



Universidad de Sotavento A.C



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**“EL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS PADRES CON LAS TAREAS  
EXTRAESCOLARES”**

**TESIS PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**JAZMIN STEPHANIE LASTRA GONZALEZ**

**ASESOR DE TESIS:**

**LIC. ROSA ALAMILLA PÉREZ**

**VILLAHERMOSA, TABASCO 2011**



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.

## ÍNDICE

### I.-Dedicatoria

### II.-Introducción

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

	<b>PAG.</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Delimitación del tema.....	13
1.3 Justificación.....	14
1.4 Objetivo general.....	15
1.4.1 Objetivos específicos.....	15
1.5 Hipótesis.....	16
1.5.1 Variable independiente.....	16
1.5.2 Variable dependiente.....	16

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la didáctica.....	18
2.2 Las dos caras de la didáctica.....	19
2.3 La nueva agenda de la didáctica.....	21
2.4 Las educadoras dicen.....	24
2.5 El juego como una didáctica primordial.....	27
2.6 La educación preescolar y su evolución.....	32
2.7 Autores que aportaron beneficio al jardín de niños.....	33
2.8 Evolución histórica del jardín de niños en México.....	41
2.9 El papel fundamental del jardín de niños.....	47
2.10 En la familia como parte fundamental en el desarrollo personal de los niños	54

2.11	Exploración y conocimiento de los niños a través de la familia.....	58
2.12	Los padres, los hijos y las tareas extraescolares.....	63
2.13	El papel que desempeña el padre o tutor en el aprendizaje de los niños.....	66
2.14	El hogar la primera escuela de los niños.....	68
2.15	Los peligros del orden el mando y la ternura en la educación de los niños...	73

### **CAPÍTULO III**

#### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1	Tipo de investigación.....	77
3.2	Diseño de la investigación.....	77
3.3	Población y Muestra.....	78
3.4	Instrumentos para la investigación de campo.....	78

### **CAPÍTULO IV**

#### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

4.1	Propuesta de la solución del problema .....	80
4.2	Conclusiones.....	81

#### **BIBLIOGRAFÍA**

#### **ANEXOS**

## DEDICATORIAS

### *A mis padres:*

El haber finalizado mi carrera es una maravillosa satisfacción, que representa todos mis esfuerzos desde el primer semestre hasta hoy en día que es la cumbre del éxito.

De la misma forma doy gracias a mis padres por ese apoyo incondicional que me han brindado a lo largo de mi vida y primordialmente por su apoyo, confianza y amor que han puesto en mí, y estar ahí siempre cuando más los he necesitado.

### *A mis maestros:*

Gracias por todos los conocimientos que me brindaron a lo largo de mi formación profesional, pues fueron de gran ayuda en la elaboración de este proyecto y precisamente representa el apoyo de todos mis catedráticos y el desempeño académico de mi formación profesional.

### *A dios:*

Por darme el honor de existir en este mundo terrenal y llegar hasta el día de hoy, por permitirme terminar este proyecto con salud y con todas las personas que amo junto a mí. Gracias señor

## INTRODUCCIÓN

Las posibilidades de los niños de aprender se originan desde las condiciones socioeconómicas y culturales de las cuales provienen ya que al ingresar por primera vez al jardín de niños, manifiestan intereses variados, que las educadoras tienen que desentrañar y orientar para alcanzar cada uno de los propósitos que los nuevos planes y programas pretenden alcanzar en cada ciclo escolar.

Es oportuno señalar, que la gran mayoría de los niños mexicanos provienen de familias con bajo recursos económicos, que crean fuertes tensiones en la población más vulnerable, los niños.

Por ello el presente trabajo de investigación, pretende ayudar a padres de familia, educadoras y alumnos, para que de manera conjunta refuercen los trabajos que los niños realizan en sus casas y despierten: en ellos el amor por el estudio y el aprendizaje de manera significativa.

Esta investigación titulada “El papel que desempeñan los padres con las tareas extraescolares”. Esta ordenada en cuatro capitulados que a continuación se detallan:

En el primer capítulo se describen, el planteamiento del problema, delimitación del tema, la justificación, objetivos e hipótesis, estos últimos orientan el trabajo de investigación hasta la comprobación de las variables de la hipótesis.

En el segundo capitulado se detalla el marco teórico que da el sustento teórico a la investigación con el apoyo de autores que dan una idea clara al trabajo realizado y proporciona un panorama general con las tareas extraescolares con los niños de preescolar.

El tercer capítulo, metodología de la investigación se describe cada uno de los instrumentos para recabar la información, analizarla, para luego realizar las gráficas que proporcionan claridad en la problemática que se presenta en la investigación.

Por último el cuarto capítulo análisis de los resultados que presentan las posibles soluciones al problema, las conclusiones de la investigación, la bibliografía consultada y los anexos que refuerzan el presente trabajo.

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El papel fundamental que juegan los padres de familia en la colaboración de las actividades lúdicas, en el jardín de niños, es de suma importancia, pues favorece el desarrollo integral de los alumnos.

La comprensión del propósito del jardín de niños, es la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de estos a la escuela.

