mayor rapidez inicial, pero en cambio siguiendo este sistema únicamente, el niño no esta preparado para leer palabras nuevas (cosa que no sucede si se utiliza el método silábico), y ha de realizar ejercicios fundamentados en el análisis.

Lo que parece mas sensato y por tanto mas aconsejable, es aprovechar todas las ventajas que reportan cada uno de los métodos. En una primera fase de iniciación a la lectura seria más recomendable utilizar el método global aprovechando el mayor atractivo que ofrece al niño y el que resulta mas fácil percibir totalidades con significado en si mismas. Después de esta primera fase habrá que realizar ejercicios de análisis para los que seria conveniente con el método de base silábica que le de al niño la posibilidad de leer cualquier tipo de palabras.

Además de valorar objetivamente las posibilidades de ambos métodos tenemos que tener en cuenta que, en una clase aproximadamente de 30 o 40 niños en edad de comenzar a leer, lo normal es que no todos posean al mismo tiempo igual nivel madurativo en los distintos factores necesarios, y que lo más frecuente es encontrar cuatro o cinco e incluso más niños cuya percepción visual auditiva, organización del esquema corporal y orientación espacio-temporal son algo más inmaduros de los que les correspondería a su edad cronológica.

¿Qué sucede con estos niños al comenzar a leer junto a sus compañeros?

Ante todo hemos de asegurarnos de que no tienen un retraso general en su desarrollo para lo cual una vez que el maestro haya detectado algún tipo de dificultad habrá de informar al psicólogo del colegio si lo hay, o a los padres del niño con el fin de que se le haga un diagnóstico lo más temprano posible.

Nos estamos refiriendo con niños con un potencial intelectual y con un desarrollo afectivo normales para su edad presenta algunas dificultades al realizar ejercicios de percepción de formas y tamaños, discriminación auditiva de orientación en el espacio etc.

En estos casos hay que pensar detenidamente que método les conviene más y cuál, por el contrario no solo les va a ayudar, sino que incluso puede acentuar estos problemas en principio leves.

Resulta evidente por ejemplo que para aquellos niños que tengan dificultades de percepción visual el retener palabras enteras pueda resultarles aparentemente más sencillo ya que al "leerlas" recuerdan un conjunto apoyándose en alguno de los elementos más destacados pero para estos niños es muy difícil analizar, percibir con claridad dentro de cada palabra todos los signos gráficos que la componen por lo que las confusiones omisiones o inversiones son muy

frecuentes, Así como las "adivinations de palabras" o las sustituciones de una palabra por otra que se le "parece" y que le resulta mas conocida.

Lo mismo sucede aquellos niños que les resulta difícil orientarse en el espacio y por tanto también en el espacio grafico. Para estos niños el leer palabras partiendo de su estructura completa puede originar que letras de grafismo semejante, pero de distinta orientación ( la p-b; p-q, b-d) les sean muy difíciles de distinguir, Así mismo pueden invertir letras y sílabas.

Debemos recalcar que estas dificultades no están provocadas al principio por el uso del método global sino que reinciden en el niño bien porque no está preparado por su edad y por tanto por su nivel madurativo para comenzar la lectura bien porque no ha realizado previamente ejercicios que le preparen para un buen aprendizaje o sencillamente porque constitutivamente tengan algunos problemas en los factores mencionados.

En cualquiera de los tres casos puede haber éxitos aparentes al comenzar la lectura con este método, pero pronto aparecerán errores, el niño tratará de adivinar más que de leer, a lo que se une frecuentemente una actitud de oposición a la lectura que puede extenderse a toda la actividad escolar.

Podemos indicar que lo más adecuado en la escuela, por ser lo más ventajoso para el niño, es conjugar en un método mixto ambos procedimientos \_ global y silábico\_, salvo en aquellos casos ya señalados en los que el uso del método global al comienzo puede resultar perjudicial.

Con la consecución de una buena lectura mecánica no se ha alcanzado el objetivo de "aprender a leer". A lo largo de toda la enseñanza, el área de Lenguaje en su doble expresión oral y escrita, deberá ser una de las principales materias a la que deberá dedicarse la actividad escolar.

#### 4.4 ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Una vez revisado el apartado teórico es necesario mencionar los resultados del análisis de la investigación y de acuerdo al tema del aprendizaje de la lectoescritura, en la edad preescolar, esta investigación abarcará tres tipos de estudio, exploratoria en su inicio, descriptiva y finalmente correlacional.

Según Sampiere la investigación exploratoria, sirve para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un texto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano.

Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología, requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador.<sup>60</sup>

La investigación se realizó en un Centro Pedagógico Infantil, ubicado en la colonia Valle de Aragón 1ra. Sección, en el transcurso del ciclo escolar 2001-2002, en las que se observaron las condiciones físicas, sociales y educativas que se dan en la escuela y particularmente en el grupo.

Los resultados de esta primera investigación son los siguientes:

##### *A) Condiciones físicas*

La escuela está adaptada en una casa, tiene 2 aulas, una de ellas dividida por una puerta plegable que permite obtener un salón más y que de acuerdo a las necesidades también funciona como un salón grande de usos múltiples.

Cada una de estas aulas tiene una ventana de aproximadamente 1.80 x 1.20 m. la cual proporciona una gran iluminación y ventilación a los salones.

---

<sup>60</sup> Hernández Sampieri Roberto, Metodología de la Investigación, pág. 59.

El espacio de las aulas es aceptable para una población de 12 a 15 alumnos por grupo. Cada uno de los salones tiene un pizarrón, en uno de color verde y en los otros de color blanco. Tienen pizarrones pequeños de corcho, para los decorados con motivos cívicos, sociales según la fecha importante que se conmemora en cada mes.

En cuanto a mobiliario, un salón tiene 4 mesitas cuadradas de plástico, de soportes de colores y cubierta blanca, las otras son de madera de forma rectangular también de distintos colores; todas las sillas son de plástico al igual que las mesas de diversos colores, sencillas y funcionales que les permite a los niños manipularlas con facilidad.

También cuentan con manteles de plástico grandes e individuales, con el fin de proteger las mesas cuando los niños usan material de pintura, engrudo, plastilina, etc.

En cada salón hay un librero al alcance de los niños y de la profesora. Los pequeños pueden alcanzar sus tijeras, crayolas, pegamento, etc. y en la parte superior está el material de la profesora.

En el salón más amplio se encuentra una televisión grande, una videocasetera, un estéreo, videos y cassettes infantiles.

La dirección está en un espacio muy pequeño pero agradable, cuenta con dos sillas para recibir a los padres de familia, un pequeño escritorio

La Dirección se ubica junto al salón de trabajo de un grupo.

Hay un baño de niños y otro para niñas, tienen un lavabo cada uno.

Cada grupo tiene cupo para una población de 12 a 15 niños.

En el exterior se encuentra un patio con un mural amplio que de entrada atrae a padres y niños por su tamaño y personajes principales de cuentos como Peter Pan, El Libro de la Selva, Bambi, etc. se presentan con un gran colorido. Hay juegos: una casita y un columpio. También en éste se ubica un pequeño pizarrón de corcho en el que se colocan decorados con motivos cívicos o sociales.

El zaguán es amplio y tiene una puerta más angosta para el acceso a la escuela, está pintado de color amarillo, verde y blanco. La escuela en general tiene un ambiente muy agradable se mantiene limpia y ordenada. Hay medidas de seguridad una de ellas es el ADT, cuenta con teléfono y los pequeños se entregan con una credencial que deben portar los Padres de Familia.

#### *B) Aspectos Sociales*

En un salón se ubica la Sección Maternal que en la actualidad son 9 alumnos.

En otro la Sección de Preescolar 1 y 2, el total de alumnos son 10.

Y en el último, la Sección de Preprimaria que cuenta con 7 alumnos.

El grupo está totalmente integrado, existe una buena relación entre ellos y con su profesora, existe un ambiente de armonía.

La interacción maestro-alumno, es muy buena, existe la comunicación, afecto. la atención que generalmente es más personalizada por la población que existe en cada grupo. Se realizan varias actividades que en su mayoría están enfocadas al juego a la creatividad y a desarrollar la imaginación tanto del profesor como del alumno.



### *C) Desarrollo de Actividades*

Realizan una gran variedad de actividades como el rasgado, estrujado, recortado de diversos materiales que les permite a los niños, desarrollar su motricidad fina, les da la capacidad de ir madurando sus habilidades finas, que al llegar a la Preprimaria el alumno ya es capaz de realizar sus primeros trazos, más uniformes y logrando una mejor ubicación en su escritura.

El material didáctico es también variado tanto para el uso del profesor como del alumno. Materiales de plástico, de madera, de cartón en los que se trabaja la atención, la memoria, las secuencias, conceptos matemáticos, etc.

Es material que permite al niño manipularlo con facilidad, sin correr ningún riesgo de lastimarse.

El método que emplea el profesor para la enseñanza de la lectoescritura, es el analítico sintético. Utiliza una gran variedad de láminas, tarjetas, memoramas, dominós que los niños manipulan y hacen que la clase sea dinámica.

Los libros que emplean son "La magia de las letras", "Jugando Aprendemos y Numeritos".

Las actividades están programadas por un Plan Semanal, en el que se abarca todas las áreas por semana, y por día, a excepción de su desarrollo motriz grueso que se trabaja dos horas por semana.

## ESTUDIO DE CAMPO

En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

Esta investigación servirá para medir las características de varios aspectos que se analizarán, como las opiniones de los padres que tienen con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 años (Ver Anexo II ), también se considera las dimensiones de la personalidad de profesores, así como su opinión con respecto a la lectoescritura (Ver Anexo III ), las opiniones de los niños de 5 a 6 años de edad (ver Anexo IV) y por último la aplicación del test ABC de L. Filho (Ver Anexo V ).

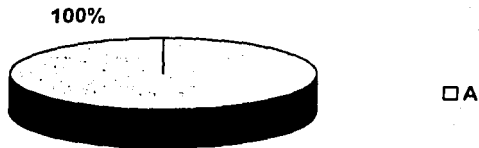
El instrumento por el cual se fundamentan los resultados de dicha indagación fue el cuestionario estructurado, cada una de las preguntas fue elaborada con el fin de rescatar las opiniones y actitudes de las personas involucradas; dentro de sus ventajas encontramos que éste facilita la cuantificación, la tabulación y el análisis de las respuestas, además de que existe menor riesgo de discrepancia, distorsión y contaminación de los resultados por la interacción personal del encuestador.

Cada una de las preguntas presentadas en los cuestionarios fueron analizadas siguiendo tres fases, la primera consiste en mencionar la importancia del planteamiento de la pregunta para fines de esta investigación, la segunda la representación de los resultados y por último el análisis de los datos más significativos.

## Cuestionario dirigido a Padres de Familia (Anexo II)

Pregunta No. 1. ¿Qué opina de que su hijo inicie el aprendizaje de la lectoescritura a la edad de 5 años?

Es importante la opinión de los Padres al respecto, ya que sus hijos están escolarizados en esta escuela privada y resulta ser interesantes sus respuestas.



- A) Que es bueno, porque el niño entra a la primaria con mejores bases para adquirir nuevos conocimientos.
- B) No es necesario, porque la lectoescritura la enseñan el 1er. año de primaria.
- C) Le es indiferente si inicia este aprendizaje a la edad de 5 años.

Si observamos la gráfica veremos que hubo homogeneidad, todos apoyan la respuesta A, esto nos indica que los padres consideran que sus hijos si pueden iniciar este aprendizaje a la edad de 5 años. Ninguno apoyó la respuesta B y C.

Pregunta No. 2: ¿Cree que su hijo está motivado e interesado en este aprendizaje?

Se considera de vital importancia esta pregunta para darnos cuenta hasta qué punto influye el entorno del niño, de tal forma que lo motiva para adquirir este aprendizaje.



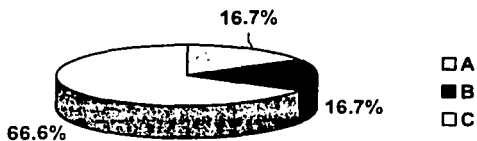
- A) Si, le interesa leer todo lo que tiene a su alcance.
- B) Muy poco, no le da mucha importancia.
- C) No, porque no pone atención ni le interesa lo que encuentre impreso.

