



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO.  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA.**

**“ LA PSICOMOTRICIDAD COMO AUXILIAR  
EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO.”**

**REPORTE DE TRABAJO.**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA

**MARIA DE JESUS JUAREZ CASTRO.**

**ASESOR (A): MARGARITA MARTINEZ RIVERA.**

LOS REYES, AZTACALA

2004



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.

Dedico mi tesis:

*A mi padre que aunque no esta presente físicamente, me dejo una herencia, me enseñó a ser tenaz, fuerte y persistente lo cual me ayudo a la culminación de éste logro.*

*A mi madre: quién me motivo y alentó en todo momento y que me enseñó a ser persistente, lo cual me ayudó a la culminación de éste trabajo.*

*A mi hermana Angélica quién me apoyo alentándome; y me brindo un espacio de su tiempo para que mi fuente de trabajo siguiera adelante*

A mis asesores:

*Maestra Margarita Martínez Rivera, que me guió siempre en todo momento con interés y dedicación, quien sin su ayuda no hubiera logrado terminar éste trabajo*

*Licenciado Jorge Guerra García y maestra Ma. Antonieta Dorantes Gómez, que con su guía y apoyo logre alcanzar esta meta tan anhelada por mí.*

*A mi universidad que sembró en mí las bases para poder competir en el mercado laboral.*

*A mi sobrina Ana quién con sus conocimientos sobre computación y su paciencia me ayudó en la elaboración de mi escrito.*

*A mis hermanas Guadalupe y Leticia Juárez, quienes cuando les pedí apoyo en momentos difíciles me brindaron su apoyo incondicional.*

*A mi sobrino Alex de tres años de edad, quien con su alegría me motivó a seguir adelante.*

*A la SEP: que con su nueva reforma educativa me permitió presentar este trabajo como otra opción para trabajar en preescolar.*

# INDICE

<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>INTRODUCCION</b> .....	9
<b>CAPITULO 1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DEL JARDIN DE INFANTES. BASES HISTORICAS.</b>	
<b>1.1 Síntesis histórica</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2 Primeras perspectivas filosóficas de la infancia</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3 Tendencias en la educación preescolar en el siglo xx</b> .....	<b>18</b>
<b>1.4 El método Montessori en los Estados Unidos.</b> .....	<b>23</b>
<b>1.5 La educación preescolar en América Latina a partir de 1960</b> .....	<b>25</b>
<b>CAPITULO 2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACION PREESCOLAR DE HOY EN PARTICULAR EN LOS DE GOBIERNO DE LA SEP.</b>	
<b>2.1 Fundamentos teóricos y principios psicológicos del programa de la SEP</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2 Como se aborda la forma como el niño construye su conocimiento</b> .....	<b>35</b>
<b>2.3 Características más relevantes del niño en el período preoperatorio</b> .....	<b>37</b>
<b>2.4. Aspectos sobre los que se basa el programa de la SEP.</b> .....	<b>39</b>
2.4.1 Objetivos generales del programa. ....	43
2.4.2 Método que propone el programa de la SEP .....	44
2.4.3 Los contenidos .....	46
2.4.4 Implicaciones del programa de la SEP. ....	47
<b>CAPITULO 3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO PSICOPEDAGOGICO “ABC” Y LA FUNCION DEL</b>	

## PSICOLOGO.

<b>3.1 Función de la educación preescolar en el centro psicopedagógico “ABC”</b> .....	<b>52</b>
<b>3.2 Fundamentos teóricos y principios psicológicos del centro psicopedagógico “ABC”</b> .....	<b>54</b>
3.2.1. Los estadios del desarrollo según Wallon .....	56
<b>3.3 Fundamentos del programa del centro psicopedagógico “ABC”</b> .....	<b>57</b>
3.3.1 Objetivos generales del centro psicopedagógico “ABC” .....	63
<b>3.4 Método que propone en centro psicopedagógico “ABC”</b> .....	<b>65</b>
3.4.1 Contenidos que se trabajan .....	66
3.4.2 Diagnóstico. ....	68

## CAPITULO 4. LA PSICOMOTRICIDAD COMO AUXILIAR EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO.

<b>4.1 HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2 EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ SEGÚN DIVERSAS ESCUELAS: GESELL, PIAGET, WALLON</b> .....	<b>72</b>
<b>4.3 IMPORTANCIA DEL CUERPO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.</b> .....	<b>75</b>
4.3.1 El cuerpo en la elaboración de la personalidad. ....	76
4.3.2 Aspectos a tomar en cuenta para la estructuración del esquema corporal .....	77
<b>4.4 IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN POSTURAL EN LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO</b> .....	<b>80</b>
<b>4.5 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN PREESCOLAR</b> .....	<b>83</b>
4.5.1 Relación del niño con los objetos y con el mundo exterior. ....	87
4.5.2 Importancia de la creatividad en la educación psicomotriz. ....	88
4.5.3 Justificación de una educación vivenciada. ....	90
<b>4.6 PROGRAMA DE PSIMOTRICIDAD DEL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO “ABC”</b> .....	<b>91</b>
4.6.1 Momentos a seguir para una sesión de psicomotricidad .....	92

4.6.2	Conocimiento de sí .....	95
4.6.3	Esquema básico de integración del esquema corporal. ....	96
4.6.4	Etapas para lograr un conocimiento completo del cuerpo.....	99
4.6.5	Importancia del Dominio Postural en el programa de psicomotricidad. ....	101

## **CAPITULO 5. EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.**

<b>5.1</b>	<b>Como abordan diferentes autores el aprendizaje de la lecto-escritura ( Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky, Wallon ).</b> .....	<b>105</b>
5.1.1	Implicaciones prácticas para la elaboración del programa de Lecto- Escritura .....	113
<b>5.2</b>	<b>Aprendizaje natural y formal de la lecto-escritura.</b> .....	<b>114</b>
<b>5.3</b>	<b>Procesos psicológicos inherentes a la lecto-escritura.</b> .....	<b>117</b>
<b>5.4</b>	<b>Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura.</b> .....	<b>120</b>
<b>5.5</b>	<b>Principios que los niños descubren al desarrollar un sistema de escritura.</b> .....	<b>124</b>
<b>5.6</b>	<b>La psicomotricidad como auxiliar en el aprendizaje de la lecto-escritura.</b> .....	<b>126</b>
<b>5.7</b>	<b>Programa de lecto-escritura.</b> .....	<b>128</b>
5.7.1	Control de sí y coordinación motora. ....	132
<b>CONCLUSIONES</b>	.....	<b>135</b>

## **BIBLIOGRAFIA**



## RESUMEN

En el presente reporte de trabajo se describe la importancia de la intervención del psicólogo en educación preescolar en el Centro Psicopedagógico "ABC" enmarcando la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo evolutivo del niño.

Dentro de este trabajo se pretende a través de sus actividades lograr un desarrollo integral en el niño en todas sus esferas: afectivo-motriz-cognitivo, es por ello que se hará un análisis de los objetivos en la organización y conducción de las actividades en la educación preescolar antes, ahora y que tanto se adapta a nuestro Centro Psicopedagógico a esa estructura; al igual las aportaciones que tiene el psicólogo al dirigir un centro de este tipo.

A lo largo de este trabajo se señalará la importancia de que el niño tenga un buen desarrollo emocional que adquiera: seguridad, iniciativa y creatividad; ya que de esto dependerán los éxitos en su aprendizaje, y la importancia de que se trabaje en este aspecto desde preescolar, para que obtenga bases firmes lo cual le va a permitir enfrentar: aprendizajes escolares y, a relacionarse con sus compañeros y profesores.

Para lograr un desarrollo emocional sano sólo se logrará partiendo del sujeto mismo, del niño, que tenga conocimiento de su cuerpo y de sí mismo, destacaremos la importancia del "movimiento" y como la psicomotricidad será un auxiliar muy importante en el desarrollo evolutivo del niño.

Es por ello que en este trabajo se describirán cuales son los aspectos fundamentales que hay que trabajar para facilitar la elaboración del esquema corporal de los niños, su conocimiento de los objetos y del mundo exterior, su relación con los demás niños y con el adulto, y en específico al trabajo de la actividad gráfica como preparación necesaria para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura.

## INTRODUCCION

La educación preescolar comienza con el descubrimiento de que el niño es una personalidad con características y necesidades propias y no un adulto en miniatura como se le consideraba tradicionalmente. Durante los siglos XVII y XVIII, la actitud hacia los niños y la forma en que se les criaba comenzó a cambiar. Los dirigentes religiosos de esa época enfatizaron que los niños eran almas inocentes y desvalidas a las que se debía de proteger del comportamiento violento e imprudente de los adultos Aries (en Shaffer, 2000). Una forma de lograr éste objetivo era enviar a los pequeños a la escuela, la cual, aunque tenía como propósito primario proporcionarles educación y una moral religiosa apropiada, ahora se reconoce que la enseñanza de habilidades secundarias importantes como la lecto-escritura transformaría a los inocentes en “*siervos y trabajadores*” que proporcionan a la sociedad una buena fuerza de trabajo. Es así como las escuelas nacieron ante la necesidad de “guardar y proteger” a los niños pertenecientes a la clase social pobre basándose en estas razones, los primeros centros protectores de los niños recibieron los nombres de escuelas guardianas o asilos.

Posteriormente, bajo la inspiración Froebeliana, se añade a esta necesidad social una preocupación pedagógica sin embargo, bajo esta concepción no se considera al niño como un ser con necesidades afectivas.

Años después, Froebel (en Bosch,1979), creador de la educación preescolar sentó las bases de una educación del niño pequeño centrada en lo que se constituye una necesidad vital para él: el juego.

La pedagogía que nació bajo esta inspiración orientó su acción de manera tal que el niño aprendiera jugando por medio del uso de materiales especialmente diseñados ó realizando actividades en un ambiente lúdico.

Este pensamiento fue el que hizo posible que medio siglo después se impulsará el movimiento de la escuela activa, cuyo mayor desarrollo se ubica a principios del siglo pasado, que cuenta a Froebel entre sus precursores, Montessori, a Decroly entre sus realizadores.

Estos autores se basan en el modelo conductista y/o tecnológico que tiende a fragmentar al niño por áreas desconectadas unas de otras, se cree

que los materiales educativos son estímulos que ayudarán a la adquisición de habilidades motoras, intelectuales, y físicas, bajo esta concepción se sigue dejando de lado la importancia de la afectividad en el desarrollo evolutivo del niño.

En la educación actual se ha tratado de lograr un desarrollo integral del niño: afectivo – motriz – cognitivo, pero en la práctica no se ha logrado esta interrelación, ya que no se ha podido vincular la psicología con la pedagogía. Es por ello importante aclarar cual es la contribución de la psicología a la estructuración pedagógica y didáctica en preescolar, que no sólo consiste en la introducción de métodos o materiales específicos, sino en sus objetivos en la organización y conducción de las actividades, en la relación de la jardinera con los niños y su medio ambiente.

La educación preescolar debe facilitar la consecución de una personalidad sana, se trata sin duda del eje básico de orientación de toda la acción escolar, sobre todo en esta etapa infantil en la que se están sentando las bases de la personalidad.

Cierto es que las estructuras más globalizadoras en esta edad son los sentimientos de confianza, el sentido de autonomía, de iniciativa y de creatividad.

Uno de los aspectos básicos de la acción educativa preescolar es reconocer el estado del niño, como sujeto que siente, actúa, piensa y desea.

Por eso es importante enfocar el desarrollo del niño como un todo global sin reduccionismos en lo intelectual, ó en lo conductual, sino como una visión muy de conjunto de todas sus dimensiones personales.

También es necesario que psicólogos, pedagogos o profesionistas que están inmersos en la educación preescolar comprendan los principios del desarrollo del niño porque así entenderemos las diferencias reales entre niños y podrá, por ende evaluar a sus alumnos en términos de nivel de desarrollo general de niños de su edad y la habilidad y disposición de cada niño en lo individual para aprender. Para enseñar a los niños con éxito debemos saber cómo se desarrollan, cómo piensan, cómo reaccionan.

Varios autores como Vigotsky (1979), Wallon (1974), Piaget (1977); han hecho investigaciones sobre el desarrollo evolutivo del niño y todos ellos comparten algunas ideas: la educación infantil no debe estar solo dirigida a

adquirir nuevos conocimientos, sino producir un desarrollo integral, desarrollo que incluye ciertamente la adquisición de nuevos conocimientos pero dentro de un conjunto más amplio de elementos, conjunto en el que habría que situar también la adquisición de actitudes y valores, la armonía corporal, la salud, el desarrollo de las estructuras cognitivas, el control emocional y la expresividad.

Es por ello, que retomando algunas concepciones de estos investigadores se enfatiza que la escuela debe facilitar experiencias, materiales de investigación, utilizar los recursos propios y los que la naturaleza en turno y la comunidad les ofrece, de manera que el niño desarrolle progresivas experiencias de sí mismo y del mundo que lo rodea, todo esto dirigido a potenciar el espíritu de investigación, la actividad, iniciativa, curiosidad.

Pero, ¿cómo podemos llevar al niño a éste desarrollo óptimo, cómo lo llevamos a la práctica?, éste es uno de los objetivos generales del centro psicopedagógico JARDIN DE NIÑOS "ABC" ; que surge como una propuesta, teniendo como base cómo es el desarrollo del niño propuesto por varios autores, describir cómo el psicólogo puede incidir en el diagnóstico, evaluación y realización de programas que favorezcan el desarrollo evolutivo del niño para que cuando ingrese a la primaria tenga bases firmes y no tenga dificultades en enfrentar: aprendizajes escolares, relacionarse con sus compañeros y profesores, al igual que tenga conocimiento de su cuerpo y de sí mismo, de tener seguridad, iniciativa y creatividad logrando de ésta manera un desarrollo integral óptimo en cada una de las áreas afectivo-motriz-cognitivo.

Se enfatiza que uno de los problemas a los que nos enfrentamos los profesionistas inmersos en la educación preescolar, es cómo vincular éstos planteamientos a la práctica ya que muchas de las veces sólo se mantienen a nivel teórico pero a nivel práctico cuando se trata de descender a tales principios apenas y se puede lograr, y esto es en gran medida por falta de formación de los profesores que dejan de lado el aspecto psicológico, es aquí donde los profesores se quedan cortos y donde la incidencia del psicólogo es importante.

Así tenemos que la psicología señala que para lograr los objetivos en la educación preescolar es necesario que el niño tenga un buen desarrollo emocional, para ellos es importante que se descubra a sí mismo, el mundo exterior, los objetos y a los demás y esto solo se logrará a través del sujeto

mismo, el niño, de su cuerpo Anton (1987). Por lo tanto, en este reporte de trabajo veremos como la psicomotricidad es un auxiliar para ayudar al niño a tener un desarrollo evolutivo óptimo.

Wallon (1974) señala la importancia del movimiento en el desarrollo psíquico del niño, en los orígenes de su carácter, en las relaciones con los demás y en la base de la adquisición de los aprendizajes escolares, es aquí donde la propuesta psicopedagógica puede tener aplicación.

Si tenemos en cuenta la importancia del desarrollo psicomotor del niño, será necesario que en las escuelas se plantee el modo de trabajar la educación psicomotriz, educación que parte de las vivencias corporales, del descubrimiento del mundo con el cuerpo y de la asimilación de las nociones fundamentales, arrancando de la motricidad para llegar a la expresión simbólica, gráfica y a la abstracción. Una muestra representativa de esta opción se describirá en las actividades del centro en el cual se le da primordial importancia a la psicomotricidad como auxiliar en el desarrollo evolutivo del niño, es por ello muy importante que en preescolar se trabaje sobre estos aspectos.

La importancia de que la educación preescolar tiene como primer peldaño de la formación escolarizada del niño, es puesta en claro por la actual administración educativa al considerarla como uno de sus programas prioritarios y como una de las metas por alcanzar. Así, en el libro programas y metas del sector educativo SEP (1981) se propone ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de cinco años; ya que es en este nivel donde se cimientan las bases para aprendizajes posteriores en específico la primaria.

Sin embargo, en la actualidad se ha comprobado que es en el primer grado de primaria donde se encuentra el más alto índice de reprobados. El fracaso escolar en los aprendizajes iniciales es un hecho constatable para cualquier observador.

Las estadísticas referentes a la situación educativa en América Latina, UNESCO (1974), arrojan los siguientes resultados: las dos terceras partes del total de repetidores se ubican en los primeros grados de escolaridad, y alrededor del 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una

o más veces. Estos datos son la prueba de la existencia de un problema de tal magnitud que no puede ser inadvertido.

La lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores, pero a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer y escribir, existe un gran número de niños que no aprenden el fracaso escolar en los aprendizajes iniciales es un hecho constatable por cualquier observador.

El aprendizaje de la lecto-escritura, sigue siendo uno de los retos que encaran los docentes de educación básica en nuestro país, ya que a pesar de los varios métodos tradicionales y modernos los maestros en servicio se enfrentan al problema de que al finalizar un año escolar aún existe un alto porcentaje de alumnos que no saben leer y escribir.

Tradicionalmente desde la perspectiva pedagógica el problema del aprendizaje de la lecto-escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos o en descubrir los procesos o lista de aptitudes para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Por lo tanto se hace necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y que ésta se organice más bien como un desarrollo que como un aprendizaje.

Sin embargo, en la actualidad no hay maestros normalistas preparados en preescolar para iniciar a los niños en el proceso de lecto-escritura, se sabe que en los programas de la SEP no es permitido que los niños aprendan a leer y escribir antes de los seis años, la razón: es hasta esta edad que los niños tienen una maduración de los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje de la lecto-escritura como es, la atención, memoria visual y auditiva, lenguaje y motricidad ( Vigotsky ,1979).

Emilia Ferreiro (1989), ha hecho estudios donde revela que los niños antes de entrar a la educación preescolar ya han tenido experiencia con la lecto-escritura, pero se ha ignorado u ocultado.

Por este motivo, se hace necesario que en preescolar se estimule a los niños en la iniciación de la lecto-escritura para que cuando entren a la primaria no se les dificulte este aprendizaje. Más sin embargo los maestros no están preparados para guiar a los niños en este aprendizaje, les faltan herramientas

y es aquí donde el psicólogo puede incidir y hacer un trabajo multidisciplinario con los especialistas inmersos en este ámbito.

En la actualidad existen psicólogos que desempeñan labores en preescolar pero no se conoce claramente su función y es por ello que se hace necesario conocer más profundamente la labor que desempeñan este profesionista en el centro psicopedagógico "abc", y cómo puede incidir el psicólogo para favorecer el desarrollo integral del niño, tomando en cuenta cada una de las áreas de desarrollo: afectivo, cognoscitivo y psicomotriz; y cómo trabajando con estas tres esferas se puede favorecer en particular los inicios de la lecto-escritura.

EL OBJETO DEL PRESENTE TRABAJO SERÁ describir cuáles son los aspectos fundamentales que hay que trabajar para facilitar la elaboración del esquema corporal de los niños, su conocimiento de los objetos y del mundo exterior, su relación con los demás niños y con el adulto, y en específico al trabajo de la actividad gráfica como preparación necesaria para lograr el aprendizaje escolar de la lecto-escritura. Bajo todos estos conceptos se describirá la incidencia del psicólogo, la función del centro psicopedagógico para lograr estos objetivos y la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo evolutivo del niño.

Por lo cual retomaremos aportaciones de Vigotsky, Wallon, Piaget, bajo una psicología evolutiva, que nos permita describir los procesos de cambio psicológico que ocurren en las personas y explicar como ocurren.

Estos tres autores nos describen los problemas a los que se enfrentan los niños en su desarrollo evolutivo y como podemos dar opciones para optimizar el desarrollo, enfatizando distintos aspectos para explicar el curso y complejidades de éste.

Para cubrir nuestro objetivo se abordará de la siguiente forma la información.

En el capítulo 1, se expondrá como era concebida antes la educación preescolar y como ha cambiado en la actualidad con la finalidad de analizar las

limitaciones a las que se enfrentaban los profesionistas inmersos en este campo educativo.

En el capítulo 2, se describirá como son en la actualidad el jardín de niños en específico los de la SEP, como han cambiado en su estructura y en su organización, y cuales son las nuevas reformas educativas en preescolar, con la finalidad de analizar avances, limitaciones y observar diferencias o similitudes al jardín de niños actual.

En el capítulo 3, se expondrá la estructura y organización del centro psicopedagógico “ABC” con la finalidad de describir cual es la aportación de nuestro centro, observar diferencias, similitudes o que tanto se acopla a los programas de la SEP, y cual es la función del psicólogo en educación preescolar,

En el capítulo 4, se expondrá cómo la psicomotricidad puede ser un auxiliar en el desarrollo evolutivo del niño, retomaremos los planteamientos de Wallon ya que señala la importancia del movimiento en el desarrollo psíquico del niño.

En el capítulo 5, se expondrá el aprendizaje de la lecto-escritura basándonos en los siguientes autores: a) Piaget y Emilia Ferreiro, b) Vigotsky , c) Henri Wallon, con la finalidad de mostrar lo que cada uno puede aportar para comprender el desarrollo de la lecto-escritura.

Por último, las conclusiones en donde abordaremos las limitaciones u aportaciones que nos brindó el centro psicopedagógico y, su contribución a la psicología en específico en la educación preescolar.





# **CAPITULO I. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL JARDIN DE INFANTES. BASES HISTORICAS.**

La educación preescolar en la actualidad tiene una enorme preocupación ¿cómo preparar a la actual generación para que pueda afrontar exitosamente las condiciones que le impondrá en el mañana una sociedad en constante cambio?, implica un verdadero desafío a la educación en todos sus niveles. Es por ello que la educación preescolar tiende a orientar su acción de manera que se adapte a las necesidades y problemática general educativa de nuestros días. Así la educación preescolar en estos momentos está pasando por un período de búsqueda, de revisión, de replanteo de las principales corrientes pedagógicas que han orientado hasta el presente la acción educativa en este campo.

Por este motivo, en este capítulo haremos una síntesis histórica del desarrollo de la educación preescolar, para abordar el análisis en la realidad actual.

## **1.1 Síntesis histórica.**

Durante varios siglos después del nacimiento de Cristo se concebía a los niños como posesiones familiares que no tenían derechos (Hart, 1991) y, a quienes los padres podían explotar como consideraban conveniente. De hecho no fue sino hasta el siglo XII D.C. en la Europa cristiana que la legislación secular equiparó el infanticidio con asesinato.

Pero es casi seguro que es una exageración concluir que en las sociedades medievales no existía un concepto de infancia y que los pequeños eran tratados como adultos en miniatura. Durante los siglos XVII y XVIII, la actitud hacia los niños y la forma en que se les criaba empezó a cambiar. Los dirigentes religiosos de esa época enfatizaron que los niños eran almas inocentes y desvalidas a las que se debía proteger del comportamiento violento e imprudente de los adultos. Una forma de lograr este objetivo era enviar a los pequeños a la escuela, la cual aunque tenía como propósito primario proporcionarles educación y una moral religiosa apropiada, ahora se

reconoce que la enseñanza de habilidades secundarias importantes como la lectura y la escritura transformaría a los inocentes en "*siervos y trabajadores*" que proporcionarían a la sociedad una "*buena fuerza de trabajo*". Aunque se les seguía considerando posesiones familiares, ahora se exhorta a los padres a que no abusen de sus hijos e hijas y, que los trataran con más cordialidad y afecto. Aries (en Shaffer, 2000).

## **1.2 Primeras perspectivas filosóficas de la infancia.**

El pensamiento de filósofos sociales influyentes contribuyó en gran medida a cambiar la perspectiva sobre los niños y el cuidado infantil, la especulación sobre la naturaleza humana condujo a estos filósofos a considerar cada uno de los siguientes problemas: ¿Son los niños buenos o malos, o son impulsados por motivos e instintos innatos o; más bien, son producto de su ambiente en la que los niños están implicados en forma activa en el moldeamiento de sus caracteres, o son criaturas pasivas moldeadas por padres, maestros y otros agentes de la sociedad?.

Los debates acerca de estas cuestiones filosóficas produjeron nuevas perspectivas sobre los niños y de la crianza que debían recibir. Por ejemplo, según la doctrina del pecado original en la que, los niños son seres egoístas e interesados, que deben ser restringidos por la sociedad, mientras que, de acuerdo con la doctrina de la pureza innata, los niños nacen con un sentido intuitivo del bien y del mal que a menudo es corrompido por la sociedad, estos dos puntos de vista difieren, los proponentes del pecado original afirman que los padres deben controlar en forma activa a su descendencia egoísta, mientras que quienes defendían la doctrina de la pureza innata consideraban a los niños como salvajes nobles a los que debería dejarse en libertad para que siguieran sus inclinaciones positivas ( Rousseau, en Shaffer, 2000).

Otra opinión influyente sobre los niños y la crianza infantil fue sugerida por John Locke (1660), quien afirmaba que la mente de un bebé es una tabula rasa, o una pizarra en blanco, por consiguiente se pensaba que los niños no son inherentemente buenos ni malos, y su forma de ser depende por completo de sus experiencias mundanas. Las posturas de estos filósofos también

diferían en cuanto a si los niños participaban o no en su propio desarrollo. Estos filósofos consideraban al niño como un ser pasivo que deben ser moldeados por los elementos más poderosos de la sociedad, a saber, los padres. Pero Rousseau opinaba de manera muy diferente, él creía que los niños participaban en forma activa en el moldeamiento de sus intelectos y personalidades. Según sus propias palabras, el niño no es un receptor pasivo de la instrucción del tutor sino un explorador ocupado, evaluador, motivado. El niño que busca en forma activa y establece sus propios problemas, sobresale en marcado contraste del receptivo en quien la sociedad estampa su sello (Kessen,1965). Es claro que estos filósofos tienen algunas ideas interesantes sobre los niños y la forma en que se les debía educar. Pero por desgracia, sus opiniones no contaban con datos objetivos que respaldaran sus concepciones, y las pocas observaciones que hicieron fueron limitadas y poco metódicas.

### **1.3 Tendencias en la educación preescolar en el siglo XX.**

El hecho de considerar al niño a la manera tradicional como un adulto en miniatura y no como un niño con características y necesidades propias originó surgir diversas corrientes pedagógicas y psicológicas, con la finalidad de que cambiara la forma en que se concebía al niño. Froebel (en Bosch,1979), sentó las bases de una educación del niño pequeño centrada en lo que se constituye una necesidad vital para él: el juego. La pedagogía que nació bajo esa inspiración orientó su acción de manera tal que el niño aprendiera jugando por medio del uso de materiales especialmente diseñados o realizando actividades en un ambiente lúdico.

La influencia de Froebel marca la acción educativa de los jardines de infantes de fines del siglo pasado y principios de éste. El desarrollo de destrezas manuales y la adquisición de hábitos son objetivos básicos en este período.

En las primeras décadas del siglo, los jardines de infantes orientan su acción bajo el influjo de la concepción de Maria Montessori, quien pone el acento en una enseñanza individualizada, tendiente al desarrollo intelectual basada en la ejercitación sensorial y al igual que Froebel, utilizando un material específico. (Montessori, 1907).

Las ideas de Decroly, con su creación de los centros de interés y los juegos educativos, también se introducen en esta época.

Casi contemporáneamente comienzan a difundirse las ideas de Dewey acerca de la importancia que tiene la experiencia (la interacción del niño con el medio, en la acción educativa). Los jardines de infantes abren entonces sus salas hacia el espacio exterior, la vida animal y vegetal se introduce en la actividad del preescolar así como las situaciones de la vida diaria mediante las cuales podría vivenciar el mundo social.

A partir de la década de 1920, las ideas de la psicología profunda así como las que desarrolló Gesell acerca de la génesis del crecimiento y las conductas del niño irrumpen en la educación preescolar. Se incorpora así a ésta la consideración de factores preponderantes en la educación del niño pequeño: la libertad en su accionar y en sus formas de expresión; la importancia que se concede a la afectividad, a la imaginación, a la fantasía y al respeto por su propio ritmo de crecimiento. El desarrollo emocional y social del niño son los aspectos en que se centra la educación preescolar desde entonces y hasta hace aproximadamente dos décadas.

En esa misma época, pero sin llegar a constituirse en una tendencia generalizada, se desarrollan las ideas del conductismo, que encuentran particular aceptación en los Estados Unidos.

La teoría de Piaget (1971), acerca del desarrollo intelectual cobra importancia como fundamento de la acción educativa en los jardines de infantes.

Piaget, sostiene que el desarrollo intelectual del niño es una construcción que éste va logrando como consecuencia de su propio desarrollo genético y de sus experiencias con los elementos sociales y físicos del mundo que lo rodea. Señala, además que éste se cumple de acuerdo con una determinada secuencia de etapas, cada una de las cuales poseen características propias.

Gracias al replanteo y revisión de algunas de las concepciones que hemos considerado en la síntesis histórica se han elaborado fundamentos y se han estructurado formas de acción adaptadas a las necesidades de la actual educación preescolar. Uno de los ejemplos más significativo son: la escuela

inglesa y la revalorización de Montessori en los Estados Unidos; ambas basadas en filosofías opuestas; la escuela abierta inglesa como reacción hacia formas tradicionales y rígidas.

Montessori en contra de la excesiva permisividad, derivada ésta de una errónea interpretación de ideas pedagógicas y psicológicas modernas tienen; no obstante, algo en común: la aplicación de principios técnicos y materiales de trabajo ya enunciados y conocidos, pero bajo un tratamiento distinto, de manera que se presentan como tendencias renovadoras.

Es Plowden en (1967), quién en su informe establece las bases sobre las cuales ha de delinearse un tipo de escuela –fundamentalmente aplicado al ciclo primario, pero igualmente válido para el nivel preescolar- que responde al movimiento pedagógico denominado educación informal, educación abierta o escuela abierta.

El énfasis se pone en el aprendizaje, partiendo de la premisa de que así como el adulto asiste al niño alimentándolo y cuidándolo de los peligros, debe también satisfacer su necesidad de aprender, necesidad tan vital para su desarrollo como la de alimentarse o de tener protección. En líneas generales puede decirse que la escuela abierta inglesa, plantea un cambio total de toda la estructura educativa, que abarca desde las condiciones físicas en las que la escuela desenvuelve su acción hasta el rol que le corresponde cumplir al maestro. Su comprensión exige abandonar muchos principios y normas arraigados en la práctica educativa y, fundamentalmente, un cambio de actitud tanto de los directivos de la educación como de los docentes, al igual que las que se vinculan con las propias expectativas de los padres.

Los fundamentos de la educación informal o educación abierta se apoyan en ideas y principios cuyos orígenes se remontan a Rousseau, Froebel; y en diversas concepciones pedagógicas y psicológicas entre las cuales las de mayor influencia han sido las de (Montessori 1907, Piaget.1971).

Partiendo del fundamento básico de que el niño ha de ser el centro de la acción educativa y está el apoyo para estimular a aquél; la educación informal comienza por definir tres características del niño sobre las cuales debe concentrarse la acción educativa: que es una totalidad, que posee una individualidad propia y que es activo.

El reconocimiento de la individualidad de cada niño, de su propio ritmo de crecimiento –derivado de las ideas de Montessori y de Piaget – constituye uno de los fundamentos que guía la acción de la escuela abierta; cada niño tiene una manera particular de aprender que es preciso respetar y estimular.

El reconocimiento del desarrollo de las capacidades intelectuales y el orden en que son adquiridas por el niño, tal como lo ha demostrado experimentalmente Piaget, fundamenta el uso que la escuela abierta hace de los materiales, el tipo de actividades que fomenta, así como el nivel de los logros que se espera alcance cada niño.