La familia influye en una manera eficaz en el aprendizaje de los hijos pues ellos son quienes generan los recursos valiosos para adquirir la educación informal del hogar.

Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen el ámbito: educativo, social y cultural.

La presente investigación es con el interés de conocer la participación de los padres de familia en las tareas extraescolares en el jardín de niños.

Para orientar esta investigación es necesario reprender a los siguientes cuestionamientos.

1.- ¿Asisten los padres de familia a las actividades sociales y culturales que se realizan en el jardín de niños?

**2.- ¿Los padres de familia demuestran interés en las tareas extraescolares de los niños?**

3.- ¿Participan los padres de familia en las actividades sociales que se realizan en el jardín de niños?



## **1.2 .-DELIMITACIÓN DEL TEMA**

El propósito fundamental de esta investigación es constatar, la participación de los padres de familia en las diversas actividades culturales, cognoscitivas y lúdicas que se realizan constantemente en el jardín de niños

Por ello se realiza la siguiente investigación con el tema: “El papel fundamental que desempeñan los padres de familia en las tareas extraescolares en el jardín de niños” Cuauhtémoc, 27DJNO161Z, con niños del segundo grado de educación preescolar, ubicado en la colonia Gaviotas Norte, Centro, Tabasco.

### **1.3.- JUSTIFICACIÓN**

En diversas ocasiones, se ha mencionado que la familia es el núcleo de la sociedad. Debe ser claro que en el jardín de niños no se pretende enseñar a los padres cómo educar a sus hijos y menos aun suplantarlos en su responsabilidad.

La consecuencia de los padres de familia es la colaboración económica y terminación a través del trabajo personal que en el jardín de niños solicitan a las familias. Muchas la presentan con generosidad, pero para otras representan un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver.

El desarrollo próspero en un aprendizaje integral en los niños se debe al cuidado de los padres de familia que tengan sobre el niño de una manera sustancial. La importancia de un adecuado aprendizaje se debe a un buen ambiente familiar que disfruta el niño.

La educación del niño inicia en el hogar, pues la familia es como una escuela, en la cual se prepara al hijo para integrarse en una sociedad.

## **1.4.-OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Determinar el papel fundamental que desempeñan los padres de familia en las tareas extraescolares en el jardín de niños.

### **Objetivos Específicos**

- 1.- Diseñar actividades didácticas con la participación de los padres de familia.
- 2.- Explicar a los padres de familia la importancia que tienen las actividades socioculturales en los niños.
- 3.-Aplicar con los padres de familia las estrategias que la maestra diseñe para ayudar a los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **1.5.- HIPÓTESIS**

A mayor conocimiento que los padres tengan sobre las tareas extraescolares de sus hijos en el jardín de niños, mayor aprendizaje significativo obtendrán.

### **1.5.1.- VARIABLE INDEPENDIENTE**

A mayor conocimiento que los padres tengan sobre las tareas extraescolares de sus hijos en el jardín de niños.

### **1.5.2.-VARIABLE DEPENDIENTE**

Mayor aprendizaje significativo obtendrán.

# **CAPÍTULO II**

## **MARCO**

## **TEÓRICO**

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 ANTECEDENTES DE LA DIDÁCTICA

La didáctica surge en el siglo XVII, con Juan Amos Comenio (1657), como conjunto de normas y prescripciones para guiar la enseñanza. Así la didáctica se propuso brindar una **guía práctica y metódica para llevar adelante la enseñanza**. Buscó sacrificio de “enseñar todo a todos”, poniendo en el centro de la didáctica el **“método seguro y eficaz”**, capaz de asegurar el aprendizaje por parte de los alumnos. Esta cuestión surge en un contexto donde se pasaba a la enseñanza individualizada a la enseñanza masiva (aparece la idea de clase) y un medio que confiaba en la enseñanza sistemática por parte del maestro como una manera efectiva de combatir la ignorancia. Fortalecer la conciencia, contribuir al desarrollo intelectual y espiritual de los individuos e influir benéficamente en el desarrollo de la comunidad y de la sociedad en su conjunto (D. Feldman, 1999). Es importante destacar en sus orígenes la didáctica tuvo un gran peso informativo e instrumental.

En los inicios del siglo XIX, la didáctica, bajo la influencia del ideario de la Escuela Nueva, la expansión de la escolaridad pública, las ideas del liberalismo político y los avances en el campo de la psicología del desarrollo, produce un relativo desplazamiento desde el disciplinamiento y la instrucción hacia el **“desarrollo del sujeto del aprendizaje”**, lo que dio al siglo XX el nombre de “siglo del niño”.

Los aportes de los precursores de la Escuela Nueva, tales como Montessori, Decroly, Freinet, Coussinet, entre otros, produjeron un vuelco hacia la actividad del niño. Así, el puerocentrismo, el fervor de los métodos activos, el valor del juego como actividad educativa, la importancia de las actividades manipulativas, de los ejercicios corporales, la música se exacerba su criterio normativo, cobrando fuerza de **planificación eficientista** en etapas y metas. Sus desarrollos se basaron en la **psicología conductista** y, en pos del “cientificismo”, se prioriza el objetivismo, la

neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia. La didáctica en este periodo se reduce en una cuestión de **“técnicas a aplicar”**, siendo el docente un ejecutor de los planificadores- que están por fuera de la escuela- diseñan para enseñanza o instrucción.

