



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EVALUACION DE LA IMPLEMENTACION DEL METODO
"COGNOSCITIVISMO EN MOVIMIENTO" EN NIÑOS ENTRE
6 Y 7 AÑOS DE EDAD EN COLEGIO PARTICULAR EN LA
CIUDAD DE MEXICO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N:
AGÜEROS ZUÑIGA ROSA HERLINDA
JACOBO SIERRA MARIA DEL ROSARIO



**FACULTAD
DE PSICOLOGIA**

DIRECTORA: MTRA. LAMBARRI RODRIGUEZ ARACELI
REVISORA: LIC. TORRES MALDONADO KARINA

MEXICO, D. F.

MARZO DEL 2005

m. 342316



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A nuestras profesoras Araceli y Karina
porque sin su enseñanza y apoyo
no habría punto final en este trabajo

A Ofelia por compartir y alentar
nuestros sueños y brindarnos el espacio
para hacerlos realidad

Rosa

Rosario

A mis padres, por dejarme
experimentar y guiarme a
ser quien soy.

A Dios por la vida.

A mis padres, por decidir
dejarme vivirla.

A mi compañero de vida, por
caminar siempre a mi lado.

A mi compañero, por vivirla
conmigo.

A mis hijos, por enseñarme
a crecer junto con ellos.

A mis hijas, por el tiempo
robado en las suyas.

A todos y cada uno, con los
que he coincidido en tiempo
y espacio.

A todos aquellos, que
compartieron parte de su
vida conmigo.

GRACIAS

GRACIAS

Contenido

	Págs.
Resumen	I
Introducción	II
Capítulo 1. Cognoscitivismo	
1.1. Desarrollo histórico	1
1.2. Aplicación en la educación	7
Capítulo 2. Psicomotricidad	
2.1. Nacimiento del concepto psicomotricidad	12
2.1.1. Algunos conceptos de psicomotricidad	13
2.1.2. Aportaciones a la psicomotricidad	14
2.2. La educación psicomotora	16
2.2.1. La educación psicomotora y su relación con el aprendizaje	18
Capítulo 3. Cognoscitivismo en Movimiento	
3.1. Propósitos de la SEP	23
3.2. Orientaciones metodológicas de la S.E.P.....	31
3.3. Fundamentación del programa "Cognoscitivismo en movimiento"	36
3.4. Principios normativos	37
3.5. Principios psicológicos	39
3.6. Principios pedagógicos	40
3.7. Objetivos del programa	41
3.7.1. Orientaciones metodológicas	42
Capítulo 4. Metodología	
4.1. Planteamiento del problema	58
4.2. Hipótesis	60
4.3. Variable de clasificación	
4.3.1. Definición conceptual	61
4.3.2. Definición operacional	61
4.4. Variable dependiente	
4.4.1. Definición conceptual	61
4.4.2. Definición operacional	62
4.5. Variable independiente	
4.5.1. Definición conceptual	62
4.5.2. Definición operacional	62
4.6. Tipo de diseño	63

Contenido

	Págs.
4.7. Tipo de estudio	63
4.8. Escenarios	63
4.9. Tipo de muestreo	63
4.10. Sujetos	63
4.11. Instrumento	63
4.11.1. Estratificación de la muestra del Instrumento original	64
4.11.2. Confiabilidad	64
4.12. Procedimiento	65
4.13. Tratamiento estadístico	65
Capítulo 5. Resultados	
5.1. Grandes totales	67
5.2. Puntajes por subescalas	68
5.3. Puntajes por sexo antes del tratamiento	69
5.4. Puntajes por sexo después del tratamiento	70
5.5. Comparativos	71
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones	74

RESUMEN

“**Cognoscitivismo en movimiento**” es un programa de enseñanza-aprendizaje para niños que cursan el último año de preescolar en colegios bilingües, que propone estrategias prácticas a partir de un programa anual, teniendo como principal objetivo la adaptación al medio y su conocimiento, eje rector a partir del cual se desarrollaron los conceptos trabajados de acuerdo a la edad e intereses de los niños.

“**Cognoscitivismo en movimiento**” conjuga varios factores relevantes en la educación actual, los conceptos se utilizan únicamente como pretexto para practicar e identificar las habilidades cognoscitivas necesarias para obtener un mejor conocimiento de la realidad. Dentro de este programa también se estructura el aparato volitivo mediante el control del cuerpo a través del pensamiento, utilizando la psicomotricidad como medio.

Por último “**Cognoscitivismo en movimiento**” pretende demostrar como las habilidades cognitivas que engloban el concepto de inteligencia pueden ser potenciadas y modificadas si se construyen estructuras que colaboren a ello, pero sobre todo si se crea una atmósfera o un clima que “permita” al individuo a través de su propia naturaleza ser concientemente partícipe de su educación.

El tipo de estudio utilizado para la validación del programa es un pre-test pos-test midiéndose con el test de inteligencia WISC-RM en un intervalo de 7 meses, tiempo que duró el tratamiento.

INTRODUCCION

En el presente trabajo se podrá observar un recorrido a través de las teorías cognoscitivistas y de la psicomotricidad, conjuntándolas con el propósito de generar un programa para aplicar en el aula.

El programa "**Cognoscitivismo en movimiento**" pretende dar estructura y guía a la forma de aplicar y de hacer verdaderamente programas prácticos de corte cognoscitivo, en donde el principal interés sea la integración del niño al medio en que quedará inserto y que además modificará en su etapa adulta. Para ello de los planes anuales se derivan las estrategias diarias, sin perder de vista el objetivo que una a la teoría cognoscitivista y psicomotriz.

Dentro de la etapa preescolar y de primaria baja, el niño se encuentra entre los tres y diez años, etapa en el cual el sistema nervioso del niño se diversifica para llegar un día a su completa madurez, es el período en que el razonamiento del niño pasa a convertirse de global en analítico. También es en este período en el que el niño se identifica con modelos para ir elaborando de este modo su personalidad (Lebert, 1971 citado por Lagrange, 1974)

La educación psicomotora es un medio que favorece la evolución del esquema corporal y de la organización perceptiva, en la educación psicomotora, el movimiento no es más que un soporte que permite al niño adquirir unos conceptos abstractos, pero también adquirir unas percepciones y sensaciones que le brinden el conocimiento de este complejo instrumento que es su cuerpo, y a través de él, el conocimiento del mundo que lo rodea. El niño al adquirir conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y de sus límites almacena esquemas de situaciones y de conductas a los que posteriormente ha de referirse. Pero tampoco basta con esto, ya hemos dicho que además tendrá que saber transferir estos esquemas a diferentes situaciones y asociar el mayor número posible de ellos para evidenciar una conducta lo más adaptada a estas situaciones nuevas (Lagrange, 1974)

Es así como en esta búsqueda encontramos en la base de la pedagogía a Montessori con el postulado puerocéntrico, que considera que el infante necesita mucho cariño, pero que está dotado de una inmensa potencialidad latente; el niño es inquieto y se encuentra en una fase de intensa y continua transformación en lo corporal y en lo mental, por lo cual, es necesario permitirle aprender a través de esa gran necesidad de actividad con que cuenta. Puesto que el niño es un ser esencialmente activo, la actividad física y el movimiento son el camino por el cual la inteligencia logra la captación y la recreación del mundo exterior y permite afinar su voluntad.

Por otra parte Piaget, por medio de sus investigaciones llegó a la conclusión de que el desarrollo cognoscitivo procede del comportamiento sensoriomotor inicial del niño y que en toda acción motriz operan complejos factores neurofisiológicos y emocionales, que imposibilitan disociar lo psicomotriz de lo cognoscitivo.

Es entonces a partir de las consideraciones vigotskianas sobre la enseñanza y su importante papel en el desarrollo psicológico de los niños, que el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales, con las que además mantienen propiedades organizativas en común. Gracias a la participación en los procesos educativos sustentados en distintas prácticas y procesos sociales. En los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño-aprendiz consigue aculturarse y socializarse (y así se convierte en miembro de esa cultura) y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad.

CAPITULO 1 COGNOSCITIVISMO

1.1. DESARROLLO HISTORICO

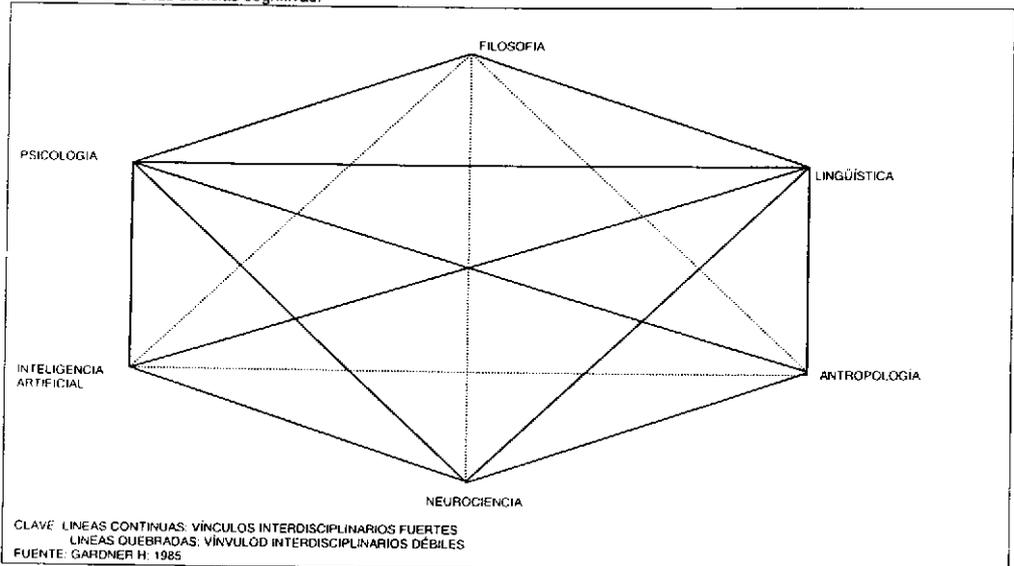
El desarrollo histórico la psicología nace con los filósofos de la antigua Grecia (Poza, 1989).

Es hasta mucho después de pasar por la introspección y el psicoanálisis que surge la propuesta conductual que más tarde dará origen a lo que en Estados Unidos dio en llamarse psicología cognitiva como tal, tomándose como fecha precisa el 11 de septiembre de 1956 debido a un congreso sobre la teoría de la información celebrado en Massachusets Institute of Technology (M.I.T.) (Poza, 1989). A partir de esta fecha se da a conocer la teoría cognitiva como un movimiento que extiende sus redes a varios sectores del conocimiento humano.

Es la encargada del estudio de los procesos mentales que utiliza el ser humano para adquirir y generar el conocimiento del mundo, tomando conciencia de su entorno y de los resultados producidos por su propia intervención.

Ha sido estudiada y/o utilizada a partir de diversas vertientes de la ciencia y ha colaborado con las mismas, se ha convertido en un recurso valioso para ciencias como la filosofía, la psicología, la lingüística, la antropología, las neurociencias y la inteligencia artificial con las que guarda estrechas relaciones.

CUADRO 1
Relaciones entre las ciencias cognitivas.



A partir del surgimiento formal de la psicología cognitiva, la psicología como disciplina "parece" dividirse en dos vertientes: por un lado el conductismo-neoasociacionismo- procesamiento de información y por otro lado el aprendizaje por reestructuración que traía ya una larga tradición en Europa. Sin embargo se notan tan diferentes que pareciera que son dos formas distintas de entender la psicología, dos culturas científicas distintas (Pozo, 1989). Cada postura tenía representantes sobresalientes y procedían cada uno de corrientes filosóficas bien sustentadas y definidas, diferenciadas en cada uno de los principales aspectos que los caracteriza, Pozo en 1989 subraya las principales diferencias entre mecanicismo (asociacionismo) y organicismo (estructuralismo). El siguiente cuadro resume las diferencias entre ambos programas.

CUADRO 2.
Principales diferencias entre mecanicismo y organicismo.

	Mecanicismo Asociacionismo	Organicismo Estructuralismo
Epistemología	Realismo Empirismo	Constructivismo Racionalismo
Enfoque	Elementismo	Holismo
Sujeto	Reproductivo Estático	Productivo Dinámico
Origen del cambio	Externo	Interno
Naturaleza del cambio	Cuantitativa	Cualitativa
Aprendizaje	Asociación	Reestructuración

Fuente: Pozo, 1989

De la posición organicista, (que se refiere al proceso que se da dentro del organismo) se formula la propuesta del programa de "Cognoscitivismo en movimiento" puesto que es a partir de sus fundamentos que se explica de mejor manera los procesos necesarios para que se de un aprendizaje creativo y no sólo de repetición. En donde el elemento mas sobresaliente es el proceso de enseñanza-aprendizaje en constante construcción y modificación.

La Gestalt

Es la primera teoría derivada de la conceptualización estructuralista, donde se llega a la conclusión que el aprendizaje surge por "insight" o sea por un proceso mental interno en el que el individuo súbitamente alcanza la comprensión, "se da cuenta".

Encabezada por Kôler y Wertheimer quienes argumentaban como principio fundamental que la unidad no sólo es la suma de sus partes sino que ya integrada tiene sus propiedades específicas y únicas.

Para la Gestalt, la psicología debe estudiar el significado y éste no es divisible en elementos más simples. Por ello las unidades de análisis deben ser las totalidades significativas o gestalten (Poza, 1989).

Debido a lo anterior se le concedió mayor importancia a la comprensión que a la acumulación de conocimiento (memoria) puesto que obteniéndose la comprensión de un concepto es más fácil la generalización en cualquier aspecto de la vida, ya que el pensamiento se vuelve productivo, por el contrario si solo obtenemos la acumulación del conocimiento difícilmente la podremos traspasar a otros aspectos de la vida, volviéndose reproductivo o mecánico. Es a partir de este fundamento, que necesitamos trabajar en la educación ya que si logramos la comprensión de conceptos y la generalización de los mismos estaremos "educando" a los niños en el más amplio sentido de la palabra.

Ahora bien, los gestalistas arguyen que la reestructuración tiene lugar por insight o comprensión súbita del problema por lo cual realizaron varias investigaciones y experimentos parecidos a los realizados por los conductistas, explicando los resultados desde sus posturas respectivas.

Poza hace referencia a la diferencia entre ambos tipos de estudio en palabras de Bertrand Russel (1927) "Los animales estudiados por los americanos se precipitan frenéticamente, de forma increíblemente apresurada y vigorosa, y al final alcanzan por azar el resultado deseado. A diferencia de los animales observados por los alemanes se sientan tranquilamente piensan, y por fin obtienen la solución a partir de su conciencia interna".

Quizá a través de esta ironía podríamos deducir que en el enfoque gestalista, el sujeto aprende reinterpretando sus fracasos y no solo a través del éxito.

Otras teorías también derivadas del estructuralismo e interesadas en los procesos del conocimiento son: la teoría de Piaget y la de Vigotsky que analizaremos a continuación.

Piaget

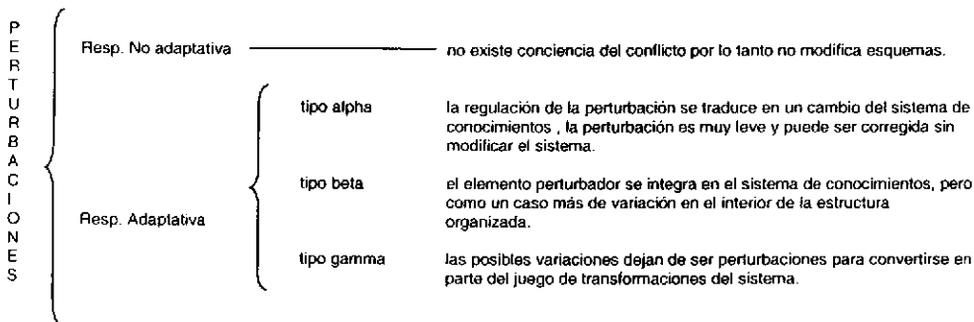
Para Piaget (1896-1980) cualquier aprendizaje por asociación es simplemente una repetición o copia de otros conocimientos lo que llamaba aprendizaje en sentido estricto, haciendo la diferencia entre el aprendizaje en sentido amplio que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas a través de procesos de equilibración modo en que procede el sujeto para construir e inventar.

La teoría piagetiana del conocimiento, basada en la tendencia a un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y de acomodación, tiene por objeto explicar no sólo cómo conocemos el mundo en un momento dado sino también cómo cambia nuestro conocimiento sobre el mundo durante nuestro desarrollo (Flavell 1977, 1985, citado en Pozo, 1989).

Piaget elaboró varios modelos del funcionamiento en este proceso de equilibración (Piaget, 1975) siendo el último en donde sostiene que el equilibrio entre asimilación y acomodación se produce, y se rompe, en tres niveles de complejidad creciente:

1. En el primer nivel, los esquemas que posee el sujeto deben estar en equilibrio con los objetos que asimila, así cuando la conducta de un objeto no se ajusta a las predicciones del sujeto, se produce un desequilibrio entre sus esquemas de conocimiento y los hechos que asimilan.
2. En este segundo nivel, tiene que existir un equilibrio entre los diversos esquemas del sujeto, que deben asimilarse y acomodarse recíprocamente. De lo contrario, se produce un "conflicto cognitivo" o desequilibrio entre dos esquemas.
3. El nivel superior del equilibrio consiste en la integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados. En este caso, la acomodación de un esquema produce cambios en el resto de los esquemas asimiladores. De no ser así se producirán continuos desequilibrios o conflictos entre esos esquemas.

Según Piaget la toma de conciencia podría tener diferentes tipos de respuestas de acuerdo a los estados de desequilibrio. En las cuales la educación pretendería propiciar una respuesta adaptativa que lleve a la transformación de las estructuras mentales precisamente para que el conocimiento adquirido en las aulas traspase esta dimensión y se considere un aprendizaje significativo.



Estos niveles de análisis de complejidad creciente implican una evolución desde el estudio de los objetos en sí mismos a la reflexión sobre la propia teoría que uno mantiene con respecto a los objetos y su comparación y posible integración con otras ideas.

La toma de conciencia según la teoría piagetiana es muy similar a la teoría de la "gestalt" ya que se forma a través del pensamiento productivo y no del reproductivo, pero además Piaget marca la diferencia entre la conciencia de las propiedades de los objetos y la conciencia acerca de las propias acciones o conocimientos aplicados a los objetos que podríamos llamar la metaconciencia o metacognición. Si nosotros damos nombre a estas habilidades y enseñamos a los niños a identificar cuando utilizan una u otra estaríamos dando el sentido de metaconciencia a nuestra enseñanza llevando al pequeño a una de las metas de nuestro programa ya que no sólo enseñaríamos conceptos si no que enseñaríamos a los niños a aprender.

Vigotsky

Vigotsky inicia una teoría interesante en muchos sentidos que quedó inconclusa debido a su muerte prematura, sin embargo la estructura de su teoría tiende a ser integradora entre las propuestas mecanicistas y organicistas (siendo esta última en la que mejor se acomoda). Vigotsky rechaza por completo los enfoques que reducen la psicología a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuesta ya que para él existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones como la conciencia y el lenguaje. "Por tanto no hay sitio para dos ciencias distintas. El estado actual de las dos ramas del saber plantea insistentemente la cuestión de la necesidad y fecundidad de la completa fusión de ambas ciencias" (Vigotsky, 1978).

Vigotsky propone una psicología basada en la actividad. Considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos, todo esto es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

También Vigotsky diferencia entre dos tipos de instrumentos los primeros que son las herramientas que nos sirven para modificar los objetos y acercarnos a sus propiedades, mientras que el segundo tipo de instrumento se refiere al símbolo o signo que interpreta la persona internamente para extraer el significado del objeto, obviamente el signo más utilizado es el lenguaje que culturiza al niño y de esta manera lo inserta en la actividad humana. El símbolo por tanto no afecta a los objetos sino a los conceptos internos que se forma la persona de los objetos.

Dentro de su teoría, Vigotsky difiere de Piaget en la afirmación de la adquisición de los conceptos únicamente por vía sensoriomotora individual; para Vigotsky esta adquisición se da por el medio social externo que no solo consta de objetos aún cuando sean objetos sociales como afirma Piaget, sino que está compuesto por los objetos y por personas que median en la interacción del niño con los objetos.

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la

formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1978 citado por Frawley Willian 1997).

Por lo visto anteriormente desde la teoría vigotskiana el niño no es capturado dentro de la sociedad sino que es la misma sociedad y la interpretación personal del niño la que crea a la larga individuos diferenciados.

