



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA

RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FACILITAR LA
TRANSICIÓN DE LOS PREESCOLARES A LA PRIMARIA.”

**REPORTE DE
EXPERIENCIA PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

MIGUEL ANGEL URBINA GARCÍA

Directora de reporte: Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle
Revisora: Mtra. Susana Eguía Malo
Comité tutorial: Dra. Silvia Macotella Flores
Dra. Benilde García Cabrero
Dra. Rosa del Carmen Flores Macías
Dra. Guadalupe Acle Tomasini
Dra. Judith Salvador Cruz

MEXICO, D. F.

Diciembre 2006



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.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
Capítulo I	
Modelo Ecológico.....	1
Modelo de Transición.....	8
Importancia de esta transición con base en las posturas teóricas.....	11
Capítulo II	
El desarrollo de los 5 a 6 años.....	12
Definición de desarrollo.....	12
Principios de desarrollo	13
El juego como medio de aprendizaje.....	15
Juego simbólico.....	16
Juego de reglas.....	18
Dominio social.....	19
Dominio cognitivo.....	22
Dominio de motricidad fina.	23
Capítulo III	
El desfase de la educación preescolar con la educación primaria.....	25
Propósitos fundamentales de la Educación Preescolar.....	25
Metodología	26
Evaluación.....	27
Propósitos fundamentales de la Educación Primaria.....	28
Metodología.....	30
Evaluación.....	32
Discusión.....	32
Capítulo IV	
Importancia de la Transición.....	35
Niños/as.....	38
Maestros/as.....	39
Familias.....	41
Antecedentes: Estado Actual en el nivel preescolar.....	43
Niños/as.....	43
Familias.....	43
Maestros/as.....	44
Capítulo V	
Implantación del programa retransición del preescolar a la primaria.....	46

Introducción.....	46
Programa de Transición.....	47
1 Evaluación Inicial.....	49
1.1 Revisión de los programas de educación primaria SEP (1993) y prescolar (1992).....	50
1.2 Selección de los instrumentos de evaluación.....	50
1.3 Proceso de evaluación.....	53
1.4 Resultados de la evaluación.....	54
1.5 Discusión y análisis de los resultados entre psicólogo – educadora.....	67
1.6 Presentación de resultados a las familias.....	67
2. Diseño y planeación del programa de Transición.....	69
2.1 Diseño de actividades con base en las fortalezas y necesidades detectadas en la evaluación inicial (psicólogo-educadora).....	70
2.2 Implantación del Programa de Transición	73
3. Evaluación final.....	84
3.1 Evaluación de los niños/as.....	85
3.2 Evaluación de la educadora.....	87
3.3 Evaluación del trabajo con las familias.....	87
3.4 Resultados de la evaluación final.....	87
3.5 Presentación de los resultados finales a las familias.....	102
ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	103
CONCLUSIONES.....	112
REFERENCIAS.....	115
ANEXOS	

RESUMEN

La transición de los niños/as preescolares a la primaria, ha sido tema de investigación de diversos autores (Pianta y Kraft-Sayre, 1999; Bohan-Baker y Priscilla, 2004; Early, Pianta, Taylor y Cox, 2001; Rathburn y Hausuken, 2001; Rim- Kauffman y Pianta, 2000), que señalan este periodo como una etapa muy importante para lograr una adaptación exitosa y un buen rendimiento escolar en la Escuela Primaria. Piata y Kraft-Sayre (1999) detallan a la transición como el proceso por el cual los niños/as atraviesan cuando experimentan un cambio significativo de un ambiente a otro muy diferente. En este proceso, el niño/a debe poseer conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan insertarse y adaptarse de manera exitosa en su nuevo ambiente.

Por otra parte, dentro del sistema educativo mexicano en diciembre de 2001, el Congreso de la Unión aprobó un decreto que adiciona el artículo Tercero Constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación preescolar desde los 3 años de edad, siendo ahora de suma importancia, el asegurar que los niños/as preescolares experimenten su “transición a la primaria” de una manera sensible que coadyuve al desarrollo de competencias, adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan ser exitosos en su paso por el primer año de primaria.

Por ello, dentro de la sala de Preescolar 3 de una Estancia Infantil al sur de la Ciudad de México, se llevó a cabo la implantación de un *Programa de Transición*, cuyo objetivo fundamental fue el coadyuvar al desarrollo de las habilidades mínimas necesarias que marcan los planes y programas de primer grado de la SEP, así como el llevar a cabo actividades de convivencia entre las y los niños, sus familias, las educadoras de la Estancia y maestros/as de la Escuela Primaria de la comunidad, que permitieran apoyar este proceso de transición en los niños/as preescolares.

Esta investigación, comprendió un trabajo directo con educadoras dentro la sala, niños/as y familias, así como una vinculación y familiarización de los preescolares con el escenario educativo a ingresar, siguiendo el siguiente formato: evaluación inicial de habilidades, implantación del Programa y evaluación final. Finalmente, se evidencian los resultados que se obtuvieron de dicha intervención, observándose un mayor desarrollo de las habilidades tanto sociales, emocionales y cognitivas esperadas para la edad preescolar.

INTRODUCCIÓN

Es primordial considerar que el niño/a preescolar forma parte de un ambiente, siendo que éste influye en él y viceversa. Muchos niños y niñas a esta edad, se encuentran en Estancias Infantiles, uno de los principales contextos en que pasan una buena parte de su tiempo. El otro, es su hogar, donde en ambos escenarios se interrelacionan con adultos y/o con niños/as de su edad, más grandes o más pequeños.

Por ello, es importante tomar en cuenta como premisa fundamental en este estudio, que cuando se trabaja con niños y niñas preescolares, todos los elementos del ambiente pueden tener una influencia en el niño o la niña y éste a su vez, puede ejercer cierta influencia en el mismo, a esto Gibson (1997) (citado en Driscoll 2000) le llamo, *affordance*, utilizando dicho término para caracterizar el impacto del ambiente en el comportamiento del organismo.

Así pues, la transición del preescolar a la escuela primaria es un periodo importante para la vida de los niños/as preescolares, en donde es de suma importancia la planeación de un proceso de transición en donde se les prepare para este cambio tan significativo no solo para ellos/as sino para sus familias y profesores (Belsky & MacKinnon, 1994; Pianta & Walsh, 1996). Como lo señalan estos mismo autores, el experimentar tempranamente el éxito académico puede prepara el camino para la posterior adaptación escolar de los niños/as. Por otro lado, los niños/as enfrentan enormes discontinuidades entre el preescolar y el ingreso a la escuela primaria que afectan también –como ya se mencionó- a las familias y a los maestros y que al mismo tiempo resaltan la importancia de este periodo.

Durante esta transición los niños/as y sus familias experimentan cambios sustanciales en su cultura y sus expectativas, incluyendo demandas académicas más formales, un ambiente social más complejo, menos apoyo familiar y menos tiempo individualizado con los maestros debido a los largos periodos de clase y más transiciones durante el día escolar. Este periodo claramente advierte una atención considerable, en donde la importancia de establecer relaciones entre el niño/a, su familia y la escuela, resultan de gran relevancia para apoyar y llevar a cabo este proceso de transición (Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

Durante el trabajo de este profesional en la sala de preescolar 3 en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE durante el primer año del programa de Maestría, se observó la necesidad apoyar a los niños/as, familias y maestros/as en esta etapa de transición, observando la importancia de preparar a los niños/as para este cambio tan importante, formalizando el trabajo durante el segundo año.

Este programa se transición estableció una línea inicial de trabajo con una evaluación a tres agentes involucrados; a) evaluación del desarrollo de las habilidades preescolares de los niños/as de la sala en que se trabajó, b) evaluación de las prácticas educativas de la educadora a cargo de este nivel educativo y c) evaluación de las estrategias de apoyo en esta transición utilizadas por las familias. Posteriormente se llevó a cabo la planeación de la intervención a través de un trabajo colaborativo con la educadora de la sala, planeando actividades de transición tanto con los niños/as directamente, como con

las familias. Por su parte, el psicólogo planeó el trabajo a llevar a cabo directamente con la educadora, de manera que le apoyara en la adquisición y sistematización de prácticas apropiadas para la promoción del desarrollo de los preescolares.

De manera general este Programa de Transición, proporcionó herramientas y estrategias a los niños/as, familias y educadoras que ayudarían a facilitar la Transición del preescolar a la primaria, permitiendo establecer una importante vinculación triangular Estancia-Primaria-Hogar, repercutiendo a su vez, en que las educadoras y las familias lograsen reconocer esta etapa como una de las más importantes en la vida de un niño/a preescolar.

Por otro lado, se encontró en primera instancia, que a través de la realización de actividades de transición con los niños/as directamente en sala, éstos lograron adquirir y sistematizar habilidades sociales, cognitivas y de motricidad fina necesarias y requeridas para este cambio tan importante. En segundo término, se observó que la integración y participación de las familias en estas actividades de transición, favorecieron el desarrollo de habilidades de pre-lectura y escritura, promoviendo un interés significativo en los preescolares por las letras.

Este reporte consta de 5 capítulos en total, siendo que el capítulo I aborda las posturas teóricas bajo las cuales se apoya esta propuesta. En primera instancia, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1992), en donde se considera el desarrollo como una constante interacción entre los elementos ambientales en donde se desenvuelve el individuo y su relevante influencia bidireccional. En segundo término, se aborda el modelo desarrollista de Transición propuesto por Pianta y Kraft-Sayre (1999), donde consideran la importancia de apoyar a los preescolares en este proceso a través del establecimiento y mantenimiento de relaciones entre los participantes en esta etapa de transición; niños/as, maestros, educadoras y familias en ambos centros educativos (preescolar y primaria).

El capítulo II en primer lugar, hace referencia a una descripción del desarrollo de los niños/as preescolares por dominios, enfocándose en tres dominios principales, dominio social, dominio cognitivo y dominio de motricidad fina, exponiendo las características principales de los niños/as a esta edad. En segundo término, este capítulo aborda el tema del juego como la herramienta principal de aprendizaje en los niños/as preescolares y la importancia de fundamentar este proceso en actividades eminentemente lúdicas.

En el capítulo III se puntualiza el desfase de la educación preescolar y la educación primaria, inicialmente haciendo un análisis tanto en los contenidos como en la metodología señalada en ambos programas; Programa de Educación Preescolar (SEP, 1992) y el documento de Planes y Programas de Educación Básica (SEP, 1993), finalizando con una incongruencia en la vinculación de estos elementos.

El capítulo IV describe la importancia de la transición desde las perspectivas de diversos autores que han estudiado esta etapa en niños/as preescolares, resaltando el enfoque del Modelo Desarrollista de Transición de Pianta y Kraft-Sayre (1999), considerando el trabajo con todos los elementos involucrados que permiten apoyar tanto a los niños/as y sus familias como a sus maestros/as.

Finalmente, el capítulo V corresponde a la descripción detallada de la intervención, en donde se describen cada una de las fases de que constó este trabajo de investigación, Fase I: Evaluación inicial, Fase II: Diseño, planeación e implantación del Programa de Transición, Fase III: Evaluación Final y Fase IV: Análisis de los resultados y conclusiones.

CAPITULO I

MODELO ECOLOGICO

Bronfenbrenner (1979) postula una visión ecológica del desarrollo humano, en la que considera de vital importancia estudiar y entender los ambientes en los que las personas se desenvuelven desde pequeños/as. Define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él.

Esta concepción, considera que el desarrollo humano supone, por un lado, la acomodación gradual mutua entre un ser humano activo que está en proceso de desarrollo y por el otro, las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Esta adaptación mutua se va produciendo a través de un proceso continuo, el cual, se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que están incluidos.

El autor resalta dos aspectos importantes en primer lugar, señala que se ha de concebir a la persona no sólo como un objeto sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo e incluso reestructurando el medio en el que vive. En segundo lugar, afirma que en esta acomodación mutua entre el ambiente y la persona, se lleva a cabo una interacción bidireccional, caracterizada por su reciprocidad.

Por último, señala que el concepto de “ambiente” es en sí mismo complejo, ya que se extiende más allá del entorno inmediato para abarcar las interconexiones entre distintos entornos y las influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios.

Concibe el ambiente ecológico como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente, tal y como lo muestra la siguiente figura.

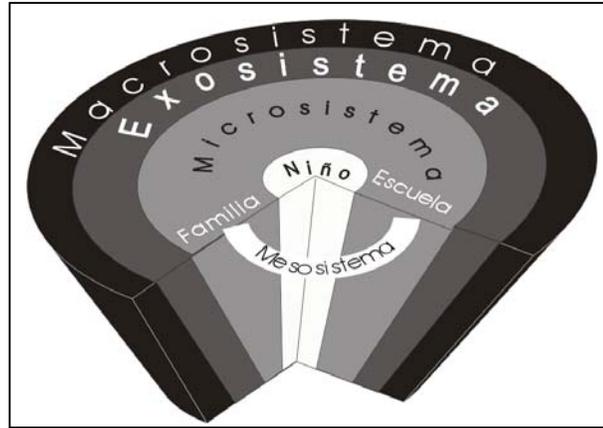


Figura 1. Modelo de la teoría Ecológica de Bronfenbrenner.

En este sentido, al analizar el desarrollo del niño/a no se puede observar su comportamiento de forma aislada, o “como fruto exclusivo de su maduración, sino siempre en relación al ambiente en el que el niño se desarrolla” (Fuertes y Palmero, 1998). Las relaciones entre el niño/a y sus padres se han concebido como factores esenciales a considerar en el desarrollo del pequeño. Bronfenbrenner supone que, se han de tener en cuenta los apoyos sociales de que disponen los padres, sus necesidades, e incluso sus estilos familiares.

Este sistema propuesto por Bronfenbrenner es considerado como un sistema dinámico, más que estático, y que los procesos que influyen en el desarrollo son continuos e interactivos. “La influencia de un factor simple en cualquiera de los sistemas y en cualquier punto o momento sólo puede ser predicho a través de la observación del niño en el contexto de un sistema ecológico más extenso” (Odom y Kaiser, 1997).

De esta manera, se puede afirmar que el niño/a se desenvuelve dentro de un contexto y la composición de dicho contexto tendrá gran influencia en su desarrollo.

Bronfenbrenner postula cuatro niveles o sistemas que operan conjuntamente para afectar directa e indirectamente el desarrollo del niño/a, los cuales se describen a continuación:

Macrosistema: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por marcos culturales o ideológicos diferentes.

Exosistema: se refiere a los entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida. Para el niño/a podría ser el lugar de trabajo de los padres, el círculo de amigos de los padres o las propuestas de los padres sobre a que escuela deberá asistir, etc.

Microsistema: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares.

De acuerdo al autor, un escenario es el lugar donde las personas se involucran directamente como la escuela, el hogar, el lugar de esparcimiento etc. Los factores de actividad, el rol y las relaciones interpersonales constituyen los elementos del microsistema.

Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa. Para un niño, las relaciones entre el hogar, la estancia y el grupo de pares de su comunidad. En suma, el mesosistema es un sistema de microsistemas. Esta formado y ampliado cuando la persona en desarrollo se introduce en un nuevo escenario. Además de los sistemas primarios, las interconexiones pueden tomar un número de formas adicionales: otras personas que participan activamente en ambos escenarios, vínculos intermedios en una red social, y comunicaciones entre los escenarios formales e informales.

En primer lugar habrá que considerar que desde el punto de vista ecológico, la evolución del niño se concibe como un proceso de diferenciación progresiva de las

actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente, y en segundo lugar, se resalta la importancia de las interacciones y transacciones que se establecen entre el niño/a y los elementos de su entorno, empezando por los padres y por sus pares.

Es por ello, que este mismo autor, considera que las relaciones entre los grupos más cercanos al niño/a son importantes para él, ya que van a marcar su desarrollo y por tanto, deben tomar muy en cuenta dos vertientes igualmente importantes: la familia y el grupo de profesionales que trabajan en la educación de los niños/as.

La familia y la institución educativa, son dos sistemas que interactúan inevitablemente; lo que sucede en la institución tienen repercusiones en la familia y viceversa. Cada uno de estos sistemas tiene metas únicas y diferentes, pero también en común como el desarrollo del niño/a. Por lo tanto, si se establece la colaboración entre estos dos contextos, el niño/a es el principal beneficiado.

MODELO DE TRANSICION

La Transición a la escuela primaria juega un papel preponderante en el éxito académico de los niños/as, y tal y como lo aseveran algunos autores, esta transición es un periodo importante para la vida de los niños/as, e influencia su desempeño escolar a futuro (Belsky y MacKinnon, 1994; Pianta y Walsh, 1996). El experimentar tempranamente el éxito académico puede preparar el camino para el posterior ajuste escolar de los niños/as. Por otro lado, de acuerdo con Pianta y Kraft-Sayre (1999), los niños/as enfrentan enormes discontinuidades entre el preescolar y el ingreso a la escuela primaria que afectan también a las familias y a los maestros.

De acuerdo con Pianta y Kraft-Sayre (1999), la transición es definida como el “Proceso por el que los niños/as atraviesan cuando experimentan un cambio significativo de un ambiente a otro muy diferente, en la cual, el niño/a posee conocimientos, destrezas y habilidades que le permitirán insertarse y adaptarse de manera exitosa en su nuevo ambiente”. Es por ello que este modelo es concebido como *desarrollista* porque enfatiza el cambio y desarrollo a través del tiempo en las características y experiencias clave que

afectan la adaptación de los niños/as a la primaria. El niño/a, la familia, la escuela, los pares y los factores de la comunidad son interconectados e interdependientes entre ellos, no solo en un tiempo determinado sino a lo largo del proceso de transición, tal como se puede observar en la siguiente figura.

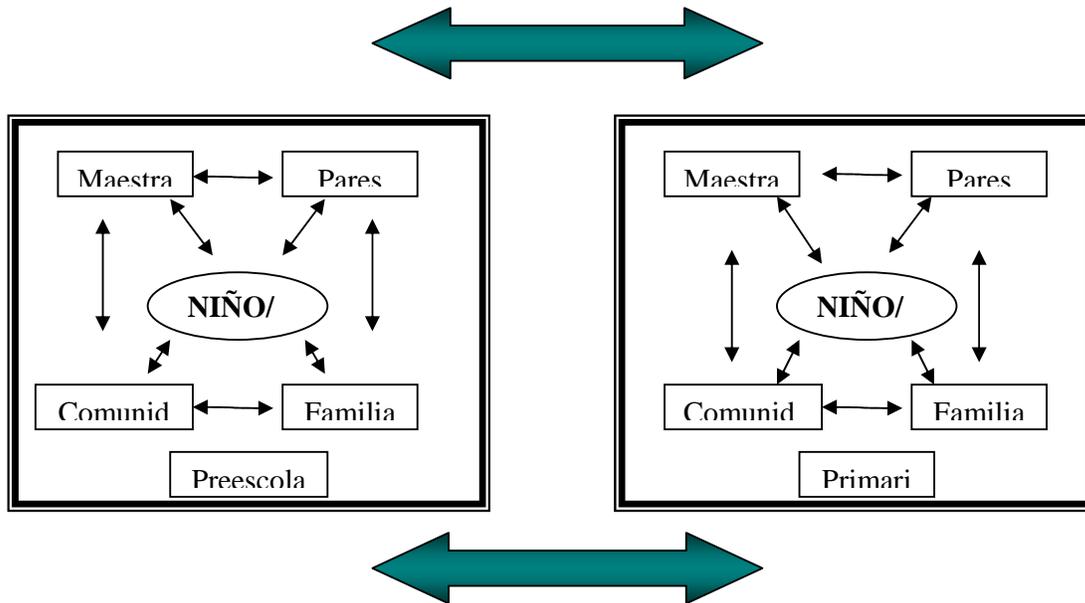


Figura 2. Modelo Desarrollista de la Transición de Pianta y Kraft-Sayre (1999).

Es así como se puntualiza que las relaciones entre los/as maestros de preescolar y los /as de primaria, entre pares, y entre familias y escuelas pueden servir como puente del preescolar a la primaria y apoyar la adaptación de los niños/as.

El modelo desarrollista de la transición, como lo aseveran sus autores, promueve conexiones personales antes del primer día de clases, a partir de planes de transición que ayudan a acercarse a las familias antes del inicio del ciclo escolar y a las comunidades a establecer vínculos entre preescolares y niños/as de primaria

Fundamentalmente, la transición es un *proceso* que involucra cuatro facetas: preparación en ambas escuelas, apoyo y participación de la comunidad, conocimiento e involucramiento de las familias y compromiso de preparación para los niños/as en el preescolar. Así pues, el objetivo de este método de transición es facilitar un proceso continuo en la construcción de relaciones entre todos/as los participantes.

Pianta y Kraft-Sayre (1999) puntualizan 5 principios en la guía de este proceso, con la consigna principal de facilitar la transición a la primaria:

1. Concebir las relaciones interpersonales como recursos.
2. Promover una continuidad del preescolar a la primaria.
3. Enfocarse en las fortalezas de las familias.
4. Adaptar las prácticas a las necesidades individuales.
5. Formar relaciones colaborativas.

Facilitar relaciones interpersonales como recursos: las relaciones interpersonales con los niños/as y con aquellos con los que trabajan y viven, son recursos primordiales para el desarrollo infantil. Cuando un niño/a es involucrado y rodeado por relaciones afectivas de apoyo, la transición a la primaria se realiza de manera fluida.

Promover una continuidad del preescolar a la primaria: Las relaciones estables y duraderas pueden servir como puente entre la familia y la escuela y al mismo tiempo pueden proveer continuidad del preescolar a la primaria. Estas relaciones pueden darse entre los padres/madres, maestros/as, trabajadores del escenario educativo y los pares.

Enfocarse en las fortalezas de las familias: cuando las fortalezas familiares son tomadas en cuenta en primer plano, se fortalecen los vínculos familia-escuela. Estas interacciones positivas deben ser iniciadas desde los escenarios educativos.

Adaptar las prácticas a las necesidades individuales: las prácticas de transición deben ser basadas en las necesidades y fortalezas de los niños/as, familia, maestro/a, escuela y comunidad.

Formar relaciones colaborativas: la colaboración entre las personas involucradas en este proceso, es fundamental en el desarrollo y la implantación de prácticas de transición exitosas.

Importancia de esta transición con base en las posturas teoricas.

Este proceso de Transición requiere analizarse y basarse desde la concepción de ambos enfoques, el ecológico y el modelo desarrollista de transición, ya que como lo aseveran los autores, es necesario considerar los contextos y sus elementos, en los cuales los niños/as se encuentran inmersos en este periodo de transición, en donde lo fundamental recae en la necesidad de establecer y mantener relaciones entre los elementos clave de los mismos, maestros, familia, la comunidad y los niños/as a través del periodo de esta transición.

En primera instancia, este establecimiento de relaciones es un elemento indiscutible y ampliamente estudiado, que apoyará dicha transición desde lo emocional; del mismo modo, el que las familias esten concientes acerca de este proceso y que cuenten con las herramientas y estrategias necesarias, es parte fundamental para que ellos puedan proveer el apoyo requerido.

Por otra parte, como lo aseveran algunas investigaciones de autores como Pianta y Kraft-Sayre (1999), es preciso acercarse a las familias y a las educadoras para promover un puente continuo de información acerca de las similitudes y diferencias entre la estancia y la primaria; del mismo modo, promover el intercambio de información sobre las necesidades tanto de las familias como de los niños/as; en general, brindar estrategias a los padres de familia para que puedan coadyuvar a sus hijos/as durante este proceso.

En segundo lugar, se resalta la importancia de intervenir tanto en el ámbito escolar como en el hogar, para asegurar que los niños/as preescolares experimenten su “transición a la primaria” de una manera sensible que coadyuve al desarrollo de competencias, adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan ser exitosos en su paso por el primer año de primaria, garantizando así el continuo éxito en los años ulteriores.

CAPITULO II

EL DESARROLLO DE LOS 5 A 6 AÑOS

Definición de desarrollo

Diversos autores han aportado sus ideas acerca del desarrollo infantil, convergiendo en distintos puntos y difiriendo en otros tantos. Es así que en este apartado, se pretende definir solamente al desarrollo infantil bajo distintas conceptualizaciones, que permitan a su vez, dar un panorama general de este concepto tan amplio desde diversas perspectivas.

De acuerdo a la postura de Del Val (1994) la cual se centra en la teoría de Piaget sobre el desarrollo del niño/a, se basa en una educación para la consecución de un niño inteligente y autónomo, en un futuro. De acuerdo con el autor, el niño/a se ha de desarrollar, de forma que utilice su cuerpo y mente para aprender cosas nuevas, para desarrollar su inteligencia y aprender sin que los adultos inculquen conceptos, sino que sea el niño/a quien los descubra y entienda.

Brazelton (2004) contempla el desarrollo del niños/as, como un proceso de aumento de la diferenciación e integración que avanza de manera jerárquica, en donde destaca de primordial importancia el establecimiento de relaciones afectivas calidas a temprana edad y la satisfacción de las necesidades del niño/a como piezas clave para un desarrollo adecuado. Así pues, el desarrollo es visto como todo un conjunto de relaciones con los adultos significativos que rodean al niño/a, que le aseguren por una parte, un desarrollo emocional adecuado y por otra, la satisfacción de sus necesidades.

Por otra parte, Sameroff y Fiese (1997) articulan una de las más influyentes conceptualizaciones de las relaciones recíprocas que existen entre lo heredado o biológico y lo adquirido, entre la naturaleza y el ambiente. Para estos autores, desde el modelo transaccional, el desarrollo del niño/a es visto como la interacción continua y progresiva del niño/a y sus experiencias con el medio ambiente.

Así pues, el modelo transaccional supone una teoría dinámica del desarrollo en la cual hay una continua y progresiva interacción entre el propio organismo (el niño/a) y su ambiente. Un ambiente que es entendido como “plástico” y moldeable, y unos niños/as que se convierten en participantes activos en su propio crecimiento (Odom y Kaiser, 1997).

De acuerdo a Bredekeamp y Copple (1997) el desarrollo considera dominios diferentes como el social, físico, emocional y cognitivo (interrelacionándose unas con otras) para la adquisición de habilidades que le permitan interactuar de manera funcional con el medio en el que se desenvuelve el niño/a. De la misma forma, estas autoras vinculan estrechamente el aprendizaje de estas habilidades con el desarrollo general del niño/a.

Por lo anterior, el desarrollo infantil no puede ser concebido en partes y ni siquiera visto como elementos aislados que conforman al niño/a, sino que se sugiere la continua observación y cuidado de la interacción entre las diversos dominios de desarrollo que contemplan los estudiosos del desarrollo infantil –físico, social, emocional y cognitivo- para poder arribar a una definición del desarrollo en los niños/as. Del mismo modo, como bien se mencionó, el desarrollo también involucra la total interacción del niño/a con las personas significativas allegadas a el/ella así como la interrelación que se da con el medio en que se rodea y sus elementos.

Principios de desarrollo

Existen algunos principios bajo los cuales se rige el desarrollo de los niños/as en edades tempranas, con la finalidad de proveer prácticas apropiadas para el adecuado desarrollo infantil propuestas por Bredekemp (1997):

1. Las áreas del desarrollo infantil –físico, social, emocional y cognitivo- están íntimamente relacionados. El desarrollo en un área influencia y es influenciada por el desarrollo de otras áreas.
2. El desarrollo se produce en una secuencia ordenada, con habilidades complejas construidas en aquellas que ya se han adquirido.

3. El desarrollo varía grandemente de niño/a a niño/a así como en las diferentes áreas de funcionamiento de los niños/as.
4. Las experiencias tempranas cuentan con efectos tanto acumulativos como de retroceso en el desarrollo individual del niño/a; existiendo periodos óptimos para cierto tipo de desarrollo y aprendizaje.
5. El desarrollo se da en direcciones predecibles hacia un a mayor complejidad, organización e internalización.
6. El desarrollo y el aprendizaje son influenciados por múltiples contextos sociales y culturales.
7. Los niños/as son aprendices activos, a través de experiencias físicas y sociales, así como del conocimiento culturalmente transmitido, que les posibilita para construir su propio entendimiento del mundo que les rodea.
8. El desarrollo y el aprendizaje resultan de la interacción entre la maduración biológica y el ambiente, lo cual incluye tanto el mundo físico como el social en donde el niño vive.
9. El juego es un vehículo importante para el desarrollo social, emocional y cognitivo, así como reflejo de este.
10. El desarrollo se incrementa cuando los niños/as cuentan con oportunidades de practicar nuevas habilidades recién adquiridas, así como también, cuando experimentan retos alcanzables.
11. Los niños/as demuestran diferentes modos de conocimiento y aprendizaje, así como diferentes formas de representar lo que conocen.

12. Los niños/as se desarrollan y aprenden mejor en el contexto de una comunidad donde se sienten seguros, valorados y psicológicamente seguros.

Es por ello que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños/as; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar, manipular objetos y materiales de uso cotidiano, como lo puntualiza Weikhart y Hohmann, (1999), permiten a los pequeños ampliar su información específica (su conocimiento concreto acerca del mundo que les rodea) y simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas: las capacidades de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus hipótesis, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis; en suma, aprender y construir sus propios conocimientos.

El juego como medio de aprendizaje

En la etapa preescolar, el juego más que como un fin, se aprecia como un medio capaz de proveer oportunidades infinitas de aprendizaje para los niños/as.