Hacia la década de 1970, diversas integraciones demuestran la fragilidad de los postulados positivistas desde un enfoque crítico. Reivindican la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente diferentes de los fenómenos naturales. La Escuela crítica niega así la posibilidad de poder reducir la didáctica al campo de las ciencias naturales (neutrabilidad, objetividad, control y predicción). Contrariamente a ello, **recupera el papel de la ideología. La complejidad cultural y la mediación del sujeto en la práctica educativa.** Desde una mirada hermenéutica, propone la **interpretación** como manera de llegar al significado de la experiencia, sin perder de vista al sujeto entre el contexto y la situación particular, entre totalidad y momento. Esta mirada procura interpretar los procesos que caracterizan a la vida en las aulas, reconstruyendo los significados y las intenciones de los sujetos, que ni son observables ni cuantificables.

Desde esta perspectiva, fue creciendo el caudal **interpretativo-descriptivo** de campos de la didáctica, que en la actualidad está en pleno desarrollo, sin negar el valor que la dimensión normativa aporta en tantos criterios básicos para guiar la acción.

## 2.2 LAS DOS CARAS DE LA DIDÁCTICA

La didáctica, en tanto como disciplina práctica que se **ocupa de la enseñanza**, tiene una doble **dimensión teórica**, que permite comprender e interpretar la situación de enseñanza en toda su complejidad, desde un conjunto de conceptualizaciones tales como la educación, aprendizaje, enseñanza, contenido, etcétera. Esta dimensión, que es **interpretativa y descriptiva**, está en pleno desarrollo y constituye parte de la agenda de la nueva didáctica en un intento de superar el reduccionismo –al campo instrumental o práctico- que históricamente tuvo una disciplina.

Por otro lado, encontramos una **dimensión práctica**, que enuncia un conjunto de prescripciones y normas que orientan el cómo rastrear las ideas previas, cómo formular una pregunta, cómo plantear un problema, etcétera. Esta **dimensión normativa** ha sido la más desarrollada, dado que fue constitutiva de la didáctica de sus orígenes.

La articulación de las dimensiones teóricas y práctica, o interpretativa y normativa, daría lugar a lo que podemos denominar **praxis**, en tanto acción-reflexión. Supone **tomar decisiones** sobre la enseñanza desde la reflexión teórica, no desde el azar, la práctica irreflexiva y el espontaneísmo. Al respecto, Burgos, Pena y Silva (1998) llevan a pensar en la **didáctica como bisagra entre proyectos pedagógicos y acción, como articulación entre fundamento (ideas) y el acontecer en el aula**. De este modo, esta disciplina servirá de marco para poder conocer y comprender el porqué y para qué de las prácticas.

Por otro lado, es posible también hablar de praxis en tanto acción práctica que hace referencia al **obrar desde su posicionamiento ético**.

“Se trata de reconocer que los hechos del trabajo humano como único elemento que incorpora valor a los objetos y las cosas”.<sup>1</sup> La acción práctica está guiada por la prudencia, una forma de deliberación y reflexión. Desde esta postura, no se puede dejar de considerar la dimensión ética que tiene otra disciplina, dado que las decisiones y acciones del docente están atravesadas por valores.

Por su parte, D. Feldman (1999) amplía esta relación teoría-práctica desde otra óptica. Las educadoras mediatizan y “construyen” (Pope, 1988) la realidad educativa sobre las base de las teorías de que disponen y crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo a esas significaciones. En palabras de Pozo (1989), la acción de las educadoras está determinada por sus presentaciones. Este par de teoría práctica con el contexto educativo propone considerar la relación entre el pensamiento y la

---

<sup>1</sup> Margarita Hernández y Luis miguel Valdivia. "Makarenko y la educación colectiva ", 1ra. Edición .Ed. Sep-Cultura, México 2000, pág. 62.



acción, entre el decir y el hacer; las relaciones entre las intenciones y la realidad, entre concepción y ejecución.

A. Medina Rivilla y F. Salvador Mata (2002) completan esta idea al plantear que la didáctica ha de devolver a la educadora su capacidad reflexivo-transformadora y comprender la amplitud y complejidad de las decisiones y opciones docentes en contextos institucionales.

**El conocimiento de la didáctica posibilitará a las educadoras tomar decisiones fundamentadas y ajustadas sobre el proceso de enseñanza, en función de su grupo-clase, en función del contexto sociocultural de sus alumnos, desde un posicionamiento ético, teórico, reflexivo y crítico.**

En una época donde priman los recursos eficientistas, donde las editoriales marcan líneas de trabajo, resultan clave que las **educadoras puedan tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar desde un posicionamiento sólido**. Su capacidad de decisión y de acción será mayor en la medida que tenga un bagaje de conocimientos que les posibilite discernir entre las diferentes propuestas, optar por las que consideren convenientes o producir otras alternativas.

### **2.3 LA NUEVA AGENDA DE LA DIDÁCTICA**

Abordar el campo de la didáctica hoy supone comprenderla como disciplina, en construcción buscando su propia identidad (Camillioni, 1994).