La gráfica muestra que el mayor porcentaje está interesado en adquirir este aprendizaje y que el entorno influye para que el niño tenga la inquietud de leer lo que dice en anuncios, productos que adquieren, etc.

Mientras que un menor porcentaje aún no le dan mucha importancia a este aprendizaje.

Pregunta No. 3: ¿De qué forma apoya este aprendizaje en casa?

Ahora es necesario considerar el apoyo que los padres ofrecen a sus hijos, el tiempo que les dedican para estar con ellos, las actividades que realizan y los estímulos que le proporcionan a sus hijos.



- A) Utilizando los medios de comunicación no verbales.
- B) Practicando en casa con material lúdico, como memoramas, loterías, leyéndole cuentos, rompecabezas, etc.
- C) Repasando las lecciones de su clase, utilizando solo libros y cuadernos (tareas)
- D) No tengo tiempo para apoyar a mi hijo en este aprendizaje.

La gráfica nos muestra que los resultados de esta pregunta no hay homogeneidad.

Dando un mayor porcentaje a la respuesta C, esto quiere decir que los padres solo repasan las lecciones, basándose en la clase que recibieron sus hijos en la escuela.

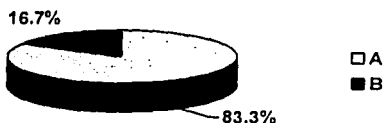
No le dan mucha importancia al material lúdico ni a mostrarles los medios de comunicación no verbales (carteles, anuncios, nombres de envolturas, etc.).

Por fortuna la respuesta D no tiene ni un porcentaje representado en la gráfica, lo que hace sentirnos más seguros de que los padres si se interesan por sus hijos, y que les dedican parte de su tiempo de una u otra forma para apoyar este aprendizaje.

En base a las respuestas que nos dieron los Padres de Familia podemos darnos cuenta que hay mayor interés en apoyar a sus hijos en este aprendizaje.

Pregunta No. 4: ¿Considera importante la comunicación constante con el profesor?

En esta pregunta se considera la comunicación constante como un requisito indispensable para lograr los objetivos de la lectoescritura. El trabajo en equipo a través de la comunicación favorecerá al niño en todos los aspectos.



- A) Sí, muy importante, por que me entero de los avances de mi hijo.
- B) Si es muy importante aunque no tengo la comunicación directamente con el profesor.
- C) Sí, solo a veces.

En esta gráfica se puede observar que la comunicación constante con el profesor es importante para apoyar los aprendizajes que sus hijos van teniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que el menor porcentaje no tiene tiempo de llevar a cabo esta comunicación directamente con el profesor, porque trabajan y lo hacen por medio de recados escritos o verbales sirviendo como intermediario otro familiar o personal doméstico.

Pregunta No. 5: Si su hijo inició su educación preescolar de 3 a 4 años, cree que le ha favorecido para iniciar este aprendizaje.

En esta pregunta se pretende que los padres consideren las ventajas que tiene el haber incorporado a sus hijos al nivel preescolar desde 3 a 4 años para iniciar su lectoescritura a los 5 años, o que desconozcan la importancia que tiene la incorporación del niño a esta edad.



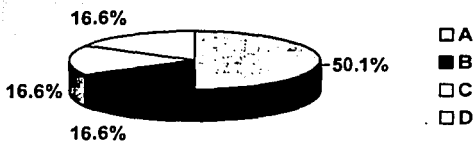
- A) Si, porque el niño ha desarrollado las habilidades y maduración que le permitirá favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.
- B) No lo sé porque lo inscribí a la edad de 5 años.
- C) Quizá.

Es notorio que los padres están más informados del desarrollo del niño las dos terceras partes consideran que si él inicia su educación preescolar de 3 a 4 años, puede alcanzar una mejor maduración que le permita tener las bases para la adquisición de la lectoescritura.

Otros padres de familia no pueden hacer una comparación ya que sus hijos iniciaron su educación preescolar a los 5 años.

Pregunta No. 6: ¿Qué actividades ha notado en su hijo ante este nuevo aprendizaje.

El principal interés en esta pregunta es tener el resultado de la observación que hagan los padres de sus hijos, es decir que actitudes y actividades nuevas realiza el niño cuando empieza a comprender lo que lee y escribe, su acercamiento a cuentos o anuncios, envolturas de dulces u otros alimentos, el desarrollo que ha logrado en su lenguaje social.



- A) Intenta leer todo lo que esté escrito en su entorno.
- B) Se acerca más a cuentos, revistas.
- C) Desarrolló más su lenguaje social.

D) Intenta escribir lo que se le pide o lo que él ve.

De acuerdo a lo gráfica es evidente que el niño ha despertado su interés por leer todo lo que tiene a su alcance, así como también es muy notorio el porcentaje que es similar en las otras 3 respuestas, por lo que podemos deducir que son actividades también importantes y complementarias de la primera.

### Questionario dirigido a Profesores (Anexo III)

Pregunta No. 1: ¿Cuál es el horario de clases de la escuela?

Se pretende conocer los horarios que tienen las escuelas para los grupos de preprimaria.



- A) De 9:00 a 12:00 hrs.
- B) De 9:00 a 13:00 hrs.
- C) De 9:00 a 14:00 hrs.

Como se puede observar el 60% tiene un horario que abarca un tiempo de 5 horas diarias y el 40% de tres horas. De las escuelas que se investigaron ninguna apoyó la respuesta A.

Pregunta No. 2: Para la educación preprimaria ¿Cuántas horas diarias de clase considera necesarias y suficientes. ¿Por qué? .



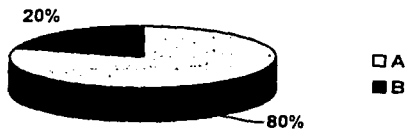
Es necesario tomar en cuenta la consideración que le dará al tiempo para esta sección educativa.



- A) 3 horas
- B) 4 horas
- C) 5 horas

En la gráfica se distingue el apoyo que le dan las profesoras a la respuesta B consideran que 4 horas son suficientes para abarcar los temas que el método requiere tomando en cuenta también las áreas afectivas, sociales y emocionales.

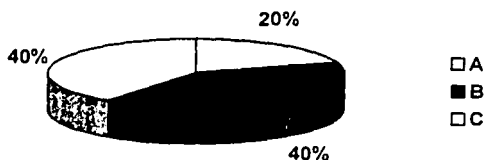
Pregunta No. 3. ¿Conoce los programas editados por la SEP?



- A) Si
- B) No
- C) Poco

La mayoría de las maestras lo conocen, solo el 20% no.

Pregunta No. 4: ¿Aplica el programa de la SEP en su grupo? ¿Por qué?

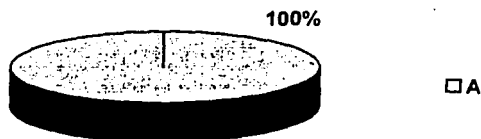


- A) Si
- B) No
- C) Poco

Las profesoras que lo aplican, mencionan que se apoyan en el programa para dar la materia de Conocimiento del Medio.

Las maestras que lo conocen tal vez lo estén aplicando pero no están enteradas de ello.

Pregunta No. 5: ¿De qué otros recursos se auxilia para preparar su programa anual?



- A) Libros de algunas editoriales
- B) Conferencias y Talleres
- C) Otros ¿Cuáles?

Todas las maestras se apoyan de los libros que presentan varias editoriales, enfocadas en su mayoría para la enseñanza de la lectoescritura y de Matemáticas. Cabe mencionar que algunas profesoras asisten a Conferencias y Talleres con lo que logran enriquecer su trabajo, así como los talleres de actualización, en el que sólo asiste una maestra.

Pregunta No. 6: ¿Prepara un Plan de Trabajo Semanal?

Se pretende ver la organización que tiene la escuela y profesora en sus actividades diarias.

100%



A

- A) Si
- B) No
- C) Algunas Ocasiones.

Todas las respuestas favorecieron al inciso A por lo que se puede deducir que están comprometidas en elaborar el plan semanal y de entregarlo a la Dirección de la escuela para ser revisado.

Pregunta No. 7: ¿Para la enseñanza de lectoescritura, retoma algún tema que haya enseñado una semana(s) anterior(s). ¿Por qué?

100%



A

- A) Si
- B) No
- C) Algunas Ocasiones.

Todas las profesoras afirmaron que el programa se beneficia más si es retroalimentado.

Pregunta No. 8: ¿Desde su punto de vista, ¿Cuál sería la edad apropiada para que el niño tenga acceso a la lectoescritura? ¿Por qué?

100%



A

- A) A los 5 años
- B) A los 6 años
- C) A los 7 años

Como se puede ver todas afirmaron que la edad de 5 años es apropiada para la enseñanza de la lectoescritura, porque se estima que a esta edad el niño alcanzó la maduración necesaria.

Sin embargo una profesora mencionó que no se tiene una edad idónea para iniciar este aprendizaje, porque la maduración puede darse antes o después de los 5 años.

Pregunta No. 9: ¿En la Institución donde usted trabaja realizan una Historia de Desarrollo del Niño?

La finalidad de esta pregunta, es darnos cuenta si la institución se interesa por conocer el desarrollo de niño, desde la gestación.



- A) Si
- B) No
- C) Lo desconozco

La mayoría de las escuelas si aplican la Historia de Desarrollo, al iniciar el ciclo escolar.

Solo una institución no lo aplica, y la profesora cuestionada de esta misma, menciona que es importante y necesaria la Historia de Desarrollo porque a veces se presentan problemas emocionales, de conducta, o de otra índole, que no le permite saber porque el niño las está presentando, por lo que recurre a citar a los padres y cuestionarlos.

Pregunta No. 10: ¿Cómo ubica la Institución al niño al grado que le corresponde?



- A) Con una prueba de maduración
- B) Por su edad cronológica
- C) Lo desconozco

La mayoría de las Instituciones lo ubican al infante por su maduración y las otras escuelas, por su edad cronológica, las profesoras que apoyaron la respuesta B, mencionan que también toman en cuenta sus antecedentes escolares, es decir si el niño antes había ya cursado el grado (s) anteriores.

Pregunta No. 11: ¿Cree necesario tomar en cuenta las características personales de cada niño para iniciar este aprendizaje?



- A) Si
- B) No
- C) Solo en algunos casos . ¿Cuáles? .

La mayoría de las profesoras contestaron que solo se toman en cuenta en los casos en que el niño presenta problemas que sean notorios como sus movimientos físicos que a veces dan muestra de que el niño tiene alguna lesión cerebral, de conducta o atención; mientras que las otras argumentan que toman en cuenta todos los rasgos personales del niño.

Pregunta No. 12: ¿De los siguientes entornos ¿Cuál cree que influya más para que se dé la enseñanza de la lectoescritura? ¿Por qué?

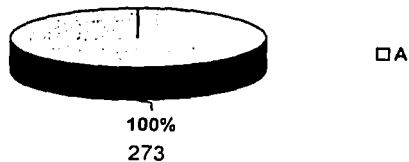


- A) El entorno familiar
- B) El entorno socioeconómico
- C) Ambos

El mayor porcentaje sustenta la respuesta A porque afirman que la relación familiar es básica, por el apoyo que le dan los padres a sus hijos afectiva y emocionalmente.

El menor porcentaje, aclara que ambos influyen porque aparte de ser importante el familiar el entorno socioeconómico es notorio en la alimentación, presentación y conductas del niño en el ámbito escolar.

Pregunta No. 13: ¿Considera importante el desarrollo del lenguaje en este aprendizaje?



- A) Si
- B) No

Todos consideran que es muy importante.

Pregunta No. 14: De las siguientes percepciones, ¿Cuál considera más importante para la enseñanza de la lectoescritura? ¿Por qué?



- A) Percepción Auditiva
- B) Percepción Visual
- C) Percepción Táctil
- D) Todas

La gráfica señala el apoyo que le dan las profesoras a la respuesta D, la fundamentan comentando que todas las percepciones se requieren porque la lectoescritura debe ser integral para el niño.

Pregunta No. 15: ¿Implementa el juego en sus clases?

Esta cuestión tiene el objetivo de ver la importancia que los profesores le dan a la actividad lúdica.