Lifter y Bloom (2000), definen al juego preescolar como la expresión de estados intencionales, las representaciones en la conciencia construidas a partir de lo que el niño/a sabe y sobre lo que está aprendiendo de eventos que suceden.

Por su parte para Frost (1999), el juego es el principal vehículo para el desarrollo de la imaginación y la inteligencia, el lenguaje, las habilidades sociales, las habilidades perceptivas y motoras.

Silva (2004) delimita al juego como una actividad voluntaria y flexible que supone la participación y dinamicidad de estados internos del niño/a, que se orienta al proceso y no a una meta. La autora asevera que se trata de una experiencia generadora de placer que compromete la atención y el interés del niño/a y que tiene preponderantemente un carácter no literal. Es una actividad en los niños/as que ofrece oportunidades para lograr nuevos desarrollos y aprendizajes.

De acuerdo con Linder (1990), apoyando la importancia de este elemento en la educación infantil, señala al juego como una actividad infantil desarrollada en cualquier escenario en el que los niños/as puedan interactuar con su medio ambiente, con ellos/as mismos y su cuerpo, con otros niños/as y con adultos/as. Así pues, mientras los niños permanezcan inmersos en una actividad que les permita explorar su medio, estarán aprendiendo cómo funciona el mundo a su alrededor. El juego puede hacer grandes contribuciones a lo largo de toda la vida en los diferentes aspectos del desarrollo humano.

Ahora bien, en cuanto a la participación del niño/a preescolar en el juego, de acuerdo a Del Val (1994), en esta edad y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños/as y con los adultos. “A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles”.

Asimismo, menciona que los preescolares ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta ensayando libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética, puntualizando este autor que “...en la educación preescolar una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar...” (Del Val, 1994).

Principalmente, uno de los tipos de juego que domina en esta edad preescolar es el *juego simbólico*, ya que a lo largo de diversas investigaciones, se ha podido evidenciar que el juego simbólico juega un papel importante en la vida de los niños/as, así como también han demostrado que este periodo de surgimiento se extiende también a lo largo de la escuela primaria (Bergen, 1998).

Es importante enfatizar la importancia de la relación juego/cognición, siendo muy probable que el juego imaginario involucre muchas áreas del cerebro, "...ya que involucra emoción, cognición, lenguaje y acciones sensorio motrices que por ende pueden promover el desarrollo de las conexiones sinápticas" (Bergen y Coscia, 2001).

A esta edad, durante el juego los niños/as hacen "como sí", lo cuál les permite realizar simbólicamente actividades que luego serán necesarias cuando sean adultos. El niño/a se interesa más por los procesos que por los productos de su actividad, lo cuál le permite ejercitarlos con toda libertad, sin las trabas de tener que alcanzar un fin. Por otro lado, los juegos motores, los juegos de actividad física, les permiten desarrollarse desde el punto de vista físico, los juegos simbólicos prepararse para actividades posteriores de carácter cognitivo.

Es así como en la edad preescolar, se observan progresos muy considerables en la complejidad de los juegos, produciéndose una representación de la realidad más exacta. Los juegos son mucho más coherentes y cobran cada vez más importancia los de carácter colectivo. Un aspecto importantísimo es el de la reproducción de situaciones sociales que han observado y aprendido, siendo esta época en que los niños/as juegan a los papás y las mamás, a los médicos, las maestras, la escuela y cualquier otro tipo de situación social en la que representan papeles distintos. "En estos juegos los niños utilizan papeles que son asignados no solo a los participantes inmediatos, sino también a otros imaginarios, que realmente no están" (Del Val, 1994).

La importancia de este juego de representación para el desarrollo del niño/a es enorme, ya que favorece mucho sus interacciones sociales y sirve también para la resolución de

conflictos, al permitir expresarlos de una forma simbólica. A través del juego, el niño/a manifiesta mucho de sus sentimientos, sus deseos y su relación con la realidad. El juego le sirve para practicar sin riesgo y le permite realizar un incontable número de veces las mismas actividades. "...el juego simbólico contribuye con los procesos mentales que son necesarios para la transición del jardín de infantes a la escuela primaria..." (Vigotsky 1967 en Linder 1990).

Por otra parte, cabe mencionar que como lo puntualizan Newman y Bredekamp (2001), el tipo y el nivel de juego simbólico que el niño/a exhibe en un momento determinado, será un poderoso predictor de las habilidades que mostrará en la escritura y la lectura.

Así pues, a la edad de los 6 años aproximadamente, el juego simbólico se hace todavía más complejo y va unido a la utilización de disfraces o de representaciones teatrales y en las niñas domina el juego con las muñecas que todavía continúa a esa edad. Sin embargo, habrá que hacer notar que ha comenzado a aparecer otro tipo de juego, el juego de reglas.

Los *juegos de reglas* son aquellos que suponen la participación de dos o más niños y cuentan con pautas acordadas por los mismos jugadores, y suponen la puesta en marcha de habilidades sociales y cognitivas elevadas, por lo que tienen incidencia en el manejo de la vida grupal.

Este tipo de juego es necesariamente social y existen unas reglas que son las que definen el propio juego. Aunque el juego pueda tener un significado, es la propia estructura de las reglas y su seguimiento la que determina el juego. Lo característico de los juegos de reglas menciona Del Val (1994), es que los jugadores deben respetarlas y estas son las que determinan quien es el que gana en el juego, cosa que estaba ausente en el juego simbólico, en el que nadie gana y solo estaban interesados en el juego mismo.

Esto tiene un papel muy importante desde el punto de vista del desarrollo social porque los niños/as tienen que cooperar entre ellos para llevar a cabo el juego y todos tienen que adaptarse a las reglas, pero, al mismo tiempo, compiten entre ellos tratando de evitar que los otros ganen.

Del mismo modo, de acuerdo con Linder (1990) este juego de carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos y sin la competencia no hay juego, pues generalmente un individuo o un equipo gana. Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a un considerar los puntos de vista de otros/as, elemento fundamental para el desarrollo social y para la superación del “egocentrismo”.

Finalmente es importante señalar que algunas de las instituciones encargadas de la educación infantil en el país, reconocen y establecen la importante labor y posición del juego en el desarrollo de los preescolares dentro de sus planes y programas, estableciendo al juego como la herramienta fundamental de aprendizaje a esta edad.

El PEP (SEP, 1992) señala que el juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño/a con la realidad externa que comparten todos; es el espacio donde niños/as o adultos pueden crear y usar toda su personalidad.

Por otra parte, dentro del Subprograma Pedagógico del ISSSTE (2001) se señala que el juego constituye uno de los ejes rectores de la mayoría de las acciones que se realizan en la práctica cotidiana del escenario educativo, ya que éste ocupa prácticamente todo el tiempo de su actividad; en donde efectivamente, el juego se manifiesta de manera natural, espontánea, como actividad continua que realizan con mucho interés, razón por la cual, ha sido adoptado como un medio para aprender de acuerdo con el interés infantil. “El juego tiene un papel muy importante en el desarrollo, ya que al jugar poco a poco conoce su mundo, se relaciona con los demás y con los objetos que le rodean” (ISSSTE, 2001).

A continuación, se describirán los dominios de desarrollo (Bricker, 1992), con las habilidades que involucra cada uno de ellos y son utilizados en este trabajo.

Dominio Social

Este dominio considera diversas habilidades sociales contempladas en 5 subgrupos:

Demostración de Afecto

Durante el periodo preescolar la comprensión de los factores causales en situaciones emocionales mejora. La demostración del afecto hacia otras personas a esta edad, se ve favorecida mediante las relaciones constantes con sus compañeros/as, siendo relevante el considerar que los niños/as comienzan a comprender las emociones de sus pares, permitiéndoles percibir la función comunicativa de las emociones que otra persona esta sintiendo.. “Los niños/as comienzan a utilizar la información contextual en sus experiencias cotidianas para comprender la base de las emociones –miedo, angustia y felicidad- y del porque ocurren” (Dunn & Hughes, 1998 citado en Ashiabi, 2000).

En este sentido, los niños/as a través de sus experiencias y el incremento de su sensibilidad social, desarrollan la habilidad de evaluar las emociones de otros, reconocer diferentes experiencias emocionales, regular su emoción y experimentar mas de una emoción simultáneamente. Así pues, es importante señalar que en esta etapa los niños/as experimentan emociones tanto negativas como positivas socialmente aceptables.

Integración y Participación con Pares

De acuerdo a Brunson (1991), los pares en la edad preescolar se vuelven en agentes importantes de socialización proveyendo amplias oportunidades de aprendizaje. Los preescolares son capaces de jugar con pares por periodos largos de tiempo, mostrando interés en sus compañeros e interactuando constantemente entre sí. Del mismo modo los preescolares comienzan a cooperar en la participación con otros/as formando pequeños grupos en donde pueden elegir incluir o excluir a un compañero/a. A esta edad la son capaces de iniciar una interacción con extraños, y establecer comunicación, sonreír, gritar y jugar, así como también es posible ya a esta edad encontrar un desarrollo esperado de la empatía mostrando preocupación o interés por otros.

Solución de Problemas

La habilidad de negociar y resolver conflictos en situaciones conflictivas con pares, es de gran necesidad de los preescolares a esta edad, debido a que en esta etapa el juego colaborativo emerge enormemente. En investigaciones como la de Crittenden (1992) han evidenciado que los niños/as preescolares, tienden a utilizar negociaciones directas y abiertas para lograr un intercambio de información. Los preescolares ya cuentan con un mayor desarrollo del autocontrol, lo que permite un adecuado intercambio de ideas, aunado a un desarrollo del lenguaje previo que utilizaran de manera fundamental para interactuar con sus pares y solucionar sus problemas mediante palabras de manera independiente. A esta edad esta habilidad mas sofisticada es esperada, contrario a estrategias simples de solución de problemas como el simple alejamiento del conflicto.

De la misma forma, investigaciones como las de Pellegrini, (1980); Smith y Dutton, (1979); Pederson, Rook.-Green y Elder, 1981 en Bergen, (1998) han evidenciado la relación de la habilidad de representación (utilizada en el juego simbólico) con la adquisición de estrategias de solución de problemas, competencia social y lingüística y el desarrollo de habilidades académicas.

Seguimiento de instrucciones y Permanencia en actividades en grupo

En esta etapa preescolar, el desarrollo de la habilidad para seguir instrucciones llega a un pleno dominio, esto a través de las constantes interacciones con los adultos que rodean al niño en los diferentes contextos. Así pues, lo niños/as son capaces de seguir una serie de comandos que llevan al desempeño de una tarea específica asignada a ellos/as.

Es así que a través de la participación constante de los niños/as en el contexto educativo, es que se llegan a refinar también la habilidad de participación y permanencia con los pares, afirmándose de acuerdo a las experiencias de juego

con que los niños/as cuentan en el medio en que se rodea. Los preescolares muestran la capacidad de permanecer en interacción con otros niño/as a través del juego y de otras actividades programadas por los adultos, desarrollando su participación en grupo de igual forma.

Conocimiento de si mismo/a e independencia

Estas habilidades de conocimiento e independencia llegan a esta edad de manera importante a lo largo de la vida de los preescolares. Los niños/as con capaces de reconocerse como individuos y conocer a los adultos familiares importantes en su vida, del mismo modo, llegan a visualizar las cosas de las que puede ser capaces de realizar, dando la pauta para que el niño/a preescolar comience a actuar de manera autónoma en las actividades cotidianas no solo en su hogar, sino también en el escenario educativo.

Dominio Cognitivo

Este dominio considera diversas habilidades cognitivas contempladas en 3 subgrupos:

Conocimiento y utilización de conceptos básicos.

Autores como Trister & Colker (2001), aseveran que los niños preescolares aprenden por medio de la práctica. Es decir, mediante la interacción con el mundo que los rodea, ellos intentan descifrarlo. Los niños/as a esta edad interactúan con los objetos y con las demás personas y dado que se involucran espontáneamente en actividades tales como construir con bloques, pintar, o dramatizar (juego imaginario).

Los preescolares organizan la información en "conceptos" (carro, silla, etc.), basado en atributos que definen un objeto o una idea. Asimismo, ellos pueden describir los objetos mediante su apariencia y acciones. A la edad de los 5 años, los niños son capaces de manejar la correspondencia 1 a 1, pero su concepto de número aun no ha sido totalmente desarrollado. Los niños/as muestran un conocimiento y utilización de colores diferentes, formas geométricas (circulo, cuadrado, triangulo y rectángulo), conceptos de tamaño (grande, pequeño, largo etc.), conceptos cualitativos (caliente, frío, liso, plano, diferente, rápido, lento etc.) y conceptos de relación espacio-temporal. (ayer, hoy, mañana, antes, primero).

Conocimiento e identificación de números.

Como lo señala Weikhart y Homman (1999) referente al conocimiento e identificación de números, es a través de la exposición constante a estos símbolos y su utilización frecuente en el escenario educativo, que los preescolares logran a un dominio de estos conocimientos. Así pues a esta edad, son capaces de reconocer números del 1 al 10, así como también logran contar 20 objetos que manejen en cualquier escenario.

Conocimientos previos a la lectura y escritura.

Concerniente a la adquisición de los conocimientos previos a la lectura y escritura, los preescolares ya muestran una conciencia fonológica a través de lograr identificar sílabas en palabras cortas de 2-4 fonemas, jugar con rimas, escribir a través del sonido de las letras y a través de la identificación de las letras de su nombre. De la misma forma, la longitud y complejidad en sus oraciones incrementa cada año así como también el uso de palabras abstractas.

En este sentido, Neuman, Copple y Bredekemp (2001) señalan que durante esta etapa, los niños/as continúan familiarizándose con el uso de varios patrones de conversación para comunicarse en diferentes contextos, tales como

hablar por teléfono, ordenar comida o asistir a una fiesta de cumpleaños.

Aun en preescolar, los niños tienden a escribir letras al revés (confundiendo q - p ó d - b). Esta confusión es natural debido a que en el mundo físico, un objeto tiene la misma función en lo referente a su orientación direccional.

De acuerdo con Stratton (1991) a través de esta habilidad emergente, los niños/as adquieren la relación “vivencia-escritura”, logrando darse cuenta de que las experiencias cotidianas pueden ser impresas en letras (aun cuando sean garabatos solo entendibles para ellos) incrementando así su interés por querer saber “que dicen las letras”. A esta edad, encuentran en la realización de dibujos y en la escritura un medio de comunicación para reflejar sus vivencias y sentimientos, lo que finalmente redituará en los comienzos de una alfabetización formal.

Dominio de Motricidad

Este dominio considera diversas habilidades motrices finas contempladas en 3 subgrupos:

Manipulación de utensilios de escritura.

Los niños/as preescolares se benefician de actividades en los cuales intervienen los músculos de las manos y habilidades de motricidad fina, tales como dibujar y pintar, trabajar con plastilina y construir con bloques.

Los preescolares, son capaces de utilizar ambas manos para manipular objetos de manera diferenciada y cortar formas con líneas rectas y curvas

El desarrollo de esta habilidad motriz, les permite a los preescolares utilizar de manera mas adecuada y frecuente, los utensilios como tijeras y propios para la

escritura, no solo para escribir o garabatear, sino para expresar sus ideas y vivencias a través de dibujos o cartas, a través del uso de un sinfín de materiales tales como crayolas, pinceles, colores, pintura digital, etc.

Copiado de figuras, letras y nombre.

Los niños de 5 y 6 años, son capaces de copiar figuras simples (V T +), figuras complejas (cuadrado, triangulo, rectángulo), escribir pseudo-letras y copiar las letras de su nombre de un modelo previo.

Escritura de letras con y sin modelo.

A esta edad los niños/as logran escribir al menos tres letras sin modelo y de manera mas sofisticada, logran escribir su primer nombre.

CAPITULO III

EL DESFASE DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR CON LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Dentro de este capítulo se pretende resaltar el desfase y rompimiento de la continuidad en cuanto la metodología de la enseñanza utilizada en la educación preescolar y el primer año de la educación primaria. Para ello, se revisarán ambos programas educativos, en primer lugar para conocer los propósitos a alcanzar fijados en cada nivel educativo y en segundo lugar para poder apreciar la metodología utilizada en ambos niveles de acuerdo a los planes y programas establecidos por la SEP. Es importante hacer mención, que este trabajo se realizó durante el ciclo escolar 2004-2005 cuando aún no entraba en vigor el nuevo PEP (2004) y seguía aplicándose el PEP (1992). Finalmente se hace un cierre con una argumentación sobre el desfase de la continuidad en ambas metodologías de enseñanza en preescolar 3 y primer grado de primaria.

Propósitos fundamentales de la Educación Preescolar

La educación preescolar constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares, con adultos y participen en eventos educativos y con un sentido más pedagógico más ricos y variados que los del ámbito familiar y así propiciar una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; estas experiencias contribuyen entre otras cosas, al aprendizaje, desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. Además de estas experiencias que favorecen aprendizajes valiosos, esta educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales ulteriores. A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños/as, la educación preescolar tiene propósitos definidos que pugnan por desarrollar sus capacidades mediante el diseño de proyectos destinados específicamente al aprendizaje.

De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños/as para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.

Dentro del PEP (SEP, 1992), el jardín de niños/as considera la necesidad y el derecho que tienen los infantes a jugar, así como a prepararse para su educación futura. ***“...jugar y aprender no son actividades incompatibles, por lo que sería deseable que la escuela primaria pudiera abarcar estas dos grandes necesidades...”***

Los propósitos generales que marca el PEP (1992), se basan en que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños/as.
- Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Metodología

Dentro del PEP, se propone la utilización de proyectos como método principal para alcanzar sus objetivos. Este programa que considera el trabajo por proyectos, supone planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño/a, definiendo un proyecto como la organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta, respondiendo a los intereses y necesidades de los niños/as. Por ello, la educación preescolar tiene como sustento principal la enseñanza a través de actividades lúdicas, y la participación de los niños/as en el juego.

La elección de los proyectos por parte de los niños/as y del docente de acuerdo con este documento, se fundamenta en aquellos aspectos de la vida de los niños/as, que al ser significativos para ellos, le permiten abordarlos con interés.

A continuación se señalan los puntos a seguir que marca el programa para la implantación de este método:

- Definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia del niño/a.
- Consolidar una organización de juegos y actividades que responda a los aspectos del desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño/a.
- Organizar el desarrollo de las actividades para favorecer la interacción y cooperación entre niños/as.
- Considerar la organización y ambientación del aula.
- Dar un lugar de primera importancia al **juego**, la creatividad y la expresión.
- Respetar el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones.
- Incorporar progresivamente a los niños/as en algunos aspectos de planeación y organización del trabajo.
- Realizar la evaluación desde un punto de vista cualitativo como proceso permanente.
- Considerar la función del docente como guía.

Evaluación

En el Jardín de niños la evaluación es entendida como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa. Esta evaluación se señala como de carácter cualitativo, ya que no esta centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino en un descripción e interpretación.

La finalidad de la evaluación de acuerdo al PEP, es por un lado, retroalimentar la planeación y la cooperación del programa, para rectificar acciones, proponer modificaciones, analizar las formas de relación docente-alumno, docente-grupo, y por otro, evaluar al niño/a para conocer sus logros, dificultades y áreas de interés para implantar las acciones necesarias.

Propósitos fundamentales de la Educación Primaria

De acuerdo al documento “Planes y Programas de estudio de educación básica de primaria” (SEP, 1993), el plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza de contenidos, para asegurar que los niños/as:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía del País.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Asimismo, uno de los propósitos centrales de estos planes y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se menciona la preocupación de que “en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión” (SEP, 1993).

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas, no sólo se espera que enseñe más conocimientos a los niños/as, sino también que realice otras funciones tanto sociales como culturales. Frente a esas demandas, es indispensable establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la *lectura y la escritura*, la formación *matemática elemental* y la *destreza en la selección y el uso de información*.

Por otra parte, en comparación con los programas anteriores, se resalta que la prioridad más alta se asigna al dominio de la *lectura, la escritura y la expresión oral*. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45% del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños/as logren una *alfabetización* firme y duradera (SEP, 1993).

Asimismo, este programa enfatiza que uno de los cambios más importantes en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los programas de estudio actual, el propósito central es propiciar que los niños/as desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Metodología

De acuerdo a los Planes y Programas de estudio de educación básica primaria (SEP, 1993), la realización de los objetivos planteados exige la aplicación de un enfoque donde se puntualizan 5 rasgos principales:

- la integración estrecha entre contenidos y actividades.
- ***dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.***
- reconocer las experiencias previas de los niños/as en relación con la lengua oral y escrita.
- propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.
- utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.

De manera importante, cabe señalar que el segundo punto destaca que los maestros/as utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, correspondientes a diferentes paradigmas y a prácticas arraigadas en la escuela mexicana. Del mismo modo, se puntualiza que sea cual sea la metodología empleada por los profesores/as, la enseñanza inicial de la lecto-escritura no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos.

Esto hace necesario resaltar que aún a pesar de la metodología elegida por los profesores, las actividades realizadas en la escuela primaria se basan en una acción educativa dirigida a la realización de actividades de lápiz y papel de una manera primordialmente estática.

Dentro de las prácticas educativas que los maestros utilizan y que se encuentran redactados en los planes y programas de educación primaria, se encuentran algunos rasgos primordiales:

1º La integración estrecha entre contenidos y actividades. Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permitan el ejercicio de una competencia y reflexión sobre ella.

2º Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros tienen libertad absoluta de utilizar técnicas variadas para enseñar a leer y escribir que se basen en diferentes teorías y prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias.

3º Reconocer las experiencias previas de los niños/as en relación con la lengua oral y escrita. Los niños/as ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos.

4º Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares. En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español, pero esto no implica que deba circunscribirse a los límites de la asignatura. El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura.

5º Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

Evaluación

En los referente a este apartado, después de una revisión exhaustiva del documento de Planes y Programas para la educación básica donde se especifican todos los criterios bajo los cuales la educación básica debe ser llevada a cabo en las aulas, no se encontró la información donde se defina una metodología de evaluación *per se*.

Discusión

PROPOSITOS GENERALES	
Ambos programas educativos consideran el enfoque de organización de los contenidos y alcance de sus propósitos, con base en que el niño/a desarrolle:	
PREESCOLAR	PRIMARIA
1° Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.	1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2° Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.	2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía del País.
3° Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños/as.	3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4° Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual permitirá adquirir aprendizajes formales.	4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

METODOLOGIA	
PREESCOLAR	PRIMARIA
Realización del acto educativo con base en la creación de proyectos, bajo la planeación de juegos y actividades que respondan a los intereses y necesidades de los niños/as.	Se brinda una amplia oportunidad a los docentes de elegir la metodología mas adecuada para llevar a cabo la enseñanza, bajo tres consignas principales: <ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento de las experiencias previas de los niños/as. • utilización de actividades en grupo. • promoción del desarrollo de la lengua en las actividades escolares.

EVALUACION	
PREESCOLAR	PRIMARIA
Se señala como de carácter cualitativo, no esta centrada en la medición que implica cuantificar conductas, sino en un descripción e interpretación.	No existe un apartado dentro del documento de Planes y Programas, en donde se explique el proceso de evaluación en este nivel.

Haciendo referencia a las discrepancias existentes entre estos dos niveles educativos, se hace importante recalcar que los propósitos fundamentales de ambos centros, distan mucho de poder darles continuidad en uno y otro nivel educativo. En preescolar, el énfasis se hace en la búsqueda del desarrollo de la autonomía y apoyo en el desarrollo de las habilidades sociales, siendo que la preparación para la vida personal se observa como pieza clave en la formación preescolar.

En la escuela primaria, lo primordial se funda en el desarrollo de su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, por lo que las habilidades de de habilidades de lectura y escritura se presentan como esenciales dentro de la programación, ya que se mencionan aspectos como el desarrollo de estrategias para reconocer diferentes tipos de texto, estrategias adecuadas para la redacción así como para la revisión y corrección de sus propios textos etc., enfocándose así mayoritariamente en aspectos centrales de la alfabetización.

Por el lado de la metodología de enseñanza, se observa que en el preescolar el juego es utilizado como el medio principal de aprendizaje, el cual, ha sido recalcado dentro del PEP como uno de los instrumentos primordiales para brindar oportunidades de aprendizaje a los niños/as pequeños. Por otro lado, en la primaria, este elemento no funge más como pilar fundamental en el hecho educativo, más bien se brinda la oportunidad a los docentes de elegir de entre un sinnúmero de didácticas que ellos creerán pertinentes, abordando así un método diferente para llevar a cabo el aprendizaje y rompiendo esta secuencia en el aprendizaje con el que los preescolares ya estaban familiarizados.

Finalmente concerniente a la evaluación, se documenta en el PEP (1992) la utilización de un enfoque de evaluación mas que cuantitativa, cualitativa centrada en la descripción e interpretación de rasgos o conductas, con la finalidad de conocer logros y dificultades para implantar las acciones correctivas necesarias. En contraparte, en el documento referido a la educación básica (SEP, 1993), no se establece un apartado específico donde se describa un método determinado para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de los niños/as de la escuela primaria.

CAPITULO IV

IMPORTANCIA DE LA TRANSICIÓN.

Diversas investigaciones han establecido que la educación preescolar puede producir logros substanciales en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as y de la misma forma, han confirmado los efectos positivos del nivel preescolar en lo referente a la preparación y éxito escolar posterior, siendo evidentes los beneficios que se han venido dando tales como el incremento en los índices de graduación escolar y una disminución en los índices de delincuencia (Barnett, 2002).

Este periodo en la vida de los niños/as requiere una cuidadosa atención, debido a las consecuencias negativas a largo plazo. Los niños/as con problemas académicos y sociales durante su preescolar, son más propensos a exhibir problemas a lo largo de su vida escolar (Lead y Price 1987; Belsky y MacKinnon 1994 citado en *Early Childhood Edition; Annual editions*, 2004).

La investigación en intervención temprana provee un respaldo fuerte sobre la importancia de la continuidad en la transición de la niñez temprana, a la inserción en escenarios escolares. Shore, 1998 (citado en Bohan-Baker y Priscilla 2004) sostiene que los logros de los participantes, especialmente cognitivos, se desvanecen durante el proceso de ingreso a la primaria. Este desvanecimiento puede ser atribuido, al menos en parte, a las diferencias entre el involucramiento de los padres, la organización del salón y el estilo de enseñanza en el cuidado infantil y en los programas de educación primaria (O'Brien, 1991 citado en Bohan-Baker y Priscilla 2004). Los niños/as frecuentemente tienen dificultades en el ajuste a nuevos escenarios educativos cuando las reglas, rutinas, atmósfera o filosofía, difieren dramáticamente a las del preescolar y los centros de cuidado infantil (Shore, 1998 citado en Bohan-Baker y Priscilla 2004).

Para la mayoría de las familias de niños/as preescolares, la primaria constituye el comienzo de la educación formal. “El timbre que señala el inicio del primer día de clases representa un cambio abrupto en la vida de un niño/a...” (Ladd, 1996 citado en Papalia, 2001). Los niños/as pasan menos tiempo en actividades seleccionadas por ellos mismos y más tiempo realizando talleres y preparándose para leer.

Diversos estudios se han enfocado a la transición entre los programas de preescolar y la escuela primaria (Early, Pianta, Taylor y Cox, 2001; Rathburn y Hausuken, 2001; Rim-Kauffman y Pianta, 2000). De acuerdo con Regena (2004), la transición a la primaria se refiere al proceso utilizado para proveer continuidad entre el preescolar y la primaria. Las transiciones involucran el compartir información de los alumnos/as, actividades en el salón de clases y objetivos curriculares. Sin embargo, una definición que abarca otros elementos fundamentales es la que hacen Pianta y Kraft-Sayre (1999), en donde definen la Transición como un proceso por el cual los niños/as atraviesan cuando experimentan un cambio significativo de un ambiente a otro muy diferente. En este proceso el niño/a debe poseer conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan insertarse y adaptarse de manera exitosa en su nuevo ambiente.

En este periodo de acuerdo con Pianta y Kraft-Sayre (1999) es de gran importancia el establecer relaciones entre el niño/a, su familia y la escuela para apoyar y llevar a cabo este proceso de transición.

En este mismo sentido, cuando se trabaja en una transición adecuada, ésta, ciertamente ofrece algunos beneficios tanto para los niños/as como para los padres/madres de familia y maestros/as que se involucran en este proceso tales como los siguientes:

Niños/as

- Continuidad en las experiencias educativas tempranas.
- Incremento de la motivación y apertura a nuevas experiencias.
- Aumento de auto confianza.
- Mejoramiento de las relaciones con otros niños/as y adultos.
- Un mayor sentido de confianza entre niños/as.

Padres/madres

- Un incremento de la confianza en las habilidades de sus hijos/as para ser exitosos en el nuevo escenario.
- Una mejor confianza en su habilidad para comunicarse con el personal educativo e influenciar al sistema educativo efectivamente.

- Un sentido de orgullo y compromiso en su involucramiento continuo en la educación de sus hijos/as.
- Un mayor conocimiento y aprecio de los programas educativos infantiles.

Maestros/as

- Se incrementa el conocimiento de los niños/as y se incrementa la habilidad de satisfacer necesidades individuales.
- Se incrementa el apoyo entre los padres y entre la comunidad.
- Hay más recursos y amplias redes de apoyo profesional.
- Se incrementa la conciencia de la importancia de los programas de preescolar en la comunidad.
- Se renueva el sentido de profesionalismo y orgullo en los esfuerzos para apoyar a los niños/as y a las familias.