Desde la década de 1980 en adelante, se han llevado a cabo una serie de desarrollos teóricos en el campo de la didáctica que dan cuenta de un importante cambio en sus construcciones centrales, tal como planes E. Litwin (1996). Hoy la didáctica pone su mirada en **la enseñanza**, superando el reduccionismo que durante épocas se hizo de esta disciplina el estudio del aprendizaje del alumno y a dimensiones de análisis tales como objetivos, contenidos, currículo, actividades y evaluación. Estas cuestiones fueron constitutivas de la agenda clásica de la didáctica.

Camillioni (1996) define a la didáctica como “teoría de la enseñanza” y plantea que la enseñanza, en tanto proceso diferenciado del aprendizaje, se convierte en objeto propio de esta disciplina. La didáctica también se ocupa de “estudiar el pensamiento de las educadoras, las teorías implícitas de los alumnos, las estrategias de enseñanza, la comparación de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos la relación entre teoría y acción pedagógica, entre explicación y prescripción didáctica”.

Enseñar no supone una tarea de lectura en la realidad, ni descripción, ni de explicación, sino **una acción que implica intervención**. Cuando planteamos el problema de la enseñanza como tarea para realizar, estamos ante una tarea de intervención social, tal como la plantea la autora antes citada, lo que acontece en el aula es parte de la didáctica como también los fundamentos que subyacen en ese acontecer. En función de ello, podemos arribar a una primera definición: **la didáctica no solo es teoría de enseñanza, también es práctica de la enseñanza**.

Asimismo, el que enseña debe responder ¿qué enseñamos?, ¿Cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la escuela? Esta última pregunta nos remite a la función de la escuela y su papel en el proceso de construcción de una sociedad. No podemos desconocer o desvincular, como plantea Camillioni (1996), que “los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y del tipo de sociedad que de ello resulte”. En consecuencia, el campo de la didáctica no se circunscribe sólo a lo que acontece en el aula, de manera aislada, sino que está enmarcando en un contexto institucional en histórico, político y social.

De este planteo podemos desprender que lo que ocurre en las aulas, aquello que se enseña y cómo se enseña, la valoración o desvaloración que se haga del alumno y de su capital cultural, el lugar que se asigne en su proceso de aprendizaje (en tanto sujeto activo o pasivo) contribuirá a formar un sujeto para determinado tipo de sociedad. En función de ello, **la didáctica también remite a una discusión sobre la**

**función de la escuela en tanto el marco que determina líneas de acción en el aula.**

No podemos, entonces, dejar de mencionar el carácter ideológico de toda práctica pedagógica, como consecuencia de su contextualización histórica, política y social. La didáctica no es neutra, tampoco es carente de valor de la discusión que una educadora tome de enseñar tal o cual contenido, ni la manera de hacerlo. Por ello, la didáctica en el campo que permite ser actor conservador o actor transformador.

“las escuelas no son lugares neutrales y consiguientes tampoco las educadoras puede adoptar una postura neutral, en el sentido más amplio, las educadoras como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses biológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores de ellos mismo, legitiman con su enseñanza” (H. Giroux, 1990)

Desde una perspectiva crítica, y ligada a la primera definición planteada, Litwin (1996) entiende a la didáctica **como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en contextos socio-históricos en que escriben.**

Resulta interesante considerar el concepto de prácticas de enseñanza que hace esta autora, en tanto “presuponen una identificación ideológica que hacen que las educadoras estructuren este campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, frutos de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado”

En tanto disciplina de naturaleza pedagógica, y con gran proyección práctica, la didáctica está ligada a problemas concretos de la vida en las aulas, como mencionamos anteriormente. Se constituye en una disciplina que intenta servir de marco para **comprender e interpretar**, así también como para **dar respuesta a problemas prácticos** que atañen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de desarrollo profesional de las educadoras. Desde la perspectiva, A. Medina Rivilla

y F. Salvador Mata (2002) remarcan dos componentes claves de la didáctica, un **saber formalizado y una práctica reflexiva**.

D. Feldmam (1999) plantea que la **didáctica es una disciplina orientada hacia el campo práctico de la enseñanza** (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas, prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole.

Harf, Pastorino, Sarlé y otros (1996), por su parte plantean que el objeto de estudio de la didáctica es la situación de enseñanza en toda su complejidad, en donde se encuentra la educadora, alumno y conocimiento dentro de un contexto. Dicho contexto particular y la singularidad de los alumnos inciden en la selección que la educadora realice de los contenidos a enseñar, como también en las estrategias didácticas que pongan en juego para vehicular y acercársele a los alumnos el conocimiento.

Asimismo, estas autoras reconocen la complejidad y el interjuego de las variables y procesos que se ponen en juego en la situación de enseñanza, dado que no solo esta abarca la enseñanza, sino también lo referido a la comprensión psicosocioafectiva del niño, al contexto institucional y sociopolítico, que actúan como continentes y condicionantes de dichas decisiones.

## **2.4 LAS EDUCADORAS DICEN**

A través del contacto con docentes en las diferentes instancias del trayecto de formación profesional, ya sea en formación inicial o en la capacitación docente, hemos revelado durante años preconcepciones entorno a la didáctica que podríamos ubicar dentro del paradigma positivista (de base tradicional o tecnicista).