- A) Si
- B) No
- C) En algunas ocasiones



La gráfica nos muestra la importancia que le dan los profesores al juego en clase, mientras que el menor porcentaje lo implementa sólo en algunas ocasiones.

Pregunta No. 16: ¿De acuerdo a su experiencia, considera que un grupo de preprimaria, adquiere la lectoescritura al finalizar el ciclo escolar?



- A) Todos los alumnos
- B) La mayoría de los alumnos

La mayoría de los alumnos adquieren la lectoescritura, y sólo el 40% afirma que todos los niños finalizan leyendo y escribiendo.

Pregunta No. 17: ¿Cuáles serían las causas por las que algunos alumnos no adquieren la lectoescritura?



- A) Mala nutrición
- B) Carezca de motivación
- C) Por problemas de salud ¿Cuáles?
- D) Por falta de maduración

La gráfica es heterogénea, dando como resultado un mayor porcentaje a la carencia de motivación y en porcentajes iguales a los problemas de salud y a la falta de maduración.

Algunos profesores argumentaron que los problemas de salud, dan como resultado un alto índice de inasistencia o alumnos que sí asisten pero que presentan alguna lesión cerebral que no les permite alcanzar los objetivos de la lectoescritura.

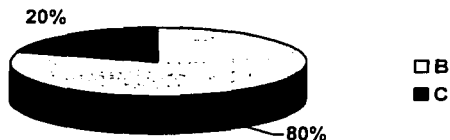
Pregunta 18: De los siguientes métodos, ¿Cuál es el que usted emplea para la enseñanza de la lectoescritura?



- A) Analítico-Sintético
- B) Sintético-Analítico
- C) Global
- D) Otro ¿Cuál?

Se puede observar que todos los maestros emplean el método analítico-sintético.

Pregunta No. 19. De acuerdo al método que aplica en la enseñanza de la lectoescritura. ¿Cuál sería el principal motivo para usar este método.



- A) Porque es el que impone la institución
- B) Porque lo conozco y manejo bien
- C) Porque les favorece a los niños.

La mayoría de los maestros tienen la libertad de escoger el método que deseen y el 20% porque les favorece a los niños.

Pregunta 20: ¿Cuáles son los resultados que obtiene del método que aplica?



- A) Excelente
- B) Satisfactorio
- C) Regulares

La mayoría afirmó que son excelentes y el 40% satisfactorios.

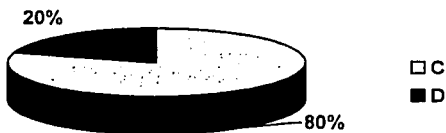
Pregunta 21: ¿Cuál sería la principal maduración que debe tener el niño al iniciar este aprendizaje?



- A) Maduración Social
- B) Maduración Psicomotora
- C) Ambas

El 60% apoyaron la respuesta B porque argumentan que es más indispensable la maduración fina y gruesa para la enseñanza de la lectoescritura y el 40% ambas porque es importante que el niño esté totalmente integrado al grupo, así como la psicomotora requiere de las habilidades finas y gruesas para la enseñanza de la lectoescritura.

Pregunta No. 22: ¿Qué tipo de material utiliza para motivar al niño en este aprendizaje? ¿Por qué?



- A) Material de reuso (creatividad de la educadora)
- B) Material comercial
- C) Ambos
- D) Material exclusivo y necesario para el método.

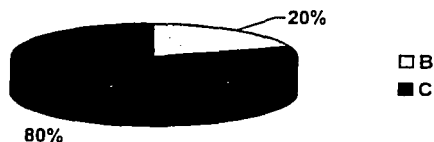
El 80% se apoya en ambos materiales porque sugieren que tanto es importante el material que ellas pueden elaborar como el comercial ya que en este último hay materiales didácticos novedosos del cual pueden extraer las sugerencias que apoyan enormemente el aprendizaje de la lectoescritura.

Sólo la minoría argumenta que el material que usan está basado en las necesidades y objetivos del método en particular.

De estas preguntas se han rescatado aspectos detallados, que son fundamentales para tener un panorama de la manera en que se lleva la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas privadas de un nivel socioeconómico medio-medio.

### Cuestionario Dirigido a Niños de 5 Años

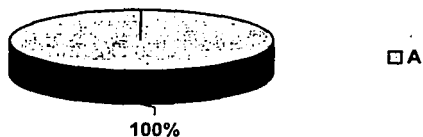
Pregunta 1: ¿Qué es lo que más te gusta de los cuentos?



- A) Su tamaño
- B) Las ilustraciones
- C) Los colores

A los niños les agradan los cuentos por el colorido que presentan, más que por las ilustraciones, ningún niño mencionó que fueran atractivos por el tamaño.

Pregunta 2: ¿Te gustaría aprender a leer y escribir?



- A) Si
- B) No

Todos los niños están motivados para adquirir este aprendizaje.

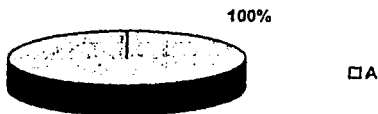
Pregunta 3: ¿Te gustaría leer los anuncios que ves en la calle, la televisión o la bolsitas de dulces que te compran?



- A) Si
- B) No

Todos los niños afirmaron que les gustaría aprender a leer todo lo que ven, pero algunos mencionaron que les gustaría más leer los cuentos que están en la escuela.

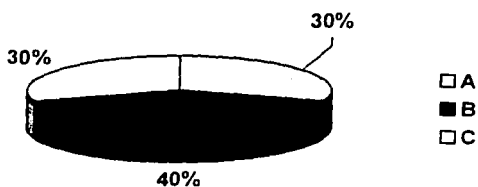
Pregunta 4: ¿Te gusta como te enseña la maestra a leer y escribir? ¿Por qué?



- A) Si
- B) No
- C) Poco

Al igual que las dos preguntas anteriores los infantes contestaron que sí, porque la maestra es buena, porque les pone trabajos, ejercicios y juega con ellos.

Pregunta No. 5: ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?



- A) Jugar en el patio y con material
- B) Escribir, dibujar, recortar
- C) Ver cuentos

La gráfica muestra que la mayoría de los niños les gusta más dibujar y recortar, y en segundo lugar les agrada jugar en el patio y ver cuentos.

Pregunta No. 6. ¿Te contesta la maestra cuando le haces alguna pregunta?

En esta pregunta se pretende darnos cuenta si la profesora le pone atención a las preguntas que le hace el niño.



- A) Si
- B) No
- C) Algunas veces

Todos los alumnos apoyaron la respuesta A. Es conveniente mencionar que la reducida población que se tiene en el grupo, permite a la profesora darles una atención más individualizada a los niños.

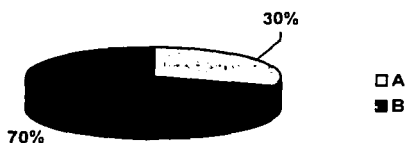
Pregunta No. 7: ¿Te revisa tu mamá o papá la tarea o los trabajos que haces en la escuela?



- A) Si
- B) No
- C) Algunas veces

La mayoría de los niños afirmaron que su mamá, su abuelita o su tía les revisan sus trabajos y tareas, mientras que la minoría mencionó que a veces su mamá se la revisa.

Pregunta No. 8: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? ¿Por qué?



- A) El decorado
- B) El patio con sus juegos
- C) Toda la escuela



La mayoría de los niños le dieron preferencia al patio porque dicen que les gusta jugar a la familia, porque pueden correr, jugar con la pelota estar en la casita y subirse al columpio.

La respuesta de menor porcentaje es el decorado mencionan que les gusta todos los "muñequitos" o dibujos que se encuentran en el salón y en el patio.

En base a los resultados se puede observar que los niños son muy genuinos y espontáneos en sus respuestas, en una pregunta contestaron que preferían dibujar y recortar, no le dieron mucha importancia a la escritura sin embargo tienen un interés por aprender a leer y escribir.

Lo que más les agrada es jugar en el patio.

## Resultados de la Aplicación del Test ABC de L. Filho

Se aplicó el test a los niños de 2° de Preescolar y a los niños de Preprimaria del CEPI ARCOIRIS con la finalidad de obtener el nivel de madurez necesario para el aprendizaje de lectura y escritura.

El nombre de los niños se anotaron tal y como aparecen en sus actas de nacimiento.

### ALUMNOS DE PREESCOLAR II

NOMBRES	EDAD	PUNTOS	NIVEL DE MADURACIÓN
Giovany Solís Ramírez	5 años	4	Mas bajo
Yoselin A. Soto Serralde	4 años 9 meses	11	Inferior
Alejandro Belmont Espinosa	5 años 1 mes	13	Medio
Jonathan R. Vázquez Gómez	5 años 3 meses	10	Inferior
Ricardo Valencia Rosas	4 años 7 meses	8	Más bajo

Según los resultados del test, se puede observar que sólo un niño tiene la madurez para iniciar el aprendizaje de la lectura y se pronostica que el niño puede aprender a leer y escribir en un año lectivo normal.

Es necesario mencionar que todos los alumnos de este grado están iniciando su educación preescolar. Se considera que con un mayor apoyo didáctico, basándose en las pruebas que tuvieron menor puntaje es muy probable que concluyendo el ciclo escolar los niños alcancen la madurez necesaria para iniciar este aprendizaje satisfactoriamente.

### ALUMNOS DE PREPRIMARIA

NOMBRES	EDAD	PUNTOS	NIVEL DE MADURACIÓN
Omar A. Herrera Casas	5 años 8 meses	17	Superior
Tania P. Cruzalta García	5 años 7 meses	17	Superior
Sofía Martínez Torres	5 años 7 mes	4	Mas bajo
Mario A. Bañales Rincón	5 años 6 meses	15	Medio
Frida A. Segura García	5 años 3 meses	16	Medio

De acuerdo al puntaje obtenido se pronostica que los dos primeros y dos últimos niños aprenderán a leer y escribir sin dificultad, los primeros en seis meses y los que obtuvieron el promedio medio en un año lectivo normal.

La niña que obtuvo mejor puntaje requiere de asistencia especial, es conveniente mencionar que la niña presenta problemas de aprendizaje, tiene una leve lesión cerebral. Se le dificulta integrarse al grupo, es poco sociable, le gusta compartir sus pertenencias. Se esfuerza en todas las actividades que se le asignan, participa en los eventos sociales, en juegos organizados y dirigidos, pero en el juego libre se aísla y su discurso es monólogo. Se ha hablado con sus padres para hacerles ver que la niña es de lento aprendizaje y que requiere de atención especial, pero los padres no lo aceptan y según otros estudios que le han aplicado, afirman que su aprendizaje puede ser normal y les sugieren que la inscriban en una escuela primaria oficial.

En conclusión, el grado de maduración que los alumnos del Centro Pedagógico Infantil "Arcoiris" presentan, es favorable y aceptable para su grado inmediato como es el caso de los infantes de preescolar que pasarán a preprimaria en el próximo ciclo escolar.

## Evaluación General del Test ABC de L. Filho . ( Anexo V )

Cada una de las ocho pruebas puede ser calificada con 0, 1, 2 o 3 puntos máximo. La más alta calificación que puede obtenerse es la de 24 puntos.

El diagnóstico de la Prueba en conjunto se obtiene de la suma de puntos de cada prueba y puede ser según el puntaje total:

NIVEL DE MADUREZ (N.M.)	DIAGNÓSTICO
De 18 a 24 puntos	"Aprenderá a leer y escribir en un semestre lectivo sin dificultad o cansancio".
De 11 a 16 Puntos	"El aprendizaje se realizará normalmente en un año lectivo".
Inferior a 10 puntos	"El niño aprenderá con dificultad, exigiendo, en la mayoría de los casos, un tratamiento especial".
Si no se obtiene más de 7 puntos	"Se puede asegurar que la enseñanza escolar común será totalmente improductiva".

**PRUEBA 1**  
**MIDE: COORDINACIÓN VISOMOTORA.**

**APLICACIÓN**

Se le presentan al niño, una por una, tres figuras que él debe reproducir con un lápiz en una hoja de papel. El tiempo máximo de espera para reproducir cada modelo es de un minuto.

**INSTRUCCIONES**

"toma este lápiz"... "Haz en este papel una figura igual a ésta"... ¡Muy bien Ahora haz otra igual a esta"... etc.