En cuanto a los fines últimos de la educación preescolar, la escuela informal inglesa pone el acento en el presente, no en el “*futuro*”, “*vivir, no preparar para la vida, aprender ahora, sin anticipar el futuro*”, dice Burth (en Bosch, 1979).

Sin embargo bajo esta afirmación encontramos la aspiración hacia la mejor forma de preparar para el futuro. Un buen desarrollo de las capacidades actuales del niño lleva implícito el logro de su auto confianza, de su independencia para actuar, de sus posibilidades creadoras, condiciones fundamentales para afrontar lo imprevisto: el futuro.

Indudablemente que en la finalidad de la educación contemporánea: preparar al niño para circunstancias, conocimientos y actividades con las que deberá enfrentarse en el mañana y cuya naturaleza no es previsible en la actualidad.

Una acción educativa basada en los fundamentos que acabamos de exponer, necesariamente, debe apoyarse en máxima flexibilidad, de manera que se puedan adaptar a cada individualidad.

Sobre dos conceptos fundamentales: apertura y flexibilidad, se desarrolla la estrategia docente en la escuela abierta.

La apertura abarca tanto las actitudes de directivos y maestros hacia los niños como las que caracterizan la relación de aquéllos entre sí y se extiende hasta la forma en que se utilizan el espacio físico y los materiales, la manera como se presenta y utiliza el curriculum o se planifican las actividades.

También se le otorga un papel muy importante al maestro en la escuela abierta y se le define “*el maestro es el facilitador del aprendizaje*”, Montessori (en

De Bosch, 1979). El papel varía de acuerdo con los prerrequisitos de cada niño: para algunos puede ser en ocasión es directivo, para otros, simplemente proveerlos de espacio, tiempo, y materiales, dejándolos que exploren éstos libremente y a su propio ritmo. Pese a la libertad que el niño tiene para actuar, el papel del maestro no es el de un líder, se le concede importancia a la autoridad del maestro sobre los niños, ya que considera que éstos necesitan de una dosis de orden impuesto, de control, para darle sentido y seguridad a sus experiencias.

La relación con los padres, desde el primer momento en que el niño asiste al jardín, se establece una estrecha relación entre éste y los padres, además se les ofrece asesoramiento y apoyo para resolver problemas de urgencia, sanitarios o psicológicos, de sus hijos.

Es indudable que la escuela abierta aparece como la materialización de muchos de los ideales postulados por la pedagogía renovada, por la Escuela Nueva, y que son los ideales de la gran mayoría de los que estamos en el campo de la educación preescolar

Queremos hacer notar que en la aplicación de la escuela abierta, que incluye tantas innovaciones, llama la atención que no se mencionen formas de evaluación de los resultados finales, que, necesariamente, creemos que deberían ser distintas de aquellas que comúnmente conocemos por lo cual no se cuentan con datos objetivos que confirmen su eficacia.

En cuanto a los prerrequisitos necesarios para trasladar la experiencia inglesa a nuestro medio, pensamos que ellos deben considerarse en relación con tres instancias: el sistema educativo, los maestros y los padres.

Una escuela basada en la flexibilidad y en la apertura de todos los factores intervinientes en la acción educativa sólo puede desarrollarse dentro de un sistema que, por su organización, permita a directivos y maestros actuar dentro de esos lineamientos.

La preocupación principal que la escuela abierta es la preparación de los maestros, los programas de los institutos de formación docente deben estar orientados en tal sentido.

En cuanto a los padres, la implantación de la escuela abierta exige realizar previamente un serio trabajo con el fin de lograr dos actitudes fundamentales: con respecto a lo que hace la escuela, una gran confianza, y



con respecto a ellos mismos, abandonar las expectativas de logros de sus hijos tal como se los aborda en la escuela tradicional.

Sin embargo, el ejemplo de la escuela abierta nos puede servir para que en nuestros jardines de infantes, se adopten algunas formas de acción de la misma tales como: una organización de las actividades de modo que se atiende más al aprendizaje individual, una mayor flexibilidad en la planificación.

#### **1.4 El método Montessori en Estados Unidos.**

El surgimiento del método Montessori en los Estados Unidos merece señalarse como una de las tendencias más significativa que se pueden encontrar en la educación preescolar de nuestros días.

La importancia que tiene este método es que ofrece bases tanto para revitalizarse con nuevos aportes como para adecuarse a las peculiares características de un pueblo como el norteamericano en el que el alto desarrollo de su técnica, el progreso a que aspira cada individuo sobre la base de una sociedad competitiva, el afán de preservar los ideales democráticos, su viejo problema de diferencias raciales internas, hizo que se agudizará en Estados Unidos la preocupación por definir el tipo de hombre que se adaptara a las demandas de su situación y el de preservar el ideal nacional.

Los educadores que patrocinan el método Montessori encuentran en él posibilidades para una acción educativa que iniciada en el jardín de infantes permitiría formar hombres disciplinados, capaces de vivir dentro de una libertad que exige el respeto por los demás, atenuando su afán de competencia de modo que éste fuera fructífero para la comunidad.

Sin embargo el método Montessori presenta aspectos vulnerables, un aspecto en el que se centraron críticas, es el que se refiere a la psicología en que se apoya. En momentos en que comenzaban a cobrar auge las corrientes globalizadoras, los estudios sobre la psicología del aprendizaje, las teorías psicoanalíticas, una concepción como la de Montessori, fundada en la mera ejercitación de cada sentido por separado como base para el desarrollo intelectual, era natural que dejara de tener aceptación.

Aspectos tan fundamentales como el de la afectividad y el desarrollo social no son objeto de consideración especial en el método. Aunque Montessori se refiere a ellos en sus obras, lo hace enfocándolos desde el particular punto de vista de su concepción, en la que considera que la actividad que el niño realiza individualmente, movido por sus propios estímulos internos, es lo que lo llevará a la confianza en sí mismo; y de manera individual también aprenda a respetar los derechos ajenos.

Dewey (en Bosch,1979), conceden especial importancia a los aspectos sociales de la educación, considera que el desarrollo social y afectivo sólo puede lograrse si se pone a los niños en un ambiente condicionado de manera tal que ellos mismos, espontáneamente, puedan reunirse en grupos dentro de los cuales, por la interacción entre pares aprendan a dominar y puedan satisfacer los impulsos vitales tal como se da en el plano infantil.

Kilpatrick también crítica el material montessoriano por su falta de variedad, que, unida a la prescripción que se establece para su uso, no estimula la imaginación creadora.

La ausencia del juego libre es notoria en el método de la pedagoga italiana, quién sólo acepta el juego en una situación educativamente estructurada; el niño. Al tener libertad para elegir el material que más le gusta y al trabajar con él, juega, según Montessori, en el más amplio sentido de la palabra.

En momentos en que las ideas acerca del juego libre como factores del desarrollo, sustentadas principalmente por la psicología profunda, cobran auge; ésa posición de Montessori fue también un motivo de crítica.

Algunos de los aspectos rescatables del método Montessori es su propuesta respecto a la organización de la clase, ya que se presenta como completamente revolucionario con respecto a la educación preescolar tradicional, no sólo arremetió contra la inmovilidad del niño en su banco, sino que también cambió el esquema de la clase en donde todos los niños aprendían las mismas cosas en un mismo momento. El libre desplazamiento del niño en la sala, la enseñanza individualizada, así como la ruptura con la uniformidad de edades cronológicas en el grupo escolar, son principios sobre los cuales puede cimentarse una pedagogía renovada.

Si bien Montessori no fundamentó en su método la importancia de respetar el propio ritmo de crecimiento del niño, Piaget vino, más tarde, a demostrar la necesidad de una orientación similar a la suya en la conducción del aprendizaje en preescolar.

La enseñanza individualizada, (principio fundamental del método Montessori), al permitir que el niño avance a su propio ritmo, da posibilidades de estimular mejor no sólo a los menos capacitados sino también a los superdotados; y, por otra parte, contribuye a la eliminación del espíritu competitivo. Por todas estas aportaciones que brindó este método estimuló que hacia 1970 hubiera setecientas escuelas Montessori en los Estados Unidos. Es así como el método de la italiana se le puede considerar como el punto de partida y no el de llegada, ello significa la apertura del método a las aportaciones de otras corrientes renovadoras y de esta manera también tomar lo mejor de diferentes concepciones para hacer las correspondientes adaptaciones aquí y al ahora.

### **1.5 La educación preescolar en América Latina a partir de 1960.**

En la década de 1960 se introducen en la educación preescolar argentina importantes cambios que finalmente, llevarían a las orientaciones que en la actualidad caracterizan la acción educativa en México. Las diferentes concepciones psicológicas a las concepciones que hicimos referencia precedentemente y la aplicación de los principios de la Escuela Nueva fundamentan el cambio que se produce.

Cabe señalar que nos abocaremos más a hacer un análisis de las tendencias educativas en preescolar en Argentina, ya que esta ofreció en su momento mayores aportaciones y en base a esto es como muchas instituciones de preescolar de América Latina incluyendo a México aplicaron sus concepciones y metodología.

Independientemente del hecho de que aún existen jardines en donde se trabaja en forma tradicional, la tendencia predominante en la acción pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones preescolares argentinas se halla orientada, en general, dentro de las corrientes renovadoras iniciadas en la década de 1960. En tal sentido, el acento se halla puesto en el desarrollo físico

y socio-emocional del niño, en la estimulación de sus capacidades intelectuales y creadoras, en el aprestamiento para su posterior aprendizaje de las materias instrumentales y en la relación del jardín con los padres.

Maria Inés Cardeviola (1967), profesora de enseñanza preescolar e inspectora de Jardines de Infantes nos ofrece valiosas aportaciones acerca de cómo trabajar, mismas que se han retomado para trabajar en educación preescolar aquí en México y que expondremos a continuación.

Esta autora expone que la función principal de la educación preescolar será completar la tarea educativa y formativa del hogar, pero como colaborador de él y nunca como sustituto. Para suplir las carencias de todo tipo; para brindar, mediante un quehacer fundado científicamente, una actividad planificada, unos objetivos que cumplir, un ambiente físico y espiritual apropiado, y en él las posibilidades de un desarrollo integral, armónico y feliz.

*“Los primeros sentimientos del niño, las primeras emociones de su sensibilidad, son las que condicionan su desarrollo ulterior”.* De ellas dependen no solamente los rasgos de su personalidad y de carácter, sino también los de su inteligencia e incluso los de su salud física.

Los principios psicológicos en los cuales se basa la educación preescolar en 1960 son los siguientes:

El trabajo hacia los niños debe tener en cuenta sensibilidad, para saber ver en el niño y aún adivinar, si es preciso, cuanto él no dice, y además aplicar en el caso oportuno el contenido psicológico esclarecedor.

- Debe poseerse también amor al niño, a la vida y a la función que se ha abrazado
- Equilibrio y serenidad, alto nivel moral, técnica y ternura, todo esto unido a una cultura general amplia en bien del niño y la comunidad, pues siendo amplia su visión de las cosas las transmitirá con acierto y sencillez, tornando claro todo cuanto de otra manera resultaría enojoso y sin interés.
- Es necesario conocer sus características ambientales y particulares, carencias y

recursos, establecimientos funciones, instituciones, tipo de economía, de comercio,

de industria, de cultivos; niveles medios de vida, valores, ideales y cultura.

El objetivo principal del programa de preescolar será entonces brindarle al niño un medio físico lleno de estímulos, ante los cuales, por su necesidad imperiosa de ocuparse, no se contenta con la situación de espectador, ni la del uso de material con un fin previsto, sino como resultante de una actividad motriz espontánea; de ahí la conveniencia de proveerlo de material importante de acuerdo con sus posibilidades: juguetes con ruedas, cubos, muñecas, mobiliario familiar, aros, pelotas, triciclos, etc., que satisfagan las necesidades del período sensorio-motriz que a esta edad se manifiesta.

Algunos autores como Wall (1962) señalan, Es por la calidad del medio, que la educación preescolar debe contribuir al desenvolvimiento intelectual del niño y no por una enseñanza directa, la importancia que se le da al ambiente físico y a la organización del material preparado especialmente para él.

La fundamentación de estos objetivos se basan en la teoría conductista, que concibe al niño como un ser pasivo y educable, al igual que en el concepto que se tiene sobre el desarrollo del niño; mencionan que si es importante conocer su nivel de madurez y crear el ambiente propicio para favorecer su natural evolución, pero no había una teoría que nos explicara como se daba ese desarrollo, sólo se explicaba que esté se daba por etapas secuenciadas y en base a ellas se ponían límites de aprendizaje.

Mencionan que, no se puede señalar este desarrollo en términos de psicología evolutiva por edad como etapas de crecimiento, ya que las mismas sobrepasan o se superan en oportunidades con la edad cronológica y no constituyen tampoco divisiones absolutas que muestren características totalmente nuevas y desarticuladas con la etapa anterior.

Gesell, refiriéndose al niño de cinco años, dice: *“El período de la primera niñez está próximo a su fin”*, efectivamente, nos encontramos ahora frente a un niño que ha dejado muy atrás su inestabilidad motriz, sus dificultades de integración social, sus problemas emocionales relacionados con su destete familiar. Por todo ello lo vemos correr en el jardín, jugar con soltura, buscando

siempre la compañía de los ambientes, ni de integración al grupo. (Gesell, 1958).

Pero en cambio afronta otra serie de problemas que han permitido calificar, por parte de algunos psicólogos y psicoanalistas, como momento de crisis, el que debe superar el niño a los cinco años y medio aproximadamente, y que no se pueden dejar de lado.

A pesar de saber que en la edad preescolar el niño presenta problemas emocionales los objetivos del programa en esta época están dirigidos en los aspectos intelectuales, y sociales. La intensificación del trabajo por grupos, con todas las prácticas que ello demanda; los juegos intelectuales, el uso del calendario, del reloj, las ejercitaciones temporales y espaciales, la direccionalidad, la lectura de historias mudas, los ejercicios de seriación, ritmo, cantidades, etcétera.; son las que dan sentido al trabajo en preescolar.

El método que proponen parte de la idea que el niño es un ser educable, explican el desarrollo por etapas y retoman a la psicología evolutiva para explicar los distintos grados de desarrollo de madurez, que se pretende lograr en los distintos grados de desarrollo o madurez, que se quieren lograr en los distintos grupos que concurren al jardín de infantes, teniendo como base el nivel de desarrollo de cada niño, en relación directa con el medio en que habita, nos fijaremos unos posibles límites o toques de aprendizaje, factibles de ser alterados si así lo exigen las circunstancias.

Estos límites o toques de aprendizaje son los que constituirán los objetivos generales de nuestra labor. Al respecto escribe Luis A. De Mattos (1965), estos productos concretos del aprendizaje, previstos como objetivos que deben gobernar toda la actuación del profesor, son las –modificaciones- palpables y mensurables, en la manera de: a) pensar y expresarse; b) sentir, y c) obrar del educando , estas son las transformaciones graduales que el maestro consigue producir en el pensamiento, en el lenguaje, en el sentimiento y en la acción de sus alumnos, mediante la enseñanza de su asignatura.

Los objetivos principales del programa es desarrollar su madurez intelectual, su vida emocional su faz creadora y estética y eran ordenadas por áreas o campos de aprendizaje que involucren integralmente al niño, así se creía que teniendo un exacto conocimiento de lo que abarca cada área y la ubicación, en cada una de ellas, a nivel del niño nos permitirá tener un claro

campo educativo, donde fácil será señalar los límites o resultados de aprendizaje u objetivos. Las áreas que se trabajan son: la vida social, afectiva y emocional, salud física, vida intelectual, contacto y conocimiento de la naturaleza, adiestramiento práctico, enseñanza objetiva del medio social, expresión creadora y de la sensibilidad estética.

De esta manera la función en preescolar era favorecer la expresión infantil en todas sus formas de manifestación adecuar nuestra actitud y los estímulos a las posibilidades, dentro de cada etapa; enriquecer la vida interior, enseñar a descubrir la belleza, cultivar la sensibilidad infantil y proporcionar distintas técnicas de ejecución.

A partir de 1870, las concepciones pedagógicas que se desarrollaron en materia de educación preescolar fueron adoptadas aquí en nuestro país México, a diferencia de otros países y por nuestras condiciones socio-culturales su creación tuvo desde sus orígenes carácter meramente pedagógico

De todos los autores que mencionamos con anterioridad podemos ver que varían en su método pero todo sigue un común denominador que a continuación se analizará.

Los fundamentos psicopedagógicos en que se basan sus métodos pueden resumirse así:

- a) El niño es el centro de la educación, y ésta debe desarrollarse de acuerdo con las leyes que rigen su crecimiento y desarrollo natural.
- b) La energía que impulsa la actividad del niño surge siempre de su interior. El proceso de la educación es siempre global y unitario.
- c) La verdadera educación debe desarrollarse en un ambiente de libertad, respetando el desarrollo propio de cada niño y su espontaneidad.
- d) Importancia de la vida sensible, en la vida infantil del niño tienen especial valor los sentimientos como medios para captar cualquier tipo de enseñanza, en consecuencia, la educación preescolar debe dirigirse particularmente a estos órganos.
- e) Respeto a la espontaneidad.
- f) Prolongación del espíritu materno, el principio de amor materno debe presidir todas las actividades de la escuela.

- g) Es preciso destacar la importancia de la naturaleza como principal agente educativo.
- h) Libertad para que el niño pueda desarrollar las energías que lleva en sí, ha de permitírsele la mayor libertad, sin coacciones, aunque con el límite del interés colectivo.
- i) Ambiente, la disposición adecuada del ambiente favorece el autodesarrollo.

## MATERIALES QUE INTRODUCÍAN

### Habilidades Motoras:

- j) Juegos gimnásticos acompañados de cantos que están constituidos por dramatizaciones de hechos de la vida diaria que el niño ha de observar primeramente e imitar después.
- k) Gimnasia de la mano a través de materiales sólidos pelotas, cubos, plegado y recorte de papel, método del dibujo.
- l) Educación de los sentidos:
- m) Ejercicio del tacto y la aptitud de prensión, a través de materiales sólidos encajables.
- n) Planos encajables, para la distinción de formas planas geométricas.
- o) Objetos sólidos geométricos, para el ejercicio del sentido estereognóstico.
- p) Iniciación de la lecto-escritura:
- q) Ejercicios sensoriales, el dibujo y gran variedad de material, todo ello a través de tres etapas: trazado de figuras con el lápiz dentro de unas molduras de hierro; ejercicios visuales y táctiles en donde el niño toca repetidamente las letras de papel esmerilado, observando al mismo tiempo sus contornos, mientras la maestra pronuncia el sonido de cada letra.
- r) Juego de los carteles, en los que aparecen frases que indican una acción concreta que ha de realizar el sujeto; el niño comprende el texto y debe intentar llevar a cabo la actividad indicada.
- s) Conocimiento de la naturaleza.
- t) Cultivo de jardines divididos en parcela.



- u) Conversaciones poesías y cantos destinados a aumentar el interés por la naturaleza, la simpatía y respeto por sus semejantes y a servir de complemento a alguna actividad.

Podemos decir, que en la escuela infantil se fue perfeccionando su sistema y métodos desde que Froebel y otros estudiosos pusieron en práctica sus particulares conceptos de lo que debía ser la enseñanza preescolar, sin embargo también nos muestras implicaciones que a continuación se describirán

Se tenía una visión social de la educación centrada en lo que los niños tenían que aprender y al logro de objetivos morales, físicos espiritual y religioso de esta manera no se consideraba al niño en lo individual con todos sus sentimientos que ello con lleva. Es importante enfocar el desarrollo del niño como un todo global sin reduccionismos en lo intelectual, o en lo conductual, sino como una visión de conjunto de todas sus dimensiones personales. Uno de los aspectos básicos de la educación preescolar es reconocer el deseo del niño reconocerlo como sujeto que siente, actúa, piensa y desea.

Los planteamientos que se exponen se basan en modelos conductistas o tecnológicos y postulan definiciones muy operativizadas de los objetivos que describan conductas concretas observables, que señalen claramente el nivel de logro que se pretende y las condiciones en que éste se ha de producir, operativizan los objetivos, centran el valor del aprendizaje en la consecución de una meta final (por ejemplo la mera adquisición de habilidades motoras o visuales.). Desconsiderando las posibilidades educativo-instruccionales del proceso de búsqueda y llegada a dicho final lo único que se pretende es el logro de objetivos con mayor rapidez, eficacia y menor costo. Evidentemente los objetivos que se proponen son fundamentalmente adquisiciones intelectuales de diverso nivel (habilidades cognitivas o motrices). La acción educativa no debe estar sólo dirigida a adquirir nuevos conocimientos sino el de producir un desarrollo integral.

Desarrollo que incluye, ciertamente, la adquisición de nuevos conocimientos pero dentro de un conjunto mucho más amplio de elementos, conjunto en el que habría que situar también la adquisición de actitudes y

valores, la armonía corporal, la salud, el desarrollo de las estructuras cognitivas, el control emocional y la expresividad.

Las actividades se planifican con el objetivo de consolidar sus habilidades en ocasiones acelerando su desarrollo y empujándolos al siguiente nivel, pero es necesario considerar que los niños se encuentran en diferentes etapas de desarrollo y tratar de enseñar a cada uno las habilidades que tipifican su etapa a fin de que pueda avanzar al siguiente.

En cuanto a la selección y organización de las actividades y contenidos se plantea en términos de actividades específicas orientadas al desarrollo de alguna función concreta (trabajar el vocabulario, o la vocalización, o coordinación viso-motora, etc.) Sin embargo también es necesario buscar actividades más globales en las que tengan cabida diversas funciones específicas conectadas entre sí. En nuestra opinión lo más conducente es adoptar una postura plural a este respecto: tanto los contenidos segmentarios como los globales juegan funciones necesarias en el desarrollo integrado del niño (Pellerey, 1981). Así podemos decir que cualquier proyecto educativo lo afectivo social, motor y cognitivo se entrelazan y están siempre presentes en mayor o menor medida, no se puede trabajar por áreas separadas unas de otras. En general se puede concluir que el juego y los materiales educativos serán los medios más adecuados a la naturaleza infantil y, por tanto, más convenientes para iniciar el desarrollo de su formación.

Podemos concluir que no se tiene una teoría sobre como construye el niño sus conocimientos y que la educación no se puede reducir al juego y uso de materiales ya que hay que tomar al niño como un ser que siente actúa y piensa y es un ser ambivalente con conductas negativas y positivas y que el aprendizaje no se da sólo desde afuera también el niño interviene y va creando y descubriendo conocimientos en las diversas áreas –afectivo- motriz- cognitivo, es por ello que el programa de la SEP plantea estas limitaciones y propone un nuevo plan de trabajo basado en la teoría de Piaget que expondremos en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO 2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACION PREESCOLAR DE HOY EN PARTICULAR EN LOS DE GOBIERNO DE LA SEP.**

El programa de educación preescolar responde a la necesidad de orientar la labor docente de las educadoras del país, con el fin de brindar a los niños entre cuatro y seis años una atención pedagógica congruente con las características propias de esta edad.

Para poder hacer un análisis de la estructura y organización del jardín de infantes de antes y como a cambiado ahora con el nombre de educación preescolar, es necesario saber como a cambiado la concepción de desarrollo infantil.

En la actualidad existen varias concepciones acerca del desarrollo del niño que nos pueden orientar para lograr una participación más positiva en la estructuración y organización de un jardín de niños.

### **2.1 Fundamentos teóricos y principios psicológicos del programa de la SEP.**

El programa de la SEP segunda edición considera, que para la elaboración de un programa para la educación preescolar implica un trabajo interdisciplinario que lleve al diseño de estrategias pedagógicas que, sin descuidar al educador, se centre en las acciones de los niños (Arroyo, 1981).

Es importante por ello que el programa cuente con fundamentos psicológicos, estos comprenden dos niveles:

- El primero fundamenta la opción psicogenética como base teórica del programa. Para la elaboración de un programa para la educación preescolar implica un trabajo interdisciplinario que, sin descuidar al educador, se centre en las acciones de los niños. Un enfoque psicogenético facilita ese trabajo.

Por mucho tiempo algunos educadores consideraban al niño como un ser pasivo fragmentado en áreas o funciones que deben ser estimuladas independientemente,

este análisis impide comprender que el niño en cualquiera de sus actividades responde como una totalidad integrada dentro de un contexto social.

El segundo propone:

- Una opción pedagógica diferente es la que se deriva de un enfoque psicogenético, este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Así el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto que conoce), y el objeto de conocimiento, en el cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación la acción del niño sobre el objeto en el proceso de incorporarlo a sus conocimientos anteriores y acomodación (modificación que sufre el niño en función del objeto o acción del objeto sobre el niño).

El enfoque psicogenético elegido como opción teórica para fundamentar el programa es hasta el momento el que nos brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente, para nuestros fines, sobre los mecanismos que permiten saber “*como*” aprende el niño y derivar de ello una alternativa pedagógica.

Algunos de los aspectos relevantes que guían todo el programa se basan en las siguientes consideraciones:

- a) El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento, simultáneamente, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
- b) Es importante destacar en hecho de que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva, de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.
- c) Dentro del enfoque psicogenético no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño “*desde fuera*”, mas bien, el papel del educador debe concebirse como orientador o guía para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que lo rodea.

De allí la importancia de orientar la atención pedagógica sobre estas bases, con el fin de favorecer el desarrollo de los niños que en muchos casos han crecido en

ambientes limitados en cuanto a oportunidades de juego, relaciones con otros niños y acciones sobre objetos variados. El desarrollo de este programa intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y socio-cultural en que han crecido muchos de nuestros niños.

## **2.2 Como se aborda la forma en la que el niño construye su conocimiento.**

El desarrollo infantil es un proceso complejo, porque este proceso de constitución en todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social. El desarrollo por lo tanto, es resultado de las relaciones del niño con su medio.

Desde el punto de vista afectivo, el medio social esta referido –en su origen- a los afectos de sus padres y hermanos, figuras esenciales que dejan una marca determinante para la constitución de su personalidad, ya sea a través del amor o impulsos agresivos, los padres desarrollan una serie de conductas y modos de relación determinantes en la formación del niño: el lugar que le dan a la familia, lo que esperan de él o de ella, lo que les gusta o disgusta; las formas de exigirle o no ciertas cosas; de reconocerle o no necesidades, deseos y características propias; de aprobar o desaprobar lo que hace, de disfrutar o no con él a través de contactos físicos, cariños y juegos. Otras formas de relación tendrán que ver con la sensibilidad que tengan los padres para dialogar con ellos y de compartir las ricas creaciones a través de las cuales el niño puede expresarse y representar sus ideas, sus conflictos y placeres.

Después de su ingreso a la escuela será un agente socializador, si bien es cierto que el ambiente escolar es diferente al de la casa, estas consideraciones son tan bien válidas en la relación de los docentes con sus alumnos.

Según su particular naturaleza, cada niño, al convivir con otras personas va interiorizando su propia imagen, estructurando su inconsciente, conociendo sus aptitudes, limitaciones, gustos y deseos. Es decir el niño va constituyendo su identidad, que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables o problemáticas,

que serán su carta de presentación ante otros y que sumada a las experiencias posteriores le va dando la sensación de dominio, seguridad, competencia, fracaso o incapacidad.

A medida que el niño crece, *"el medio naturalmente social"* se desarrolla y rebasa los límites de la familia y del hogar. Las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas en todos los sentidos, por los afectos de personas que antes no conocía, por los ámbitos de la sociedad y de la naturaleza que va conociendo, su ingreso a la escuela entre otros. Si bien el núcleo afectivo sigue siendo su padre, madre, y hermanos. Todo este mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le presentan, pasa a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de tocar, explorar, conocer.

Es así como se va construyendo el conocimiento. El desarrollo de la inteligencia tiene, por su parte una dinámica específica que no está desligada de los afectos. Esta condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno. Esto explica en parte las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y culturas distintas.

En sus primeros años el niño se aproxima a la realidad sin diferenciar entre cosas, personas y situaciones. Esa especie de confusión, o forma global y no analítica de concebir la realidad exterior y relacionarse con ella, se extiende todavía mas allá de la edad preescolar.

De igual manera se van desarrollando las nociones de tiempo y espacio, estas no existen por sí mismas, sino en función de las experiencias personales. El acercamiento del niño a su realidad y el deseo de comprenderla y hacerla suya, ocurre a través del juego que es el lenguaje que mejor maneja. Ninguna de las acciones en el plano intelectual, físico o social puede darse disociada de la actividad.

Piaget señala que en toda conducta los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad y que no existe ningún acto puramente intelectual social o afectivo.

Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo-sociales tienen un papel prioritario, ya que si el niño no tiene un

equilibrio emocional, su desarrollo general se verá entorpecido es así como los aspectos socio-afectivos posibilitan un desarrollo integral.

### **2.3 Características mas relevantes del niño en el periodo preoperatorio.**

Como fundamento psicológico para definir los ejes de desarrollo que estructural el programa, se expone en esta parte las características del niño durante el período preoperatorio (en el que se encuentran los niños preescolares). El período preoperatorio o periodo de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento se extiende aproximadamente de los dos hasta los seis y siete años.

A diferencia del período anterior (sensorio-motriz), en el que todo lo que realizaba el niño estaba centrado en su propio cuerpo y en sus propias acciones a un nivel puramente perceptivo-motriz enfrenta ahora la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación lo que ya había adquirido en el plano de las acciones.

En el período preoperatorio el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo en el cual se excluye toda objetividad que venga de la realidad externa hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva,

El carácter egocéntrico del pensamiento del niño podemos observarlo en el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación; por ejemplo: juegan a la casita, comidita, muñecas, etc., aquí la finalidad del niño es satisfacer el “yo”, transformando lo real en función de los deseos, también en este período el niño esta en la etapa de las preguntas, que hace, de los ¿por que?, nos revela un deseo de conocer la causa y finalidad de las cosas que sólo a él interesan y que asimila a su actividad propia.

El pensamiento del niño en este período presenta las siguientes características como:

- a) El animismo, o sea la tendencia a concebir las cosas, los objetos como dotados de vida.
- b) El artificialismo, o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino.

c) El realismo, esto es cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado como tales; por ejemplo los sueños, los contenidos de los cuentos, etc.

Este pensamiento se caracteriza por una asimilación deformada de la realidad. El recorrido que hace el niño en estas etapas representa un proceso de descentración progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

El avance hacia la descentración puede ser favorecido por la riqueza de experiencias que el medio brinde al niño, por la calidad de las relaciones con otros niños y con los adultos. La cooperación en el juego grupal, juega un papel importante, ya que es una forma a través de la cual el niño comprende que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con lo que poco a poco se irá coordinando y que lo conectan con otros modos de ser y actuar. En la cooperación del niño con otros niños, cuando trabajan para un fin colectivo, por parte del niño, se está promoviendo una “*descentración*”, es decir intenta reconocer que hay otras formas de pensar y ver las cosas, diferentes a las suyas, que hay que compartir, prestar, colaborar de manera autónoma. Es por ello muy importante lograr que el niño sea independiente y tenga un estado emocional sano, para que no tenga dificultades para aprender como también para relacionarse con sus compañeros, es aquí donde la incidencia del psicólogo será muy importante.

La SEP (1981) señala que, un programa pedagógico debe cumplir con dos funciones:

- a) Favorecer el proceso de socialización, en el cual considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego.
- b) Favorecer la autonomía para cooperar, ya que además de promover su seguridad en la participación que realiza, le permite que se desenvuelva con sinceridad y convicción y favorece su desarrollo intelectual.

La construcción que hace el niño del conocimiento social proviene del consenso sociocultural, y las herramientas de las cuales se va a valer es a través del lenguaje



oral, lecto-escritura, los valores y normas sociales, etc. Este conocimiento tiene que aprenderse de la gente, del marco social que rodea al niño.