Es por esto que al rodear al niño en un ambiente enriquecedor y estimulante los progresos serán contundentes. El mismo Vigotsky nos habla del enorme beneficio que podría tener el infante en su teoría de la zona de desarrollo próximo que es donde se deben estudiar las perspectivas del crecimiento individual en cualquier caso de actividad intersubjetiva, la zona de desarrollo próximo de acuerdo a como la define Vigotsky es "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente del problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros pares más capacitados" (Vigotsky, 1978 citado por Frawley Willian 1997), en el cual se debe cumplir con al menos dos condiciones la primera es la atención en este caso del infante y la habilidad de exponer sus ideas por parte del mediador que necesariamente tiene que ser más experimentado en la problemática, olvidando el poder que puede obtener de esta situación para que ambos lleguen a una conclusión enriquecedora. En este tenor podríamos parafrasear a Vigotsky acerca de la enseñanza: "la educación formal debería estar dirigida en su diseño y en su concepción a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores entendidas estas como la metacognición y con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos".

Este último párrafo nos habla de la intención principal del programa "**Cognoscitivism en Movimiento**" ya que éste pretende dar al mediador (profesor) las herramientas necesarias para que el ambiente resulte sobre todo estimulante e interesante para el alumno, en dónde se le prepare para llegar a la conciencia de las habilidades mentales utilizadas donde el reto lleve siempre al niño a punto de su zona de desarrollo máximo proporcionándole los instrumentos necesarios para que a través de su cuerpo, incida en los objetos extrayendo con ello su significado.

1.2. APLICACIÓN EN LA EDUCACION

¿Cómo se da el traslado de la teoría a la práctica educativa? Quizá los primeros ejemplos los encontramos en María Montessori con el método que lleva su nombre y actualmente difundido en varios países del mundo. Montessori (1870-1952) contemporánea y con claras influencias de Freud, y antecesora de Piaget y Vigotsky cristaliza de manera práctica un método que contiene elementos de la moderna cognoscitiva.

"La educación -dice Montessori (1947)- es un hecho social y humano, un hecho de interés universal. Debe fundamentarse en la psicología, para defender la individualidad y luego debe orientarla hacia la comprensión de la civilización, para que la personalidad protegida de los desórdenes que la circundan hagan al hombre consciente de su postura real en la historia."

El postulado anterior podría fácilmente compararse con los postulados de Vigotsky, en donde dice que el niño se forma y conforma en su ambiente social para introyectar y construir su propia definición de los conceptos haciéndose consciente de su realidad. Montessori con su método logra ir creando estas estructuras internas a partir de la estimulación y del "andamiaje" que se realiza al hacer las presentaciones de cada material y posteriormente dejar que el niño vaya integrando así las características de los objetos para poder formar sus conceptos.

"El embrión humano debe nacer antes de completarse y se puede desarrollar solamente después de haber nacido, por que sus potencialidades han de ser estimuladas por el ambiente" (Montessori, 1947).

El ser humano es el único animal que al nacer es sumamente dependiente de sus progenitores o de los adultos de su especie, su respuesta ante diversas situaciones tiene mucho que ver con la cultura en la que se desarrolla junto con las estructuras biológicas de las que esta dotado al nacer. Al igual que Vigotsky, Montessori cree que la zona de desarrollo próximo puede ser fácilmente estimulada y enriquecida con el entorno asegurando logros contundentes.

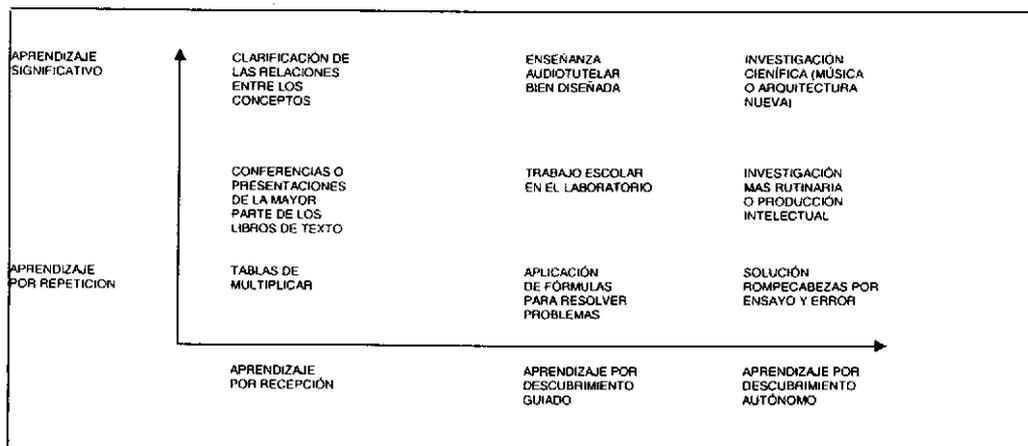
"El desarrollo y el crecimiento tienen fundamentos sucesivos y relaciones cada vez más íntimas entre el individuo y el ambiente, porque el desarrollo de la individualidad, no puede ser otra cosa que la independencia sucesiva del adulto realizada por medio de un ambiente adecuado donde el niño encuentre los medios necesarios al desenvolvimiento de sus funciones" (Montessori, 1966).

Es este cambio de enfoque acerca de la educación lo que hace voltear la cara al mundo entero hacia el método Montessori y es el paso del tiempo y el poco conocimiento que se hace a fondo el que ha ido desvirtuando y desacreditando este método claro que ahora se cuentan con más elementos que podrían ser integrados magistralmente para crear un método vigente y duradero.

Años después aparece Ausubel (1973) con la teoría del aprendizaje significativo. Centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la instrucción.

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje puede analizarse conforme a dos dimensiones en donde el eje horizontal se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje y el eje vertical nos indica el tipo de aprendizaje realizado por el alumno.

CUADRO 4.
Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian.



Fuente: Pozo, 1986

Según Ausubel un aprendizaje es significativo cuando "puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978 citado en Pozo, 1989) o como diría Piaget para que un aprendizaje resulte significativo tiene que incorporarse a las estructuras ya existentes ocasionando una reestructuración por asimilación. Además para Ausubel es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Un material posee significado lógico o potencial si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos. Un tercer factor sería la disposición de la persona-aprendiz dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse. Y el motivo debería ser el disfrute del conocimiento por sí mismo que muestran los pequeños que no han sido frustrados o humillados en su proceso de aprendizaje.

"Es interesante comprobar en el niño el poder de su instinto para el trabajo y la influencia sobre toda la construcción de la personalidad en la unión íntima existente entre la normalidad y el trabajo" (Montessori, 1966) En la actualidad, es difícil distinguir

con claridad donde termina una tradición y dónde empieza otra, porque pueden encontrarse líneas y autores con concepciones e ideas de distinto orden teórico y metodológico que integran ideas de varias tradiciones o incluso ideas con concepciones pertenecientes a paradigmas alternativos como por ejemplo el cognocitivist Piagetano y el sociocultural de Vigostky y alrededor de ellos todos los matices posibles.

Dos de las cuestiones centrales que a los psicólogos educativos de tendencia cognitiva les ha interesado resaltar son las que señalan que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (Ausubel 1975, Coll 1988, Gagné 1990, citados en Pozo 1990). Los contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible, esto quiere decir que los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos (Hernández, 1998).

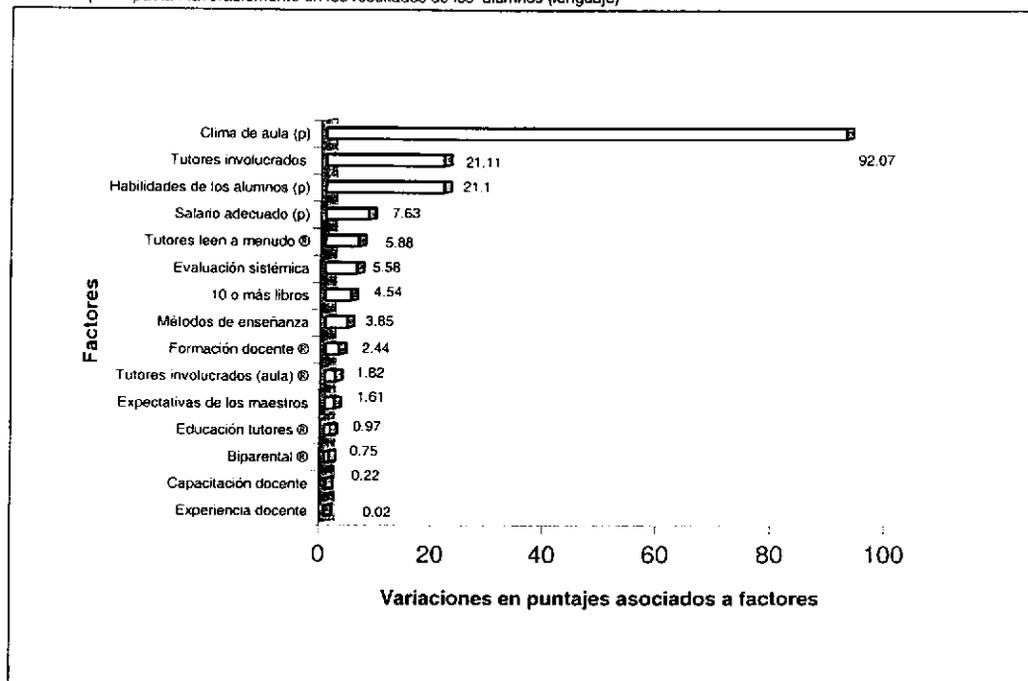
Finalmente el cognositivismo está dirigido a que el alumno, independientemente de cualquier situación instruccional, desarrolle su potencialidad cognitiva y que se convierta en un aprendiz estratégico que sepa cómo aprender y solucionar problemas para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares (Hernández, 1998).

Para poder despertar una actitud de interés hacia el saber se ha conceptualizado a las actitudes como mediadoras de nuestras acciones. Algunos autores como Fischbein (Díaz, 1998) han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que éstas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales.

El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información, experiencias novedosas y el contexto sociocultural (Díaz, 1998).

Este impacto puede observarse en el cuadro 5 donde se gráfica el estudio de la UNESCO (2000) de laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación en donde se muestra de mayor a menor nivel los factores que aparentemente impactan los resultados en las evaluaciones sobre lenguaje.

CUADRO 5.
Factores que impactan favorablemente en los resultados de los alumnos (lenguaje)



Fuente: UNESCO, laboratorio, segundo informe (octubre 2000) © Real, (p) Percibido tomado de Andere M. Eduardo

Como podemos ver el factor que impacta de manera contundente y significativa es el clima del aula o sea ese ambiente estimulante que obviamente se trabaja promoviendo las actitudes de los alumnos y del instructor.

La propuesta motivo de esta tesis es construir un método congruente con las ideas antes expuestas que efectivamente, el alumno pueda asimilar el conocimiento de manera significativa, que las actividades resulten atractivas y motivadoras, que a través del movimiento y de la percepción sensorial sea, el propio niño el que vaya construyendo su conocimiento y el profesor sea el guía que prepare las estructuras cognitivas y despierte el interés hacia el saber.

Por último, se puede inferir que el aprendizaje educativo y la psicomotricidad están íntimamente relacionados con el desempeño escolar, lo cual será puesto en evidencia en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2 PSICOMOTRICIDAD

Las nuevas orientaciones de la educación, la necesidad de reformas de estructuras, la conciencia de responsabilidad en la formación auténtica de las nuevas generaciones, nos indica que estamos en una reestructuración pedagógica.

La educación psicomotora está hoy a la orden del día, ya que aporta nuevos medios educativos que se encuentran inspirados en las nociones de unidad funcional (superación del dualismo cartesiano) de unidad de la persona, que influyen sobre todos los aspectos de la educación.

El presente capítulo tiene como objetivo la recolección de datos respecto al desarrollo psicomotor en la primera infancia y al relación que guarda con el aprendizaje escolar. Se revisan los trabajos de algunos autores representativos en el campo de la psicomotricidad como: Piaget, Wallon y Ajurriaguerra que aportan sus conocimientos para facilitar la comprensión de dicha relación.

2.1. NACIMIENTO DEL CONCEPTO PSICOMOTRICIDAD

La relación cuerpo-espíritu fue analizada por la filosofía occidental antigua de una forma teológica. Después de Descartes, tanto la filosofía como la medicina francesa retomaron el estudio de este dualismo, pero sin llegar a encontrar el equilibrio. Solo con los trabajos de los neuropsiquiatras, se ha llegado a aproximaciones constructivas. El término psicomotora, dado en Francia, pretendía abarcar tanto el área psíquica como motora y se ha cristalizado en un bien común: el deseo de encontrar a este problema una solución que tenga bases psicológicas.

Aunque esforzándose en enfatizar el rasgo de unión entre psique y soma, lo psicomotor, continúa diferenciando los dos modos de actividad del ser humano:

- actividad motora
- actividad mental con sus dos componentes: socioafectivos y cognoscitivos.

Pero solamente implica que los dos modos de acciones están en interrelación y que el uno puede influenciar al otro (A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

Se ha tratado de desligar el término psicomotor de las estructuras sociales que les son asociadas, perpetuando un dualismo, que, sobre todo, está presente en las lenguas latinas. Pero las palabras psicomotor y de educación psicomotora se han introducido en las costumbres y el lenguaje corriente que, por otra parte, suele darles interpretaciones algo divergentes. Los dos términos, reunidos, son la expresión de una unidad funcional, traducción de la unidad y la globalidad del ser (A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

La psicomotricidad parte de una concepción del desarrollo que hace conciente la maduración de las funciones neuromotrices y de las capacidades psíquicas del individuo de manera que ambas cosas no son más que dos formas, hasta ahora desvinculadas, de ver lo que en realidad es un único proceso.

El desarrollo de las capacidades mentales (análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc.) se logra sólo a partir del conocimiento y control de la propia actividad. El cuerpo, el movimiento, y la acción son los elementos básicos de nuestro conocimiento y comprensión del mundo.

El movimiento es indisociable del pensamiento que lo produce y en ocasiones se ha dicho que el movimiento es el pensamiento en acción. Sin embargo es preciso señalar que el pensamiento se construye con la experiencia del movimiento y la acción. Mediante la acción el individuo se relaciona con su ambiente, tanto físico como social. (García Núñez, J. A. y Berruezo, 2002). Es decir, pensamiento y movimiento juegan en un proceso de interacción e interrelación constructiva.

2.1.1. Algunos conceptos de psicomotricidad

Psicomotricidad es una palabra que designa la interacción entre "mente-cuerpo", concepto que preocupa al ser desde el comienzo de su cultura. Es la interacción de la mente con el movimiento corporal (Aucouturier, B. 1977, citado en Ceballos Torres, 2001).

Ajuriaguerra (1959) explica que los comportamientos psicomotores están siempre en función de las emociones, de la afectividad del sujeto.

Como subraya F. Benrais (1988), "la noción de vida afectiva está eminentemente enlazada con la actividad motora. Actitudes, gestos y posturas, que se manifiestan en la conducta motora, aparecen como otras tantas características de la personalidad".

R. Lecoyer (1991) considera "la psicomotricidad como el conjunto de comportamientos motores en función de su relación con el psiquismo" (www.psicomotricidad.com).

Durivage (1987) en su libro educación y psicomotricidad define a la psicomotricidad de la siguiente manera: "la psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas".

Según Bucher (Cornellas 1984, citado en Ceballos Torres, 2001) la psicomotricidad es el estudio de los diferentes elementos que requieren datos perceptivo-motrices, en el terreno de la representación simbólica, pasando por la organización corporal a nivel práctico y esquemático, así como la integración progresiva de las coordenadas espaciales y temporales de la actividad.

2.1.2. Aportaciones a la psicomotricidad

Los principios de la psicomotricidad se basan en los estudios psicológicos y fisiológicos del niño, que toman el cuerpo como el agente que relaciona al niño con el mundo, integrando la realidad de los otros, de los objetos, del espacio y del tiempo a través de la comunicación (Durivage, 1987).

Wallon (1980, citado en Maigre 1986) toma como punto de partida la unidad biológica de la persona, donde psiquismo y motórica no constituyen ya dos dominios distintos o yuxtapuestos, sino más bien representan la expresión de las relaciones reales del ser y del medio: el movimiento.

El movimiento es el que determina la actividad psíquica y puede adoptar tres formas en la evolución psicológica del niño:

- 1) Puede ser "pasivo o exógeno": son los reflejos de equilibración; las reacciones a la gravedad.
- 2) Los desplazamientos corporales "activos o autógenos" en relación con el medio exterior la locomoción y la prehensión.
- 3) Las reacciones posturales que se manifiestan en este lenguaje corporal que son los gestos, las actitudes y las mímicas.

Estas tres formas de la actividad están en relación con la coordinación muscular que se traduce a la vez por los desplazamientos segmentarios, función clónica, y por el mantenimiento del equilibrio y de las actitudes, función tónica. El tono, según Wallon (1980), es donde se tejen las actitudes, y éstas se hallan relacionadas con la acomodación o interpretación perceptiva y la vida afectiva.

Es el movimiento el factor primordial del desarrollo psíquico del niño y posee una significación en sus relaciones con otro, influenciando su comportamiento habitual y resultando un factor de su comportamiento.

J. Piaget (1975, citado en Maigre 1984), explica que la actividad motora y la actividad psíquica no son realidades extrañas y que esta actividad funcional adquiere una significación distinta. Piaget no se interesaba en explicar la unidad del ser, sino más bien, en la organización de las funciones cognoscitivas en el niño.

La organización cognoscitiva se da a través, de lo que él explica como la asimilación y la acomodación y que constituye para el niño una nueva realidad del mundo.

De ahí que el dinamismo motor sea el punto de partida de la construcción de lo que se ha dado llamar inteligencia.

La función tónica desarrollada por J. Ajuriaguerra (1972, citado en García Núñez, J. A. y Berruezo, 2002) fue influenciada por los estudios de Wallon quien concluye

diciendo que la acción no es una simple actividad motora, ya que en el plano de las estructuras es un círculo sensitivo-senso-motor, cuyo punto de referencia es el cuerpo.

Ajuriaguerra (1972) establece distintas fases dentro del desarrollo psicomotor:

- Organización del esqueleto motor. Se organiza el tono de fondo y la propioceptividad, desapareciendo los reflejos.
- Organización del plano motor. Se elabora la motricidad voluntaria y se afina la melodía cinética.
- Automatización. Se coordina el tono y movimiento para permitir las realizaciones más ajustadas, en este nivel se instauran las praxias finas y la motricidad deja paso al conocimiento.

En el curso de esta evolución el tono y la movilidad no están aislados, se construyen por las relaciones múltiples con las aferencias sensitivas, sensoriales y afectivas, que se realizan en el cuadro de las relaciones con otro, de ahí el papel importante de los factores emocionales. "Aprehensión del espacio, conciencia del cuerpo, no son funciones aisladas, abstractas y yuxtapuestas, sino que una y otra están abiertas, representan posibilidades de acción para nosotros mismos, medios del conocimiento del mundo" (Ajuriaguerra y Hécaen 1970, citado en A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

La psicomotricidad es un área del conocimiento, que se ocupa de los fenómenos relacionados con el movimiento corporal y su desarrollo. Es por ello, que la psicomotricidad es una forma de abordar la educación y desarrollar de ésta manera las capacidades del individuo (inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad, aprendizaje, etc.) a partir del movimiento y la acción (García Núñez, J. A. y Berruezo, 2002).

2.2. LA EDUCACIÓN PSICOMOTORA.

Siendo toda acción humana, simultáneamente, uso de sí, en el espacio y en el tiempo, se podría decir que toda acción es psicomotora (A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

La persona del niño es el resultado de interacciones e interrelaciones de estos tres datos: El Yo del niño, es decir, su cuerpo en tanto que medio de la relación, el mundo de los Otros y la realidad de las cosas.

El desarrollo psicomotor del niño ha llevado a diversos investigadores a estudiar las etapas por las que atraviesa dicho desarrollo. El estudio psicomotor del niño, y en particular los trabajos de Wallon y de Ajuriaguerra, habían puesto en evidencia el papel del tono en la relación Yo-mundo de los Otros, que tiende a privilegiar la dimensión psicoanalítica del ser en el mundo (citados en A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

Puesto que la acción educativa debe facilitar en el niño la relación con el mundo, la educación corporal va a tomar un doble aspecto:

- 1) Reflexivo: la educación del esquema corporal, que tiende a facilitar la disponibilidad corporal.
- 2) Extensivo: la organización del Yo frente al mundo.

Esta acción educativa se diferencia de acuerdo con las etapas de desarrollo del niño. En el pequeño toda acción educativa es educación corporal, y en la edad de los aprendizajes escolares, es la condición, el denominador común de los otros aspectos de la acción educativa (Vayer 1971 citado en A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

E. Guilmain (1935, citado en A. Maigre, J. Destrooper, 1984) retoma los trabajos de Wallon para crear una nueva reeducación de las funciones de la actividad, estas son:

- a) Reeducación de la actividad tónica.
- b) Reeducación de la actividad de relación.
- c) Desarrollo del dominio motor.