**COMENTARIOS**

Un primer problema que vale no sólo para las ocho pruebas que aquí se discuten, sino para cualquier instrumento psicométrico es la influencia del examinador sobre el examinado a partir de las propias expectativas del examinador; éstas le pueden ser transmitidas al examinado por múltiples formas no explícitas, que van desde la alteración de las instrucciones hasta cambios en las inflexiones de la voz, silencios, miradas, una sonrisa, un gesto duro, etc. Por otro lado, y en relación con la prueba número 1 en particular, habría que analizar hasta donde las condiciones mismas del test, el uso del lápiz o las figuras constituyen, o no, objetos culturales de mayor o menor acceso a la experiencia del examinado. Es posible, por ejemplo, que un niño con una socialización determinada no perciba las instrucciones como órdenes implícitas y dibuje algo distinto. O bien, puede darse el caso de un niño que rara vez haya usado un lápiz, pero que su coordinación visomotora sea tan buena como para demostrarlo en la tarea de pelar chicharos, jugar canicas o echar volados.

## PRUEBA 2

### **MIDE: MEMORIA VISUAL; ÍNDICE DE ATENCIÓN DIRIGIDA Y VOCABULARIO Y COMPRENSIÓN GENERAL**

#### **APLICACIÓN**

Se le presenta al niño –durante 30 segundos- una lámina cuyas dimensiones sean aproximadamente un metro por 50 cms. Esa lámina contiene el dibujo realista, elemental y en blanco y negro de 7 figuras: un jarro, una llave, un zapato, un automóvil, un gato, una mano y un reloj de pulsera. Después de 30 segundos, se voltea la lámina y se le pide al niño que nombre lo que había en ella. La educadora anota lo que el niño dice. No hay indicación de cuanto tiempo se puede esperar a que el niño recuerde.

#### **INSTRUCCIONES**

“Del otro lado de este cartón hay unas figuras muy bonitas. Yo voy a dar vuelta al cartón y tú las vas a mirar sin decir nada. Después de que yo esconda las figuras, tú vas a decir los nombres de las cosas que viste... Qué es lo que viste? (Si el niño fuera tímido agréguese): Dime que viste? ... que más ...? que más ...? (si el niño inicia la numeración a la vista del cartón): Espérate.

#### **COMENTARIOS**

En esta prueba pueden enseñarse por lo menos tres inconvenientes: 1º. El tono imperativo que está contenido en la forma gramatical de las instrucciones y que presupone determinada socialización en las relaciones de autoridad con el adulto., 2º. El supuesto de que la lámina va a despertar la atención auténtica del niño preescolar, cuya atención es predominantemente espontánea. Piénsese en un aula de jardín de niños llene de adornos y objetos muchos más atractivos que la lámina del examen y que es el tipo de ambiente donde por lo general se aplican

los exámenes de este tipo: 3º. La instrucción para el examinador referente a "si el alumno es tímido..." el instructivo da cabida a que el examinador proporcione de acuerdo con sus expectativas de más a menos ayuda a diferentes niños.

### **PRUEBA 3**

#### **MIDE: RESISTENCIA A LA INVERSIÓN EN LA COPIA DE FIGURAS... COORDINACIÓN VISOMOTORA**

#### **APLICACIÓN**

El niño debe reproducir en el aire, con el movimiento de su mano derecha, las tres figuras que aparecen en el folletín, sin verlas, sólo a partir de la imitación del examinador que las reproduce primero como modelo de lo que el niño debe hacer. Después debe dibujarlas.

#### **INSTRUCCIONES**

(El examinador, al lado del niño, apunta con el dedo índice, al frente, teniendo el brazo un poco doblado) "Mira bien lo que el dedo va a hacer aquí" (Reproduce en el aire la primera figura).

"Ahora tu con tu dedito haz lo que hizo el dedo"... "Bien, ahora dibuja en el papel lo que hizo tu dedo en el aire". Se repite.

#### **COMENTARIO**

Esta prueba es la que se presta a más inexactitud, ya que además de ser en sí misma muy difícil hasta para niños mayores y adultos, la habilidad y el interés del examinador en el examinado es definitiva de los resultados. Cabe señalar también que en esta prueba pueden inferirse el supuesto de que la escritura es una tarea de copiado.

#### PRUEBA 4

**MIDE: COORDINACIÓN AUDITIVO-MOTORA. CAPACIDAD DE PRONUNCIACIÓN, RESISTENCIA A LA ECOLALIA. MEMORIA AUDITIVA, ÍNDICE DE ATENCIÓN DIRIGIDA.**

#### **APLICACIÓN**

La educadora pide al niño que repita de memoria las palabras que aparecen en la prueba IV del folleto

#### **INSTRUCCIONES**

"Voy a decir siete palabras. Pon mucha atención, porque después vas a decirlas tú también. Escucha; repite ahora lo que yo dije. (si el niño se detuviese en la enumeración): Muy Bien! Qué más?, qué más?"

#### **COMENTARIOS**

En esta prueba al igual que en las anteriores, la habilidad y el interés del examinador es definitiva para los resultados. Así mismo, pudimos observar que en ocasiones la educadora está muy presionada por el tiempo y transmite su prisa al niño: o bien, insiste menos en el "qué más?" "que en otras ocasiones en que dispone de mayor tiempo para aplicar la prueba. (Tómese en cuenta que la educadora debe aplicar la prueba disponiendo sólo de media hora antes de que se inicien las actividades del Jardín. En ocasiones, debe aplicarse la prueba a todos los alumnos en un lapso de dos semanas, según lo dispongan las autoridades técnicas y administrativas).



## PRUEBA 5

### MIDE: VOCABULARIO Y COMPRENSIÓN GENERAL

#### APLICACIÓN

Educadora relata "un cuento" al niño y después le pide que él cuente el mismo cuento.

#### INSTRUCCIONES

"Te gustan los cuentos?... Voy a contarte uno. Pon atención porque después tu me vas a contar el mismo cuento...: Ahora tú cuentas el cuento". (Si el niño iniciase la narración y vacilase): "Qué más?..."

#### COMENTARIOS

Según el instructivo, lo importante para el puntaje de prueba es que el niño reproduzca en su narración las tres acciones "capitales".

El inconveniente más importante de esta prueba es lo poco significativa que puede resultar la historia relatada para el niño. La experiencia propia nos dice que el niño tiende a superar la historia en su propio relato. Además, como cualquier niño sabe, hay muchas formas de contar la misma historia; de tal forma que también en esta prueba las características y habilidades del examinador son definitivas para los resultados.

## PRUEBA 6

**MIDE: COORDINACIÓN AUDITIVO-MOTORA. CAPACIDAD DE PRONUNCIACIÓN. RESISTENCIA A LA ECOLALIA**

### **APLICACIÓN**

El niño debe repetir cada una de las palabras que la educadora le diga.

### **INSTRUCCIONES**

"Voy a decirte una palabra y tú las vas a ir repitiendo; (Si el niño hablase en voz baja): "más alto", si las repitiera atropelladamente, se le dice "más despacio".

### **COMENTARIOS**

Además de compartir inconvenientes ya señalados para Pruebas anteriores, esta prueba tiene el inconveniente particular de la falta de significado o correlato concreto de las palabras para los niños. De esta forma, habrá niños que mientras no pueden decir matraca, matatena, chipotle, huitlacoche, trabalenguas y estribillos propios de su medio social y cultural real.

## PRUEBA 7

**MIDE: COORDINACIÓN-VISOMOTORA, MEMORIA VISUAL. ÍNDICE DE FATIGABILIDAD. ÍNDICE DE ATENCIÓN DIRIGIDA**

### **APLICACIÓN**

El niño debe recortar con tijeras sobre los trazos que se le entregan.

"Vas a recortar este diseño, por enmedio, lo más rápido que puedas". "así!" (se indica la operación dando un corte en el inicio del trazo y se ponen los

materiales sobre la mesa. Transcurrido un minuto: "Alto!". (Después se le da al segundo trazo).

## COMENTARIOS

Esta prueba depende en sus resultados del rigor con que el examinador tome el tiempo. Además, el entrenamiento mayor o menor del niño en el manejo de las tijeras (como objeto cultural) es también definitorio de la prueba.

### PRUEBA 8

#### MIDE: ÍNDICE DE FATIGABILIDAD

#### APLICACIÓN

Con un lápiz grueso de color, el niño debe colocar de izquierda a derecha y de arriba abajo un punto en cada uno de los cuadros de una cuadrícula formada por cien cuadritos de un centímetro cuadrado cada uno. Se marcan 30 segundos y el número de cuadritos llenados de la calificación.

#### INSTRUCCIONES

"Vas a hacer un puntito bien fuerte en cada uno de estos cuadritos, lo más rápido que puedas". (Se le muestra haciendo los tres primeros y se le indica la dirección en que debe hacerlos. "Ya puedes empezar "... (30 segundos..." alto" ).

#### COMENTARIOS

Nuevamente en esta cuenta el rigor de su aplicación en cuanto al tiempo, el entretenimiento previo del niño, la calidad de lápiz que se le proporcione y, sobre todo, su experiencia previa en el manejo de órdenes ambivalentes... "Un puntito bien fuerte... lo más rápido que puedas". Hay niños que el concepto rápido de los

adultos no lo tienen interiorizado, de la forma que se esmeran en marcar muy bien sus puntitos haciendo caso omiso de la segunda orden. Hemos visto también que mientras que en algunos jardines se les da a los niños un lápiz de color y de madera para esta ejecución, en otros se les da un plumín, hecho que hace una diferencia sensible en la velocidad con que pueden marcarse los puntitos.

#### 4.5 PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EL TERCER GRADO DE PREESCOLAR

Con base a la investigación teórica y a los resultados del estudio de campo, la propuesta tiene la finalidad de coadyuvar a la construcción del aprendizaje de la lectoescritura, en los niños que cursan el tercer grado de educación preescolar (5 años de edad), favoreciendo ante todo las necesidades del niño y sus características personales para que desarrolle este aprendizaje de una forma sana y agradable de acuerdo a sus posibilidades.

Cabe mencionar que hasta la fecha se cuenta con el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) tiene como misión revisar los programas, elaborar los materiales para maestros y alumnos, capacitar y apoyar a los maestros a través de asesorías y finalmente, apoyar en un futuro la carrera magisterial, todo en el área de Español.

Pronalees, se creó en 1995 y cubrirá toda la Educación Básica, posteriormente atenderá la Secundaria y la Educación Preescolar.

Este programa desarrollado por la SEP tiene como objetivo principal: que todos los niños tengan la oportunidad de recibir la sólida educación que por justicia merecen y lograr que todos los alumnos sepan utilizar eficazmente la lengua oral y escrita.

Se basa en la convicción de que la deficiencia en la capacidad de escritura y comprensión oral y escrita, así como el incipiente desarrollo de hábitos de lectura y expresión son el factor primario que afecta la calidad de la educación, ya que limitan las posibilidades de aprendizaje en todas las áreas de estudio y en las actividades de la vida.

Con este paréntesis se pretende dar a conocer los avances que hay sobre la lectoescritura y que se cuenta con materiales didácticos que se han llevado a la práctica y que los resultados han sido favorables; aunque el tema que trata este trabajo es del aprendizaje de la lectoescritura en el preescolar, era necesario referir que ya se cuenta con este programa y que a futuro beneficiará a la educación preescolar.

El objetivo principal de la propuesta de este trabajo, es que el niño disfrute de este aprendizaje, sin afectarlo emocionalmente.

La educación infantil (de cero a seis años) constituye el primer nivel del sistema educativo, siendo el punto de partida de un proceso que se prolonga en sucesivos niveles educativos a lo largo de toda la enseñanza no universitaria.

En la actualidad, la evolución de las relaciones familiares y de la sociedad en general ha obligado a la escuela a asumir competencias que, tradicionalmente, han correspondido a la familia, con el fin de proporcionar al niño experiencias básicas que contribuyan a su desarrollo integral.

Por ello, la tarea educativa en los centros de Educación Infantil dentro de un sistema educativo moderno y acorde con la realidad social en la que se enmarca. Entre ellas se pueden citar las siguientes:

- a) La educación infantil contribuye decididamente al desarrollo del niño en sus primeros años de vida.
- b) La transformación del medio familiar y, en especial la incorporación de la mujer al mundo del trabajo ha hecho necesario que la labor educativa, tradicionalmente asumida por la familia, deba compartirse y complementarse con la que se realiza en los centros educativos.