La calidad de las relaciones de los mayores como portadores de esas reglas externas, es un factor determinante en la forma como el niño aprende.

Para la elaboración del programa también es importante saber las características del niño en la edad preescolar:

- Es una persona que expresa a través de distintas formas una necesidad de satisfacciones corporales e intelectuales.
- A no ser que esté enfermo, es alegre y manifiesta siempre un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla.
- Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo, y cariño.
- El niño no es sólo gracioso y tierno, también tiene impulsos agresivos y violentos, se enfrenta, reta, necesita pelear y medir su fuerza.
- Es importante tener en cuenta las características del niño para tener elementos para acercarnos a la complejidad del desarrollo inicial en la etapa preescolar lo cual nos dará fundamentos que nos permitirán estructurar el programa actual de la SEP.

#### **2.4 Aspectos sobre los que se basa el programa de la SEP.**

Por lo cual a continuación se señalan algunas características de la etapa de desarrollo que hablamos con anterioridad y como estos adquieren especial relevancia en la elaboración del programa, ya que en base a ellos se fundamenta la organización general del mismo, estos aspectos son: la función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas y las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y espacio).

##### a) La función simbólica.

Al inicio del periodo preoperatorio aparece la función simbólica o capacidad representativa como un factor determinante para la evolución del pensamiento. Esta

función consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etcétera, en ausencia de ellos. Se pueden distinguir como expresiones de esta capacidad representativa la imitación en ausencia de un modelo, el juego simbólico o juego de ficción, en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo, la expresión gráfica, la imagen mental y el lenguaje que le permite un intercambio y comunicación continua con los demás, así como la posibilidad de reconstruir sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras. Estas nuevas posibilidades permiten al niño ir socializando las acciones que realiza.

A lo largo del periodo preoperatorio, la función simbólica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel del signo. Los símbolos son signos individuales elaborados por el mismo niño sin ayuda de los demás, y generalmente son comprendidos sólo por el mismo ya que se refieren a recuerdos y experiencias íntimas y personales. Los signos a diferencia de los símbolos son altamente socializados y no individuales; están compuestos de significados arbitrarios ya que no existe ninguna relación con el significado y son establecidos convencionalmente según la sociedad y la cultura.

Una de las formas en que se manifiestan los símbolos es a través del dibujo, por medio del cual el niño intenta imitar la realidad a partir de una imagen mental por lo que sabe del objeto, hasta poder representar lo que ve del mismo, esto es, incorporando progresivamente aspectos objetivos de la realidad.

Progresivamente, a través de muchos momentos, el niño va llegando a la construcción de signos, cuyo máximo exponente es el lenguaje oral escrito tal como lo utilizan los adultos.

Una de las características que hay que tomar en cuenta es que el lenguaje se encuentra muy ligado a la acción, lo que lleva a que el niño se exprese más con un lenguaje implícito, es decir que necesita ir acompañado de mímica para ser comprendido (gestos, ademanes, señalamientos, etcétera), sin llegar todavía a ser un lenguaje totalmente explícito que se baste a si mismo para lograr la comunicación.

Por otra parte y de manera muy general consideran que para abordar la lecto-escritura, como señala Ferreiro (1979), no es posible pensar que un niño, que descubre

todo lo que le rodea, que indaga e investiga, que es activo y creador, espere hasta los seis años para empezar a preguntarse qué es y cómo se interpreta.

El aprendizaje de la lecto-escritura, es un proceso complejo que para poder desarrollarlo debe nada menos que reconstruir el sistema; para apropiarse de él, debe reinventarlo. Este proceso comienza mucho antes que llegue a la edad escolar.

El conocimiento y la comprensión que los adultos tengan acerca de estas características, y el papel que asuman frente a esta actividad del niño, vienen a ser factores decisivos de su lengua al ingresar en el Jardín de Niños.

b) Las preoperaciones lógico matemáticas.

Uno de los procesos fundamentales que se operan en este periodo y que permiten al niño ir conociendo su realidad de manera cada vez más objetiva es la organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, las cuales se desarrollarán entre los siete y los doce años aproximadamente.

Se llaman operaciones concretas aquellas acciones que realiza el niño con objetos concretos y a través de las cuales coordina las relaciones entre ellos. La idea central es que el niño aún no puede realizar estas operaciones independientemente de las acciones sobre objetos concretos, es decir, que no puede reflexionar sobre abstracciones

Las operaciones más importantes al respecto son: la clasificación, la seriación, y la noción de conservación.

La clasificación constituye una serie de relaciones mentales en función de las cuales los objetos se reúnen por semejanzas, se separan por diferencias, se define la pertenencia del objeto a una clase y se incluyen en ella subclases.

La seriación es una operación en función de la cual se establecen y ordenan las diferencias existentes relativas a una determinada característica de los objetos, es decir, se efectúa un ordenamiento según las diferencias crecientes o decrecientes (por ejemplo, del tamaño, grosor, color, temperatura, etcétera). El método que utiliza es operatorio, por medio de él el niño establece relaciones lógicas al considerar que un elemento cualquiera es a la vez mayor que los precedentes y menor que los siguientes,

y que si un elemento es a la vez mayor que el último colocado, sería también mayor que los anteriores.

c) La noción de conservación de número.

El número puede considerarse como un ejemplo de cómo el niño establece relaciones no observables entre objetos, es decir, que no corresponden a las características externas de ellos, para que se estructure la noción de número, es necesario que se elabore a su vez la noción de conservación de número, esta consiste en que el niño pueda sostener la equivalencia numérica de dos grupos de elementos, aún cuando los elementos de cada uno de los conjuntos no estén en correspondencia visual uno a uno, es decir, aunque haya habido cambios en la disposición espacial de alguno de ellos.

Podemos ver en general que en cada uno de los períodos que se han mencionado los aspectos físicos y lógico matemáticos se encuentran indiferenciados, predominan sólo los aspectos físicos que persigue de los objetos, por ello Piaget (1971), menciona que los objetos y acontecimientos existen en espacio y tiempo y se requiere de referentes específicos para su localización.

d) Las operaciones infralógicas o estructuración del tiempo y espacio.

En sus primeros años el niño se aproxima a la realidad sin diferenciar entre cosas, personas, y situaciones, de igual manera se van desarrollando la noción del tiempo y espacio, estas no existen por sí mismas, sino en función de las experiencias personales

Desde el punto de vista psicogenético, la estructuración del espacio en el niño indica que primero se construyen las estructuras topológicas de participación del orden (próximo, separado, abierto, cerrado, dentro, fuera, etc.), y que a partir de esas estructuras base, proceden las estructuras proyectivas y las estructuras euclidianas (conservación de la forma, de las distancias, la métrica).

La estructuración del tiempo también es progresiva. Parte de una indiferenciación total en la que el niño mezcla el pasado y el futuro (ayer iré al cine) y sólo ésta claro que lo que ocurre en el momento actual. Pasa luego por una estructuración en grandes bloques que le permite diferenciar lo que ocurre ahora de lo que ocurrirá después, pero

sin diferenciación interna entre lo pasado y lo futuro, hacia el final del período de las operaciones concretas, logrará estructurar con mayor exactitud el pasado y el futuro más o menos inmediatos.

Estos conocimientos los adquirirá como lo menciona Piaget, a través de las experiencias personales además señala que toda conducta, los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad y que no existe ningún acto puramente intelectual, social, o afectivo.

Es así como el enfoque psicogenético que fundamenta este programa considera que tanto la inteligencia como la afectividad y el conocimiento, se construyen progresivamente a partir de las acciones que el niño desarrolla sobre los objetos de su realidad.

#### 2.4.1 Objetivos generales del programa.

Para entender el sentido general del programa es importante precisar que los objetivos están definidos como objetivos de desarrollo en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño. Acorde con ello el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Partir de este objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén desintegradas, porque el desarrollo debe ser comprendido como un proceso en el que de manera indisociable confluyen estos aspectos. Cualquiera que sea la actividad del niño, siempre es una expresión global de su inteligencia, de sus emociones y en general de su personalidad.

##### *Objetivos del desarrollo afectivo social:*

- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.

- Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea.

*Objetivos del desarrollo cognoscitivo:*

- Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

*Objetivos del desarrollo psicomotor:*

- Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.

Todos estos objetivos implican propiciar en alto grado las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad.

#### 2.4.2 Método que propone el programa de la SEP.

Proponen el método de proyectos, con el fin de responder al principio de globalización. El jardín de niños 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( SEP, 1992).

Esta propuesta ha permitido en la teoría y en la práctica educativa elaborar alternativas que brindan otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio, mobiliario y material, e incluso el tiempo, con criterios de flexibilidad. Hay otros

elementos que tienen también un peso importante desde la perspectiva de los proyectos; en particular la idea que considera que el trabajo escolar debe preparar al niño para una participación democrática y cooperativa. (SEP, 1992).

Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

El proyecto es una organización de juegos y actividades propias de esta edad, responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. En cada una de ellas el docente deberá estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando en forma paulatina.

Proponen actividades a través de bloque de juegos como son: bloque de sensibilidad y expresión artística, relación con la naturaleza a través del lenguaje oral y escrito, psicomotricidad y matemáticas.

Las áreas que sugieren como importantes son: la biblioteca, expresión gráfica y plástica, dramatización y naturaleza.

*Los principios básicos en la elaboración del proyecto son:*

- Favorecer la creatividad y la libre expresión de los niños.
- Importancia del juego
- Respetar derecho a la diferencia de cada niño.
- Incorporar a los niños en algunos aspectos de planeación y organización del programa
- Realizar evaluación desde un punto de vista cualitativo.

## ORGANIZACIÓN Y COORDINACION DEL TRABAJO GRUPAL.

El niño al entrar al Jardín de Niños enfrenta una situación social y afectiva diferente en el cual deberá ampliar su mundo de relaciones y experiencias. El niño

aprende a través de su relación con otros niños, desmiente la creencia de que en esta etapa sólo pueden jugar y estar consigo mismo y con los adultos, por ello los objetivos serán que el niño aprenda a compartir con otros niños, reconocerse como individuo, conformar una imagen de sí mismo, desarrollar sentimientos de pertenencia e identificación con el grupo, asimilar reglas de convivencia, esperar turno, escuchar.

Para lograr esto la función del docente será de enseñar el orden y la disciplina, normas que tienen que ver con el respeto al trabajo de otros niños, impedir que se lastimen, respetar reglas de orden y limpieza. Esta función del educador viene de la concepción educativa que se tiene de que el maestro o es el que enseña su papel es de promover, guiar experiencias de aprendizaje del niño, que le permitan expresar a través de sus juegos, sus ideas y afectos.

#### 2.4.3 Los contenidos.

Los contenidos que se proponen en el programa tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. De esta manera, contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

La curiosidad y el interés del niño como generadores de su actividad, se despiertan en la medida en que haya algo verdaderamente interesante para él. El niño puede estar ciertamente interesado en seriar por seriar, en clasificar por clasificar, etcétera,. Sin embargo, en general, las operaciones se ejercitan mas cuando se les presentan acontecimientos o fenómenos que tienen que explicar u objetivos que alcanzan por sucesiones causales, (Piaget, 1971).

Es por ello que los contenidos no pueden considerarse simplemente como objetos materiales o material informativo, ya que las palabras o imágenes no pueden sustituir a la realidad misma. El desarrollo y aprendizajes que el niño va construyendo se da, entonces, en el contexto de situaciones vitales que ocurren en su vida diaria.



#### 2.4.4 Implicaciones del programa de la SEP.

El programa de la SEP sólo habla por un lado de adaptación, asimilación, de normas que potencien su autocontrol y favorezcan su adaptación a las condiciones y exigencias del medio socio-cultural. Por otro lado también supone liberar al niño de la dependencia excesiva del deseo del otro para que sea capaz de actuar sobre sus propios deseos y dotarle de autonomía, capacidad, crítica, e iniciativa, pero se deja de lado este último aspecto, ya que el programa se centra más al aspecto cognoscitivo y deja de lado el aspecto emocional del niño.

El programa de la SEP señala que hay que promover el trabajo en grupo, pero mas bien el objetivo debe ser proporcionar recursos que tengan que ver con el mismo, de conocerlo con todas sus ambivalencias, tanto positivas como negativas, por que es un ser dialéctico: agresivo-bueno, que manifiesta estas conductas en sus relaciones con los niños, adultos y en sus trabajos escolares.

Es necesario trabajar primero con estas ambivalencias, pero hay que darle recursos al niño para que él lo logre sólo, porque cuando no este la profesora o algún adulto que lo guíe no logrará esa autonomía y su primer tropiezo será cuando entre a la primaria, ya que allí exigen que sea un niño independiente, creativo, crítico, y con iniciativa. Esta es una de las grandes implicaciones del programa de la SEP, que si menciona la importancia del aspecto emocional pero no nos da herramientas para trabajarlo en la práctica.

Por ello es necesario hacer un análisis de cómo se ha ido desarrollando la educación preescolar a través de la historia con la finalidad de dar nuevas alternativas que nos permitan trabajar con el niño en forma integral, sin dejar de lado el aspecto psicológico.

En el cuadro N° 1, se muestra teniendo presente lo expuesto en el capítulo: uno, dos como ha ido cambiando el concepto de educación preescolar antes y ahora (en particular los de la SEP); en que se fundamentan sus programas, y que métodos

proponen, con la finalidad de observar, limitaciones, similitudes y aportaciones que nos permitan elaborar otra alternativa de trabajo en preescolar.

Es gracias a este análisis que surge el Centro Psicopedagógico ABC, por la necesidad de proponer un programa que tome en cuenta el aspecto afectivo en el desarrollo evolutivo del niño, y que expondremos en el capítulo siguiente.

Cuadro No. 1 Expone un análisis de cómo se ha ido desarrollado el concepto de educación preescolar; antes, hoy (los de gobierno de la SEP) y el Centro Psicopedagógico “ABC”, así como sus fundamentos y el método que propone.

	ANTES	SEP	CENTRO PSICOPEDAGOGICO
FUNCION DE LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guardar y proteger niños de clase social pobre.</li> <li>• Criar y educar la infancia desvalida a través del juego y materiales adecuados.</li> <li>• Complementar la tarea y formativa del hogar, suplir carencias: brindar amor y cariño</li> </ul>	<p>AGENTE SOCIALIZADOR.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de normas que favorezcan su adaptación.</li> <li>• Dotarle y promover autonomía y capacidad crítica.</li> <li>• Control de pulsiones y tendencias egocéntricas.</li> <li>• Promover trabajo en grupo.</li> </ul>	<p>Desarrollo de su individualidad. Darle recursos para que logre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una personalidad sana.</li> <li>• Favorecer la libre expresión de la personalidad.</li> <li>• Reconocerle como un ser dialéctico ambivalente con emociones positivas y negativas.</li> <li>• Favorecer sus relaciones con los adultos y entre los mismos niños.</li> </ul>
FUNDAMENTOS TEORICOS Y PRINCIPIOS PSICOLOGICOS.	<p>Se concibe el niño como ser social, físico, intelectual, moral, espiritual y religioso.</p> <p>Ser pasivo.</p>	<p>Se concibe al niño como ser social, moral, físico e intelectual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponen el método psicogenético.</li> <li>• Conocer al niño en el estado preoperatorio.</li> <li>• El niño construye su conocimiento: físico, lógico-matemático y social de manera integrada.</li> </ul>	<p>Se concibe al niño como un ser individual, emocional-personal. Nos basaremos en la psicología evolutiva para describir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La personalidad del niño como un ser dialéctico.</li> <li>• Describir el estado sensoriomotor.</li> <li>• Ser que piensa, siente, actúa y es creativo.</li> <li>• Tiene iniciativa.</li> </ul>
OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA	<p>Adquisición de habilidades motoras, intelectuales, físicas separadas una de otras</p>	<p>Desarrollo integral del niño en las tres esferas cognitivo, afectivo, motriz</p>	<p>Favorecer el desarrollo integral del niño en las tres esferas cognitivo, afectivo y motriz. Trabajo multidisciplinario: psicólogo, maestro, pedagogo, psicomotricista, alumno y padres</p>

(Continua)

<p>FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA</p>	<p>Se basa en el modelo conductista y/o tecnológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiende a fragmentar al niño por áreas desconectadas una de otras.</li> <li>• Se cree que los materiales educativos son estímulos que ayudarán al desarrollo de cada una de las áreas.</li> </ul>	<p>Hay que tomar en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Función simbólica.</li> <li>• Las preoperaciones lógico-matemáticas.</li> <li>• Las operaciones infralógicas, la estructuración del tiempo y espacio.</li> </ul>	<p>Hay que tomar en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel expresivo.</li> <li>• Sensorial-psicomotor.</li> <li>• El cuerpo.</li> </ul>
<p>METODO QUE PROPONEN</p>	<p>Trabajar por áreas educativas: vida social, salud física , vida intelectual, contacto y conocimiento de la naturaleza, expresión creadora, sensibilidad estética</p>	<p>Método de proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloques de juegos, sensibilidad y expresión artística</li> <li>• Relación con la naturaleza a través del lenguaje oral y escritura.</li> <li>• Matemáticas.</li> </ul>	<p>Modelo experiencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación vivenciada.</li> <li>• Talleres de expresión corporal.</li> <li>• Psicomotricidad.</li> </ul>

### **CAPITULO 3 ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO ABC Y LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO.**

Como vimos en los capítulos anteriores la educación preescolar siempre ha estado en manos en un inicio como se les llamó, maestras jardineras y en la actualidad por educadoras.

Sin embargo a pesar de contar en la actualidad con varias propuestas para trabajar educación preescolar, aún se tienen deficiencias en los programas como se expuso en capítulos anteriores y éstas se reflejan cuando ingresan a la primaria ya que algunos niños presentan serias dificultades para relacionarse con sus compañeros, maestros y en su aprendizaje, esto se debe a que no tuvieron bases firmes desde preescolar en las esferas afectivo-cognitiva-motriz. Una de las posibles causas de esta problemática es la falta de formación de las educadoras, ya que no cuentan con herramientas para diagnosticar las causas de estas dificultades y como pueden ayudarles o que tratamiento se puede seguir con ellos para ayudarlos, aquí se hace indispensable la función del psicólogo quién si puede por su formación investigar las causas de algún problema que presenten los niños ya sea en el áreas: afectivo-motriz-cognitivo y que tratamiento se puede seguir.

A principios del siglo XIX se hizo notar la necesidad de la formación de maestros especializados para regir los centros de enseñanza preescolar.

La XXLV conferencia de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en 1961, reconocía ya de un modo expreso la importancia de la especialización, tanto de las instituciones escolares como de la formación del personal docente. En la recomendación número 28 de esta conferencia, se dice a este propósito: como la educación de los niños de edad preescolar presenta problemas psicológicos y pedagógicos especiales, las personas que se ocupen de ellos deben poseer las cualidades requeridas y recibir una formación especializada como complemento a la formación pedagógica general. Sería conveniente crear, con este fin, instituciones experimentales anexas a los establecimientos de formación pedagógica. Esta preparación especial que deben recibir las maestras de centros preescolares, respecto a los docentes de enseñanza

básica, es hoy admitida por todos y hasta el punto que se acepta incluso la necesidad de una formación diferente para las maestras destinadas a la educación preescolar. Froebel (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1998). Por esta razón surge el centro psicopedagógico abc, donde se le da primordial importancia a la función del psicólogo y como este centro puede ayudar al niño a tener un desarrollo integral en cada una de las áreas: afectivo-motriz-cognitiva. De esta manera a lo largo de este capítulo se irá describiendo la función del psicólogo en este centro.

### **3.1 Función de la educación preescolar en el centro psicopedagógico “abc”.**

El objetivo de socialización que la escuela propone en particular el programa de la SEP, presenta implicaciones que a continuación describiremos. Se pretende cumplir dos funciones: la primera es introducir al niño en un ámbito de normas básicas que potencien su auto-control y favorezcan su adaptación a las condiciones y exigencias del medio socio-cultural; la segunda supone liberar al niño de la dependencia excesiva del deseo del otro para que sea capaz de actuar sobre sus propios deseos, dotarle de autonomía y capacidad crítica. Si la primera función socializadora implica el control de pulsiones egocéntricas, para lograr la constitución de hábitos de cooperación, solidaridad y adecuación al grupo a través del juego y de actividades colectivas, en el programa de la SEP se deja de lado la segunda de tales funciones socializadoras ya que no se trabajó a fondo el aspecto emocional del niño como es: el desarrollo de la capacidad de expresión, de elección, decisión, autoafirmación y dirección autónomas.

Es por ello que una de las principales funciones del centro psicopedagógico abc será proporcionar recursos que tienen que ver con el mismo, para poder manejar su realidad, en este sentido el objetivo primario de conocimiento (tanto en la materialidad de su cuerpo como en la dinamicidad de sus funciones y características personales). Incluso el conocimiento de los otros, de las cosas, las situaciones, se hace en cierta manera por referencia a su relación directa o indirecta con uno mismo.

La enseñanza en este momento educativo es ante todo encuentro y comunicación interpersonal. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo la cual es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual ( Bradford 1973).

Por todas estas razones es que no se debe concebir la escuela como un lugar en el cual el niño funciona tan sólo como un ente cognitivo; por el contrario los niños traen consigo fuerzas y debilidades, que conjuntamente con el ambiente en el salón de clases afectan su rendimiento académico, es por ello, que los especialistas inmersos en educación preescolar debemos desarrollar una personalidad sana ( Yelon, 1988).

La función de la educación preescolar no puede ser sólo como lo plantea la SEP adaptación, control de pulsiones- no podemos negar que el niño es un ser dialéctico que manifiesta conductas ambivalentes: alegría tristeza, agresivo-bueno, paciente-impaciente, egoísta-compartido, etcétera, no podemos fragmentarlo y negar su individualidad.

Por estas razones no podemos seguir viendo la escuela como un lugar en el cual el niño funciona tan sólo como un ente cognitivo. Por el contrario los niños traen consigo sus fuerzas y debilidades, que conjuntamente con el ambiente en el salón de clases afectan en su rendimiento académico, debemos ante todo los especialistas inmersos en la educación preescolar desarrollar una personalidad sana. (Yelon, 1988).

Es por ello que el objetivo general del centro psicopedagógico es, más que “promover” o “dotar”, como lo plantea la SEP; es más bien, de dar recursos para que el niño logre producir un desarrollo integral desde dentro, como lo es: el desarrollo de su individualidad, favorecer la libre expresión, favorecer sus relaciones con los adultos y entre los mismos niños.

Todo esto para que logre liberarse de la dependencia excesiva y del deseo del otro, para que sea capaz de actuar sobre sus propios deseos, dotarle de autonomía, capacidad crítica e iniciativa.

De esta manera si el estado emocional del niño es bueno entonces se dará un desarrollo integral en cada una de las áreas afectiva-cognitiva-motriz; es aquí donde entra la función del psicólogo:

- a) **DIAGNOSTICO:** Investigar a través de observaciones y evaluaciones psicopedagógicas el origen y causas de su comportamiento dialéctico, y de que manera influye en su aprendizaje.
- b) **TRATAMIENTO:** Elaborar programas psicopedagógicos para que tanto los maestros como padres tengan recursos para trabajar aspectos afectivos con los niños y de esta manera lograr el trabajo en grupo, el desarrollo de su individualidad, autonomía, capacidad crítica y autonomía; a través de conferencias con papás y maestros o terapias individuales con los niños o papás cuando sea necesario.

### **3.2 Fundamentos teóricos y principios psicológicos del centro psicopedagógico “abc”.**

En el resumen histórico que se hizo acerca de la educación preescolar se puede observar que el niño era concebido como un ser fragmentado por áreas disociadas unas de otras; después la SEP considera necesario concebir al niño como un ser integral y propone el método psicogenético, sin embargo, este programa se enfoca más su trabajo hacia aspectos intelectuales, de esta manera el programa a pesar de querer lograr el desarrollo integral en el niño sus principios solo quedan a nivel teórico, pero cuando tratamos de descender a la práctica nos encontramos con limitaciones y esto se debe a que no nos dicen ¿cómo trabajar los aspectos afectivos del niño?.

Es por ello que en el centro psicopedagógico, uno de sus objetivos principales pretende que el niño manifieste sus pulsiones naturales, tanto positivas como negativas, la dialéctica ambivalente que a nivel interno se da en los niños no tiene por que ser excluida de la relación escolar. Es necesario tener una visión centrada en lo individual y que nuestros objetivos estén ligados al desarrollo personal y a la participación de sus características individuales, así el papel del niño es mucho mayor.

De esta manera los principios psicológicos de nuestro programa serán:

- Enriquecer la vida individual y reconocerse como sujeto que piensa actúa y desea.



- Búsqueda del desenvolvimiento individual como son las ideas de autonomía, iniciativa, capacidad crítica y toma personal de decisiones.
- Liberar el deseo del niño por el otro; darle recursos para posibilitar que el niño exprese los contenidos de su mundo subjetivo personal.

Para llevar a la práctica estos principios a nuestro programa nos basaremos en la psicología genética, ya que estudia los hechos psíquicos, en la que Wallon, para estudiar al niño, le da un aspecto particular y distintivo usando el método genético y dialéctico, que son dos formas o perspectivas para abordar los elementos del desarrollo.

Wallon, creador de la psicología genética, es uno de los primeros autores en situarse dentro de un enfoque somatopsíquico. Para Wallon el desarrollo o evolución psicológica es un encadenamiento de niveles funcionales cada vez más complejos a partir de una dialéctica entre lo biológico y lo social, ambos patrimonio del ser humano desde su nacimiento y cuyo punto de partida va desde la afectividad, expresada en sus etapas más arcaicas, en las sensaciones y respuestas viscerales del lactante y su demanda emocional ante la demanda biológica, hasta la constitución de lo que él llama la "personamoral". (Wallon, 1976).

Los estadios del desarrollo son, para este autor, etapas caracterizadas por conductas que se superponen unas a otras en función del nivel madurativo alcanzado por la unidad somatopsíquica, es decir, más que a ubicaciones en el tiempo, los estadios son para Wallon manifestaciones o conductas que marcan la manera particular en que el niño entra en relación con el ambiente; y que conforme la evolución se va dando, éstas van perdiendo relevancia para permitir el surgimiento de otras que dominarán en dicho estadio o nivel.

Como señala Wallon (en Marchesi, 1995), la actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plano mediante una especie de crecimiento continuo. Evoluciona de sistema en sistema, un resultado que reaparece en conexión con un nuevo modo de actividad ya no existe de la misma manera; no es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se manifiesta.

El replanteamiento que Wallon hace del objeto de la psicología al hacerlo pasar de ser el análisis de la evolución de un factor, a ser el del

desarrollo de un sistema o conjunto, es decir, en última instancia, obliga a abandonar los procedimientos atomistas que pretenden explicar el todo por sus partes, los conjuntos por sus elementos. Tal como lo defiende Wallon, el análisis psicológico no puede hacerse a partir de elementos o factores disociados; estos elementos pueden pertenecer a varias combinaciones, pero tomadas como tales, están separadas del ser y de todas las circunstancias que las han formado y, en las que pueden encontrar su exacta explicación y su significado auténtico.

A continuación describiremos como Wallon divide en distintas etapas el curso de la evolución del niño, y explica como cada uno de los estadios del desarrollo no se dan en actividades aisladas unas de otras, sino mutuamente dependientes. Ello significa que la sucesión no es lineal, sino que en ella se dan avances, retrocesos, contradicciones y oposiciones evolutivas que sólo el análisis genético permite resolver.

### 3.2.1 Los estadios del desarrollo según Wallon.

- a) Estadio impulsivo y emocional: En general de 0 a 1 año; es un estadio centrípeto o de edificación del sujeto.
- 0 a 3 meses: Estadio de impulsividad motriz pura. Predominio de las reacciones puramente fisiológicas (espasmos, crispaciones, gritos).
  - A 9 meses: Estadio emocional, aparición de la mímica (sonrisa). Preponderancia de las reacciones emocionales como modo dominante de relaciones niño-entorno.
  - 9 a 12 meses: Comienzo de sistematización de los ejercicios sensoriomotores.
- b) Estadio sensoriomotor y proyectivo: De 2 a 3 años; estadio centrífugo o de establecimiento de relaciones con el mundo.
- 12 a 18 meses: Exploración del espacio circundante, ampliado mas tarde por la locomoción, inteligencia de las situaciones.

- 18 meses a 2-3 años: Estadio proyectivo, imitación simulacro, actividad simbólica, lenguaje representación. Aparición de la inteligencia representativa discursiva.
- c) Estadio del personalismo: De 3 a 6 años, estadio centrípeto importancia de este período para la formación del carácter.
- 3 años: Crisis de oposición, independencia progresiva del yo (empleo del yo). Actitud de rechazo que permite conquistar y salvaguardar la autonomía de la persona.
  - 4 años: Edad de la gracia, seducción del otro, edad del narcisismo.
  - 5 a 6 años: Representación de roles, imitación de personajes, esfuerzo de sustitución de personajes por imitación.
- d) Estadio del pensamiento categorial: de 6 a 11 años, estadio centrífugo; preponderancia de la actividad de conquista y conocimiento del mundo exterior, objetivo.
- 6 a 7 años: Destete afectivo, edad de la razón, edad escolar; poder de autodisciplina mental (atención). Brusca regresión del sincretismo.
  - 7 a 9 años: Conocimiento operativo racional, función categorial.

A través de estas etapas Wallon nos muestra, con mucha precisión los comportamientos expresivos y la importancia de la afectividad en la formación de la personalidad del niño. También señala que, únicamente el niño que domina el uso de su cuerpo podrá relacionarse con su entorno y desarrollara su inteligencia; sobre estos aspectos se tratará más afondo en el siguiente capítulo.

### **3.3 Fundamentos del programa del centro psicopedagógico “abc”.**

Como señala Wallon (1964), para conocer al niño en su desarrollo es necesario conocer los orígenes de su carácter como es que se dan los

diferentes estadios: avances retrocesos, las aparentes contradicciones que el desarrollo evolutivo con lleva. De esta manera teniendo en cuenta los principios psicológicos y conocimiento de los estadios del desarrollo de la personalidad del niño, son aspectos que nos darán fundamentos para la elaboración de nuestro programa.

Para la base de nuestro programa son cuatro niveles de desarrollo: expresivo, sensorial-psicomotor, social y cognitivo. En cualquier proyecto educativo lo afectivo, social, motor y cognitivo se entremezclan y están siempre presentes en mayor o menor medida, a continuación se abordaran estos cuatro aspectos.

a) Nivel Expresivo.

Se trata de abordar aquí los aspectos más personales del desarrollo de cada niño. Como la propia denominación señala, no se trata de dar nuevos contenidos al pequeño para que éste los reciba o incorpore a sus conocimientos, sino de posibilitar que él exprese los contenidos de su mundo subjetivo personal. El niño preescolar, emite continuamente mensajes sobre su propio mundo personal a través de diversos códigos: su propia conducta, los dibujos, las conversaciones u otras expresiones no verbales (llantos, negatividad, etc. ). Entre los contenidos de tipo afectivo emocional podríamos destacar:

- 1.- El mundo de los deseos infantiles, con todo su simbolismo inconsciente y consciente, y el manejo que de todo ello hace el niño. Es la forma en que él niño traduce sus necesidades, expresa las pulsiones tal como las está viviendo en ese momento y también las situaciones en que se encuentra según su etapa de desarrollo.
- 2.- Las manifestaciones de seguridad-inseguridad, fusionalidad-autonomía, conductas de autoidentificación y conductas de imitación. Todas ellas expresan la dialéctica ambivalente que el niño vive a nivel básico.
- 3.- El mundo de la fantasmática infantil: temores difusos, creencias sublimadas mágicamente, etcétera.
- 4.- El conjunto de emociones que configuran el patrimonio habitual de las conductas infantiles: alegría, tristeza, miedo, rabietas, asco, emotividad, agresividad, cariño-afectuosidad.