La comunicación y la continuidad entre el preescolar, el hogar y la escuela primaria son indispensables en la promoción de una transición exitosa de los niños/as preescolares hacia la primaria (Love y Yelton 1989 citado en *Early Childhood Edition; Annual editions*, 2004). Por ejemplo, el asegurar la continuidad en la currícula así como el involucramiento de las familias puede apoyar este proceso. Sin embargo, autores como Pianta y Kraft-Sayre (1999) aseguran que el programa de transición no debe ser genérico, sino que las prácticas de transición deben responder a las particularidades de cada comunidad.

Investigaciones como las de Early, Pianta, Taylor y Cox, 2001; Rathburn y Hausuken, 2001; Rim- Kauffman y Pianta, 2000 (citadas en el *Journal of NAEYC*, 1999) respaldan la importancia de contemplar actividades de transición dentro de los programas de educación preescolar, tales como visitas a la escuela primaria, comunicación con la familia concerniente a las necesidades de los niños/as y la importancia de contemplar expectativas consistentes en ambos escenarios, la escuela y el hogar. De la misma forma para apoyar este proceso es importante contemplar como el programa preescolar apoya a las familias durante este periodo de transición.

Así pues, de acuerdo con Bohan-Baker y Priscilla (2004) lo más importante para este proceso de Transición son las relaciones aquellas entre los niños/as y los maestros, familias y maestros, los niños/as y sus pares y los niños/as y sus familias. Cuando estas relaciones reconocen las necesidades de los niños/as y cuando se da una comunicación regular acerca de estas mismas necesidades, los niños/as parecen ajustarse bastante bien durante este periodo de cambio.

El modelo desarrollista de Pianta y Kraft-Sayre (1999) plantea al trabajo con los diversos agentes involucrados, no solo en un tiempo determinado sino a través y durante todo el proceso de transición: niños/as, maestros/as y familias.

NIÑOS/AS

Los niños/as de la transición desempeñan el papel central del proceso, debido a la importancia y necesidad de prepararlos/as para afrontarla. Los preescolares son quienes a través de su curso en el preescolar, adquirirán las habilidades, conocimientos y destrezas que les permitirán afrontar este cambio tan significativo. De acuerdo a Pianta y Kraft-Sayre (1999), esta transición enfatiza el cambio y desarrollo a través del tiempo en las características y experiencias clave que afectan la adaptación de los niños/as a la primaria.

De esta manera, los niños/as deben ser guiados para el desarrollo de habilidades específicas necesarias para el primer grado de primaria. Así pues, el énfasis debe girar en torno a una planeación enfocada en llevar a cabo una alfabetización temprana en el preescolar, debido a la exigencia de este elemento en los planes y programas de educación primaria SEP (1992) en el primer grado.

Por otro lado, otro elemento importante que surge en la literatura de la transición, es el establecimiento de relaciones importantes con las familias que permitan una participación directa de los adultos más significativos con los niños/as y el apoyo total para afrontar este proceso de cambio, dando así la oportunidad de que los niños/as se vean beneficiados con el trabajo tanto en el preescolar como en el hogar. De esta manera, se abre la posibilidad de llevar a cabo actividades de transición no solo en el ámbito educativo sino también en el familiar, en donde se favorezca directamente el desarrollo de habilidades en los niños/as preescolares.

Finalmente, un elemento determinante para el apoyo de los preescolares en el proceso de Transición, es la familiarización con los elementos que integran el nuevo escenario a ingresar, la primaria. Los niños/as deben ser guiados a través de diversas actividades que les permita: a) conocer el ambiente físico del salón de clases de primer grado, b) conocer a las maestras con las que muy probablemente trabajen en el próximo año escolar y c) conocer las actividades dirigidas de aprendizaje (juego Vs letras y números), siendo una de las estrategias primordiales la realización de visitas a la primaria.

MAESTROS/AS

El rol que juegan los maestros/as del preescolar es de fundamental importancia. Estos adultos/as son las personas más cercanas a los preescolares y con las que mantienen una comunicación constante y cotidiana. Son los/as encargadas de conocer el estado actual de desarrollo de los preescolares con que trabajan, llevando a cabo una evaluación de las habilidades y conocimientos con que cuentan los niños/as en ese momento determinado (fundamentalmente al inicio del ciclo escolar), y de la misma forma compararlas con las habilidades y destrezas necesarias para el primer grado de primaria, esto con la finalidad de realizar una planeación mensual basada en las necesidades identificadas y trabajar directamente en el desarrollo de estas habilidades específicas durante el ciclo escolar.

Sin embargo, este papel no debe centrarse en la mera promoción de habilidades, destrezas y desarrollo de conocimientos dentro de la sala de preescolar. Los maestros/as del preescolar de acuerdo a Pianta y Kraft-Sayre (1999), deben establecer y permanecer en constante contacto comunicativo con el personal de la escuela primaria, con la finalidad de conocer contenidos y la metodología llevada a cabo en dicho centro educativo. De esta forma, se logran crear y establecer puntos afines con la metodología dentro de la sala preescolar, y redituar a su vez el impacto negativo de un rompimiento en la continuidad metodológica.

Asimismo, estos maestros/as deben tomar una amplia conciencia de las diferencias y similitudes ambientales que sostienen ambos centros educativos. En primera instancia es importante que las educadoras conozcan acerca del gran impacto que el ambiente y su modificación, puede causar en los niños/as pequeños (Isbell y Exelby 2001; Bronfenbrenner 1979; Weikhart y Hohmann, 1999; Bricker 2002), esto con la finalidad de poder realizar actividades de transición que permitan una familiarización con el nuevo ambiente al cual los niños/as se enfrentarán en su próximo ingreso. En segundo plano, se encuentra la necesidad de que las educadoras conozcan la forma en que esta organizada la sala de primer grado de primaria, con la finalidad de dar cuenta a los preescolares de las diferencias que encontrarán en dicho centro.

El modelo desarrollista de transición de Pianta y Kraft-Sayre, sugiere el establecimiento de relaciones entre el personal de cada centro educativo, con la finalidad de enfocarse en las necesidades tanto de los niños/as como de las familias. De esta manera y con el conocimiento de estas necesidades, se programan las actividades de transición más adecuadas de acuerdo al nivel, necesidades y posibilidades de las familias en dicha comunidad.

De acuerdo con Pianta, Rimm-Kauffman y Cox (1999), cuando las educadoras toman conciencia de que las familias pueden desarrollar un papel importante en esta transición, las relaciones entre niños/as-familias-educadoras se fortalecen, permitiendo la realización de actividades de transición más adecuadas y con una constancia mayor, lo que a su vez redituará en apoyo para sus hijos/as. Así pues como lo menciona Epstein et al. (2002) (citado en *Early Childhood Edition; Annual editions*, 2004), lazos fuertes entre las familias y las educadoras del preescolar deben ser creados a través del establecimiento de una constante comunicación continua a lo largo del ciclo escolar, con la finalidad de conocer constantemente las necesidades y logros de cada familia.

Las maestras de la primaria deben contar con un conocimiento amplio que les permita dar cuenta, tanto de los contenidos como de la metodología utilizada por los maestros/as del preescolar que de manera directa están influyendo en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as preescolares, siendo que de la misma forma le permitirán apreciar el estado y el nivel en que los niños/as ingresarán a la primaria.

FAMILIAS

La orientación hacia las familias sobre este proceso, puede jugar un papel importante para que se involucren en la educación de sus hijos/as, tanto en el hogar como en la escuela. Así pues, como lo señala Riedinger, (1997) (citado en Bohan-Baker y Priscilla 2004) la educación temprana enfatiza una metodología centrada en la familia que aliente a los maestros de primaria a encontrar formas de involucrar a la familia completa en el proceso educativo

Estudios como los de Henderson y Berla, (1994) (citado en Bohan-Baker y Priscilla 2004), han evidenciado que cuando las familias se involucran en el proceso escolar de sus hijos/as, éstos se adaptan mejor al nuevo nivel educativo, se observa una mejor asistencia a la escuela, tienen mejores actitudes y comportamientos positivos, altos índices de graduación y una mayor aceptación en la educación superior.

Por otra parte, de acuerdo con investigaciones realizadas a lo largo de décadas de trabajo (Henderson y Berla, 1994; Lewis y Henderson 1997 y Powell, 1998, citado en Early Childhood Edition; *Annual editions*, 2004), uno de los factores mas precisos para predecir éxito académico, no se centra en el salario de los padres ni en su nivel de educación, sino el grado en el que los padres creen que ellos pueden ser recursos clave en la educación de sus hijos e involucrarse en la escuela y en la comunidad.

Así pues, el involucramiento de los padres beneficia no solamente a los niños/as sino también a los maestros/as y la calidad del programa educativo. Cuando este involucramiento es fuerte, es mas probable que los maestros y los administradores experimenten una mejora en la auto-estima, tengan una moral alta, sientan una mejor satisfacción de su trabajo y cuenten con un mayor respeto por su profesión (Epstein et al. 2002 citado en Early Childhood Edition; *Annual editions*, 2004). Del mismo modo, las escuelas y programas con un alto nivel de consistencia y significancia en cuanto al involucramiento de las familias, tienden a contar con un mayor apoyo por parte de estas y adquieren un mayor respeto dentro de la comunidad (Cavarretta, 1998 y Hatch, 1998 citado en Early Childhood Edition; *Annual editions*, 2004)

Kibel Stein-Seroussi (1997) asegura que una comunidad puede verdaderamente existir solo cuando sus miembros se identifican entre ellos mismos y cuando reconocen la importancia de sus relaciones al unir esfuerzos para alcanzar metas comunes. De acuerdo con este autor, el escenario educativo es una comunidad de familias, maestros y vecinos aceptando responsabilidades mutuas para establecer y promover las relaciones que promuevan el éxito de los niños/as.

Específicamente autores como Pianta, Rimm-Kauffman y Cox (1999), sugieren que las escuelas deben basar las prácticas de Transición en 3 principios interrelacionados:

- *Acercamiento*: Los escenarios educativos preescolares, vinculan a las familias y a las escuelas primarias, con la finalidad de establecer relaciones y promover una comunicación bidireccional con la finalidad de acordar las prácticas de transición más efectivas.
- *Acercarse con anterioridad*: Las escuelas deben establecer vínculos particularmente con las familias antes del primer día de clases.
- *Acercarse con una intensidad apropiada*: las escuelas desarrollan una amplia gama de prácticas de variada intensidad, por ejemplo; (baja intensidad) folletos o avisos, y (alta intensidad) contacto personal o visitas domiciliarias.

Finalmente, es importante mencionar que las actividades de transición implantadas antes de la entrada a la escuela primaria, deben mantenerse vigentes una vez que los niños/as entren a dicho nivel, esto, con la finalidad de asegurar una continuidad en el proceso. Esta sentencia, es críticamente fundamental en cuanto al involucramiento familiar, en donde la investigación demuestra un declive en la relación escuela-familia a lo largo de grados posteriores.

Antecedentes: Estado Actual en el nivel preescolar.

La propuesta de Transición que a continuación se presenta, se diseñó a partir de la experiencia de este profesional en una Estancia Infantil del ISSSTE. Por ello, se considera importante compartir la situación y características particulares del contexto en que se llevó a cabo. Sin embargo, vale la pena señalar que la mayoría de estas situaciones son comunes a la mayoría de programas preescolares y no particulares de una institución.

NIÑOS/AS

Es importante mencionar que los niños/as como eje central de este proceso de transición, no cuentan con información acerca de la primaria mas que la que se les brinda a través de sus padres y las educadoras, en donde el énfasis se muestra en las exigencias por parte de estos agentes por que le “echen ganas” para su próximo ingreso a la escuela primaria, mostrando en cierto modo una abstracción de la palabra “primaria”, sin realmente darles a conocer de forma concreta lo que eso significa.

Por otro lado, a los preescolares constantemente se les recuerda todas las cosas que no podrán realizar en la primaria, enunciando cosas como: “no podrás jugar”, “no te podrás parar de tu banca”, “no podrás llevar juguetes”, “no podrás estar platicando con tus amiguitos” etc., siendo esto una constante amenaza para los niños/as, y al mismo tiempo creando incertidumbre de lo que se enfrentarán en poco tiempo.

FAMILIAS

Las familias muestran una constante preocupación por que sus hijos/as estén preparados para la escuela primaria, enfocándose primordialmente en los elementos de la lecto-escritura, lo que a su vez, les lleva a ejercer con el paso del ciclo escolar una constante presión sobre sus hijos/as con la consigna de que “estén preparados” para su ingreso a primaria. Lo anterior se muestra tan categóricamente en el centro educativo, que las familias tienen en mente (como opción) el cambiar a sus hijos/as a una “escuela de verdad” en donde si aprendan a leer y escribir.

Por otra parte, las familias no cuentan con información importante que les permita tomar una decisión clara y oportuna de la escuela primaria mas adecuada para las necesidades de su hijo/a. El preescolar no provee de información a las familias sobre las

escuelas primarias y su modelo educativo para poder tomar una decisión correcta, por lo que la elección de las familias se basa principalmente por la cercanía con el centro laboral o con su domicilio.

Finalmente, las familias no conocen este “Proceso de Transición”, por lo que no necesariamente saben como preparar a sus hijos/as para el paso a la primaria.

Ambiente Físico

Dentro de una aula de educación infantil se puede encontrar una organización en espacios de juego (espacio grupal, juego simbólico, ludoteca, construcción, grafico plástico, aproximación a la lengua escrita, biblioteca, etc.) y del mismo modo se puede dar cuenta de los materiales que predominan en ella, tales como juguetes, legos, carros, disfraces, mascarar, peines, espejos y muñecas etc., lo cual remarca el sentido lúdico con el cuál debe ser abordada la educación infantil. Del mismo modo, los recursos humanos con los que se cuenta dentro de dicho centro es variado, en primera instancia, se cuentan con dos o mas educadoras por sala, una pedagoga, una doctora, una psicóloga, una nutrióloga y una trabajadora social. Como puede observarse, existen muchas personas encargadas del cuidado infantil y con la función de velar por el bienestar y aprendizaje de los niños/as pequeños.

En contraste, la escuela primaria es en sí misma un espacio más grande y con mucha demanda de población por atender. En las escuelas oficiales, las aulas exceden los 40 alumnos y dentro de los cuales se pueden encontrar los siguientes elementos: bancas, libros, reglas, lápices y colores, alfabetos pegados en la pared y una maestra. Ahora bien, ¿donde quedaron los juguetes?, ¿y los espacios de juego?, ¿dónde quedaron las demás personas que cuidaban de los niños/as cuando se sentían mal?, ¿donde esta el comedor?, ¿donde esta el jardín? ¿y los cuentos que podían leer?, todo esto desaparece para establecer las condiciones necesarias según la SEP, para poder llevar a cabo el primer año de primaria.

MAESTROS/AS

Las educadoras del preescolar no conocen los pre-requisitos tanto académicos y sociales que el primer grado de primaria exige y para lo cual debería trabajarse en preescolar para apoyar este cambio.

Por otra parte, las educadoras no tienen conocimiento de la metodología utilizada por las maestras en ese grado, siendo que el enfoque de enseñanza de las educadoras enfatiza el desarrollo del área personal-social y la realización de actividades de rutina diaria, dejando de lado el desarrollo de habilidades importantes para la preparación de los niños/as. Es así que dentro de los propósitos que la educación preescolar establece tal vez no se lleven a cabo en su totalidad, ya que dentro de las prácticas educativas una gran parte del tiempo se destina a actividades “de rutina”, manuales, de cuidado y de entretenimiento. Siendo así que el desarrollo de la expresión oral, la familiarización con la lengua escrita y la iniciación a la lectura, el razonamiento matemático o el desarrollo de la capacidad para resolver problemas no son abordados de manera sistemática.

Finalmente, a las educadoras de preescolares no se les ha enseñado a entender este cambio como un proceso importante para los niños/as y sus familias y por ende a realizar actividades para apoyar este proceso.

En cuanto a las maestras de primer grado de primaria, éstas no tienen el conocimiento suficiente de la metodología utilizada por las educadoras en los preescolares, no pudiendo así proveer de una continuidad en el proceso enseñanza-aprendizaje que tanto afecta de manera negativa a los niños/as a su entrada a la primaria. El trabajo de enseñanza y desarrollo de las educadoras del preescolar se basa en el juego y mediante la utilización de las actividades cotidianas. En la primaria es a través de la realización y sistematización de un trabajo rígido dentro del aula que se abordan estos conocimientos de alfabetización que cimentarán la base de la educación ulterior.

Del mismo modo, las maestras no conocen el estado de aprendizaje y desarrollo de los niños/as con los que estarán trabajando prontamente, llevando a cabo su enseñanza (según consta en el documento de Planes y Programas de Educación Básica) de acuerdo a la metodología que ellos crean mas pertinente, siendo abordada ésta, de manera generalizada y no preocupándose por las necesidades y particularidades de cada niño/a.

Con base en el análisis anterior, se concluye que es imperante la implantación de un “Programa de Transición” del preescolar a la primaria, en donde se trabaje con todos los elementos necesarios, con la finalidad de apoyar a los niños/as, maestros/as y familias en este proceso.

CAPITULO V

IMPLANTACION DEL PROGRAMA DE TRANSICION DEL PREESCOLAR A LA PRIMARIA

Introducción

Este capítulo tiene como propósito principal el describir la implantación del Programa de Transición con niños/as preescolares de una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, haciendo énfasis en un trabajo colaborativo entre el psicólogo, la educadora y las familias.

Esta propuesta metodológica se fundamenta en las posturas teóricas de:

- Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) que considera el desarrollo como la acomodación mutua entre el ser humano y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que la persona se desenvuelve. Asimismo, subraya la necesidad de establecer relaciones entre los distintos entornos en los que participa el niño/a, el hogar, la escuela y su comunidad, para favorecer el desarrollo del mismo y su adaptación.
- Modelo Desarrollista de Transición de Pianta & Kraft Sayre (1999), que considera esta transición un periodo importante en la vida de los niños/as, que influencia su desempeño escolar futuro. Estas investigaciones han evidenciado que los niños/as enfrentan enormes discontinuidades entre el preescolar y el ingreso a la escuela primaria que afectan también a las familias y a los maestros y por ello, se resalta la necesidad de establecer relaciones entre el niño/a, su familia y la escuela, para apoyar y llevar a cabo este proceso de transición.
- La importancia de la Intervención Temprana de acuerdo con Mahoney y Powell (1988); Seitz y Provence (1990) y Tannock y Girolametto (1992), que puntualizan la necesidad de diseñar la intervención con el fin de enseñar a los padres estrategias de interacción que promuevan el desarrollo de sus hijos/as, y

en este caso en específico, el contar con herramientas que permitan apoyar a sus hijos/as en esta transición.

- Neuman, Copple y Bredekamp (2001), que señalan la importancia del desarrollo de la alfabetización, ya que los niños/as dan sus primeros pasos críticos hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura muy temprano en sus vidas. Asimismo, especifican que los niños/as necesitan experiencias directas con el lenguaje oral y escrito para comenzar a desarrollar las habilidades específicas necesarias para leer y escribir.
- El subprograma Pedagógico del ISSSTE (2001), plantea de manera primordial la importancia de implantar actividades que conlleven al inicio y a la aproximación a la lecto-escritura dentro de los contenidos de desarrollo y de las actividades centrales que se derivan de los proyectos específicos.
- El Programa de Educación Básica para nivel primaria SEP (1993), que contempla en sus objetivos generales en el primer grado de primaria, el abordaje de manera primordial de los elementos de la lecto-escritura, dando la libertad a los docentes de elegir la metodología que consideren mas conveniente.

PROGRAMA DE TRANSICION

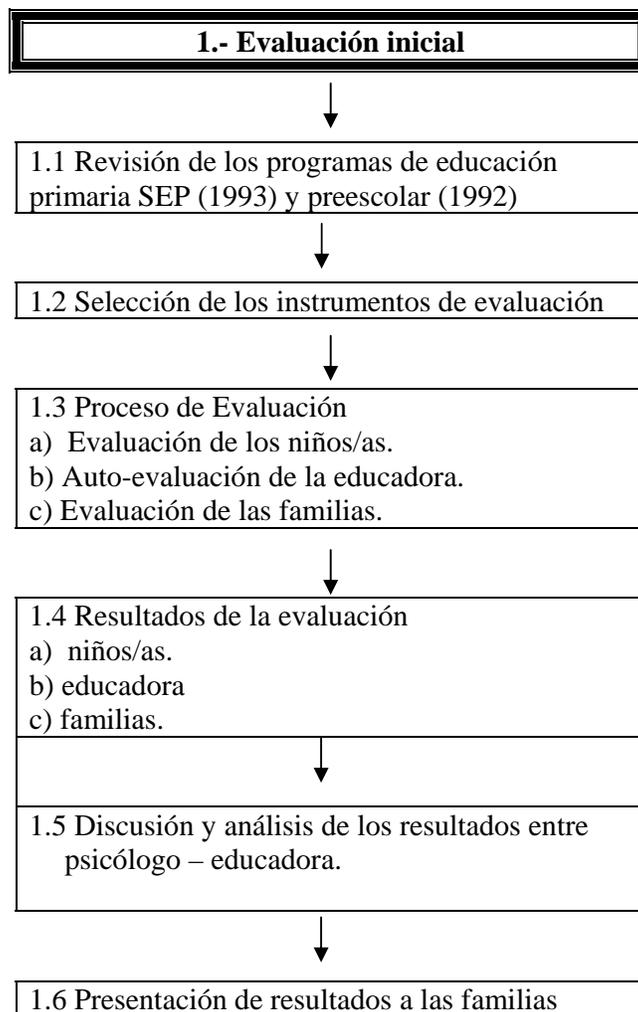
El objetivo primordial de esta intervención, fue diseñar un programa de intervención que facilitara la adquisición de las habilidades necesarias para una mejor transición del preescolar a la primaria. Este programa incluye una serie de pasos que contemplan la evaluación inicial, la planeación, la implantación de las actividades de transición y la evaluación final.

Del mismo modo, este trabajo pretende dar un panorama de las diversas estrategias que fueron aplicadas para poder lograr un trabajo colaborativo triangular entre psicólogo-educadoras-familias.

A continuación se presenta un esquema general de la metodología utilizada durante este trabajo:



A continuación se presenta un sub-esquema de cada uno de los elementos expuestos en el esquema general, y se describe de manera detallada cada uno de ellos.



1.- Evaluación inicial

La evaluación comprendió a los 3 agentes principales involucrados en este proceso de transición, a los niños/as, a la educadora y a las familias. En el caso de los niños/as el objetivo principal de la evaluación inicial fue evaluar e identificar tanto de manera individual como grupal, las habilidades que los niños/as de la sala de preescolar 3 poseían en relación a las habilidades identificadas en los programas SEP de primaria y preescolar.

Por otro lado, la finalidad con la educadora fue que se auto-evaluara sobre las prácticas educativas con las que ella contaba para apoyar este proceso de transición. Finalmente el objetivo con las familias, fue conocer su conceptualización sobre este proceso y las acciones llevadas a cabo hasta ese momento.

1.1 Revisión de los programas de educación primaria SEP (1993) y Preescolar (1992)

A través de esta revisión de los programas de esta institución regidora de la educación en nuestro país, así como de un análisis de las actividades que se llevan a cabo durante el primer grado de primaria, se logró identificar las habilidades que los niños/as necesitan para iniciar el primer año de primaria.

De la misma manera, se llevó a cabo este mismo análisis con el Programa de Educación Preescolar (SEP, 1992), en donde se pudieron apreciar las competencias y habilidades que este documento plantea para promover en este nivel educativo así como las situaciones didácticas que se contemplan para su logro.

Es así como a partir de lo anterior, en primer término se lograron observar las diferencias en lo concerniente a la metodología del aprendizaje aplicada en ambos niveles educativos, y en segundo término esto permitió obtener un “perfil de egreso esperado” con las habilidades que deben poseer los preescolares, con la finalidad de asegurar un proceso de transición eficiente que les permita llegar con las herramientas adecuadas al primer grado de primaria.

1.2 Selección de los instrumentos de evaluación

En la selección del instrumento de evaluación para los niños/as, se consideró que dicho instrumento:

- a) Permitiera evaluar las habilidades específicas para su edad.
- b) Permitiera una evaluación con referencia a criterio, es decir, que evalúe las habilidades del niño/a contra sí mismo/a.
- c) Permitiera con base en los resultados, llevar a cabo la planeación de la intervención.

Para la evaluación de los niños/as, se tomó como base el AEPS (Assesment and Evaluation Programing System) de Diane Bricker (2002), en donde se analizaron

específicamente tres dominios, el cognitivo, el motor fino y el social, de los cuales se eligieron los reactivos que evalúan las habilidades del rango de 5 a 6 años de edad (ANEXO 1).

El siguiente cuadro muestra los grupos de habilidades que se evaluaron por cada dominio:

Dominio	Grupos de habilidades
Cognitivo	Identificación de números y colores Identificación de conceptos espacio-temporales. Uso e identificación de adjetivos Uso e identificación de tamaños y formas geométricas Reconocimiento e identificación de letras Identificación y uso de letras para formar palabras Lectura o reconocimiento de fonemas y escritura
Social	Participación en actividad cooperativa Integración y participación en actividades (individuales y de conjunto) Solución de problemas Identificación de género y reconocimiento de emociones
Motor fino	Manipulación/agarre del instrumento de escritura Coloreado y copiado de figuras Copiado de letras y/o palabras Escritura con modelo Escritura sin modelo

Para llevar a cabo la evaluación de las habilidades antes mencionadas, se contemplaron los siguientes rangos de calificación, considerando la frecuencia con que presentaba cada habilidad durante el periodo de evaluación (1 semana):

FRECUENCIA	CALIFICACION ASIGNADA
Nunca o solo en 1 ocasión presentó la habilidad	0
2-3 ocasiones presentó la habilidad	1
4-5 ocasiones presentó la habilidad	2

Para la auto-evaluación de la educadora se utilizó un inventario que contempla las prácticas educativas a nivel preescolar incluido en el libro, *El aprendizaje de la lectura y escritura* (Neuman, Copple, y Bredekamp, 2001). Esta escala se compone de 40 reactivos en total, divididos en 8 rubros que evalúan diferentes prácticas educativas (ANEXO 2):

1. El poder y placer de la alfabetización (5 reactivos)
2. Un ambiente alfabetizador (6 reactivos)
3. Desarrollo de lenguaje (5 reactivos)
4. Desarrollo del conocimiento y la comprensión (5 reactivos)
5. Conocimiento de la letra impresa (5 reactivos)
6. Diferentes formas textuales (3 reactivos)
7. Desarrollo fonológico (5 reactivos)
8. Letras y palabras (6 reactivos)

A través de la reflexión de sus prácticas educativas, la educadora se calificó bajo tres parámetros principales: 0= cuando no realizaba la practica, 1= cuando la práctica la realizaba ocasionalmente y 2= cuando la práctica la realizaba de manera sistemática durante la rutina diaria.

Para las familias se diseñó un cuestionario compuesto de 14 preguntas abiertas, enfocado a conocer la opinión sobre la transición del preescolar a la primaria (ANEXO 3).

1.3 Proceso de evaluación

a) niños/as

El proceso de evaluación como lo cita Bricker (2002), debe llevarse a cabo en los contextos dentro de los cuales los niños/as se desenvuelven y en contacto con las personas que los rodean, en donde se pueda observar la funcionalidad de las habilidades.

Para esta evaluación, se utilizaron dos técnicas primordiales: las observaciones y la aplicación directa.

- *observaciones*: la evaluación inicial se realizó a través de observaciones dentro de los contextos de la Estancia durante una semana, en donde los niños/as llevaban a cabo sus actividades cotidianas. Esto se realizó con la finalidad de observar el grado de funcionalidad así como la frecuencia con la que las habilidades cognitivas, motoras y sociales eran utilizadas por los preescolares.
- *aplicación directa*: esta estrategia fue utilizada para evaluar las habilidades que no se observaban de manera espontánea (25 habilidades).

b) educadora

Es importante mencionar que durante todo el ciclo escolar anterior a la evaluación, se había llevado a cabo un trabajo conjunto con la educadora dentro de la sala Preescolar 3. La presencia del psicólogo en la sala dió la oportunidad de observar la necesidad de una promoción de la cultura alfabetizadora por lo que se consideró relevante el enfocarse en una evaluación de las prácticas educativas concernientes a la promoción de un ambiente alfabetizador dentro de la misma sala.

El que la educadora se auto-evaluara permitió que ella misma se trazara sus metas de aprendizaje.

c) familias

Esta evaluación se llevó a cabo durante una junta inicial informativa, en donde a las familias se les brindó un panorama acerca de los propósitos generales y particulares del

programa de intervención. A las familias se les brindó un formato con 14 preguntas permitiéndoles un tiempo determinado para dar respuesta de manera individual.

1.4 Resultados de la evaluación

A continuación, se describirán los resultados obtenidos en la evaluación inicial, en cada uno de los agentes evaluados, niños/as, educadora y familias:

a) Niños/as

Social

Este rubro se dividió en 5 subgrupos de habilidades para su análisis.