- c) Contribuir de forma temprana a compensar las desigualdades sociales y a prevenir dificultades futuras ayudará al niño en etapas posteriores y garantizará su integración social y el desarrollo armónico de su personalidad.

La educación infantil constituye una etapa bien definida, a pesar de que resulta difícil señalar tiempos de clara diferenciación, si tenemos en cuenta que el desarrollo evolutivo es un proceso continuo y que, además, se produce de forma diferente en cada niño.

Con esta introducción se pretende hacer conciencia del compromiso que tienen las instituciones y docentes que trabajan en estas, porque tienen en las manos a un ser muy especial "el niño", un organismo en desarrollo, relativamente completo y perfecto, que forma en cada edad un todo.

Un ser diferente con características propias de él y que, si reunimos un grupo se observará la heterogeneidad. Del profesor dependerá el dirigir y encauzar a cada uno de sus alumnos de acuerdo a las necesidades de cada uno.

Se debe considerar al niño como sujeto de conocimiento, pero también como sujeto de la cultura, con deseos propios, sin los cuáles no sería tal.

El objetivo fundamental de la educación infantil es estimular el desarrollo global de todas las capacidades: físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Para ello, esta etapa cuenta con unos objetivos, una organización y unos caracteres específicos que se adaptan a las necesidades y peculiaridades de los niños de estas edades.

## EL CONTENIDO DE LA PROPUESTA ES EL SIGUIENTE:

- A) El papel del docente
- B) El docente y la familia
- C) Entrevista inicial con la familia
- D) Talleres permanentes
- E) El juego como actividad educativa
- F) Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura
- G) Evaluación

### A) El papel del docente

Desde el nacimiento el niño necesita del adulto, no sólo para solucionar sus necesidades inmediatas, sino que además encontrará en él un marco de referencia, que poco a poco se va a ir extendiendo.

Al principio van a ser los padres o las personas que lo cuidan el elemento mediador entre su realidad y el mundo, pero este referente se amplía cuando el niño llega al centro educativo, donde establecerá nuevas relaciones y surgirán nuevos conflictos. Allí se encontrará con otro adulto, el maestro, que pasará a ser el "compañero" que le ayude a progresar en su desarrollo a partir de un conocimiento profundo de los mecanismos psicológicos que impulsan su conducta.

Pero además de ser compañero y amigo será el profesional que debe:

- Conocer las dificultades con las que se encuentra el niño y contribuye junto con los padres a superarlas, no dejándose llevar por valoraciones negativas que lleven a encasillamientos.
- Tener en cuenta sus intereses y motivaciones y dar cabida a sus iniciativas.



- Planificar las acciones educativas encaminadas a potenciar el desarrollo integral de "cada niño".
- Crear un clima afectivo que transmita seguridad.
- Estar al servicio del niño para favorecer su desarrollo y ofrecerle todas sus oportunidades haciéndole feliz.
- Conocer en teoría las etapas de su desarrollo en todos sus aspectos para seguir su evolución y asegurarse de que ésta es normal.
- Ofrecer estímulos los más numerosos posibles en todos los aspectos, creando un ambiente rico en incitaciones e investigaciones.
- Tener en cuenta los intereses de este periodo alimentando la curiosidad y basándose en la afectividad.
- Explotar a fondo las percepciones del niño.
- Vigilar las condiciones, físicas, materiales y afectivas.
- Luchar contra las influencias nefastas del medio y aportar todo lo que éste no ofrece.
- Desarrollar la socialización y favorecer el aprendizaje de la libertad.

Todos los profesores deben contribuir a la organización del Centro para que ese proyecto se haga realidad, planificando actividades, proponiendo experiencias y evaluando el proceso educativo con el fin de mejorarlo.

## B) El docente y la familia

La familia es el primer contexto de socialización, con la llegada al Centro se completarán las experiencias formativas. Para que éstas lleguen a configurar la personalidad será conveniente que exista una constante coordinación entre padres y maestros. Será responsabilidad del maestro el establecer los medios y formas de participación de los padres en el Centro.

El primer encuentro, se producirá cuando los padres acudan a matricular a su hijo, momento que, bien planificado, puede permitir a los padres conocer el Centro, las instalaciones y al responsable de realizar la labor educativa. El profesor puede aprovechar este momento para orientar a los padres haciéndoles partícipes de la existencia de un proyecto educativo y, sobre todo, para darles a conocer como se va a realizar el periodo de incorporación.

Al final se habrá conseguido eliminar la angustia que sienten los padres y que, de forma inevitable, transmiten a sus hijos.

El segundo contacto, ya más estructurado, se produce generalmente a través de una entrevista que va a permitir al maestro acercarse a la familia y conocer la evolución de cada niño.

Posteriores encuentros, servirán para comentar el progreso de cada niño, sus logros, dificultades y, en último caso, para establecer criterios de acción conjunta.

Los padres podrán contribuir con su experiencia a enriquecer la tarea educativa, colaborando en talleres, salidas, fiestas, organización y acondicionamiento de la clase.

El educador podrá establecer momentos en los que padres acudan al centro para profundizar, estudiar, reflexionar o debatir conductas y formas de comportamiento de sus hijos. En definitiva, acercarse más a la realidad de sus hijos para saber estar con ellos y ayudarles a progresar.

### C) Entrevista inicial con la familia

El principal objetivo de una entrevista inicial con la familia es intentar conocer lo mejor posible todos aquellos aspectos no académicos que pueden incidir en el trabajo escolar del niño. En el desarrollo de la misma pueden sufrir cuestiones delicadas relacionadas con el ámbito familiar, por lo que debe tenerse un especial cuidado y respeto con la libertad de los padres a no responder a las preguntas que ellos consideren de carácter exclusivamente privado.

Será tarea del profesor el elaborar un guión para la entrevista en el que queden reflejados los aspectos que él considere más relevantes y que según su criterio no atenten contra el derecho a la intimidad de la familia. En esta propuesta se incluye una amplia variedad de cuestiones que, podrían tener influencia en el rendimiento escolar del alumno.

No se trata de un modelo cerrado de guión para la entrevista inicial, sino que cada docente podrá modificarlo añadiendo o eliminando las preguntas que considere oportunas. (Ver Anexo VI).

#### D) Talleres permanentes

De acuerdo a la definición de taller de un diccionario psicopedagógico, leemos que:

"El taller es una organización de diversiones o de actividades educativas que utilizan la inteligencia concreta auxiliada por la motricidad manual para la producción de objetos. El taller tiende a dar las bases necesarias para el conocimiento de una profesión o para la formación gestual e intelectual indispensable para ocupar posteriormente un puesto de trabajo".

Es muy importante conocer esta definición para hablar de clase-taller.

La educación pedagógica más eficaz es aquella que mejor responde a las necesidades del niño. Y la clase taller satisface sus necesidades esenciales.

- Actividad y creatividad
- Expresión y comunicación
- Seguridad

Pero no es suficiente.

En efecto, ya no se trata de organizar las actividades para que los intercambios se efectúen a nivel de individuos, sino de ofrecer un tipo de actividades de forma que el grupo, que se ha formado espontáneamente se vea obligado a autoorganizarse para llevar a buen término una compleja tarea única.

Se trata de una empresa concebida en grupo, cuya realización material debe ser un objeto único y cuyo cumplimiento sólo se consigue a través de un

trabajo de equipo a lo largo del cual cada miembro desempeña el papel que le es asignado no por el adulto, sino por el grupo.

La clase taller, se propone porque a través de ella el niño adquiere iniciativa, autonomía, seguridad, cooperatividad, compañerismo, gracias a una organización cooperativa, el niño desarrolla el lenguaje oral, el lenguaje escrito, las matemáticas, conocimiento del medio.

La clase taller se necesita implementar, en todos los grados de preescolar, puesto que están en la edad de la inteligencia sensomotriz práctica y concreta. La inteligencia es auxiliada por la motricidad manual, lo que significa que no se puede separar el trabajo de las manos del de la inteligencia.

El taller beneficiará la madurez que se requiere para la enseñanza de la lectoescritura.

Es indispensable que el docente lo lleve a la práctica diariamente en la clase.

Es importante, que el docente trabaje con cuidado para implantar una organización progresiva; se plantean diariamente los problemas que hay que resolver entre todos: se trata, se titubea, se experimenta, se fabrica lo que falta, se decora, se ponen etiquetas en sus cuadernos, se hace el inventario de lo que se tiene y de lo que hace falta.




- Ejemplo del taller de lectura.

Se juega a inventar canciones a partir de los nombres o hacer parodias de otras conocidas. Se escriben en un rollo de papel que se despliega de arriba abajo:

"Marta come torta  
a Juan le gusta el pan  
Pedro tiene un perro  
Ramón come jamón"  
"Bribón, bribón,  
tu casa es de cartón  
y mi hermano de jabón".  
"Hay una mesita,  
con una sillita  
para mi muñequita".

Una vez que los niños inventaron su canción, la educadora ayuda a escribirla en el rollo y despegarla en el pizarrón (este ejemplo toma en cuenta que los niños aún no inician el aprendizaje de la lectoescritura) para que los niños "vayan" "leyendo" la canción, e incluso se puede hacer con dibujos:

#### Pictograma

Marta come	
A Juan le gusta el	
Pedro tiene un	
Ramón come	

## E) El juego como actividad educativa

El niño, en su constante interacción con la realidad, va a ir modificando sus esquemas y construyendo el conocimiento de la misma llegando, progresivamente, a interpretaciones y significados más ajustados, tanto de la realidad interior como de la del mundo que le rodea.

La actividad es, por tanto, la principal fuente de aprendizaje. Serán la acción, la experimentación y la comunicación los medios que van a permitir al niño expresar inquietudes, descubrir las propiedades, funciones y relaciones de los objetos, situaciones o acciones.

El juego constituye, por consiguiente la principal actividad a la que dedica todo su esfuerzo y a través de la cual realiza por sí solo aprendizajes significativos y progresa de forma relajada en el conocimiento de su entorno. Será esta actividad voluntaria y placentera la que le permite al niño globalizar los aprendizajes e interactuar con sus compañeros. El juego comporta en sí mismo dos variables más que serán fundamentales: la motivación que genera y el interés que despierta en el niño. Si conseguimos que el niño esté motivado para jugar a una actividad determinada, lo habremos puesto en situación de aprender y, por tanto, de construir nuevos esquemas. Si además estas acciones o juegos conectan con sus intereses por su funcionalidad y parten de aprendizajes previos, se habrá conseguido el principio de la globalidad.

Si por último todo ello se realiza en un clima cálido, acogedor y seguro se estará contribuyendo no sólo a su desarrollo sino a conseguir su felicidad.

A continuación se presentan algunos ejercicios psicométricos para niños de 5 a 6 años de edad que favorecerán su motricidad, la percepción

sensoriomotriz, esquema corporal, lateralidad, tiempo y ritmo, desarrollo estimulación del equilibrio, y el material que se puede usar para realizarlos.

Material: bolsitas rellenas de arroz o de lentejas.

- Motricidad.

Caminar y correr por todo el patio o gimnasio, arrojando las bolsitas al aire y recibéndolas antes de caer.



Buscar la bolsita caminando con las manos, tomarla con los dientes y regresar.



- Percepción sensoriomotriz

Lanzar la bolsita con los ojos cerrados en cualquier dirección, por el ruido que hace al caer caminar despacio hasta sentarse sobre ella, ver que tan lejos queda de la misma y si mejora en la próxima ocasión.



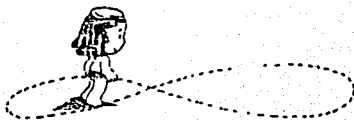


Correr y galopar, al escuchar la consigna, sentarse sobre la bolsita y cerrar los ojos.



- Esquema corporal

Con la bolsita sobre la cabeza, avanzar de diversas formas y realizar diferentes figuras (círculos, ochos, curvas, etcétera).

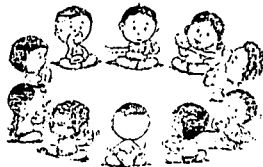


Acostados, rodar lateralmente y sujetarla entre los tobillos, muslos o manos.