La condición somática del temperamento, está determinado por el desarrollo de las funciones tónico-afectivas. Es así como Guilmain (1935) crea los tests motores y psicomotores, cuya finalidad es aportarnos referencias cuantitativas y cualitativas sobre las tres formas que revisten en el niño las funciones que él denomina "afectivo-activas" las cuales son: actividad postural, sensomotora e intelectual.

Es en Francia donde se da por primera vez el término de educación psicomotora y es también aquí donde recibe su autonomía y se convierte en una actividad educativa original con objetivos y medios propios. Esto se logró en 1960 con el trabajo de Picq y Vayer (1960, citado en A. Maigre, J. Destrooper, 1984) titulado "Education psychomotrice et arriération mentale". Desarrollando una reeducación basada en términos psicopedagógicos y olvidando los de terapia.

La educación psicomotora tiene una doble originalidad:

- Es una tentativa de integración de los datos aportados por la psicología del niño, la psicología genética, la neuropsicología, el psicoanálisis... es una aproximación corporal de la personalidad del niño.

- es una tentativa de considerar al ser en su unidad y en su globalidad.

El objetivo de la educación psicomotora, es favorecer la relación entre el niño y su medio, proponiendo actividades perceptivas, motrices, de elaboración del esquema corporal y del espacio tiempo, considerando las necesidades e intereses espontáneos del niño, especialmente esa función vital que es el juego (Durivage, 1987).

La educación psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental, como punto de partida de todos los aprendizajes preescolares y escolares (Universidad Pedagógica Nacional, citado en Ceballos Torres 2001).

La educación infantil es la primera etapa del sistema educativo y va dirigida a los niños de 0-6 años, es decir desde los pocos meses de vida hasta la incorporación a la Educación primaria. Su objetivo fundamental es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales. En el ámbito del desarrollo motor, se propone facilitar y afianzar los logros que posibilita la maduración referentes al control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura y los movimientos amplios y locomotrices, hasta los movimientos precisos que permiten diversas modalidades de acción, y al mismo tiempo favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla la acción (García Núñez, J. A. y Berrueto, 2002).

En los primeros 7 años del niño, éste vive una fase de globalidad y necesita que sus experiencias sean aprovechadas, partiendo de lo más próximo: su cuerpo. Por lo que la psicomotricidad, en el ámbito de la educación, se propone como objetivos:

- **Educar la capacidad sensitiva (sensomotricidad) a partir de las sensaciones del propio cuerpo.** La información sensorial puede referirse al propio cuerpo o, al mundo exterior. La primera nos informa de los procesos de nuestro organismo, la posición de las partes del cuerpo, el equilibrio o el movimiento corporal; la segunda nos ayuda a conocer las características y la posición de los objetos y personas que nos rodean.

- **Educar la capacidad perceptiva (perceptomotricidad)** nuestra información sensorial se integra en esquemas perceptivos que dan sentido a la realidad. El esquema corporal es originado por las percepciones corporales del cuerpo y su posición y movimiento en el espacio. La estructuración espacio temporal, es la capacidad perceptiva que tiene el niño de organizar donde los objetos y las personas se localizan, para relacionarse y orientarse a partir de la experiencia de los desplazamientos y las manipulaciones. Las

percepciones logran la coordinación de esquemas perceptivo-motores; siendo la más importante la que se establece entre la visión y la motricidad.

- **Educación de la capacidad simbólica y representativa** (ideomotricidad) la simbolización hace que el niño juegue con los datos de la realidad, haciendo que un objeto, por su uso o por su parecido, sea utilizado como otro bien diferente. Se trata de conseguir que la educación senso-perceptiva logre que el propio cerebro, organice y dirija los propios movimientos a partir de la representación mental del movimiento. El lenguaje interviene tanto en el análisis y síntesis de las representaciones como en la creación de planes previos a la acción (García Núñez, J. A. y Berruezo, 2002).

Con la educación del propio cuerpo, en relación consigo mismo y con el mundo exterior, se logran hábitos neuromotrices útiles para el desarrollo infantil y la estimulación de los aprendizajes. La educación psicomotriz ayuda a prevenir posibles trastornos de los aprendizajes escolares posteriores. Conviene aprovechar la etapa de educación infantil, previa a la fase primaria, para realizar una adecuada estimulación del desarrollo psicomotor y de los procesos de adquisición de habilidades motrices básicas. Esto se verá reflejado en una mejora de las capacidades cognitivas y del lenguaje que es beneficiado por la estimulación sensorial, perceptiva, simbólica y representativa que propone la educación psicomotriz (García J. A. y Berruelo, 2002).

2.2.1. La educación psicomotora y su relación con el aprendizaje

El aprendizaje escolar es una parte de la educación del niño, y puede iniciarse aunque el niño no haya alcanzado un buen nivel en la etapa operatoria, sin embargo las repercusiones en el desarrollo espacio-temporal y neuromotor serán evidentes. Ya que el niño está siempre en relación a un tiempo y un espacio y esta desorientación espacio-temporal del niño lleva con frecuencia a confundir las grafías de formas semejantes y a encontrar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura y por consiguiente problemas de aprovechamiento escolar.

Estas son las condiciones que el niño debe cubrir para obtener un aprendizaje de la escritura, la lectura y las matemáticas:

Escritura: - Capacidad de inhibición y control neuromuscular, independencia segmentaria; coordinación óculo-manual; organización espacio-temporal.

- Coordinación funcional de la mano: independencia mano-brazo; independencia de los dedos; coordinación en la prehensión y la presión.

- Hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos: visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha; rotación de los círculos en sentido sinistrógiro; mantenimiento correcto del útil. (Vayer, citado en Zapata 1983).

La escritura moviliza los miembros superiores y requiere la coordinación motriz fina y la óculo-manual. Durante los años preescolares las capacidades motrices están en plena evolución y los movimientos son todavía globales, lo que lleva a dificultades de control tónico, que se manifiesta por la sincinesias y la hipertonia. El acto de escribir se prepara a través de ejercicios de coordinación óculo-motriz, (dibujos, modelado y ritmo) para favorecer la maduración y el control tónico necesario (Durivage, 1987).

Lectura:

- Edad mental de 5 a 6 años
- Lenguaje correcto
- Condiciones psicoafectivas como el deseo de leer
- Hábitos neuromotrices de la escritura, seriación, visión y transcripción de izquierda a derecha
- Capacidad de organización espacio temporal
- Reversibilidad del pensamiento; capacidad para mantener la atención en una situación bien determinada vinculada al control del propio cuerpo, postura equilibrada y control respiratorio (Vayer, citado en Zapata 1983).

En la lectura, además de un buen desarrollo lingüístico (especialmente fonológico), es importante la percepción visual, la diferenciación y la orientación de las formas. También influyen el ritmo y la imitación (Durivage, 1987).

Matemáticas:

Para las matemáticas, las operaciones se preparan a través de la acción. La clasificación la seriación y la numeración son acciones que necesitan la percepción espacial y se desarrollan con juegos en los cuales intervienen el espacio y la motricidad fina. Por ejemplo, poner botones (yo pongo..., tu quitas..., etc.) (Durivage, 1987).

Sin este desarrollo psicomotriz, las dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura son evidentes, estamos edificando a estos niños sin cimientos. En la actualidad, hay un gran sedentarismo en las aulas escolares y una limitación de movimiento en el niño haciendo evidente la necesidad de una educación psicomotora en las escuelas.

La educación psicomotora aplicada en el aprendizaje favorece la preparación preescolar a través de juegos que le permitan conocer su propio cuerpo y ejercitarlo en configuraciones espaciales y temporales; estos ejercicios desarrollan paralelamente, la educación social y el lenguaje que acompañan la acción. Los profesores deben estimular y motivar, estas capacidades psicomotoras con objetos de la realidad y de la imaginación (Durivage, 1987).

La psicomotricidad como parte del aprendizaje escolar, se fundamenta en algunas teorías pedagógicas(García J. A. y Berruelo, 2002):

- La pedagogía del éxito, en lo que se refiere a la organización de las actividades y de las actitudes a adoptar. Según las capacidades que poseen los niños, se realizan actividades y los éxitos son valorados, estimulándolos a realizar nuevas actividades, de la misma manera se genera la confianza y la seguridad.

- La pedagogía por objetivos, en lo que se refiere a la preparación y planificación de actividades. Se programa el trabajo en función de unos objetivos procesuales y finales que depende de cada niño o niña con lo que no se promueve la competición entre ellos solo se compararán los rendimientos actuales con los anteriores de una misma persona para ver si se alcanzan o no los objetivos propuestos.

- La pedagogía centrada en el niño, en lo que se refiere a la motivación la implicación y los aspectos formales de la práctica. Se proponen actividades que les gusten a los niños y a las niñas, que respondan a sus deseos e intereses. Se procura que el trabajo sea atractivo, alegre bien por la novedad o por el material, dándoles la posibilidad de que sean creativos y responsables de su actividad.

- La pedagogía de la comunicación, en lo que se refiere a la expresión verbal y no verbal de sus emociones. Se ha de permitir la expresión de los sentimientos de forma adecuada, con un trabajo de disponibilidad y aceptación por parte de la educadora. Para poder llegar a planteamientos cognitivos, representativos, es preciso pasar por planteamientos afectivos, simbólicos.

- La pedagogía constructivista, en lo que se refiere a la forma en que se adquieren nuevos elementos de progreso. El constructivismo sostiene que la propia actividad del individuo (cognitiva, afectiva, motriz) es lo que le permite desarrollarse progresivamente. Ante los nuevos aprendizajes uno construye significados pero a partir de sus experiencias previas. El aprendizaje significativo parte de la experiencia para, de ella, establecer relaciones con elementos nuevos de la realidad. Se trata de un proceso de construcción de significados a partir de la propia experiencia y contando con el apoyo de los conocimientos y la interacción con los demás. La práctica psicomotriz propone la realización de experiencias fundamentalmente relativas al movimiento y a la acción corporal y ofrece nuevas situaciones a las que el niño debe responder, favoreciendo así el establecimiento de relaciones significativas.

Las propiedades educativas que aporta la actividad corporal son las siguientes:

- Posibilita la toma de conciencia de las partes del cuerpo; la utilización y regularización en función del objetivo inhibiendo movimientos innecesarios.
- Conduce a la construcción del esquema corporal, con todos sus elementos y a la organización de las percepciones y acciones en una estructuración espacio temporal adaptada a la realidad.
- Permite el conocimiento de las cualidades de los objetos y elaborar imágenes mentales. La manipulación de los objetos dará lugar, posteriormente, a las actividades mentales.
- Hace posible mediante la percepción de la relación entre la propia actividad y los resultados de la misma, la anticipación de la acción la programación de los movimientos a realizar en función de deseos o necesidades.

A pesar del conocimiento de la evolución psicomotora y la puesta en evidencia de una inteligencia no verbal, el aprendizaje queda separado de la acción. Esta acción que empieza a ser introducida a las escuelas debe ser conducida en todos los aspectos del aprendizaje, para así poder hablar de una renovación educativa. Como lo cita J. Starka (1972, A. Maigre, J. Destrooper, 1984) "una cultura moderna se define por dos elementos de base: un sistema de conocimientos fundamentales y la capacidad de adquirir nuevos." Esto significa que la escuela

debe proporcionar al individuo, además de los conocimientos habituales los medios de evolucionar de manera autónoma.

En la actualidad vemos a la escuela como un lugar en el que se aprueba o se reprueba, en que se adquieren cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Pero es también un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan y levantan la mano. En la escuela encontramos amigos y enemigos, desatamos nuestra imaginación y se resuelven nuestras dudas. Y también en la escuela bostezamos, pintamos las bancas y nos mandan al último lugar. Estos aspectos de la vida escolar nos son familiares a todos, pero los últimos parecen merecer más atención de la que les dedican hasta ahora los profesionales de la educación.

Tenemos que pensar en una relación educativa de un modo distinto de lo que es la relación tradicional, ya que estas relaciones son inadecuadas para traducir en el plano práctico la acción mediatizada por el adulto para facilitar el ser-en-el-mundo del niño.

La relación educativa debe ser vivida al nivel del niño y del grupo, y centrada por el adulto sobre el niño y el grupo, y no sobre sus propios objetivos (A. Maigre, J. Destrooper, 1984).

En México, el programa de educación pública preescolar pretende favorecer el desarrollo del niño considerando sus características en este periodo y presenta una organización por bloque. Este programa le da al juego la importancia que se merece a la creatividad y a la expresión libre del niño, dentro de las actividades cotidianas, favoreciendo su aprendizaje y desarrollo integral (Corona, citado en Ceballos, 2001).

Basado en este programa y en algunas técnicas cognitivas, que se describirán en el siguiente capítulo, pretende esta investigación lograr que el niño preescolar (de entre 6 y 7 años) mejore su capacidades de aprendizaje y una mejor y mas pronta maduración psicomotriz. Con una adecuada estimulación, se logra que el niño tenga un buen desarrollo de la percepción, atención y ubicación espacio temporal; preparándolo así para el aprendizaje de la lecto-escritura, el cálculo y, porque no, la prevención del fracaso escolar y la búsqueda de alternativas, ya que se estimula su tolerancia a la frustración.

CAPITULO 3 COGNOSCITIVISMO EN MOVIMIENTO

3.1. PROPOSITOS DE LA SEP

A continuación se plantean los propósitos de la educación preescolar, (de acuerdo a la SEP) los cuales han sido diseñados a partir de los fines de la educación, de la experiencia de las educadoras durante los últimos cuatro ciclos escolares y del análisis sobre lo que es posible lograr con los niños y las niñas preescolares mediante la intervención pedagógica.

Los propósitos están planteados para ser alcanzados por los niños y las niñas al concluir la educación preescolar, por lo que son el resultado de aprendizajes que se obtienen en uno, dos o tres años de asistencia al jardín de niños, según el tiempo que la población infantil permanezca en este nivel educativo antes de los seis años.

Cada propósito contiene una descripción de las habilidades y las actitudes que lo conforman, así como los conocimientos y prácticas habituales (contenidos) que delimitan el campo de la intervención de la educadora para organizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

*El programa original de la SEP ha sido plasmado en tablas, que a continuación se muestran, esto con el fin de poder hacer mas comprensible la comparación de éste con el programa "**Cognoscitivismo en Movimiento**". El programa de la SEP ha sido copiado textualmente, solo cambia el formato.

*TABLA 1

(propósitos, conocimientos y prácticas habituales de acuerdo a la SEP)

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICAS HABITUALES
<p>1.- MOSTRAR UNA IMAGEN POSITIVA DE SI MISMO. Para obtener una autoimagen positiva es necesario que el niño y la niña sean capaces de:</p> <p>Coordinar y controlar los movimientos de su cuerpo para ejecutar las tareas de la vida cotidiana; interesarse por el cuidado de su apariencia personal; resolver las necesidades que afectan su persona, tanto básicas, como de relación con las personas y situaciones del entorno; tener confianza para utilizar sus posibilidades físicas, intelectuales y sociales; interesarse por la calidad de sus trabajos; enfrentar retos diversos y disfrutar al superarlos.</p>	<p>*Cómo resolver diferentes situaciones que le provocan conflicto.</p> <p>*Sus derechos y responsabilidades</p>	<p>*Elaborar sus trabajos y actividades con calidad – limpios, los concluye aunque le representen dificultades, los corrige, los mejora continuamente-</p> <p>*Anticipar que hará y como lo hará para resolver tareas de la vida cotidiana.</p> <p>*Proponer, elegir y decidir – materiales, formas de realizar las actividades, espacios a utilizar, formas de organización-</p> <p>*Contar emociones –acepta cuando gana o pierde, se adapta a situaciones nuevas, acepta observaciones y recomendaciones de otros-</p>

*Fuente: SEP, educación preescolar, ciclo 2000-2001

*TABLA 2

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICAS HABITUALES
<p>2.- ESTABLECER EL RESPETO Y LA COLABORACIÓN COMO FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL. Para lograr este propósito es necesario que los niños y niñas sean capaces de:</p> <p>Aceptar y manifestar actitudes de afecto y respeto de sus pares, así como de las personas adultas con quienes convive; respetar las normas para la convivencia, el trabajo y el juego; reconozcan los derechos propios y de los otros, así como la responsabilidad personal sobre los efectos de su acción hacia las personas con quienes convive.</p>		<p>*Aplicar normas de relación que le permitan trabajar en equipo para lograr una meta común –escucharse entre sí, respetar los acuerdos que el equipo decida, concensar antes de responder o hacer, cumplir con lo que se encomienda-</p> <p>*Trabajar en equipo aportando todas sus posibilidades para lograr una meta común –hacer su mayor esfuerzo, proponer cómo mejorarlo-</p>

TABLA 3

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICAS HABITUALES
<p>3.-COMUNICAR SUS IDEAS, EXPERIENCIAS, SENTIMIENTOS Y DESEOS UTILIZANDO DIVERSOS LENGUAJES.</p> <p>Para lograr este propósito, en el ámbito del lenguaje matemático, el niño y la niña preescolares deberán ser capaces de elaborar deducciones simples a partir de establecer relaciones de semejanza, diferencia y orden, tanto cualitativas como cuantitativas, en los objetos y situaciones del entorno; resolver problemas sencillos, empleando estrategias de conteo y medida, emplear formas no convencionales y algunas convencionales para representar relaciones y significados numéricos;...</p> <p>...representar mentalmente algunas relaciones espaciales; así como manifestar gusto por emplear y resolver situaciones relacionadas con aspectos matemáticos.</p>	<p>LENGUAJE MATEMÁTICO (Propiedades y relaciones de los objetos y situaciones)</p> <p>(Conteo)</p> <p>*La regularidad de la serie numérica al contar cada diez elementos.</p> <p>(Representación de la cantidad)</p> <p>(Medición)</p> <p>*Instrumentos convencionales para medir –longitud, tiempo, peso, capacidad, temperatura-</p> <p>(Geometría espacio)</p> <p>(Geometría forma)</p> <p>*Algunos rasgos de las figuras geométricas –número de lados, longitud de lados, ángulos, ...-</p>	<p>*Reconocer los criterios utilizados por otros para agrupar y ordenar.</p> <p>*Crear modelos secuenciales con objetos, en juegos, movimientos corporales.</p> <p>*Cuantificar y establecer relaciones numéricas entre objetos y situaciones con características diferentes.</p> <p>*Argumentar el procedimiento que utilizó para la resolución de problemas que impliquen agregar, calcular, quitar, juntar, repartir e igualar.</p> <p>*Utilizar diversas estrategias de conteo con material concreto – de dos en dos, de cinco en cinco, de diez en diez, empleando la serie numérica de manera decreciente.</p> <p>*Plantear sencillos problemas que impliquen agregar, calcular, quitar, juntar, repartir e igualar.</p> <p>*Emplear formas de representar no convencional y convencionalmente relaciones entre cantidades –más, menos igual-</p> <p>*Organizar información numérica utilizando sencillas formas gráficas – tablas, calendarios, semanarios, gráficas-</p> <p>*Reconocer la variación en la medida de diversos objetos en función de la unidad empleada para medirlos.</p> <p>*Diseñar, realizar y representar gráficamente recorridos cortos – circuitos, desplazamientos a lugares cercanos, dentro o fuera del jardín-</p> <p>*Situar en el espacio lugares cercanos y familiares –en croquis, maquetas-</p> <p>*Reconocer cambios de percepción espacial de diversos elementos del entorno a partir de un lugar y posición donde se observa.</p> <p>Anticipar las transformaciones que sufren diversos elementos al doblarlos, girarlos, rotarlos, unir y separar sus piezas.</p> <p>Reconocer algunos cuerpos geométricos en objetos del entorno – cubo, esfera, cilindro, cono, pirámide-</p>