Sus decires y haceres dan cuenta del fuerte peso del enfoque normativo o instrumental de la didáctica, desconociendo, en la mayoría de los casos, su dimensión teórica y, ligada a esto, el valor de las teorías y de las tradiciones como sustento de las decisiones que cotidianamente se toman al enseñar.

Cuando se les pide a las educadoras que relacionen didáctica con algún término o palabra aparecen las siguientes ideas: “tiene que ver con el **cómo hacer...**, **cómo enseñar**”, “método”, “recursos”, “material didáctico”, “técnicas”, “estrategias”, “planificación”, “objetivos” y contenidos...”

Cuando se les pregunta el porqué de las decisiones que toman en el aula a la hora de enseñar, sus respuestas son: “lo hago porque me parece que está bien...”:”porque siempre lo hacemos así...”;”porque lo leí en una revista y me gustó...”;”porque en este jardín siempre lo hacemos...”;”porque me parece que es así ...”;”porque aprendí en el profesorado...”;”porque lo dimos en un curso”. En contadas ocasiones sus respuestas se sostienen desde una posición teórica clara: “lo hago porque adhiero a determinada postura”.

Tal vez pueda interpretarse que estas palabras se apoyan en el sentido común y en la institución, como también en prácticas naturalizadas (y por lo tanto incuestionables) o en ideas de propuesta editoriales y, en menor medida, en la reflexión teórica. Resulta interesante hacer un breve comentario respecto de las revistas producidas por algunas editoriales, dado que circulan con fuerte peso en el ámbito de educadoras de jardín de infantes. Estas propuestas muchas veces traen opciones interesantes a la hora de confeccionar materiales, aportando ideas originales y prácticas en este sentido. También aportan actividades y propuestas de trabajo que generalmente están “descontextualizadas” y carecen de fundamento teórico, contribuyendo de esta manera a perpetuar prácticas basadas en el sentido común y carente de sentido.

Para comprender mejor orígenes de estos supuestos, resulta útil indagar en la historia de la didáctica. Tomar conciencia de ellos ayudará al docente a reflexionar y comenzar a modificarlos. Así, tal como los expresaremos la didáctica- en tanto “oportunidad”-permitirá pensar y reflexionar sobre las decisiones que tomamos sobre la enseñanza desde una postura que pretende superar dichas prácticas irreflexivas y espontáneas.

Se le busca lugar en algunos párrafos:

El compromiso con las infancias, desde el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, pone en escena a la didáctica, es tanta disciplina que sirve de marco para comprender e interpretar, así como para dar respuesta a problemas prácticos, que atañen a los procesos de enseñanza.

Comprender el alcance y sentido de la didáctica permitirá a la educadora reflexionar sobre las decisiones que pone en juego al enseñar, en la medida en que estas no se toman el vacío si no desde posicionamiento ético-político y teórico.

Asumir los retos para volver a pensar en la educación infantil nos lleva, en tres otros, al campo de la didáctica en tanto “ocasión” que posibilita reflexionar sobre las decisiones que se toman a la hora de enseñar, desde un compromiso social y desde una posición “profesional”.

Si las educadoras asumen y actúan como profesionales, desde una postura que se contrapone a la concepción del maestro como técnico, o ejecutor de decisiones pensadas y elaboradas por otros, ejerceremos una autonomía responsable y comprometida con la tarea de educar.

Se desarrollará un breve marco conceptual en un intento de comprensión del alcance y del sentido de la didáctica en tanto a disciplina que “ayudara al docente a enseñar” (Fedman, d., 1999). La intención de superar el instrumentalismo que caracterizó a la didáctica durante décadas contribuirá a devolver al maestro su capacidad reflexivo-transformadora, desde la comprensión de la complejidad de sus decisiones y opciones que asume en contextos institucionales. “El cambio de impresos entre escuelas que trabajan con la imprenta puede ser un manantial de actividad en otras escuelas”<sup>2</sup>

Para ello, luego de un breve recorrido a través de la historia de la didáctica, intentaremos contextualizarla desde un enfoque crítico, para finalmente centrar la atención entorno a la especificidad de la situación de enseñanza en la educación

---

<sup>2</sup> Guill Michel y Guillermo. “Aprender a prender”, 2ª. Edición. Ed. Trillas, México 1974, Pág. 78.

infantil, lo que nos permite pensar si es posible una didáctica con rasgos particulares para los más pequeños.

## 2.5 EL JUEGO COMO UNA DIDÁCTICA PRIMORDIAL

Entender a la didáctica como una disciplina que se ocupa de la teoría y de la práctica de la enseñanza significado en un contexto histórico-político e institucional particular, como también que la situacional particular, como también que la situación de enseñanza se desarrolla en un escenario que actúa como continente y condicionante de las decisiones que toma la educadora al enseñar, nos lleva a preguntarnos si es posible la existencia de una didáctica específica para la educación infantil.