Sub-grupo 1: Saludo y Demostración de Afecto				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
SE1	0	1	5%	Los resultados muestran que la mayoría de los niños/as evaluados dominan las habilidades en este subgrupo (calificación con 2), tales como saludar a personas conocidas y demostrar afecto a otros/as, 65% y 80% respectivamente.
	1	6	30%	
	2	13	65%	
SE2	0	0	0%	
	1	4	20%	
	2	16	80%	

Subgrupo 2: Integración y Participación con Pares					
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis	
SE3	0	2	10%	Estos resultados muestran que en los reactivos SE3 y SE5 (habilidad de participar con otros y mantener participación cooperativa) la mitad de los niños evaluados, no presentaron estas habilidades (10% y 30%) y por otra parte el 40% y el 20% respectivamente se encontraban en proceso de dominio.	
	1	8	40%		
	2	10	50%		
SE4	0	10	50%		Por otro lado, en cuanto a la habilidad de utilizar estrategias para integrarse a una actividad (SE4), se observa que la mitad
	1	3	15%		
	2	7	35%		
SE5	0	6	30%		
	1	4	20%		
	2	10	50%		
SE6	0	2	10%		
	1	4	20%		
	2	14	70%		

				<p>del grupo no presentó esta habilidad.</p> <p>Finalmente en la habilidad de compartir y esperar su turno (SE6) se observa que la mayoría de los niños contaron con el dominio de esta habilidad.</p>
--	--	--	--	--

Sub-grupo 3: Solución de Problemas				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
SE7	0	0	0%	En este cuadro se puede observar que en la habilidad de utilizar estrategias simples para resolver problemas (SE7), todos los niños/as la dominan. Por otro lado, la habilidad de resolver los problemas mediante el uso de palabras de manera independiente (SE8) muestra que la mayoría de los niños/as no presentaron dicha habilidad, siendo que solo el 15% se encontraba en proceso de dominio
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE8	0	17	85%	
	1	3	15%	
	2	0	0%	

Sub-grupo 4: Seguimiento de instrucciones y Permanencia en actividades en grupo				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
SE9	0	1	5%	En cuanto al subgrupo concerniente al seguimiento de instrucciones y permanencia en actividades en grupo, se observa que la mayoría de los niños/as presentaron un dominio en estas
	1	2	10%	
	2	17	85%	
SE10	0	0	0%	
	1	5	25%	
	2	15	75%	

SE11	0	0	0%	habilidades. Sin embargo en el reactivo CE 31 aun cuando este reactivo pertenece el área cognitiva, la habilidad es concerniente a la participación en el juego, habilidad íntimamente relacionada a lo social; se observa que solo la mitad de los niños/as (55%) mantienen participación activa en el juego en grupo.
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE12	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE13	0	0	0%	
	1	4	20%	
	2	16	80%	
SE14	0	1	5%	
	1	2	10%	
	2	17	85%	
SE16	0	0	0%	
	1	1	5%	
	2	19	95%	
CE31	0	2	10%	
	1	7	35%	
	2	11	55%	

Sub-grupo 5: Conocimiento de si mismo/a e independencia				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
SE15	0	0	0%	En cuanto a las habilidades de conocimiento de si mismo/a la mayoría de los niños/as dominaron esta habilidad.
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE17	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE18	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE19	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	
SE20	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	

Social

En este dominio, los resultados mostraron que la mayoría de los niños/as presentó las habilidades concernientes al saludo espontáneo y demostración de afecto a otros de manera esperada. La mayoría de los preescolares mostraron un conocimiento adecuado de sí mismos, así como habilidades de independencia.

Por otro lado, la evaluación mostró buenas habilidades para la mayoría de los niños/as en cuanto al seguimiento de instrucciones y la permanencia en actividades de grupo pequeño y grande.

La mitad de los preescolares mostraron desarrollo de las habilidades de integración, así como de participación con pares en diversas actividades, sin embargo la mayoría de los niños/as mostró habilidades adecuadas para compartir y esperar su turno.

Finalmente, esta evaluación mostró de manera preocupante que un 85% de los niños/as no presentaron la habilidad de resolver problemas mediante palabras de manera independiente, presentando dificultad para negociar entre ellos/as mismos utilizando solamente la estrategia de alejamiento para solucionar los conflictos.

Dominio Cognitivo:

Este rubro se dividió en 3 subgrupos de habilidades para su análisis.

Sub-grupo 1: Conocimiento y manejo de conceptos básicos.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	
CE21	0	0	0%	Estos resultados muestran que la mayoría de los niños/as evaluados dominan las habilidades en este subgrupo (calificación con 2 con porcentajes mayores a 70%). Estas habilidades se refieren primordialmente al conocimiento e identificación de colores, formas geométricas, conceptos de tamaño y cantidad, relaciones espaciales y temporales, así como el manejo de adjetivos calificativos en su vocabulario cotidiano, personificación de roles en juego y seguimiento de reglas.
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE22	0	5	25%	
	1	1	5%	
	2	14	70%	
CE23	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE24	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE25	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE26	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	

CE27	0	0	0%
	1	0	0%
	2	20	100%
CE28	0	1	5%
	1	3	15%
	2	16	80%
CE29	0	0	0%
	1	1	5%
	2	19	95%
CE30	0	0	0%
	1	0	0%
	2	20	100%

Subgrupo 2: Conocimiento e identificación de números.

Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
CE32	0	1	5%	Este cuadro muestra que solo la mitad de los niños/as dominaron las habilidades concernientes al conocimiento de números del 1 al 20 y a la identificación de números impresos del 1 al 10.
	1	10	50%	
	2	9	45%	
CE33	0	3	15%	
	1	6	30%	
	2	11	55%	

Sub-grupo 3: Conocimientos previos a la lectura y escritura.

Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
CE34	0	20	100%	Como puede apreciarse en este cuadro, se observan altos porcentajes en las calificaciones con 0 (fluctuando entre 75% y 100%), es decir, la mayoría de los niños/as no presentaron estas habilidades concernientes a los conocimientos previos de lectura y escritura, tales como rimas, identificación de fonemas, identificación de letras del alfabeto y lectura y escritura de palabras.
	1	0	0%	
	2	0	0%	
CE35	0	20	100%	
	1	0	0%	
	2	0	0%	
CE36	0	15	75%	
	1	5	25%	
	2	0	0%	
CE37	0	18	90%	
	1	2	10%	
	2	0	0%	
CE38	0	19	95%	
	1	1	5%	
	2	0	0%	

Cognitivo

En lo referente a este rubro, la mayoría de los niños/as mostró un conocimiento y manejo de conceptos básicos esperado para la edad. Por otra parte, la mitad de los preescolares (porcentajes fluctuando entre 45%-50%) mostraron un adecuado conocimiento e identificación de números.

Finalmente de manera importante esta evaluación evidenció, la clara escasez en la mayoría de los niños/as de las habilidades concernientes a los conocimientos previos a la lectura y la escritura (porcentaje fluctuado en 75%-10%).

Dominio Motor Fino:

Este rubro se dividió en 3 subgrupos de habilidades para su análisis.

Sub-grupo 1: Manipulación de utensilios de escritura.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
CE39	0	0	0%	En este cuadro se puede apreciar que los resultados sugieren que la mayoría de los preescolares evaluados se colocaron en un nivel de dominio, observándose los porcentajes altos que fluctúan entre 80%-95% en las calificaciones con 2. Cabe señalar que ningún niño/a obtuvo calificación en 0, lo que significa que todos los niños/as mostraron estas habilidades ya sea un proceso de dominio (minoría) y en un nivel de dominio sistemático (mayoría).
	1	1	5%	
	2	19	95%	
CE40	0	0	0%	
	1	4	20%	
	2	16	80%	
CE41	0	0	0%	
	1	1	5%	
	2	19	95%	
CE42	0	0	0%	
	1	4	20%	
	2	16	80%	

Sub-grupo 2: Copiado de figuras, letras y nombre.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis

CE43	0	1	5%	Los resultados de este subgrupo concerniente al copiado de figuras, letras y nombre con un modelo previo muestran que la mayoría de los niños/as dominó estas habilidades, concentrándose los porcentajes altos en las calificaciones con 2 fluctuando entre un 70% y un 80% y en menor medida en las calificaciones con 1 fluctuando entre un 10% y un 30%.
	1	5	25%	
	2	14	70%	
CE44	0	0	0%	
	1	6	30%	
	2	14	70%	
CE46	0	1	5%	
	1	4	20%	
	2	15	75%	
CE47	0	2	10%	
	1	2	10%	
	2	16	80%	

Sub-grupo 3: Escritura de letras con y sin modelo.				
Reactivo	Calif.	frecuencia	porcentajes	Análisis
CE45	0	3	15%	En el cuadro puede observarse que en lo referente al primer y último reactivo de este subgrupo (<i>copiado de figuras complejas y escritura de tres letras sin modelo</i>) un poco mas de la mitad (60%-65%) de los preescolares mostraron dominio de la habilidad y en el segundo reactivo (<i>copia su nombre de un modelo</i>) menos de la mitad dominaron dicha habilidad (45%).
	1	4	20%	
	2	13	65%	
CE48	0	4	20%	
	1	7	35%	
	2	9	45%	
CE49	0	7	35%	
	1	1	5%	
	2	12	60%	

Motor Fino

Los resultados en cuanto a la motricidad fina de los preescolares evaluados, mostraron que la mayoría de los niños/as cuentan con una adecuada manipulación de los utensilios de escritura, un adecuado agarre para su edad del instrumento de escritura (usando 3 dedos índice, medio y pulgar), y recortado y coloreado de figuras con contornos circulares o lineares (círculos, cuadrados, triángulos y rectángulos), del mismo modo, la mayoría mostró un adecuado dominio en la habilidad de copiado de figuras simples (circulo, cruz y T) como

complejas (triángulo, rectángulo y cuadrado), de escribir pseudoletras, copiar 3 letras de un modelo y copiar su nombre de un modelo previo.

Por otra parte, poco más de la mitad de los preescolares mostró un adecuado desarrollo de habilidades concernientes al copiado y escritura sin un modelo previo, sin embargo, en lo referente al copiado del nombre propio, menos de la mitad de los niños/as evaluados mostró un desarrollo esperado de esta habilidad.

Finalmente, es preciso mencionar que los niños/as si cuentan con habilidades motrices pero no les son demandadas para utilizarlas en la escritura.

SUBGRUPO DE NIÑOS/AS POR DEBAJO DE LA NORMA

Una de los puntos medulares de la evaluación inicial (dándole el valor que merece en la investigación), es el hecho de que permite identificar las fortalezas y las necesidades del grupo en cuestión. De igual forma en esta investigación en particular, permitió observar e identificar un subgrupo de niños/as en específico, los cuales no contaban con el promedio de habilidades motrices finas que la norma grupal fijaba, siendo necesaria una intervención en específico con este grupo.

Es importante aclarar que dentro de este subgrupo se encontraron 5 niños/as con edades desde los 5 años 3 meses hasta los 6 años 1 mes, evidenciando así que la edad cronológica no era la única condición para no tener un dominio de las habilidades esperadas.

El siguiente cuadro identifica por cada niño/a por debajo de la norma aquellas habilidades que necesitaba aprender. No se incluyen las habilidades comunes para el resto de las y los niños participantes.

P12 (edad al momento de la evaluación inicial 5.5)

C27 Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 7 diferentes conceptos que describen relaciones temporales.

Ayer, más tarde, temprano, después, antes, mañana, por último, hoy, primero.

C47 Copia su nombre de un modelo con las letras en el orden correcto aunque con
--

<p>errores que no afectan su legibilidad. C32 Cuenta por lo menos 20 objetos C33 Identifica números impresos 1-10</p>
<p>P14 (edad al momento de la evaluación inicial 5.4)</p> <p>SE4 Usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. SE14 Responde apropiadamente a instrucciones en actividades de grupo grande C27 Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 7 diferentes conceptos que describen relaciones temporales. Ayer, más tarde, temprano, después, antes, mañana, por último, hoy, primero. C33 Identifica números impresos 1-10 C41 Escribe tomando el utensilio cerca de la punta, usando 3 dedos (índice, medio y pulgar) y sin mover todo el brazo. Para posicionar el utensilio mueve los dedos de esa mano en vez de usar ambas manos. C45 Escribe formas que parecen letras y palabras empezando al inicio de la hoja y moviéndose hacia la derecha. Las formas no necesitan ser letras de verdad.</p>
<p>P17 (edad al momento de la evaluación inicial 5.6)</p> <p>SE5 Participa con otros/as en actividad cooperativa. SE4 Usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. SE3 Mantiene participación en el juego.</p>
<p>P18 (edad al momento de la evaluación inicial 6)</p> <p>SE1 Saluda a personas conocidas. Vocalizando, verbalizando, tocando, abrazando o sonriendo. C22 Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 5 formas diferentes. Circulo, cuadrado, triángulo, rectángulo, estrella . SE3 Mantiene participación en el juego.</p>
<p>P20 (edad al momento de la evaluación inicial 5.3)</p> <p>SE4 Usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. SE5 Participa con otros/as en actividad cooperativa.</p>

b) Educadora

A continuación se muestran los porcentajes obtenidos por calificación asignada (0,1 y 2) por la propia educadora, en cada uno de los 8 rubros que el Inventario contempla.

1. El poder y placer de la alfabetización (5 reactivos)		
Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	2	40%
1	3	60%
2	0	0%

2. Un ambiente alfabetizador (6 reactivos)

Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	1	17%
1	2	33%
2	3	50%

3. Desarrollo de lenguaje (5 reactivos)

Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	3	60%
1	1	20%
2	1	20%

4. Desarrollo del conocimiento y la comprensión**(5 reactivos)**

Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	1	20%
1	1	20%
2	3	60%

5. Conocimiento de la letra impresa (5 reactivos)

Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	5	100%
1	0	0%
2	0	0%

6. Diferentes formas textuales (3 reactivos)

Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	2	67%
1	1	33%
2	0	0%

7. Desarrollo fonológico (5 reactivos)

Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	3	60%
1	2	40%

2	0	0%
8. Letras y palabras (6 reactivos)		
Calificación	Número de prácticas	Porcentaje
0	4	67%
1	2	33%
2	0	0%

En el cuadro anterior se pueden apreciar los porcentajes de las calificaciones asignadas por la propia educadora en su auto-evaluación por cada rubro que contempla el inventario de prácticas educativas.

Es importante mencionar que en esta evaluación inicial se observó que solo en un apartado de los 8, la educadora realiza de forma sistemática el 50% de las prácticas educativas.

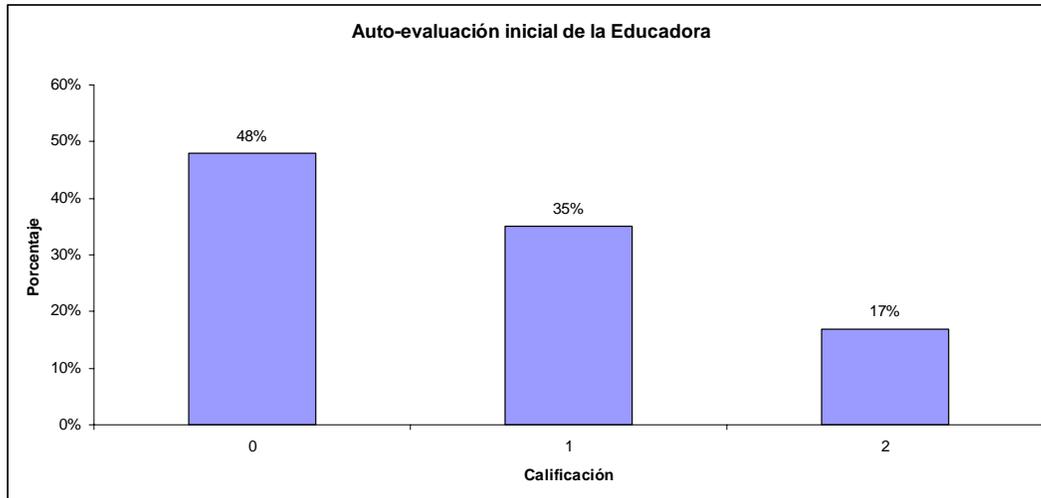
En el apartado 1 puede apreciarse que la educadora realiza ocasionalmente el 60% de las prácticas.

En el apartado 3 referente al desarrollo del lenguaje las calificaciones asignadas, muestran que el 60% corresponden a calificaciones en 0, es decir, prácticas que no realiza.

En el rubro 5 referente a la promoción del conocimiento de la letra impresa, puede observarse que la educadora consideró que no realizaba ninguna de estas prácticas.

Finalmente en el resto de los apartados se observa que ocasionalmente realiza las prácticas entre un 20% y un 40%.

Es así que en esta auto-evaluación inicial de la educadora, los resultados mostraron un 48% de calificaciones con 0, un 35% de calificaciones con 1 y un 17% de calificaciones con 2, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.



Gráfica 1. Porcentajes obtenidos en la evaluación inicial por calificación.

c) Familias

En la evaluación inicial de las familias, se aplicó un cuestionario donde se retomaron aspectos importantes que autores como Pianta y Kraft-Sayre (1999) puntualizan en sus investigaciones. Estos son la familiarización y vinculación con la primaria, el acercamiento con los adultos involucrados en esta transición y la importancia del apoyo emocional de las familias en este cambio, observándose lo siguiente:

Criterios para elegir la escuela.	
El 100% de las familias ya habían decidido a que escuela primaria asistirían sus hijos/as. Los criterios utilizados para tomar esta decisión fueron:	
Criterio	Porcentaje
Características del centro educativo (buen nivel académico, horario, referencias de “buena escuela”)	35%
Cercanía a su trabajo	35%
Cercanía al domicilio	15%
Por contar con algún familiar (hermano/a, primo/a) en dicho centro educativo	15%

Es así que a través de los resultados anteriores, se pudo apreciar que la elección de la escuela hecha por los padres de familia, contempló en su mayoría las características del centro educativo y la cercanía a su centro laboral.

Vinculación con la primaria.	
Criterio	Porcentaje
Familias que habían establecido un contacto previo (conversado) con la maestra de primer grado de la escuela primaria.	50%
Familias que habían conversado con su hijo/a sobre el primer día de clases.	50%

El cuadro anterior permite observar que solo la mitad de las familias con que se trabajó, ya habían establecido un contacto previo con las maestras de primer grado de la escuela a la cual sus hijos/as ingresarían, así como también, menos de la mitad había conversado con su hijo/a sobre el primer día de clases.

Estrategias utilizadas para ayudar a su hijo/a a familiarizarse con la lectura, escritura y las matemáticas:		
Leyendo cuentos	7	35%
Poniéndole ejercicios	3	15%
En actividades cotidianas (ir de compras, en la calle)	3	15%
Enseñándole letras y números	2	10%
Por medio de juegos	2	10%
Permitiéndole ver libros de hermanos	1	5%
A través del aprendizaje de otro idioma	1	5%
No le he ayudado	1	5%

Este cuadro brinda la posibilidad de observar que la mayoría de las familias, optaron por utilizar como estrategia de ayuda para familiarización con elementos básicos de

lecto-escritura, la lectura de cuentos, actividad que se reafirmó dentro del programa de intervención.

1.5 Discusión y análisis de los resultados entre psicólogo – educadora.

Una vez obtenidos los resultados de dicha evaluación, se destinó un tiempo para el análisis de los mismos entre la educadora y el psicólogo. El objetivo primordial fue discutir, analizar e identificar el nivel de desarrollo de cada uno de los niños/as y del grupo en general, lo que permitió estimar y establecer la norma grupal y los niños/as por debajo de ella. De la misma forma, se consideraron los niños/as que mostraron habilidades pre-académicas por arriba de la norma grupal pero que aún así no contaban con las habilidades sociales esperadas.

En lo concerniente a la auto-evaluación de la educadora, se destinó un espacio de diálogo entre la educadora y el psicólogo para intercambiar ideas y opiniones acerca de los resultados que dicha evaluación arrojó. De la misma forma, la educadora escogió aquellas prácticas en que le gustaría trabajar.

Finalmente el psicólogo, analizó las respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado a las familias, lo que se compartió con la educadora para el intercambio de ideas y opiniones.

1.6 Presentación de resultados a las familias

En una junta se dieron a conocer a las familias los siguientes puntos:

- El conjunto de las habilidades necesarias de los niños/as para lograr una inserción exitosa al primer grado.
- El nivel de dominio de las habilidades con las que los niños/as contaban en ese momento.
- Las habilidades específicas en las cuales se trabajaría.

- ✦ Un esquema general del programa de transición, con la finalidad de hacerles saber cómo se trabajaría con sus hijos/as en el contexto educativo e invitarles a participar tanto en la Estancia como en su hogar.
- ✦ La importancia de apoyar a sus hijos/as en esta Transición a la Primaria.

2.- Diseño y planeación del Programa de Transición



2.1 Diseño de actividades con base en las fortalezas y necesidades detectadas en la evaluación inicial (psicólogo-educadora)



2.2 Implantación del Programa de Transición

2.- Diseño y planeación del Programa de Transición

El diseño y la planeación de la intervención contemplaron fundamentalmente la promoción -a través de diversas actividades de transición- del desarrollo de las habilidades de los niños/as, siendo imperante el trabajo conjunto de todos los involucrados en este proceso, en tres ámbitos de intervención primordiales:

- Trabajo en el contexto Educativo:
 - a) la Estancia: a través de la realización de diversas actividades incluidas dentro de la rutina diaria de la educadora y permitiendo que la iniciativa de los niños/as rigiera las mismas, haciendo énfasis en la promoción de una cultura alfabetizadora.
 - b) la Primaria: a través de la realización de una serie de actividades en conjunto con la escuela primaria a la que asistiría la mayoría de los niños/as.
- Trabajo en el contexto familiar: en donde se organizaron una serie de actividades para involucrar a las familias en la realización de actividades tanto dentro del hogar como en el centro escolar.

2.1 Diseño de actividades con base en las fortalezas y necesidades detectadas en la evaluación inicial (psicólogo-educadora)

Para este diseño, uno de los pilares fundamentales fue el trabajo colaborativo. Primero, el psicólogo educativo logró establecer una relación de trabajo antes de la implantación de este programa. En este sentido, a través del conocimiento del grupo, la realización de observaciones constantes y la satisfacción de necesidades particulares que en ese momento se presentaban, es que se logró reafirmar esta relación de trabajo conjunto y colaborativo con la educadora de la sala.

Diseño para el contexto educativo:

Un elemento determinante en este diseño, fue el contemplar la auto-evaluación de la educadora, en donde también se consideraron las prácticas educativas en que ella educadora (16 de 40 en total) eligió trabajar más enfáticamente durante todo este proceso. A continuación se citan dichas prácticas:

PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EL PODER Y PLACER DE LA ALFABETIZACION <ul style="list-style-type: none">• Lectura por parte de los niños/as todos los días durante su clase.• Permitir la elección a los niños/as de sus libros favoritos y que participen activamente al leer los cuentos.• Brindar la oportunidad a los niños/as de utilizar múltiples métodos en que se puede utilizar la lectura y la escritura en las actividades diarias.
UN AMBIENTE ALFABETIZADOR <ul style="list-style-type: none">• Contar con leyendas, señales y demás materiales impresos en lugares donde cumplen un propósito.• Contar con lugares que inviten a los niños/ a leer con sus amigos por su cuenta.
DESARROLLO DE LENGUAJE <ul style="list-style-type: none">• Promover que los niños/as realicen juegos lingüísticos y de rimas.
DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSION <ul style="list-style-type: none">• Permitir que los niños/as participen compartiendo lo que han aprendido

después de alguna actividad especial.

CONOCIMIENTO DE LA LETRA IMPRESA

- Hacerles saber a los niños/as que la letra impresa se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Mostrar a los niños/as las características de un libro, como el autor y el título.
- Promover en los niños/as el reconocimiento de las letras mayúsculas, minúsculas, la puntuación y otras características de la letra impresa.

DIFERENTES FORMAS TEXTUALES

- Permitir a los niños/as el juego y la representación de sus cuentos favoritos.

DESARROLLO FONOLÓGICO

- Dar la oportunidad de que existan juegos que enfatizan la rima y los sonidos iniciales.
- Contar con murales de palabras con patrones de sonidos similares.

LETRAS Y PALABRAS

- Promover la lectura del alfabeto y la identificación de letras.
- Promover el involucramiento de los niños/as en actividades de escritura.
- Contar con papeles, lápices y marcadores en lugares accesibles.

El diseño de las actividades dirigidas a las y los niños/as, se realizó de manera tal que tuviera relación con los intereses de los niños/a en esta etapa, siempre, basado en la detección de las fortalezas y necesidades encontradas en la evaluación inicial.

Este diseño se contempló en dos contextos: a) en la Estancia y b) en la escuela Primaria:

- a) Dentro de la Estancia, debido a que la evaluación inicial de los niños/as mostró una carencia de habilidades relacionadas directamente con la alfabetización. En

primer lugar se consideró realizar algunos cambios físicos dentro de la sala tomando en cuenta la importancia que reviste este elemento, tal como lo señala Exelby (2001), y acondicionar los espacios de manera tal, que los niños/as estén expuestos a la letra impresa de manera frecuente. En segundo plano, se consideró la necesidad de implantar actividades con la intención de promover una cultura alfabetizadora en los diferentes contextos de la Estancia y que pudieran ser incluidas dentro de la rutina diaria de la educadora y de los niños/as preescolares.

Del mismo modo, se pensó en la necesidad de planear actividades que permitieran la participación de las familias directamente con los niños/a. Para esto se trabajó específicamente un programa de lectura de cuentos; contemplándose como base, los proyectos del Subprograma Pedagógico del ISSSTE (2001). Asimismo, se consideró que las actividades fuesen incluidas dentro de la rutina diaria. Por lo tanto, las actividades diseñadas no interferían en lo absoluto en dicha rutina sino que formaban parte de ellas.

Finalmente, el trabajo se planeó tanto de manera grupal las habilidades aun no dominadas encontradas en la evaluación inicial, como de forma individual con los niños/as que se identificaron y con los que se formó un subgrupo de trabajo.

- b) En cuanto a la Primaria, a través del diálogo entre el psicólogo y la educadora se consideró la importancia de la vinculación entre ambos centros educativos, Estancia-Primaria. De acuerdo con las investigaciones de Pianta y Kraft-Sayre (1999), se describe la relevancia de que los niños/as conozcan y se familiaricen con el nuevo lugar al cual ingresarán, con apoyo de todos los adultos significativos involucrados. Es así que se consideró que el logro de este objetivo se alcanzaría a través de la realización de visitas a la Primaria y de visitas de maestras de Primer grado a la Estancia, por lo que a través de pláticas con la directora tanto de la Estancia como de la Primaria, se les explicó la relevancia de esto para los niños/as, y se llegaron a acuerdos que permitieron la realización de estas actividades.

Diseño para el contexto familiar: Los resultados de la evaluación inicial reflejaron que las familias no contaban con herramientas y estrategias que les permitieran apoyar a sus hijos/as durante esta etapa, por lo que se consideró importante el proveer diferentes estrategias a las familias a través de su participación dentro de la sala de Preescolar 3. Se diseñaron actividades de tal forma, que no interferían en la rutina sino que formaban parte de esta, así como también, a través de la realización de una serie de actividades lúdicas en el hogar.

Es así que las actividades diseñadas fueron:

- Lecturas de cuentos por parte de las familias dentro de la misma sala preescolar.
- Elaboración de una agenda telefónica.
- Un cuadernillo de trabajo para el hogar durante periodos vacacionales.
- Acercamiento a la lecto-escritura a través de un diario, en el cual los niños/as con ayuda de sus familias escribían y leían sus experiencias.
- Elaboración de cartas para familiares y amigos.

2.3 Implantación del Programa de Transición

Este programa de Transición se aplicó por un periodo de 5 meses, durante el cuál fue pieza clave el establecimiento de los roles a desempeñar por el psicólogo y la educadora. Asimismo, a través del diálogo constante se determinaron las acciones a realizar por parte del psicólogo y por parte de la educadora. De esta forma, el rol del psicólogo fue apoyar en todo momento a la educadora y realizar algunas actividades.

Esta intervención como se mencionó anteriormente, se rigió en la realización de las actividades considerando tres ámbitos primordiales; a) trabajo en la Estancia, b) trabajo en el contexto familiar y d) trabajo de vinculación con la escuela Primaria.

- a) **Trabajo en la Estancia:** dentro de este rubro se realizó una adecuación del ambiente físico y se realizó un trabajo directo con los niños/as tanto de manera individual como de manera grupal:

Ambiente Físico

Stone, (1990), Weikhart (2001) y Exelby (2001), señalan que una de las premisas fundamentales para promover de una manera adecuada el inicio de una cultura alfabetizadora en los niños/pequeños, es la realización de las modificaciones pertinentes en el ambiente físico que les rodea, con la finalidad de mantener un contacto constante con lenguaje escrito, y con ello apoyar el aprendizaje del mismo. Por ello, dentro de la sala preescolar se realizaron algunas modificaciones que se describen a continuación:

La biblioteca: En un inicio este espacio contaba con libros y materiales poco vistosos, además de contar con folletos no vinculados con la vida de los niños/as. Por otra parte, el espacio no invitaba a la lectura, ya que era un espacio muy reducido por otros espacios de juego, siendo del mismo modo poco atractivo.