Fuente: SEP, educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 4

PROPOSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICAS HABITUALES
<p>Con respecto a lenguaje oral, el niño y la niña deben ser progresivamente capaces de comprender mensajes verbales; expresarse con claridad, fluidez y coherencia, acerca de los hechos y experiencias de su vida cotidiana, así como mostrar interés por aprender nuevas palabras y descubrir su significado.</p> <p>En relación con el lenguaje escrito: los niños y las niñas preescolares habrán de ser capaces de reconocer la utilidad del lenguaje escrito como una forma de comunicación. Información permanencia de las ideas a través del tiempo y recreación, así como de disfrutar e interesarse por los textos al comprenderlos y recrearlos.</p> <p>En relación con el lenguaje artístico, el niño y la niña deben desarrollar su capacidad para expresarse a través de diversas formas artísticas; interpretar imágenes y obras plásticas como una forma de comunicación recreación; disfrutar de las manifestaciones artísticas propias y de otros; atender y disfrutar en la asistencia a eventos culturales, así como reconocer lo bello en el arte.</p>	<p>LENGUAJE ORAL</p> <p>LENGUAJE ESCRITO</p> <p>*La existencia de diferentes tipos de texto - libro, revista, cuento, periódico, recetario, anuncios-</p> <p>(Expresión plástica)</p> <p>*Distintos tipos de obras plásticas que existen en el entorno -dibujo, pintura, fotografía, escultura-</p> <p>(Expresión musical)</p> <p>(Expresión literaria)</p> <p>*Textos literarios - cuentos, poemas, rimas, adivinanzas, retahílas, leyendas, fábulas, piezas teatrales-</p>	<p>*Reconocer sentimientos o estados de ánimo en los gestos y expresiones corporales de otros.</p> <p>*Reconocer en situaciones comunicativas diversos usos de las palabras -vocablos diferentes para decir lo mismo, palabras con significado diferente en función del contexto-</p> <p>*Reconocer el diccionario como fuente que permite conocer el significado de palabras.</p> <p>*Elaborar instrucciones para resolver tareas de la vida cotidiana.</p> <p>*Expresar sus opiniones y explicar por qué toma una u otra decisión.</p> <p>*Reconocer algunas características de diversos tipos de texto.</p> <p>*Anticipar lo que dicen los textos a partir de las características del formato- si es un cuento, un anuncio, una noticia, una receta-</p> <p>*Emplear libros, cuentos, revistas en busca de información.</p> <p>*Emplear adecuadamente diversidad de materiales y técnicas plásticas.</p> <p>*Representar plásticamente movimientos, estados de ánimo y relaciones de afecto.</p> <p>*Elaborar producciones plásticas con volumen y perspectiva.</p> <p>*Inventar sencillos cantos y melodías -sin modelos secuenciales-</p> <p>*Reconocer géneros musicales - culta, folklórica de nuestro país-</p> <p>*Crear cuentos, rimas y adivinanzas -lógicas, intencionalmente absurdas-</p> <p>*Relatar empleando gestos y tonos de voz -cuentos, leyendas, fábulas-</p>

Fuente: SEP, educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 5

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICAS HABITUALES
<p>4.-EXPLICAR DIVERSOS ACONTECIMIENTOS DE SU ENTORNO A TRAVES DE LA OBSERVACIÓN DE LA FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS, LA EXPERIMENTACIÓN Y LA COMPROBACIÓN.</p> <p>Para lograr este propósito, el niño y la niña deben ser capaces de tener una actitud de búsqueda de explicaciones, de no creerlo todo, de no conformarse y conocer más; de plantear respuestas posibles a algunos cambios que suceden en las personas y en la vida cotidiana; y de manejar la tecnología a su alcance para resolver diversas situaciones.</p>	<p>*Los cambios naturales que ocurren en los seres vivos con el paso del tiempo –en las personas, los animales, las plantas–</p> <p>*Algunos beneficios de la tecnología en la vida cotidiana –en la recreación, en el trabajo doméstico, en la comunicación–</p>	<p>*Explorar la realidad a través del uso de diversos instrumentos -de medición (convencionales y no convencionales), de recolección de datos (entrevistas, cuestionarios), de observación detallada (lupas, microscopios, prensa botánica), de registro de información (dibujos, croquis, cuadros, gráficas), material impreso–</p> <p>*Reconocer lo que es cierto, falso o posible que ocurra –en programas de radio y televisión, mitos y leyendas, anuncios–</p> <p>*Anticipar sucesos a partir de lo que observa en el entorno.</p>

Fuente: SEP, educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 6

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICA HABITUALES
<p>5.- MANIFESTAR ACTITUDES DE CUIDADO Y RESPETO AL MEDIO NATURAL</p> <p>Para lograr este propósito, es necesario que el niño y la niña sean capaces de reconocer como parte del medio natural, e identifiquen la interdependencia entre la vida y el cuidado del ambiente.</p>	<p>*Semejanzas y diferencias de los seres vivos - animales, plantas -</p> <p>*Prácticas cotidianas del ser humano que dañan el ambiente -uso de automotores, producción de basura, desperdicio de agua, uso excesivo de insecticidas, plástico, aerosoles, unicel, ruido. Condiciones que generan la fauna nociva, uso de detergentes-</p>	

Fuente: SEP, educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 7

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICA HABITUALES
<p>6.- SATISFACRE POR SI MISMO NECESIDADES BÁSICAS DEL CUIDADO DE SU PERSONA PARA EVITAR ACCIDENTES Y PRESERVAR SU SALUD</p> <p>Para lograr este propósito, es necesario que el niño y la niña sean capaces de incorporar en su vida cotidiana prácticas de higiene y alimentación que preserven su salud y de aplicar medidas de seguridad que les permitan prevenir accidentes y situaciones de riesgo.</p>	<p>*Cómo prevenir y enfrentar situaciones de riesgo a su integridad -de violación, abuso sexual, quemaduras, sismo, cortaduras, intoxicación por productos químicos, choques eléctricos y lesiones por caídas-</p>	<p>*Reconocer en el entorno actividades que benefician y perjudican la salud - deporte, adicciones, vagancia, exposición prolongada a la televisión -</p>

Fuente: SEP, educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 8

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICA HABITUALES
<p>7.- RESPETAR LAS CARACTERÍSTICAS Y CUALIDADES DE OTRAS PERSONAS SIN ACTITUDES DE DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO, ÉTNICA O POR CUALQUIER OTRO RASGO DIFERENCIADOR.</p> <p>Para lograr este propósito, es necesario que el niño y la niña sean capaces de convivir armónicamente con otros y otras, independientemente de su género, etnia, capacidad, nivel económico y sociocultural; de respetar el esfuerzo de los demás y participar equitativamente en el grupo.</p>	<p>*Que todas las personas tienen los mismos derechos y pueden acceder a los mismos beneficios.</p>	<p>*Compartir espacios, materiales, actividades con los demás, independientemente de su género, etnia, posibilidades, limitaciones, nivel económico o sociocultural.</p> <p>*Aplicar formas de ayuda a quien lo requiere independientemente de sus características.</p>

Fuente: SEP educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 9

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICA HABITUALES
<p>8.-MANIFESTAR ACTITUDES DE APRECIO POR LA HISTORIA, LA CULTURA Y LOS SÍMBOLOS QUE NOS REPRESENTAN COMO NACIÓN.</p> <p>Para lograr este propósito, es fundamental que los niños y las niñas se identifiquen como parte de diversos grupos sociales; la familia, escuela y comunidad; que se reconozcan como mexicanos e identifiquen los símbolos patrios y sitios históricos que compartimos.</p>	<p>*Significado de fiestas tradicionales y cívicas</p> <p>*Significado de cantos y símbolos patrios.</p>	<p>*Explorar las características de la comunidad empleando instrumentos de recolección y registro de datos.</p> <p>*Elaborar explicaciones sobre ciertos acontecimientos que ocurren en su comunidad.</p>

Fuente: SEP educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 10

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICA HABITUALES
<p>9.-VALORAR LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO Y EL BENEFICIO QUE REPORTA.</p> <p>Para lograr este propósito los niños y las niñas deben ser capaces de responsabilizarse de realizar y concluir diversas tareas y actividades; respetar el esfuerzo individual y colectivo que implica realizar cualquier trabajo y manifestar gusto por el trabajo.</p>	<p>*El beneficio que le reporta el trabajo de algunas personas en su comunidad –recolección de basura, reparto de gas, agua, entrega de correspondencia, transportación, comercio–</p>	

Fuente: SEP educación preescolar, ciclo 2000-2001

TABLA 11

PROPÓSITOS	CONOCIMIENTOS	PRÁCTICA HABITUALES
<p>10.-GENERAR ALTERNATIVAS PARA APROVECHAR EL TIEMPO LIBRE</p> <p>Lograr este propósito, implica que los niños y las niñas sean capaces de crear opciones recreativas con los objetos y espacios a su alcance y planear las actividad que realizarán en su tiempo libre.</p>		<p>*Transformar objetos de uso cotidiano en juguetes *Seleccionar opciones recreativas que le beneficien – en la televisión, en la radio, en los museos, casas de cultura, bibliotecas, parques públicos– *Anticipar que hará y cómo en su tiempo libre.</p>

Fuente: SEP educación preescolar, ciclo 2000-2001

(se organizó la información en tablas a fin de establecer la comparación entre el programa de la SEP y el programa "Cognoscitividad en Movimiento")

3.2. ORIENTACIONES METODOLOGICAS DE LA SEP

En esta sección se espera que se den ejemplos de cómo pudiera llevarse a cabo la enseñanza o, cuáles son las estrategias a seguir, a lo que la SEP propone:

La enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y prácticas habituales se realiza de diferente forma. Un conocimiento requiere que el sujeto reelabore los conceptos que posee para llegar a otros que se pretende adquiera. Esto se logra al conocer información, investigar, confrontar, descubrir y relacionar, en una interacción directa con la realidad. Ello dará como resultado una mayor comprensión del mundo natural y social, que modificará las ideas previas del alumno o la alumna a partir de lo nuevo que aprendió.

Cuando los niños y niñas son capaces de describir, explicar, relacionar, recordar o enumerar aquello que se pretende enseñar, manifiestan que han modificado el concepto.

Para la enseñanza y el aprendizaje de una práctica habitual es necesario ayudar a los niños y las niñas a reconocer pasos o secuencias de acción para "saber hacer". El docente ha de propiciar que se den cuenta (tomen conciencia) de sus propios procesos de actuación, pedirles reflexión y control sobre sus propias actividades y la forma en que éstas se hacen.

Habrá que partir de enseñar a los niños y niñas cómo hacerlo, verbalizando cada uno de los pasos a seguir al mismo tiempo que se ejecuta; después, hacerlo con ellos paso a paso explicando verbalmente el procedimiento; lo importante es generar un alto control consciente del actuar, para que después los niños y niñas lo hagan por sí mismos y cada vez de manera más automática.

El aprendizaje de procedimientos se realiza de forma gradual por la práctica y se manifiesta cuando la población infantil "sabe hacer", aplicando correctamente la secuencia de pasos que se le enseñó.

En el aprendizaje de algunos conocimientos se requiere que el niño y la niña ya posean algunas prácticas habituales, asimismo, en el aprendizaje de algunas prácticas habituales se recurre a ciertos conceptos adquiridos previamente. Tanto para el aprendizaje de conocimientos como de prácticas habituales se requiere que el alumno y la alumna actúen para aprender y que las actividades que realicen tengan un sentido lógico y funcional para el y/o ella.

El lenguaje oral es de gran importancia para aprender conocimientos y prácticas habituales. En los conocimientos, expresar verbalmente permite que el alumno tome conciencia de lo que ya sabe y lo relacione con lo nuevo que aprendió; en las prácticas habituales, esta expresión posibilita también, tomar conciencia de los pasos a seguir para incorporarlos en su vida cotidiana.

La enseñanza como proceso gradual y progresivo, para ser eficaz requiere definir qué ha de enseñarse primero y qué después: es decir, cuáles aprendizajes sustentan la adquisición de otros más complejos, lo que garantiza continuidad, que

se eviten lagunas, repeticiones o se den procesos inacabados. Por tal razón en esta propuesta se plantea dosificar los contenidos en periodos cortos.

Para dosificar los contenidos, es necesario que el personal docente de cada grado de educación preescolar, delimite el campo de su intervención pedagógica en periodos cortos, al dosificar los contenidos que en ellos abordará; lo que permitirá un acercamiento de los niños y las niñas a la realidad, de lo cercano y fácil, a lo lejano y complejo, la dosificación de contenidos por grado define la dirección que tendrá el diseño del ambiente de aprendizaje y el compromiso de los docentes del grado con respecto a los aprendizajes que la población infantil habrá de obtener. Asimismo, posibilita que los docentes seleccionen cada semana los contenidos en los que centrarán la intervención pedagógica.

Reconocer un compromiso común posibilita mayor intercambio y apoyo entre los docentes del grado, para diseñar en colegio formas de intervención que atiendan a las características de los distintos grupos. La dosificación de contenidos debe ser operada con flexibilidad, lo que implica que puede ser modificada o ajustada en el momento en que se requiera a partir de los resultados obtenidos en el avance de los niños y niñas como producto del trabajo docente.

La intervención pedagógica se concreta en la creación del ambiente de aprendizaje. Ello consiste en diseñar de manera consciente e intencional las condiciones para que se produzca el aprendizaje.

Por ello, los contenidos a trabajar en una semana deben ser seleccionados y organizados de manera que respondan al principio de globalización. Globalizar supone que el niño y la niña al aprender, incorporan los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva enriqueciendo y diversificando su conocimiento de la realidad. De este modo, lo aprendido puede ser utilizado en contextos diferentes a aquellos en los que se produjo el aprendizaje.

Cada persona globaliza lo que aprende: por ello, a el docente corresponde organizar los contenidos para propiciar la globalización al facilitar el aprendizaje, que se logra al :

- Identificar un elemento que pueda interconectarlos, relacionándolos entre sí. Este elemento puede ser uno de los contenidos, un evento o una actividad que les dé una lógica para ser trabajados y para ser aprendidos.

- Plantear experiencias totalizadoras que integren contenidos de diversos propósitos; variedad de actividades de enseñanza- aprendizaje; uso de tiempo y recursos, actitud docente y formas de relación, para darles unidad, coherencia lógica en función de lo que se va a aprender y una utilidad para las niñas y los niños de todo lo que se hace.

Crear el ambiente de aprendizaje en el jardín de niños implica prever y evaluar las formas de relación entre el personal, con los niños y niñas, con padres y madres de familia; cuáles actividades realizarán colectivamente y con qué sentido; los acuerdos sobre las formas óptimas de aprovechar los proyectos y servicios que

se ofrecen, así como los espacios y materiales con que se cuenta. Este ambiente tiene un carácter permanente a lo largo del ciclo escolar y genera que cada jardín de niños adquiera características propias que lo distinguen de otros.

El ambiente de aprendizaje en las aulas comparte la dinámica del existente en el plantel pero en él se crean las condiciones específicas para cada grado y grupo que permiten la adquisición de los conocimientos y prácticas habituales. Es diseñado intencionalmente cada semana para lograr el aprendizaje de contenidos concretos.

El ambiente de aprendizaje está conformado por tres elementos; actividades de enseñanza-aprendizaje, comunicación y condiciones físicas, los cuales son interdependientes.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje son intencionalmente diseñadas para la adquisición de los conocimientos y prácticas habituales; son el marco en el cual se despliega la actividad de los alumnos, las alumnas y la actitud docente para posibilitar la interacción física y mental con el entorno y así aprender. Parten de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto y permiten que lo que se aprende sea aplicable a la vida cotidiana.

Las actividades de enseñanza aprendizaje permiten que los niños y las niñas adquieran confianza y seguridad en sí mismos, que establezcan diversos tipos de relaciones con los otros y que se expresen cotidianamente en diferentes formas. Su organización en el tiempo ofrece a los pequeños una noción rudimentaria del mismo, en la medida en que aprenden lo que sucede durante el día: primero, después y en último lugar.

Los niños y las niñas se sienten más seguros cuando pueden predecir la secuencia de los eventos, cuando controlan su día. Un horario consistente contribuye a que adquieran confianza; da orden y sentido a la acción y propicia que se formen hábitos, al mismo tiempo que ayuda a los niños y las niñas a organizar la información que reciben, anticipar los acontecimientos y prever su participación. Saber lo que sucederá al día siguiente se convierte en un motivo para asistir al jardín de niños.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben ofrecer a los niños y las niñas múltiples posibilidades para explorar, manipular, experimentar, descubrir, aplicar, expresar, relacionar, comparar, contar, medir, desplazarse y usar las posibilidades de movimiento de su cuerpo, así como para, relacionarse, colaborar y comunicarse con los otros. Deben implicar, ante todo, la acción de la población infantil sobre lo que el docente espera que aprendan. Por ello deben seleccionarse actividades y materiales interesantes, divertidos, congruentes, pertinentes a las características del grupo y con los contenidos para cada grado de la educación preescolar.

A medida que transcurre el ciclo escolar, y a partir de los logros obtenidos por los niños y las niñas en su formación y aprendizaje, es necesario que el docente propicie una creciente participación en la toma de decisiones sobre el tipo de actividades, las técnicas y los materiales a emplear. Esto es posible cuando el grupo

conoce y sabe emplear los distintos materiales que tiene a su disposición y es capaz de proponer juegos, representaciones teatrales, experimentos, exposiciones artísticas, indagaciones, entre otras actividades que permitan al niño y a la niña operar sobre el entorno.

La comunicación que exista entre docentes, alumnos y alumnas posibilitará que se adquieran aprendizajes. Comunicar quiere decir "poner en común" ideas, sentimientos, propuestas, saberes, gustos; es decir, significados, en la comunicación, la actitud de quienes en ella participan es determinante; por muy ricas que puedan ser las actividades diseñadas y los recursos a emplear, si no existe calidez, respeto, reconocimiento a las posibilidades del otro, escucha, aceptación, gusto por lo que se hace e interés por comprender y hacerse comprender, el aprendizaje no ocurrirá de la forma que se espera.

El lenguaje, en sus distintas formas, es el instrumento para transmitir ideas acerca de la convivencia, de los que se consideran comportamientos deseables o indeseables en un grupo social y de las normas que regulan la conducta, es evidente que en el jardín de niños la comunicación es permanente. Por ello, debe ser intencional, pues a través de ella, la educadora propicia que el niño y la niña obtengan seguridad para expresarse y comprendan paulatinamente, que existen puntos de vista diferentes al suyo.

Los niños y las niñas aprenden en gran medida por imitación; los gestos, la mirada, las actitudes, el contacto físico. Los ademanes y el tono de voz que la educadora emplea para comunicarse con los pequeños, producen efectos inmediatos, pues los niños y las niñas los perciben como deseables e influyen en su actuación, tanto en la construcción de la autoestima, como en sus explicaciones acerca del medio social, natural y su desempeño en él.

El lenguaje de la maestra es pauta, estímulo, referencia, información y respuesta constantes para la actividad del niño y la niña. La cercanía y la actitud de aceptación les invitan a comunicar sus sentimientos, a sentirse valorados, a exteriorizar sus ideas, así como a diversas formas de relacionarse socialmente.

La actitud docente se planea al definir cuál será su relación cotidiana con los niños y las niñas durante toda la semana de trabajo; es decir, el tipo de interacciones que promoverá; las preguntas que formulará; el lenguaje no verbal que debe cuidar; los momentos y con quiénes debe tener una escucha especial; qué estrategias instrumentar para hacer que los niños y las niñas se sientan capaces de intentar, de superar retos, de resolver situaciones.

Para propiciar el aprendizaje, es necesario que la comunicación en el aula parta de una permanente reflexión de el docente sobre como:

- Son sus actitudes ante la expresión de los niños y las niñas
- Escucha lo que ellos y ellas tienen que decir.
- Expresa sus ideas para hacerse comprender.
- Posibilita que los niños y las niñas se comuniquen entre sí.

Lo más importante de la comunicación que se establece en el proceso enseñanza aprendizaje es lograr que los niños, las niñas y el profesorado compartan el significado de un concepto, una realidad, una experiencia, una manera de

proceder, pues esto permite a los niños y las niñas adquirir conocimientos y realizar por si mismos prácticas habituales.

Las condiciones físicas propician el aprendizaje en tanto que invitan al sujeto a la acción, generan una disposición a querer estar, a hacer, a convivir y a permanecer en el jardín de niños, generan estabilidad emocional, sentido de pertenencia, calidez, vínculos de relación y comunicación con los demás.

El aula debe permitir el desplazamiento libre de niños, niñas y maestras no sólo por comodidad, sino por seguridad y para que la población infantil pueda actuar con creciente independencia. Esto implica, además que los materiales estén dispuestos al alcance de las niñas y los niños, organizados, limpios y utilizables en el momento que se requieran.

3.3. FUNDAMENTACION DEL PROGRAMA "COGNOSCITIVISMO EN MOVIMIENTO"

Este programa se implementa en respuesta a la manera tradicional de enseñanza-aprendizaje, muy distante de los estímulos cotidianos que rodean al niño fuera del contexto escolar, en muchos de los colegios actuales el proceso enseñanza-aprendizaje se imparte de manera pasiva donde el sujeto es únicamente receptor y no partícipe del mismo.

También surge como una alternativa para resolver las consecuencias (el cambio socioeconómico y cultural) que la incorporación de la mujer al campo laboral (tradicionalmente encargada de la crianza de los niños) ha ocasionado, puesto que actualmente el niño pasa más tiempo en el ambiente escolar, en el mejor de los casos, y en muchas ocasiones es éste el encargado total de la formación del niño.

En el transcurso del tiempo y a pesar de los grandes avances tecnológicos y científicos que en esta era nos rodean e impactan de manera significativa, la educación sigue siendo impartida en muchas ocasiones de la misma forma que hace siglos, cuando se creía que el conocimiento se grababa en el ser humano como si se estuviera escribiendo en la tabla rasa de Platón. En México los programas educativos han sido constantemente modificados, sin embargo los problemas de atención, concentración, memoria y comprensión siguen privando en las aulas debido a que el método que se imparte no tiene el mismo estilo que la vida cotidiana en donde los niños están expuestos a la información de manera dinámica e impactante.