Es necesario tomar en cuenta estos aspectos ya que son imprescindibles para el normal desarrollo de la personalidad de los niños. Los proyectos en educación preescolar han de ser muy sensibles a estos aspectos evolutivos.

Numerosos autores han analizado la importancia de los aspectos emocionales afectivos en la dinámica del aprendizaje y el desarrollo personal en las primeras fases de la escolarización (Lapierre y Aucoutourier, 1977).

b) Nivel Sensorial-Psicomotor.

Los programas en educaciones preescolar afortunadamente, han ido abriendo sus puertas a todo el cuerpo del niño, existen claros indicios de que la mentalidad curricular se halla en proceso de cambio con respecto al contenido y sentido de este nivel de aprendizaje. Sin embargo, hoy por hoy la mayoría de los trabajos que abordan este nivel (en particular el programa de la SEP), parten de una concepción especializada y estanca del ámbito sensorial-psicomotor, refiriéndose a él como un área específica e independiente del desarrollo de los sujetos. Una especie de materia escolar que se trabaja en momentos específicos del horario escolar e incluso en espacios especializados (gimnasio, etcétera).

El análisis y desarrollo que aquí vamos a realizar de este nivel pretende situarse en una visión más interactiva y sistemática del desarrollo sensorial-psicomotor. Más que dotarle de sentido en sí mismo como conjunto de destrezas a adquirir, pretendemos destacar su relevancia en cuanto estructura de conexión entre los diversos niveles, tipos y procesos de aprendizaje.

Cualquier aprendizaje y/o experiencia infantil requiere un buen desarrollo sensorial y una buena psicomotricidad. El aprendizaje de los niños es activo y a través de la actividad o no existirá aprendizaje. Podríamos distinguir dentro de este nivel diversos contenidos o espacios de experiencia, entre los cuales cabe destacar:

1.- El desarrollo sensorial y percepción. La percepción supone la recepción de las informaciones provenientes de los distintos registros sensoriales. Constituye todo un proceso a través del cual identificamos los datos que

nos suministran los sentidos, los relacionamos entre sí y les damos sentido como un todo. La escuela infantil que ha de trabajar con niños que, a nivel de desarrollo se hallan en la fase sensorio-motriz primero y preoperacional después, tiene que ser consciente de que el principal instrumento de aprendizaje de que disponen sus alumnos son precisamente los sentidos, ya que por medio de ellos es como el niño se pone en contacto con la realidad y elabora su imagen mental o representación de esa realidad. Sin embargo la escuela no presta excesiva atención al desarrollo sensorial.

2.- La psicomotricidad, convierte en contenido educativo la corporalidad como un todo, entendiendo el cuerpo como el espacio donde se producen las vivencias de cada sujeto con respecto a sí mismo y los demás, parte de la necesidad de favorecer una vivencia afectiva, primitiva y emocional del objeto de conocimiento antes de su procesamiento cognitivo. Dentro de este modelo de actuación el centro prioritario de trabajo es la expresividad corporal global, la sala de clase o el rincón psicomotor, dispone de gran cantidad de instrumentos capaces de elicitar vivencia personales en los niños. La vivencia, aplicada al cuerpo, a los objetos, al tiempo y al espacio, y entendida como un medio de exploración progresiva, es el instrumento natural de aprendizaje de que se vale el niño para dominar su cuerpo, dominar el espacio y descubrir todas las leyes universales que, explicadas por un maestro en la pizarra, se memorizan de una manera teórica; pero nunca llegan a integrarse bien.

3.- El cuerpo es, sin duda el gran protagonista del nivel sensorial psicomotor, es el contenido prioritario de conocimiento y a la vez el principal instrumento recurso para contactar la realidad, para codificar la propia experiencia; para explicar la dinamicidad pulsional y emotiva interna y para asentar integradamente los conocimientos cognitivos.

Sin embargo en la escuela tradicional se ha reducido el cuerpo a un mero objeto de conocimiento intelectual (conocer el nombre de los distintos segmentos u órganos, su función) o como simple objeto de adiestramiento funcional (saber mover tal o cual miembro, tomar ciertas posturas, etcétera.

La escuela debe plantearse el cuerpo desde una perspectiva más amplia. Siguiendo a Wallon (1974), quién señala la importancia del movimiento en el desarrollo psíquico del niño. El niño manifiesta su vida psíquica su relación con los demás y sus necesidades a través del movimiento y también a través de éste se descubre a sí mismo, el mundo exterior, los objetos y a los demás.

Podemos decir pues, que el movimiento interviene en el desarrollo psíquico del niño, en los orígenes de su carácter, en las relaciones con los demás y en la base de la adquisición de los aprendizajes escolares, Monserrat Anton (1979), se ha planteado todos estos aspectos de importancia del movimiento, la necesidad de la educación psicomotriz en las escuelas.

3.- Nivel social, uno de los aspectos fundamentales del momento infantil es sin duda, la incorporación del niño al ámbito del "otro", el descubrimiento de un mundo más allá de la propia familia. Los aprendizajes sociales, constituyen uno de los aspectos cruciales, de los episodios críticos que el niño vive en esta época de su vida que trae consigo el primer contacto con la escuela infantil. También en lo social, como ya lo fuera en lo psicomotor e incluso en lo emocional, la escuela infantil, en cuanto parte de la comunidad educativa (en la que configuran actúan también padres, medio socio-cultural, medios de comunicación etcétera ), se constituye en agente de mediaciones e intervenciones hacia aquello que en cada caso se postula como deseable. Es así como la idea de esta educación social que se tiene e la escuela tradicional no puede ser solo el de lograr la adaptación, integración y asimilación de comportamientos, actitudes, valores, hábitos, normas, etcétera. Ya que cuando el niño ingresa a la escuela se enfrenta al proceso de integración grupal y autointegración, de aceptación de los otros y esta es una de las causas más frecuentes de inadaptación escolar y que repercute, en el área de sus aprendizajes (Gimeno, 1976).

4.- Nivel Intelectual Cognitivo, el desarrollo cognitivo se refiere al proceso de desenvolvimiento, adquisición y perfeccionamiento de todo el conjunto de

recursos cognitivo operativos que van a permitir al sujeto relacionarse funcional y productivamente con su entorno. Este desarrollo intelectual es un proceso complejo que ha merecido la atención de infinidad de especialistas. Se ha demostrado, que todas las adquisiciones primitivas como son: noción de cantidad conservación, sucesión espacial o temporal, nacen fundamentalmente de la actividad perceptivo motriz, sin embargo la escuela tradicional cree que estas abstracciones son presentadas al niño como nociones a priori, <<conocimientos>> que el adulto posee y que él debe aprender. Nosotros por el contrario creemos que esas nociones se adquieren más sólidamente, partiendo de lo vivenciado, intelectualizando progresivamente esa vivencia; para lograr esto será importante que los profesores adquieran un cierto grado de ánimo y que ante toda situación vivida, se pregunten cómo pueden explotarla con una perspectiva educativa, que ante todo objeto de adquisición abstracta busquen sistemáticamente las situaciones que permitan hacer descubrir, a partir de vivencias, las nociones que pretenden hacer adquirir a los niños. Existe una dialéctica continua entre la vivencia y lo abstracto, de la que se enriquece mutuamente.

Es por ello, importante que cualquier noción que pretendamos enseñar a los niños tales como: dentro-fuera, lejos-cerca, delante-atrás, grande-pequeño, etcétera, los maestros le impregnemos de ese toque afectivo y, que busquemos las situaciones para hacer descubrir estas nociones a través de vivencias y del juego libre del niño.

Sin embargo en la mayoría de los programas de educación preescolar, el objetivo en su enseñanza es la mera acumulación de conocimientos, sin otorgar un lugar a la afectividad.

A nivel de vivencia, lo intelectual y lo afectivo van íntimamente vinculados y deben ser aceptados y educados como tales. He aquí otro dualismo cartesiano que causa estragos en nuestra enseñanza, separando arbitrariamente inteligencia y afectividad. “La afectividad es el motor (o el freno) de la inteligencia”, (Piaget , en Lapierre, 1974).

Por ello creemos, que es preferible abordar al principio en nuestro programa las nociones más primitivas y más cargadas de afectividad, como



las de ruido y silencio, movimiento e inmovilidad, tensión y ausencia de tensión, luego fuerte y débil, grande y pequeño, dentro y fuera, etcétera.

Los conocimientos, la cultura, no pueden adquirirse realmente más que a partir de una vivencia global, de un compromiso total de la personalidad.

Subsiste en algunos padres y también en ciertos profesores la equivocada idea de que el desarrollo cognitivo infantil es un proceso acumulativo; que de lo que se trata en la escuela es de darles cuanto antes y cuantos más conocimientos mejor. El crecimiento intelectual implica saltos cualitativos, y no se trata tampoco de un proceso lineal en el que cada fase siga a la anterior de manera necesaria, en un momento concreto, y en una edad señalada en una tabla (Piaget ,1971).

El sentido general del aprendizaje en este nivel no es tanto el adquirir nuevos conocimientos como el de producir un desarrollo integral. Desarrollo que incluye, ciertamente, la adquisición de nuevos conocimientos, pero dentro de un conjunto mucho más amplio de elementos; conjunto en el que habría que situar también la adquisición de actitudes, y valores, la armonía corporal, la salud, el desarrollo de las estructuras cognitivas, el control emocional y la expresividad (Lawton,1976).

Tomando en cuenta todos estos aspectos, es por ello muy importante que los profesores en su quehacer escolar promuevan un trabajo creativo, científico y de renovación permanente con la finalidad de evitar problemas de aprendizaje y de promover al máximo el rendimiento intelectual y emocional del niño (Pain, 1977).

### 3.3.1 Objetivos Generales del Centro Psicopedagógico “abc”.

Para comprender el sentido general del programa, los objetivos están definidos como objetivos de desarrollo, en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño. Acorde con ello el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad. Partir de este objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo, social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén desintegradas, porque el desarrollo

debe ser comprendido como un proceso en el que de manera indisociable confluyen estos aspectos.

Objetivo del desarrollo afectivo social:

Darle recursos al niño para que desarrolle su individualidad, capacidad crítica y autonomía, de esta manera lograr el trabajo en grupo favoreciendo así mismo sus relaciones con los adultos y entre los mismos niños.

Objetivo del desarrollo cognoscitivo:

Proporcionar al niño recursos suficientes para que el niño obtenga, produzca y sea participe en la adquisición de su aprendizaje y que estos se den a través de vivencias propias del niño con su medio tomando en cuenta la adquisición de actitudes y valores, la armonía corporal, la salud, el control emocional y la expresividad.

Objetivo del desarrollo psicomotor:

Darle al niño oportunidades de vivenciar e interiorizar de manera global y segmentaria su esquema corporal, su conocimiento de los objetos, y del mundo exterior, su relación con los demás niños y con el adulto y en específico al trabajo de la actividad gráfica como preparación necesaria para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura.

Para favorecer un desarrollo integral en las tres esferas, implica un trabajo multidisciplinario en el que trabajaran en conjunto: psicólogo, pedagogo, psicomotricista, maestro y alumno, en donde la función del psicólogo será:

- a) Dar herramientas al personal que labora en este centro para que cuenten con fundamentos teóricos a través de conferencias, mesas redondas y cursos para que puedan llevar a la práctica los principios psicológicos que se han expuesto en este reporte de trabajo.
- b) Diseñar programas para orientar y capacitar a los padres y de esta forma ayuden a los niños a adquirir: seguridad, independencia, iniciativa y creatividad, ya que si el estado emocional del niño es bueno tendrá éxito en las tres esferas de desarrollo.

- c) Elaboración de programas para que los conocimientos que el niño necesita sean adquiridos a través de un compromiso total de la personalidad, que sean vividos por el mismo, por lo cual, en todo momento se intentará que lo afectivo y lo intelectual estén vinculados
- d) Elaboración de un programa de psicomotricidad para lograr que los niños adquieran un adecuado conocimiento de sí mismos, de los objetos, del mundo exterior, su relación con los demás niños y con el adulto.

Para poder llevar estos objetivos a la práctica, la función del psicólogo será muy importante ya que, este cuenta con la suficiente preparación para poder descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso que afecten en su aprendizaje, así como también para averiguar cuales características cognoscitivas y de personalidad del alumno y que aspectos interpersonales y sociales del ambiente afectan en su aprendizaje. Podemos ver que el interés de los psicólogos en el aprendizaje, es mucho más general, ya que este investiga la naturaleza de las experiencias del aprendizaje tomando en cuenta al niño como un ser integral ( Ausubel,1991).

Sabemos que el psicólogo no puede dominar todas las áreas de trabajo, pero si puede ser un gran apoyo para todo el equipo inmerso en preescolar como es: maestro, pedagogo, psicomotricista; las funciones que desempeña el psicólogo en este centro se irán mencionando a lo largo de nuestro reporte de trabajo.

### **3.4 Método que propone el centro psicopedagógico “abc”.**

El método que proponemos es el modelo de experiencias, partiremos de una educación vivenciada, es necesario que el niño manifieste todo aquello que nunca ha expresado, y que valore en todo momento la creatividad individual y colectiva, los intereses del niño y los del grupo, y colabora a que los primeros aprendizajes escolares (lecto-escritura) sean motivados a partir del juego libre del niño, también se proponen talleres de expresión corporal.

Nuestra inclinación por trabajar con talleres de expresión es para dar al niño la oportunidad de ser el mismo, de jugar, de sacar a la luz sus pulsiones más intensas sin sentirse por eso culpable, de reencontrar al niño (a) olvidada dentro de nosotras, sensible, perceptiva, inquieta y llena de preguntas que es

la clave que permite al adulto ser creativo, lo cual permitirá a su vez que todas las nociones de aprendizaje se aprendan más fácilmente si partimos de lo vivenciado.

Así el objetivo principal de este método “ será desarrollar en e lls formas variadas de expresión creativa y autoconocimiento ”, para lograr el fortalecimiento tanto del cuerpo (músculos, articulaciones, etcétera.) como de su seguridad personal, su autoestima, su potencial creativo y la construcción de recursos internos a partir del conocimiento de sí mismo, sus límites y sus posibilidades.

Todos estos aspectos que acabamos de evocar, justifican la concepción de una educación vivenciada, unitaria y global, que proporcione sin tropiezos ni lagunas, el paso de la vivencia motriz a lo abstracto.

Estas ideas no tienen en su mayor parte nada de original; han salido de trabajos de Wallon, Ajuriaguerra, Sefchovich. Que señalan que el desarrollo del potencial creativo, la expresión y, la comunicación a través del taller de expresión corporal, produce personas mas equilibradas, más sanas emocionalmente y con mayores recursos para enfrentar los retos que plantea la vida cotidiana.

#### 3.4.1 Contenidos que se trabajaran.

Antes de hablar de contenidos, es importante hacer una diferencia entre programa y programación.

El programa es el documento oficial de carácter nacional o autónomo en el que se indican los planteamientos generales y líneas de trabajo a desarrollar en un determinado nivel del sistema educativo. El programa sirve de base de referencia para las intervenciones de los distintos centros y de los profesores tanto en lo que se refiere a las condiciones generales del trabajo a desarrollar, como a los contenidos, de los tiempos, de la organización ( Zabala, 1996).

Nuestro centro prefiere hablar de programación la cual se refiere al proyecto educativo didáctico específico que cada centro o cada grupo de profesores desarrolla para adaptar las previsiones generales del programa a las características de un grupo de alumnos concreto, de una situación peculiar, de un modelo educativo institucional particular. El principal sentido de la

programación es convertir lo general en lo particular, Lodini (1984). Habiendo hecho esta diferencia ahora sí podemos exponer los contenidos de nuestro programa,

Los contenidos juegan un papel puramente instrumental sirven como oportunidad para la acción. son las funciones que tratamos de desarrollar a través del contenido las que nos interesa clarificar, el sentido en el cual pretendemos que actúen: se puede trabajar la expresividad usando cuentos, noticias de periódico o descripciones del propio entorno, lo fundamental es saber qué estamos trabajando, qué posibilidades de enriquecimiento experiencial posee el contenido o material, planeado por nosotros previamente o bien surgido de manera casual , que en ese momento tenemos disponible. De esta manera no se trata de dar nuevos contenidos al niño para que este los reciba e incorpore a sus conocimientos, como lo plantea la SEP , sino de posibilitar que el niño realice, produzca, desde dentro los contenidos de su mundo subjetivo personal. Los contenidos de tipo afectivo son manifestaciones de: seguridad-inseguridad, fusionalidad-autonomía, alegría – tristeza, etcétera.

Los contenidos serán un conjunto de actividades y temas que permitan a cada niño poner en juego y desarrollar sus diversos recursos personales, y así mismo como un todo. No es ya nuestro papel sea seleccionar buenos contenidos o actividades sino que entramos a formar parte, querámoslo o no, de un contexto experiencial cuya dinámica vendrá en gran parte encaminada por el modelo de acción instructiva que pongamos en marcha (Pourtois, 1975).

En nuestro programa si trabajaremos con los contenidos que plantea la SEP, pero no los seguiremos como dogma, ya que estos contenidos no se pueden llevar siempre a la práctica, porque cada niño es diferente y tal vez sea necesario trabajar con él, en un proceso de: memoria visual-auditiva, lenguaje, o alguna área en específico como las relaciones espaciales-temporales, etcétera, o trabajar un aspecto de su personalidad. Para lograr esto se trabajará con áreas, procesos, formas de conocimiento y/o sistemas de trabajo, pero que tengan en todo momento sean vividos por experiencias propias del niño.

**AREAS O PROCESOS QUE SE TRABAJAN.**

- Identidad
- Memoria auditiva-visual
- Reproducción gráfica
- Funciones de simbolización
- Lógica elemental
- Noción temporal-espacial
- Ritmo
- Solución de problemas.
- Psicomotricidad

Las programaciones y contenidos que describimos no se siguen según un programa ya estipulado, la elaboración de estos dependerá de las características de cada grupo ya que; para nuestro centro es muy importante tomar en cuenta el aspecto psicológico de los niños.

#### 3.4.2 Diagnóstico

Evaluar no significa “calificar” o emitir juicios de valor acerca del proceso enseñanza-aprendizaje o de cada niño en particular, evaluar es reflejar en forma objetiva lo que está ocurriendo en el salón de clases para retroalimentar el proceso general del grupo y el estilo del maestro, con el fin de mejorarlo, rellenar los huecos que van quedando en el camino y generar una mejor experiencia y más útil para todos. Desde luego, evaluar implica también informar a los padres de la situación.

Una evaluación de este tipo incluye varios aspectos de la persona y del proceso y convendría que se expresara verbalmente o por escrito, pero empleando un lenguaje descriptivo de la situación respecto de la que se va a informar y que se desea observar y retroalimentar, es por ello que el método que utilizaremos para evaluar será: “ la observación naturalista ”, este método permite observar a las personas en su entorno común, cotidiano o natural; una ventaja de la observación naturalista es la facilidad con la que se puede aplicar a bebés y niños pequeños, a quienes a menudo no se puede estudiar por medio de técnicas que demandan habilidad verbal. Pero quizá la mayor ventaja

de la observación naturalista es que ilustra cómo se comportan en realidad las personas en su ambiente natural: hogar, escuela, parques y juegos públicos ( Alexander, en Shaffer, 2000).

Como se ve en el centro psicopedagógico “ABC”, el método que seguimos, toma en cuenta en todo momento el aspecto psicológico.

A lo largo de este capítulo se explica la contribución de la psicología en la estructuración pedagógica y didáctica en educación preescolar y, que no sólo consiste en la introducción de un método o materiales específicos.

Más bien la contribución se halla en los fundamentos de nuestro programa, en nuestros, objetivos, en la organización y conducción de las actividades, y en la relación de los especialistas inmersos con los niños.

Queda claro la importancia de la psicología en el campo de la educación resulta indiscutible en nuestros días. Oficialmente se admite que toda pedagogía debe asentarse sobre bases psicológicas ( Debesse, 1962).

De esta manera la incidencia del psicólogo será muy importante para llevar a la práctica todos estos principios psicológicos.

En el siguiente capítulo se expondrá como la psicomotricidad será una herramienta muy importante para poder llevar a cabo los fundamentos de nuestro programa.

## **CAPITULO 4. LA PSICOMOTRICIDAD COMO AUXILIAR EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO.**

En el devenir histórico, diferentes sucesos van modificando y haciendo más compleja una práctica que tiene como eje central el movimiento y el cuerpo de un sujeto deseante.

### **4.1 Historia de la psicomotricidad.**

Es necesario, entonces, realizar un análisis histórico para marcar los diferentes puntos de apoyatura teórica que fundamentan e influyen en el "campo psicomotor" y que nos abren nuevos interrogantes acerca de nuestra tarea.

Históricamente el término psicomotricidad aparece a partir del discurso médico, más precisamente neurológico, cuando fue necesario, a fines del siglo XIX, nombrar las zonas de la corteza cerebral situadas más allá de las regiones motoras.

Sin embargo la historia de la psicomotricidad, en realidad su prehistoria, comienza desde que el hombre es humano, es decir, desde que el hombre habla, ya que a partir de ese instante hablará de su cuerpo

Si bien la psicomotricidad se desarrolla en el siglo XX como una práctica independiente, tiene su nacimiento allí donde el cuerpo deja de ser pura carne para transformarse en un cuerpo hablado.

En el siglo XVII René Descartes establece principios fundamentales a partir de los cuales se acentúa la dicotomía: el cuerpo que solo es una cosa externa que no piensa, y el alma, sustancia pensante por excelencia que no participa de nada en aquello que pertenece al cuerpo, el dualismo cartesiano se radicaliza.

Ya en el siglo XIX, con el desarrollo y los descubrimientos de la neurofisiología, comienza a constatarse que hay disfunciones graves sin que en cerebro se encuentre lesionado, o bien sin que la lesión se halle localizada claramente.

Se descubren disturbios de la actividad gestual, de la actividad práxica, sin que anatómicamente estén circunscriptos a un área o porción del sistema nervioso.



Justamente, es la necesidad médica de encontrar un área que explique ciertos fenómenos clínicos la que nombra por vez primera la palabra psicomotricidad. Dupré (en Levin, 1991).

Es Ajuriaguerra (1993), quien en su "manual de psiquiatría infantil" delimita con claridad los trastornos psicomotores, que oscilan entre lo neurológico y lo psiquiátrico. Este autor señala que el objetivo de una terapéutica psicomotora será no sólo modificar el fondo tónico (sincinesias o cualquier tipo de actos) e influir en la habilidad, la posición y la rapidez, sino sobre la organización del sistema corporal, modificando el cuerpo en conjunto, el modo de percibir y de aprehender las aferencias emocionales.

Con estos nuevos aportes, la psicomotricidad se diferencia de otras disciplinas, y adquiere su propia especificidad y autonomía.

Ya en la década de los '70 distintos autores (fundamentalmente H. Wallon y J. de Ajuriaguerra), definen la psicomotricidad como una motricidad en relación.

Comienza a delimitarse una diferencia entre una postura reeducativa y una terapéutica que, al despreocuparse de la técnica instrumentalista y al ocuparse del cuerpo en su globalidad, va dándole progresivamente mayor importancia a la relación entre la afectividad y lo emocional.

La educación psicomotriz ha dejado de ser una moda o una técnica de reeducación. Hoy forma parte integrante de las más actuales corrientes que conciernen a la psicopedagogía del niño. De esta forma la práctica psicomotriz también se ha encaminado a la educación preescolar, no es posible seguir con el dualismo, no puede haber una educación psicomotriz del niño débil, del niño disléxico, o del niño normal.

Vayer (1972) señala, no puede haber más que una evolución hacia una concepción global de la educación y, por ende, hacia una eficiencia acrecentada de la acción educativa, que debe en todos los casos tender a dar al niño los medios para desarrollar al máximo sus posibilidades, así como los de su independencia.

Es necesario, por tanto, abandonar ya la noción de educación psicomotriz como técnica de reeducación para pensar en los problemas que plantea el niño en una forma global, lo que conduce obligatoriamente a la integración de la educación del YO corporal en un contexto educativo pensando en función del niño, es decir, de su edad y

de sus necesidades y no en función de determinados postulados o de ciertos aprendizajes particulares. En este abordaje global del niño y sus problemas, condicionado por la unidad del ser, la educación corporal toma una dimensión capital.

Si admitimos este concepto de la psicología moderna entonces debemos establecer el punto de partida de todo el proceso educativo en la noción del propio cuerpo. En la edad temprana en que el niño es centro y su cuerpo es sentido y vivido como el espacio de sus propias relaciones que van luego a pautar sus relaciones con los demás, es el punto de partida de la educación psicomotriz será tomando en cuenta la clarificación y toma de conciencia del YO corporal (Vayer, en Costallat, 1984).

#### **4.2 El desarrollo psicomotriz según las diferentes escuelas.**

Es así como la psicología moderna torna importante la psicomotricidad en el desarrollo evolutivo del niño. Por ello es importante hacer un pequeño análisis de cómo diversas escuelas marcan estados no siempre coincidentes, según los puntos de vista, en los procesos de desarrollo del niño; sin embargo, Piaget, Wallon, coinciden en la enorme importancia que tiene el conocimiento y manejo del “yo corporal” para el desarrollo normal del niño.

Gesell, filósofo del desarrollo considera y analiza la conducta infantil a través de las distintas secuencias del crecimiento y estudia cuatro áreas o campos de expresión que, desde su punto de vista, totalizan el desarrollo: el campo motriz, el del lenguaje, la personal social, y la conducta adaptativa, utiliza el método descriptivo pero va mucho más allá de una mera descripción de cambios sucesivos de conducta en cada área, convirtiéndose en un verdadero filósofo de las teorías del desarrollo, interpretando la interacción íntima de los cuatro campos mencionados en la estructuración única y cambiante del “yo corporal”.

En abierta oposición parecería estar por sus concepciones básicas, la escuela de Psicología Evolutiva del Dr. Piaget, este autor considera primordial la íntima unidad del ser en sus aspectos biológicos y psíquicos.

Piaget piensa en el enlace, pensamiento, acción, como circuito de relaciones consecuencias reversibles y permanentes. Su escuela también considera estadios en el proceso del crecimiento, en los cuales evolucionan tanto a nivel del pensamiento como las formas de expresión del accionar.

Las formas de acción, en las edades tempranas son para Piaget expresiones de valioso contenido diagnóstico que permiten valorar el proceso evolutivo psicobiológico contenido en la unidad del YO corporal. Este es uno de los principales rasgos de coincidencia de estas dos escuelas psicológicas de trayectoria tan diferente.

Y no podemos dejar de referirnos, en estas consideraciones, que giran alrededor de un concepto unitario a pesar de los distintos enfoques, a la escuela de Psicología Genética fundada por el Dr. Wallon, quién fijó nuevas pautas en ese desarrollo desde puntos de vista también diferentes, jalonadas por estadios: de impulsividad motriz, que abarca el primer año de vida, estadio emotivo que corresponde a la aparición de las primeras emociones y sus formas tónicas de expresión.

Wallon (1935) ha sido uno de los primeros autores que hablaron del diálogo tónico íntimo en la primera infancia.

Es en base, a este descubrimiento que se considero al cuerpo como ente centralizador de todos los procesos psico-orgánicos y su uso adecuado y manejo adecuados como fundamentales para nuclear la armonía del crecimiento. (Menegazzo, 1992).

Es así que varios autores interesados en este tema, tuvieron que partir del enfoque del desarrollo infantil para poder estudiar este proceso.

Se puede apreciar en la tabla N° 2, las características de la evolución psicomotriz, aún con diferentes jalones con las pautas generales del desarrollo del primer año de Gesell, Piaget y Wallon, los tres consideran en común la forma psicobiológica de la conducta y las relaciones que se establecen y los modos con que se revela la entidad psicomotriz.

Las concepciones de estos autores, aunque difieren en algunos aspectos, tienen en común su enfoque dinámico del desarrollo psíquico; es decir, no sólo lo describen sino que lo interpretan, lo analizan, explicando las razones del comportamiento infantil en el curso de su evolución, como veremos a lo largo de este capítulo.

Cuadro No. 2 Expone el desarrollo psicomotriz según diversas escuelas.

	H. WALLON	J. PIAGET	A. GESELL	PIERRE VAYER
4 años	<p>Estadio del personalismo:</p> <p>Tres periodos en la evolución del YO:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toma de consciencia de su propia persona</li> <li>2. Afirmación seductora de la personalidad.</li> <li>3. Periodo de imitación.</li> </ol>	<p>Segundo estadio de la inteligencia representativa preoperatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizaciones representativas fundadas en las configuraciones estáticas y los conjuntos de acciones.</li> </ul>	<p>Estadio de la cooperación y disciplinas sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo de las posibilidades de control postural y respiratorio y,</li> <li>- La afirmación definitiva de la lateralidad.</li> </ul>
5 años	<p>Estadio de las diferenciaciones:</p>	<p>Tercer estadio de la inteligencia representativa preoperatoria:</p>		
6 años	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desaparición del sincretismo de la persona:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- papel de la escuela.</li> <li>- Toma de consciencia de sí como personalidad polivalente.</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de la función representativa de formas</li> </ul>	<p>Crisis con tendencia a las actitudes extremas.</p>	
7 años	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Desaparición del sincretismo de la inteligencia:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los diversos aspectos de los objetos o situaciones van siendo progresivamente identificados y clasificados en lugar de verlos globalmente.</li> <li>- Clasificaciones variadas, comparaciones, distinciones.....</li> </ul> </li> </ol>	<p>Inteligencia concreta.</p> <p>Constitución de los esquemas operatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Operaciones simples.</li> <li>- Conclusión de sistemas de conjuntos coordinados.</li> <li>- Construcción de los números, de los objetos.</li> <li>- Primeras ejecuciones de la ley de la causalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afirmación y organización del YO.</li> <li>- Interés por la vida social.</li> </ul>	<p>Gracias a la toma de conciencia de los diferentes elementos corporales, y al control de su movilización con vistas a la acción , se desarrollan e instalan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las posibilidades del relajamiento global y segmentario</li> <li>- La independencia de brazos y piernas</li> <li>- La independencia de la derecha respecto a la izquierda.</li> <li>- La independencia funcional de los diversos segmentos y elementos corporales y,</li> <li>- La transposición del</li> </ul>
8 años		<p>Características de este estadio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Carácter concreto de las operaciones intelectuales.</li> <li>b) Constitución de un sistema de valores relativamente fijos (reglas del juego, código aceptado )</li> </ol>	<p>El niño se convierte progresivamente en miembro del grupo social.</p>	
9 años	<p>Estadio de la pubertad y adolescencia.</p>	<p>Operaciones lógicas y formales.</p>		
10 años				
11 años				

### **4.3 Importancia del cuerpo en el desarrollo del niño.**

Pero es Wallon (1974), es quién considera el cuerpo como ente centralizador de todos los procesos psico-orgánicos y su uso, y manejo adecuados como datos fundamentales para nuclear la armonía del crecimiento. El cuerpo es así, el centro de recepción totalizador de sus propias vivencias en las cuales se funden las impresiones procedentes del mismo ser y las resultantes de su vida relacional.

El cuerpo y sus capacidades se construyen antes del nacimiento, pero la noción de su existencia no nace con él, dijo Ajuriaguerra; su descubrimiento y toma de conciencia son las resultantes de un proceso evolutivo posterior que se entrelaza con el desarrollo vital del niño. Arribamos así a un dato importantísimo que la psicología moderna ha definido como esquema corporal y sobre el cual reposa en gran parte la responsabilidad del reconocimiento y puesta en acción correcta del cuerpo y sus partes.