Posteriormente, la educadora lo enriqueció con diversos materiales impresos así como con diferentes contenidos vistosos para los niños/as. Esto a su vez, promovió la iniciativa de los niños/as para acudir a este espacio y de manera autónoma comenzaron a “leer” los diferentes materiales y escribir y dibujar en hojas blancas proporcionadas por la educadora.

El espacio de juego simbólico: inicialmente este espacio simulaba ser una estética con pocos elementos rescatables que redituaran en enseñanza para los niños/as, además de que no era visitado frecuentemente. En este espacio no se contemplaban elementos de lectura y escritura, así como de reconocimiento de números.

Posteriormente la educadora y el psicólogo analizando las habilidades a promover y los intereses de los niños/as, propusieron la creación de una paletería e involucraron a todos los niños/as en la realización del material necesario como paletas, conos, helados, vasos y malteadas así como el menú, los delantales y los carteles con letras que los niños/as copiaron de modelos previos que les proporcionaban los adultos.

El espacio de ludoteca: En este espacio era evidente la carencia total de juegos con letras y números. Por lo que se surtió con juegos de mesa que invitaban a los niños/as a conocer los símbolos, sus nombres y sus diferentes sonidos. De igual forma, los niños/as crearon un memorama con letras del alfabeto.

El espacio de aproximación a la lengua escrita: al principio en este espacio lo que predominaba eran sólo las actividades dirigidas por la educadora con los cuadernillos de trabajo. Subsecuentemente se brindó más material, tal como modelos escritos de sus nombres para promover el copiado, rótulos con los nombres de las cosas que se encontraban dentro del espacio, palabras del interés de los niños/as escritas en el pizarrón por la educadora, el psicólogo o los niños/as. Por otro lado, los niños comenzaban a realizar dibujos y copiar letras de un alfabeto fonético que se encontraba en la pared, esto permitió que los niños/as se interesaran más por las letras pidiéndole a la educadora que les ayudara a escribir su nombre (sin modelo) y cartas para sus amigos y sus familias.

- **Trabajo grupal:**

Este apartado describe el trabajo realizado en conjunto psicólogo-educadora para la realización de las actividades programadas. Para ello, la labor del psicólogo se vió involucrada en todo momento dentro de la planeación de la educadora, en el cual se enfatizaban nuevas formas así como estrategias que permitirían promover un adecuado ambiente de trabajo con los niños/as.

Modelaje de nuevas herramientas para la educadora: El psicólogo le mostraba a la educadora que su trabajo (el cual calificaba como abrumador) se disminuía si permitía a los niños/as ser partícipes en la elaboración de carteles o periódicos murales que le eran requeridos, y de la misma forma, logró reconocer que de esta manera incidía en el aprendizaje de los niños/as.

Enseñanza de aspectos de desarrollo a través de la conducta: El psicólogo le explicaba a la educadora la emoción que en los niños/as provoca el contar con nuevos conocimientos, dándose cuenta al mismo tiempo de lo que podían hacer por sí mismos.

Involucramiento de niños/as que requerían una mayor participación: mientras le educadora abordaba un tema en el área grupal en el cual era necesaria la participación activa de los niños/as, el psicólogo le ayudaba a enfocar la conversación y participación de los niños/as que generalmente permanecían callados.

Retomar vivencias para abordar y completar tema: dentro de actividades grupales, el psicólogo le sugería a la educadora la pertinencia de recurrir a experiencias de los niños/as para poder abordar el nuevo tema que correspondía al día, p.e. el que una niña había asistido al zoológico el fin de semana con su familia se retomó para abordar las diferentes especies así como los nombres de los animales que existían.

Aprovechamiento de los momentos de rutina para convertirlos en momentos de aprendizaje: el psicólogo señalaba a la educadora lo favorable que sería que los niños/as se encargaran de escribir un rol de niños/as, especificando el orden para llevarse a casa el diario que los niños habían realizado.

Establecimiento de la hora del cuento: la educadora y el psicólogo lograron establecer un horario dentro de la rutina diaria y destinar un tiempo específico para la lectura de cuentos y sus posteriores actividades, tales como

preguntas de comprensión, elaboración de dibujos sobre el mismo, identificación de palabras conocidas, representación del tema central, etc.

Por otra parte, concerniente a las interacciones positivas de los preescolares, dentro de la sala se promovieron actividades de alfabetización en grupos pequeños y grandes. El principal objetivo fue favorecer una constante interacción entre los niños/as que les permitiera un trabajo de cooperación, un intercambio de ideas, el desarrollo de la empatía y la oportunidad para resolver de manera independiente sus conflictos. Es preciso señalar que tanto el rol del psicólogo como el de la educadora, fue modelar a los niños/as cómo resolver conflictos entre ellos/as mediante el uso de palabras.

En síntesis, el énfasis principal fue la creación de una cultura alfabetizadora en el salón de clases, para que los niños/as pudieran entender la conexión entre sus vivencias, los símbolos y lo que estos significan. Asimismo, se mantuvo un contacto frecuente con el lenguaje escrito a través de la utilización de la escritura en todo momento y el relato de cuentos de manera sistemática.

- **Trabajo individual**

Individualmente se trabajó con los niños/as que requerían de una atención más específica debido a las habilidades que presentaron inicialmente. Se programaron actividades específicas para el subgrupo identificado y el psicólogo realizaba estas actividades respondiendo a las particularidades y necesidades de cada niño con la finalidad de apoyar su proceso de aprendizaje y sus habilidades de socialización.

Algunos de las intervenciones fueron:

Con el caso de un niño que se alejaba del grupo cuando se suscitaba un conflicto, el psicólogo le explicaba y/o modelaba el uso de estrategias más funcionales, p.e. el negociar la toma de turnos.

Un niño que no creía poder escribir su nombre, recurría al adulto para que se lo escribiera. Este psicólogo inicialmente proveía de un modelo para que lo copiara y posteriormente le ayudaba a identificar las letras de su nombre en un alfabeto ilustrado.

Un niño que contaba con la habilidad de reconocer las letras del alfabeto fácilmente y escribirlas sin ningún problema, fue apoyado por el psicólogo en donde, en lugar de copiar las letras, se le dictó letra por letra para favorecer el reconocimiento fonológico y así llegar a la construcción de palabras mediante los fonemas.

- b) ***Trabajo en el contexto familiar:*** En este rubro, el objetivo primordial fue el involucrar a las familias en las actividades de Transición promoviendo así una vinculación hogar-estancia y participando en el apoyo directo a sus hijos/as. La participación fue de 18 de las 20 familias que integraban el total de la sala de Preescolar 3, durante un periodo de 4 meses.

A través de la realización de una junta informativa con las familias se dieron a conocer los pormenores del proyecto de intervención, se aplicó un cuestionario en donde se pudo apreciar la gran disposición de las familias por participar en actividades de apoyo a sus hijos/as que serían propuestas a lo largo del programa.

Lectura de cuentos

El principal objetivo de esta actividad fue fomentar la aproximación a la alfabetización a través de la lectura de cuentos. Se promovió un interés por la lectura, la comprensión de textos y la familiarización con letras y fonemas.

Dentro de las actividades subsecuentes a la lectura de cuentos se encuentran:

- Realización de preguntas de comprensión sobre el tema central del cuento de manera oral, en donde la educadora y el psicólogo procuraban

promover la participación de los niños/as que mostraban menos participación (ANEXO 4).

- Elaboración de un dibujo acerca del cuento que los niños/as acababan de escuchar (ANEXO 5).
- Realización de una representación del cuento, en donde con ayuda de la educadora, los protagonistas del relato fueron personificados por los preescolares.
- Elaboración de una carta de agradecimiento al papá/mamá que había asistido a la sala a contar el cuento, en donde los niños/as con ayuda del psicólogo y la educadora expresaban su agradecimiento y quedaba escrito en un cartulina (ANEXO 6).

Esta actividad, no solo cumplió con su objetivo sino que propició la integración de las familias a la sala convirtiéndose en un momento central para los niños/as. Es preciso mencionar, que al saber un niño/a que su papá/mamá asistiría a la sala, comentaba con sus compañeros dicha situación, y ya dentro de la actividad pedía a sus compañeros/as que guardaran silencio y que pusieran atención a la lectura.

Elaboración de agenda telefónica.

En una ocasión a iniciativa de una madre de familia, se realizó una actividad para obtener una agenda telefónica con los números de todos los niños/as de la sala, cuyo objetivo principal fue el que los niños/as: reconocieran las letras que integraban su nombre, los números del 1-10, que escribieran su número telefónico con y sin modelo y del mismo modo que mantuvieran una interacción constante con sus pares a lo largo de la realización de la actividad.

Así pues cada uno de ellos/as escribió por sí mismo/a su nombre y copiaba de un modelo previo su número telefónico en la hoja en donde identificaron primero la letra inicial de su nombre (ANEXO 7).

Trabajo con cuadernillo de actividades

Para promover y mantener en todo momento un constante contacto con la escritura a través de una metodología basada totalmente en el juego, se elaboraron cuadernillos que contenían actividades que apoyaban el uso y reconocimiento de letras y palabras, así como el conocimiento y manejo de conceptos numéricos, por ejemplo, una lotería de números, un dominó con las letras del alfabeto, una lotería con el alfabeto (ANEXO 8).

El diario de Teddy

El objetivo de este diario fue el que los niños/as comenzaran a comprender que sus experiencias y vivencias podían ser plasmadas con palabras y a su vez, compartidas con sus pares en una actividad grupal dentro de la sala.

Para la elección del muñeco a utilizar, la educadora organizó una votación para que los niños/as eligieran al muñeco de peluche, que serviría para llevárselo a sus hogares junto con su diario. El psicólogo mostró una serie de muñecos y le asignó un número a cada uno de ellos. La educadora, proporcionó papeles pequeños para que los niños/as escribieran el número del muñeco que cada quien prefería y después debía ponerlo al frente del muñeco de su agrado. Los niños/as eligieron un “osito” de color rosa.

Posteriormente se hizo una votación para saber el nombre que le asignarían al oso. Entre ellos estaba “rubi”, “osito cariñosito”, “bebe” y “Teddy”. La educadora y el psicólogo escribieron los diferentes nombres y le asignaron un número. Los niños/as mediante papelitos, escribían el número al cual correspondía el nombre de su preferencia. El nombre elegido fue el de “Teddy”.

Por otro lado, la educadora asignó a dos niños/as para que forraran y decoraran la libreta (el diario) realizando un dibujo del “osito” y escribiéndole el título “el Diario de Teddy”, con base en un modelo que brindó la educadora.

Es importante señalar que aun cuando las familias fueron las encargadas para escribir lo que sus hijos/as les relataban, en ocasiones el diario contaba con relatos que los niños/as intentaron escribir por ellos/as mismos, ya sea con un modelo o sin él (ANEXO 9).

Elaboración de cartas para familiares y amigos

Dentro de esta actividad, los niños/as fueron alentados para escribir, copiar o redactar cartas para un familiar y/o un amigo. En esta actividad tanto el psicólogo como la educadora ayudaron a los niños/as a escribir las ideas principales de lo que ellos/as querían expresar. Cabe señalar que en el pizarrón la educadora escribió palabras y letras claves que los niños/as ya reconocían y a partir de ello los niños/as copiaban las palabras y posteriormente pedían que se completara su carta pidiendo asistencia a los adultos en sala (ANEXO 10).

- c) ***Trabajo de vinculación con la escuela Primaria:*** El objetivo fundamental fue el que los niños/as conocieran y experimentaran el estar inmersos en el centro educativo al cual ingresaría el 90% de los preescolares de esta sala en los próximos meses, así como el que tuvieran la oportunidad de realizar actividades dentro de los salones de primer grado, dirigidos por las maestras de dicho nivel. Cabe mencionar que se realizaron dos visitas a la Primaria y posteriormente dos maestras de primer grado visitaron la Estancia.

Como parte de una actividad de preparación para asistir a la visita de la escuela primaria los niños/as realizaron actividades con un cuadernillo “Adiós estancia, hola escuela primaria”, con la finalidad de que pudieran identificar las diferencias y similitudes entre ambos centros educativos y asentar sus expectativas. Las experiencias plasmadas en el cuadernillo fueron compartidas dentro de la sala, bajo la conducción de la educadora y el psicólogo.

Primera visita: en la primera visita el énfasis fue que los niños/as conocieran el salón de clases, las actividades que ahí se realizan y los materiales que se ocupan en este nivel. Dentro del salón, los niños/as realizaron actividades dentro del mismo salón tales como participar escribiendo en el pizarrón las letras y los números que ya conocían. En otra actividad, la maestra les brindó una hoja para que los preescolares colorearan el dibujo que contenía, esto en constante interacción con los niños/as de primer grado.

Segunda visita: los niños/as fueron guiados por una maestra por un recorrido por las instalaciones de la escuela primaria, y del mismo modo, a la hora del recreo, los preescolares llevaron su “lunch” –preparado por ellos/as mismos previamente en la sala de la Estancia– para tomarlo en el mismo patio en que los niños/as de primaria tomaban sus alimentos, con la finalidad que vivieran esta nueva experiencia.

Cabe señalar que la relevancia de esta actividad a la hora del descanso residió, en que durante este tiempo los niños/as estuvieron en el patio a la misma hora en que todos los niños/as de la primaria se encontraban, manteniendo un contacto con ellos/as y en algunas ocasiones platicando con los hermanos de algunos preescolares que estudiaban ahí, así como con los compañeros de éstos.

Finalmente después de cada una de las visitas realizadas, los niños/as realizaron una actividad en donde la educadora les pidió que dibujaran lo que habían visto en estas visitas. Estos dibujos permitieron analizar el impacto de estas actividades y de la misma forma dieron la oportunidad de abordar y retomar los temas reflejados dentro de otra clase.

A continuación se describe el contenido de algunos trabajos; (ANEXO 11)

- Se observaron dibujos de una “escuela gigante”.

- Dibujaron el patio de la escuela lleno de niños/as.
- Se apreció el dibujo de una escuela con ventanas en exceso.
- Dibujaron un salón de clase con “muchísimas” sillas.

Así a partir de esto, pudo apreciarse el gran impacto que causó entre los preescolares las visitas a la escuela primaria, en donde de manera primordial expresaron la inmensidad con la que identifican la escuela primaria en obvia comparación con su Estancia. Por otra parte, lograron observar el radical aumento de la cantidad de niños/as con la que se convive dentro de la primaria y finalmente, los rasgos físicos representados con grandes salones, muchas ventanas y sillas.

Estos dibujos fueron retomados dentro de la sala de la Estancia, a manera que cada uno de los niños/as expusiera su vivencia de manera personalizada y compartirla con sus pares. Así pues esta actividad sirvió de base para aclarar algunas dudas e inquietudes que los preescolares tenían respecto a la escuela primaria, apoyando así la familiarización previa con dicho centro educativo.

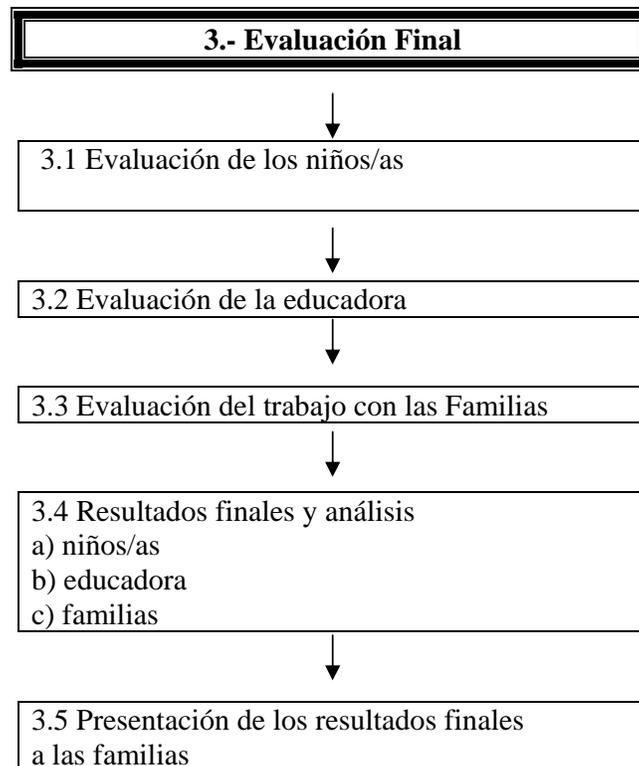
Visitas a la sala de Preescolar 3 por parte de dos maestras de primer grado: estas actividades tuvieron como finalidad:

- el que los niños/as conocieran a las maestras de la primaria que en el próximo año escolar, tendrían a cargo el primer grado.
- que las maestras (Estancia y primaria) dialogaran sobre las diversas habilidades con las que los preescolares contaban en ese periodo del año escolar.
- que las maestras dialogaran sobre las diferencias en cuanto a la metodología de enseñanza utilizada en ambos centros educativos.

- que las maestras conocieran e identificaran a los niños/as con los cuales trabajarían el próximo ciclo escolar.

Dentro de estas visitas, las maestras de primaria realizaron actividades planeadas con todos los niños preescolares, tales como cantar una canción, armar un rompecabezas y completar un dibujo de manera secuencial, en las cuales, los niños/as mostraron gran participación en su realización, intercambiando los materiales utilizados tales como tijeras, crayones, lápices de colores y al mismo tiempo intercambiando ideas entre ellos/as mismos/as (ANEXO 12).

Este espacio dio la oportunidad de que los niños/as pudieran hacer preguntas sobre la primaria y de la misma manera, identificar las diferencias y las similitudes con su escuela actual.



3. Evaluación final

Introducción

La evaluación final tuvo como objetivo el identificar el impacto del programa de Transición en:

- a) Las habilidades alcanzadas por los niños/as y el nivel de dominio de cada uno de estos/as.
- b) Las prácticas educativas adquiridas o sistematizadas por la educadora para promover la alfabetización.
- c) La utilidad de las actividades realizadas con las familias.
- d) Las estrategias y actitudes de las familias para apoyar este proceso.

3.1 Evaluación de los niños/as

Para la evaluación final de los niños/as se aplicó el mismo instrumento utilizado inicialmente, así como las mismas técnicas: las observaciones, la aplicación directa y a través de un análisis de los trabajos escritos realizados por los niños/as.

- *observaciones:* la evaluación final se realizó a través de observaciones dentro de los contextos de la Estancia durante una semana, en donde los niños/as llevaban a cabo sus actividades cotidianas. De esta manera el psicólogo tenía la oportunidad de observar las conductas y registrar las habilidades que se evaluaron tanto en la sala, el comedor, el jardín y el patio, con la finalidad de observar el grado de funcionalidad así como la frecuencia con la que las habilidades cognitivas, motoras y socio emocionales eran utilizadas por los preescolares.
- *aplicación directa:* esta estrategia fue utilizada para evaluar las habilidades que no se observaban de manera espontánea.

En esta evaluación final el número de reactivos evaluados mediante esta técnica, fue menor en relación al número de habilidades evaluadas de esta misma forma inicialmente, ya que en un principio se evaluaron 25 reactivos, siendo que al final solamente fueron 8 reactivos.

Estas habilidades evaluadas están incluidas en los siguientes rubros:

- *escritura espontánea de palabras de 2-4 fonemas*: a los niños/as se les requirió que escribieran palabras como oso, casa, mamá, papá, mesa, mediante el sonido de las letras, así como también que escribieran su nombre.
- *lectura de palabras con 2-4 fonemas*: en donde se les pidió a los niños que “leyeran” palabras cortas como oso, casa, mamá, papá, mesa mediante el uso de los sonidos de cada letra (ANEXO 13).
- *conceptos de tamaño y cantidad*: el psicólogo les preguntaba de manera directa la descripción de un juguete como camión, auto, muñeca, utensilios del espacio de juego simbólico, como cuchara, vaso, popotes, etc.
- *conceptos de relaciones espaciales*: en donde se les preguntaba acerca de la ubicación de juguetes y/o materiales en relación con mesas, sillas, bancas, estantes y cajas dentro de la sala.
- *adjetivos calificativos*: en donde se les preguntaba acerca de características específicas de los elementos físicos de la sala como libreros, botes, bandejas, cajas, etc.
- **análisis cualitativo de trabajos impresos**: Es necesario señalar la importancia de haber recabado los trabajos de los niños/as y de la misma manera identificar su progreso a través del tiempo.

La elección de los trabajos fue con base en la apreciación de una secuencia lógica observándose un avance significativo de cada trabajo, ya sea un dibujo o la escritura en cada uno de ellos. Es decir, en los dibujos se consideró que el relato tuviera una

sentido lógico, apreciando la realización de líneas rectas y circulares completas, así como un coloreado dentro de los límites marcado por el mismo niño/a.

Respecto a los trabajos con escritura, se consideró que la direccionalidad de la escritura fuera de izquierda a derecha, que las letras estuvieran escritas sobre una línea recta permitiendo algunas variaciones (respetando la edad de desarrollo), que las letras estuvieran completas y finalmente que no se incluyeran letras mayúsculas en medio de las palabras.

Es así que a través del análisis cualitativo de estos trabajos recabados se logró conocer el grado de avance tanto en las habilidades cognitivas como en las de motricidad fina, plasmadas en la realización de estas actividades.

3.2 Evaluación de la educadora

Al final del programa de Transición, la educadora se auto-evaluó utilizando el mismo formato del “*Inventario de prácticas educativas que promueven la alfabetización*”, calificándose bajo los mismos tres rangos de calificación.

3.3 Evaluación del trabajo con las familias.

Al final de la junta en donde se presentaron los resultados finales a las familias, se les proporcionó un cuestionario diferente al inicial, sin embargo, el objetivo principal fue recopilar las opiniones tanto de la utilidad del programa implantado como de las actividades realizadas (ANEXO 14).

3.4 Resultados de la evaluación final.

A continuación, se describirán los resultados obtenidos en la evaluación final, en cada uno de los agentes evaluados, niños/as, educadora y familias:

a) Niños/as

Dominio Social:

Los resultados expresan la frecuencia de las calificaciones en porcentaje por cada reactivo evaluado en este dominio, mostrándose en 5 subgrupos:

Sub-grupo 1: Saludo y Demostración de afecto				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	
SE1	0	0	0%	En este cuadro puede observarse que al término del programa casi la totalidad de los niños/as dominaron estas habilidades de saludo y demostración de afecto.
	1	1	5%	
	2	19	95%	
SE2	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	

Subgrupo 2: Integración y Participación con pares				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
SE3	0	0	0%	En cuanto a la participación con pares, se puede apreciar que la mayoría de los niños/as mostró un dominio de dichas habilidades, con la excepción de la utilización de estrategias de integración (SE4) que sólo un 45% de los niños/as mostró dominio de dicha habilidad y el resto aún está en proceso.
	1	3	15%	
	2	17	85%	
SE4	0	0	0%	
	1	11	55%	
	2	9	45%	
SE5	0	0	0%	
	1	6	30%	
	2	14	70%	
SE6	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	

Sub-grupo 3: Solución de problemas				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
SE7	0	0	0%	En lo referente a las habilidades concernientes a la solución de problemas, todos los niños/as se mantuvieron desde el inicio en un dominio de una estrategia simple (SE7). Por otro lado, en la habilidad de solucionarlos mediante el uso de palabras se observa que la mayoría de los
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE8	0	6	30%	
	1	12	60%	
	2	2	10%	

				niños/as se colocaron en un nivel de “proceso de dominio” (SE8).
--	--	--	--	--

Sub-grupo 4: Seguimiento de instrucciones y Permanencia en actividades en grupo				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	porcentajes	Análisis
SE9	0	0	0%	En cuanto a las habilidades relacionadas con el seguimiento de instrucciones y permanencia en grupo, los resultados señalan el mantenimiento del dominio desde el inicio de estas habilidades para la mayoría de los niños/as, fluctuando los porcentajes en un 75%-100%. En cuanto al reactivo CE31 concerniente a la participación en juego, se observa que casi la totalidad de los niños/as la dominan.
	1	2	10%	
	2	18	90%	
SE10	0	0	0%	
	1	5	25%	
	2	15	75%	
SE11	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE12	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE13	0	0	0%	
	1	3	15%	
	2	17	85%	
SE14	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	
SE16	0	0	0%	
	1	1	5%	
	2	19	95%	
CE 31	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	

Sub-grupo 5: Conocimiento de si mismo/a e Independencia				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
o				

SE15	0	0	0%	En cuanto a las habilidades de conocimiento de sí mismo e independencia, los resultados muestran el mantenimiento desde el inicio de un dominio completo por parte de la totalidad de los niños/as evaluados.
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE17	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE18	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE19	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
SE20	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	

Social

En este dominio se pudo observar que casi la totalidad de los niños/as (95%-100%) mostró habilidades de referentes al saludo y a la demostración de afecto.

La mayoría de los preescolares dominaron las habilidades de integración y participación con pares y por otra lado, la mitad de los niños/as mostraron la utilización de estrategias para integrarse a las actividades.

La totalidad de los niños/as mostraron (como desde el principio) dominio de estrategias simples para resolver conflictos, siendo importante resaltar que más de la mitad de los niños/as (60%) se situaron en un “proceso de dominio” en cuanto a la solución de conflictos mediante el uso de palabras de manera independiente.

La mayoría de los preescolares evaluados mostraron dominio de las habilidades concernientes al seguimiento de instrucciones, permanencia en actividades de grupo y al conocimiento de sí mismo e independencia.

Cabe señalar que durante este trabajo, se observó una mayor respuesta y seguimiento a las instrucciones proporcionadas por la educadora, lograron compartir y esperar turnos, seguir las reglas establecidas tanto en los juegos como en la sala y lograron demostrar constantemente afectos hacia sus pares.

Dominio Cognitivo:

Los resultados expresan la frecuencia de las calificaciones en porcentaje por cada reactivo evaluado en este dominio, por subgrupos de habilidades:

Sub-grupo 1: Conocimiento y Manejo de conceptos básicos.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
CE21	0	0	0%	En este cuadro puede observarse que al término del programa la mayoría de los niños/as continuó realizando habilidades relacionadas al conocimiento y manejo de conceptos básicos, fluctuando el porcentaje de 90%-100%. En el reactivo C22 concerniente al conocimiento e identificación de 5 formas geométricas diferentes, se observa que aún cuando no es la totalidad de los niños/as, sí la mayoría (70%) muestra un dominio de dicha habilidad.
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE22	0	0	0%	
	1	6	30%	
	2	14	70%	
CE23	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE24	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE25	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE26	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE27	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE28	0	0	0%	
	1	1	5%	
	2	19	95%	
CE29	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE30	0	0	0%	
	1	1	5%	
	2	19	95%	

Subgrupo 2: Conocimiento e Identificación de números.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis

CE32	0	0	0%	En lo referente a este subgrupo, la evaluación final mostró que la mayoría de los niños/as dominan las habilidades relacionadas al manejo e identificación de números.
	1	2	10%	
	2	18	90%	
CE33	0	1	5%	
	1	2	10%	
	2	17	85%	

Sub-grupo 3: Conocimientos previos a la lectura y escritura.				
Reactivo	Calif.	frecuencia	porcentajes	Análisis
CE34	0	3	15%	Finalmente en este subgrupo, se observa que la mayoría de los niños/as adquirieron y están en proceso de dominio (reactivos evaluados con 1) en las habilidades relacionadas con la lectura y escritura. En el reactivo CE37 referente a la lectura uniendo los sonidos de los fonemas se observa que 45% de los niños/as adquirieron la habilidad y están en proceso de dominio y otro 45% domina la habilidad, siendo solamente un 10% los que no presentaron dicha habilidad (2 niños); uno de los cuales, se ausentó durante 2 meses de la implantación del programa, y el otro niño es uno de los pertenecientes al subgrupo identificado con el que se trabajó específicamente. Referente al reactivo CE 34 solamente el 15% no presentó la habilidad (3 niños/as); entre tanto en el reactivo CE 35 un 20% no presentó la habilidad (4 niños/as), finalmente en el
	1	17	85%	
	2	0	0%	
CE35	0	4	20%	
	1	16	80%	
	2	0	0%	
CE36	0	0	0%	
	1	16	80%	
	2	4	20%	
CE37	0	2	10%	
	1	9	45%	
	2	9	45%	
CE38	0	3	15%	
	1	16	80%	
	2	1	5%	

				reactivo CE 38 se observa que solo un 15% no presentó la habilidad (3 niños/as)
--	--	--	--	---

Cognitivo

En este dominio se pudo apreciar que la mayoría de los niños/as mostró un dominio de las habilidades relacionadas con el conocimiento y manejo de conceptos básicos e identificación de números, observándose un incremento en la utilización de conceptos de cantidad (todo, cada uno, varios, muchos, menos etc.), de relaciones espaciales (adentro, afuera, debajo, encima, arriba) de relaciones temporales (ayer, mas tarde, temprano, después,) y de colores, formas geométricas y tamaños.

En las habilidades relacionadas con los conocimientos previos a la lectura y la escritura, la mayoría de los preescolares se ubicó en un “proceso de dominio”, sin embargo en relación a la lectura de palabras mediante la unión de los sonidos de las letras menos de la mitad de los niños/as lo realizó.

Así pues, la mayoría de los niños/as lograron reconocer palabras que riman, identificar fonemas en palabras de 2-4 letras, nombrar por lo menos 20 letras del abecedario, leer uniendo los sonidos de las letras y escribir mediante los sonidos de las letras, entrando así, a un proceso de dominio a través del uso constante de estos elementos dentro de su rutina diaria, adquisiciones importantes para esta transición.