Esto puede ser fácilmente corroborado con los estudios estadísticos que realiza la SEP al ver que la población se reduce un 50% del nivel primaria al nivel bachillerato.

Por otro lado es innegable la gran necesidad existente en este país de una educación que prepare a los niños para la vida práctica, de manera creativa, con valores bien sustentados y una firme seguridad en sí mismos. El presente programa que pretende formar personas más críticas y conscientes del mundo que les rodea, donde son actores en la transformación del mismo y autorreguladoras de su conducta.

3.4. PRINCIPIOS NORMATIVOS

Los principios normativos se refieren a la reglamentación que tiene el estado para la educación de los menores sin embargo el sentido que se quiere hacer notar es el que va mas allá de la educación como obligación de instrucción, es decir la inserción del ser humano de manera consciente y responsable a su mundo.

Así tenemos que la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos , en su artículo 3ro. enuncia:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar primaria y secundaria.”

“El criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los perjuicios, además, contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto, por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.”

En el enunciado anterior no sólo se nos invita a respetar las diferencias individuales sino se nos obliga a integrar de la mejor manera atendiendo especialmente a esas diferencias circunstancias que muy frecuentemente se olvidan en el diario quehacer del educando.

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

Se han tomado únicamente los enunciados que creemos congruentes con nuestro programa, sin embargo quedan algunas consideraciones que se aclararan con el en decreto del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos en cuanto a la “Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes”. En su artículo 3ro. dice que: “tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad”.

Artículo 9º :

“Niñas, niños y adolescentes tienen los deberes que exige el respeto de todas las personas, el cuidado de los bienes propios de la familia y de la comunidad, y el aprovechamiento de los recursos que se dispongan para su desarrollo.

Artículo 11º:

“Son obligaciones de madres, padres y de todas las personas que tengan a su cuidado niñas, niños y adolescentes:

- a) Proporcionarles una vida digna, garantizarles la satisfacción de alimentación, así como el pleno y armónico desarrollo de su personalidad en

el seno de la familia, la escuela, la sociedad y las instituciones, de conformidad con lo dispuesto en el presente artículo.

Artículo 19º:

"Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en condiciones que permitan su crecimiento sano y armonioso tanto físico como mental, material, espiritual, moral y social".

Artículo 32º:

"Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3º. de la constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:

- a) Se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requieran para su pleno desarrollo.
- b) Se evite la discriminación de las niñas y los adolescentes en materia de oportunidades educativas, se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación.
- c) Las niñas, niños y adolescentes que posean cualidades intelectuales por encima de la media, tengan derecho a una educación acorde a sus capacidades, así como a contar con las condiciones adecuadas que les permita integrarse a la sociedad.
- d) Se impulse la enseñanza y respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación de la convivencia sin violencia.
- e) Se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana.
- f) Se impida en las instituciones educativas la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a su dignidad, atenten contra su vida, o su integridad física o mental.
- g) Se favorezcan en las instituciones educativas mecanismos para la solución de conflictos, que contengan claramente las conductas que impliquen faltas a la disciplina y los procedimientos para su aplicación."

Artículo 33º:

"Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso y al juego, los cuales serán respetados como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento; así como a disfrutar de las manifestaciones y actividades culturales y artísticas de su comunidad" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1990).

3.5. PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS

El programa "Cognoscitivismo en Movimiento" pretende considerar las tres áreas principales a desarrollar en la educación que son: el aspecto cognitivo, el socioafectivo y el volitivo. Estas áreas serán estimuladas por medio de los principios del constructivismo vistos en el primer capítulo y respetando los procesos individuales de cada niño. El aspecto cognitivo se basa en la aplicación de estrategias que estimulan las principales habilidades del pensamiento, a través de la investigación como son: atención, comprensión, memoria, comparación, pensamiento convergente, pensamiento divergente. Cada una de ellas trabajadas tomando en cuenta el desarrollo cronológico y mental de los niños dentro de su grupo, también se consideran el aspecto socioafectivo y volitivo de manera constructivista a través de psicomotricidad y el juego o sea llevándolo a generalizar las habilidades ya trabajadas hacia todos los conceptos de su vida, sin olvidar el medio en el que se desarrolla el niño, orientado y en su caso canalizando a los familiares que tengan un hijo con necesidades especiales.

Se procura crear una atmósfera de respeto y participación activa para que los niños puedan integrarse fácilmente, entre ellos y al entorno tanto escolar como familiar.

De acuerdo con la edad de los chicos se encuentran en la etapa del juego simbólico y casi al finalizar el ciclo escolar la mayoría pasará al juego de reglas. ¿Qué proporciona el juego en esta etapa?, Piaget comenta que el juego simbólico "se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades". El juego de reglas "de carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego" (Delval J, 1991).

No se puede relegar el juego a los momentos extraescolares o al patio de recreo, sino que se tiene que incorporar al aula y que el chico encuentre placer en realizar la actividad escolar por ella misma y no por obtener la aprobación de padres o maestros (Delval J, 1991).

Así pues, con estos mismos elementos se logra un mejor desarrollo de la capacidad de pensamiento dado que durante su desarrollo cognitivo, la tarea principal del niño consiste en conseguir que el mundo que le rodea, tanto físico como social, aparezca dotado de una organización, una constancia, y por lo tanto descubrir los principios que rigen su funcionamiento. Así el niño va aprendiendo a constituir categorías con los objetos, a clasificarlos de acuerdo con sus semejanzas y a ordenarlos en función de sus diferencias. *Al actuar de esta manera está descubriendo los principios de lo que llamamos "lógica" y utilizando sus principales operaciones, las referentes a las clases y las relaciones. Lo esencial del desarrollo intelectual es la organización del mundo, construyendo una imagen suya, y al mismo tiempo la construcción paralela de los procedimientos para organizarlo, que constituyen lo que entendemos por inteligencia.

3.6. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

De acuerdo con Piaget los niños se encuentran en el final del periodo preoperatorio y a punto de pasar al periodo de las operaciones concretas por lo que la enseñanza se imparte de dos maneras, primero para introducir un concepto se hace de manera concreta con diversidad de materiales muchos de ellos al estilo Montessori, en otras ocasiones con el propio cuerpo como instrumento de aprendizaje a través del movimiento, para posteriormente pasar al nivel abstracto y por último se pretende hacer la conciencia acerca de su propio proceso de elaboración del aprendizaje.

Este programa se realiza por medio de varias ideas principales, de las cuales surgen líneas de investigación que sirven como pretexto y estímulo para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.7. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Ahora se verá el planteamiento del programa “**Cognoscitvismo en Movimiento**”, siguiendo los lineamientos que plantea la SEP.

El objetivo principal de “**Cognoscitvismo en Movimiento**” es lograr la transformación del individuo a través del aprendizaje, del conocimiento, del saber hacer, del ser y convivir para enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica, creativa y propositiva para lograr una mejor calidad de vida a través del disfrute del aprendizaje.

Este programa parte de un Eje Rector que es el que nos conducirá a través de las Líneas de Investigación para dar una verdadera integración y conocimiento del medio ambiente que rodea al individuo. Cuenta con una Idea Principal que se va a manejar a lo largo de un mes o mes y medio dependiendo la extensión del tema y el calendario del ciclo escolar, organizado de esta manera los conocimientos que se van a impartir también serán organizados asociándolos al eje rector.

TABLA 11

PROGRAMA DE CONOCIMIENTO E INTEGRACIÓN AL MEDIO (EJE RECTOR)

IDEA PRINCIPAL	LINEA DE INVESTIGACIÓN	MES DE APLICACIÓN
¿Quién soy yo, cómo es mi cuerpo y a dónde pertenezco?	Mi cuerpo Mi familia Mi escuela Mis amigos	Septiembre
¿Cómo cuido mi salud?	Alimentos Higiene Juegos Actividades físicas	Octubre
¿En dónde y de qué vivimos?	Campo y ciudad Oficios Bienes y servicios Artesanías	Noviembre y Diciembre
¿Qué festejamos y por qué?	Costumbre y tradiciones Fiestas nacionales Expresiones artísticas	Enero
¿Con quién comparto mi mundo?	Seres vivos Materia inerte	Febrero
¿Por qué se forman grupos diferentes de seres vivos?	Ecosistemas Cadenas alimenticia	Marzo y Abril
¿Cómo Se forma mi universo?	Teorías de la creación Galaxia Vía láctea Tierra	Mayo y Junio

Fuente: programa “Cognoscitvismo en Movimiento”

3.7.1. ORIENTACIONES METODOLOGICAS DEL PROGRAMA

LINEAS DE INVESTIGACIÓN.

Las *Líneas de Investigación* van a partir del eje rector de cada mes y es lo que ira dirigiendo, dando variedad e interés a los conocimientos a desarrollar a lo largo del ciclo escolar.

La *Idea Principal* se va a manejar a lo largo de un mes o mes y medio dependiendo de la extensión del tema y el calendario del ciclo escolar, cuando se organiza desde inicio del ciclo, el orden y los conocimientos que se van a impartir resultan más sencillos en su organización y en la mejor elección de las estrategias a trabajar, además de que se les puede dar una sucesión en cuanto a contenidos y dificultad de procesos a trabajar por ejemplo los contenidos a trabajar en el área de conocimiento y adaptación al medio están organizados de tal manera que se inicia con lo particular y se va extendiendo el panorama a lo general. También se organiza de tal manera que las líneas de investigación vayan dando variedad al vocabulario, diferenciación a los diversos tipos de textos, acercamiento a las diversas fuentes de investigación, oportunidad para expresar sus pensamientos y sentimientos a partir de un tema particular, complejidad y acercamiento a la realidad, en el caso de los problemas aritméticos, utilización práctica del cálculo y los diversos organizadores para el registro de datos. Por lo que el conocimiento es adquirido, analizado y experimentado a través de varias vertientes permitiendo así que el interés se mantenga y el aprendizaje sea significativo.

Las *Líneas de Investigación* se van trabajando en varias sesiones a lo largo de 1 ó 2 semanas de acuerdo a la línea y a la idea principal, en la primera parte únicamente se pide al niño que "investigue" de acuerdo a varias técnicas que se irán haciendo más complejas de acuerdo al avance de los chicos en el ciclo escolar. Por ejemplo se inicia pidiéndoles que pregunten a sus padres o a algún adulto cercano poco a poco se les ira introduciendo en la investigación organizada en libros, enciclopedias, bibliotecas, internet, esto con el fin de crear la expectativa acerca del tema, al día siguiente se hacen preguntas abiertas, se media respecto al tema dirigiendo así al chico a una conclusión de grupo, después se escribe el concepto y en otra sesión se realizará algún trabajo activo relacionado con el tema, como dibujos, modelismo, murales, maquetas individuales o en equipo, utilizando diferentes materiales y texturas ayudando así a la motricidad fina, incluso algunas veces se harán representaciones teatrales o trabajos de imitación para la motricidad gruesa. Por lo regular cada mes hay una visita o película relacionada con el tema que refuerza los conceptos tratados y por último se hace una reflexión acerca de lo aprendido (concepto) y cómo se aprendió (metacognición).

ESTRATEGIA 1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

JUEGOS DE INSTRUCCIONES CONSTRUYE Y DÍ

OBJETIVO: Desarrollar la comunicación escrita y verbal, su secuencia y el progreso lógico de la comunicación verbal y escrita

Procesos Cognitivos
Comprensión.
Comunicación verbal.
Calidad del lenguaje.

Se forman grupos de 3 a 5 niños (mientras más pequeños menos integrantes) construirá una maqueta de un ecosistema o proyecto a realizar, el primer equipo hará planes escritos describiendo los pasos a seguir en la construcción de su proyecto, el segundo grupo que no observó la planeación anterior, utiliza los planes escritos y intentará duplicar el proyecto. Un tercer grupo juzgará la exactitud de la descripción escrita, así como la del proyecto llevado a cabo por el segundo grupo. Se hará análisis sobre las diferencias entre lo proyectado y lo realizado.

Estrategia tomada del libro "pequeños lectores, escritores y poetas", esta estrategia se trabaja con niños de primaria baja, en grupos de hasta 25 niños, en dos sesiones de 90 minutos aproximadamente.

TABLA 12

PROGRAMA DE LENGUAJE

PROPOSITOS	CONOCIMIENTOS	PRACTICAS HABITUALES
<p>Reconocer la función social del lenguaje como una forma de comunicación información y disfrute teniendo una expresión clara, fluida y con coherencia acerca de los hechos y experiencias de la vida cotidiana, del medio ambiente que les rodea y de sus pensamientos y sentimientos a través de la emisión y recepción de mensajes verbales, simbólicos y escritos.</p>	<p>Reconocer el uso de diversas palabras en función del contexto –vocablos diferentes para decir lo mismo, en función del contexto-.</p> <p>Diferenciar las características de diversos tipos de texto – modo de lectura, formato, tipografía, tipo de información que contienen.</p> <p>Las convencionalidades del sistema de escritura - direccionalidad, linealidad-</p>	<p>Dar instrucciones para resolver situaciones cotidianas. Expresar opiniones y argumentarlas.</p> <p>Representar en sus dibujos, con movimientos o utilizando diferentes materiales sus estados de ánimo y relaciones de afecto.</p> <p>Reconocer diferentes tipos de texto que se leen a partir de características "receta, cuento, anuncio, noticia".</p> <p>Diferenciar adecuadamente diversos tipos de texto para resolver situaciones de la vida cotidiana como "diccionario, periódico, libros, revista, internet."</p> <p>Trabajar estrategias de lectura de comprensión.</p> <p>Elaborar dibujos con dimensiones (cerca, lejos, atrás, adelante, largo, alto, ancho, volumen y en diferentes perspectivas)</p> <p>Escribir textos convencionalmente y no convencionalmente utilizando las características del sistema de escritura: linealidad, direccionalidad.</p>

Fuente: programa "Cognosolismo en Movimiento"

ESTRATEGIA 2. PROGRAMA DE LENGUAJE

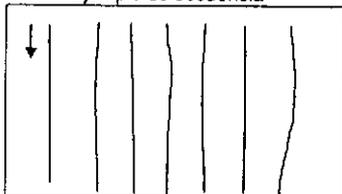
PREPARACIÓN INDIRECTA A LA ESCRITURA MURAL DE PREGRAFISMOS

OBJETIVO: Desarrollo de la coordinación del brazo, muñeca, mano

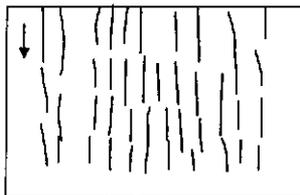
Procesos Cognitivos
Destreza motora.
Coordinación visomotora.
Atención.

Se realizarán trazos de coordinación fina primero sobre mural, para este se coloca papel craft en la pared a la altura del pequeño de manera que la vista del niño quede al centro; después del ejercicio en mural se realiza el mismo pregrafismo en hoja de papel revolución tamaño carta sobre el pupitre del niño. se recomienda que mientras se hace el ejercicio se ponga música suave y rítmica se va variando el uso de materiales pudiendo ser estos como crayola, pintura digital, boleado, picado, etc.

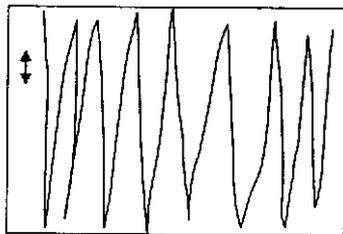
Ejemplo de secuencia



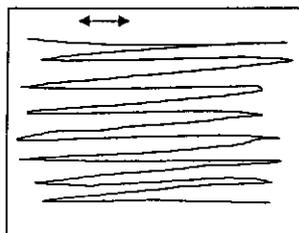
1) lluvia



2) gotitas

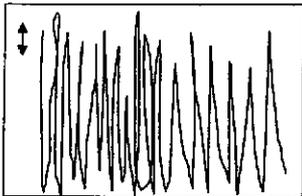


3) piquitos

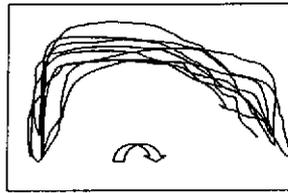


4) mar

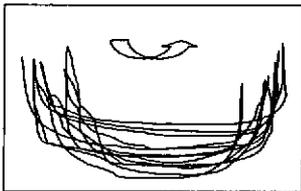
ESTRATEGIA 2. PROGRAMA DE LENGUAJE (continuación)



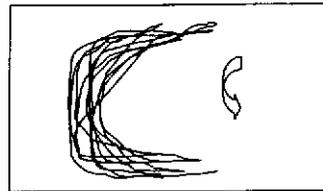
5) tormenta



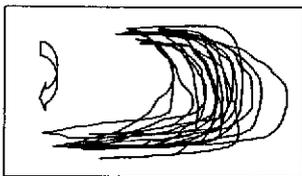
6) montaña o montaña



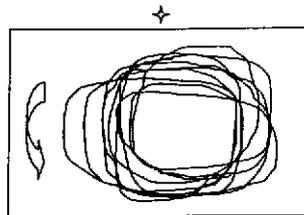
7) cuna o cunita



8) lunita



9) luna



10) redondo

Esta estrategia es aportación de Gabriela Barrios guía Montessori y está diseñada para niños desde primer grado de preescolar (sin pasar a la hoja carta), en grupos de hasta 25 niños, duración de 45 minutos en cada pre-grafismo.

ESTRATEGIA 3. PROGRAMA DE LENGUAJE

TECNICAS DE LECTO-ESCRITURA PREPARACIÓN DIRECTA A LA ESCRITURA

OBJETIVOS: Al finalizar la clase los educandos serán capaces de: leer y escribir las palabras: mamá, ama, mima, Memo, con un mínimo de errores

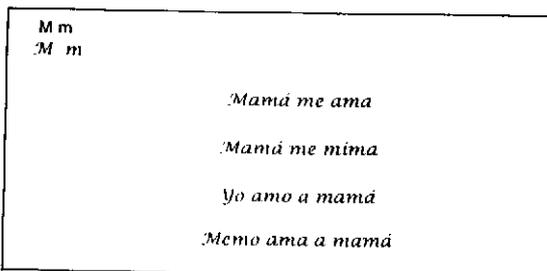
Procesos cognitivos :
Atención
Planeación.
Percepción.
Capacidades imitativas.
Análisis y Síntesis

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

- 1) Presentación oral de objetivos (breve comentario)
- 2) Presentación de lámina* y su decodificación a través de preguntas (estructura lluvia de ideas.

¿Qué observan?
¿Quiénes pueden ser?
¿Qué está haciendo mamá?
¿Por qué debemos quererla y respetarla?
¿Quién o quienes desean recitar una poesía o cantar a la mamá?
¿Quién es ese ser que nos mima?
¿Qué nombre le pondrían al niño que esta con mamá?
¿Les gustaría llamarlo Memo?

- 3) Presentar en el extremo superior izquierdo las letras M m, *M m*
- 4) Pronunciar su nombre explicando que una es mayúscula y la otra minúscula que unas son escritas con letra scrip y las otras en letra cursiva
- 5) Pronunciar el sonido de la m, y que los educandos lo repitan, decirles como se llama
- 6) Hacer la forma de las m's en el aire, con el dedo índice, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, posteriormente en la espalda o brazos de sus compañeros, en su propio cuerpo, sobre lija y finalmente copiarla en su cuaderno doble raya.
- 7) Lectura en cartel o libro de texto.
- 8) Análisis y síntesis de palabras.



*lámina sugerida para la actividad.

Esta estrategia es aportación de Saddy Zúñiga supervisora de primaria (escuela activa), para niños del último grado de preescolar en grupos de hasta 25 niños, duración aproximada 90 minutos.

ESTRATEGIA 4. PROGRAMA DE LENGUAJE

TÉCNICAS DE LECTO – ESCRITURA APAREO DE TARJETAS

OBJETIVOS: El alumno será capaz de aparear de leer simbólicamente las ilustraciones presentadas (deberán ser campos semánticos acerca de los temas a trabajar en la semana)

Procesos Cognitivos:

Percepción.

Planeación.

Anticipación.

Anticipación visual.

Pensamiento asociativo

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES:

Se forman varios equipos de 4 o 5 niños cada uno y se acomodan las mesas de manera tal que puedan estar en círculo.

Se utilizan dos tarjetas con fotos idénticas para que los niños busquen las que son iguales (se recomienda que sean tarjetas con ilustraciones de los campos semánticos diferentes para cada equipo relacionados con el tema desarrollado por semana por ejemplo: utensilios que están regularmente en casa como: licuadora, sillón, mesa, etc.; otro con los miembros de la familia como: papá, mamá, hijo, abuelo, etc.) uno de los juegos de tarjetas deben tener el nombre del objeto ilustrado y el otro juego de tarjetas debe tener solamente la ilustración exactamente igual a la del primer juego de tarjetas.

Las tarjetas con nombre se colocan verticalmente (una debajo de la otra) en el lado izquierdo y con la ilustración hacia arriba.