Ajuriaguerra (1984) nos dice, aún antes de tener conciencia de su cuerpo, el niño ya actúa con él. Este accionar se inicia con anterioridad al nacimiento, en la edad fetal, donde ya el niño es algo más que una simple masa orgánica de actividad motriz, refleja y automática. Lo que realmente se inicia en ese momento es la vida de relación; ella si aparece desde el primer momento post-natal dependiendo en extremo de maniobras ajenas. Este autor concede la mayor importancia a la relación madre-hijo, adhiriéndole carácter decisivo en el futuro emocional y el desarrollo orgánico del niño. Así su cuerpo es sentido desde el comienzo de su vida de relación como un espacio vivo, pero caótico donde las sensaciones se confunden en una totalidad que se circunscribe a los límites de la espacialidad corporal. Por medio del movimiento, al principio muy limitado, el cuerpo puede acceder al espacio próximo, más y más invadido a medida que se construye la coordinación de brazos y manos.

La actividad está circunscripta por las leyes del desarrollo que al principio es sólo parcial; después de los cuatro meses, manos y dedos gestionan las primeras tentativas de actividad intencional y gradualmente se le van sumando los movimientos del tronco, las piernas, y los pies, estos últimos a partir del año.

Esta función motriz, es la primera función de relación y como preludeo al lenguaje esta es una concepción walloniana.

#### 4.3.1 El cuerpo en la elaboración de la personalidad.

Sería reiterativo decir después de los autores que mencionamos, que en el transcurso de la primera infancia, la motricidad y el psiquismo están íntimamente confundidos y que son los dos aspectos indisociables del funcionamiento de una misma organización. Unicamente el niño que domina el uso de su cuerpo puede aprender los elementos del mundo de su entorno y, establecer relaciones entre ellos, es decir, desarrollar su inteligencia.

Las escuelas de Gessell, Wallon y Piaget, por sobre sus disímiles designaciones y lineamientos teóricos, acuerdan asignar a esta etapa los caracteres egocéntricos del mundo ceñido a las experiencias inmediatas que emerge como consecuencia de la conducta sensorio motriz del niño. El cuerpo sigue siendo una totalidad difusa, con partes visibles que él aún no discrimina como pertenecientes a la propia entidad corporal. Se admite que antes de su desplazamiento por medio de la marcha la imagen corporal es aglutinante y vaga.

Alrededor del año el niño reconoce a la imagen especular como un reflejo de sí mismo. Los estudios de Wallon (1976), consideran este reconocimiento como un verdadero estadio, un momento genético capital dado que le permite realizar el pasaje de la imagen del cuerpo como un todo organizado.

De esta forma el desarrollo del esquema del cuerpo se realiza paralelamente al desarrollo sensorio motor. Los primeros signos de discriminación del cuerpo aparecerían después del segundo año de vida del niño. La discriminación visual del cuerpo de los demás parece preceder a la discriminación de las diferentes partes corporales sobre el sujeto mismo.

Ajuriaguerra consideran que es hasta la edad de los cinco años logra, alcanzar la plena conciencia de que el otro ser posee exactamente las mismas partes corporales que él.

Wallon en (1950), en su prefacio a la publicación dedicada al dibujo infantil, nos habla de la trayectoria de la expresión gráfica del niño, al principio es una simple consecuencia del gesto, que deja un trazo de su desplazamiento sobre una superficie

capaz de registrarlo. Este garabateo, confundido con el placer de la excitación motriz, se transforma luego en dibujo. El rol primordial de esta transformación parece provenir del sentimiento que el niño adquiere de su propia persona, sobre este tema se hablará en el siguiente capítulo.

En resumen todo lo que nosotros somos nuestras emociones, nuestros sentimientos, y así mismo nuestra actividad conceptual son inseparables de nuestro propio cuerpo. El conocimiento y la representación del propio cuerpo tienen un papel fundamental entre las relaciones del YO y el mundo exterior: espacio gestual, espacio de los objetos, espacio de los otros sujetos. Un elemento básico indispensable en la construcción de su personalidad por el niño, es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada que él tiene de su propio cuerpo (H. Wallon, 1974).

Siguiendo todos estos planteamientos y “para lograr uno de los objetivos del presente trabajo”, a continuación se describirán cuales son los aspectos fundamentales que hay que trabajar para facilitar la elaboración del esquema corporal de los niños y la importancia de trabajar psicomotricidad en la educación preescolar.

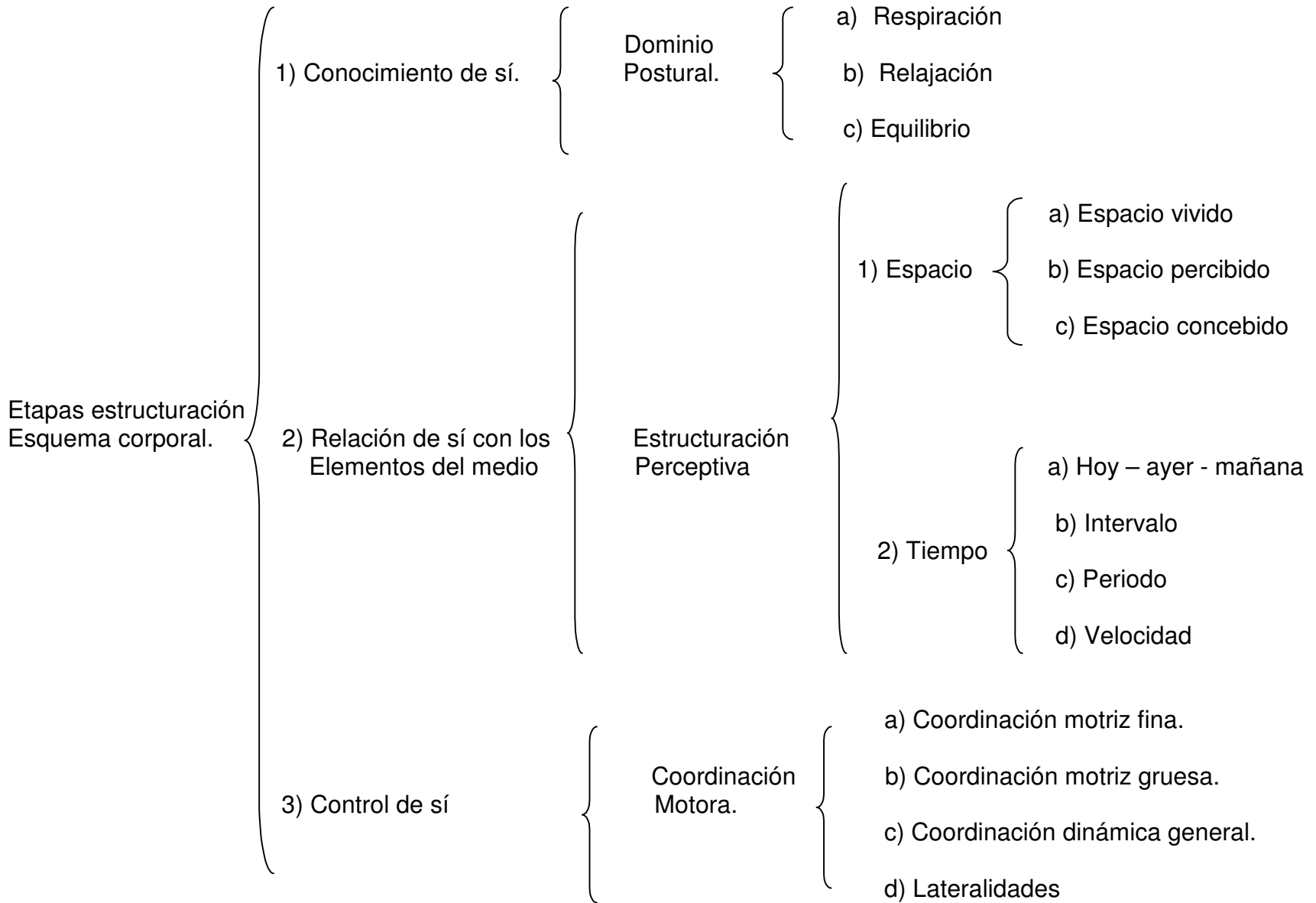
#### 4.3.2 Aspectos a tomar en cuenta para la estructuración del esquema corporal.

A continuación se describirán los aspectos que hay que tomar en cuenta para la integración del esquema corporal y que se muestra en el cuadro sinóptico N° 3.

Si en el plano educativo podemos hablar de Yo corporal en el niño, después de los cinco años se hace necesario, al pasar el niño del estadio global al de análisis, hacer abstracción de ciertos valores y no considerar más que los únicos datos sobre los que nosotros podemos tener una influencia gracias a la acción educativa, a estos datos son los que llamamos esquema corporal.

También para el conocimiento de sí mismo será necesario que el niño tenga noción de la respiración, relajación y equilibrio motriz, cada uno de estos aspectos por

Cuadro No. 3 Expone las etapas de estructuración del esquema corporal.





cuestiones de análisis se describirán por separado pero sabemos que todos están en interrelación.( Louis, 1985).

La respiración está estrechamente vinculada a la percepción del propio cuerpo, se ha comprobado que si no hay una buena respiración el niño presentará ansiedad y se le dificultará poner atención. Es así que no se puede dejar de lado este engranaje, respiración-psiquismo; hay relaciones evidentes entre la respiración del niño, y su comportamiento general, dependiendo de está, el niño estará relajado tendrá más atención, de esta manera la respiración es un elemento muy importante del esquema corporal.

La relajación es un medio indispensable de educación que llevan progresivamente al dominio de los movimientos y como consecuencia a la disponibilidad del ser entero. Evolucionando sobre un fondo tónico, los movimientos están muy unidos a la evolución de la tonicidad y no son verdaderamente eficientes hasta la conexión tónico-frenadora, la relajación y juego tónico da al acto un desarrollo ordenado, es por ello que las técnicas de relajación son un elemento muy importante para el manejo corporal (Defontaine, 1982).

Un equilibrio correcto es la base principal de toda coordinación dinámica general como así mismo de toda acción diferenciada de los miembros superiores. Cuando más defectuoso es el equilibrio más energía consume, energía necesaria para otros trabajos. Además esta lucha constante, aunque inconsciente, contra el desequilibrio fatiga el espíritu y distrae involuntariamente la atención. Esto explica en parte la torpeza y la imprecisión, las contracturas, las sincinesias, etc. Así mismo parece ser una de las causas de los estados de ansiedad y angustia en los niños, de esta manera se puede concluir que si hay un buen equilibrio el niño adquirirá confianza logrando el conocimiento de su cuerpo.

Es por ello importante que desde edades tempranas en preescolar el niño adquiera una imagen de sí mismo, el enseñarle al niño el darle recursos para que descubra su cuerpo esta educación vivenciada va a facilitar en gran medida el análisis de los diversos elementos y, por ende, nos conducirá a examinar situaciones educativas susceptibles de modificarlos y de hacer evolucionar la personalidad del niño hacia una mejor integración del Yo frente al mundo.

Situados también ante las mismas dificultades que los demás autores, hemos adoptado una definición inspirada en la de H. Pieron: El esquema corporal es la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior ( Pierón, en Levin, 1991).

Esta definición implica las dos vertientes de la actividad motriz ramarcadas por Wallon:

- a) Una de ellas orientada hacia sí mismo, es la actividad tónica que constituye el cañamazo en donde se inscriben las actitudes y posturas.
- b) La otra orientada hacia el mundo exterior está compuesta por los movimientos propiamente dichos; es la actividad cinética.

Es así, que el niño de dos a cinco años aprende del mundo con todo su cuerpo y con todo su ser y, cuando el domine su cuerpo podrá aprender el mundo de las cosas y a establecer relaciones entre ellos a sí mismo, cuando maneje el uso de su “yo”, podrá adquirir su independencia frente al mundo de los demás, aceptar ese mundo, establecer las necesarias relaciones con el y, podrá a su vez poseer el sentido de su propio papel dentro de su familia (Vayer, 1972).

Es así, que el niño que tiene conciencia de su propio cuerpo, como independiente del mundo exterior, será capaz de sentir las relaciones que existen entre las personas, podrá poseer también el sentido de su propio papel dentro de su familia y de los diferentes grupos sociales.

#### **4.4 Importancia de la función postural en la formación de la personalidad del niño.**

Ajuriaguerra , señala que la perspectiva neurológica estricta se había encerrado, en razón de la necesidades clínicas, en el “hombre motor”, y había considerado la motricidad como una simple función instrumental, despersonalizandola completamente. Sin embargo ahora se comprende la perspectiva original desde los primeros trabajos de Henri Wallon, donde contracción física o contracción tónica del músculo, no significan solamente movimiento y tono, sino gesto y actitud. Ajuriaguerra ( en Auzias, 1993).

La función motriz reencuentra su verdadero sentido humano y social que el análisis neurológico y fisiopatológico le había hecho perder: ser de las primeras funciones de relación.

Es así, como Wallon menciona que el niño se mantiene durante meses y años sin poder satisfacer nada de sus deseos sino por intermedio de otro. Su único instrumento va a ser entonces el que lo coloca en relación con su medio, es decir, sus propias reacciones que suscitan en el otro, conductas provechosas para el.

Desde los primeros días, se constituyen encadenamientos de donde surgirán los primeros asentamientos de lo que estará al servicio de las relaciones interindividuales. Las funciones de expresión preceden de lejos a las de realización.

Bajo estas concepciones, encontramos en Henri Wallon la noción de "función postural como función de comunicación". Este autor le ha acordado al fenómeno tónico por excelencia que es la función postural, función de comunicación esencial para el niño pequeño, función de intercambio por intermedio de la cual el niño da y recibe. Es sobre todo allí, según nuestra opinión que la obra de Wallon abre una perspectiva original y fecunda en psicología y psicopatología.

La función postural es a la vez acción sobre el otro y asimilación del otro, es así como el recién nacido, es incapaz de hacer nada por el mismo, es manipulado por otro y es en el movimiento del otro que tomarán forma sus primeras actitudes. (Auzias, 1993).

Es Wallon quien estudió con mucha precisión los comportamientos expresivos en los que él ha llamado "diálogo postural", es decir la adaptación postural mutua en la proximidad o en la distancia y, cita algunas posturas durante la lactancia como es: tender los brazos incluido en los primeros "comportamientos de ternura". Las posturas no tienen una sintaxis propia (de significación codificada), ellas abren la vía a contenidos latentes que debemos descifrar. Las expresiones recibidas en la infancia persisten: un fruncimiento de ceño o una sonrisa de los padres quedan allí, reelaborados en el curso de la historia (de cada uno). Esta elaboración se hace en el niño, pero el otro influye continuamente en su perspectiva.

Llegamos a la noción central para Wallon, la de interrelación tónico emocional, este autor, señala que la emoción es indisociable de sus expresiones tónicas, posturas y actitudes. En las concepciones wallonianas del funcionamiento afectivo y de la formación de la personalidad, tono, emociones, posturas y psíquismo están ligados por relaciones recíprocas: la emoción no es solamente una descarga o expresión, ella tiene un valor formador para la personalidad a partir del hecho de que ella crea la participación entre las personas, y desde el principio se da una simbiosis afectiva entre la madre y el niño hacia los seis meses, estadio todavía llamado emocional.

La emoción crea conocimientos que no son solamente gritos en relación a los cuidados materiales necesarios para el niño, sino sonrisas y signos de goce que son ya un lazo puramente afectivo entre él y los que se toman el trabajo de responderle (Auzias, 1993).

La preocupación constante de Wallon (1935), ha sido de mostrar bien la importancia de la fusión afectiva primitiva en todo el desarrollo ulterior del sujeto, la fusión que se expresa a través de fenómenos motores es un diálogo que es el prelude del diálogo verbal ulterior y que nosotros llamamos diálogo tónico. Este diálogo tónico, que lanza al sujeto por entero en la comunicación afectiva, no puede tener como instrumento total: "elcuerpo ". Por la introducción del cuerpo en la relación, Wallon da a la personalidad un peso que le devuelve toda su humanidad.

Se sostiene a menudo que Ajuriaguerra era el padre de la psicomotricidad, cuando se decía esto ante él, retomaba resumiendo lo que había escrito en sus títulos y trabajos: la escuela francesa de E. Dupre y un cierto número de psiquiatras alemanes (Boemstrem, Kleist, etcétera,), han introducido al comienzo del siglo XX la noción de psicomotricidad , pero solamente a partir de esta obra de Henri Wallon sobre las interrelaciones emociones-tono y de Piaget sobre la inteligencia sensoriomotriz, esta noción de psicomotricidad toma una importancia capital en psicología.

#### **4.5 Importancia de la educación psicomotriz en preescolar.**

Siguiendo a Wallon queremos señalar la importancia del movimiento en el desarrollo psíquico del niño. En toda la primera infancia hay una estrecha relación entre motricidad y psiquismo. El niño manifiesta su vida psíquica, su relación con los demás y sus necesidades a través del movimiento. Y también a través de éste el niño se descubre así mismo, el mundo exterior, los objetos y a los demás. Más adelante el movimiento está en la base de las representaciones mentales del niño y le permite el paso de la acción a la operación.

Podemos decir, pues, que el movimiento interviene en el desarrollo psíquico del niño, en los orígenes de su carácter, en las relaciones con los demás y en la base de la adquisición de los aprendizajes escolares.

Si tenemos en cuenta la importancia del desarrollo psicomotor del niño, será necesario que en las escuelas se plantee el modo de trabajar la educación psicomotriz, educación que parte de las vivencias corporales, del descubrimiento del mundo con el cuerpo y de la asimilación de las nociones fundamentales, arrancando de la motricidad para llegar a la expresión simbólica y gráfica y a la abstracción.

Con la educación psicomotriz se intenta trabajar:

- El descubrimiento del esquema corporal, a través de un diálogo tónico y del juego corporal global y segmentario.
- El descubrimiento de los objetos y del mundo exterior, a través de la organización del espacio amplio, manipulativo y gráfico, de la manipulación y de la estructuración del tiempo.
- El descubrimiento de los demás niños, a través del conocimiento y de la comunicación corporal con los demás.

Durante los últimos años se han venido produciendo una serie de hechos que han favorecido la comprensión de la necesidad de la educación psicomotriz en las escuelas.

Ha ido aumentando el número de niños que presentan dificultades en la escuela dada la inadecuación de la metodología y del sistema escolar a la demanda de educación e instrucción por los niños de las diferentes clases

sociales. Esto ha hecho que fuera necesario ir planteando ensayos de otras metodologías.

La expansión de la etapa preescolar ha permitido otros objetivos y métodos diferentes de los de la enseñanza primaria, que están más encaminados a la estimulación global del niño, en su experimentación activa y a la importancia de la comunicación con los demás.

Esta necesidad de educación psicomotriz en las escuelas ha planteado inmediatamente la necesidad de formación de maestros en ejercicio y de futuros profesionales de la enseñanza, es aquí donde la incidencia del psicólogo será muy importante.

Anton (1987) plantea, todos estos aspectos sobre la importancia del movimiento, la necesidad de la educación psicomotriz en las escuelas. Su larga experiencia como maestra, como especialista de psicomotricidad y, como profesora de maestros; nos muestra a partir de unas bases psicopedagógicas de desarrollo del niño hasta los siete años, nos indica algunos de los aspectos fundamentales que hay que trabajar en cada edad y qué es lo que hay que tener en cuenta para facilitar la elaboración del esquema corporal de los niños, su conocimiento de los objetos, y del mundo exterior, su relación con los demás niños, con el adulto, y también hace referencia al trabajo de la actividad gráfica como preparación necesaria para lograr el aprendizaje escolar de la escritura.

El intervalo de tiempo que esta autora abarca como necesario para trabajar psicomotricidad en preescolar es de los dos a los siete años. La justificación que da es que a partir de que el niño domina la marcha, toda la actividad motriz adquiere un papel protagonista que se prolongará durante toda la infancia y que, por lo tanto, es mejor fomentar desde su mismo inicio. Por otra parte, alargar esta educación hasta los siete años es un objetivo a reivindicar, ya que las adquisiciones psicomotrices concretas en el dominio de las estructuras espaciales capaces de favorecer la lectura y la escritura toman solidez en este lapso, posibilitando una lectura y escritura fluidas y comprensiva hacia los ocho años.

Por ello para elaborar un programa de psicomotricidad será necesario tomar en cuenta las siguientes etapas:

### **Etapas de los dos a los tres años.**

A los dos años los niños han adquirido una autonomía de desplazamiento de su cuerpo, siendo capaces de dominar la marcha –andando y corriendo- si bien todavía no puede realizar el salto. Suben a alturas que pueden dominar y, si se exceden, no saben bajar de ellas. Necesitan no obstante, agarrarse a algo y acceden a los lugares altos casi gateando (es decir tienen igual importancia pies como manos) dado que necesitan sentirse seguros antes de atreverse con una altura mayor.

Dado que la marcha ya está bien adquirida el niño disfruta usándola como instrumento para:

- Andar arrastrando, sillas, usar juguetes de arrastre.
- Ir de un lado a otro sin otra finalidad que el mero placer de correr o andar.
- Girar dando vueltas sobre su propio eje.

Hay que aprovechar estos aspectos en la actividad normal de la clase para favorecer la actividad motriz espontánea y encaminar al niño hacia nuevas adquisiciones posteriores, como puede ser el salto.

En esta edad es también muy importante el inicio del buen dominio de la mano manipulando objetos grandes, haciendo torres, trenes, etcétera, con ellos, enhebrar cuentas grandes, así como el fomentar situaciones que inicien al niño en el uso de la pinza (jugar con objetos pequeños tales como, tornillos, para atornillar y desatornillar grandes roscas, desenvolver caramelos etcétera).

Recordamos, sin embargo, que ésta es la edad típica de la motricidad y que el interés del niño pasa principalmente por estos aspectos que será preciso trabajar como: subir-bajar, arrastrarse, arrancar a andar y pararse a voluntad controlando el impulso de la marcha, saltar haciendo un paso largo con impulso, saltar con los pies juntos desde pequeñas alturas, hacer construcciones (torres, trenes) con objetos grandes. tacos, cubiletes, dados, etcétera. Cabe señalar que en esta edad, el niño no es demasiado creativo e imita a menudo el patrón que el adulto le proporciona jugando, viviendo y actuando.

### **Etapas de los tres a los cuatro años.**

En esta edad las nociones de arriba, abajo, delante y detrás empiezan a tener sentido al poder dominarse totalmente a nivel de marcha y de toda la gran motricidad. Conviene afianzarlas dado que hasta el final de esta etapa el niño se definirá lateralmente.

Hay que enfocar el trabajo teniendo todo ello muy presente y aportando el material adecuado (pelotas, globos, tacos) objetos de fácil manipulación con una parte y otra del cuerpo.

Las partes más comunes del cuerpo, cuyo conocimiento se ha adquirido en la etapa anterior se convierten ahora en <una> y <la otra>, es decir, el niño dirá: una mano y la otra, una pierna y la otra pierna. Conocerá también las articulaciones más evidentes como son cuello, rodillas y codos.

La marcha se complementa subiendo escaleras sin ayudarse de ningún apoyo y bajándolas con la ayuda de la barandilla. El niño es capaz de andar de puntillas, así como de realizar las primeras tentativas de saltar a la pata coja, si bien no siempre lo consigue.

Por todo lo dicho será necesario fomentar mucho los juegos en los que intervenga el dominio del equilibrio.

También es importante educar la mano mediante la práctica del garabateo espontáneo e iniciar la manipulación de barro y plastilina, simplemente a nivel de maduración motriz (ya que toda la educación táctil es otro aspecto muy importante a tener presente).

En cuanto a conceptos y vivencias espaciales se trabajará igualmente: grande-pequeño, fuerte-flojo, aprisa-despacio, el descubrimiento del propio ritmo, expresándolo tanto con el propio cuerpo como con un instrumento de percusión. El inicio de la adaptación del propio ritmo a un ritmo foráneo (mediante música, percusión, etcétera).

En esta etapa puede empezar a pedirle al niño que verbalice posteriormente la acción que acaba de realizar a fin de interiorizar las experiencias que se han vivido.

### **Etapas de los cuatro a los cinco años.**



Esta edad es la que muchos autores definen como de paso de la motricidad a la psicomotricidad, es decir, de la simple vivencia a un campo más intelectualizado en el que el niño ya empieza a ser capaz de representar sus vivencias, ya a la edad de los seis años podrá leer y escribir, pero esta etapa se analizará más afondo en el siguiente capítulo referente a la lecto-escritura.

Esta autora también menciona la importancia de la vivencia, aplicada al cuerpo, a los objetos, al tiempo y al espacio, y entendida como un medio de exploración progresiva, es el instrumento natural de aprendizaje de que se vale el niño para dominar su cuerpo, dominar el espacio y descubrir todas las leyes universales que, explicadas por un maestro en la pizarra, se memorizan de una manera teórica, pero nunca llegan a integrarse bien.

#### 4.5.1 Relación del niño con los objetos y el mundo exterior.

El niño pequeño, desde que es mínimamente consciente de su cuerpo, inicia la exploración de éste y la de los objetos que le rodean; disfruta mirándose la mano, pateando constantemente, así como manipulando un mismo juguete, escuchando el ruido que hace cuando cae al suelo o cuando se lo pone en la boca. Descubre así las diversas posibilidades que tiene ese objeto y crea nuevas formas de relación y de comunicación con él. Esta necesidad de experimentación y exploración persiste a lo largo de toda la vida y se complementa con la creación de nuevas formas de utilización que irá hallando paulatinamente.

Pero por lo general, y boicoteando este proceso natural de búsqueda, el niño se ve muy pronto rodeado de una serie de juegos pensados con una sola y determinada finalidad, tal es el caso de los juguetes comerciales, relegando aun segundo plano sus facultades de iniciativa y creatividad. No es de extrañar que una vez satisfecho la curiosidad por el nuevo juego, se dedique a inspeccionar cómo está construido, a mirar qué es lo que tiene dentro, a descubrir por qué funciona solo, etcétera; en la mayoría de los casos el destripamiento consiguiente es fruto del ansia que le rodea, y no un afán de destrucción.

Por ello es muy importante que en el ámbito escolar dotar al niño del mayor número de medios que permitan el cumplimiento de vivencias tanto en el plano motriz como en el de manipuleo. En este proceso la función del psicólogo, del adulto, del maestro, es encuadrar la actividad del niño en una afectividad bien dirigida, en el sentido de potenciar un ambiente en el cual el niño se sienta seguro. Ello no significa sobreprotección sino una ayuda que le permita hallar distintas y nuevas formas de descubrir su mundo, la ayuda que se les dará consiste en dejarles experimentar su cuerpo, los objetos, en dejarles correr, saltar, jugar (Lapierre, 1983).

#### 4.5.2 Importancia de la creatividad en la educación psicomotriz.

Para favorecer la educación vivenciada es necesario que el niño manifieste todo aquello que nunca ha expresado, y para lograrlo debemos plantearnos como primer objetivo el fomentar la creatividad en el niño, potenciando el que experimente con los objetos y les dé las utilidades que crea pueda tener.

Para evitar que dicho contacto con los objetos se convierta en un caos anárquico sin fruto ni finalidad, es necesaria una participación a fondo del psicólogo o psicomotricista, no como agentes extraños y autoritarios que impone arbitrariamente sus ideas, sino como un colaborador más en el juego; pero un colaborador que sabe qué es lo que ha de adquirir el niño en cada momento de su evolución y cuya actitud permite que sea el niño mismo quien realice sus descubrimientos con sus propios recursos, y no porque se le impongan o se le dicten las soluciones.

Cada vez que el niño descubre una forma de relación con los objetos es preciso encontrar la manera la manera de que su adquisición no caiga en el vacío, que no que no se pierda por considerársela sin importancia. Hay que interiorizar y hacer propio todo aquello que se va descubriendo. Para ello el niño ha de saber trabajar fijándose en lo que hace, ha de hacer hallazgos individuales para después compartirlos con los otros niños y crear sí colectivamente nuevas posibilidades.

El paso siguiente será conseguir que los descubrimientos, que se movían en un plano simplemente motriz, pasen a otro estadio más elaborado que es el de la representación mental, para poder alcanzar, al fin, la simbolización, siendo el primer paso para conseguirla la plasmación gráfica de lo que se ha creado y realizado.

Por consiguiente y siguiendo con estos planteamientos, puede decirse que la verdadera educación es aquella que tiene en cuenta los distintos estadios evolutivos y de maduración del niño y que es, necesariamente, vivida por él. Ello implica no saltarse ninguna de las etapas por la que ha de pasar el niño ni sacrificarlas en aras de un aprendizaje escolar mecánico, considerado, quizá, más brillante. Pero por el cual el niño no muestra interés y para cuyo logro no está preparado, educar es facilitar la relación que el niño asegura con el mundo circundante ( Sefchovich, 1992).

A lo largo de este capítulo hemos hecho referencia a la importancia que tiene el experimentar con el propio cuerpo, ya que el cuerpo es el primer medio de relación que tenemos con el mundo que nos circunda, es preciso conocerlo y utilizarlo en todas sus dimensiones. Conocer el cuerpo, jugar con él, etcétera, es importante e sí mismo, aunque no se persiga ninguna otra finalidad de tipo escolar, dada la seguridad afectiva que presupone el integrar y aceptar la imagen corporal que tiene el niño de sí mismo.

El niño pequeño juega con su cuerpo porque le agrada y porque quiere descubrirlo. Es conveniente aprovechar estos juegos con el fin de que pueda conocer mejor sus posibilidades corporales.

Todas las sensaciones recibidas desde el exterior (tacto, visión, etcétera.) ó desde el interior (dolor muscular, funcionamiento de los diversos órganos), sirven para contrastar y afinar paulatinamente la idea de cómo es nuestro propio cuerpo.

Los objetos que inciden en nuestro campo sensorial están referidos a nuestro propio cuerpo y orientados en el espacio con respecto a él. Es lógico, pues, pensar que si todos los movimientos e interpretaciones de las relaciones exteriores parten del punto de referencia del propio cuerpo, en caso de que la imagen que de él se tiene sea defectuosa dichas relaciones se integrarán de antemano defectuosamente.

Por todo ello, cuanto más precisa y completa sea la imagen que del propio cuerpo se establezca, mejor se realizarán las relaciones del sujeto con el medio exterior.

#### 4.5.3 Justificación de una educación vivenciada.

Teniendo el niño conciencia de su esquema corporal y tomando en cuenta los aspectos que se expusieron con anterioridad para el desarrollo evolutivo del área psicomotriz será también importante analizar como lograr un adecuado desarrollo en el área cognitiva, ya que cuando ingresa a la educación preescolar se le enseñan nociones que son indispensables para cualquier aprendizaje, es por ello importante de que herramientas nos auxiliaremos para que cualquier aprendizaje que se enseñe al niño sea significativo.

La epistemología genética, es decir, el estudio de la adquisición de los conocimientos y en especial de los procesos intelectuales, que permitirán la organización de un pensamiento lógico, demuestra, partiendo de una rigurosa experimentación, que todas las adquisiciones primitivas y fundamentales nacen de la actividad perceptivo-motriz, pero esta concepción deja de lado la afectividad.

Todavía en algunas instituciones la enseñanza pretende ser cartesiana y racional. Todo va dirigido a la inteligencia, si otorga un lugar a la afectividad, pero lo hace sólo a través del estudio formal de técnicas de expresión: el dibujo y la música son materias consideradas, especialmente y a la vez con cierto desprecio, como actividades menores.