Dominio Motor Fino:

Los resultados expresan la frecuencia de las calificaciones en porcentaje por cada reactivo evaluado en este dominio:

Sub-grupo 1: Manipulación de utensilios de escritura.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis

CE39	0	0	0%	Este cuadro muestra los resultados finales para este subgrupo, en donde se puede apreciar que la totalidad de los niños/as evaluados mostró un dominio de las habilidades concernientes a la manipulación de los utensilios de la escritura tales como lápiz, colores, crayones y tijeras (habilidades evaluadas con 2).
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE40	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE41	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	
CE42	0	0	0%	
	1	0	0%	
	2	20	100%	

Sub-grupo 2: Copiado de figuras, letras y nombre.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
CE43	0	0	0%	En este subgrupo 2, los resultados muestran que la mayoría de los preescolares presentaron un dominio de las habilidades involucradas en el copiado de figuras, letras y su nombre propio, fluctuando los porcentajes altos entre un 80% - 90%, siendo que la minoría se situó en un proceso de dominio (10%) y haciendo notar que ningún niño fue calificado con 0. Lo que a su vez indica que la totalidad de los preescolares mostraron en algún nivel estas habilidades.
	1	4	20%	
	2	16	80%	
CE44	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	
CE46	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	
CE47	0	0	0%	
	1	2	10%	
	2	18	90%	

Sub-grupo 3: Escritura de letras con y sin modelo.				
Reactivo	Calif.	Frecuencia	Porcentajes	Análisis
CE45	0	0	0%	En este subgrupo 3 referente a la escritura de letras con y sin modelo, se observa que al final
	1	3	15%	
	2	17	85%	

CE48	0	0	0%	de esta intervención la mayoría de los niños se colocaron en un nivel de dominio de las habilidades (calificación en 2), fluctuando el porcentaje entre un 80% y un 85%. Un 15-20% de los niños/as se ubicaron en un proceso de dominio (calificación con 1). En el último reactivo (escribe su nombre sin modelo) solo un niño no presentó esta habilidad.
	1	4	20%	
	2	16	80%	
CE49	0	1	5%	
	1	3	15%	
	2	16	80%	

Motor fino

En cuanto a esta área, la totalidad de los niños/as dominó las habilidades de manipulación de utensilios de escritura, el copiado de figuras, letras y el nombre propio y finalmente lograron dominar la escritura de letras con y sin modelo.

Es preciso señalar que a lo largo de esta intervención, se incrementó la frecuencia en la utilización de utensilios para la escritura (hojas, pizarrón, lápices, crayones, plumones, etc.), permitiendo así a través de este constante uso, una mayor facilidad para copiar figuras con contornos circulares, lineares y con ángulo de un modelo (círculo, cruz, triángulo y cuadrado).

Asimismo, aumentó la frecuencia con la que los niños/as copiaban y escribían letras de un modelo previo a través del constante apoyo de la educadora, llegando así al final del ciclo escolar a ser capaces de escribir, en primera instancia su nombre de manera independiente y sin modelo y por otra parte a escribir palabras sencillas como “oso, mesa, papá, mamá, masa, taza”.

RESULTADOS DEL SUBGRUPO DE NIÑOS/AS POR DEBAJO DE LA NORMA

Finalmente se muestran los resultados del grupo de niños/as que inicialmente se identificó, por debajo de la norma grupal. Las habilidades que a continuación se muestran, llevan a su lado la calificación obtenida al final de la evaluación, siendo importante recordar que eran habilidades calificadas con 0, es decir, habilidades que no presentaron inicialmente.

P12 (edad al momento de la evaluación final 5.10)

C27 Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 7 diferentes conceptos que describen relaciones temporales. Ayer, más tarde, temprano, después, antes, mañana, por último, hoy, primero. (2)

C47 Copia su nombre de un modelo con las letras en el orden correcto aunque con errores que no afectan su legibilidad. (1)

C32 Cuenta por lo menos 20 objetos (2)

C33 Identifica números impresos 1-10 (0)

NOTA: es importante señalar que este alumno dejó de asistir a la Estancia por un periodo de dos meses.

P14 (edad al momento de la evaluación final 5.9)

<p>SE4 Usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. (1)</p> <p>SE14 Responde apropiadamente a instrucciones en actividades de grupo grande (1)</p> <p>C27 Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 7 diferentes conceptos que describen relaciones temporales. Ayer, más tarde, temprano, después, antes, mañana, por último, hoy, primero. (2)</p> <p>C33 Identifica números impresos 1-10 (2)</p> <p>C41 Escribe tomando el utensilio cerca de la punta, usando 3 dedos (índice, medio y pulgar) y sin mover todo el brazo. Para posicionar el utensilio mueve los dedos de esa mano en vez de usar ambas manos. (2)</p> <p>C45 Escribe formas que parecen letras y palabras empezando al inicio de la hoja y moviéndose hacia la derecha. Las formas no necesitan ser letras de verdad. (2)</p>
<p>P17 (edad al momento de la evaluación final 6)</p>
<p>SE5 Participa con otros/as en actividad cooperativa. (1)</p> <p>SE4 Usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. (1)</p> <p>SE3 Mantiene participación en el juego. (1)</p>
<p>P18 (edad al momento de la evaluación final 6.5)</p>
<p>SE1 Saluda a personas conocidas, vocalizando, verbalizando, tocando, abrazando o sonriendo. (2)</p> <p>C22 Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 5 formas diferentes. Circulo, cuadrado, triángulo, rectángulo, estrella. (1)</p> <p>SE3 Mantiene participación en el juego. (1)</p>
<p>P20 (edad al momento de la evaluación final 5.8)</p>
<p>SE4 Usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad. (1)</p> <p>SE5 Participa con otros/as en actividad cooperativa (1)</p>

b) Educadora

A continuación se muestran los porcentajes obtenidos por calificación asignada (0, 1 y 2) por la propia educadora, en cada uno de los 8 rubros que el Inventario contempla.

1. El poder y placer de la alfabetización **(5 reactivos)**

Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	2	40%
2	3	60%

2. Un ambiente alfabetizador **(6 reactivos)**

Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	0	0%
2	6	100%

3. Desarrollo de lenguaje **(5 reactivos)**

Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	1	20%
2	4	80%

4. Desarrollo del conocimiento y la comprensión

(5 reactivos)

Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	1	20%
2	4	80%

5. Conocimiento de la letra impresa **(5 reactivos)**

Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	2	40%
2	3	60%

6. Diferentes formas textuales **(3 reactivos)**

Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%

1	1	33%
2	2	67%

7. Desarrollo fonológico (5 reactivos)		
Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	3	60%
2	2	40%

8. Letras y palabras (6 reactivos)		
Calificación	Número de Prácticas	Porcentaje
0	0	0%
1	1	17%
2	5	83%

En esta auto-evaluación final es importante mencionar que de acuerdo a los resultados que se muestran, la educadora no se evaluó en ninguna practica educativa con calificación de 0, es decir, al final del programa de Transición la educadora llevaba a cabo todas las prácticas ya sea de manera ocasional o sistemáticamente dentro de su actuar cotidiano (prácticas calificadas con 1 y 2).

Por otra parte, el rubro 2 concerniente al acondicionamiento de un ambiente alfabetizador, muestra la realización sistemática de la totalidad de las prácticas.

En el rubro 7 referente a la promoción del desarrollo fonológico, los resultados muestran que la educadora se calificó con 1 el 60% de las prácticas y con 2 el 40% las prácticas restantes.

Del mismo modo, se observan 3 rubros (3,4 y8) en donde la mayoría de las prácticas (80%) fueron auto-calificadas con 2, es decir que las realiza de manera sistemática.

Asimismo, se observan 3 rubros (1,5 y6) en donde la educadora se auto-evaluó con mas de la mitad de las prácticas contempladas con calificación de 2, fluctuando este porcentaje entre un 60% y un 67%.

Finalmente, es así que estos resultados muestran en primer lugar, que la educadora comprendió la importancia que reviste este Proceso de Transición y asumió su rol en la promoción de un ambiente alfabetizador.

En segundo lugar, la evaluación de la educadora pudo mostrar la adquisición de diversas prácticas que apoyan la transición, así como estrategias para la promoción de este ambiente alfabetizador.

a) familias

A continuación se describen los resultados del cuestionario aplicado a las familias al final de la implantación del Programa de Transición, con la finalidad de conocer su opinión sobre la utilidad del programa.

En la primera y segunda pregunta, (¿Le parecieron relevantes los temas tratados en la junta?; ¿Considera usted que este programa de Transición fue de utilidad para su hijo? Por qué?) 14 de las 18 familias indicaron que había sido muy útil el Programa de Transición, describiendo una o más familias algunos de los logros obtenidos:

“Ayudó a desarrollar la independencia y capacidad en mi hijo”
“Deseo que se siga implantando este programa porque es muy original” (2)
“Nos apoyó en un cambio importante” (2)
“me hizo conciente de la relevancia de la transición”
“mi hija le llama la atención ingresar a la primaria”
“mi hij/oa dejo de tener miedo y ahora tiene curiosidad y se siente capaz” (2)
“Se nota en la conducta de mi hijo/a” (5)

En la tercera pregunta, (¿Como le ayudó usted a su hijo durante este proceso de transición) entre las estrategias que las familias utilizaron para apoyar a su hijo/a, mencionaron:

“Platicando con mi hijo/a sobre sus dudas” (5)
“Apoyando su independencia y seguridad permitiéndole hacer sus actividades” (6)
“Llevándolo a la primaria para que le ayude a aceptar con agrado el cambio”
“Siguiendo sus sugerencias y respondiendo a sus invitaciones (lectura de cuentos y elaboración de cuadernos)” (2)

En la cuarta y quinta pregunta, (¿Cuales elementos o actividades le fueron útiles a usted?) las familias hicieron referencia a las actividades que les fueron más útiles durante este proceso, así como la utilidad que de ellas se derivó:

ACTIVIDAD	UTILIDAD
El cuadernillo de actividades y folleto “Adiós Estancia, hola nueva escuela” (2)	“Interés en mi hijo por aprender y saber” “Ayudó a involucrarme directamente con mi hijo en actividades cotidianas”
Las visitas a la primaria y la lectura de cuentos	“Aumentó el interés por la escritura y saber que lo que vivía se podía escribir”
El diario de “Teddy” (2)	“Entusiasmo a mi hija por el inicio de la lectura y la escritura”
Todas las actividades fueron útiles	“Me di cuenta de que ahora le interesa leer y

(8)	<p>escribir”</p> <p>“Mi hija ahora relaciona las cosas con su diario y con el cuento”</p> <p>“Aumentó la comunicación con mis hijas”</p> <p>“Ayudó a la familiarización con la lectura y las letras”</p> <p>“Mejóro la cercanía con mi hijo”</p> <p>“Incrementó la responsabilidad en mi hijo”</p>
La visita a la primaria	“Conviví mas de cerca con mi hija”

Finalmente, la participación de las familias también se observó a través de su vinculación con las actividades programadas como la lectura de cuentos en sala, actividad en la que participaron 11 familias (mas del 50%), en el Diario de “Teddy” en la cual participó la totalidad de las familias y finalmente en el cuadernillo de actividades vacacionales, donde participaron 18 familias, es decir el 90%.

3.5 Presentación de los resultados finales a las familias

Con la finalidad de presentar los resultados finales a las familias, se realizó una junta en la Estancia en donde el psicólogo expuso los logros alcanzados y de la misma forma hizo entrega de los reportes individuales a cada una de las familias con el objetivo de informarles sobre el nivel de desarrollo de sus hijos/as preescolares.

El reporte individual contempló los siguientes elementos: (ANEXO 15)

- **estado actual de desarrollo de habilidades:** en donde se puntualizaron tanto el número como el porcentaje de las habilidades adquiridas, dominadas y las habilidades con las que su hijo/a no contaba en el momento de la evaluación final.

- **estrategias de apoyo y seguimiento en casa:** en donde se enlistaron y describieron una serie de actividades de apoyo a la transición y de apoyo a la alfabetización, con las que las familias pudieran seguir apoyando a su hijo/a desde el hogar dentro de sus actividades cotidianas.

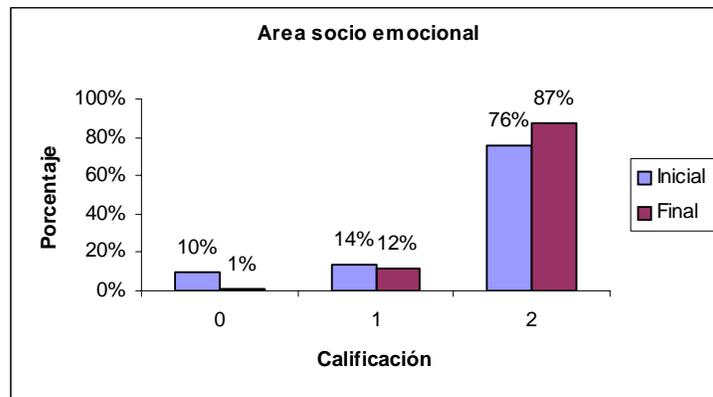
ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Este apartado tiene como objetivo principal discutir los resultados del Programa a partir de la realización de un análisis comparativo de la evaluación inicial y la evaluación final, con la finalidad de apreciar los alcances de este programa de intervención. Por lo anterior, estos resultados se presentan por sub-apartados descritos con los diferentes agentes con quienes se trabajó.

NIÑOS/AS

Dominio Social

Concerniente al trabajo realizado con los niños/as en el área social, como se puede apreciar en la gráfica inferior se evidencia una clara disminución de las calificaciones en “0” en la evaluación final pasando de un 10% a tan solo 1%, reflejando esto que al final del programa, los niños/as mostraron mayores habilidades sociales. Por otra parte en cuanto a las calificaciones “1”, se observa una disminución en el porcentaje de las habilidades calificadas con este rango, ya que se aprecia un incremento claro del porcentaje de las habilidades calificadas con “2”, esto es, que los niños/as pasaron de un proceso de dominio a una utilización constante y funcional de las habilidades emocionales en cuestión.



Gráfica 2. Comparación del promedio de porcentajes obtenidos por calificación en el dominio social

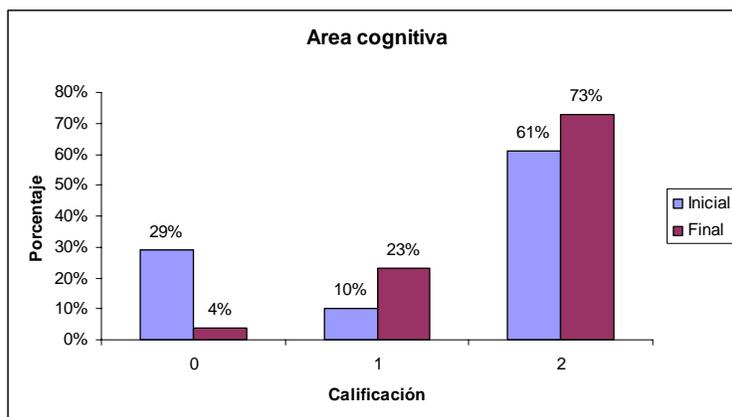
Con base en la evaluación inicial, una de las habilidades mas preocupantes observadas en esta investigación considerando la etapa educativa, fue la de solucionar problemas mediante palabras, por lo que se muestra este cuadro concentrado detallando las

calificaciones inicio/final en lo referente a esta habilidad, en donde se observa de igual forma el aumento en las calificaciones 1 y 2, y del mismo modo, una disminución importante de las calificaciones en cero (de un 85% de los niños/as que no presentaron esta habilidad, pasó a solo ser un 30%).

Reactivo	Habilidad	Numero de Niños/as por calificación	
		Inicial	Final
SE 8	Son capaces de resolver diferencias por ellos mismos/as usando palabras	17=0 3=1	6=0 12=1 2=2

Dominio Cognitivo

En cuanto a las habilidades cognitivas, la gráfica siguiente permite observar la disminución en el porcentaje de las habilidades calificadas con “0”, pasando de un 29% a sólo un 4%. Es decir, en un principio los preescolares presentaban pocas habilidades y en la evaluación final se observa un incremento de las habilidades adquiridas en proceso de dominio (calificación de “1”). Por otro lado, las calificaciones en “2” se incrementaron en un 12%, lo que significó que sistematizaron las habilidades que se encontraban en proceso de dominio.



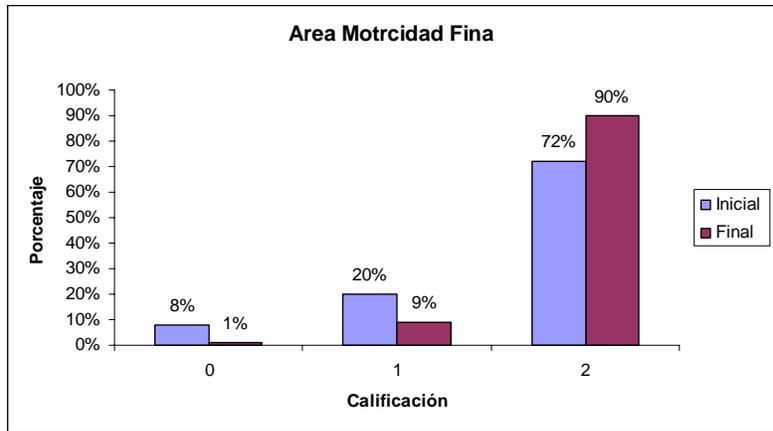
Gráfica 3. Comparación del promedio de porcentajes obtenidos por calificación en el dominio cognitivo.

A continuación se presenta este cuadro comparativo, en donde los resultados iniciales evidenciaron la carencia total en cuanto a las habilidades de pre-lectura en la mayoría de los niños/as con excepción de uno. Se enfatizó pues, la necesidad de intervenir de manera específica en esta misma área tan importante en esta etapa de desarrollo. Es por ello que se presenta este cuadro para mostrar el avance en el trabajo específico de esta área de pre-lectura, mostrando así una disminución de niños/as con calificaciones con 0 y el incremento de la frecuencia en calificaciones tanto de 1 como 2.

Reactivo	Habilidad	Número de niños/as por calificación	
		Inicial	Final
C34	Reconocer palabras que riman y que no riman.	20=0	3=0 17=1
C35	Identificar cada fonema en palabras de 2-4 fonemas.	20=0	4=0 16=1
C36	Nombrar por lo menos 20 letras del abecedario.	15=0 5=1	16=1 4=2
C37	Leer uniendo los sonidos de las letras.	18=0 2=1	2=0 9=1 9=2
C38	Escribir uniendo los sonidos de las letras.	19=0 1=1	3=0 16=1 1=2

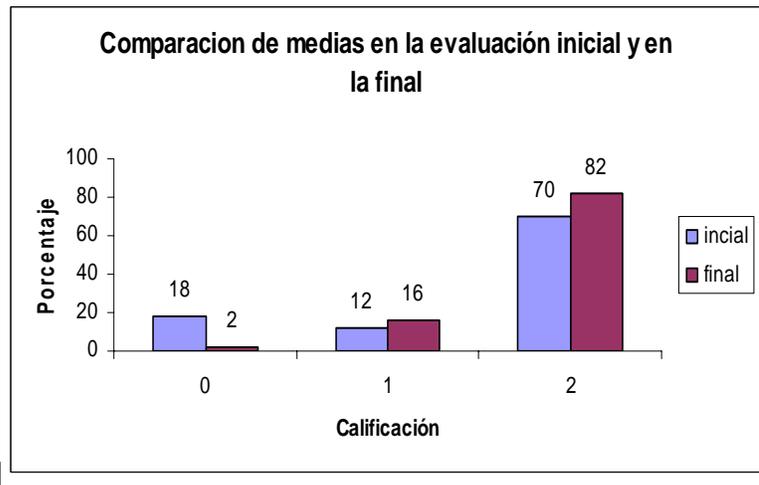
Dominio Motor Fino

Finalmente, en el dominio de motricidad fina se observó un incremento de manera proporcional de las habilidades calificadas en “1” y “2”. Es decir, los niños/as preescolares presentaron una mayor utilización de las habilidades motrices vinculadas con la lecto-escritura llegando hasta un 90%, como se puede observar en la gráfica siguiente.



Gráfica 4. Comparación del promedio de porcentajes obtenidos por calificación en el dominio de motricidad fina.

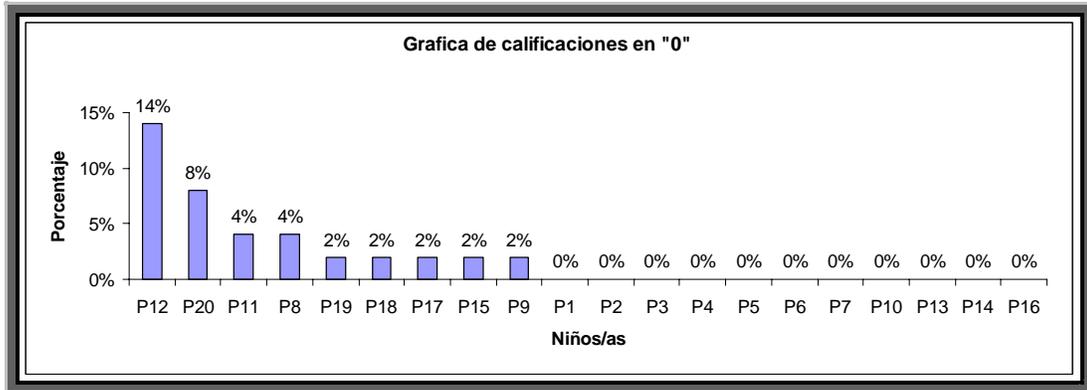
La siguiente gráfica comparativa de medias obtenidas en la evaluación inicial y final, muestra que de manera general las habilidades que no presentaban en un inicio pasaron a un proceso de dominio, y de la misma forma las habilidades que se encontraban en este proceso, pasaron a un nivel de sistematización.



Gráfica 5. Comparación de la media tanto de la evaluación inicial como de la final en porcentajes, obtenidos por calificación

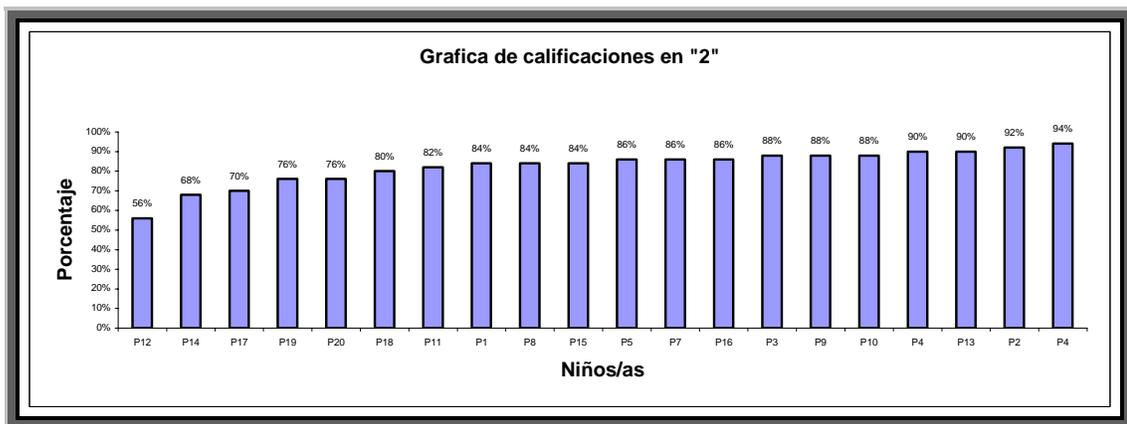
La gráfica que a continuación se presenta, muestra la concentración de los porcentajes de las calificaciones en "0" obtenidas en la evaluación final por los niños/as, en donde se puede apreciar que más del 50% de los preescolares, terminaron la intervención presentando todas las habilidades (alumnos con porcentaje de 0%), el 25% presentó

todas las habilidades menos una habilidad (alumnos con porcentaje de 2%), esperada para el rango de 5-6 años, 1 (.5%) niño no presentó 4 habilidades y 1 niño que faltó durante 2 meses no adquirió 7 habilidades.



Gráfica 6. Porcentajes de habilidades calificadas en la evaluación final con 0 por alumno/a.

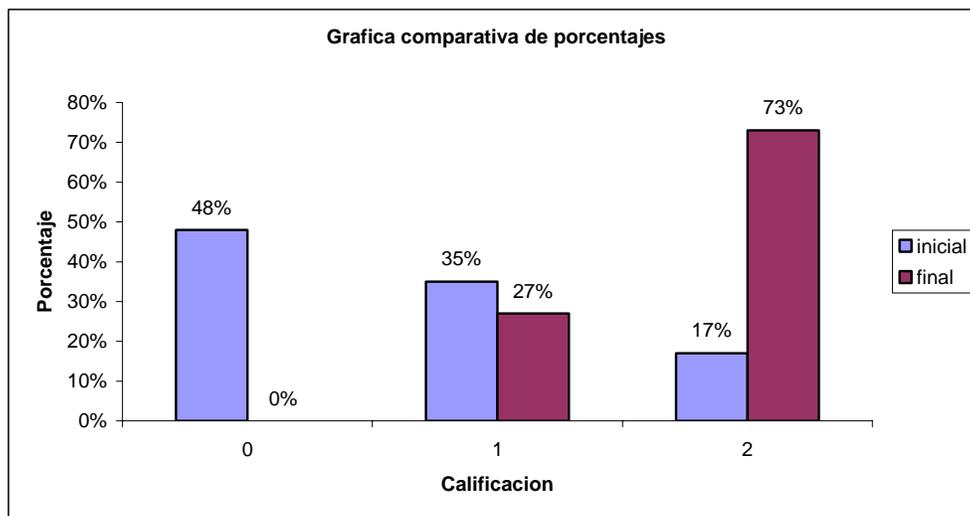
En contraparte, la gráfica inferior muestra los porcentajes de las calificaciones en "2". El promedio general de la sala en cuanto a la obtención de habilidades calificadas al final con "2" fue de 82%, contrario a un promedio de 69% obtenido en la evaluación inicial. Así pues, el 75% de los niños/as mostraron un dominio por lo menos del 80% de las habilidades evaluadas, evidenciando así un incremento significativo en el dominio de las habilidades de los preescolares al final de la intervención.



Gráfica 7. Porcentajes de habilidades calificadas en la evaluación final con 2 por alumno/a.

EDUCADORA

En lo referente a los resultados de la auto-evaluación de la educadora tanto al inicio como al final, se muestra una gráfica comparativa de los porcentajes por calificación (0,1 y 2), pudiéndose apreciar cambios importantes.



Gráfica 8. Gráfica comparativa de porcentajes obtenidos por calificaciones en la evaluación inicial y final.

Se puede observar que en la evaluación final, la educadora no obtuvo calificaciones en 0 comparado con un 48% obtenido inicialmente, mientras que hubo una disminución de un 8% con referencia a las calificaciones con 1. Finalmente se aprecia un claro incremento de las prácticas educativas calificadas con 2, iniciando con tan solo un 17% y terminando con un 73%.

A continuación se describen los resultados obtenidos en la auto-evaluación de la educadora, por cada uno de las 8 áreas contempladas en dicha escala:

1. El poder y placer de la alfabetización

De 5 prácticas contempladas en este rubro, la educadora logró adquirir 2 (comentar en clase las lecturas que realizaban con sus padres en casa y permitir a los niños/as utilizar

diferentes modos de lectura y escritura diariamente), y logró sistematizar 3 de ellas (leer diariamente en clase, permitir la elección y lectura de los cuentos favoritos de los niños/as, y proveer materiales en los juegos de dramatización).

2. Un ambiente alfabetizador

De 6 prácticas contempladas en este rubro, la educadora logró adquirir una práctica (colocar señales y demás materiales impresos en lugares donde cumplen un propósito), logró sistematizar 2 prácticas (arreglar lugares que inviten a los niños/as a leer con sus amigos o por su cuenta y proveer de una mayor variedad de materiales impresos), y en tres prácticas mantuvo una constancia al llevarlas a cabo (colocar los libros al alcance de los niños/as, colocar los libros en estantes abiertos y mantener una rotación y actualización de los materiales impresos).

3. Desarrollo de lenguaje

En este apartado de 5 prácticas, la educadora logró adquirir una (realizar juegos lingüísticos y de rimas), sistematizar 3 (promover la conversación de los niños/as con nuevas ideas y lenguaje, que los niños/as utilizaran palabras nuevas a través del constante modelaje y conversaciones con ellos/as y que los niños/as se interesaran por actividades interactivas en grupos pequeños) y finalmente mantuvo una práctica en consistencia (nombrando los niños/as objetos y acciones, escuchando una breve explicación por parte de la educadora)

4. Desarrollo del conocimiento y la comprensión

De las 5 prácticas contenidas, la educadora logró adquirir una (la participación de los niños/as compartiendo lo que han aprendido después de alguna actividad especial), logró sistematizar una más (compartir el conocimiento a través del juego) y mantuvo consistentes 3 prácticas (permitir la exploración y manipulación de objetos, contar con libros informativos y otros libros que no sean de ficción y hacer preguntas por parte de los niños/as recibiendo respuesta de la educadora).