Ya que están las 10 tarjetas de cada niño colocadas, se le da al niño una de las tarjetas sin nombre y se le pide que busque la tarjeta que tiene la misma ilustración que la suya y que la coloque al lado de esta en el lado derecho.

Cuando ya se aparearon todas las tarjetas la maestra toma de una en una las tarjetas y se comenta brevemente al niño acerca de las características relevantes de cada ilustración, se puede cuestionar al niño para que el haga referencia a algunas de ellas.

Finalmente se intercambian las tarjetas con otro equipo y se vuelve a iniciar el juego.

Estrategia aportada por Gabriela Barrios para niños desde segundo de preescolar, en grupos de hasta 25 niños, duración de 60 minutos aproximadamente.

ESTRATEGIA 5. PROGRAMA DE LENGUAJE

PREPARACIÓN INDIRECTA A LA LECTURA JUEGO DEL YO VEO

OBJETIVO: Procesamiento fonológico como preparación directa a la escritura

Procesos Cognitivos

Atención involuntaria.

Memoria auditiva inmediata.

Formación de conceptos.

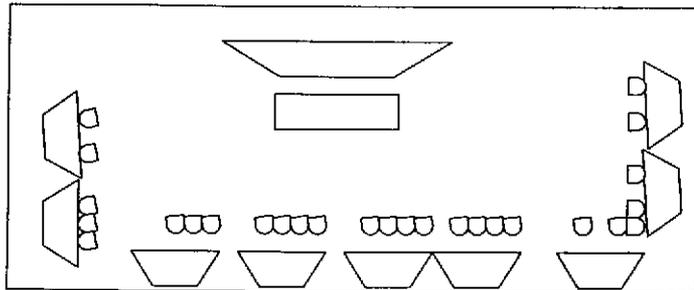
Capacidad de aprendizaje.

Las bancas se acomodan en semicírculo con los asientos por delante, se utilizan objetos que los niños conozcan su nombre. El juego consiste en colocar en una bolsa o canasta varios objetos reales para irlos sacando de uno en uno. Al sacar cada objeto decir a los niños, el nombre de este objeto empieza con el sonido (se dice el sonido de la letra) y el niño dice el nombre del objeto. Se hace una practica con varios objetos para todo el grupo. Posteriormente se le pide a un niño específico que tome el objeto cuyo sonido empieza con la letra "X" y se le pide que lo entregue al niño que se le indique, ya que todos los niños tienen en su lugar un objeto, la maestra dice "el niño que tenga el objeto que su nombre empiece con el sonido me lo trae.

El juego se va complicando de acuerdo al grado de dificultad que los niños van dominando

- 1° el sonido con el que empieza el nombre del objeto
- 2° el sonido que lleva al final el nombre del objeto
- 3° el sonido que lleva el objeto (sin importar que sea al inicio, final o en medio)
- 4° mencionar el sonido de cada una de las letras que forman el nombre del objeto

ACOMODO DE SALON



Estrategia tomada del libro "Pequeños lectores, escritores y poetas"; para niños preescolares en grupos de hasta 25 niños, duración de 90 minutos aproximadamente.

ESTRATEGIA 6. PROGRAMA DE LENGUAJE

PREPARACIÓN DIRECTA A LA LECTURA Y ESCRITURA LA RECETA

OBJETIVO: Conocer y diferenciar el tipo de texto "receta" y reconocer su utilidad.

Procesos Cognitivos:
Esfuerzo intelectual.
Pensamiento asociativo
Planeación y anticipación.

Se pide a los niños traigan una receta sencilla que con ayuda de un familiar encuentren en alguna revista, periódico o que se sepan y les guste mucho. Al día siguiente se pide que cada alumno lea su receta y se va poniendo en el pizarrón el nombre de la receta, posteriormente se realiza una votación y la que resulte ganadora se realiza. En el acomodo de la información se aprovecha la gráfica de barras resultante para introducir este tema en matemáticas.

La receta ganadora es escrita en el pizarrón y es copiada por los alumnos, posteriormente se pedirán los ingredientes para otro día.

La siguiente sesión se organizará el mobiliario de manera que quede como una línea de producción en donde todos los alumnos colaboren en algún proceso de elaboración por ejemplo si ganara la receta de plátanos con crema, los primeros en la fila serían los encargados de pelar y cortar los plátanos, los siguientes se encargaran de revolver la crema con la leche condensada, los siguientes de vaciar en pequeños casitos y los últimos los decorarán con chispas de chocolates, posteriormente cada equipo se ocupará de la limpieza y orden de su área de trabajo.

Por último y antes de repartirle a cada quien su porción se hace el trabajo de mediación y reflexión, haciendo las siguientes preguntas, por ejemplo:

- ¿qué es una receta?
- ¿para qué nos sirve una receta?
- ¿cómo podemos identificar la receta?
- ¿qué mas aprendimos además de elaborar una receta de cocina?
- ¿por qué es importante planear?
- ¿cuáles son las ventajas de trabajar en equipo?

Esta estrategia es aportación de Rosa Herlinda Agüeros estudiante de psicología, para preescolares y primaria baja, en grupos de hasta 25 niños, duración aproximada 90 minutos.

TABLA 13

PROGRAMA DE LENGUAJE MATEMÁTICO

PROPOSITOS	CONOCIMIENTOS	PRACTICAS HABITUALES
Comprender que los numerales son formas de representar significados numéricos.	La regularidad de la serie numérica.	Emplear la numeración hasta donde le sea posible reconstruirla.
Formular estrategias para resolver problemas numéricos de medición: (espaciales y de representación)	Representación de la cantidad.	Emplear formas de representar relaciones entre cantidades - mas, menos, igual- Organizar información numérica utilizando diferentes formas gráficas.
Manifiestar agrado por emplear y resolver situaciones relacionadas con aspectos matemáticos	Representación de la cantidad	Plantear sencillos problemas que impliquen: agregar, calcular, repartir, igualar, quitar y juntar.
	El uso y la función de unidades de medida mas usuales (metro, kilo, hora)	Reconocer la variación al realizar mediciones de un mismo objeto con distintos instrumentos. Utilizar unidades de medida convencionales para realizar algunas mediciones (metro, litro, kilo, hora)
	Comprender las transformaciones de los objetos del ambiente.	Anticipar las acciones que realizará (diseñar un plan y seguirlo paso a paso) Anticipar como se ve un objeto desde una perspectiva distinta a la suya. Anticipar las transformaciones que sufrirá un elemento al doblarlo, girarlo, cortarlo, unir y separar sus piezas.
	Características de figuras (describir número y forma de sus lados o superficies identificando plano o curvo.	Reconocer algunos cuerpos geométricos en objetos del entorno (cubo, estera, cilindro, cono, pirámide) Ubicar la posición izquierda y derecha de objetos o personas entre si. Representar gráficamente recorridos cortos después de realizarlos. Localizar un objeto en el entorno a partir de la representación gráfica.

Fuente: programa "Cognosocialismo en Movimiento"

ESTRATEGIA 8. PROGRAMA DE LENGUAJE MATEMÁTICO

BARRAS NUMERICAS USO Y FUNCION DE MEDIDA (METRO)

OBJETIVO: Reconocer la variación al realizar medidas con diferentes instrumentos

Procesos Cognitivos:

Planeación y anticipación.

Traducción de problemas verbales en operaciones aritméticas.

Atención involuntaria.

Se toman las barras numéricas indicándole al niño la manera correcta de tomarlas y se le pide realice un cálculo de cuánto mide el pizarrón por ejemplo y cuantas de las barras necesitaría para poder medirla, a lo cual por turnos van calculando y después se comprueba, por ejemplo se pone la barra 10 (que tiene precisamente 10 segmentos de 10 cm. cada uno) y la barra 3 posteriormente se guía a los niños a que vean que 10 y 3 son 13 segmentos y como cada uno de ellos mide 10 cm. el largo del pizarrón mide 130cm., esto lo logran contando de 10 en 10 posteriormente se piden varios objetos del salón y del patio escolar.

En otra sesión se preparan rectángulos de cartulina roja y azul y se le pide que vaya midiendo los segmentos de 10 cm. Y se van pegando para formar su propio metro.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	2	3	4	5	6	7	8		
1	2	3	4	5	6	7			
1	2	3	4	5	6				
1	2	3	4	5					
1	2	3	4						
1	2	3							
1	2								
1									

Esta estrategia es aportación de Rosa Herlinda Agüeros estudiante de psicología, para niños preescolares y primaria baja, en grupos de hasta 25 niños, duración aproximada 45 minutos.

ESTRATEGIA 9. PROGRAMA DE LENGUAJE MATEMÁTICO

TABLAS DE LA SUMA CON CUENTAS DE COLORES REPRESENTACION DE LA CANTIDAD

OBJETIVO: Emplear formas de representar relaciones entre cantidades .

Procesos Cognitivos:

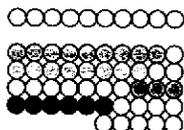
Planeación y anticipación.

Concentración y atención.

Capacidad para utilizar conceptos numéricos y operaciones matemáticas.

Se trabaja por mesa con un máximo de 6 participantes, se les entrega un juego completo de cuentas de colores (del 1 al 10) y se les pide formen su pirámide (clase anterior), ya que la formaron se pide a los niños tomen la cuenta dorada (10) y se le pregunta al grupo de niños con los que se está trabajando; con las cuentas de cada quien y tomando 2 ¿de qué manera se podría formar el diez? a lo que irán contestando por turnos, por ejemplo 7 y 3, ó 9 y 1, ó 6 y 4, a lo que la guía irá conduciendo para formarlas en orden descendente, o sea 9 y 1 acomodándola debajo del 10, enseguida 8 y 2, 7 y 3, 6 y 4 y como a cada quien le sobra únicamente la barra 5 se le dice 5 y 5 poniendo la barra y dándole vuelta, cuando el niño domina la aplicación en concreto, ésta será pasada en abstracto con la simbolización de los números pasando al papel utilizando el signo mas (+) en pequeñas tiras de cuadro alemán.

ABSTRACTO



CONCRETO

9	+	1	=	10
8	+	2	=	10
7	+	3	=	10
6	+	4	=	10
5	+	5	=	10

Esta estrategia es aportación de Rosa Herlinda Agüeros estudiante de psicología, para niños de preescolar y primaria baja, en grupos de hasta 25 niños, duración aproximada 45 minutos.

TABLA 14

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD

PROPOSITOS	CONOCIMIENTOS	PRACTICAS HABITUALES
<p>Educar y afinar la percepción sensoriomotriz logrando el manejo del espacio y del tiempo.</p> <p>Reforzamiento del yo a través del esquema corporal en estado estático o en movimiento en relación con diferentes partes y sobre todo en relación con los espacios y objetos que les rodean.</p> <p>Favorecer el dominio corporal para tener una mejor relación y comunicación con el mundo en el que se desarrolla</p>	Percepción visual	Ejercitación oculo motriz de percepción figura-fondo. Percepción de la posición de las relaciones espaciales, discriminación de formas y memoria visual.
	Percepción táctil	Concientización del cuerpo y sensibilización del toque.
	Percepción auditiva	Ejercitación de concentración, memoria y discriminación auditiva.
	Movimientos locomotores	Movimientos gruesos y elementales que ponen en función al cuerpo como una totalidad.
	Disociación	Ejercitar el movimiento voluntario de una o mas partes del cuerpo mientras que las otras permanecen estáticas.
	Motricidad fina	Efectuar la manipulación de los objetos utilizando movimientos diferenciados
	Imitación	Reproducción de gestos, movimientos y posiciones
	Adaptación espacial	Identificación del espacio vivido a través del desplazamiento en diferentes configuraciones espaciales.
Estructuración temporal	Concientización de los movimientos y desplazamientos ejecutados en cierto tiempo y a cierta distancia,	

Fuente: programa "Cognoscitivismo en Movimiento"

ESTRATEGIA 10. PROGRAMA PSICOMOTRICIDAD

JUEGOS DE ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL: EL MAR SE MUEVE MOTRICIDAD GRUESA

OBJETIVO: Desarrollar la habilidad para elegir una acción y representarla

Procesos Cognitivos:

Percepción.

Destreza motora.

Planeación de situaciones consecutivas.

Los niños realizan movimientos que inventan ellos mismos para las palabras del organizador: "el mar se mueve uno, el mar se mueve dos, el mar se mueve tres – la figura del mar no se mueve". Durante la realización de los movimientos el organizador se pone de espaldas a los niños después de la orden "¡no se mueve!". Él se voltea y elige la mejor figura, es decir el niño que conserva una posición inmóvil. El jugador elegido se convierte en el organizador. Durante la realización del juego, es necesario enseñarles a los niños a pronunciar correctamente las reglas y a controlar los movimientos después de la orden ¡no se mueve!

Estrategia tomada del manual "Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar", para niños preescolares y primaria baja, en grupos de hasta 25 niños, duración aproximada 60 minutos aprox.

ESTRATEGIA 11. PROGRAMA PSICOMOTRICIDAD

JUEGO DE INSTRUCCIONES: HUELLAS ADAPTACIÓN ESPACIAL

OBJETIVO: Para desarrollar la capacidad de codificar y decodificar, formar categorías de modalidades sensoriales; ejemplo visual a motriz; capacidad de discriminar la derecha de la izquierda.

Procesos cognitivos:

Capacidades imitativas.

Capacidad de Planeación y previsión.

Coordinación visomotora.

Inteligencia aplicada a situaciones interpersonales.

Se forma grupos de cinco niños y se acomoda un conjunto de dieciocho huellas, nueve formadas con el pie izquierdo y pintadas de color oscuro, y nueve del pie derecho pintadas de color claro.

Se colocan las huellas desordenadamente mientras se les explica a los niños que las huellas oscuras son del pie izquierdo y las claras del pie derecho, se pide a los niños que caminen sobre las huellas del modo que deseen, manteniendo siempre el pie sobre la huella correspondiente. Gradualmente se aumenta el número de huellas o se colocan en forma más compleja por ejemplo algunas volteadas hacia el punto de partida, que el niño ejecute media vuelta ó ponerlas más retiradas cada vez.

Posteriormente se pide que dibujen en una hoja el mapa de cómo estaban acomodadas las huellas, haciendo la aclaración que las huellas izquierdas deberán estar dibujadas de color oscuro.

Estrategia tomada del libro "Desarrollo intelectual" (juegos activos que lo fomentan), para niños desde segundo grado de preescolar (se puede realizar en primer grado sin dibujar mapa) grupos de hasta 25 alumnos, duración aproximada 120 minutos.

ESTRATEGIA 12. PROGRAMA PSICOMOTRICIDAD

JUEGO DE INSTRUCCIONES FRIO – CALIENTE PERCEPCIÓN VISUAL

OBJETIVO: Desarrollar la habilidad para elaborar el plano de la habitación y orientarse en él.

Procesos Cognitivos:

Atención involuntaria.

Percepción.

Capacidad de planeación y previsión.

El organizador sale, mientras que los demás jugadores dibujan el plano de la habitación (primero con ayuda del adulto y después independientemente) esconden el objeto y señalan en el plano, el lugar en el que se encuentra. El organizador debe encontrar el objeto de acuerdo a la señal en el plano y los niños le ayudan con las palabras "frío-caliente" el adulto les ayuda a los niños a dibujar el plano, a señalar el lugar en el mismo y a buscar el objeto de acuerdo al plano, organizando la actividad dividida y la elaboración de estos hábitos. Si dos sesiones no son suficientes para esto, entonces el juego se realiza en sesiones posteriores

Estrategia tomada del manual "Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar", para niños preescolares y primaria baja (la dificultad en el mapa va en aumento al hacerlo de diferentes perspectivas) en grupos de hasta 25 niños, duración aproximada 90 minutos.

ESTRATEGIA 13. PROGRAMA PSICOMOTRICIDAD

ENSARTADO PSICOMOTRICIDAD FINA

OBJETIVO: Desarrollo de la coordinación de los tres primeros dedos de la mano. Dedos P I M (pulgar, índice y medio)

Procesos Cognitivos
Organización visual.
Coordinación visomotora.
Anticipación visual .
Destreza motora.

Se toma una agujeta, listón, lazo, etc. con la mano izquierda y se introduce en la agujeta la cuenta o ficha con la mano derecha, se sostiene la cuenta con la mano izquierda y se jala la agujeta con la mano derecha; se pueden hacer modificaciones al ensartar por colores, por figuras, diferente número de cuentas etc.; finalmente se hacen comparaciones entre los trabajos de los chicos por ejemplo largo, corto, diferente número de cuentas, etc.

Estrategia tomada del "Libro rojo", para niños preescolares, en grupos hasta de 25 niños, duración aproximada 90 minutos aprox.

CAPITULO 4 METODOLOGIA

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Está siendo la educación preescolar lo suficientemente adecuada para la dinámica de la vida actual? ¿Está la educación preescolar cumpliendo el objetivo de "permitir" al niño insertarse en su medio cuando sea adulto? ¿Está la educación preescolar dirigiendo al infante a estructurar su pensamiento, sus acciones y su voluntad, de acuerdo a lo requerido en el mundo moderno?

El ser humano desde sus inicios se ha preocupado por transmitir sus conocimientos a las generaciones siguientes como un paso natural en el mundo, pues de esa manera imprime su huella y se hace presente a través de los años. En el pasado y aún en la actualidad los niños eran considerados como adultos pequeños sin importancia; dónde sólo a los afortunados se les enseñaba de manera oral, en donde el niño tenía un papel pasivo de receptor y eran estimulados únicamente dos aspectos sensoriales: el visual y el auditivo, tampoco eran consideradas las diferencias individuales en cuanto a tiempos y capacidades. Con el transcurso del tiempo y a pesar de los grandes avances tecnológicos y científicos que en esta era nos rodea y nos impacta de manera significativa, la educación sigue siendo impartida en muchas ocasiones de la misma forma que hace siglos, se han realizado varios afortunados intentos (sobre todo en países europeos), de modificación sin poder encontrar un método que se vuelva universal y significativamente evolucionado. Las consecuencias se reflejan en una mayor deserción escolar a nivel básico y medio superior, en una dificultad creciente en las aulas de control de grupo, ya que la educación tradicional no está siendo, por sí misma, suficiente para mantener el interés o para sustentar las bases que se exigirán del niño y para que éste desee obtener el conocimiento.

Es por ello la inquietud de estructurar un programa escolar educativo que cubra estas expectativas.

Se tomo el cognoscitismo debido a que en la actualidad, el paradigma congoscitivo es uno de los mas pujantes y con mayor perspectiva en la disciplina psicoeducativa (Hernández, 1998). Su influencia a finales de los años cincuenta y a principios de los sesenta, fue muy limitada en las situaciones de la vida real, incluido el campo de la educación, puede decirse de hecho, que el paradigma cognoscitivo comenzó a desempeñar un papel más protagónico en la psicología de la educación, gracias a que durante esos años hubo un gran interés por los trabajos de Piaget, posteriormente, debido a las notables aportaciones de Bruner y Ausubel. Estos autores lanzaron duras críticas a los planteamientos aplicacionistas prevalecientes por esas fechas en la psicología educativa. El cognoscitismo se estaba proponiendo una tarea más compleja, intentar un viraje de mayor profundidad en la disciplina que se expresara en una nueva forma de abordar los problemas con propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas alternativas.

Es difícil distinguir con alguna claridad en donde termina una tradición y dónde empieza otra, porque pueden encontrarse líneas y autores con concepciones

e ideas de distinto orden teórico y metodológico que integran ideas de varias tradiciones o incluso ideas con concepciones pertenecientes a paradigmas alternativos como por ejemplo el constructivista Piagetano y el sociocultural de Vigostky y alrededor de ellos todos los matices posibles.

Dos de las cuestiones centrales que a los psicólogos educativos de tendencia cognitiva les ha interesado resaltar son las que señalan que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (Ausubel 1975, Coll 1988, Gagné 1990, citados en Pozo 1990).

Los contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible, esto quiere decir que los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos (Hernández, 1998).

Finalmente el cognoscitvismo está dirigido a que el alumno independientemente de cualquier situación instruccional, el énfasis se ha puesto en el desarrollo de su potencialidad cognitiva de manera tal, que se convierta en un aprendiz estratégico, que sepa cómo aprender y solucionar problemas para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares.

A partir de las consideraciones vigotskianas sobre la enseñanza y su importante papel en el desarrollo psicológico de los niños, puede promoverse el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos, pero especialmente los psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (por ejemplo la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos (Baquero, 1996).

Desde la óptica de este paradigma, el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales, con las que además mantienen propiedades organizativas en común. Gracias a la participación en los procesos educacionales sustentados en distintas prácticas y procesos sociales, en los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño-aprendiz consigue aculturarse y socializarse (y así se convierte en miembro de esa cultura) y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad, el profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Medina, 1996, citado en Hernández, 1998). Así a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción (Newman, 1991 citado en Hernández, 1998) para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

4.2. HIPÓTESIS

- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM en la muestra total, antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en el total de los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la escala verbal antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en el total de los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la escala de ejecución antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de información antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de comprensión antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de aritmética antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de semejanzas antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de vocabulario antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de retención de dígitos antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de figuras incompletas antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de diseño con cubos antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de ordenación de dibujos antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de composición de objetos antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de claves antes y después de la aplicación del tratamiento.
- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de la subescala de laberintos antes y después de la aplicación del tratamiento.

- Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos a través de WISC-RM de las subescalas entre hombres y mujeres antes y después de la aplicación del tratamiento.

4.3. VARIABLES DE CLASIFICACION:

4.3.1. Definición Conceptual:

Niño: El ser humano en la etapa comprendida desde el nacimiento hasta la pubertad (Merani, 1986).

4.3.2. Definición Operacional:

Niños y niñas en edad de 6 a 7 años inscritos en el grado de English Beginners en el colegio Buckingham de Coyoacán.

4.4. VARIABLE DEPENDIENTE:

4.4.1. Definición Conceptual:

Procesos cognoscitivos: etimológicamente quiere decir percibir el entendimiento, ir o pasar adelante. Todos los procesos que llevan a un conocimiento, entendidos desde el punto de vista funcional como guía de la conducta. En psicología clínica son estudiados indirectamente con las pruebas de inteligencia (Diccionario de psicología, Merani Alberto L. 1986).

Los procesos cognitivos que tomamos en cuenta son los medidos por las subescalas del WISC-RM.

Información: Mide información general que el sujeto ha tomado de su medio ambiente, memoria a largo plazo, comprensión verbal y acopio de información. Los factores que influyen son intereses y lectura del sujeto.

Comprensión: mide la comprensión verbal, juicio social, sentido común, uso del conocimiento práctico, capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada de una manera socialmente aceptable, capacidad para adaptarse, estado emocional.

Aritmética: capacidad para utilizar conceptos numéricos y operaciones matemáticas concentración y atención, traducción de problemas verbales en operaciones aritméticas.

Semejanzas: comprensión, formación de conceptos, pensamiento asociativo, abstracto. Concreto y funcional, habilidad para separar los detalles esenciales de los no esenciales.

Vocabulario: capacidad de aprendizaje, calidad del lenguaje, dotación natural, nivel de educación, ambiente sociocultural.

Retención de dígitos: (prueba suplementaria) mide atención, memoria auditiva inmediata, refleja los efectos de la ansiedad.

Figuras incompletas: mide organización visual, identificación visual de objetos, identificación de características esenciales, capacidad de observación.

Ordenación de dibujos: mide percepción, organización visual, anticipación, planeación de situaciones consecutivas, sentido común, inteligencia aplicada a relaciones interpersonales.

Diseño con cubos: explora percepción, capacidad de análisis y síntesis, coordinación visomotora.

Composición de objetos: mide percepción, coordinación visomotora, anticipación visual de las relaciones parte-todo y planeación.

Claves: mide destreza motora, velocidad psicomotriz, capacidades imitativas. Hay dos formas claves A, para sujetos de 6 a 7 años 11 meses y claves B, para sujetos de 8 a 15 años 11 meses.

Laberintos: (prueba suplementaria) explora la capacidad de planeación y previsión, coordinación visomotora, velocidad. Se trata de 8 laberintos de dificultad creciente, se cuenta tiempo y errores.

4.4.2. Definición Operacional:

Procesos cognoscitivos (como: atención, comprensión, percepción, análisis y síntesis, coordinación visomotora) medidos a través de las escalas del test WISC RM, en niños del grado de English Beginners en el colegio Buckingham de Coyoacán

4.5. VARIABLE INDEPENDIENTE:

4.5.1. Definición Conceptual

“Cognoscitivismo en Movimiento”: programa que se creó para lograr la transformación del individuo a través del aprendizaje, del conocimiento, del saber hacer, del ser y convivir para enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica, creativa y propositiva para lograr una mejor calidad de vida a través del disfrute del aprendizaje.

4.5.2. Definición Operacional:

Tratamiento aplicado por medio del programa **“Cognoscitivismo en Movimiento”** que es una propuesta al desarrollo de lo procesos cognoscitivos a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje para integrar al niño a su contexto social de manera crítica y creativa.

4.6. TIPO DE DISEÑO:

Cuasiexperimental debido a que carece de un control total de las variables. (asignación aleatoria e inversión del orden de aplicación), también es cuasiexperimental debido a que los niveles de la variable independiente no son condiciones manipuladas por el investigador (León y Montero, 1993).

4.7. TIPO DE ESTUDIO:

Diferencial debido a que las variables se relacionan entre sí, comparativo porque se compara la muestra consigo misma en dos diferentes momentos, de campo porque se realizó en el ambiente natural de los niños (la escuela) y es un estudio pretest–postest ya que se aplicó el WISC RM antes y después del tratamiento.

4.8. ESCENARIOS:

El tratamiento fue aplicado en el salón de clases determinado para este grupo y en las áreas comunes del colegio durante todo el ciclo escolar en el horario de 8:30 ó 11:30 a 14:20 alternándose cada semana.

La aplicación del instrumento se dio en el salón de lecturas que se encuentra dentro de las instalaciones del colegio, iniciándose la primera medición en octubre y concluyéndose en noviembre y la segunda medición el mes de julio.

4.9. TIPO DE MUESTREO:

Es un muestreo no probabilístico intencional ya que no se estimó la probabilidad de que cada individuo o elemento estuviera incluido en la muestra y es intencional ya que se eligió el grupo al que se le iba a aplicar el tratamiento y las pruebas.

4.10. SUJETOS

Participaron 10 niños y 8 niñas en edades entre 6 y 7 años que cursaban el grado de English Beginners en el Colegio Buckingham de Coyoacan.

4.11. INSTRUMENTO:

WISC RM que es una escala de inteligencia introducida por su creador Wechsler en 1949. En 1941 se llevó a cabo la revisión de WISC, de donde surge la escala WISC R y en 1983 se realiza la 2ª revisión en el Distrito Federal de la ciudad

de México con niños de escuela s públicas de nivel primaria y secundaria, es cuando surge la escala WISC RM.

El WISC RM está constituido por las mismas doce subescalas del WISC publicado en 1949, solamente diez de las subescalas se consideran como básicas. El CI se calcula a partir de cinco subescalas verbales y cinco de ejecución que se mencionan a continuación (el número asignado a cada una de ellas, corresponde al orden de aplicación).

VERBAL	EJECUCIÓN
1.- información	2.- figuras incompletas
3.- semejanzas	4.- ordenación de dibujos
5.- aritmética	6.- diseño con cubos
7.- vocabulario	8.- composición de objetos
9.- comprensión	10.- claves
11.- retención de dígitos*	12.- laberintos*

Las subescalas del WISC RM no son consideradas como medidas de inteligencia por si solas sin embargo cada una de ellas es indispensable para apreciar en forma global el concepto de inteligencia(1) según Weschler.

4.11.1. ESTRATIFICACIÓN DE LA MUESTRA DEL INSTRUMENTO ORIGINAL.

Las normas del WISC RM se derivaron de niños y adolescentes mexicanos en México, Distrito Federal. El valor de las escalas de 6 años 0 meses hasta 16 años 11 meses. La población de estudio estuvo formada por estudiantes mexicanos inscritos en las escuelas primarias y secundarias oficiales de la Secretaría de Educación Pública en México D.F. en el ciclo escolar 1980-1981, en turnos matutino y vespertino. Basándose en los datos proporcionados en julio de 1980, esta población abarcaba un número de aproximadamente 1 834 238 estudiantes inscritos en 2046 escuelas primarias y 535 escuelas secundarias.

Edad y sexo: la muestra de estandarización incluyó a 100 estudiantes en cada uno de los 11 grupos de edades, la muestra total comprendió 1100 casos. La muestra integró 50 estudiantes del sexo masculino y 50 del sexo femenino en cada uno de los niveles de edad (Weschler, D. 1949, manual del WISC RM adaptado y estandarizado por Dra. Gómez Palacios).

4.11.2. CONFIABILIDAD

Para cada una de las subescalas, excepto para retención de dígitos y claves, los coeficientes de correlación se obtuvieron por el procedimiento de las mitades (Split-half), con las correlaciones apropiadas por la totalidad de las subescalas, por medio de la fórmula de Sperman-Brown. Para composición de objetos, los reactivos

*estas dos subescalas del WISC son suplementarias y no se utilizan para obtener el C.I.

(1) "La inteligencia es el agregado o la capacidad global del individuo para actuar propositivamente, para pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficazmente con su ambiente" (Weschler 1958).

1 y 4 constituyen una mitad y los reactivos 2 y 3 la otra; a partir de esta subdivisión de las subescalas, con esta técnica, se produjeron aproximadamente desviaciones estándar iguales, a lo largo de valores totales de edades. El procedimiento de las mitades el cual provee una medición de la consistencia interna, no es apropiado para claves, dado que es una subescala de velocidad, ni tampoco lo es para retención de dígitos, porque se presentan como dos subescalas separadas.

Los coeficientes de confiabilidad para los CI Verbales de ejecución y totales, se obtuvieron a través de una fórmula para calcular la confiabilidad de un conjunto de subescalas (Guilford). Los coeficientes de confiabilidad de los CI Verbales y de Ejecución se basaron en un conjunto de cinco subescalas y la confiabilidad de los CI para la escala total comprendió a diez subescalas (Weschler, D. 1949, manual del WISC RM adaptado y estandarizado por Dra. Gómez Palacios).

4.12. PROCEDIMIENTO

El estudio fue realizado en el ciclo escolar 2002-2003 en el colegio Buckingham de Coyoacán. La aplicación del pretest fue de manera individual realizándose para cada uno de ellos en una sola sesión estando a cargo de dos estudiantes de la carrera de psicología quienes acudieron al colegio dos veces por semana alternándose la fecha de inicio de la aplicación fue el 14 de octubre del 2002 concluyéndose las aplicaciones el 30 de noviembre del 2002. A partir de esta fecha se implementó el tratamiento.

El tratamiento consistió en la aplicación del programa “**Cognoscitivismo en Movimiento**” en donde se parte del eje rector: conocimiento e integración al medio (ver tabla 11) y asociados a este el programa de lenguaje (ver tabla 12), lenguaje matemático (ver tabla 13) y psicomotricidad (ver tabla 14).

Todos los conceptos a trabajar se van dando con las estrategias más adecuadas dependiendo del recurso que se tenga y el objetivo que se quiera lograr. Estas estrategias están encaminadas a potenciar los procesos cognoscitivos de los niños (ver estrategias 1-13) haciendo consciente al niño de la utilización de las mismas.

El postest se comenzó a aplicar el 4 de julio del 2003 en el mismo lugar y también de manera individual, terminándose de aplicar el 19 de julio del 2003, posteriormente se realizó el análisis estadístico obteniéndose los resultados registrados en las tablas (15,16,17 y 18).

4.13. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Para el tratamiento estadístico se utilizó la prueba “t” de student para muestras correlacionadas y “t” de student para muestras independientes por sexo, debido a que es una muestra con pocos sujetos y con desviaciones paramétricas desconocidas.

La puntuación de cada subescala, así como la obtenida en los totales de la prueba son presentados en el siguiente capítulo, donde se puede hacer la comparación entre los dos tiempos de aplicación del test.

CAPITULO 5 RESULTADOS

Este capítulo está dedicado al análisis y comparación minucioso de los resultados obtenidos en la aplicación del pretest y postest del WISC RM.

La siguiente tabla muestra la comparación de los puntajes totales, entre el pretest y postest.

5.1. Grandes totales

TABLA 15 Tabla comparativa puntajes obtenidos en las habilidades a medir antes y después del tratamiento. Grandes totales.

	x	t	P
Total general (Antes de tratamiento).	129.94		
Total general (Después de tratamiento).	135.94	-1.784	0.092
Total verbal (Antes de tratamiento).	60.82		
Total verbal (Después de tratamiento).	59.66	0.495	0.627
Total ejecución (Antes de tratamiento).	69.11		
Total ejecución (Después de tratamiento).	76.27	-4.71	0

Dentro la comparación de los grandes totales, se encuentra primero el total general, que incluye las escalas del WISC-RM donde la diferencia no llega a ser significativa, sin embargo encontramos un aumento favorable entre la media del pretest y la media del postest de 6 puntos; en el total verbal, que incluye las escalas de: información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos tampoco hay diferencias significativas y la diferencia entre las medias (pretest y postest) es contraria a lo esperado por 1 punto. Finalmente en el total de ejecución, que incluyen las escalas: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos es donde encontramos una diferencia estadísticamente significativa con un incremento en los puntajes de la media de mas de 7 puntos.

5.2. Puntajes por Subescalas

TABLA16 Tabla comparativa de puntajes obtenidos en las habilidades a medir antes y después del tratamiento. Por subescalas.

	x	t	p
Información (Antes de tratamiento)	10.27		
Información (Después de tratamiento)	8.38	2.94	0.008
Semejanzas (Antes de tratamiento)	7.77		
Semejanzas (Después de tratamiento)	10	-2.37	0.029
Aritmética (Antes de tratamiento)	12.22		
Aritmética (Después de tratamiento)	12.77	-0.74	0.469
Vocabulario (Antes de tratamiento)	9.88		
Vocabulario (Después de tratamiento)	9.11	0.693	0.498
Comprensión (Antes de tratamiento)	10.66		
Comprensión (Después de tratamiento)	10.11	0.753	0.462
Retención de dígitos (Antes de tratamiento)	10.05		
Retención de dígitos (Después de tratamiento)	9.77	0.736	0.498
Figuras incompletas (Antes de tratamiento)	10.88		
Figuras incompletas (Después de tratamiento)	10.66	0.269	0.791
Ordenación de dibujos (Antes de tratamiento)	10.22		
Ordenación de dibujos (Después de tratamiento)	12.72	-4.406	0
Diseño de cubos (Antes de tratamiento)	11.83		
Diseño de cubos (Después de tratamiento)	13.38	-3.443	0.003
Composición de objetos (Antes de tratamiento)	11.94		
Composición de objetos (Después de tratamiento)	12.94	-1.219	0.24
Claves (Antes de tratamiento)	12.33		
Claves (Después de tratamiento)	12.72	-0.61	0.55
Laberintos (Antes de tratamiento)	11.88		
Laberintos (Después de tratamiento)	13.83	-2.648	0.017

En esta tabla podemos leer cual fue el comportamiento de los puntajes de las medias para cada una de las escalas en los tiempos de aplicación del pretest y postest del WISC RM, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en las escalas de Información, Semejanzas, Ordenación de Dibujos, Diseño con Cubos, Composición de Objetos y Laberintos.

En las escalas de semejanzas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos y laberintos la diferencia significativa se da después la aplicación del tratamiento y es únicamente en la escala de información donde la diferencia resulta opuesta a lo esperado al término del tratamiento. En las restantes escalas existen diferencias que no son significativas estadísticamente.

5.3. Puntajes por sexo antes del tratamiento

TABLA 17. Tabla comparativa entre sexo por escalas y totales antes de tratamiento.

Antes de tratamiento	x	t	p
Información mujeres	10.5	0.302	0.767
Información hombres	10.1		
Semejanzas mujeres	8.62	1.084	0.294
Semejanzas hombres	7.10		
Aritmética mujeres	11.62	-0.731	0.476
Aritmética hombres	12.70		
Vocabulario mujeres	9.12	-1.058	0.306
Vocabulario hombres	10.40		
Comprensión mujeres	10.12	-0.898	0.382
Comprensión hombres	11.10		
Ret. De digitos mujeres	9.87	-0.238	0.815
Ret. De digitos hombres	10.20		
Total verbal mujeres	59.87	-0.360	0.724
Total verbal hombres	61.60		
Fig. incompletas mujeres	10.87	-0.017	0.987
Fig. incompletas hombres	10.90		
Ord. De dibujos mujeres	10.00	-0.408	0.689
Ord. De dibujos hombres	10.40		
Dis.c. cubos mujeres	11.12	-1.421	0.175
Dis.c.cubos hombres	12.40		
Comp.De objetos mujeres	11.50	-0.551	0.589
Comp.de objetos hombres	12.30		
Claves mujeres	10.75	-2.358	0.031
Claves hombres	13.60		
Laberintos mujeres	11.25	-0.826	0.421
Laberintos hombres	12.40		
Total ejecución mujeres	65.50	-1.669	0.114
Total ejecución hombres	72.00		
Total general mujeres	125.37	-1.168	0.260
Total general hombres	133.6		

En esta tabla se buscan diferencias por sexo y se encuentra solo una estadísticamente significativa dentro de la Escala de Ejecución, en la subescala de Claves, siendo esta diferencia favorable a los hombres en casi 3 puntos de la media.

5.4. Puntajes por sexo después del tratamiento.

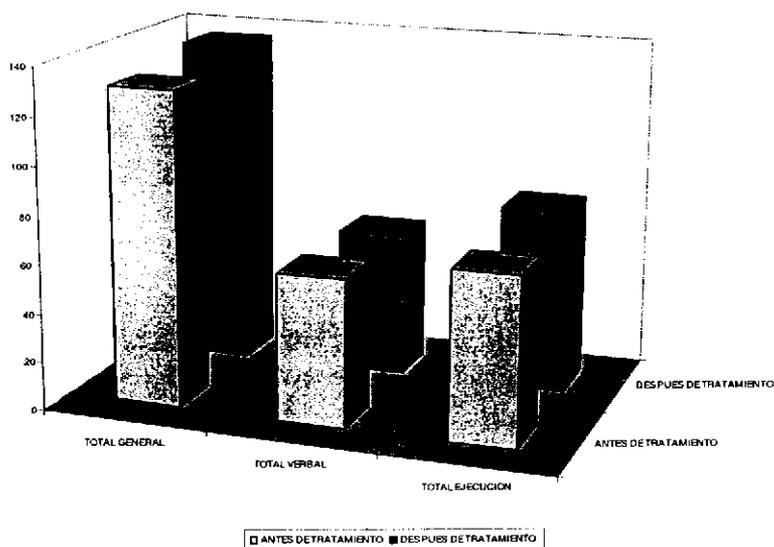
TABLA 18. Tabla comparativa entre sexo por escalas y totales después de tratamiento.

Después de tratamiento	x	t	p
Información mujeres	9.25	1.098	0.288
Información hombres	7.70		
Semejanzas mujeres	10.25	0.319	0.754
Semejanzas hombres	9.80		
Aritmética mujeres	12.87	0.148	0.884
Aritmética hombres	12.70		
Vocabulario mujeres	7.28	-1.395	0.183
Vocabulario hombres	10.40		
Comprensión mujeres	10.00	-0.144	0.887
Comprensión hombres	10.20		
Ret. De dígitos mujeres	10.25	0.897	0.383
Ret. De dígitos hombres	9.40		
Total verbal mujeres	59.00	-0.227	0.823
Total verbal hombres	60.20		
Fig. incompletas mujeres	10.37	-0.450	0.659
Fig. incompletas hombres	10.90		
Ord. De dibujos mujeres	12.87	0.195	0.848
Ord. De dibujos hombres	12.60		
Dis. c. cubos mujeres	12.37	-1.484	0.157
Dis. c. cubos hombres	14.20		
Comp. De objetos mujeres	11.87	-1.636	0.121
Comp. De objetos hombres	13.80		
Claves mujeres	12.25	-0.676	0.509
Claves hombres	13.10		
Laberintos mujeres	15.25	1.530	0.146
Laberintos hombres	12.70		
Total ejecución mujeres	75.00	-0.524	0.607
Total ejecución hombres	77.30		
Total general mujeres	134	-0.495	0.627
Total general hombres	137.50		

Finalmente, esta tabla indica el comparativo por sexo, después del tratamiento no se encuentran diferencias estadísticamente significativas para ningún caso.

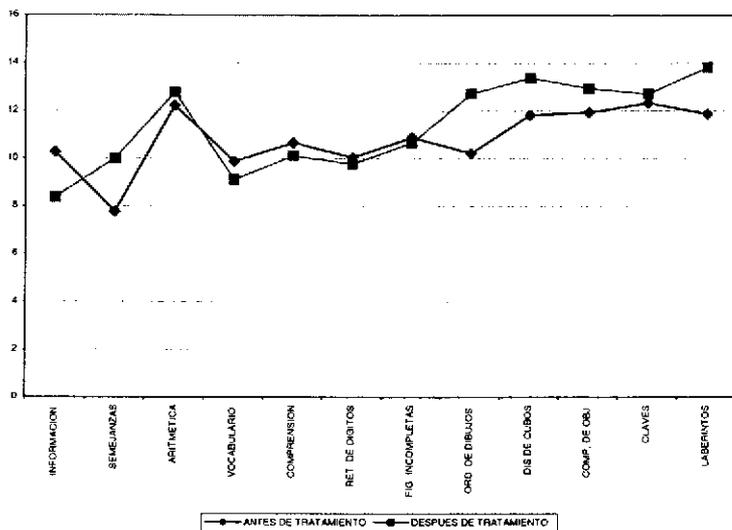
5.5. Comparativos

GRÁFICA 1 COMPARATIVO TOTALES ANTES Y DESPUES DE TRATAMIENTO



En la gráfica 1 podemos observar el comparativo entre el pretest y posttest de los grandes totales, en las barras claras se encuentran los totales antes de programa y en las oscuras los totales después de programa; en el total general se puede apreciar la diferencia esperada, ya que se incrementa la barra de después de programa (posttest), en las barras del total verbal se aprecia una mínima diferencia contraria a lo esperado ya que la barra de después de programa es menor y finalmente en los totales de ejecución se observa la mayor diferencia entre todas, al verse incrementada favorablemente después de programa.