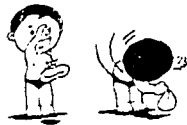


- Lateralidad

Sentado todo el grupo, pasar la bolsita de una mano a la otra, rápida y lentamente, hacia arriba y los lados, etcétera.

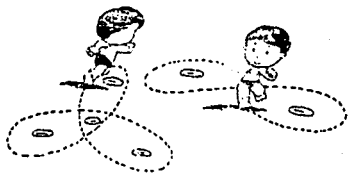


Dejarla caer estando de pie, y recuperarla lo más cerca posible del suelo. Cambiar de manos.



- Espacio

Trotar y correr entre las bolsitas colocadas en el suelo, desplazarse sin tocarlas y realizar curvas, círculos y ochos.



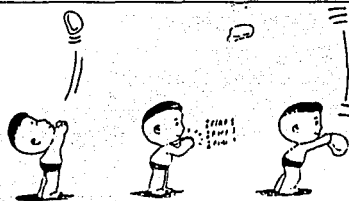


Avanzar al trote en hileras de tres a cinco niños, a una indicación de la educadora, se detienen con las piernas separadas y el primero lanza la bolsita por el túnel, la toma el último, se coloca adelante y reinicia la marcha, hasta una nueva detención y repetición.



- Tiempo y ritmo

Lanzar la bolsita y dar tres palmadas antes de recibirla, ver cuántas palmadas se puede dar al lanzarla y repetir las golpeando en el piso.



En grupos de seis y con las bolsitas en círculo, los niños giran alrededor de ellas de acuerdo con el ritmo que marca la educadora trote, galope, lateral, girar, etcétera.

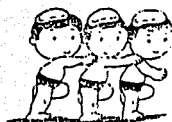


- Desarrollo y estimulación del equilibrio

Saltar sobre un pie, tomar la bolsita del suelo y volver a dejarla; dar varios saltos, regresar y repetir.



Tres compañeros, uno detrás de otro, se cogen por los hombros, con la bolsita en equilibrio sobre un hombro o sobre la cabeza; saltar sobre un pie.



• Juegos Psicomotrices para niños 5 a 6 años

Se presentará un ejemplo de juegos que favorecen la motricidad, la percepción sensoriomotriz, el esquema corporal, el espacio y ritmo.

Motricidad

"El Sol y el Frio"

Un niño representa al frio y otro al sol. El niño que representa al frio persigue a todos los demás; cuando los toca, quedan congelados. El niño que es tocado se tiene que quedar en la misma posición en que se le tocó; el niño que

representa al sol, tiene que tocar a todos los congelados, para que puedan seguir jugando.

### Percepción Sensoriomotriz

#### "Aviones y Pilotos"

En parejas, un niño camina detrás de otro; el de adelante, el "avión", ayuda con los brazos abiertos y, luego de un tiempo de juego, con los ojos cerrados, el de atrás, el "piloto", conduce al avión por la tracción que realiza con sus manos sobre uno u otro hombro para ir de un lado a otro. Hay que avanzar más rápido o más lento; alternar puestos.

### Esquema Corporal

#### "Los Barcos y los faros"

Varios niños se colocan en diversas posiciones fijas; serán los "faros". Otros, los "barcos", deben caminar entre los "faros" cuidadosamente con los ojos cerrados, tratando de no tocarlos o de chocarlos; los "faros" emiten un ruido que orienta al barco.

### Espacio

#### "Los pajaritos y el cazador"

El "cazador" (la educadora, al principio) duerme mientras los "pajaritos" (los niños se acercan; al oírlos el "cazador" despierta y los persigue). Los "pajaritos" deben correr y esconderse en tres refugios que hay al final del patio de juegos; el que sea alcanzado pasa a ser el "cazador".

### Ritmo

#### "Bote y Palmadas"

La educadora lanza hacia arriba una pelota; cada vez que bota, los niños deben dar una palmada.

Puede ser que la retome después de uno o dos botes, o que la deje botar hasta que se detenga.

Del mismo modo, dar la palmada cuando llega a la altura máxima o, por ejemplo, a la altura de los ojos de la maestra. Posteriormente, los niños se turnan para alcanzar la pelota.

Todos estos juegos son importantes para iniciar la enseñanza de la lectoescritura, depende de la creatividad de la educadora para incrementar más juegos que ayuden a madurar al niño en todos los aspectos.

Es necesario que se practique diariamente estas actividades.

#### F) Prerrequisitos para al aprendizaje de la lectoescritura

Los siguientes prerrequisitos, se deben contemplar para el acercamiento del aprendizaje de la lectoescritura.

- 1) Discriminación del tamaño de palabras: los niños deben estar preparados para ver palabras y no sílabas, los niños deben hacer ejercicios donde distinguen las palabras largas y cortas.

Mariposa

pez

- 2) Distinción e fonema inicial: se debe partir de lo que el niño supone que es. Es necesario hacer ejercicios con muchas palabras.

Por ejemplo: se escribe en el pizarrón las palabras mapa, mariposa, mesa monte.

Y se les pregunta ¿En qué se parecen éstas palabras? Una vez que descubren el fonema se remarca ése.

mapa,      mariposa,      mesa      monte

Se les pide que dicten palabras que empiecen con ese fonema, en caso de que mencionen otras con distintos fonemas se pueden agrupar y pedirles a los niños que recorten o dibujen las palabras que propusieron.

- 3) Descripción de objetos: El niño debe aprender a describir objetos jugando. Se sugiere pedirles que describan su juguete favorito o algún dibujo, pueden ser palabras cortas o largas.

Ej: Ilustración del campo; el niño implementa elementos, hay montañas, cielo, plantas, pasto, etc.

Se puede complementar con cantos y cuentos.

- 4) Establecimiento de conservación: Es un concepto piagetiano. Se les pide a los niños que formen palabras de una serie de letras que se le presentan.

Ej:

e	a	s	m	s
---	---	---	---	---

Si el niño forma esta palabra: m e s a n

El pequeño no está apto para iniciar la lectoescritura.

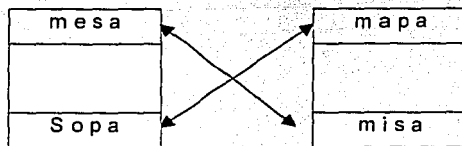
Si el niño no omite o agrega letras significa que ya tiene conservación, por lo que puede iniciar la lectoescritura.

- 5) Finalización de ideas (frases e historias): este prerrequisito tiene la finalidad de que el niño aprenda a tener contacto con el uso del lenguaje, favorece la visualización, la secuencia verbal, fija las reglas de cierto uso.

Ejemplos:

- Proporcionarle ilustraciones y que el niño cuente la historia.
  - Darle al niño tres o cuatro frases con su dibujo correspondiente y que el niño los ordene.
  - Darle objetos y que cuente la historia hasta eliminar todos los objetos.
- 6) Realización de actividades motrices fina: esta consiste en que el niño haya aprendido a rasgar, bolear, iluminar, recortar respetando límites, pasar agua de un frasco a otro, etc.
- 7) Discriminación de diferencias en la forma: se pretende que el niño discrimine los rasgos escritos, lo importante es que el cerebro haga su trabajo de comprensión de determinada letra.

Ej: Se le muestran al niño 4 palabras de la siguiente manera.



¿Se le pregunta al niño cuáles se parecen?

El niño los tiene que señalar.

- 8) Trazos de rudimentos de letras o grafías: Este último prerrequisito consiste en que el niño trace un enunciado diario. El exceso de planas no garantizan un buen aprendizaje.

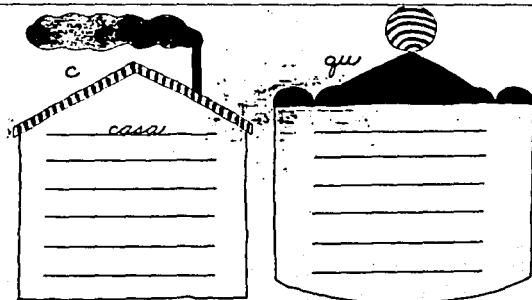


Ej: La frase copiada: La mesa está rota.

A continuación se mostrarán algunos ejercicios en los que se destacan algunos de los prerrequisitos mencionados.

Ejercicio 1: Se trabaja el fonema inicial y trazo rudimentario.

casa – paquete – cuchara – esquimal – vaca – esquiador  
– colegio – mosquito . coche . quetzal – cara – máquina



Ejercicio 2: Se trabaja la discriminación del tamaño de palabras, fonema inicial.

mesa

sala


paleta

sofá

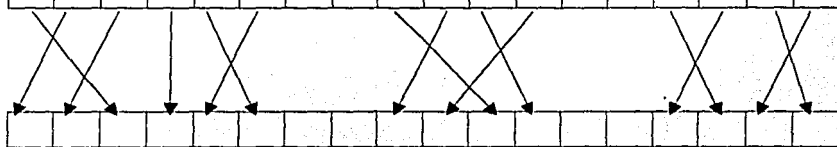
mariposa

sopa


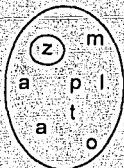


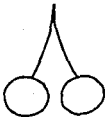


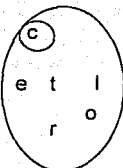
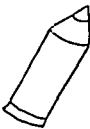
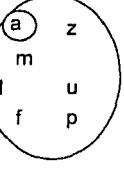

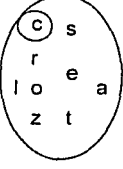
**Ejercicio 3. Se trabaja fonema inicial, discriminación del tamaño de palabras, trazo rudimentario.**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. l _____</li> <li>2. h _____</li> <li>3. ch _____</li> <li>4. s _____</li> <li>5. o _____</li> <li>6. c _____</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. leche</li> <li>2. hacha</li> <li>3. chimenea</li> <li>4. salchichón</li> <li>5. ocho</li> <li>6. corcholata</li> </ol>
---	---	--

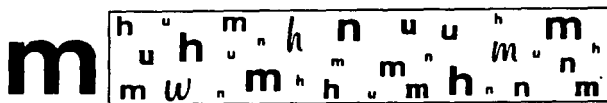
**Ejercicio 4: Se trabaja establecimiento de conservación, discriminación del tamaño de palabras.**

y	p	A	a	o	s			m	y	a	e			a	Y	e	t
																	

**Ejercicio 5: Se trabaja conservación, trazo rudimentario, discriminación del tamaño de palabras.**

 zapato	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			cielo	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
	azul <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Ejercicio 6: Se trabaja fonema inicial: observar las características más minuciosas.



### G) La evaluación

La evaluación es un elemento curricular básico que garantiza la calidad de la enseñanza.

Su carácter es:

- Global: se refiere al conjunto de capacidades tratadas integradoramente.
- Continuo: durante todo el proceso.
- Formativo, regulador, orientador, autocorrector, criterial, individualizado.

Son varios los aspectos que se tienen que evaluar, no es posible presentar todos por lo que es necesario delimitar de acuerdo al tema de estudio.

A continuación se presentará un diseño de evaluación de la lectoescritura.

Los indicadores se encuentran expresados en forma positiva. Para valorar aquellos que se consideran adecuados, se ha adoptado por una escala con tres grados:

1= Casi nunca

2= Algunas veces

3 = Habitualmente

Este diseño de evaluación se presenta en los Anexos ( Ver Anexo VII)

## 4.6 CONCLUSIONES

Para terminar este trabajo, considero sustancial mencionar el origen por el cual nació este tema, producto de mi convivencia con niños y niñas de edad preescolar.

Tuve la oportunidad de trabajar empíricamente como Auxiliar de Educadora en un Jardín de Niños, de ahí surgieron cuestionamientos que ponían en duda mi práctica docente.

Observaba que los padres confiaban en nuestro trabajo y en los resultados finales del ciclo escolar, esto era más notorio en los padres de niños que terminaban su educación preescolar, ya que ellos se mostraban felices y satisfechos con el servicio escolar, pues sus hijos ya sabían "leer" y escribir, los niños escribían su nombre, el de sus padres y hermanos, leían todo lo que estaba a su alrededor.