5. Conocimiento de la letra impresa

En esta área, la educadora tuvo avances significativos. En un inicio no mostró ninguna de estas prácticas, mientras que al final la educadora adquirió 2 nuevas prácticas de 5, poniéndolas en acción de manera inconsistente (ayudar a los niños/as a reconocer las

letras mayúsculas y minúsculas, la puntuación y otras características de la letra impresa y ayudar a los niños/ as a identificar las características de un libro como por ejemplo el autor y el título) y por otro lado, la educadora sistematizó 3 (proveer de actividades en donde los niños pudieran identificar que la letra impresa se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo, señalar las palabras y letras, las nombren y reconozcan y finalmente escribir su nombre).

6. Diferentes formas textuales

De las tres prácticas contempladas en esta área, la educadora adquirió 2 de ellas (proveer de actividades en que los niños/as jueguen activamente y representen sus cuentos favoritos y escribir de diferentes maneras y con diferentes propósitos), y sistematizó una (crear oportunidades para que los niños/as contasen historias gesticulando).

7. Desarrollo fonológico

En este rubro se contemplan 5 prácticas, de las cuales la educadora adquirió 3, llevándolas a cabo de manera inconsistente (realizar diferentes juegos en donde se enfatizan la rima y los sonidos iniciales, permitir que los niños escriban todos los días y realizar actividades en donde los niños cantan y dan palmadas para marcar las sílabas de canciones y rondas), y logró sistematizar 2 prácticas de las 5 prácticas (enfaticar el que los niños/as presten atención a los sonidos que oyen en las palabras y contar con murales de palabras con patrones de sonidos similares).

8. Letras y palabras

Finalmente en esta área de las 6 prácticas contempladas, la educadora adquirió 4 de ellas de forma sistemática (promover que los niños lean e identifiquen las letras del alfabeto, involucrar a los niños/as en actividades de escritura, promover en los niños/as el deletrear las palabras en voz alta por su cuenta mientras las escriben y la enseñanza de palabras nuevas para ampliar su vocabulario) y sistematizó 2 prácticas (proveer de papeles, lápices y marcadores en lugares accesibles y promover en los niños/as el uso de un lenguaje básico)

FAMILIAS

El cuestionario aplicado a las familias inicialmente, permitió identificar las necesidades y las fortalezas de los niños/as, con la finalidad de apoyar no solamente a los preescolares, sino a sus familias que estaban viviendo este proceso de igual forma, experimentando como lo puntualiza Pianta y Kraft-Sayre (1999) cambios importantes en sus estilos de vida. Este cuestionario permitió observar de manera importante, que el criterio principal utilizado por las familias para la elección de la escuela primaria a la cual sus hijos/as ingresarían, fue la cercanía a su domicilio.

Por otra parte, el cuestionario final aplicado a las familias brindó la oportunidad de evaluar la utilidad del programa, en donde las familias pudieron:

- Darse cuenta de la importancia de esta etapa en sus hijos/as
- Obtener a partir de las actividades información valiosa para poder apoyar a sus hijos/as durante este proceso, además de que las actividades realizadas propiciaron un acercamiento adultos-niños/as
- Contar con información acerca del estado de desarrollo de sus hijos/as.
- Capaces de proporcionar mayores oportunidades para el desarrollo de la independencia de los niños/as, así como un lograr un mayor interés por la escritura, a través del trabajo hogar-estancia.
- Incrementar las oportunidades de un mayor diálogo con sus hijos/as enfatizando las diferencias entre una escuela y resolviendo las dudas que tenían.
- Reforzar y darle continuidad en el hogar a los conocimientos adquiridos en la escuela, con la ayuda de las actividades en casa.

CONCLUSIONES

Al considerar los diferentes aspectos retomados en esta propuesta de transición del preescolar a la primaria se concluye que:

- Este trabajo cumplió con su objetivo primordial, al proporcionar herramientas y estrategias a los niños/as, familias y educadoras para facilitar la transición del preescolar a la primaria.

A partir de los resultados se pueden identificar elementos primordiales de este programa de intervención:

- El trabajo en la sala Preescolar durante el primer año de la Maestría, permitió establecer un vínculo con las educadoras de la sala e identificar la necesidad de preparar a los niños/as preescolares para su próximo paso a la escuela primaria.
- El diseño de la intervención a partir de los resultados de la evaluación inicial, permitió responder a las necesidades particulares de la población participante.
- El trabajo conjunto y colaborativo con la educadora titular, permitió la complementariedad entre los conocimientos teóricos del psicólogo y la experiencia y conocimiento de la educadora acerca de los niños/as de la sala.
- A través de la reflexión continua, la auto-evaluación de sus prácticas y el modelaje y acompañamiento del psicólogo, la educadora, pudo integrar y sistematizar a su actuar cotidiano prácticas importantes para la creación y promoción de un ambiente alfabetizador.
- El trabajo cercano con los niños/as dentro de la sala, brindó la posibilidad de crear un vínculo con cada uno de ellos (as) y responder a sus necesidades particulares.

- El enfoque desarrollista de esta propuesta, logró familiarizar y acercar a los preescolares a la lecto-escritura a través de actividades lúdicas diseñadas a partir de sus intereses.
- El reconocer que las y los niños se desarrollan en diferentes contextos que se influyen mutuamente, implicó proporcionar a las familias la oportunidad de participar activamente en esta etapa de transición de sus hijos/as, a través de la realización de actividades en el hogar y con actividades dentro del mismo centro escolar.
- A través del trabajo de vinculación Preescolar-Primaria, los niños/as pudieron conocer y familiarizarse con su próximo escenario educativo, e identificar similitudes y diferencias entre este nuevo escenario y su Estancia. Asimismo, las maestras de primer grado tuvieron la oportunidad de convivir y conocer las habilidades de los niños/as preescolares.
- La labor del psicólogo cambio la visión del experto en su consultorio a quien se le deben referir los problemas, al de un profesionista que acompaña y trabaja de manera conjunta con otras disciplinas.

En cuanto a mi formación como psicólogo educativo del Programa de Maestría en Psicología Profesional:

- Me brindó la oportunidad de conocer y utilizar diferentes instrumentos de evaluación, dependiendo del propósito a alcanzar y subrayando la suma importancia que reviste el proceso de la evaluación inicial, continua y final.
- Me dio la posibilidad de concebir la importancia del diseño de un programa de intervención, a partir de las fortalezas y las necesidades de la población en cuestión y así responder a las particularidades de la misma.
- Me ayudo a entender la planeación de la intervención como una tarea conjunta con los adultos significativos, aprovechando los elementos que cada uno de los

involucrados pueda aportar, y el elemento dinámico de la planeación para adecuarla continuamente a las necesidades e intereses que van surgiendo.

- Me dio la posibilidad de reconocer la relevancia de establecer un método y un procedimiento determinado para alcanzar los objetivos planteados en la investigación y la necesidad de hacer un análisis crítico y profundo de la información obtenida.
- Me dio la oportunidad de apreciar las ventajas que surgen al realizar un trabajo interdisciplinario independientemente del nivel académico de los involucrados, siendo que la importancia radica en los conocimientos que cada uno tiene que aportar. Del mismo modo, es preciso señalar el aprendizaje que me brindó sobre el trabajo y el acoplamiento en un equipo, como un proceso de aprendizaje continuo que requiere entre otras habilidades el saber “escuchar”.

BIBLIOGRAFIA

“Adivina, adivinanzas. Los animales de la granja” (2002) Barcelona, España: Ediciones Beascoa, S.A.

“Gaby la gatita” (2001) USA: Grandreams book Ltd.

“Huellitas de mi inolvidable infancia”. Mis recuerdos y cuentos preferidos. Rezza editores (2000). Buenos Aires, Argentina: Cultural Librería Americana S.A.

“Los mejores cuentos infantiles” (2005). México D.F.: Editorial Época, S.A. de C.V. ediciones RTM

Aguilar, E.; Martínez, C.; Caballero, L. y Ruíz C. (1995) *Mi despertar a la felicidad y la salud. Jardín de niños 2*. México D.F.: árbol editorial,

Altamirano, F. (1989) *El niño del pelo verde*. México: Editorial Trillas.

Alvarez, M. (2001) *Pequeños lectores, escritores y poetas*. Juegos de lenguaje para niños y niñas de 2 a 6 años. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores..

Ashiabi, G. (2000) *Promoting the emotional development in preschoolers*. Early Childhood Education Journal. Vol. 28. Recuperado el 29 de Noviembre 2005 en <http://www.wkap.nl/journalhome.htm/1082-3302>.

Ávalos, C. (1992). *Mi casa*. U.S.A.: Scholastic.

Barnett, L. (2002) Early childhood education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence* (pp. 1-26). Greenwich, U.S.A.: CT: Information Age Publishing, Inc.

Bauman, L. (1991) “*Todos somos iguales, todos somos diferentes*” USA: Cheltenham Elementary school; Ed. Scholastic;

Berenguer, C. (2002) “*El rey Mocho*”. Libros del rincón. México D.F.: Ediciones Ekaré; Secretaría de Educación Pública.

Bergen, D. (1998) *The Role of Pretend Play in Children’s cognitive development*. Miami University. Recuperado el 3 de Abril del 2006 de http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/ManualPed/DessPsicPre_esc.html,

Bohan-Baker, P. (2004) *The transition to Kindergarten: a review of current research and promising practices to involve families*. University of Harvard. HGSE. Recuperado el 23 de Enero del 2006 de <http://www.hfrp.org/articles/Bohan-Baker-Transition.html>

- Brazelton, B. (1994) *Su hijo, Momentos claves en su desarrollo desde el periodo prenatal hasta los seis años*. [traducción de Rosario Camacho] Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Brazelton, B. (2002) *Su hijo de 3 a 6 años, Momentos claves en su desarrollo emocional y del comportamiento*. [traducción de Ana del Corral] Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Bredenkamp, S. y Coppole, C. (1997). *Developmentally appropriate practices for Early Childhood Programs*. Washington D.C.: NAEYC.
- Bricker, D. & Woods, J. (1992) *An Activity – Based Approach to Early Intervention*. Baltimore, USA: Paul Publishing Co.
- Bricker, D. (2002). *Assessment, Evaluation and Programming System for infants and children*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing. Co.
- Bridwell, Norman (2000) *Clifford y el día de Halloween*. New York, USA: Scholastic.
- Brunson, C. (1991). *Fundamentos para Asociados en Desarrollo Infantil quines trabajan con niños pequeños. Programa de Preparación Profesional CDA*. Washington D.C.: Concilio para el reconocimiento profesional.
- Capdevila, P. (1989) *Libro activo Gosi. Gosi en el circo*. Madrid, España: Ediciones Gaviota-evergraficas S.A.
- Capdevila, P. (1989) *Libro activo Gosi. Gosi en el Oeste*. Madrid, España: Ediciones Gaviota-evergraficas S.A.
- Crary, E. (1992) “*Estoy frustrado*” México D.F.: Primera edición, Panorama Editorial, S.A. de C.V.
- Crary, E. (2002) “*Estoy Furioso*” México D.F: Primera edición, Panorama Editorial, S.A. de C.V.
- Crismer, L; Ortiz del Pilar, M. y Lagarde, J. (1993). *Érase una vez; Los tres cerditos*. Primera edición, 8ª reimpresión. Hemma Editions.
- Cummings, A. (1993) *El manual de como sobrevivir el jardín de niños*. La lista pre-escolar y una guía para los padres. USA: Publisher’s Cataloging;
- Del Val, J. (1994) *El desarrollo humano* México: Undécima edición, Siglo Veintiuno Editores,;
- Delgado, G. (1993) “*La tierra de arena*” México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE.

- Driscoll, M. P.(2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon Second edition.
- Escardó, M. (1996) “*El escondrijo*” Barcelona, España: Ed. La galera, editores asociados.
- Franco, B. (1994) “*El taxi de Tina*” USA: Scholastic.
- Frost, J. (1999). *Play and Playscapes*. Nueva York: Delmar Publishers Inc.
- Fuertes, J. y Palmero, O. (1998) *Intervención temprana*. Madrid, España: En M. Verdugo (Dir) *Personas con Discapacidad, perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras: siglo XXI (2ª Ed)* p.p 925-970.
- Gartrell, D. (1997). *The young discipline to guidance young children*. Canada: September. pp 34 –41.Thompson Delmar learning inc.
- Gartrell, D. (2004) *The power of guidance. Teaching social-emotional skills in early childhood classrooms*. Canadá: NAEYC, Thompson Delmar learning inc.
- Garza, M. y Romero, M. (2004) *Manual de matemáticas y geometría. Juegos, Juguetes y estímulos creativos*. México: Editorial PAX. Educación integral y popular.
- Grenier, D. (1996) “*Margarita y sus amigos*”. Montreal, Canda: Torton Publications
- Hielen B. (2002) “*La sorpresa de Nandi*”. México: Primera edición, Ediciones Ekaré, SEP
- Homann, M. y Weikart, D. (1999) *La educación de los niños pequeños en acción: manual para profesionales de la educación infantil*. México: 2ª reimpresión, Editorial Trillas,
- Hyson, M. (2004) *The emotional development of young children*. Building an emotion centered curriculum. New York: 2nd. Edition, Teachers College Press.
- Isbell, R. y Exelby, B. (2001) *Early learning environments that work*. USA: Gryphon house, Inc.
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores del Estado (2001) *Reglamento del servicio de estancias para el bienestar y desarrollo infantil, del instituto de seguridad y servicios sociales de los trabajadores del estado*. México.
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores del Estado (2001). *Programa Integral Educativo de las Estancias para el Bienestar y*

Desarrollo Infantil. México: 3ª Ed., Subdirección General de Prestaciones Económicas, sociales y culturales,

- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores del Estado (2001). *Subprograma educativo para las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil*. México: Subdirección General de Prestaciones Económicas, sociales y culturales.
- Johnson, J.; Christie, D. y Yawkey, T. (1999). *Play and Early Childhood Development*. Nueva York: 2da edición, Longman
- Kibel, B. y Stein-Seroussi, A. (1997) *Effective community mobilization: Lessons from experience*. USA: Rockville, MD; US. Department of health and Human Services.
- Kraft-Sayre, M. y Pianta, R. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- Lifter, K. (2000). “*Linking Assessment to Intervention for Children with Developmental Disabilities or At-Risk for Developmental Delay: The Developmental Play Assessment DPA Instrument*”, en K. Gitlin-Weiner, A. Sand Grund y Ch. Schaefer, (2000), *Play Diagnosis and Assessment*, Nueva York: 2da edición, John Wiley & Sons Inc.
- Linder, T. (1990) *Transdisciplinary Play Based Assessment: A functional approach to working with young children*. Baltimore USA: Paul Brookes Publishing Co.
- López, A.; Pick de Weiss, S. y Vargas-Trujillo, E. (2004) “*Digo lo que siento*” Instituto Mexicano de investigación de población y familia. México D.F.: Ed. Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.
- Mahoney, C. y Powell, A. (1998). *Modifying parentchild interactions: enhancing the development of Handicapped children*. Journal of Special Education, Vol 22, 82-96.
- Meier, D. y Schafran, A. (1999) *Strengthening the preschool to kindergarten transition: a community collaborates*. Washington: The Journal of the National Association of Young Children, Vol. 54, No. 3
- Menke, K. y Huth, J. (2005) *Annual Editions: Early childhood education*. 25th. Edition, Mc Graw-Hill/Dushkin.
- Morales, G. (1993) “*Los moños de la hormiga*” México D.F.: Consejo Nacional De Fomento Educativo, CONAFE.
- Myers, R. (2004). “*Estándares de calidad en educación inicial*”, en *Pedagogía infantil, retos, hallazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congreso

Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.

- Neuman, B., Copple, C. y Bredekamp, S. (2001) *El aprendizaje de la lectura y la escritura*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children. NAEYC
- Neuman, B., Copple, C. y Bredekamp, S. (2001) *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington DC.: National Association of Young Children.
- O'Brien. (1991). *Promoting successful transitions into school: A review of current intervention practices*. USA: Lawrence, KS: Kansas University, Early Childhood Research Institute.
- Odom, S. y Kaiser, A. (1997) *Prevention and Early Intervention during early childhood: theoretical and empirical bases for practice*. En W.E. MacLean (Ed) *Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research. Modelo Ecológico/ Modelo Integral* por F.García. New Jersey: LEA (3a ed) p.p. 137-172.
- Oram, H. y Kitamura, S. (2002) *"Fernando Furioso"* México, SEP: Ediciones Ekaré, Ed. Astrolabio..
- Paolletti, L. y William, C. (1992) *Alegría de leer*. México: Educación Primaria, ediciones Norma.
- Papalia, D. (2001) *Psicología del Desarrollo* México: Mc Graw-Hill, Octava edición.
- Pastor y Urbina (2005) Traducción y adaptación de: Bamforth y Borrus (2001) *Goodbye old school, hello new school*.
- Peralta, M. (2004). *"Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana"*, en *Pedagogía infantil, retos, hallazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Pianta, R y Kraft-Sayre, M. (1999) *Parent's observations about their children's transitions to kindergarten*. Washington: The Journal of the National Association of Young Children, Vol. 54, No. 3
- Pianta, R., Rimm-Kauffman, S. y Cox, M. (1999). *Introduction: An ecological approach to kindergarten transition*. In *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Regena, F. et. al. (2004) *The transition to kindergarten*. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32. Kluwer academic publishers. Recuperado el 3 de Julio del 2006 <http://www.wkap.nl/journalhome.htm/1082-3301>

- Rimm-Kauffman, S y Pianta, R. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. Journal of applied Developmental Psychology. Vol 21, 491-511. Recuperado el 29 de Noviembre 2005 de <http://www.elsevier.com/inca/publications/store/6/2/0/1/9/9>
- Rodas, R. (2004) “*Cuentos inolvidables de Disney*” Montreal, Canada: Tormont Publicaciones.
- Rodríguez, R. (1996) “*Día de tianguis*” México D.F.: Primera edición, segunda reimpresión.
- Sameroff, A. y Fiese, R. (1997) *Transactional regulation and early intervention*. En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (Eds). Handbook of early childhood intervention. Cambridge University Press. P.p. 119-149.
- Seitz, V. y Provence, S. (1990) *Caregiver-focused models of early intervention*. En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (Eds) Handbook of early childhood intervention. Cambridge University Press. P.p. 400-427
- Secretaría de Educación Pública (1992) *Manual operativo para la modalidad escolarizada*. México: Centros de desarrollo infantil, versión experimental. Subsecretaria de educación básica; Unidad de educación inicial.
- Secretaría de Educación Pública (1992) *Orientaciones pedagógicas, para la educación preescolar de la ciudad de México*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1992) *Programa de Educación Preescolar*. 1ª edición; Fernández Cueto Editores. México.
- Secretaría de Educación Pública (1993) *Planes y Programas para la Educación Básica en el Distrito Federal*. Fernández Cueto Editores. México
- Silva, G. (2004) “*El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia*” Lima; Perú Recuperado el 20 de agosto 2005 de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/EPP%20y%20Equidad-5.pdf#search='tipos%20de%20juego%20and%20preescolares'> con fecha
- Solano, G.; Pick de Weiss, S. y Vargas-Trujillo, E. (1993) “*Mi nuevo hermanito*” México D.F.: Ed. Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.
- Stone, J. (2001) *Building Classroom Community*. Washington D.C.: The early childhood teacher’s role, NAEYC.
- Stratton, J. (1991) Emergent literacy: *A new perspective*. [Journal of Visual Impairment & Blindness](#), May/Jun96 Vol. 90 p177

- Stratton, J.M. & Wright, S. (1991). *On the way to literacy: Early experiences for young visually impaired children*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Tannock, R. y Girolametto, I. (1992) *Reassessing parent-focused language intervention programs*. En s. Warren y J. Riechle (Eds). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore:Brookes. P.p. 49-80.
- Trister, D. & Colker, L. (2001) *El currículo creativo para educación preescolar*. Washington D.C.: Teaching Strategies.
- Trister, D. & Phinney, J. (2003) *Una guía para los padres a la educación preescolar*. Washington D.C.: Teaching Strategies.
- Trister, D. y Kittredge, B. (2004). *La organización del salón como estrategia educativa*. Washington: Teaching Strategies, [Video].
- Trister, D.; Colker, L. y Dombro, A. (2000). *El Currículo Creativo para niños de cero a tres años*. Washington DC: Teaching Strategies.

Ψ

ANEXOS

Ψ

ANEXO 1

FORMATO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN UTILIZADO DE LAS HABILIDADES EN NIÑOS/AS PREESCOLARES.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



HABILIDADES BASICAS DE NIÑOS/AS PREESCOLARES

ESCALA DE CALIFICACION

0= no se presenta
1= inconsistentemente
2= consistentemente

Nombre: _____
Edad: _____ Fecha: _____

AREA		HABILIDADES BASICAS	P1	P2	P3	P4	P5
S	SE1	Saluda a personas conocidas. Vocalizando, verbalizando, tocando, abrazando o sonriendo.					
O	SE2	Responde a demostraciones de afecto de otros					
C	SE3	Participa con otros/as en actividad cooperativa. Gusta de jugar con dos o tres compañeros con bloques, pintura digital, acuarelas o plastilina.					
I	SE4	Se acerca y usa estrategias verbales y no verbales para integrarse a la actividad.					
O	SE5	Mantiene participación cooperativa. Mantiene trabajo, rol o identidad que apoya lo que hace otro/a.					

E M O C I O N A L	SE6	Pueden compartir y esperar su turno.					
	SE7	Usa estrategias simples para resolver conflictos. P.E. se aleja o intercambia ideas con su <u>compañero/a</u> .					
	SE8	Negocia para resolver conflictos. Son capaces de resolver diferencias entre ellos mismos usando palabras					
	SE9	Responde a la primera petición de iniciar actividad					
	SE10	Responde a la primera petición de terminar actividad					
	SE11	Permanece en el grupo durante actividades de grupo pequeño					
	SE12	Responde apropiadamente a instrucciones en actividades de grupo pequeño					
	SE13	Permanece en el grupo durante actividades de grupo grande					
	SE14	Responde apropiadamente a instrucciones en actividades de grupo grande					
	SE15	Lleva a cabo actividades propias como, vestirse, peinarse, comer, ir al baño, lavar dientes y manos					
	SE16	Sigue reglas establecidas en la escuela					
	SE17	Identifica sus propios afectos y emociones					
	SE18	Identifica afecto/emoción en <u>otros/as</u>					
	SE19	Sabe su nombre completo y el de sus <u>hermanos/as</u>					
	SE20	Identifica roles de su genero y el de <u>otros/as</u>					

C O G N I T I V O	C21	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 8 diferentes colores. Rojo, amarillo, verde, azul, negro, blanco, naranja, morado, café, rosa, gris.						
	C22	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 5 formas diferentes. Circulo, cuadrado, triángulo, rectángulo, estrella						
	C23	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 6 diferentes conceptos de tamaño. Grande, alto, pequeño, grueso, delgado, gordo chaparro, largo, flaco, gigante						
	C24	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 10 diferentes adjetivos calificativos. Caliente, suave, bueno, malo, duro, igual, ruidoso, pesado, seco, mojado, frío; dulce, amargo, diferente, callado, quieto, despacio, rápido.						
	C25	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 8 diferentes conceptos que describen cantidad. Todo, cada uno, varios, muchos, menos, ninguno, vacío, lleno, más, algunos, pocos.						
	C26	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 12 diferentes conceptos que describen relaciones espaciales. Adentro, afuera, abajo, arriba, debajo, encima, aquí, al lado, atrás, en medio, entre, enfrente, ultimo, arriba, allá primero.						
	C27	Sigue instrucciones, responde preguntas o identifica objetos, personas o eventos usando por lo menos 7 diferentes conceptos que describen relaciones temporales. Ayer, más tarde, temprano, después, antes, mañana, por último, hoy, primero.						
	C28	Completa una secuencia de una historia o evento familiar. Responde apropiadamente a pregunta sobre la secuencia de una historia o evento. P:E: "y después qué paso?"						
	C29	Personifica roles o identidades en el juego						
	C30	Sigue reglas de juego						

	C31	Mantiene participación en el juego						
	C32	Cuenta por lo menos 20 objetos						
	C33	Identifica números impresos 1-10.						
	C34	Usa habilidades rítmicas. Reconoce palabras que riman y las que no riman y completa rimas familiares						
	C35	Segmenta palabras. Identifica cada fonema en palabras de 2-4 fonemas diciendo por separado cada fonema y en la secuencia correcta. Ejemplo: "n, o" "no"						
	C36	De forma espontánea o a solicitud nombra por lo menos 20 letras del abecedario cuando se las muestran.						
	C37	Lee uniendo los sonidos de las letras						
	C38	Escribe palabras usando los sonidos de las letras						
M O T O R F I N O	MF39	Sostiene objeto con una mano por mientras manipula con la otra realizando un movimiento diferente con cada una.						
	MF40	Usando tijeras corta figuras como círculos, cuadrados, triángulos y rectángulos sosteniendo la tijera entre el pulgar y el índice de una mano y sosteniendo el papel con la otra.						
	MF41	Coloca "clips" para unir papeles						
	MF42	Escribe tomando el utensilio cerca de la punta, usando 3 dedos (índice, medio y pulgar) y sin mover todo el brazo. Para posicionar el utensilio mueve los dedos de esa mano en vez de usar ambas manos.						
	MF43	Colorea diferentes figuras, sin salirse de las líneas.						
	MF44	Copia figuras simples. Copia figuras con contornos circulares o lineares (círculo, cruz, T) de un modelo.						

MF45	Copia figuras complejas. Copia figuras con ángulos (triángulo, rectángulo, cuadrado) de un modelo.					
MF46	Escribe pseudo letras. Escribe formas que parecen letras y palabras empezando al inicio de la hoja y moviéndose hacia la derecha. Las formas no necesitan ser letras de verdad.					
MF47	Copia 3 letras. Copia 3 letras (V H T) de un modelo. Se aceptan errores que no afectan su legibilidad.					
MF48	Copia su nombre propio. Copia su nombre de un modelo con las letras en el orden correcto aunque con errores que no afectan su legibilidad.					
MF49	Escribe 3 letras. Escribe tres letras sin modelo. Se aceptan errores que no afectan su legibilidad. De ser necesario se le puede indicar que letras escribir. Ejemplo: Escribe una "e"					
MF50	Escribe su nombre propio. Escribe su nombre sin modelo con las letras en el orden correcto aunque con errores que no afectan su legibilidad. Ejemplo una letra al revés					

Cummings, A (1993). *El manual de como sobrevivir El jardín de niños: La lista Pre-escolar y Una guía para los padres*. USA
 Bricker, D (2002). *Sistema de Evaluación y programación para niños pequeños 3-6 años*. Paul Brookes, Publishing Co. USA
 Bunson, C. (1991). *Fundamentos para asociados en el desarrollo infantil quienes trabajan con niños pequeños*. Washington DC.
 Linder, T. (1990). *Transdisciplinary Play Based Assessment. A functional approach to working with young children*. Paul Brookes Publishing Co. USA

ANEXO 2

FORMATO DE EVALUACIÓN UTILIZADO PARA EVALUAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA EDUCADORA ENFOCADAS A LA PROMOCIÓN DE UN AMBIENTE ALFABETIZADOR.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



INVENTARIO DE EVALUACION DEL AMBIENTE ALFABETIZADOR

ESCALA DE CALIFICACION: 0= nunca, 1= a veces, 2= siempre.

	Al inicio	Al final
EL PODER Y PLACER DE LA ALFABETIZACION		
¿Los niño/a leen todos los días en su clase?		
¿Los niño/a eligen sus libros favoritos y participan activamente al leer los cuentos?		
¿Los niño/a hacen mención de lecturas que realizan con sus padres?		
¿Los niño/a utilizan los múltiples modos en que se puede utilizar la lectura y la escritura en las actividades diarias?		
¿Existen accesorios y materiales que ayuden a la alfabetización en los centros de juego de dramatización?		
UN AMBIENTE ALFABETIZADOR		
¿Existen leyendas, señales y además materiales impresos en lugares donde cumplen un propósito?		
¿Hay lugares que inviten a los niño/a a leer con sus amigos o por su cuenta?		
¿Existe una variedad amplia de libros y materiales impresos que reafirmen las culturas de los niño/a?		

¿Los libros están donde los niño/a pueden alcanzarlos con facilidad?		
¿Los libros están en estantes abiertos para despertar el interés de los niño/a en la lectura?		
¿Hay una rotación y actualización de los materiales de lectura en los espacios de juego para mantener el interés, la fascinación y la imaginación de los niño/a?		
DESARROLLO DE LENGUAJE		
¿Los niño/a conversan incorporando cosas nuevas a sus ideas y su lenguaje?		
¿Los niño/a utilizan palabras nuevas que la educadora modela en sus conversaciones con los niño/a?		
¿Los niño/a nombran objetos y acciones, escuchando una breve explicación por parte de la educadora?		
¿Los niño/a realizan juegos lingüísticos y de rimas?		
¿Los niño/a se interesan en actividades interactivas en grupos pequeños?		
DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSION		
¿Los niño/a exploran y manipulan objetos?		
¿La sala cuenta con libros informativos y otros libros que no sean de ficción?		
¿Los niño/a participan compartiendo lo que han aprendido después de alguna actividad especial?		
¿Los niño/a comparten el conocimiento a través del juego?		
¿Los niño/a hacen preguntas y reciben respuesta de la educadora?		
CONOCIMIENTO DE LA LETRA IMPRESA		
¿Los niño/a saben que la letra impresa se lee de izquierda a derecha y de arriba a abajo?		
¿Los niño/a identifican las características de un libro como por ejemplo el autor y el título?		
¿Los niño/a señalan las palabras, las leyendas y letras y las nombran?		
¿Los niño/a reconocen y escriben su nombre?		
¿Los niño/a reconocen las letras mayúsculas y minúsculas, la puntuación y otras características de la letra impresa?		
DIFERENTES FORMAS TEXTUALES		
¿Los niño/a cuentan las historias gesticulando?		