GRÁFICA 2 COMPARATIVO POR ESCALAS ANTES Y DESPUES DE TRATAMIENTO



Como se puede, observar la mayoría de los puntajes por escalas aumentaron después de tratamiento, siendo en algunos casos el aumento de hasta dos puntos como es el caso de semejanzas, ordenación de dibujos y laberintos también existe otra escala con aumento esta vez un poco mas de un punto en diseño de cubos con menos que eso tenemos las escalas de aritmética, composición de objetos y claves que tienen un aumento poco significativo.

Con un descenso tenemos únicamente la escala de información, de las siguientes escalas: vocabulario, comprensión, retención de dígitos y figuras incompletas aún cuando van a la baja se mantienen prácticamente estables.

Finalmente, algunos de los resultados obtenidos en las escalas del WISC RM tuvieron el resultado esperado, viéndose incrementadas estadísticamente de manera significativa. En las subescalas del área verbal no hubo modificaciones importantes, posiblemente se deba al tiempo de aplicación entre el pretest y el postest, ya que es un tiempo corto para que la implementación del programa logre incrementar esta área cognitiva, pues es (según Wechsler) la que es mas estable y por lo tanto necesita de mayor tiempo para que aumente de manera significativa.

En el análisis de los resultados cualitativos encontramos que durante el tiempo que duro la implementación del programa, paulatinamente se fueron dando cambios en las actitudes de los niños, ya que conforme fueron avanzando en las técnicas de investigación de lecto-escritura y el cálculo matemático los niños se sintieron capaces de poner en práctica algunas técnicas de mediación trabajadas en clase, con sus padres cumpliéndose con el objetivo de generalización de la

educación. Otra actitud observable fue el cambio de tipo de lectura, que se dio en la pequeña biblioteca del salón, ya que en un inicio los libros mas solicitados eran los cuentos o los de dibujos y posteriormente (entre febrero y marzo) los mas solicitados fueron los diferentes tomos de una enciclopedia temática y los que contenían adivinanzas.

La actitud que mas evidente se hizo, fue la de investigación ya que conforme se avanzaba en los temas ésta fue siendo mas profunda e interesante ganando así en clase una participación activa de los alumnos, notándose también una mayor soltura para exponer sus trabajos y la confianza en sí mismos atreviéndose, incluso en algunos casos, a exponer sus teorías acerca de algún tema.

Por otra parte, es verdad que el control de grupo tradicional (callados y sentados) es difícil de mantener, ya que si no se trata un tema desde una perspectiva interesante para los niños, difícilmente se dejan guiar y es en estas situaciones donde el guía tiene que ser innovador y creativo al planear cada una de sus actividades.

CAPITULO 6 DISCUSION Y CONCLUSIONES

Con el programa **"Cognoscitivismo en Movimiento"** se pretende demostrar como a partir de un ambiente estimulante y enriquecido a través de la mediación de personas experimentadas en el ámbito de la docencia se logra entre el niño y los objetos, el desarrollo de las habilidades cognoscitivas implicadas en el concepto de inteligencia.

Sin duda el individuo trae en su formación genética una composición biológica con determinado potencial y sus consiguientes límites, sin embargo existe otra parte del individuo que es la que se desarrollará a partir de su contexto social en donde se pretende y se puede incidir de manera contundente.

Se expone a continuación los principales enunciados de algunos autores cognoscitivos motivadores para la creación del presente programa.

Rappaport enuncia sobre la inteligencia:

- a) Se debe abandonar la idea de que una persona nace con una inteligencia fija que permanece constante a lo largo de toda su vida.
- b) Todo individuo nace con una potencialidad para el desarrollo intelectual que puede ser considerada como su dotación natural. Esta potencialidad se desenvuelve a través de la maduración dentro de los límites establecidos por dicha dotación.
- c) El proceso de maduración es favorecido o restringido por la riqueza o pobreza de estimulación intelectual en el ambiente durante los años formativos iniciales.
- d) Este proceso de maduración es un aspecto del desarrollo de la personalidad favorecido o restringido por el tiempo, intensidad y variedad de la estimulación y del desarrollo emocional.
- e) En el curso del desarrollo, la dotación natural se diferencia en varias funciones que pueden ser medidas por pruebas de inteligencia en las cuales dichas funciones subyacen al rendimiento.
- f) La educación formal que da al individuo ideas sistemáticas juega un papel en este desarrollo ayudando al individuo a aumentar su repertorio de hechos y relaciones.

Las anteriores afirmaciones se ven confirmadas al encontrar diferencias significativas en algunas de las escalas como se vio en el capítulo anterior, aún cuando el total general no se ve aumentado significativamente podemos encontrar incrementos importantes sobre todo en las escalas que implican habilidades de planeación, pensamiento asociativo, anticipación, análisis y síntesis que podrían considerarse habilidades con gran potencial para su desarrollo.

De acuerdo a los resultados obtenidos con el programa **"Cognoscitivismo en Movimiento"** se puede hablar de un incremento en algunos procesos cognitivos, ya que se registraron diferencias estadísticamente significativas. En la única subescala en que la diferencia estadísticamente significativa se da de manera

inversa es en Información dentro del postest, esta subescala esta básicamente pensada para determinar la cantidad de información general que el sujeto ha tomado de su ambiente circundante, por lo que en un lapso tan corto, como lo fue la aplicación del programa, el niño no puede almacenar tanta información que permita que esta subescala incremente significativamente.

En la Subescala de Semejanzas hay un incremento estadísticamente significativo en el postest, aún cuando la diferencia es significativa no puede ser considerada como una puntuación alta dentro de los límites establecidos por el WISC RM, esta escala nos indica una buena capacidad de abstracción a través de la verbalización, la cual se vio favorecida a través de la estimulación del programa, reflejándose en los resultados del test.

En la Subescala de Ordenación de Dibujos se tuvo un incremento en el postest estadísticamente significativo. A esta prueba se le relaciona con factores de anticipación ya que si se les acomoda de manera correcta cuentan una historia lógica de hechos o consecuencias. Esta escala obtiene una puntuación que se puede considerar alta y que refleja capacidad de previsión y planeación del sujeto, así como procesos de pensamiento lógico y secuencial, finalmente interés por los demás y por las situaciones y relaciones sociales. Lo que hace que el niño crezca mejor adaptado al mundo real.

La Subescala Diseño con Cubos trabaja la capacidad para analizar, sintetizar y reproducir dibujos abstractos es otra de las escalas que se ve incrementada de manera significativa estadísticamente en el postest, ubicándose dentro de las puntuaciones altas, lo que nos indica rapidez y exactitud para enfocar un problema, adopción rápida del método ensayo-error, flexibilidad en la resolución de un problema y excelente coordinación visomotora.

Subescala de Laberintos, mide principalmente habilidades de planeación o sea "el darse" cuenta de las posibilidades implícitas en un contexto figurativo. Dado que el promedio del grupo en la aplicación del postest tuvo una desviación favorable, se puede considerar que el grupo tiene puntuaciones altas que nos indican una planeación adecuada altamente correlacionada con la capacidad de retardar una acción impulsiva. Esta puntuación sugiere también una coordinación visomotora adecuada.

Las diferencias estadísticamente significativas se dan debido a que las estrategias manejadas para la enseñanza-aprendizaje, están basadas en las ideas de los siguientes autores, como se puede ver en estrategia (1-13)

Vigotsky acerca de la enseñanza:

- a) La educación formal debería estar dirigida en su diseño y en su concepción a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos.

El programa cognoscitivismo en movimiento pretende educar en este sentido, ya que cada una de las estrategias utilizadas van dirigidas a una o varias habilidades

cognitivas pero sobre todo a la concientización de cómo es que se utilizan esas habilidades para que pueda darse la generalización en cada área de la vida del niño y pueda serle útil fuera del contexto escolar.

Piaget acerca del desarrollo dice:

- a) Debemos tomar como inicio la percepción sensoriomotriz. Siendo que el sistema nervioso y en especial la corteza cerebral, reciben simultáneamente un inmenso número de mensajes procedentes de las terminaciones nerviosas periféricas por medio de los órganos de los sentidos que reciben los estímulos del medio, permitiendo distinguir los objetos, así como responder a ellos impartiendo ordenes o respuestas motrices.
- b) La actividad sensoriomotora cumple un papel capital en los aprendizajes y en la adaptación sensitivo- motora con la vista, el tacto, el oído y los demás sentidos que vienen a completar las asociaciones intersensoriales que integran el movimiento.
- c) El desarrollo cognitivo procede del comportamiento sensoriomotor inicial del niño y en toda acción motriz operan complejos factores neurofisiológicos y emocionales, que imposibilitan disasociarlo

También dentro del programa "Cognoscitivismo en Movimiento" el aprendizaje se realiza primero en el plano concreto para que se dé la comprensión y así posteriormente poder pasar a la abstracción. Dentro de este programa se utiliza una gran variedad de materiales de tipo Montessori y el propio cuerpo, para que los niños vivencien a través de sus sentidos las propiedades de los elementos y de esta manera puedan ellos generar los conceptos.

Montessori desde la pedagogía manifiesta:

- a) El niño es inquieto y se encuentra en una fase de intensa y continua transformación en lo corporal y en lo mental, por lo cual, es necesario permitirle aprender a través de esa gran necesidad de actividad con que cuenta.
- b) Puesto que el niño es un ser esencialmente activo, la actividad física y el movimiento son el camino por el cual la inteligencia logra la captación y la recreación del mundo exterior y permite afinar su voluntad. El movimiento no sólo es expresión del ego, sino también indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que pone al ego en relaciones perfectamente determinadas con la realidad exterior. Incluso las ideas abstractas provienen de una maduración de los contactos con la realidad, y la realidad se apresa por medio del movimiento.
- c) El órgano de la función volitiva no es sólo un instrumento de ejecución, sino también de construcción.
- d) El niño es un descubridor un hombre que nace de una nebulosa, como un ser indefinido y espléndido que busca su propia forma.
- e) movimiento → voluntad → inteligencia.

f) El movimiento no sólo es expresión del yo, sino también factor indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que pone al yo en relaciones perfectamente determinadas con la realidad exterior. Por ello, el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior.

David Perkins en la escuela inteligente:

a) El conocimiento generador es aquel que no se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él

b) Necesitamos un marco pedagógico en donde el aprendizaje gire en torno del pensamiento y en donde los alumnos aprendan reflexionando sobre lo que aprenden

Lebert con psicomotricidad en la educación:

a) La educación no puede ser ya solamente la transmisión de unos conocimientos. Debe, además aportar al niño el número máximo de esquemas de conducta y, lo que es más enseñarle a asociarlos.

b) el movimiento no es más que un soporte que permite al niño adquirir unos conceptos abstractos, según decíamos antes, pero también adquirir unas percepciones y unas sensaciones que le brinden el conocimiento de este complejo instrumento que es su cuerpo y, a través de él, el conocimiento del mundo que lo rodea.

Aún cuando el programa "**Cognoscitivismo en Movimiento**" trabaja con material estilo Montessori y comulga con muchas de las ideas de esta autora el programa se ve enriquecido con el trabajo de grupo, con la mediación que se da entre el adulto y el niño y entre el niño con sus pares además de la conciencia que se pretende obtengan acerca de sus procesos cognitivos. Todo esto "permitiéndole" al niño el movimiento y enseñándole a controlar y dirigir ese movimiento en su propio beneficio.

El programa lleva como primer nombre "**Cognoscitivismo**" ya que pretende que el niño tenga conciencia de sus propios procesos mentales, se les enseña a identificarlos y a ponerles el nombre correspondiente aún cuando estos procesos sean intangibles o como menciona la teoría Gestalt sea un proceso mental interno. Igual que en la teoría Gestaltica a las actividades programadas se les da mayor importancia, mas a la comprensión que a la memoria, mas importancia a los procesos mentales que a los contenidos, debido a que si logramos el manejo de las habilidades cognitivas los contenidos se irán entretejiendo y cobrarán un verdadero significado con la realidad.

Es entonces el guía quien tendrá la función de estimular el aprendizaje en sentido estricto tal cual hace la diferenciación Piaget "el aprendizaje en sentido amplio consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración modo en que procede el sujeto para construir e inventar". El guía será pues el que a través de la mediación producirá el desequilibrio y guiará al niño a la

acomodación del nuevo esquema. Como por ejemplo en el juego de huellas en donde se plantea el problema al niño al presentarle un esquema fuera de su contexto regular y se le dan varias alternativas de solución de manera verbal que irá ejecutando de acuerdo a sus posibilidades físicas y de planeación y que mientras mas se ejercite el mismo niño irá mejorando su estrategia para lograr la meta o sea como diría Piaget: el niño obtendrá una respuesta adaptativa tipo gamma que es la que nos dice que el conflictos convierte en parte del juego de transformación del sistema.

Es a partir del estudio de Vigotsky en que surge el segundo nombre del programa: "**Movimiento**" ya que para Vigotsky el conocimiento era transformador, era un proceso dinámico que se da dentro y gracias al contexto social, el conocimiento se va obteniendo por medio de la zona de desarrollo próximo en donde cualquier persona mas experimentada pudiera guiar al niño para alcanzar su mayor potencial, la diferencia entre Piaget y Vigotsky no es mas que una forma distinta de ver el mismo proceso ya que Piaget explora lo que sucede internamente y Vigotsky el cómo se alimenta del mundo circundante el individuo y de esta manera se complementa el sistema.

Aparte del dinamismo que implica la obtención del conocimiento se tiene la psicomotricidad, que es parte esencial de la estructuración de la personalidad a este gran aspecto lo llama Montessori voluntad o sea la construcción de este aparato se logra al tener el control total del movimiento por medio del pensamiento así que al controlar este aparato podemos dirigir nuestras acciones hacia potenciar las habilidades cognitivas como la atención que conlleva la concentración, la destreza visomotriz (proceso importantísimo en la lectoescritura) y en fin es el inicio para cualquier proceso cognitivo además de que al utilizar todo nuestro cuerpo para comprender algunos conceptos estamos utilizando la memoria kinestésica una de las mas duraderas.

Finalmente el programa "**Cognoscitivismo en Movimiento**" pretende mostrar una forma práctica de aplicar los conceptos del constructivismo, una dirección que lleva al fin último de la educación, que es integrar al individuo a su contexto social y de hacerlo consciente de su propio proceso, además de darle las herramientas necesarias para que a su vez él sea un transformador de su entorno aunque para ello es preciso que el adulto cree el ambiente estimulante en el que realmente se dé esta integración transformadora.

El mayor aporte de "**Cognoscitivismo en Movimiento**" es el abrir el espacio para dar una muestra de las estrategias (en contraste con el programa actual de la SEP que no lo da), que se deben utilizar para que se despierte en el niño el interés y se reciba la instrucción haciendo consciente al individuo de las habilidades cognitivas que utiliza para conseguir comprender los conceptos.

El otro aporte es el manejar como Eje Central del programa el conocimiento e integración al medio ya que aparte de ser el objetivo principal de la educación formal también suele ser el tema de mayor importancia para "permitir" y guiar al niño para que recabe información acerca de las situaciones que le preocupan, nos proporciona un doble beneficio ya que por una parte el niño se informa de manera correcta de lo que verdaderamente le interesa y por otro lado nos sirve como estímulo para

introducir aprendizajes que por sí mismos no serían estimulantes para el niño de esta edad.

“Cognoscitivismo en Movimiento” pretende también estructurar una mente pensante, creativa y consciente de sus propios procesos por eso es que en cada estrategia utilizada se sabe que habilidades cognitivas son las que se van a trabajar principalmente, se les da nombre y se les explica a los niños en lo que consiste para que ellos se den cuenta del proceso que están utilizando y pueda ser un conocimiento que el individuo generalice a cualquier situación de su vida.

En el programa **“Cognoscitivismo en Movimiento”** se pretende estructurar también un control de su cuerpo y voluntad a través del movimiento que, aparte de ser una necesidad del ser humano en general, es una parte de la educación en la que se da por hecho se va a generar por sí misma. Sin embargo también es una habilidad que se va construyendo sobre todo en los primeros años de vida y que muchos de nosotros todavía no podemos controlar la impulsividad, pues no hemos aprendido a reaccionar después de pensar o controlar cada uno de nuestros movimientos.

Podemos concluir que el objetivo principal del programa **“Cognoscitivismo en movimiento”** quedo cubierto en el aspecto de transformar al individuo para mejorar la calidad de vida, entendiéndose esta como el bienestar de las actitudes físicas, sociales y emocionales (OMS, 2000).

Por lo que se requiere entonces la creación de un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva, o sea, considerar y hacer uso de los conocimientos previos, motivacional-afectivo que será la disposición para aprender con gusto y la creación por parte del adulto de expectativas para hacerlo significativamente, y por último la construcción del aparato volitivo, que nos da la dirección del pensamiento en conjunto con el cuerpo de modo que se logre una interpretación creativa y valiosa.

En el programa **“Cognoscitivismo en Movimiento”** se trabaja para despertar esta actitud de manera activa motivando al niño a través de las *“Líneas de Investigación”* que se explicaron ampliamente en el capítulo tres, modelando la actitud de disfrute ante el conocimiento y creando un ambiente de respeto y tolerancia para que los niños puedan expresarse sin el temor a preguntar o exponer sus teorías.

Al estructurar el pensamiento lo que se pretende es desarrollar la vida mental, ya que ella es la medida del mundo y de su realidad (Martínez B. José Ma. 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. Pequeños lectores, escritores y poetas, Noriega, México, 2001.
- Andere, M. E. La educación en México: un fracaso monumental, Planeta Mexicana, México 2003.
- Baquero, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar, Aique, Buenos Aires, 19996.
- Barragan, L. Evaluación de la personalidad, Facultad de Psicología, UNAM, México, semestre 2002/2.
- Carranza, Venustiano, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Talleres gráficos de la Nación, México, 1990.
- Ceballos, T. Estudio correlacional entre desarrollo psicomotriz y habilidades necesarias para la lecto-escritura en niños de preescolar de 5 a 6 años procedentes de escuela privada Montessori y escuela pública, Tesis de Licenciatura (licenciada en Psicología), UNAM, Facultad de Psicología, Edición 2001.
- Díaz, B. A. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Mc. Graw-Hill, México, 1998.
- Downie, N. M, y Heath, R. W. Métodos estadísticos aplicados, Harla, México, 1986.
- Durivage, J. Educación y psicomotricidad, Trillas, México, 1987.
- Esquivel, A. Pruebas psicológicas para niños. Interpretación clínica, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1992.
- García Nuñez, J. A., y Berruezo, Psicomotricidad y educación infantil, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, España, 1997.
- Gardner, H. La nueva ciencia de la mente, Paidós, España, 1985.
- Hernández, R. G. Paradigmas en psicología de la educación, Paidós, México, 1998.
- INTERNET, www.who.int, 2004
- INTERNET, www.psicomotricidad.com, 2004.
- Lagrange, G. Educación psicomotriz, Roca, México, 1985.

- León, O., y Montero, I, Métodos de investigación en psicología y educación, Mc Graw-Hill, España, 1993.
- Maigre, A., y Destrooper, J, La educación psicomotora, Morata, España, 1986.
- Martinez, B, Actitudes para el refuerzo del potencial de aprendizaje, Bruño, España, 2002.
- Merani, A, Diccionario de psicología, Grijalbo México, 1986.
- Montessori, M, El niño, el secreto de la infancia, Diana, México, 1966.
- Piaget, J, El nacimiento de la psicología de la inteligencia en el niño, Grijalbo, México, 1980.
- Piaget, J, Psicología del niño, Morata, España, 1973.
- Pozo, J. I, Teorías cognitivas del aprendizaje, cuarta edición, Morata, España, 1989.
- Salmilma, N. G, Manual didáctico para estudiantes de la especialidad de pedagogía, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 2001.
- SEP, Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México, ciclo escolar 2000-2001.
- Wechsler, D, Escala de Inteligencia para nivel escolar Wechsler, El Manual Moderno, México, 1984.
- Weller, B, Diccionario enciclopédico en las ciencias de las salud, Mc Graw-Hill, México, 1997.
- Zapata, O, Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa del aprendizaje escolar, Trillas, México, 1983.