Cuando planteamos que la situación de enseñanza se desarrolla en un escenario institucional particular, esta idea no se refiere sólo a la educación inicial, sino a su configuración institucional dentro de la esfera del sistema educativo en su conjunto. Esto nos lleva a considerar las características que son constitutivas de este nivel, cuestión que remite a su “cultura”.

Hablar de la existencia de “una cultura de la educación infantil” supone considerar los rasgos de identidad y señas particulares que le son propias y que se fueron configurando desde su contrato fundacional. Esta cultura se constituye metafóricamente en el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de los jardines de infantes.

Desde este planteo proponemos **abordar la didáctica en la educación infantil desde dos perspectivas de análisis.**

a) **La primera**, dada por el **escenario** donde se desarrolla la situación de enseñanza, que es el aula (u otro espacio), y la obra que se representa por el interjuego de los elementos de la tríada didáctica, a saber: educadora, alumno y conocimiento, y las características singulares que esta tríada asume en el marco de la educación infantil.

La singularidad está determinada por las características evolutivas de los niños de 45 días a cinco años y sus modos de aprender, las modalidades de intervención de la educadora y sus modos de vehicular el conocimiento a enseñar y las maneras de organizarlo.

Las variantes que a continuación se mencionan les otorgan unos rasgos o señas particulares a la educación infantil, determinando lo que podríamos llamar la especificidad de la situación de enseñanza en este nivel.

Considerar que los más pequeños aprenden jugando supone pensar en un “modulo lúdico” de vehicular el conocimiento, cuestión que es característica de este nivel. También aprenden a partir de propuestas no lúdicas que permiten un abordaje no contextualizado de los conocimientos. Los diferentes estilos de intervención de educadora, tales como ayudar, sostener, estimular, preparar al ambiente, esperar, problematizar, orientar, explicar, mostrar, constituyen variaciones que son necesarias en función de los requerimientos de los niños durante sus procesos de aprendizaje. El contenido aquí cobra cierta particularidad, dado que en la edad infantil, más que enseñar conocimientos previos a la enseñanza de las disciplinas (Lirwin, 1996) que son aquellos conocimientos previos a la enseñanza de las disciplinas. Son formas parciales que permiten en esta edad superar las concepciones intuitivas de los niños e iniciar los tratamientos disciplinarios.

b) **La segunda perspectiva de análisis de la didáctica** en la educación en la educación infantil se relaciona con **el telón** y **el fondo** de las actividades en los jardines de infantes, conformado, entre otras, por algunas variables que rodean o envuelven a la situación de enseñanza y que son constitutivas de la educación de los más pequeños. Estas variables están presentes siempre en la educación infantil. Ellas son: entorno seguro y previsible, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencia facilitadora.

Un **entorno seguro y previsible** supone la organización de los momentos de la jornada escolar de manera estable, como también la presencia constante de las mismas educadoras, entre otras cosas. La **contención afectiva** por parte de las



educadoras permite crear vínculos en el marco de y en un **clima de intercambios comunicativos** verbales y no verbales.

Al respecto, la psicopedagogía aporta elementos interesantes para comprender esta postura por que asegura el sujeto epistémico con el sujeto deseante en el sujeto aprendiente. El niño “logra aprender también gracias a la interferencia afectiva. Tal como decía el principito: ‘ lo esencial es invisible a los ojos’. Los aspectos de amor y sostén, sí bien sólo se hacen visibles cuando ponen obstáculos, son la condición necesaria para que cualquier aprendizaje sea posible” (A. Fernández).

Estas cuestiones posibilitan que la relación asimétrica que se establece entre los docentes y los niños sea de confianza. El docente tiene que confiar en que el niño tiene “algo para dar” y tiene que desear que ese niño aprenda. El niño también tiene que saber que su maestra tiene “algo para dar”. La clave está en el reconocimiento sobre las capacidades y el deseo de aprender del niño por parte del que enseña.

Las siguientes expresiones de la autora citada explican el sentido del párrafo anterior cuando dice que “para que la niña pudiera apropiarse del placer de autoría necesitó de un enseñante que la invistiera de la posibilidad de ser aprendiente y le otorga el lugar de sujeto pensante” y agrega: “hay que conocer al otro, es decir, ponerlo en el lugar del enseñante y conocerlo como tal, no aprendemos de cualquiera aprendemos de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar”.

Por último, sobre la base de la confianza y el respeto mutuo, se posibilita una “**dependencia facilitadora**”, en donde, tal como un objeto transicional, paulatinamente la educadora posibilite el traspaso de la responsabilidad -en un clima de libertad- al niño, de modo tal que éste cada vez lo necesite menos. La prueba de que la educadora enseñó es que el niño no continúe necesitándolo. “El reto de casa maestro es adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades de ambos tipos de aprendices, sin dejar para una lado, de orientar a su adecuado del nivel de su estructura mentales factibles de acuerdo a su edad”.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Rosa María, Susana Leventhanl, “Aprender cómo aprender”, 1ra. Edición. Ed. Trillas. México 2000, Pág. 6

En síntesis, la perspectiva de análisis desarrolladas deben estar siempre presente de manera equilibrada y en una relación continente-contenido/ texto-contexto. Los modos de interacción en el marco de una relación simétrica entre el docente y los niños, la circulación del conocimiento y la intención de que aquellos aprendan, debe estar envueltos o rodeados por un entorno seguro y previsible, por el establecimiento de vínculos afectivos, por un clima de intercambios verbales y no verbales, etcétera. Lo importante de esta diferenciación es tener en claro que no se puede reducir al acontecer en el aula sólo al establecimiento de vínculos o a la contención afectiva. De ser así se estaría negando a los niños el derecho a aprender.