¿Los niño/a juegan activamente y representan sus cuentos favoritos?		
¿Los niño/a escriben de diferentes maneras y con diferentes propósitos?		
DESARROLLO FONOLÓGICO		
¿Los niño/a prestan atención a los sonidos que oyen en las palabras?		
¿Juegan diferentes juegos que enfatizan la rima y los sonidos iniciales?		
¿Los niño/a escriben por su propia cuenta una historia todos los días?		
¿Los niño/a cantan y dan palmadas para marcar las sílabas de canciones y rondas?		
¿Los niño/a cuentan con murales de palabras con patrones de sonidos similares?		
LETRAS Y PALABRAS		
¿Los niño/a leen el alfabeto e identifican letras?		
¿Los niño/a se involucran en actividades de escritura?		
¿Existen papeles, lápices y marcadores en lugares accesibles?		
¿Los niño/a son capaces de deletrear las palabras en voz alta por su cuenta mientras las escriben?		
¿Los niño/a aprenden palabras nuevas?		
¿Los niño/a manejan un vocabulario básico?		

S. Neuman, C. Copple, & S. Bredekamp. (2001). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. National Association of Young Children. Washington DC.

ANEXO 3

CUESTIONARIO INICIAL APLICADO A LAS FAMILIAS EN LA JUNTA INFORMATIVA INICIAL



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



- 1.- ¿Ya decidió a que escuela primaria asistirá su hijo/a?
- 1a.- ¿Que factores consideró para tomar esta decisión?
- 1b.- Si aún no decide, ¿que factores esta considerando para tomar la decisión?
- 1c.- ¿Ha conversado con la directora de la escuela y/o con la maestra de primer grado sobre esta transición? Si lo ha hecho, explique.
- 1d.- ¿Ha conversado con otras mamás/papas de niños/as que ingresarán a la misma primaria que su hijo/a? Si lo ha hecho, comente.
- 2.- ¿Ha conversado con su hijo/a sobre la Primaria?
- 2A.- ¿Ha conversado con su hijo/a sobre como es el proceso de enseñanza en la Primaria?
- 2B.- ¿Ha conversado con su hijo/a sobre las diferencias entre la Estancia y la Primaria?
- 2C.- ¿Ha conversado con su hijo/a acerca de que conocerá nuevos/as maestros/as y nuevos/as niños/as en la Primaria?
- 2D.- ¿Ha conversado con su hijo/a sobre el primer día de clases en la Primaria?
- 2E.- ¿Le ha comentado a su hijo/a lo que usted espera que el/ella aprenda en la Primaria?
- 3.- ¿Le esta ayudando a su hijo/a a aprender lo que necesita para esta transición?
- 3a.- ¿Como le esta ayudando a su hijo/a a ser lo mas autónomo e independiente posible?
- 3b.- ¿Como le esta ayudando a su hijo/a a familiarizarse con la lectura, escritura y las matemáticas?

ANEXO 4

REGISTRO DE OBSERVACION DE LA VISITA DE LAS FAMILIAS A LA SALA DE LA ESTANCIA INFANTIL DENTRO DE L PROGRAMA DE LECTURA DE CUENTOS.

EJEMPLO 1 Abril de 2005.

Familia de: Montserrat

Cuento: "La sorpresa de Nandi"

Espacio: grupal

Descripción: La madre de familia colocada el frente de los niños/as, contó el cuento mientras los niños/as estaban sentados en el área grupal. La educadora y el psicólogo se colocaron a un lado de la mama mientras hacía el relato. Al finalizar el relato, la mama le hizo a los niños/as preguntas acerca del cuento y los niños/as respondieron de manera grupal. Posteriormente los niños/as realizaron las siguientes actividades de forma grupal sin la presencia de la madre de familia y con la guía de la educadora y su psicólogo.

Es importante señalar, que antes de que arribara la madre de familias, su hija estaba muy sonriente y comentando con sus compañeros/as que su mama iba a asistir a contar el cuento. Una vez que su mama llegó a la sala, la niña saltaba de la emoción y sonreía en todo momento, en donde al mismo tiempo, la participación de la niña fue mas activa durante el relato que de costumbre.

Actividad:

- Preguntas de comprensión:

¿Quien se comía la fruta?

¿Que animales se comían la fruta?

¿A donde se dirigía Nandi?

¿Cual fue la sorpresa de Nandi?

- Elaboración de un dibujo sobre el cuento
- Exposición grupal de los dibujos de cada niño/a guiada por la educadora y el psicólogo.
- Elaboración de carta de agradecimiento para la madre de familia firmada por todos/as los niños/as escrito por ellos mismos/as.

EJEMPLO 2 Abril de 2005.

Familia de: niño/a

Cuento: "Sin mentiras"

Libro: "Huellitas de mi inolvidable infancia"

Espacio: Grupal

Descripción: El padre de familia, contó el cuento mientras los niños/as estaban sentados en el área grupal. La educadora se colocó detrás del padre de familia, y algunas veces se intercalaba entre los niños/as para que no hubiese interrupciones. El psicólogo se sentó a un lado del papa, mientras este hacía el relato. Al finalizar el relato, el papa le hizo a los niños/as preguntas acerca del cuento y los niños/as respondieron de manera grupal. Posteriormente el padre organizó una rueda con los niños/as y cantó la canción "la cuca burra", en donde todos los niños/as participaron y tanto la educadora como el psicólogo se integraron a la actividad y apoyaron en su realización. Finalmente, una vez que el padre de familia se retiró, los niños/as realizaron una carta de forma grupal con la guía de la educadora y el apoyo del psicólogo.

Actividad:

- Preguntas de comprensión:

¿Porque la mama de Sandy estaba enojada?

¿Qué hizo la mama para que Sandy no dijera mentiras?

¿Que hizo Sandy después de que su mama se enojo con ella?

¿Es bueno decir mentiras?

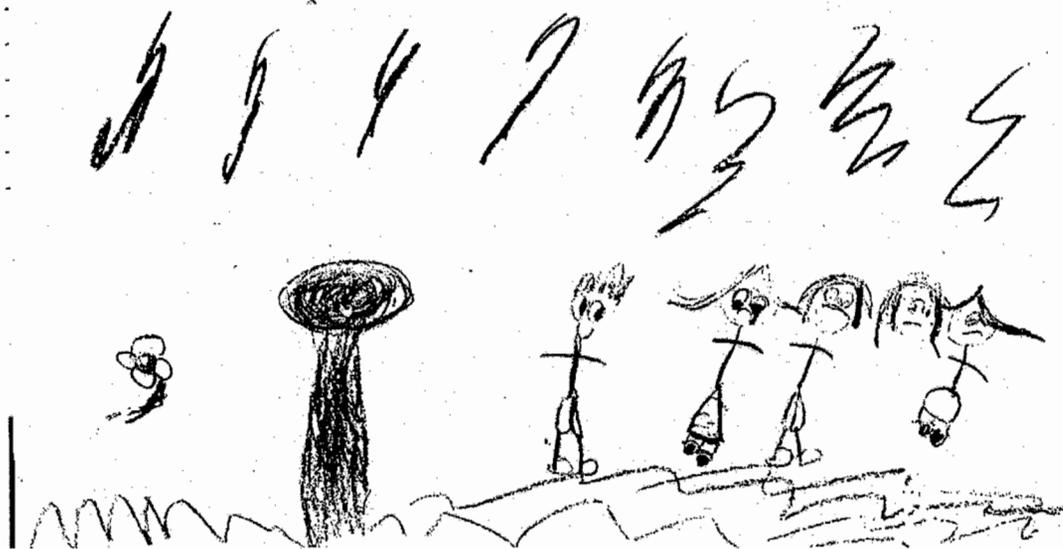
¿Que pasa si se dicen mentiras?

- Elaboración de una carta de agradecimiento al padre de familia realizada por todos los niños/as.

ANEXO 5

DIBUJO DE UN CUENTO INMEDIATAMENTE DESPUES DE ESCUCHARLO
("EL NIÑO DEL PELO VERDE")

Cuento
PELO VERDE



ANEXO 6

CARTA DE AGRADECIMIENTO ESCRITA POR LOS NIÑOS/AS DESPUES DE QUE UN PADRE/MADRE DE FAMILIA ASISTIÓ A LA SALA A CONTAR UN CUENTO "GOSI EN EL CIRCO" ("Muchas gracias...nos gustó mucho el cuento porque estuvo el circo")

MUCHAS GRACIAS
mucho el evento por
MONAG - MAP/6 EL
F
PPTI SARA I
HANN
ANA
CESAR
CARLOST. IISO
VICTOR GABR

-hasgusto
porque estuvo el circo
SERGIO
EMILIO
IA
VAHSSA
NADIA CARLOSO
EL FERNANDO

ANEXO 8

EJEMPLO DE ACTIVIDADES DEL "CUADERNILLO DE ACTIVIDADES VACACIONALES"

(El primer día de mis vacaciones: "...fue trizte...operaron a mi mama"; El día que mas me gustó: "...cuando mi papa me compró mi caja de mucha luchal de sorics"; El día mas aburrido: "...cuando jugue solita..."; El último día de vacaciones: "...fui al parque de diversiones...")

ACTIVIDAD 14	
MI CUENTO SOBRE MIS VACACIONES	
Nombre: _____	
Fecha: _____	
En la parte de abajo, escribe un cuento sobre tus vacaciones, para que se lo puedas contar a tus compañeros y compañeras.	
El primer día de mis vacaciones	El día que mas me gustó
FUETRIZTE OPERARON MI MAMA	CUANDO MI PAPA ME COMPRO MI CAJA DE MUCHA LUCHAL DE SORICS
El día mas aburrido	El último día de vacaciones
CUANDO JUGUE SOLITA	FUI AL PARQUE DE DIVERSIONES

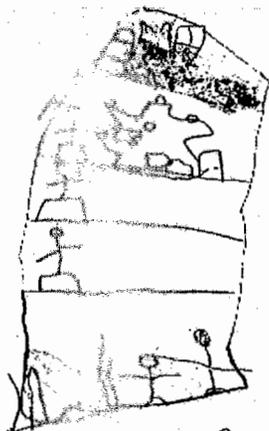
ACTIVIDAD 2

AQUÍ VIVO YO

Nombre: _____

Fecha: _____

En la parte de abajo realiza el dibujo de tu casa, anotando nombre de la calle y número de tu casa.



CAMINO A
SANTA CECILIA
COL. AMPLIACION
SAN LORENZO
ATEMPAYA
C. 1500

OPALINA

HUNDIRSE



vaso

cuchara

plato

pedra

FLOTAR



papel

bolitas

barco

madera

ACTIVIDAD 21

HUNDIRSE Y FLOTAR — Busquen 4 cosas que se hundan y 4 que floten. Haz la prueba en el lavamanos. Pide ayuda para escribirlas.

ANEXO 9

DIARIO DE TEDDY

México D.F., a 20 de Abril del 2005

Hoy cuando salí de la escuela, me fue muy contento porque me tocó llevarme a Tedy; en cuanto salió mi hermano Moisés vió a Tedy y ya no lo soltó, llegamos al microbús Moisés lo iba abrazando y besando, llegamos a casa y Tedy se quedó amilado para ver la televisión, después llegó mi prima Angie y nos pusimos a jugar con Tedy en el patio, después mamá nos metió por que a la casa por que otro poco tedy cue al agua, nos metimos y comimos con Tedy, ya en la noche Sentamos en un lugar seguro a Tedy para que vieran como nos baña mi mamá.

Gabriel Nava Rojas

8 DE JUNIO DE 2005

QUERIDO TED Y ME SIENTO MUY FELIZ
JUGANDO Y VIENDO LAS
CARICATURAS Y TAMBIEN ME ACOMPA
ÑASTE A HACER MI TAREA FUE MUY
POQUITO EL TIEMPO QUE PASAMOS
JUNTOS PERO ME DIVERTI MUCHO ESTO
Y SEGURA QUE TU TAMBIEN.



HASTA PRONTO TED Y



Y ROSITA FRESITA

HOLA Tedy:

12/5 *

ME AYUDA MUCHO TU COMPANIA +
ABRAZOS Y NOS QUEDAMOS

LA TAREA JUNTOS HICIMOS
VUELVEN PRONTO

EMILIO FRANCO CRUZ

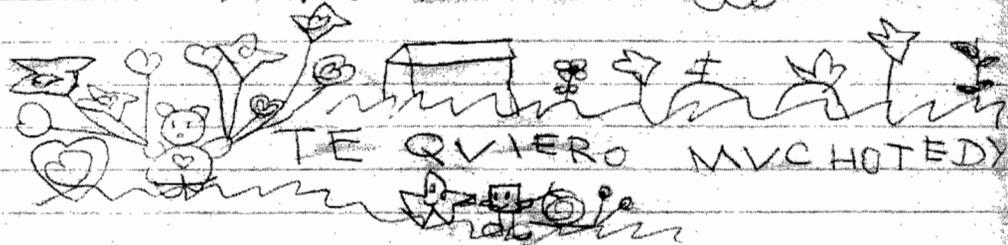
✦ 20 DE MAYO DE 2005

HOY VIERNES METOCOLLEVARMA
TEDY ESTAVES ES LA SEGUNDA
OCASION QUE ESTOY CON EL.

ZALIMOS DE LA ESCUELA
Y FUIMOS JUGANDO EN EL CARRO
CON MI COMPAÑERO NOAH.

EL SABADO ME LO LLEVE CON
MI PRIMADIANA Y JUGAMOS MUCHO.
EL DOMINGO BATEATE D Y

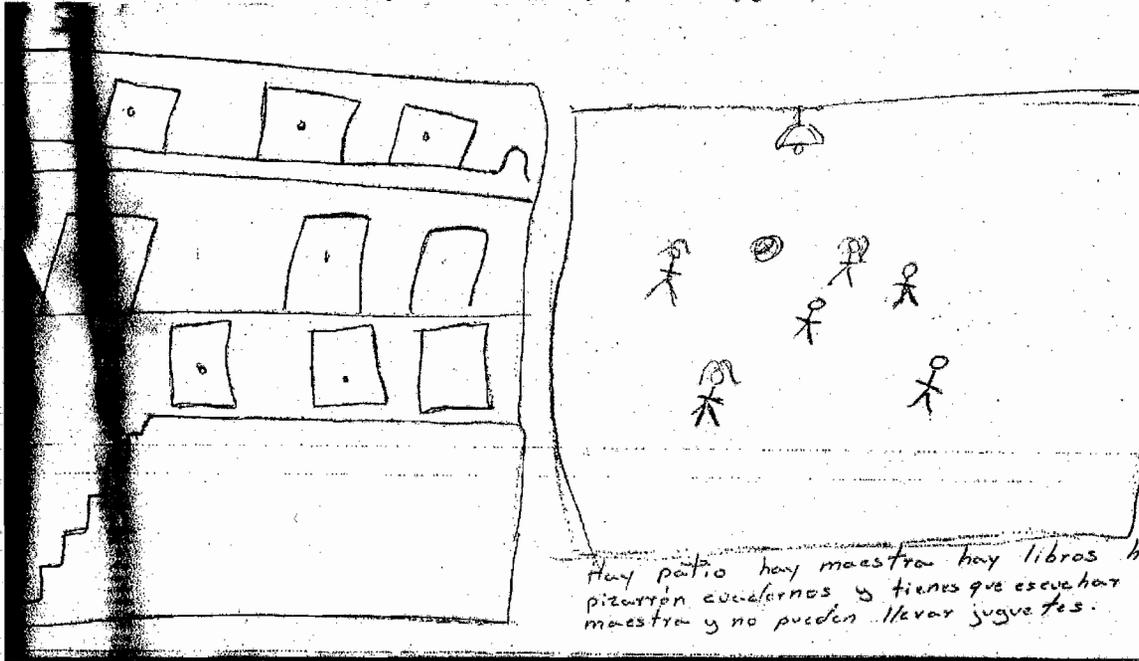
MI MAMÁ ME AYUDO ☁



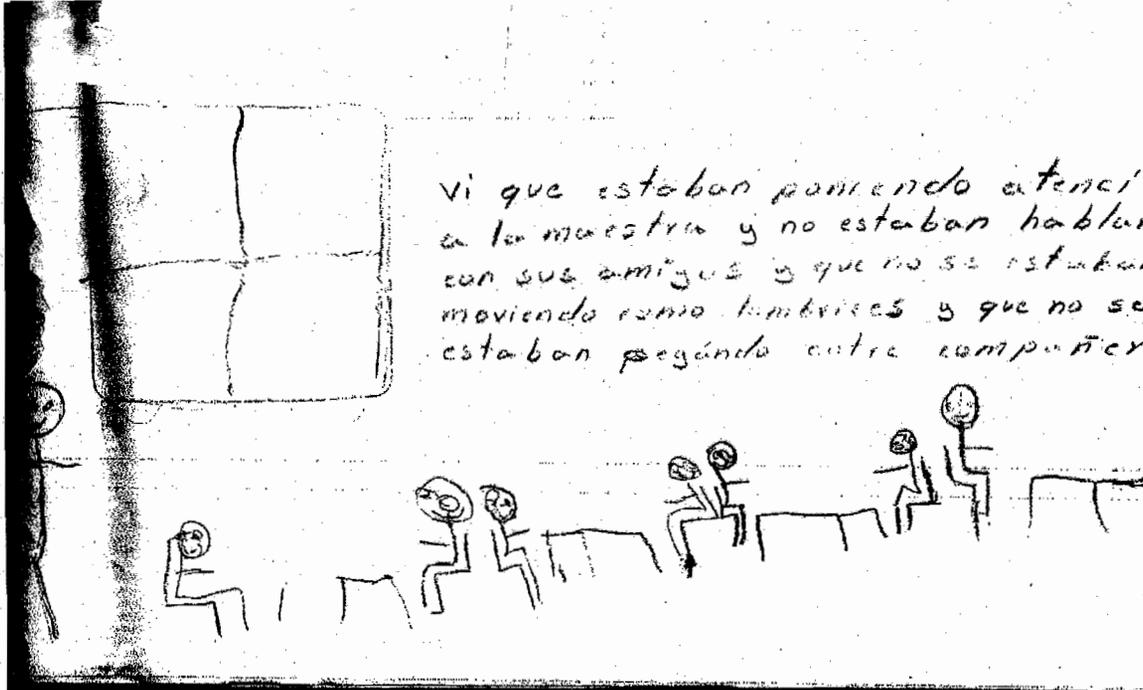
ANEXO 11

DIBUJO DE LA VISITA A PRIMARIA REALIZADO DE REGRESO A LA ESTANCIA EL TEXTO DICTADO
POR EL NIÑO/A Y ESCRITO POR LA EDUCADORA

("Hay patio...hay maestra...hay libros...hay pizarrón cuadernos y
tienes que escuchar a la maestra y no pueden llevar juguetes")

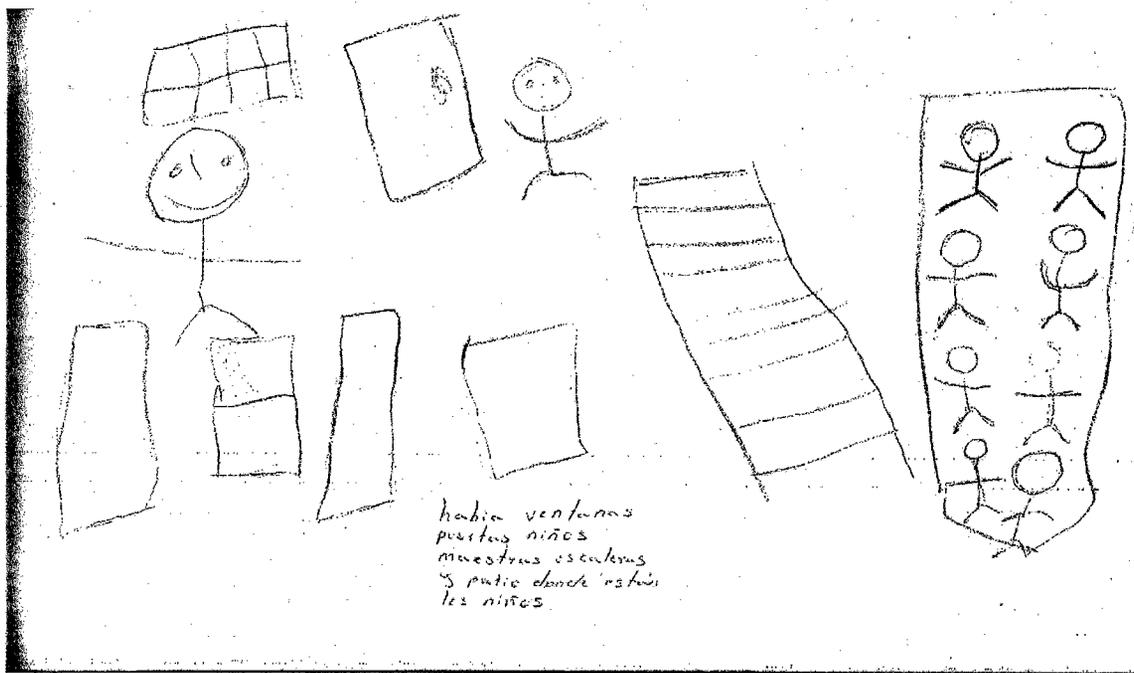


("vi que estaban poniendo atención a la maestra y no estaban hablando con sus amigos y que no se estaban moviendo como lombrices y que no se estaban pegando entre compañeros")



vi que estaban poniendo atención a la maestra y no estaban hablando con sus amigos y que no se estaban moviendo como lombrices y que no se estaban pegando entre compañeros

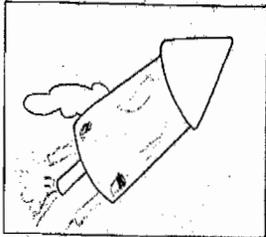
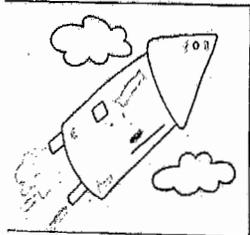
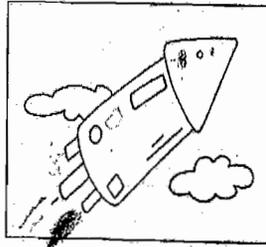
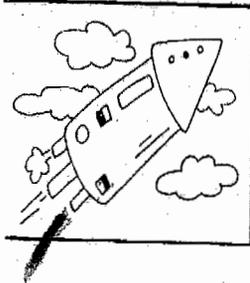
("Había ventanas puertas niños maestras escaleras y patio donde estan los niños")



ANEXO 12

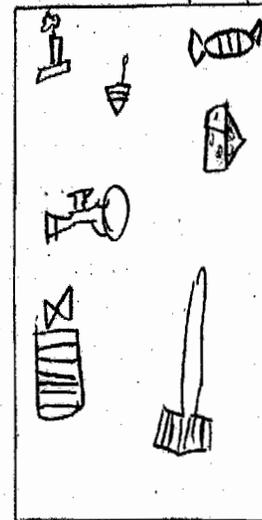
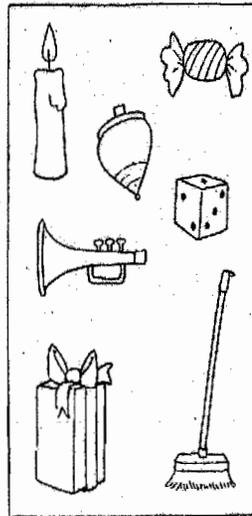
ACTIVIDADES REALIZADA POR LAS MAESTRAS
DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA EN LA SALA DE PREESCOLAR 3

✳ Completa cada dibujo como el modelo.



6

✳ Fíjate bien en estos dibujos. Doble la hoja por la mitad de manera que no los veas.
Dibuja los objetos en el recuadro de la derecha.



ANEXO 13

PALABRAS ESCRITAS EN DICTADO POR FONEMAS

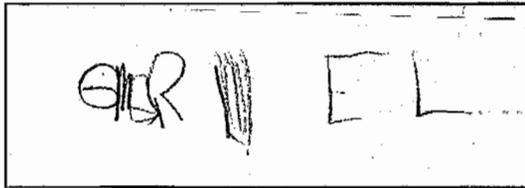
S O I M
O J O T
M O S
O S O O

O S O P A T A
M E S A

O S O
S O S A
M E A
C A S A

COMPARATIVO DE ESCRITURA DE NOMBRE

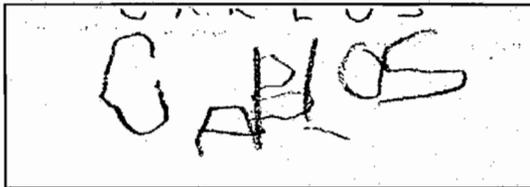
DICIEMBRE 2004
CON MODELO



GABRIEL

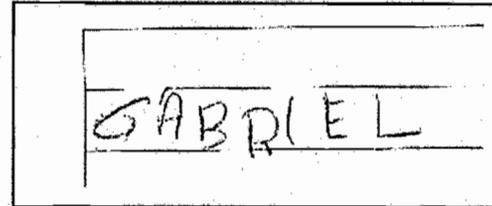


VICTOR

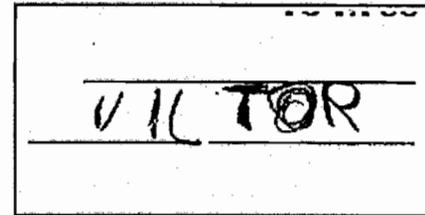


CARLOS

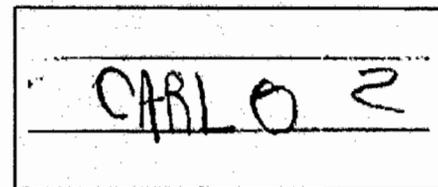
JUNIO 2005
SIN MODELO



GABRIEL



VICTOR



CARLOS

ANEXO 14

CUESTIONARIO FINAL APLICADO A LAS FAMILIAS
EN LA JUNTA DE CIERRE



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



1.- ¿Le parecieron relevantes los temas tratados en la junta?

2.- ¿Considera usted que este programa de Transición fue de utilidad para su hijo? Por qué?

3.- ¿Como le ayudó usted a su hijo durante este proceso de transición?

4.- ¿Cuales elementos o actividades le fueron útiles a usted?

5.- ¿Para que le sirvieron a usted la lectura de cuentos en la sala y el diario de Teddy?

ANEXO 15

REPORTE INDIVIDUAL FINAL DEL ESTADO DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS/AS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR



INFORME DEL DESARROLLO DE HABILIDADES

Durante los meses de Enero a Mayo del año en curso se llevó a cabo la implantación de un Programa de Transición del Preescolar a la Primaria, en donde a través de diversas actividades involucradas con el juego y basadas en la promoción de un ambiente alfabetizador, se promovieron las habilidades necesarias para dicha transición.

Su hijo/a logró dominar diversas habilidades como:

- Responder a demostraciones de afecto de otros/as.
- Participar con sus pares y mantener una interacción cooperativa.
- Permanecer y responder a las instrucciones en un grupo grande durante una actividad
- Mantener su participación en el juego.
- Contar por lo menos 20 objetos.
- Identificar números del 1 al 10.
- Cortar figuras como triángulos, cuadrados y círculos
- Colorear figuras sin salirse de la línea.
- Copiar figuras como triángulo, cuadrado y círculo.
- Escribir tres letras sin modelo.
- Escribir su nombre sin modelo.

Las evaluaciones de las habilidades se realizaron bajo tres criterios de calificación, 0=no la presenta; 1=la presenta inconsistentemente y 2=la presenta consistentemente.

Calif.	Inicial	Final
0	8	2
1	15	7
2	26	40

Frecuencia de calificaciones de sus evaluaciones.

Por otro lado, su hijo/a logró adquirir diversas habilidades como:

- Acercarse y usar estrategias para integrarse a una actividad.
- Compartir con sus pares y esperar su turno.
- Reconocer diferentes formas geométricas.
- Reconocer las palabras que riman y las que no riman.
- Identificar y nombrar letras del abecedario.

Finalmente, su hijo/a aún no domina ciertas habilidades como:

- Resolver conflictos con niños/as de su edad de manera independiente mediante palabras.
- Identificar fonemas en palabras de 2 o 4 letras.
- Leer uniendo los sonidos de las letras en palabras de 3 o 4 fonemas.
- Escribir uniendo los sonidos de las letras en palabras de 3 o 4 fonemas.

Adjunto a este informe, usted encontrará algunas actividades que se sugieren para apoyar el desarrollo de estas habilidades, en donde su importancia radica en que estas se insertan dentro de la vida cotidiana.

Es importante tomar en cuenta, que tres de las formas primordiales en que los niños/as aprenden, es a través de todas las experiencias de la vida diaria, a través del juego y por medio de la imitación de los adultos significativos como lo son sus padres/madres.

Muchas gracias por su colaboración y esfuerzo.

Lic. Ángel Urbina García
Maestría en Psicología Escolar
Facultad de Psicología, UNAM