Sin embargo, como veremos más adelante, no existe noción fundamental que no sea ambivalente (afectiva a la par que intelectual). Incluso las nociones más racionales como son las relaciones espaciales (izquierda-derecha, adentro-afuera, cerca-lejos); las relaciones temporales (mañana-tarde-noche, primero-después-último), llevan en sí una carga afectiva considerable.

A nivel de vivencia, lo intelectual y lo afectivo van íntimamente vinculados y deben ser aceptados y educados como tales.

Piaget señala, que la inteligencia es el motor (o el freno) de la inteligencia, los conocimientos, la cultura, no pueden adquirirse realmente más que a partir de una vivencia global, de un compromiso total de la personalidad.

Estas relaciones son vivenciadas por el niño sobre un modo muy pragmático, no tiene, en lo abstracto, una conciencia muy clara. Uno de los objetivos principales de la educación intelectual estriba en forjar nociones abstractas, que serán los instrumentos de la inteligencia deductiva.

Con demasiada frecuencia, esas abstracciones son presentadas al niño como nociones a priori, “conocimientos” que el adulto posee y que él debe aprehender.

Nosotros por el contrario, creemos que esas nociones se adquieren más fácilmente y bastante más sólidamente volviendo a partir de lo vivenciado, intelectualizado progresivamente en vivencias (Lapierre, 1974).

El análisis que se ha hecho a lo largo de este capítulo nos ha permitido cumplir uno de los “objetivos del presente trabajo”, que es, describir cuales son los aspectos fundamentales que hay que trabajar para facilitar la elaboración del esquema corporal de los niños, su conocimiento de los objetos y del mundo exterior, su relación con los demás niños, y con el adulto y como podemos llevar a la práctica estos planteamientos, aquí es donde la psicomotricidad jugará un papel muy importante.

El quehacer cotidiano en el aula no es sencillo y no siempre conduce a los logros deseados, por ello es importante ayudar a la construcción del puente que es indispensable tender entre la filosofía (qué y por qué hacer)), la metodología (cómo se hace) y la didáctica (con qué se hace) en el trabajo diario, como ya hemos señalado el cuerpo debe ocupar un lugar central en el proceso educativo. En este sentido es que proponemos “la psicomotricidad como auxiliar en el desarrollo evolutivo del niño”, siendo esta, a su vez el puente para unir la filosofía con la metodología y la didáctica, considerando a la persona como una entidad completa y como unidad.

Podemos, que el movimiento interviene en el desarrollo psíquico del niño, en los orígenes de su carácter, en las relaciones con los demás y en la base de la adquisición de los aprendizajes escolares.

## **4.6 Programa de psicomotricidad del centro psicopedagógico “abc”.**

Es por ello que en nuestro “Centro Psicopedagógico ABC” la aportación principal que se hace es tener en cuenta el desarrollo psicomotriz del niño, a partir de los tres años, retomando todos los aspectos que se mencionaron al inicio de este capítulo.

Sin embargo en este capítulo sólo expondremos las programaciones para los niños de cinco años, ya que en esta edad el niño logra su independencia al igual que se acerca el paso a la primaria y sería importante analizar como se da.

A este respecto Vayer (1972) señala, que el niño hace el aprendizaje del mundo con todo su cuerpo, con todo su ser y, por tanto, cuando él domine su cuerpo podrá aprehender el mundo de las cosas y establecer relaciones entre ellas y asimismo cuando domine el uso de su cuerpo, podrá adquirir su independencia frente al mundo de los demás, aceptar ese mundo y establecer las necesarias relaciones con él, este desarrollo se da de los dos a los cinco años.

Al pasar de los cinco años, el niño pasa del estadio sincrético al análisis, desde la acción corporal a la representación, pero si la acción se diversifica y con ella la educación, el cuerpo sigue manteniéndose siempre frente al mundo, posteriormente, en la etapa siguiente de los cinco a los nueve años en la cual se da la organización del mundo y de su integración, en esta edad es cuando se dan los inicios en el aprendizaje de la lecto-escritura, y que se tratará en el siguiente capítulo, es por ello que centraremos nuestro análisis en el niño de cinco años.

La descripción de nuestro programa de psicomotricidad se hará de acuerdo al cuadro No. 3, en donde se resumen las etapas de estructuración del esquema corporal y que aspectos hay que tomar en cuenta para poder trabajarlo en la práctica.

### **4.6.1 Momentos a seguir para una sesión de psicomotricidad.**

Los momentos que seguimos para una sesión de psicomotricidad, en el orden en que podrían darse. Este orden es lógico y, por tanto, la secuencia fluye por sí misma de manera natural; sin embargo, los distintos momentos de la sesión pueden llevarse a cabo en un orden diferente, según las necesidades del grupo.

#### Primer momento, “ ritualde entrada”

El maestro debe preparar el salón y los recursos didácticos unos minutos antes de que lleguen los niños. En ese momento de preparación del ambiente y del clima de trabajo, el maestro motiva a los niños a que se interesen por la sesión, que puede ser a través de una ronda un canto o alguna otra actividad que los niños elijan para poder iniciar con la sesión de trabajo.

#### Segundo momento, “evolución”

Se trabaja con el objetivo que el profesor pretende lograr, por ejemplo se pueden proponer pelotas, suponiendo que conduciremos al grupo a una sesión de trabajo profundo de la conciencia corporal a partir del mensaje y el contacto con la pelota, sin embargo la actividad puede cambiarse sino responde a las ideas sentimientos, y pulsiones que los pequeños necesitan manifestar.

#### Tercer momento, “juego”

Una sesión de psicomotricidad siempre debe incluir como objetivo el placer del movimiento y un sentido lúdico del trabajo y del aprendizaje. Los juegos de grupo refuerzan estas actitudes, no es necesario que en cada sesión se disponga de un período particular de juego en grupo, pues la clase debe ser placentera en su totalidad, sin embargo, en algunas sesiones vale la pena usar los juegos como reforzador del trabajo; en estos casos un lapso de 5 a 10 minutos es suficiente. Los juegos deben ser ideados por los niños y el maestro, pero también pueden incluirse juegos clásicos como rondas o canciones infantiles.

#### Cuarto momento “descanso”:

Mediante el descanso se persiguen tres objetivos: 1) La relajación; 2) La toma de contacto del niño consigo mismo, por cuanto es algo así como un momento de reflexión personal y de recogimiento; y 3) Este momento de silencio interior propicia el distanciamiento afectivo respecto del material, de las imágenes empleadas durante la sesión o de las relaciones inconscientes establecidas con otros niños o con el maestro. Es el comienzo del ritual para terminar la clase y volver a la realidad del mundo.

Aprender a descansar es un recurso necesario porque ayuda a conocerse a sí mismo y enseña a equilibrar los períodos de actividad con los de tranquilidad, silencio y calma interiores.

#### Quinto momento “puesta en común”

Al terminar el descanso, nos sentamos en círculo y “ponemos en común” la experiencia vivida en la sesión o cualquier otra inquietud que se necesite manifestar. Sabemos que gran parte de la vivencia no será verbalizada de forma lógica; en realidad, no es necesario que todo sea razonado, puesto que parte de la vivencia cumple su función al permanecer silenciosa en términos de experiencia profunda. Es decir las repercusiones que una vivencia tiene, constituyen algo así como sembrar una semilla, y debe transcurrir el tiempo necesario (meses o años) para que germine y aflore. Pero esa pequeña parte que se puede compartir desempeña una función importante, sobre todo en lo que se refiere a la comunicación con los demás, que impide que volvamos “cegados” a la realidad cotidiana. La puesta en común sirve también para propiciar el desarrollo de un vocabulario rico y fluido y la capacidad de escuchar de los sonidos, así como el fortalecimiento del respeto mutuo. La palabra es sin duda la forma de expresión por excelencia, y en un taller como el que estamos proponiendo debe tener un tiempo y un espacio particulares.

#### Sexto momento: “representación simbólica”

Se les pedirá a los niños que dibujen lo que vivieron a través del dibujo, no siempre, solo cuando el objetivo lo requiera.



### Séptimo momento "ritual de despedida"

Al terminar la puesta en común nos despedimos, salimos del salón dejando el material en orden, y nos calzamos los zapatos, puesto que la clase ha terminado.

#### 4.6.2 Conocimiento de sí.

Si pretendemos que el niño experimente con su propio cuerpo, es imprescindible que lo dotemos de los medios para que lo haga. Por lo que la experiencia nos ha demostrado es necesario para ello que el niño contemple su cuerpo, y como vestido no puede hacerlo, creemos que la mejor forma de trabajar es con su cuerpo desnudo o con el mínimo de ropa; así conseguiremos que el niño viva mejor las sensaciones que le llegan desde el exterior.

A continuación describiremos algunos aspectos de cómo iniciar el trabajo del cuerpo con los niños, sin olvidar que la sensación es muy importante para lograr interiorizar y controlar el movimiento de las distintas partes del cuerpo.

#### 1.- CONOCIMIENTO DE SI

- a) Buscar el movimiento y la inmovilidad de las diferentes partes del cuerpo en las posiciones de pie, sentados y tumbados.
- b) Tensionar y relajar: todo el cuerpo, una parte cualquiera del cuerpo y/o una parte determinada del cuerpo.

Debe hacerse notar al niño que, en tensión las partes correspondientes del cuerpo, están duras, y que cuando se relajan están blandas, para lograr esto se sugiere realizar actividades en las que tengan que hacer ruido con las diversas partes del cuerpo:

- Con dos partes iguales.
- Con dos distintas

- Una de la parte anterior y otra de la parte posterior
- Hacer ruido con el cuerpo del compañero
- Hacer ruido marcando ritmos espontáneos
- Notar que no todas las partes del cuerpo hacen ruido.

Además es necesario trabajar todas las posibilidades de dimensión del cuerpo jugando a hacer grandes o pequeñas todas y cada una de las partes del cuerpo, y con todo él globalmente. Al mismo tiempo que se mueve una y otra parte o se consigue relajar otra, es preciso darles su nombre correspondiente a fin y efecto de que el niño integre su nombre y su contenido.

#### 4.6.3 Esquema básico de integración del esquema corporal.

Uno de los objetivos del presente trabajo será que el niño descubra que existe y que puede disfrutar, jugar y moverse, a través de su cuerpo, es por ello que deberá seguir los siguientes caminos para lograr la integración del esquema corporal. (Costallat, 1984)

##### A) PRIMER CAMINO

1.-Exteroceptivamente: Es el conocimiento del cuerpo a través de las sensaciones

recibidas a través de impresiones cutáneas, visuales, auditivas.

2.-Propioceptivamente: Es el conocimiento a través de las sensaciones recibidas

desde los órganos terminales sensitivos situados en los músculos, tendones y

articulaciones.

3.-Interoceptica y viceroceptiva: Son impresiones recibidas desde la superficie

interna del cuerpo y de las vísceras.

##### B) SEGUNDO CAMINO

1.- Percepción global del cuerpo: En este estadio lo importante es que el niño vaya

descubriendo que con su cuerpo puede sentir, andar, correr, mirar, etcétera, sin

necesidad el adulto

2.- El niño ha de descubrir los elementos esenciales del cuerpo (sin explicar el eje

corporal), el niño ha de diferenciar: cabeza, tronco, brazos, manos, como unidades independientes y globalizadas. Es preciso que le ayudemos a distinguir: en la cabeza sus ojos, boca, nariz, orejas, cabellos y a diferenciar, mano-brazo, pie-pierna, pecho-vientre y cuello.

### C) TERCER CAMINO.

En éste, los inicios del conocimiento de su cuerpo es por desplazamientos:

- a) Segmentarios de una parte del cuerpo.
- b) Globales de todo el cuerpo en conjunto.

Aquí en los desplazamientos cuando el niño quiere coger algún objeto se ve precisado a realizar un movimiento en el espacio (esquema corporal activo) y emplear un determinado tiempo que le sirve para calcular distancias en el espacio y para seleccionar direcciones.

A continuación describiremos algunas de las actividades que trabajamos tomando en cuenta todos los aspectos que mencionamos con anterioridad.

### ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR SENSACIONES PROPIOCEPTIVAS.

- Juegos con agua en una alberca sentir las sensaciones al frotar su cuerpo con esponja mojada, cubos de esponja, telas mojadas con diferentes texturas.
- Sentir en la piel la sensación producida por el aserrín, arena, al restregarse con él y al cubrir todo su cuerpo con estas materias.
- Por medio de pintura pintarse el propio niño con pintura de dedos, tizas, o maquillaje especial, o bien pintándose entre dos compañeros.

- En el espejo, que el niño vea su cuerpo; cantos y juegos y que observen en el espejo como se ven, jugar a las estatuas de marfil y observar en el espejo las posiciones de su cuerpo; también por parejas de frente pueden jugar a que uno es el espejo y a la inversa, cada niño deberá imitar los movimientos que hace del otro, estos ejercicios ayudan a integrar la propia imagen.
- Jugar con disfraces (puede ser con recortes de papel) se realizaran juegos en los que descubrirán en que parte de su cuerpo pondrán la prenda de vestir y bailar según la vestimenta pidiéndolos muevan cada una de las partes del cuerpo.
- Juegos de imitación de otras personas, animales, y objetos estáticos, se puede poner música y que muevan el cuerpo según el animal o persona que están imitando y quedarse quietos en la posición de algún animal cada que pare la música.

#### ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR SENSACIONES EXTEREOCEPTIVAS.

Los resultados del trabajo sobre las sensaciones externas, que pueden ser muchas, no dependen tanto de la diversidad de material que se disponga sino, básicamente, de la experimentación que puede ser:

- Jugar con el cuerpo del compañero, comparando el descubrimiento realizado en el propio cuerpo con el suyo.
- Nombrar partes y buscarlas en el compañero.
- Identificar dichas partes con los ojos cerrados, o tapados.
- Jugar con un muñeco (para poder realizar ya la primera transposición a un objeto estático). Realizar sobre el muñeco el mismo tipo de ejercicios que los mencionados anteriormente para que, una vez vividos, el niño sea capaz de reproducirlos mentalmente.
- Expresar plásticamente lo que se ha vivido, bien con barro, plastilina o cualquier otro tipo de material moldeable con el que los niños estén habituados a trabajar. Intentando que los niños que han vivido su cuerpo mediante las sensaciones anteriores, sean capaces de reproducir no sólo

su propia imagen sino la que les pueda proporcionar la observación del cuerpo de los demás.

- Cantos y rondas en donde tengan que mover cada una de las partes de su cuerpo.
- Seguir un ritmo de baile con música afroantillana, en donde deberán de mover cada una de las partes de su cuerpo al ritmo de la música.
- Sentir su cuerpo con diversos materiales como son: pelotas, plumeros, telas de diversas texturas, mechudos, con música o cantos se les pedirá que pasen el material que se indique por cada una de las partes de su cuerpo.
- Bailando se les dirá que vamos a bañarnos y nos tallaremos el cuerpo con el material que indique profesora.
- Juego con pelotas al ritmo de la melodía palomitas de maíz el niño hará movimientos con la pelota, y la pasará por todo su cuerpo, de espalda o boca abajo se deslizará con la pelota, después se sentará encima de ella y brincará sobre ella, o se le puede preguntar ¿qué movimientos puedes hacer con tu cuerpo?, se le dejará en libertad de descubrir que movimientos puede crear con su propio cuerpo.
- Juego con colchones, se pedirá a los niños que pasen por los colchones en diversas posiciones para que sientan cada una de las partes de su cuerpo, se les preguntará ¿cómo quieren pasar? Algunas de las formas que nos mencionan dicen que de taquito, soldadito, cangrejo, conejo saltando, gatito, marometas.
- Crear movimientos con el cuerpo, al ritmo de una melodía, decirles vamos hacer estatuas como podemos mover nuestra cabeza, manos, cintura, piernas.
- Mover los diversos materiales con el cuerpo, decirle al niño como podemos mover el listón, que otra cosa podemos formar con ese material.

Cabe señalar que a lo largo de la sesión se le irá preguntando que parte del cuerpo sintió que movió, para que se reafirme y que haga consciente cada una de las partes de su cuerpo.

4.6.4 Etapas para lograr un conocimiento completo del cuerpo de los dos a los cinco años.

Además de los aspectos que mencionamos con anterioridad, el niño a su vez atraviesa por una serie de etapas hasta lograr un completo conocimiento del cuerpo.

1.- Durante los dos primeros años de vida el niño delimita su propio cuerpo de los objetos, esta delimitación se realiza por etapas siguiendo la conocida ley proximodistal y cefalocaudal. Es decir, partiendo de la postura fetal desde la que es imposible mantener en tensión ninguna parte del cuerpo, el tono muscular madura poco a poco, capacitando progresivamente al niño a sostener la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, a rastrear y voltear, a sentarse a gatear, ponerse de pies y finalmente, a andar, respondiendo todo este proceso a la ya mencionada maduración del tono muscular y a la progresiva corticalización del cerebro.

Hay que tener presente que los primeros movimientos que realiza el niño son bilaterales, no diferencian, ni aíslan un lado del cuerpo del otro; unos meses más tarde realiza movimientos unilaterales aunque todavía sin distinción de predominio lateral y experimentando todavía por igual con ambos lados.

2.- Hasta los cuatro años los elementos motores y cinéستicos prevalecen sobre los visuales y topográficos. Se inicia la lateralización, es decir el predominio motórico de un lado del cuerpo sobre el otro. Este predominio está vinculado al proceso de maduración de los centros sensoriomotores de uno de los dos hemisferios cerebrales. Hasta los cinco años los elementos motóricos prevalecen por encima de los perceptivos. Así, pues, las dos fases anteriores se desarrollan a un nivel puramente motriz.

3.- De los cinco a los siete años tiene lugar la progresiva integración del cuerpo dirigida hacia la representación y conciencia del propio cuerpo con la posibilidad de transposición de sí mismo a los demás campos sensoriales: visual y táctil principalmente. Es así como se perfila la toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo; el niño es capaz de localizar todo

desplazamiento segmentario con exactitud creciente. Esta forma de localización fina permite el control de las distintas partes del cuerpo.

Al final de dichas etapas el niño ha adquirido:

- a) La estructuración perceptiva, en sus dos aspectos:
  - Conocimiento y percepción del propio cuerpo, es decir, la estructuración del esquema corporal.
  - Percepción temporal y orientación en el espacio, o sea, la estructuración espacio temporal.
- b) Dominio o ajuste postural: es decir, ciertos factores de flexibilidad de las articulaciones que permitan mantener una postura, guardar el equilibrio.
- c) El ajuste motor, en dos planos, la habilidad manual y la coordinación motriz general.

Es importante respetar esta clasificación en la educación psicomotriz, a fin de imprimir en el niño un orden lógico en el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo congruente con el proceso normal de los esquemas de desarrollo (Lapierre, 1977).

Sería inútil pretender, por ejemplo, que un niño que no tiene integrado su eje corporal, integrara su derecha e izquierda y, con mayor motivo, la lateralidad de los objetos que lo rodean. Todo ello es de suma importancia a la hora de trabajar el esquema corporal y su imagen, ya que hay que tener siempre en cuenta el nivel de adquisición conseguido para programas posteriores.

#### 4.6.5 Importancia del dominio postural en el programa de psicomotricidad.

Este será otro de nuestros objetivos a largo plazo: en la que los niños liberen sus pulsiones más primitivas, tristeza-alegría, tranquilidad-enojo, movilidad –inmovilidad, tensión-relajación, fuerte-débil, grande-pequeño, con la finalidad de ayudarlos a canalizar de manera adecuada cada uno de estos contrastes, ayudándolos de esta manera a tener un control de su cuerpo logrando que adquieran seguridad en ellos, a través de las siguientes actividades:

- a) Respiración: por medio de cantos juegos o melodías, hacer burbujas expulsando aire con un popote, mirar escuchar el sonido, frente a un espejo observar como se mueven sus narices al hacer burbujas pequeñas o grandes.
- Emisión de sonidos mantenidos, U, O. I, etc., emitir en sonido fuerte o suave
  - Sentir el aire sobre la mano.
  - Hacer rodar una pelota de pin pon por cada una de las partes de su cuerpo para que el niño perciba que el cuerpo a veces esta tenso o relajado y que puede canalizar esta energía en las siguientes actividades:
  - Destruir-crear, con papel periódico se les preguntara que podemos hacer con el, capa, moño, sombrero, vestido, después se les dirá que vamos a jugar a hacer lluvia y que deberán rasgar el papel en pedazos pequeños, se les pedirá que rasguen el papel muy enojados, ya que sacaron todo su enojo se les dirá que vamos a estar tranquilos y haremos pelotas de nieve pero ya contentos, y por último lanzaremos esas bolas de periódico al aire de esta manera se logrará que se rían y se relajaran.
  - Tensión-relajación, se trabajara con resortes en forma de círculo, primero se dará la consigna ¿qué figuras podemos formar con el resorte, o cómo podemos mover nuestro cuerpo con él, se les pedirá que lo estiren lo más que puedan, que usen su fuerza, luego se les pedirá que sean niños débiles que lo contraigan, ya al final de la sesión se pedirá hagan figuras con los resortes al ritmo de una melodía para relajarlos.
  - Movilidad-inmovilidad, con instrumentos musicales se les pedirá que cuando escuchen el sonido del pandero deberán correr o caminar en varias direcciones y cuando oigan del silbato deben de parar, también puede ser que pasen saltando sobre figuras geométricas y, cuando escuchen tal sonido deben de parar. Juego a las estatuas de marfil, ir



caminando al ritmo de un canto y cuando termine, parar. Poner música, bailar y, cada que pare la música tener el cuerpo quieto.

b) Equilibrio: un equilibrio correcto es la base de toda coordinación, además de que se logra que los niños adquieran confianza en ellos mismos, es por ello necesario practicar los reflejos de equilibración a través de las siguientes actividades.

- Adaptación a la altura, a través de banquitos pasar por ellos mirándolos, marchar a cuatro pies (como gato), saltar como un conejo, correr sobre el banco, marcha lateral por el borde del banco, marchar sobre la punta de los pies, sobre los talones, con los dedos, en garra.
- Poner tablillas (o papeles pegados al suelo), el niño debe pisar sobre las tablillas siguiendo la línea, después las tablillas se colocarán a ambos lados de la línea direccional, después espaciadas y así el niño deberá pasar por ellas.
- Barra de equilibrio suspendida arriba el niño deberá pasar por ella en ocasiones agarrado del profesor, sólo o con un costalito en la cabeza, saltar ya sin el costal donde él quiera, con piernas abiertas, salto lateral a derecha e izquierda.
- Coger un palito con la punta de los dedos y moverse al ritmo de la música sin dejar caer el palito, hacer movimientos, arriba, abajo, sentarse, pararse, pero siempre tratando de guardar el equilibrio y no dejar caer para nada el palito.
- Sentarse sobre una tela y otro niño lo arrastrará, hacer juego de carreras los que lleguen primero serán los ganadores pero que los niños que estén sobre la tela no debieron salirse de ella en ningún momento, después se puede hacer más difícil el niño deberá estar parado sobre la tela pero guardar el equilibrio para no salir de está.

Son muchas las actividades que se pueden trabajar para lograr que el niño adquiera la noción de su esquema corporal, pero en este capítulo sólo mencionamos algunas, las más significativas, sin embargo el profesionalista que quiera trabajar psicomotricidad no es necesario que posea conocimientos

técnicos profundos y sofisticados, lo que debemos tener es el interés y, llenarnos de experiencia, abrir nuestras percepciones dormidas y sensibilizarnos, en otras palabras recuperar el proceso creativo de la infancia.

Resumiendo podemos decir, que la función tónica mejor dicho el equilibrio psicotónico, que se traduce por las actitudes, posturas y la mímica, rige todas las relaciones entre los individuos. Las conductas que manifiestan los niños, seguridad-inseguridad, tranquilidad-agresividad, movilidad-inmovilidad, son siempre vividos en el plano tónico y podemos decir que la amistad o la confianza son indispensables en las relaciones adulto niño (Vayer, 1982).

Ajuriaguerra, menciona igualmente, el estado tónico es un modo de relajación, es la hipertonía del reposo, de consuelo o de satisfacción. Tono y psiquismo están relacionados y representan los dos aspectos de una misma función: la relación con los demás.

Por estas razones es que en nuestro programa de psicomotricidad trabajamos primero con las emociones más primitivas que están cargadas de afectividad, ya que si el estado emocional del niño es bueno podrá adquirir cualquier aprendizaje con mayor facilidad.

Para lograr un equilibrio emocional sano en el niño hay que tomar en cuenta los aspectos necesarios para la estructuración del esquema corporal que se expone en el cuadro sinóptico N° 3, cabe señalar que no se tiene que seguir forzosamente ese orden para la elaboración de un programa, éste puede variar según las necesidades de cada grupo y la creatividad del profesor.

En base a todo lo anterior, podemos ver como se organiza la percepción y como adquiere la noción de su cuerpo, pero al mismo tiempo se desarrolla la necesidad de comunicarla, por medio del gesto con valor simbólico más o menos elaborado, por el grafismo simbólico, que utilizando el trazo o el color, nos guiará hacia la expresión gráfica o el arte gráfico.

A continuación se abordará acerca de los inicios de la lecto-escritura; así mismo se describirá como la estructuración perceptiva y la coordinación motora son aspectos relevantes para este aprendizaje.



## **CAPITULO 5. EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.**

La lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores, pero a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer y escribir; existe un gran número de niños que no aprenden, el fracaso en los aprendizajes iniciales es un hecho constatable por cualquier observador.

El aprendizaje de la lecto-escritura, sigue siendo uno de los retos que encaran los docentes de educación básica en nuestro país, ya que a pesar de los varios métodos tradicionales y modernos los maestros en servicio se enfrentan al problema de que al finalizar un año escolar aún existe un alto porcentaje de alumnos que no saben leer y escribir. Para responder a este hecho, generalmente se ha hecho énfasis en el docente y el método únicamente. Por lo que es necesario saber como abordan diferentes autores el aprendizaje de la lecto-escritura.

### **5.1 Como se aborda el aprendizaje de la lecto-escritura (Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky, Wallon).**

#### **PIAGET.**

Las investigaciones dedicadas a analizar como se da el proceso de lecto-escritura se han dirigido basicamente a descubrir cual método es mejor si los de marcha sintética o analítica; y los dedicados a descubrir la lista de capacidades o aptitudes necesarias en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Piaget señala que el aprendizaje de la lecto-escritura no puede reducirse a estos aspectos, ya que este es un proceso mucho más complejo.

La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. La concepción de aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimientos) inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan “a través” de los métodos). El método puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no

crear el aprendizaje. La obtención de conocimientos es un resultado de la propia actividad del sujeto. (Piaget, 1971).

Aquí el creador de conocimientos es el propio sujeto, no en sí el método o los procesos. El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que le rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita en un acto de benevolencia.

¿Podemos suponer que este sujeto cognoscente está presente también en el aprendizaje de la lengua escrita?.

#### EMILIA FERREIRO.

Es Ferreiro (1990) quien, ha tratado de responder a esta pregunta en sus investigaciones. Esta autora también expone que el aprendizaje de la lecto-escritura no puede reducirse a una serie de habilidades específicas que debe poseer el niño, ni a las prácticas metodológicas que desarrolla el maestro, se hace necesario dar cuenta del verdadero proceso de construcción de los conocimientos y para ello nos muestra una serie de investigaciones retomando los principios de la teoría piagetana, que tiene por objeto estudiar el proceso de construcción de conocimientos en el dominio de la lecto-escritura a partir de:

- a) Identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura.
- b) Comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles.
- c) Descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Este marco nos permitirá planear nuestro programa, puesto que nuestro interés reside en descubrir cual es el proceso de construcción de la lecto-escritura, trataremos como lo expone ella, idear situaciones experimentales para que el niño ponga en evidencia la lecto-escritura tal como él la ve, la lectura tal como él la entiende y los problemas tal como él se los plantea.

## VIGOTSKY.

Este autor plantea el método evolutivo para analizar el desarrollo de la lecto-escritura en el cual se revela la historia de la evolución de los signos en el pequeño, para mostrar que es lo que conduce a los pequeños a escribir, a través de que puntos clave pasa este desarrollo histórico y, que relación mantiene con el aprendizaje escolar.

Vigotsky (1979) menciona, que la lecto-escritura no puede explicarse de una forma lineal y recta en la que se mantiene una cierta continuidad de formas, al contrario se vislumbran procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas a cada paso. En los niños, la historia evolutiva del lenguaje escrito se da en espiral, es decir, este desarrollo está lleno de tales discontinuidades.

Esta evolución comprende un primer estadio el de los juegos infantiles, posteriormente, se desarrolla el dibujo infantil y progresivamente pasará a la creación de signos, después existe un momento crítico al pasar de los simples trazos sobre el papel, al uso de marcas con el lápiz, en donde estos signos describirán o significarán algo. Todos los investigadores interesados en este tema están de acuerdo en que el niño tiene que descubrir que las líneas que traza pueden significar algo. Sin embargo cuando el niño ingresa a la educación preescolar estas experiencias de los niños, sus dibujos, sus signos, no convencionales se toman sólo como un pasatiempo, pero no, como algo importante para el desarrollo de la lecto-escritura.

Tomando en cuenta estas consideraciones, el niño debe acercarse a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde fuera; ello significa que el mejor método es aquél según el cual los niños no aprenden a leer y escribir, sino que éstas dos actividades se encuentran en situaciones de juego y el dibujo deberían de ser estadios preoperatorios para el desarrollo del lenguaje escrito.

Los autores que mencionamos con anterioridad todos están de acuerdo en que es necesario estimular a los niños desde temprana edad, para que el aprendizaje de la lecto-escritura se dé en forma natural, que el niño elabore hipótesis, que desarrolle los procesos psicológicos superiores (memoria, atención, percepción); pero como los vamos a llevar a la práctica si nos enfrentamos con diversas limitaciones, por un lado están los papás quién no estimulan a sus hijos desde el nacimiento, para que desarrollen estos aspectos, y por otra parte, cuando ingresan a la educación preescolar,

la mayoría de los profesores siguen métodos tradicionales, reducen sus prácticas de aprendizaje, al mero desarrollo de habilidades perceptivo motrices, dejando de lado el verdadero proceso natural de la lecto-escritura.

## HENRI WALLON.

La teoría de Wallon, nos da herramientas para que las limitaciones que mencionamos con anterioridad sean superadas y se puedan llevar a la práctica todos los aspectos necesarios para que el desarrollo de la lecto-escritura se pueda dar de manera natural.

Wallon, menciona la importancia del movimiento en el desarrollo evolutivo del niño y algunos autores como Anton (1987), partiendo de esta premisa, señalan que un buen desarrollo de su esquema corporal, será un aspecto muy relevante para el desarrollo de la lecto-escritura.

Wallon (en Auzias, 1993) menciona, que el niño establece una ontogénesis de las conductas discontinuas y explica que el ser humano es un ser biológico, es un ser social, y es una sola y única persona.

Es Wallon quien introduce la noción de función postural como la función de comunicación y de la interrelación tónico-emocional; y como estos aspectos son las primeras modalidades emocionales de comunicación que son en sus inicios: los llantos, las risas, las miradas, las vocalizaciones y que él llamó "las primeras del día", es aquí donde podemos partir de los inicios de un lenguaje que no es hablado, pero que sí, es expresado a través de sus movimientos y emociones.

Es a través de las emociones al principio puramente naturales después pasará a mímica mas o menos convencional, pero para que pueda ocurrir esto se necesita de cierta inteligencia sensorio-motriz que le va a permitir conocer la realidad del mundo exterior.

De esta manera el autor menciona, las influencias afectivas que tenga el niño desde su nacimiento, serán determinantes en su desarrollo evolutivo.