En otras palabras, en la educación infantil no podemos tener en cuenta sólo una de estas perspectivas; por lo contrario, ambas se articulan y se necesitan mutuamente, desde un enfoque didáctico que intenta pensarse desde la singularidad que adopta la situación de enseñanza reconociendo que la situación jardín de infantes cumple la función de enseñar.

El siguiente esquema pretende mostrar las dos perspectivas de análisis de la didáctica en la educación infantil es posible aquí una pequeña comparación entre el jardín maternal y el jardín de infantes. En el maternal las variables mencionadas atraviesan y forman parte de la situación de enseñanza. No la envuelven, conforman un todo “sincrético”. Por ejemplo, en el trabajo con los más pequeños, los intercambios no verbales, a través del tacto y del contacto y el niño, la manera de mirarlos o de tomarlos, son así mismos instancias de aprendizaje. Los bebés aprenden modos de vinculación con los otros en función de cómo se vinculan.

Asimismo, una mirada cómplice de la educadora ante un logro, como por ejemplo caminar sin sostén, da cuenta de una educadora que confía en las posibilidades de los niños. Así, la dependencia facilitadora aparase vehiculizada en ese gesto no verbal, pero no por ello poco importante. “El proceso de hacer las cosas diferentes comienza en el cambio real”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Valentina Kloosterman. “Niños, Cuentos y Palabras Experiencias de Lectura Y Escritura Infantil” 1ra. Edición. Ed. Novedades Educativas, México 2003, Pág. 53.

En el caso de los niños de tres a cinco años –jardín de infantes- estas variables se van diferenciando de la situación de enseñanza. Van apareciendo más claramente

Como envolturas que contribuyen al aprendizaje de aquellos. Así este todo -en inicio indisociado o sincrético- se va diferenciando esta idea de continente/contenido o texto/contexto. Bien sabemos que si no logramos un buen vínculo con cada niño el aprendizaje se ve obstaculizado o impedido. También sabemos cuando el entorno no es seguro ni previsible, porque la educadora falta retiradamente, o porque se modifican diariamente las rutinas, los niños entran en un estado de inseguridad que va en desmedro de su aprendizaje.

Para cerrar, y en función del recorrido realizado, podemos aventurar una respuesta – provisional- a la pregunta: ¿es posible pensar en una didáctica para una educación infantil? Más que hablar de una didáctica para, podríamos plantear **una didáctica en la educación infantil** -coincidiendo con Harf y otros (1996)- dado que, como vimos aquí, la didáctica asume rasgos distintivos, pero mantiene o conserva principios respecto de la enseñanza.



## 2.6 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU EVOLUCIÓN

La educación preescolar es aquella que se ocupa del niño menor de seis años. Aunque desde épocas remotas se instituyen diferentes centros de enseñanza, nunca había existido la preocupación por educar niños de corta edad. Comenio fue el primero en sugerir esta idea, y es en su didáctica magna donde se habla de escuelas maternas, además de que da consejos a las madres sobre la forma de educar a sus hijos.

Desde los primeros años de su vida, el niño debe de adquirir algunas nociones elementales de todas las ciencias que ha de estudiar más tarde. Se atraerá su mirada hacia todos los objetos que lo rodean y ejercitará su naciente reflexión en trabajar sobre estas instituciones.

Comenio propone que el pequeño aprenda a conocer y examinar las cosas por sí mismo, y no por las observaciones que otro hagan por él. A este gran precursor de la educación le llamaron “Ciudadano del mundo” (Leibenz); el “Bacon de la pedagogía” (compayré) y el “Galileo de la educación” (Michelet).

Fue en Francia en donde se hicieron los primeros ensayos de las escuelas para párvulos. En 1769, Juan Federico Orbelin fundada en la región de Vosgos las llamadas “Escuelas de calceta”, dedicadas a entretener e instruir a los niños de su distrito, de acuerdo con el método de Comenio. Las escuelas, en esa época, se abrían exclusivamente con fines caritativos; Orbelin se rodeó de verdadera y abnegadas colaboradoras, las cuales fueron formando y preparando a las “Conductoras de la infancia”, nombre que el pastor Orbelin dio a las maestras de las escuelas.

Roberto Owen, en Escocia, abrió una escuela de párvulos a la que dio el nombre de Infant School; esto sucedió en 1816, y puso al frente de ella al gran educador Diego Bushanaw, quien comprendió verdaderamente las necesidades de los niños, les impartía una enseñanza a base de excursiones, cuentos y juegos del aire libre, y plena observación normas de rigidez y falta de vitalidad en las escuelas.

En el siglo XVIII cunde de inmediato este tipo de escuelas, y aunque en sus principios no eran más que salas de asilo, cuando llegó la organización del método frobeliano encontró el terreno dispuesto para su crecimiento, surgiendo así el kindergarte.