Pero preguntaba si los niños, también estaban tan felices como sus padres en que momento se les tomó en cuenta para saber si ellos estaban interesados en aprender a leer y escribir, si como Auxiliar tenía los conocimientos suficientes para estar frente a un grupo y dirigirlo, si la institución estaba realmente interesada y comprometida en la enseñanza infantil.

Con el tiempo me di cuenta que el Jardín de Niños también carecía de preparación, y que los conocimientos que tenían sobre la educación eran superfluos.

El objetivo principal era que los niños concluyeran este nivel educativo dominando la lectoescritura, quedar bien con los padres de familia, para garantizar una mejor solvencia económica.

¿En qué lugar quedaban los niños? ¿Y los docentes?

¿Hasta qué grado había calidad en la enseñanza?

Entonces comprendí que, en primer lugar debía prepararme para tener ese puesto digno y profesionalmente, en segundo lugar que los centros de Educación Preescolar no tomaban con seriedad su misión educativa, que el centro de interés más importante para ellos era el económico.

Mi intención no es comentar las experiencias que he adquirido en mis actividades laborales, sino de hacer una reflexión más profunda de la educación preescolar privada y darle la importancia que se merece porque este nivel es la génesis de todo el proceso educativo que tendrá que desarrollar el niño durante muchos años.

Por lo que se debe desarrollar varios aspectos como la socialización, la comunicación, la maduración psicomotriz entre otros, para que los niños puedan iniciar el aprendizaje de la lectoescritura con calidad y un sustento teórico.

Si el niño inicia la lectoescritura en el nivel preescolar es necesario que se cumplan los prerrequisitos antes mencionados, para el desarrollo de este aprendizaje para que sea de completa satisfacción para el niño y que no se convierta en una práctica que lo afecte cognoscitiva y emocionalmente.

La edad idónea para adquirir este aprendizaje no se puede afirmar, hay pequeños que pueden iniciarlo antes de los 5 años y otros después de esta edad.

En cuanto al método para la enseñanza de la lectoescritura, dependerá del docente elegir el que crea más conveniente y que se adapte a las necesidades del grupo.

Es necesario que las Escuelas Privadas de Educación Preescolar directivos y todo el personal que la integren, estén comprometidos con la educación infantil, que se concienticen que tienen en sus manos un pequeño ser, ávido de conocimientos, de integración social, de experiencias nuevas, y que por su edad un deseo firme de jugar.

Es importante no subestimar este nivel y por consiguiente restarle importancia, considero que es el más esencial para que el niño no sienta desagrado de asistir al Jardín y posteriormente a los otros niveles que le esperan.

Los Centros Educativos Preescolares, no deben saturar los grupos porque la finalidad primordial es ofrecerles una atención más personalizada y de calidad.

De este modo, puedo decir, que se requiere un programa bien sustentado para la enseñanza de la lectoescritura, que sea un apoyo secuencial y de gran utilidad para el docente, la propuesta que se presenta en este trabajo está a la disposición del educador que lo requiera, con apertura para hacer cambios y simplemente que complementen su quehacer educativo.

Es primordial tomar en cuenta el programa de educación preescolar que edita la SEP y auxiliarse de la gran variedad de libros para preescolar que hay en la actualidad en diferentes editoriales, pero sí se requiere hacer una selección que realmente favorezca al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

El papel del pedagogo es de gran relevancia, y el compromiso es aún más grande que el del docente, hacer una revisión de los programas antes de ser aplicados es responsabilidad del él para tener una firme convicción de que cumple con los requisitos de acuerdo al desarrollo del niño.

Los Centros Educativos Infantiles Privados es indispensable que cuenten con un equipo multidisciplinario como pedagogos, psicólogos, docentes, personal

administrativo, personal de intendencia, todos ellos contribuirán para alcanzar los objetivos que se proponen en la educación preescolar y particularmente en la enseñanza de la lectoescritura,

El trabajo en equipo siempre da resultados favorables, por lo que también es indispensable la colaboración de padres de familia, es decir una interacción por ambas partes siempre favorecerá al infante.

Si todos nos unimos y no dejamos de cejar, nuestros propósitos se lograrán: formar un ser alfabetizado y feliz .



## ANEXO I

**Dirigido A:** *Escuelas*

### Lista de Control de los elementos a Observar

**Nombre de la escuela:** \_\_\_\_\_

**Dirección:** \_\_\_\_\_

**No. de Alumnos:** \_\_\_\_\_

<u>CONDICIONES FÍSICAS</u>	<u>CONDICIONES SOCIALES</u>	<u>CONDICIONES EDUCATIVAS</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Condiciones de la Escuela.</li> <li>➤ Condiciones del aula.</li> <li>➤ Condiciones del mobiliario y su funcionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Condiciones sociales dentro del aula.</li> <li>➤ Integración del grupo.</li> <li>➤ Interacción maestro alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Maduración del alumno en motricidad fina.</li> <li>➤ Empleo del material didáctico.</li> <li>➤ Método empleado por el profesor.</li> <li>➤ Material didáctico que emplea para su clase y proporciona al alumno.</li> </ul> <p>Actividad del profesor hacia los alumnos.</p>

## ANEXO II

Dirigido a: *Padres de Familia.*

1. ¿Qué opina de que su hijo inicie el aprendizaje de la lectoescritura a la edad de 5 años?
  - A) Que es bueno, porque el niño entra a la primaria con mejores bases para adquirir nuevos conocimientos.
  - B) No es necesario porque la lectoescritura se la enseñan en 1er. Año de primaria.
  - C) Le es indiferente si inicia este aprendizaje a la edad de 5 años.
  
2. ¿Cree que su hijo está motivado e interesado en este aprendizaje?
  - A) Sí, le interesa leer todo lo que tiene a su alcance.
  - B) Muy poco, no le da mucha importancia.
  - C) No, porque no pone atención ni le interesa lo que encuentra impreso.
  
3. ¿De qué forma apoya este aprendizaje en casa?
  - A) Utilizando los medios de comunicación no verbales.
  - B) Practicando en casa con material lúdico, como memoramas, loterías, leyéndole cuentos, rompecabezas, etc.
  - C) Repasando las lecciones de su clase, utilizando sólo libros y cuadernos (tareas).
  - D) No tengo tiempo para apoyar a mi hijo en este aprendizaje.
  
4. ¿Considera importante la comunicación constante con el profesor?
  - A) Sí, muy importante porque me entero de los avances de mi hijo.
  - B) Sí, es muy importante, aunque no tengo la comunicación directamente con el profesor.
  - C) Sí, solo a veces.

5. Si su hijo inicio su educación preescolar desde los 3 a 4 años, cree que le ha favorecido para iniciar este aprendizaje?
- A) Sí, porque el niño ha desarrollado las habilidades y maduración que le permitió favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.
  - B) No lo sé porque lo inscribí a la edad de 5 años.
  - C) Quizá.
6. ¿Qué actividades ha notado en su hijo ante este nuevo aprendizaje?
- A) Intenta leer todo lo que está escrito en su entorno.
  - B) Se acerca ,mas a cuentos y revistas.
  - C) Desarrolló más su lenguaje social.
  - D) Intenta escribir lo que se le pide o lo que él ve.

### ANEXO III

Dirigido a: *Docentes*

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre de la maestra: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Favor de subrayar la respuesta que usted elija, si considera elegir dos, favor de explicar el por qué.

1. ¿Cuál es el horario de clase de la escuela?

A) De 9:00 a  
12:00 hrs.

B) De 9:00 a  
13:00 hrs.

C) De 9:00 a  
A 14:00 hrs.

2. Para la educación preprimaria. ¿Cuántas horas diarias de clase considera necesarias y suficientes? ¿Por qué?

A) 3 horas

B) 4 horas

C) 5 horas

---

3. ¿Conoce los programas editados por la SEP?

A) Si

B) No

C) Poco

4. ¿Aplica el programa de la SEP en su grupo? ¿Por qué?

A) Si

B) No

C) Poco

5. ¿De qué otros recursos se auxilia para preparar su programa anual?

A) Libros de algunas editoriales

B) Conferencias talleres

C) Otros ¿Cuáles?



13. ¿Considera importante el desarrollo del lenguaje en este aprendizaje?

A) Si

B) No

14. De las siguientes percepciones, ¿Cuál considera más importante para la enseñanza de la lectoescritura? ¿Por qué?

A) Percepción auditiva

B) Percepción visual

C) Percepción Táctil

D) Todas

---

15. Implementa el juego en sus clases?

A) Si

B) No

C) En algunas ocasiones

16. ¿De acuerdo a su experiencia, considera que un grupo de preprimaria, adquiere la lectoescritura al finalizar el ciclo escolar?

A) Todos los alumnos

B) La mayoría de los alumnos

17. ¿Cuáles serían las causas por las que algunos alumnos no adquieran la lectoescritura?

A) Mala nutrición

B) Carrera de motivación

C) Por problemas de salud ¿Cuáles?

C) Por falta de maduración.

18. ¿De los siguientes métodos, ¿Cuál es el que usted emplea para la enseñanza de la lectoescritura?

A) Analítico-Sintético

B) Sintético-Analítico

C) Global

D) Otro ¿Cuál?

19. ¿De acuerdo al método que aplica en la enseñanza de la lectoescritura.

¿Cuál sería el principal motivo para usar este método?

- A) Porque es el que impone la institución
- B) Porque conozco y manejo bien
- C) Porque les favorece a los niños

20. ¿Cuáles son los resultados que obtiene del método que aplica?

- A) Excelentes
- B) Satisfactorios
- C) Regulares

21. ¿Cuál sería la principal maduración que debe tener el niño al iniciar este aprendizaje? ¿Por qué?

- A) Maduración social
- B) Maduración psicomotora
- C) Ambas

22. ¿Qué tipo de material utiliza para motivar al niño en este aprendizaje? ¿Por qué?

- A) Material de reuso (creatividad de la educadora)
- B) Material comercial
- C) Ambos
- D) Material exclusivo y necesario para el método.

## ANEXO IV

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es lo que más te gusta de los cuentos?

- a) Su tamaño                      b) Las ilustraciones                      c) Los colores

2. ¿Te gustaría aprender a leer y escribir?

- a) Si                                      b) No

3. ¿Te gustaría leer los anuncios que ves en la calle, la televisión o las bolsitas de dulces que te compran?

- a) Si                                      b) No

4. ¿Te gusta como te enseña la maestra a leer y escribir?. ¿Por qué?

- a) Si                                      b) No                                      c) Poco

5. ¿Qué es lo más te gusta hacer en la escuela?

- a) Jugar en el patio y con material                      b) Escribir, dibujar recortar                      c) Ver cuentos

6. ¿Te contesta la maestra, cuando le hacer alguna pregunta?

- a) Si                                      b) No                                      c) Algunas veces



7. ¿Te revisa tu mamá o papá la tarea, o los trabajos que haces en la escuela?

a) Si

b) No

c) Algunas veces

8. ¿Qué es lo más te gusta de tu escuela?. ¿Por qué?

a) El decorado

b) El patio con sus juegos

c) Toda la escuela

ANEXO V

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

TEST A B C DE L. FILHO

PRIMER AÑO

Nombre \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Años \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_ Año escolar \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_ Fecha de examen \_\_\_\_\_

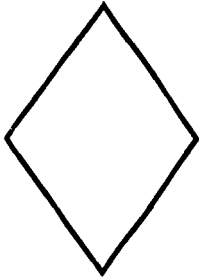
Índice de clasificación \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5	6	7	8
3								
2								
1								

Resultado: \_\_\_\_\_ Puntos \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

PRUEBA N° 1



**TEST 1, Dibujar 3 figuras.**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**TEST II. Nombres evocados**

1. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_

Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**TEST II. Reproducir figuras en el aire y dibujarlas después en el papel.**

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### TEST IV. Palabras repetidas

- |                 |               |                  |
|-----------------|---------------|------------------|
| 1. Árbol _____  | 4. Flor _____ | 7. Cartera _____ |
| 2. Silla _____  | 5. Casa _____ |                  |
| 3. Piedra _____ | 6. Mesa _____ |                  |

Observaciones \_\_\_\_\_

---

#### TEST V. Relato

##### Acciones Capitales

1. Compró \_\_\_\_\_
2. Rompió \_\_\_\_\_
3. Lloró \_\_\_\_\_

##### Detalles

1. De pasta \_\_\_\_\_
2. Ojos azules \_\_\_\_\_
3. Vestido amarillo \_\_\_\_\_

Observaciones \_\_\_\_\_

---

#### TEST VI. Palabras repetidas

- |                        |                         |
|------------------------|-------------------------|
| 1. Contratiempo _____  | 6. Constantinopla _____ |
| 2. Incomprendido _____ | 7. Ingrediente _____    |
| 3. Nabucodonosor _____ | 8. Cosmopolitismo _____ |
| 4. Pintarrajeado _____ | 9. Familiaridades _____ |
| 5. Sardánápalo _____   | 10. Transiberiano _____ |

Observaciones \_\_\_\_\_

---

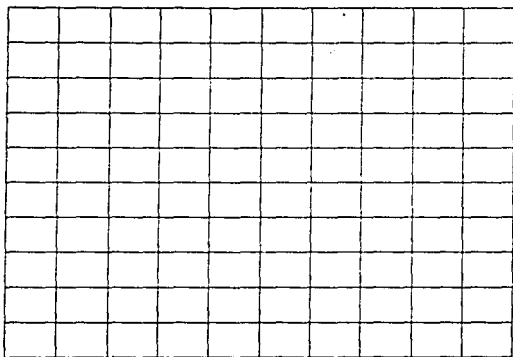
TEST VII. Cortar con tijera sobre la línea de diseño.