Es así, como las relaciones que las emociones hacen posible, afinan sus medios de expresión y las convierten en instrumentos de socialización cada vez mas especializados.

Posteriormente, la mímica, los gestos, se convierten en lenguaje convencional multiplica los matices perdiendo así la emoción auténtica y surgiendo una actividad intelectual, surgiendo así las primeras representaciones.

Wallon (1950), nos habla de la trayectoria de la expresión gráfica del niño, “al comienzo simple consecuencia del gesto, que deja un trazo de su desplazamiento sobre una superficie capaz de registrarlo”. Este garabateo, confundido con el placer de la excitación motriz, se transforma luego en dibujo. El origen de esta transformación parece provenir del sentimiento que el niño adquiera de su propia persona.

En el período que va de tres a cinco y seis años se desarrolla la imagen de su propio “yo” por el narcisismo y la imitación. Esto se traduce en sus dibujos, cuando el niño tenga un buen conocimiento de su cuerpo; podrá dibujar el mismo su figura humana con cada una de las partes de su cuerpo, claro que esto dependerá de su nivel de madurez. Por ello es importante ayudar al niño a que adquiera una noción adecuada se su cuerpo, ya que este es uno de los aspectos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura.

A continuación en el cuadro N° 4, nos muestra como conciben el desarrollo de la lecto-escritura diversos autores como son: Piaget-Ferreiro, Vigotsky, Wallon y, nos describen cual es el objetivo y cómo se desarrolla este proceso; este análisis nos permite descubrir algunos de los aspectos que son necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura, lo cual nos ayudó para la elaboración de nuestro programa.

Todos estos autores a pesar de sus disimilitudes están de acuerdo que, para que se de el aprendizaje de la lecto-escritura primero será necesario que el niño adquiera un desarrollo en el nivel sensorio-motriz y, posteriormente psicomotrices y/o simbólicos y en las que la intervención del cuerpo será fundamental; aquí se demuestra como el niño participa activamente en este proceso.



Cuadro No. 4. Expone el desarrollo de la lecto-escritura según diversas escuelas.

	CONDUCTISMO	VIGOTSKY
Fundamento teórico y principio psicológico de la lecto-escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a principios empiricista y/o tecnológico.</li> <li>• El aprendizaje de la lecto-escritura depende del método que se utilice (sintético-analítico).</li> <li>• Se concibe al niño como un ser pasivo que espera que le transmitan como aprender a leer y escribir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lecto-escritura no puede explicarse de una forma lineal y recta en la que se mantiene una cierta continuidad de formas.</li> <li>• La historia evolutiva del lenguaje escrito se da en espiral, este desarrollo esta lleno de discontinuidades en el cual se vislumbran procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas a cada paso.</li> <li>• El niño debe acercarse a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde afuera.</li> </ul>
Objetivo de la lecto-escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr la lectura a través del descifrado y a la legibilidad.</li> <li>• Lograr la escritura a través de la copia de un modelo y a la rapidez.</li> <li>• Reducen la comprensión solo a estos aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario analizar el desarrollo de la lecto-escritura en el cual se revela la historia de la evolución de los signos, para mostrar qué es lo que conduce a los pequeños a escribir, a través de qué puntos clave pasa éste desarrollo prehistórico y que relación mantiene con el aprendizaje escolar.</li> <li>• Es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que el lenguaje.</li> <li>• Es importante desarrollar los procesos psicológicos superiores que subyacen al aprendizaje de la lecto-escritura como lo son: percepción, atención y memoria, pero no como una acumulación de habilidades; sino como un desarrollo que se transforma a partir del aprendizaje social y que son procesos que viven en el niño siempre interrelacionados.</li> <li>• El dibujo será muy importante para el desarrollo de la lecto-escritura (no hay que verlo como un pasatiempo).</li> <li>• El juego y el dibujo deben ser estadios preoperatorios para el desarrollo de la lecto-escritura.</li> </ul>
Como se desarrolla la lecto-escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se da gracias al desarrollo de habilidades visuales y/o auditivas; correspondencia entre fonema-gramema, asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.</li> <li>• Son los estímulos los que controlan las respuestas y el aprendizaje mismo no es más que la sustitución de una respuesta por otra</li> </ul>	<p>Primer estadio: juegos infantiles, para los niños algunos objetos pueden designar a otros, sustituyéndose y convirtiéndose en signos de los mismos.</p> <p>Segundo estadio: se desarrolla el dibujo infantil y se comprueba que éste es un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal.</p> <p>Al principio representa acciones y objetos en su dibujo, luego utiliza simples trazos ó marcar con lápiz.</p> <p>Es necesario ayudar al niño a que descubra que las líneas que traza pueden significar algo.</p> <p>El último paso es que el niño descubra que no solo puede dibujar objetos, sino también palabras.</p> <p>Los signos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos y/o acciones.</p> <p>El niño debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, creación de símbolos para los signos hablados de las palabras.</p>
Implicaciones.	<p>Se obliga a los niños a copiar, sin comprender su estructura; se impide que descubran por sí mismos éste proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el niño ingresa a la escuela se inhibe este proceso natural; la mayoría de las profesoras siguen métodos tradicionales, reducen su práctica al desarrollo de habilidades perceptivo-motrices ó a realizar planas sin sentido alguno.</li> <li>• La mayoría de los especialistas inmersos en la educación preescolar desconocen el verdadero proceso de la lecto-escritura.</li> </ul>

(continua)



H. WALLON	CENTRO PSICOPEDAGOGICO.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea la psicología evolutiva, donde el desarrollo es un encadenamiento de niveles funcionales cada vez más complejos a partir de una dialéctica entre lo biológico y lo social cuyo punto de partida será la afectividad.</li> <li>• El desarrollo de lecto-escritura no puede concebirse en un mismo y único plano como una especie de crecimiento continuo.</li> <li>• El desarrollo evoluciona de sistema en sistema, más que ubicarse en el tiempo, los estadios son manifestaciones o conductas que marcan la forma en que el niño entra en relación con el medio ambiente.</li> <li>• Concibe al niño como un ser biológico, social y que es una sola persona.</li> <li>• Es necesario tomar en cuenta que las personas difieren unas de otras en su proceso de cambio evolutivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomaremos los principios de la psicología evolutiva planteada por Wallon quien concibe la personalidad del niño como un ser dialéctico.</li> <li>• A través de las etapas que plantea Wallon, entender porque no todos los niños aprenden a leer y escribir, comprender a qué se deben sus comportamientos expresivos.</li> <li>• Retomaremos los principios de Piaget y Ferreiro para explicar como se dan los sistemas de escritura en el niño.</li> <li>• Retomaremos los principios de Vigotsky que a través de su método evolutivo nos permite visualizar que en el aprendizaje de la lecto-escritura intervienen factores socio-culturales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el niño, es necesario conocer los comportamientos expresivos y la importancia de la afectividad en el desarrollo de su personalidad.</li> <li>• Es necesario desarrollar en el niño el movimiento, ya que únicamente el niño que domine el uso de su cuerpo podrá relacionarse con su entorno y desarrollar su inteligencia (en específico la lecto-escritura).</li> <li>• Es importante lograr que a través de su cuerpo y del movimiento el niño exprese: tono, emociones y posturas ya que estos aspectos estarán relacionados en todo su desarrollo evolutivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de un desarrollo integral del niño en las tres esferas cognitivo-psicomotriz-afectivo.</li> <li>• Desarrollar un estado emocional sano en los que los niños logren adquirir seguridad, independencia, creatividad, iniciativa; para que el aprendizaje de la lecto-escritura se dé en forma favorable (la incidencia del psicólogo será importante).</li> <li>• Que el aprendizaje de la lecto-escritura se dé de una manera natural y sembrar en los niños el interés y necesidad por aprender a leer y escribir.</li> <li>• Elaborar un programa de psicomotricidad que permita llevar a la práctica los aspectos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura, como es: el conocimiento de su esquema corporal, de sus relaciones espacio-temporales, control de sí y coordinación motora, dominio postural, relajación, equilibrio y desarrollo de los procesos psicológicos superiores.</li> <li>• Realizar un trabajo multidisciplinario (psicólogo-maestro-psicomotricista) para lograr un desarrollo integral en el niño.</li> <li>• Elaborar un programa en el que los especialistas del centro psicopedagógico lleven a la práctica los principios y métodos necesarios para lograr el objetivo, es decir cumplir con el programa de lecto-escritura (la incidencia del psicólogo será importante).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wallon menciona la importancia del movimiento como es el “gesto” como la primera forma de “comunicación”.</li> <li>• El niño debe poseer primero cierta inteligencia sensoriomotriz.</li> <li>• Introduce la noción de función postural como la primera función de comunicación como son: los llantos, risas, vocalizaciones.</li> <li>• Los inicios del lenguaje hablado se dan a través de los movimientos y emociones.</li> <li>• Las influencias afectivas que tenga el niño con las personas de su alrededor serán determinantes en su desarrollo interior.</li> <li>• Posteriormente la mímica, los gestos se convierten en lenguaje y convención surgiendo así las primeras representaciones, donde se pueden observar los inicios de la lecto-escritura.</li> </ul>	
<p>Wallon menciona la importancia del movimiento, que tenga noción de su esquema corporal y como el “gesto” es la primer forma de comunicación. Pero cómo vamos a lograr que el niño exprese o adquiriera estas nociones ó cómo lo llevaremos a la práctica si:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la mayoría de los programas de preescolar solo se trabaja educación física como una materia más.</li> <li>• No se torna importante la educación psicomotriz.</li> </ul>	

escritura.

Como ya se señaló las nociones que son necesarias para un adecuado desarrollo del esquema corporal son: la función postural, el conocimiento de su cuerpo global y segmentariamente, la relajación, la respiración y el equilibrio, las relaciones espacio-temporales, se concluyó que el descubrimiento de estas nociones se hacen siempre a partir de la vivencia motriz, precisamente por procesos de adaptación motriz cada vez más finos y cada vez más complejos, es así, como esas nociones irán matizándose y asociándose entre sí.

Al mismo tiempo que se organiza la percepción se desarrolla la necesidad de comunicarla. Esa necesidad de comunicación es la primera motivación indispensable de la cual van a nacer todos los medios de expresión abstractos, pero surgen algunas interrogantes. ¿Cómo vamos a lograr que el niño exprese todas estas nociones, que son importantes para el desarrollo de la lecto-escritura?, ¿Cómo lo vamos a llevar a la práctica?.

Anton (1987) partiendo de los planteamientos de Henri Wallon, menciona que los aspectos que se analizan en este capítulo y que son necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura, sólo serán interiorizados y aprendidos significativamente, a través de las vivencias; y que todas estas nociones sean vividas a través del cuerpo.

De esta manera y teniendo en cuenta las aportaciones teóricas y experiencias de los autores que mencionamos con anterioridad, sobre la adquisición de la lecto-escritura, lo que aquí se pretende es, teniendo presente la evolución madurativa del niño, cumplir nuestro objetivo a largo plazo que es:

Disenñar programas para que el aprendizaje de la lecto-escritura se de en forma natural y ,estimulara que los niños tengan experiencias con ésta ,no en sí que escriban o lean palabras en forma correcta porque sabemos que ha esta edad el niño todavía no tiene la maduración necesaria en este aprendizaje ,pero sí de sembrar en los niños el interés por aprender el aprendizaje de la lecto-escritura; y como la psicomotricidad será un auxiliar en el desarrollo de ésta. *Y que para el logro de este objetivo es necesario analizar los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje de la lecto-escritura. Pero antes es necesario describir como se da*

el aprendizaje natural de la lecto-escritura y como pasa a ser un proceso formal, lo cual se describirá a continuación.

aprendizaje de la lecto-escritura.

## **5.2 Aprendizaje natural y formal de la lecto-escritura.**

La evolución conceptual de la lecto-escritura en el niño comienza mucho antes de los seis años, dicho ritmo depende de las acciones de aprendizaje informal provistas por el medio ambiente. El niño antes de entrar a la escuela ha elaborado hipótesis con respecto a los sistemas de escritura, ha superado conflictos, ha buscado regularidades, ha otorgado significados constantemente. La coherencia lógica que ellos se han exigido a sí mismos desaparece frente a las exigencias de los docentes. La percepción y el control motriz reemplazarán a la necesidad de comprender; habrá una serie de hábitos a adquirir en lugar de un objeto a conocer.

Algunos investigadores (Ferreiro,1989), afirman que ningún niño comienza a los seis años a enfrentar el sistema de escritura como si fuera un objeto extraño, sino que tiene años de familiarización con él, porque si el niño en cuestión vive en un medio urbano, ha estado rodeado de escritura toda la vida, como propagandas en las calles, en la televisión, etcétera. El problema consiste en saber como interpreta esos signos, que piensa acerca de ellos y como los conceptualiza. Sin embargo, cuando el pequeño cruza la escuela, su experiencia cotidiana de poco le vale para aprender a leer y escribir.

Por ello es importante analizar como lo plantea Vigotsky (1979), la historia de la evolución de los signos en el pequeño, para mostrar que es lo que conduce a los pequeños a escribir, a través de que puntos clave pasa este desarrollo histórico y que relación mantiene con el aprendizaje escolar.

Esta evolución comprende en un primer estadio, el de los juegos infantiles. Para los niños algunos objetos pueden designar a otros, substituyéndolos y convirtiéndose en signos de los mismos, por ejemplo; un montón de ropas o un trozo de madera se convierte en un bebé en el juego, aquí lo importante es la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con el un

gesto representativo. Esta es la clave de toda la función simbólica del juego de los niños.

En este sentido el lenguaje egocéntrico de los niños se pone de manifiesto en dichos juegos, mientras que unos niños describen todas las cosas sirviéndose de movimiento y mímica, sin emplear el lenguaje como recurso simbólico otros acompañan todas las acciones con el lenguaje; el niño actuaba y al mismo tiempo hablaba. Esto nos indica que la representación que la representación simbólica en el juego es estadio temprano, una forma que nos conduce al lenguaje escrito.

Sully (1895), señala acertadamente que el dibujo comienza cuando los niños han hecho ya grandes progresos con el lenguaje hablado, y este se hace habitual.

Los niños no se esfuerzan en representar bien las cosas, son más simbolistas que naturalistas y, no están interesados en llevar a cabo una similitud exacta, lo que realmente les interesa es designarlas y denominarlas, más que representarlas, así pues comprobamos una vez más que el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal.

El posterior desarrollo del dibujo infantil no es algo que pueda comprenderse por sí mismo ni puramente mecánico. Existe un momento crítico al pasar de los simples trazos sobre el papel al uso de las marcas con el lápiz como signos que describen o significan algo. Todos los investigadores interesados en este tema están de acuerdo en que el niño tiene que descubrir que las líneas que traza pueden significar alguna cosa.

Luria, se comprometió en la creación de este momento de descubrimiento de los símbolos de la escritura para poderlos estudiar sistemáticamente. En sus experimentos, se pedía a niños que todavía no sabían escribir que hicieran algún tipo de narración simple. Los pequeños debían recordar cierto número de frases que superaba con creces su capacidad natural de memoria, una vez que los niños se convencieron de que no podían recordarlas todas, se les entregó una hoja de papel y se les motivó a escribir o registrar de alguna manera las palabras presentadas; nos encontramos con que algunos niños trazaban líneas y garabatos indiferenciados, sin significado alguno, pero a la hora de reproducir las frases parecía como si las estuvieran leyendo, se remitían a realizar ciertas marcas y

podía indicar, perfectamente y sin errores, que marcas designaban a una determinada frase (Luria, 1929 ).

Los signos indicativos, marcas simbólicas y, garabatos, van siendo substituidos por pequeñas imágenes y dibujos, que a su vez, dan paso a los signos. En este punto, resulta fácil comprobar que los signos escritos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos y/o acciones; el niño por su parte, debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, que abarca la creación de los símbolos escritos para los signos hablados de las palabras. Para ello el niño tiene que realizar un descubrimiento básico, a saber: que uno no sólo puede dibujar objetos, sino también palabras, (Vigotsky, 1979).

La comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio.

Desde el punto de vista psicopedagógico, esta transición debería disponerse modificando la actividad del niño de modo que pasará de dibujar cosas a dibujar el lenguaje.

Sin embargo cuando los niños ingresan a la escuela se inhibe este proceso natural; el dibujo se toma sólo como un pasatiempo, pero no como algo importante al desarrollo de la lecto-escritura, más bien se pone al niño a realizar planas y planas sin sentido alguno para los niños o se les entrena en habilidades perceptivo-motrices, que por supuesto, son necesarias para dicho aprendizaje, pero dejan de lado los verdaderos procesos que intervienen para que se de esta evolución natural de la lecto-escritura y que se explicara en el siguiente punto.

Burt (1917) afirma que, la enseñanza de la lecto-escritura en la mayoría de las escuelas se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. Por ello, el problema de la enseñanza de este proceso en los años preescolares comporta necesariamente una segunda exigencia: la escritura ha de ser importante para la vida.

El niño debe acercarse a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde fuera; ello significa que el mejor método es aquél según el cual los niños no aprenden a leer y escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situaciones de juego.

Por ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que es el lenguaje.

En fin, simplemente hay que decir que a los niños se les debe enseñar el lenguaje escrito, no la escritura de las letras.

### **5.3 Procesos psicológicos inherentes a la lecto-escritura.**

A partir de las afirmaciones Ferreiro (1989, pág-40) de que, “no debe confundirse la lectura con el descifrado y la escritura con la copia de un modelo”.

Atendiendo a esta premisa han surgido un sin fin de métodos para leer y escribir, la inquietud profesional de los maestros ha estado determinada por la discusión que qué métodos son más eficientes, si los de marcha sintética o los de marcha analítica.

La discusión sobre los métodos constituye una querrela insoluble, a menos que conozcamos cuáles son los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje de la lecto-escritura, procesos que tal o cual metodología pueden favorecer, estimular o bloquear, pero no crear.

Es importante hacer la diferencia entre métodos y procesos, porque se hace suponer que los éxitos en el aprendizaje se atribuyen al método y no al sujeto que aprende. El proceso de aprendizaje del sujeto no depende del método, éste puede ayudar, frenar o dificultar, pero no crear el aprendizaje, más bien los procesos pasan a través del método.

Con esta concepción debemos comprender que la adquisición de la lecto-escritura es el producto de una construcción activa, en donde el niño formula hipótesis y busca respuesta a ellas, poniendo en juego los procesos psicológicos, lingüísticos y sociales.

El aprendizaje infantil comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela, es decir todo tipo de aprendizaje que el niño encuentre en la escuela tiene siempre antecedentes históricos.

Esta conclusión nos remite forzosamente a la concepción de aprendizaje y desarrollo que plantea Vigotsky (1979), quién señala que el aprendizaje debería de equipararse de alguna manera con el nivel evolutivo del niño. Pero esto no a la manera tradicional, pues en tal caso sólo lograríamos encasillar en



instancias fijas (o etapas) las habilidades que los niños van adquiriendo de acuerdo con su desarrollo.

¡Más bien, se trata de identificar dos niveles de desarrollo uno real, determinado por la capacidad de resolución de problemas en forma independiente y otro potencial, determinado a través de la resolución de problemas mediante una guía; a la instancia que se encuentra entre estos dos niveles se le denomina zona de desarrollo próximo, y está nos permite hacer un bosquejo del futuro subsecuente del niño, así como su situación evolutiva dinámica, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también lo que esta madurando.

Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces sus propias necesidades, por tanto resulta ineficaz el aprendizaje que se orienta hacia los niveles educativos ya alcanzados, visto esto desde la perspectiva del desarrollo total del niño.

Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva formula a saber, que el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo (Vigotsky, 1979). El desarrollo y aprendizaje sólo pueden ser entendidos de manera integral dentro de la dialecticidad del proceso de humanización. Desarrollo y aprendizaje implicados a manera de procesos ineterdependientes en la apropiación del mundo, en la producción y reproducción de éste. Esta idea de desarrollo y aprendizaje, planteada por la psicología soviética Vigotsky (1979), permite comprender que está relación en la vida del niño no ocurre como una acumulación de habilidades y conocimientos.

Mediante esta visión nos es posible entender que la maduración biológica del ser humano se constituye en un primer momento con el contacto inicial del mundo, pero este desarrollo elemental sólo se transforma cualitativamente a partir del aprendizaje social. Como ejemplo claro tenemos, que las funciones superiores (percepción, atención, memoria), como factores de desarrollo, se modifican al ser regulados por el lenguaje.

Considerando lo anterior, resulta claro que para comprender el proceso de lecto-escritura es necesario entender las funciones superiores que le subyacen y el curso que éstas siguen a través del desarrollo y aprendizaje. Así pues la atención, percepción y memoria no pueden ser en sí mismos, los

factores que expliquen la apropiación de la lecto-escritura a menos que sean entendidos en su interrelación.

El niño pequeño percibe el mundo a través de los sentidos y, poco a poco con la ayuda del lenguaje ocurre una transformación cualitativa en las funciones iniciales: las funciones psíquicas evolucionan a funciones cognitivas, pues la visualización y el contacto con un objeto determinado se ve impregnado por su significación social; por ejemplo, nosotros no percibimos simplemente un objeto negro, redondo con marcas y dos trozos de metal, sino que observamos un reloj, y podemos distinguirlo dentro de otros objetos,(Vigotsky , 1979).

Este nuevo sistema regulado por el lenguaje capacita al niño en la estructuración de procesos complejos que comprenden tanto experiencias pasadas como presentes, entrelazándose estas dos para dar paso a las experiencias nuevas; procesos como el juego, la formación de conceptos y por ende la lecto-escritura.

Sabemos que estos procesos viven en el niño siempre interrelacionados, y que su diferenciación (aunque sea estrictamente para análisis) resulta muy difícil debido a su curso y desarrollo dinámico e interdependiente que se manifiesta en cada momento. Por esta razón, cuando observamos detenidamente el juego del niño, o más precisamente la realización de un dibujo, nos encontramos con un sin número de niveles de desarrollo, así como situaciones de aprendizaje que consolidan dicha actividad y posibilitan otras: la representación gráfica y la inclusión de signos. Tanto el juego como el dibujo se nos presentan aparentemente como actividades espontáneas, sin relación alguna con la vida cotidiana del niño, pero en realidad se ponen en práctica múltiples procesos de las funciones cognitivas, básicamente nos referimos al simbolismo, a los inicios de la lecto-escritura, y es a partir de estos descubrimientos que surge una interrogante, ¿de qué manera se instaura la internalización de este sistema en la estructura cognitiva del niño?.

Varios investigadores como Piaget, Ferreiro, Vigotsky, interesados en el proceso de lecto-escritura, han realizado diversos estudios en diferentes sociedades encontrando datos que confirman la transición gradual de las imágenes y dibujos o garabatos y marcas simbólicas, que a su vez dan paso a

los signos convencionales, sobre esto se hablara ampliamente en el siguiente punto.

Estos autores señalan que las primeras representaciones no son representaciones simbólicas estrictamente hablando, sino más bien, dibujos en los que se encuentran plasmadas las características y propiedades físicas que las habilidades motoras del niño le permiten reproducir del objeto o evento en cuestión; pero que cumplan la función de transmitir el lenguaje.

La internalización de la función de signos y símbolos se logra en la medida que el niño supera la dependencia entre comportamiento y percepción, y puede identificar los signos como rasgos significativos que lo remitan tanto a ideas como a objetos. Esto último resulta crucial en el aprendizaje de la lecto-escritura, pues es la fase evolutiva donde el niño instauro la posibilidad de regular su conducta tanto por el lenguaje oral, como por el lenguaje escrito; este es el momento en que el niño, gracias al devenir de sus experiencias en lo que respecta al simbolismo y a la relación bidireccional sujeto-objeto, puede estructurar, ordenar y clasificar, tanto sintáctica como semánticamente, los signos que le ayudarán a representar la realidad que le rodea.

#### **5.4 Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura.**

Hasta hace poco, el desarrollo de la escritura constituyó una preocupación menor para los psicólogos. Es verdad que se estudiaron las actividades gráficas de los niños pequeños, pero no como actividades conducentes a la escritura, sino más bien como una preparación para el dibujo y más tarde para el arte pictórico.

Los primeros estudios de las actividades gráficas de los niños se centraron en la evolución del dibujo. Desde este punto de vista, Rouma (1912) y Luquet (1912), distinguieron diferentes períodos en las actividades gráficas

No fue sino hasta un poco más tarde, al emprenderse los estudios psicopedagógicos de los niños con determinadas dificultades para el aprendizaje de la lectura y escritura, cuando se puso de manifiesto un nexo entre el dibujo y la lecto-escritura.

Algunos psicólogos han argüido que el dibujo y la escritura nacen de fuentes diferentes; otro ven en los garabatos tempranos la fuente común. Sin embargo, aún los que optan por una fuente común consideran el desarrollo de los garabatos al dibujo como una línea evolutiva directa y recta, pero la escritura como una derivación particular. Wallon (1950), por ejemplo, dice el dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación de las actividades de los adultos.

A este respecto Emilia Ferreiro (1989) menciona que, el desarrollo de la lecto-escritura está mucho más cerca del desarrollo espontáneo del dibujo, la parte activa y personal del niño en la elaboración del sistema de escritura parece ser más importante que su imitación de las producciones del adulto también dependerá del modo en que los niños organizan el medio en que viven.

Los dibujos de los niños se han estudiado durante los últimos 50 años, y los pasos principales de su desarrollo hacia el arte pictórico son bien conocidos. Hasta la edad de un año y medio o dos años, los bebés pueden imitar a niños mayores o a los adultos haciendo marcas sobre superficies planas, usando un lápiz sobre el papel, un palo o un dedo en la arena, etc. A esta edad, parece que la fuente de interés del niño son los movimientos y no las marcas que resultan de estas acciones.

Para el niño mismo los garabatos del segundo período son únicamente diferentes en su función de los del primer período que Piaget llamó "garabatos puros". Los garabatos puros todavía no están influidos por el resultado visual. Sin embargo, el segundo período de los garabatos exhibe las mismas formas que se producen en el primero: líneas en zig-zag y cruzadas, curvas y trazos circulares (Piaget en Inhelder, 1972).

El acto de nombrar parece ser bastante arbitrario: una forma en zig-zag puede ser llamada una montaña, pero también un caballo o una flor. Lurcat (1965), a quién debemos la descripción y la interpretación más detallada de los garabatos iniciales como una fuente del dibujo y de la escritura, hace notar una convergencia de la expresión verbal y gráfica durante el cuarto año. El lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce.

Lucart sostiene, que de aquí en adelante el dibujo y la escritura comienzan a divergir, y aquí vuelven a remarcar que no cabe duda que la imitación de la actividad del adulto juega un papel importante, pero nos parece que el desarrollo es mucho más complejo de lo que parece sugerir la simple derivación directa de una sola fuente. Al igual que en el lenguaje hablado, donde la imitación también juega un papel importante, pero donde las capacidades constructivas y organizadoras del niño son tanto o más importantes, en la diferenciación de la escritura y el dibujo una elaboración igualmente compleja parece tener lugar. El autor da como primer ejemplo la siguiente observación: La escritura aparece al principio como una marca que completa un dibujo. A los tres años cuatro meses Helene dibuja dos rectángulos de diferentes tamaños, uno de los cuales representa una cama grande y el otro una cama pequeña. Cada dibujo está acompañado de un símbolo, una especie de lazo. Helene dice: marqué una cama grande, marqué una cama pequeña. Lucart menciona que la diferenciación entre el símbolo escrito y el dibujo todavía no está lograda: el símbolo está próximo al dibujo y la correspondencia término a término entre el dibujo y el símbolo escrito es un ejemplo de la confusión inicial entre el dibujo y la escritura. Quizás así sea; pero la correspondencia término a término es un fenómeno frecuentemente observable y de duración prolongada en las marcas de los niños referentes a los nombres y las formas que usan no se asemejan a las formas de los objetos.

Una pionera en el estudio de la escritura, Hildreth, describe un experimento en el que se pidió a niños de tres a siete años que escribieran sus nombres. Hildreth distingue un nivel cero en la escritura del nombre ya que sólo realizaban una serie de trazos curvos agrupados alrededor de una forma ovoide. De la edad de tres años en adelante, observa una tendencia creciente hacia la dirección horizontal y los trazos hacia arriba y hacia abajo. La autora atribuye estos garabatos a una imitación de la manera adulta de escritura cursiva rápida (Hildreth, 1936)

Estas observaciones concuerdan con las de Ferreiro y Teberosky (1989), sobre la primera etapa de la escritura espontánea. Estas autoras consideran los dos tipos de producciones (líneas ondulantes que se parecen a la escritura cursiva de los adultos y formas separadas que se parecen a la letra de molde o de imprenta), como pertenecientes al mismo nivel. Suponen que la

diferencia no es una menor o mayor elaboración sino una selección por parte del niño de lo que para él es el modelo básico.

La siguiente etapa según Ferreiro se da cuando los niños trabajan con las hipótesis de que, para escribir los nombres de diferentes personas, animales u objetos, tiene que hacer una diferencia objetiva en los símbolos gráficos usados. Su repertorio de símbolos es todavía limitado; generalmente es de sólo cuatro o cinco formas. El hecho notable es que para indicar las diferencias, los niños cambian la posición de las formas individuales en el orden lineal. Así como en cierto nivel de los dibujos del niño las formas estables aparecen mostrando algún parecido con los objetos reales y también con las formas convencionales de los dibujos de los adultos, en este nivel aparecen en la escritura de los niños algunas formas que se parecen a las letras convencionales, y a veces conocen incluso la forma de varias letras que pertenecen a su nombre.

En este nivel todavía no hay idea de que las letras representan sonidos. Este desarrollo esencial ocurre en el siguiente nivel, según Ferreiro, cuando el niño llega a la idea de que cada forma representa una sílaba emitida. Esto no puede causar sorpresa alguna ya que, de hecho, son las sílabas, y no los fonemas, las unidades básicas del lenguaje oral. Sin embargo debe destacarse que la hipótesis silábica es una creación de los niños mismos; no puede surgir de la enseñanza directa o de la información indirecta obtenida de la familia, ya que ha sido observada en países en los que pocos adultos son conscientes de la existencia de escrituras silábicas.

La hipótesis silábica puede conducir a crear un conflicto cuando llega a combinarse con otra hipótesis creada por el niño, según la cual para que una escritura "siva para ber", debe comprender tres símbolos por lo menos, Su propia versión escrita de su nombre o un sustantivo puede no ajustarse al número de sílabas. La hipótesis silábica es, sin embargo, muy fuerte, y los niños proponen muchas soluciones al problema del ajuste.

Es sólo después de un prolongado conflicto, y muchas veces hasta que los niños ya están en el primer año de la escuela primaria y reciben instrucción formal en lecto-escritura, cuando dan el siguiente paso, esto es, captar la idea de la correspondencia fonema-grafema, momento en el cual realmente han

penetrado en el sistema. De aquí en adelante, pueden tener problema en la ortografía, pero ya han recreado el sistema.

Tanto el análisis de Ferreiro como el de Hildreth consideran que el nombre propio del niño tiene una posición muy especial en el desarrollo que conduce a la escritura alfabética. Ya que en sus estudios observaron que desde el momento que el niño ve que los símbolos escritos a su alrededor significan algo, como lo es por ejemplo, su nombre empieza un proceso de hipótesis que lo llevan cada vez más cerca de la comprensión de la naturaleza de nuestro código alfabético (Ferreiro 1989, Hildreth 1936).

### **5.5 Principios que los niños descubren al desarrollar un sistema de escritura.**

Como pudimos ver en el punto anterior, las hipótesis que el niño va descubriendo, nos muestra el descubrimiento de cómo el niño desarrolla un sistema de escritura alfabético antes de ser instruido en la escuela. Este evento cultural, el descubrimiento de cómo se desarrolla el lenguaje escrito en los niños preescolares, había estado siempre cerca de nosotros; pero siendo adultos y aun maestros de niños pequeños o investigadores de procesos infantiles, hemos tomado como una cosa casi hecha es desarrollo del lenguaje escrito.

Sin embargo los niños a muy temprana edad ya han desarrollado un sistema de escritura y además descubren principios que a continuación describiremos:

#### **1. Principios Funcionales**

Los principios funcionales crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura y ve la escritura que otros usan en la vida diaria y observa el significado de los eventos de la lecto-escritura en los que participa. Un ejemplo de ello se da cuando uno de los padres está haciendo una lista de compras y dice al niño: ¿Qué más necesitamos? ; el niño dice: compra cocoa y el padre escribe algo en el papel, cada evento de lecto-escritura como este, proporciona

al niño no sólo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cual es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura. Pero surgen también algunas interrogantes: ¿Es la escritura algo realmente accesible para el niño? ¿Hay lápices, marcadores, plumas, papel de varias clases, a la mano? ¿O el niño ve la escritura como una actividad que sólo realizan los adultos o los niños en respuesta a experiencias preescolares.

Por el contrario en los hogares en que a los niños se les estimula o se les permite escribir cartas o notas para algún miembro de la familia que vive lejos, ellos desarrollaran la idea de que el lenguaje escrito puede usarse para decir gracias o te quiero; los niños descubren que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible.

Por lo tanto los cuatro años, algunos niños comienzan a representar su imaginación en lenguaje escrito. Pueden ser historias de experiencias reales o imaginarias, o historias que le han sido leídas o contadas. Con frecuencia esas historias se acompañan de dibujos. Muy pronto en el desarrollo de esta función, el lenguaje escrito puede quedar cubierto por los dibujos, es así como el niño dibuja escribe y hablan yendo y viniendo entre una variedad de sistemas de símbolos, sus estrategias resultan claras.

Además los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo. Puede que hagan una lista de sus posesiones o de las cosas que quieren comprar, o descubren que pueden dejar una nota a sus papás cuando van a salir o escribir para ellos mismos algo importante que deben recordar.

## 2. Principios Lingüísticos.

El segundo grupo de principios es de naturaleza lingüística. Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación.

La ortografía se refiere generalmente a las letras con que se escribe una palabra. La mayor parte de la escritura que el niño ve que producen los adultos,



está en forma horizontal y en cursiva. Por eso no debe extrañarnos que los primeros intentos de escribir que hace el niño se parezcan a las formas cursivas del adulto; que el uso temprano de las letras o cuasi letras se parece a las mayúsculas y que su control sobre la dirección horizontal sea casi universal. La puntuación es otra convención que los niños empiezan a desarrollar conforme van escribiendo, otros niños descubren el uso del punto, algunas veces como una marca del límite de la palabra, antes de poder controlar el uso del espacio para separar las palabras.

### 3. Principios Relacionales

Estos principios se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

En un inicio los niños relacionan la escritura con el objeto y con su significado, por ejemplo, cuando se les pregunta por qué un perro se llama perro, puede ser que contesten, - por que tiene cuatro patas - son las propiedades mismas del objeto las que proporcionan la manera de nombrarlo. Los niños usan el mismo concepto al empezar a descubrir que el lenguaje escrito puede estar directamente relacionado con el objeto o con el significado de la cosa que se escribe. Ferreiro (1989) estudió a una cantidad de dichos fenómenos cuando presenta niños que piensan que cuando más grande el nombre de la persona o la manera de nombrar la cosa.

A través del análisis que ha hecho Ferreiro, demuestra el increíble desarrollo de la escritura que muchos niños han empezado a tener aún antes de entrar a la escuela.

Por ello es muy importante que los profesores interesados en iniciar a los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar deben de aprender a entender y respetar los aspectos del desarrollo de la escritura que el niño ya ha desarrollado.

## **5.6 La psicomotricidad como auxiliar en el aprendizaje de la lecto-escritura.**

El descubrimiento de que el niño antes de ingresar a la escuela ya, ha tenido experiencias con la lecto-escritura y que ha elaborado un sin fin de hipótesis nos lleva a plantear algunas interrogantes. En algún momento del desarrollo se hace evidente que los niños esperan que otras personas sean capaces de interpretar sus dibujos, por ejemplo que reconozcan correctamente a las personas, a los animales o a los objetos que ellos han representado.

¿Exactamente cuándo y cómo surge de un grupo de formas similares a las letras, y en parte convencionales, la idea de un significado compartido?,

Por otra parte, a lo largo de este capítulo se ha hecho un análisis sobre los aspectos que son necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura como es: desarrollo de los procesos psicológicos superiores, y los sistemas de escritura que el niño elabora, pero surge otra interrogante ¿cómo estimularemos al niño a expresar todos estos aspectos, y cómo los llevamos a la práctica?.

La respuesta a estas preguntas nos la dará la psicomotricidad y será un gran auxiliar, ya que esta metodología valora en todo momento la creatividad individual y colectiva, los intereses del niño y los del grupo, y colabora a que los primeros aprendizajes (lecto-escritura) sean motivados a partir del juego libre del niño, como ya hemos explicado; la vivencia aplicada al cuerpo, a los objetos, al tiempo y al espacio, y entendida como un medio de exploración progresiva, es el instrumento natural de aprendizaje de que se vale el niño para dominar su cuerpo, dominar el espacio y descubrir todas las leyes universales que, explicadas por un maestro en la pizarra, se memorizan de una manera teórica; pero nunca llegan a integrarse bien, (Anton, 1987).

Dado que el dominio de la escritura es posible gracias a la culminación de ciertas adquisiciones, en primer lugar motrices y, posteriormente, psicomotrices y/o simbólicas en las que interviene el cuerpo, bien de manera global, bien segmentariamente (la mano), es útil ayudar al niño a adquirir estos mecanismos específicos trabajando con el cuerpo y con los objetos los primeros pasos de las grafías.

Lo que aquí se pretende es, tener presente la evolución madurativa estudiada por estos autores, darle al niño oportunidades de vivenciar e interiorizar de una manera global (con todo el cuerpo) y después específicamente con la mano, los diferentes trazos de las grafías.

### **5.7 Programa de lecto-escritura del centro psicopedagógico “abc”.**

Si consideramos que los niños al egresar del jardín de niños, deben estar preparados para el aprendizaje de la lengua escrita, y si nuestro objetivo principal es que participe activamente de su propio aprendizaje, y que esté no sea producto mecánico de algo incomprensible, es por tal este motivo que en nuestro programa hacemos énfasis especialmente en los niños de cinco años, ya que es aquí donde podremos ayudar a desarrollar este proceso.

Todas las actividades y objetivos que se presentan se analizarán tomando en cuenta: los procesos psicológicos superiores, y todos los aspectos que son necesarios para ayudar a que el niño desarrolle la lecto-escritura, como se ha mencionado; a continuación expondremos los objetivos de nuestro programa de lecto-escritura

#### **A) OBJETIVO A CORTO PLAZO:**

Que el niño comprenda la necesidad de representar gráficamente en forma convencional y particularmente a través de la lengua escrita. Esto significa que el niño comprenda para que sirve leer y escribir lo que le hará posible la comunicación a distancia y el registro de hechos que se desea recordar.

Para lograr este objetivo será necesario que el niño logre:

- a) Ser consciente de la necesidad e importancia de la lengua escrita.
- b) Avance hacia un considerable nivel de análisis de la lengua oral.

c) Invente sistemas de signos que lo lleven a representar mensajes en forma arbitraria y convencional.

- Establezca correspondencia entre la lengua oral y la lengua escrita.
- Que la lecto-escritura es un medio de comunicación y expresión.

Para el logro de este primer objetivo es necesario que el niño descubra el “gesto” como la primer forma de comunicación y, como con su propio cuerpo puede establecer relación con los otros a través de las siguientes actividades:

1. Decir al niño ¿Qué es lo que puedes hacer con tu cuerpo? : andar, correr, saltar, rodar, retorcerse, estirarse, posteriormente se le pedirá que hará pequeños roces con un compañero, luego con dos y así sucesivamente hasta formar equipos más grandes.
2. Por equipos pedirles que hagan una estatua al ritmo de la música, se les irá haciendo notar que tienen que ponerse de acuerdo para lograr hacer estatuas diferentes.
3. Caminar por el patio en diversas direcciones al ritmo música y cada que pare la música se darán un abrazo con el niño que queden de frente, después se abrazará con dos y así sucesivamente hasta llegar a un grupo mayor.
4. Con diversos materiales, listones, pañuelos, aros, resortes, se les pedirá a los niños formen alguna figura con estos materiales en grupos de dos, tres o la cantidad de niños que indique la profesora, primero se le pedirá que muevan su cuerpo con los pañuelos (u otro material ) al ritmo de la música y cuando pare la música harán una estatua en grupos de tres o cuatro niños.

Después de terminar estas actividades se les pedirá a los niños que dibujen lo que hicieron y que sintieron, también se les pedirá que escriban un mensaje, como ellos puedan con sus propios signos ya que lo intercambiarán con otro compañerito.

Una vez que mediante estas actividades el niño logra descubrir que a través de su cuerpo de sus gestos y de sus expresiones pueden comunicarse con otros, el siguiente paso será, que descubra que hay otras formas de

comunicación cuando las personas están a distancia, que los hechos que queremos recordar se pueden plasmar en un papel, algunos ejemplos de actividades son:

5. Contar cuentos, después hacerles preguntas, ¿cuáles son los personajes? , ¿ Que paso primero, después, y por último? , después se les pedirá que dibujen como ellos puedan.
6. Hacer una carta a un compañerito o algún familiar, decirle que escriban como ellos puedan: con dibujos, garabatos o signos o letras que ya conozcan.
7. Hacer invitaciones para una fiesta, convivió o festival.
8. Hacer recetas de cocina, elaborar un periódico acerca de un tema de interés de los niños: sobre la naturaleza, los juguetes, etc.

#### B) OBJETIVO A MEDIANO PLAZO:

Qué los niños descubran la diferencia entre escritura y otras formas de representación gráfica. Comprensión de actos de lectura. La finalidad de esta actividad es que el niño logre establecer la diferencia entre lo que es leer y lo que es mirar, así como la diferencia entre lo que es dibujar, y lo que es escribir; para ello se sugieren las siguientes actividades.

1. Llevar etiquetas de productos como: nescafé, corn flakes, dulces, etc., jugar con sus compañeros a la tiendita, y decirles que cada que les pida un producto su compañero tiene que leer la etiqueta en voz alta, otro juego con este mismo material puede ser, clasificar las etiquetas que tienen la misma forma de letra, manuscrita o de molde; observar que hay palabras largas y cortas,
2. Hacer recados, recetas de cocina y después decirles que las lean, ahí se darán cuenta que no entienden y por eso les interesará aprender a leer y escribir.
3. Leer cuentos con pictogramas, aquí los niños descubrirán que si van siguiendo las líneas pueden ir adivinando a través de las imágenes lo que dicen las palabras y podrán entender de diversas maneras.

4. Interpretación de dibujos e imágenes, que vienen en revistas y periódicos.
5. Anticipar el significado posible de los textos, de los cuentos, de los anuncios, letreros, del periódico, etcétera.

Se pueden crear otras situaciones a través de las cuales los niños puedan apreciar que lo implícito en la imagen se puede interpretar de muchas maneras.

#### C) OBJETIVO A LARGO PLAZO:

Que el niño logre realizar un análisis del lenguaje oral, en sus partes constitutivas, que van desde la división de partes que componen una frase u oración, hasta la partición de las palabras en sus elementos sonoros, llamados fonemas, en nuestro sistema alfabético los sonidos elementales se representan por la relación entre grafía y fonema, pero este nivel sólo se logra cuando los niños ingresan a la primaria. En preescolar la primera división que el niño realiza en esta dirección, es la división por sílabas. Para que pueda establecer esta correspondencia, es necesario que el niño llegue a un cierto nivel de análisis del lenguaje oral; para lo cual se sugieren las siguientes actividades:

1. Hacer juegos con palabras (se puede iniciar con su nombre) y tendrán que dividirlos en sílabas con palmadas, después se les pedirá que dividan en sílabas con otras partes del cuerpo (con la cabeza, los hombros, los pies al mismo tiempo que dicen en sílabas: ma-le-ta, etcétera.
2. Dividir palabras en sílabas al mismo tiempo hacer diversos movimientos con el cuerpo, por ejemplo sí la palabra man-da-ri-na, tiene 4 sílabas los niños al mismo tiempo que dicen en voz alta la palabra en sílabas deberán hacer cuatro movimientos diferentes por ejemplo al decir: man-pondrá manos arriba, para (da) sentarse abajo, para (ri) un brinco adelante, y para (na) un brinco atrás, a sí, sucesivamente se pueden hacer juegos con otras palabras.

3. Después de estos juegos se les puede pedir que dibujen con sus propios signos las palabras (se debe empezar con su nombre), que dividieron en sílabas, por ejemplo, dibuja una manzana como tu puedas y después se le pedirá que escriba abajo el nombre del dibujo como él pueda.
4. También con libros y/o revistas se les puede pedir que recorten palabras y comparen su longitud, que encuentren palabras con un determinado número de sílabas.
5. Comparar su nombre con el de sus compañeros, su longitud y de cuantas sílabas consta cada uno de los nombres.

#### 5.7.1 Control de sí y coordinación motora.

Una vez que logremos que el niño sienta la necesidad por aprender a leer y escribir, podemos seguir con el último paso, que el niño logre plasmar a través de signos y/o dibujos lo que ha vivido, pero para no forzarlo a dibujar o escribir algo concreto, por que sabemos que esto solo se logrará cuando ingrese a la primaria; antes debemos trabajar coordinación motora fina y gruesa a través de las siguientes actividades:

1. Antes de forzarlo, dibujará líneas o etcétera se les pedirá que lo hagan con el cuerpo (motora gruesa), van mover el cuerpo arriba-abajo, al ritmo de una canción, o de izquierda a derecha.
2. Realizar movimientos segmentarios (motora fina) con los brazos, manos, y dedos. Manipular material como: pañuelos, listones, resortes, hacer diversos movimientos, por ejemplo, mover el listón de arriba-abajo, después de izquierda-derecha, hacer viboritas, hacer círculos, pedir lo hagan primero con la mano o pie derecho , luego con mano izquierda o derecha y, por último con las dos manos.

3. Después de vivir estas actividades se les pedirá que dibujen lo que hicieron con crayolas colores o acuarela, trazos de arriba-abajo, izquierda-derecha, círculos, víboras, etcétera.
4. Poner cuerdas en el patio simulando líneas rectas, horizontales y verticales, por las cuales tienen que pasar: rastreando, gateando, caminando, saltando, también se puede trabajar con otros objetos, palos o tablitas.

Una vez profundizado el trabajo con los objetos puede pasarse a intentar un primer esbozo de plasmación gráfica, iniciando la coordinación óculo-manual, para ir educando paralelamente la percepción visual y la habilidad manual.

Si bien el instrumento habitual con el que trabaja el niño durante toda la escolaridad será el papel y lápiz, puede parecer que este aspecto ya lo domina el niño porque desde muy pequeño, manipula lápices, colores, no obstante hallaremos a menudo niños que debido a la crispación producida por un control deficiente del lápiz, lo coge mal, adoptando en consecuencia fórmulas que dificultan la soltura al escribir.

Así pues, si bien el niño manifiesta desde muy pequeño el deseo de escribir, pues le hace gracia hacer garabatos, será necesario que en preescolar se le ayude a descubrir todas las posibilidades de expresión que tienen sus manos, ya que es muy importante la adquisición de una buena prensión o el dominio de la pinza desde la más gruesa a la más fina.

Como condición previa el niño debe poder expresarse libremente, es decir se le ha de dejar que tan sólo con la mano, pintura y papel haga lo que quiera y como quiera y, poco a poco, ir dándole algunas pautas que le ayuden a dominar mejor la mano, algunas de las actividades pueden ser:

1. Pintar con la mano plana, tal y como apetezca el niño.
2. Pintar con la mano plana y los dedos juntos.
3. Pintar con la mano plana y los dedos separados.
4. Pintar con los dedos juntos sin apoyar la palma
5. Pintar con los dedos separados sin apoyar la palma.
6. Pintar con cada uno de los dedos por separado.
7. Dibujar las grafías en el suelo mediante tiza o pintura o dacs.
8. En el pizarrón reproducir las grafías.



## 9. Dibujar las grafías en papel estroza grande.

Finalmente podrá pasarse al cuaderno de dibujo grande, después el niño habrá adquirido ya un dominio del gesto y un conocimiento espacial del papel que le permitirán reproducir sin problemas aquellos trazos previamente vividos a nivel corporal y que, ya plasmados en el papel, asumirán las formas de las grafías que tienen una correlación con la actividad motriz y gráfica del proceso de escritura.

A lo largo de este capítulo se mostró como el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso muy complejo por lo cual debe trabajarse tomando en cuenta al niño como un ser integral tomando en cuenta cada una de las áreas.

Es necesario tener presente lo siguiente; en el aspecto cognitivo, los procesos psicológicos superiores y la estructuración perceptiva; así mismo en el aspecto motriz, reconocer la importancia de la psicomotricidad, y que tengan un conocimiento de sí; en cuanto al área afectiva la necesidad de desarrollar una personalidad sana, el tomar en cuenta todos estos aspectos permitirá que el aprendizaje de la lecto-escritura se de en forma natural.

En general a lo largo del presente trabajo mostramos como la psicomotricidad es un auxiliar en el desarrollo evolutivo del niño, que nos brinda muchas herramientas para el logro de nuestros objetivos como lo es: dotar al niño de recursos para que desarrolle una personalidad sana que adquiera seguridad, que tenga iniciativa y que sea un niño independiente lo cual le permitirá tener éxitos en su aprendizaje, de igual manera le ayudará a relacionarse con todo su entorno.



## CONCLUSIONES.

A lo largo de un año de observaciones de nuestro centro psicopedagógico podemos concluir que es necesario que en preescolar, las escuelas a nivel particular y todas, sean conducidas por personal especializado en el ramo, y que cuenten con el apoyo de un psicólogo, ya que hay que encaminar la organización de estos centros de educación preescolar no sólo a lograr objetivos en el plano cognitivo, hay que poner atención también al aspecto psicológico.

La situación económica y política de México, a orillado a que los dos miembros de familia (papá y mamá), tengan que trabajar, dejando a sus hijos a cargo a otras personas. A su vez, en las juntas y entrevistas que se hicieron a lo largo del año con los papas, nos percatamos que los papás si buscan otras alternativas, otras formas de educación como en nuestro centro en donde se les puede ayudar a educar a sus niños a que adquieran: seguridad, independencia, iniciativa.

Por otra parte, observamos que los maestros normalistas que trabajan en nuestro centro, les costo mucho trabajo llevar a la práctica los principios y objetivos de nuestro centro, debido a que les faltan herramientas teóricas; sin embargo fue de mucha ayuda el apoyo del psicólogo ya que a través de las juntas y conferencias que se les dio a los profesores, ellos pudieron llevar a la práctica nuestras metas de trabajo.

Podemos concluir que los maestros normalistas si requieren de un apoyo, ya que se les dificulta enfrentar o dar solución cuando se les presentan niños con problemas emocionales, hace falta que tengan un marco teórico mucho más vasto que les permita llevarlo a la práctica; concordamos con lo que señala Froebel, de que es necesario que las nuevas generaciones de profesores tengan una reforma educativa en su formación de profesores, y que haya un trabajo multidisciplinario, donde el psicólogo será una pieza ( imprescindible ).

Sin embargo nos enfrentamos a una realidad, de que casi no hay escuelas particulares que ofrezcan atención psicológica, además si las hay no

se nos da apoyo para poder crecer en todos los aspectos, y que se puede esperar de las escuelas oficiales.

Por otra parte el programa que se implemento de psicomotricidad ayudo mucho en el desarrollo evolutivo del niño, ya que por las características políticas y económicas de nuestro país como mencionamos en un inicio, los papás en su mayor parte tienen a los niños olvidados, no conviven con ellos, no les ponen límites ya que se sienten culpables de dejarles tanto tiempo a cargo de otras personas ante lo cual presentan muchos problemas en su personalidad son: inseguros, impulsivos, agresivos, dependientes, acarreado de esta manera problemas que afectan su aprendizaje en la relación con sus compañeros y profesores.

A pesar de que en este centro hay escuela para padres con el fin de darles herramientas para que ayuden a sus hijos a superar estos problemas, muy pocos papás lo hacen y colaboran con nosotros, pero aquí es donde pudimos observar que la psicomotricidad será de gran ayuda, ya que si no cuenta el niño con el apoyo necesario por parte de sus padres, la psicomotricidad puede auxiliar, no tanto suplir el apoyo, y atención que requiere de sus padres, por que sabemos que esté es insustituible; sin embargo la psicomotricidad puede ser una terapia cuando presentan por ejemplo los siguientes problemas: los niños inseguros descubrieron que podían jugar a la pelota o crear acciones con su propio cuerpo, que si “pueden”, logrando de esta manera elevar su autoestima, por otra parte los niños impulsivos “inquiéticos”, al darles juegos en los que podían encaminar toda su energía hacia actividades positivas, ayudo a que fueran más tranquilos y pacientes.

Afirmamos lo que dice Wallon, que las emociones son el vínculo afectivo, el trabajar con las posturas, la relajación y con su esquema corporal, ayuda a que tengan un equilibrio en el estado emocional de los niños logrando a su vez progresos en su aprendizaje.

Sin embargo nos enfrentamos a algunas limitaciones al implementar nuestro programa de psicomotricidad que nos ha llevado a las siguientes interrogantes, ¿ qué hacemos cuando a los niños les genera conflicto el movimiento?, ¿qué hacemos cuando los niños son muy agresivos y se les dificulta integrarse a las actividades?, ¿qué hacer para que los niños

diferencien que en una sesión de psicomotricidad hay libertad de movimiento y juego pero también hay límites?. Esto fue para nuestro centro difícil de enfrentar, ya que a los niños les costo mucho trabajo entender que en ciertos momentos tenían que estar quietos para poder poner atención a las instrucciones que daba la profesora como: espera tu turno, sé paciente, ven, siéntate, en fin seguir reglas.

Estos fueron algunos problemas a los cuales nos enfrentamos, y esto debido a que no hay opciones en cuanto a programas de psicomotricidad, pero adaptados a las necesidades de nuestra población mexicana.

Es necesario que contemos con más información sobre psicomotricidad, no que haya un manual, porque sabemos que no todos los niños son iguales, pero sí que haya varias opciones que nos den las suficientes herramientas para enfrentar cualquier problema que se nos presente.

Es importante como señala Monserrat Anton, es necesario que todas las personas inmersas en educación preescolar se interesen por implementar psicomotricidad en educación preescolar e investigar más sobre este tema que es tan importante en el desarrollo evolutivo del niño.

En cuanto al programa de lecto-escritura observamos que si se cumplió el objetivo de sembrar en los niños el interés por aprender a leer y escribir, dejar que elaboren sus propias hipótesis y desarrollar un sistema de escritura. Sin embargo, no con todos los niños se logró, debido a su ambiente familiar a la pobre estimulación y apoyo que les dieron sus papás. Con algunos niños sólo se logró al final de año que mostraran interés y necesidad por leer y escribir, pero no se pudo lograr por las causas mencionadas con anterioridad, que descubrieran los principios e hipótesis que se siguen al leer y escribir.

A pesar de que los padres se les brindó apoyo para estimular a sus niños en los inicios del aprendizaje de la lecto-escritura a través de conferencias y clases abiertas cada quince días, muchos padres no lo llevaban a la práctica por las siguientes causas: algunos papás no tenían un nivel escolar alto, no conviven con sus niños, no hay cariño, hay violencia al interior de la familia; o por otra parte a la hora de enseñarles no son pacientes y tolerantes con los niños, estos fueron algunos de los problemas a los cuales nos enfrentamos.

Podemos señalar, como dice Vigotsky, en el aprendizaje de la lecto-escritura, intervienen factores socio-culturales, y que el aprendizaje de la lecto-escritura, se da en espiral, hay niños que no siguen este proceso favorable, pero aquí es donde la incidencia del psicólogo es importante para descubrir las causas el ¿por qué?, algunos niños se les dificulta aprender a leer y escribir y que podemos hacer para ayudarlos.

Es así como este reporte de trabajo es una invitación, para que más psicólogos se interesen en la formación de centros psicopedagógicos de educación preescolar, ya que son muchos los padres que buscan opciones diferentes en donde se trabaje el aspecto psicológico, muchos de ellos están pidiendo a gritos que se les ayude.

También es muy importante que nos aboquemos a investigar más sobre programas para desarrollar la psicomotricidad y sobre los inicios en el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que estos aspectos serán la base para cualquier aprendizaje.

Si los niños desde sus inicios de enseñanza preescolar, tienen buenos cimientos, si hay un desarrollo integral en las esferas: cognitivo, motriz-afectivo, habrá en el futuro personas preparadas en todos los aspectos, ya que si hay un buen desarrollo emocional facilitará éxitos en el aprendizaje, al igual que en la relación con sus compañeros y con los adultos.



## BIBLIOGRAFIA.

AJURIAGUERRA, (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Masson. España.

ANTON, Montserrat (1987). *La psicomotricidad en el parvulario, Cuadernos de Pedagogía*.  
Editorial Laila.  
Barcelona.

ARNOLD, Gesell. (1958). *El niño de uno a cinco años*. Editorial Paidós. Buenos  
Aires.

ARROYO de Yaschine, Margarita y Robles Báez, Martha (1981).  
*Cuadernos SEP Programa de Educación Preescolar LIBRO 1,2,3*  
Primera Edición.

AUSUBEL, David P. Novak, Joseph D, (1991). *Psicología Educativa*. Editorial Trillas.  
México  
Argentina.

AUZIAS, Marguerite. (1993). "Ajuriaguerra continuador de Henry Wallon" *Revista*  
*Enfance*,  
Tomo 47, N°1. Editores Presses. Universitaires France.

BRADFORD, L. P. (1973). *La transacción enseñar y aprender*, en " *La educación Hoy*",  
Vol 5,  
número 1.



BURT, C. (1917). "Distribution of Educational Abilities, p.s.K ingan S ons". Londres.

CALMY, G. (1977). La educación del gesto gráfico. Editorial Fontanella, Barcelona

CARDEVIOLA de Ortega, María Inés. (1967). Como trabaja un jardín de infantes.  
Editorial

Kapelusz. Buenos Aires.

COSTALLAT, D. Dalila molina. (1984). La Entidad Psicomotriz. Editorial Losada. S.A.  
Buenos

Aires.

DE BOSCH, Lydia P. (1979) y otros. Un jardín de Infantes mejor. S iete Propuestas.  
Editorial

Paidós. Buenos Aires.

DEFONTAINE, J. (1982). Manual de psicomotricidad y relación. Masson.

DEBESSE, Mauricio (1962) .*Psicología del niño*. Buenos Aires, Nova.

E N C I C L O P E D I A T E C N I C A D E L A E D U C A C I O N . (1998) Volumen III

Santillana. S.A.

FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana (1989). Los sistemas de escritura en

el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno Editores.

FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (1990). Nuevas perspectivas sobre los procesos de

lectura y escritura. Siglo Veintiuno Editores.

GIMENO, J. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Inicie, M.E.C, Madrid.

HILDRETH, G. (1936) "Developmental sequences in name writing", en Child Development, vol. 7.

LEVIN, Esteban. (1991). La Clínica Psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

LODINI, E. (1984). "Comment, les meres, en Seignenta Leurs Enfants". P U F, Pariz.

LOUIS Picp, Pierre Vayer. (1985). Educación psicomotriz y retraso mental. Editorial Científico Médica.

LAPIERRE, A. Aucouturier. B. (1974). Los contrastes. Editorial Científico Médica Barcelona.

LAPIERRE, A. Aucouturier. B. (1977). Educación Psicomotriz en la escuela maternal. Editorial Científico Médica. Barcelona.

LAPIERRE, A. Aucouturier. B. (1983). Simbología del Movimiento. Editorial Científico Médica.

Barcelona.

LURCAT, L. (1965). "Evolution du graphisme entre 3 et 4 ans, la différenciation entre le dessin et l'écriture". En Revue de Neuro-psychiatrie Infantile.

LURIA, A.R. (1929). "Materiales sobre el desarrollo de la escritura en los niños".

En Problemi Marksiskogo vospotaniya, I.

LUQUET, G. H. (1912). "Premier âge du dessin enfantin". En Archives de Psychologie.

MARCHESI, Alvaro y Palacios, Jesús (1995). Psicología Evolutiva. Editorial Alianza  
Psicología.

MATTOS, De Luis, A. (1965). Compendio de Didáctica General, Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

MENEGAZZO, De. Fornasari Lilia, Armando Pérez. (1992). El Jardín de Infantes de hoy.  
Librería del Colegio de Buenos Aires. Biblioteca Nueva Pedagogía.

MONTESSORI, María (1907). El método de la pedagogía científica. Barcelona.

PAIN, Sara (1977). Programación psicopedagógica para el primer ciclo escolar. Ediciones Nueva

Visión.

PELLEREY, M. (1981). "Cultura ed Educazioni nella. Scuola elementare en Gozzen"  
(en didáctica de la educación infantil).

PIAGET, Jean (1971). Epistemología y psicología de la identidad. Buenos Aires.

PIAGET, Jean y B. Inhelder (1972). Psicología del niño. Editorial Marata,

PIAGET, Jean y otros (1977). Los procesos de adaptación. Nueva Visión, Buenos Aires.

PIAGET, Jean (1980). La formación del símbolo en el niño.  
Fondo de Cultura Económica. México.

POURTOIS, J. A. (1975). "Comment. Les meres enseignent a leurs enfants". P.U.F.  
Pariz.

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, SEP (1992). Secretaria de Educación  
Pública.

ROUMA, R., (1912). Le langage graphique de l'enfant, Bruselas Mish et thron. Bélgica.

SHAFFER, David R. (2000). Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia.  
International  
Thomson Editores. Universidad de Georgia.

SEFCHIVICH, Galia y Waisburd Gilda (1992). *Expresión corporal y creatividad*. Editorial Trillas.

México-Argentina-España.

UNESCO Oficina de la Unesco para América Latina y el Caribe (1974).

*Evolución reciente de la educación en América Latina.*

Santiago de Chile.

VAYER, P. (1972). *El dibujo corporal* Editorial Científico Médica, Barcelona.

VAYER, P. (1982). *El equilibrio corporal* Científico Médica. Barcelona.

VIGOSTKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica (Grupo Editorial Grijalbo). Barcelona, España.

WALL, W. D. (1962). *Educación y salud mental* Editorial Aguilar. Madrid.

WALLON, H. (1935). "Psychomotrices el troubles du compartement", *Preface du Foyer Central de l'hygiène*.

WALLON, H. (1950). "En su prefacio a la publicación dedicada al dibujo infantil". *En l'enfance* mayo-octubre.

WALLON, H. (1964). Los orígenes del carácter en el niño. Edit. Lautaro, Buenos Aires.

WALLON, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*.  
Editorial Grijalbo. México.

WALLON, H. (1976). Los orígenes del pensamiento en el niño.  
Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

WELTON, Stephen L. y Weinstein, Grace W. (1988). *La Psicología en el Aula*.  
Editorial Trillas.

ZABALA, Miguel Angel (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*.  
Ediciones Madrid. Universidad Santiago de Compostela.