Observaciones \_\_\_\_\_

---

TEST VIII. Punteo en los cuadros



Observaciones \_\_\_\_\_

---

**ANEXO VI  
ENTREVISTA  
INICIAL CON LAS FAMILIAS**

**I. DATOS DEL NIÑO/A**

Nombre y apellidos: .....

Fecha de nacimiento: ..... Localidad: .....

**I. HISTORIA DEL NIÑO/A**

Gestación y parto: .....

Alimentación: .....

Dentición: .....

Sueño: .....

Marcha:    Edad de comienzo .....

                    Dificultades observadas: .....

Control de esfínteres, Día: ..... Noche: .....

Enfermedades padecidas: .....

Vacunaciones: .....

Observaciones médicas significativas: .....

Miedos: .....

Manías .....

### 3. FAMILIA

Nombre del padre: ..... Edad: .....

Estudios: ..... Profesión: .....

Horario habitual de trabajo: .....

Nombre de la madre: ..... Edad: .....

Estudios: ..... Profesión: .....

Horario habitual de trabajo: .....

Hermanos (incluido el alumno):

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Actividad</i>

Lugar que ocupa entre ellos: .....

Otros familiares que conviven en el domicilio: .....

Domicilio: ..... Teléfono .....

Cambios de domicilio: .....

Condiciones de vivienda. Agua corriente: ..... Agua caliente: .....

Calefacción: ..... Habitaciones individuales: ..... Servicios: .....

Problemas familiares que han podido afectar al niño: .....

Enfermedades hereditarias: .....

Persona que acompaña o recoge habitualmente al niño del colegio: .....

.....



#### 4. SITUACIÓN ACTUAL

##### *Hábitos*

Alimentación: .....

Aseo: .....

Colaboraciones en casa: .....

##### *Comportamiento*

En casa: .....

En la calle: .....

En otros lugares: .....

Actividades destacables: .....

##### *Movimientos*

Caminar, saltar: .....

Equilibrio: .....

Movimiento en las manos: .....

Dificultades destacables: .....

##### *Socialización*

Amigos y edad de los mismos: .....

Personas adultas con las que se relaciona: .....

Relación con los hermanos: .....

##### *Lenguaje*

Dificultades de pronunciación: .....

Comprensión: .....

Expresión: .....

Fecha: .....

Firma

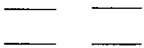

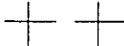
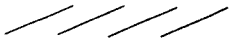
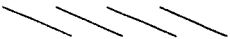




**ANEXO VII**  
**DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA**







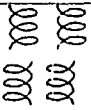
<b>ÁMBITO COMUNICACIÓN.</b>				
<b>COMPONENTE NIVEL ORAL.</b>				
<b>DIMENSIÓN EXPRESIÓN.</b>				
<b>INDICADORES ESPECÍFICOS</b>		<b>5 AÑOS</b>		
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	Participa activamente en las conversaciones de la clase.			
2	Habla de forma espontánea con el maestro.			
3	Sabe el nombre de las personas adultas y les llama por su nombre.			
4	Habla con los niños de clase.			
5	Sabe el nombre de todos los compañeros y los llama por él.			
6	Habla con un grupo muy reducido de niños.			
7	Sus producciones orales no son comprendidas perfectamente por los demás.			
8	Tiene un lenguaje en vocablos.			
9	Utiliza con precisión el vocabulario que posee.			
10	Habla de forma excesivamente rápida.			
11	Titubea al hablar.			
12	Al comenzar una narración suele repetir varias veces las mismas palabras.			
13	Tartamudea en forma habitual.			
14	Tartamudea cuando se siente observado.			
15	Habla sin chillar.			
16	Adecua su tono de voz a la situación.			
17	Se ayuda del lenguaje gestual para contar una experiencia vivida.			
18	Describe objetos por sus características.			
19	Describe situaciones por sus peculiaridades.			
20	Completa frases.			
21	Usa formas verbales en presente, pasado y futuro.			
22	Estructura bien las frases:			

Concordancias singular / plural.			
Concordancia masculino / femenino			

INDICADORES ESPECÍFICOS		5 AÑOS		
		1	2	3
	Concordancia sujeto / verbo / complementos Emplea correctamente los tiempos verbales.			
23	Utiliza estructuras sintácticas.			
24	Se da cuenta de los errores de concordancia en frases que se le presentan.			
25	Se ajusta a las normas de comunicación en grupo: respeta su turno..			
26	Responde a las preguntas sin salirse del tema.			
27	Es preciso estimularle para que responda sobre lo sucedido en un cuento.			
28	Estructura correctamente las frases afirmativas, negativas, interrogativas..			
29	Utiliza la entonación adecuada en función de las estructuras gramaticales.			
30	Modifica el orden de los elementos cuando utiliza frases interrogativas			
31	Emplea preposiciones.			
32	Emplea adverbios de tiempo y lugar.			
33	Aparecen los adjetivos en sus narraciones orales.			
34	Figuran nexos de unión subordinante en sus narraciones orales.			
35	Memoriza poesías y canciones con facilidad.			
36	Utiliza el teléfono con intención comunicativa.			
<b>OBSERVACIONES-RECOMENDACIONES</b>				
<b>5 AÑOS</b>				

ÁMBITO <u>COMUNICACIÓN.</u>		COMPONENTE <u>NIVEL ESCRITO: LECTO-ESCRITURA.</u>		
INDICADORES ESPECÍFICOS		5 AÑOS		
		1	2	3
1	Le gusta que le lean cuentos.			
2	Adopta una postura correcta cuando lee.			
3	Se acerca mucho al texto.			
4	Sigue con los ojos la direccionalidad izquierda-derecha.			
5	Realiza correctamente las correspondencias sonidos-grafías.			
6	Lee imágenes.			
7	Lee palabras.			
8	Lee frases cortas.			
9	Silabea cuando lee.			
10	Titubea cuando lee.			
11	Respeto las pautas.			
12	Acentúa correctamente de forma fonética las palabras que conoce.			
13	Coge espontáneamente libros o cuentos para leer en sus ratos libres.			
14	No lee de forma espontánea, sino cuando se le obliga.			
15	Se salta líneas al leer.			
16	Repite sílabas o frases enteras.			
17	Sustituye unas por otras cuando lee.			
18	Añade letras cuando lee.			
19	Omite letras cuando lee			
20	Invierte el orden de las letras al leer.			
21	Rectifica espontáneamente cuando se equivoca en la lectura.			
22	No se da cuenta de sus equivocaciones al leer.			
23	Comprende lo que lee.			
24	Explica sin dificultad lo que ha leído.			
25	Adopta una postura correcta cuando escribe.			

INDICADORES ESPECÍFICOS		5 AÑOS		
		1	2	3
26	Se acerca mucho al papel cuando escribe.			
27	La presión de lápiz normal.			
28	Coge el lápiz es normal.			
29	Repasa grafías			
30	Realiza grafías			
31	El tamaño de las grafías es normal.			
32	El tamaño de las grafías es muy grande.			
33	El tamaño de las grafías es muy pequeño.			
34	Realiza con agilidad las siguientes grafías.			
				
				
				
				
				
				
				
				
				

INDICADORES ESPECÍFICOS		5 AÑOS		
		1	2	3
	כ כ כ			
	V V V			
	^ ^ ^			
				
	h h h			
	m m			
				
				
				
				
				
				

**OBSERVACIONES-RECOMENDACIONES**

**5 AÑOS**


## BIBLIOGRAFÍA



ANDERSSON, de Fernández Adriana, Et. al. , El Jardín de Infantes: Ingreso y Adaptación, Edit. Latina, Buenos Aires, 1981.

BANDRES, Ungria Ma. Pilar, Et. al., La Influencia del entorno educativo en el niño, Edit. Cincel Kapelusz, 2ª ed., Colombia, 1985.

BONFIL y Castro Ma. Guadalupe, Et. al. , Metodología Didáctica y Práctica Docente en el Jardín de Niños, Universidad Pedagógica Nacional SEP, México, 1995.

COLÁS, Rodríguez Ma. Paz, Et. al., Evaluación en el segundo ciclo de educación infantil, Edit., Escuela Española, España , 1999.

FRABONI, Franco, La Educación del niño de cero a 6 años, Edit. Cincel Kapelusz, 3ª Ed. Colombia , 1987.

GARTON, Alison, Et. al., Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, Edit. Paidós, México, 1991.

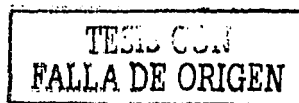
GESELL, Arnold, El niño de 1 a 4 años, Edit. Paidós, México, D.F., 1989.

GESELL, Arnold, El niño de 5 a 6 años, Edit. Paidós, México D.F., 2000.

GUEVARA, Niebla Gilberto, La Catástrofe Silenciosa, Edit. Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2000.

GUIDO, Rita Ma., Et. al., Didáctica de la lengua para la escuela primaria, Edit, El Ateneo, 6ª ed. Argentina, 1992.

HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto, Et. al., Metodología de la Investigación, Edit. Mc Graw-Hill, 2ª ed. Mexico, 1998.



KAMII, Constance, Et. al., La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar, Edit. Visor Distribuciones S.A., 4ª ed. España, 1995.

MAGDALENO, Marcela, La lectura para el desarrollo infantil, Edit. Quazaró, México D.F., 2001.

MEDINA, Rivilla Antonio, Didáctica e Interacción en el aula, Edit. Cincel Kapelus, 2ª ed. Colombia, 1989.

PAPALIA, Diane E., Et. al., Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia, Edit. Mc Graw-Hill, 5ª ed. Colombia, 1992.

PÉREZ, Bonilla Rosa Ma., Et. al., Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, México, 1982.

RIVIÈRE Ángel, La Psicología de Vygotski, Edit. Visor Distribuciones S.A., 3ª ed. España, 1988

ROJAS, Soriano Raúl, Guía para realizar investigaciones sociales, Edit. Plaza y Valdés Editores, 19ª. ed. México, D. F., 1997.

SAUSSOIS, M. Du, Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil, Edit. Narcea, S.A., de Ediciones, España, 1992.

SCHWARTZ Bertrand, Hacia otra escuela, Edit. Narcea, S.A., de Ediciones, 2ª ed., España, 1986.

SEMIÓNOVICH, Vygotski Lev, Obras Escogidas IV Psicología Infantil, Edit. Visor Distribuciones, S.A., edición en lengua castellana. Traducción de Lidia Kuper, España, 1991.

SOLVES, Hebe., Et. al, La Escuela una Utopía cotidiana, Edit. Paidós, 2ª ed., México, D. F., 1994.

VIGY, Janine L., Organización Cooperativa de la Clase, Edit. Cincel Kapelus, 7ª ed., Colombia, 1990.

ZAPATA, Oscar, La Psicomotricidad y el Niño, Edit. Trillas, México, 1997.

Dra. GAMEN, Alarcón Patricia, Curso: ¿Si o No? Enseñar a leer y escribir en preescolar, con duración de 6 horas académicas.