Además, la protección a la infancia se vio cada vez con mayor interés, abriendo distintos institutos con este fin, como “las casas-cuna”, “los hogares infantiles”, “los centros maternos”, “las casa-hogar”, “las guarderías”; establecimientos que protegen al niño y lo ayudan en su desarrollo físico, colocando en un ambiente apropiado para su crecimiento y al ciudadano de las enfermedades propias de su edad. La escuela para niños en edad preescolar constituye un organismo que tiende a perfeccionarse, día a día, y es en la actualidad una institución indispensable en todo el país desarrollado.

## **2.7 AUTORES QUE APORTARON BENEFICIO AL JARDÍN DE NIÑOS.**

### **a) FEDERICO FROBEL**

Nació el 21 de abril de 1782, en Oberweissbach, en una aldea de la selva Turingia en Alemania, y murió el 21 de junio de 1852, en Marienthal. Perdió a su madre a los seis meses de nacido, y su padre, un pastor protestante que estaba al frente de 5000 almas, no tuvo tiempo para dedicarlo a conocer y atender a su hijo Federico.

Cuando tenía cuatro años, su padre volvió a contraer matrimonio; durante los primeros meses de la llegada de su esposa, el niño pudo gozar de un cariño maternal del cual estaba ávido.

Desgraciadamente, al llegar el propio hijo, esta mujer no sólo olvidó a Federico, sino que lo hostilizaba constantemente, por lo que fue mucho más triste para el niño verse privado de un cariño que él había ansiado, que luego alcanzó y perdió nuevamente.

Así transcurrieron 10 años, época en la que llegó un tío, pastor de otra aldea, quien viendo la desdicha de este niño, pidió permiso a su padre para llevarlo a su lado, permiso que fue concedido de inmediato y con gusto. En casa de su tío, pasó cinco

años, que él recordaba con sumo agrado, pues, en contraposición con la casa de su padre, ahí encontró las mismas bases morales y religiosas, pero dentro de un ambiente de cordialidad y cariño. Pasando ese tiempo, regresó a casa de su padre, quien no pudiendo sostenerle una carrera universitaria lo envió con un guardabosque, el que se comprometió a darle instrucción en matemáticas, en ciencias naturales, y quizá hasta en algo de gramática; llegó el muchacho, y el guardabosque lo dejó no sólo en libertad, sino en un completo abandono.

Gracias a que Froebel tenía verdaderos deseos de saber, fue por lo que dedicó a coleccionar una serie de plantas, piedras y animales para estudiarlos. Consultaba las obras de la magnífica biblioteca que poseía el guardabosque, así de manera autodidacta adquirió gran conocimiento en ciencias naturales.

Tuvo oportunidad de ir a Jena, donde uno de sus hermanos estudiaba en la Universidad. Pero agotado su dinero y aconsejado por un amigo, se hizo cargo de la educación de dos niños, hijos de una familia acomodada, y por primera vez asumió la responsabilidad de educar a esos dos pequeñitos. Según él nos dice, fue más lo que él aprendió de ellos, debido que por aquellas épocas los primeros años de la niñez se consideraban como una etapa a la que había que soportar. Más adelante tuvo ocasión de ir a Yberdon, donde Pestalozzi dirigía una escuela modelo; al llegar a ella, Federico Froebel notó desde luego un ambiente lleno de felicidad, porque se trataba de comprender a los niños y el juego tenía gran importancia educativa.

Al cabo de algún tiempo de permanecer en Yberdon, sus ansias de mayor conocimiento fueron aumentando más y más, y volvió a reanudar sus estudios universitarios. En ese tiempo, fue llamado a filas, al igual que todos los jóvenes compañeros suyos, para defender de las tropas napoleónicas el suelo de su patria. Durante ese periodo de su vida militar, conocido a los jóvenes Middendorf y Langenthal, e hizo con ellos una amistad basada en los mismos ideales, pues posteriormente, fue ya el servicio militar, los tres idearon el establecimiento de una escuela que fue origen de los que más adelante fuera el Kindergarten; esta escuela estuvo en Keilhau y funcionó durante cinco años; después Federico Froebel comenzó a perfeccionar el Kindergarten, en 1840, en Blakenburgo.

En 1844 se decide a organizar la formación de educadoras. El curso duraba seis meses y era teórico-práctico. Aun cuando nos parezca poco tiempo, en aquel entonces era suficiente, puesto que la iglesia estaba íntimamente ligada con la instrucción escolar, por lo que, en realidad, la educadora sólo contaba con poco más de una hora para desempeñar su labor.

El jardín de niños froebeliano difiere del actual, por la natural evolución que toda educadora debe de seguir, puesto que es innegable el gran avance que ha tenido la psicología y la paidología actualmente.

Así pues, lejos de restarles importancia a los jardines de niños tradicionales, debemos considerarlos como la base firme del jardín de niños de ahora. El método froebeliano buscaba, como fines ineludibles, ocho puntos esenciales, que siguen siendo de actualidad pedagógica. Estos puntos son:

1. Encargarse de cuidar a los niños en la edad preescolar.
2. Ejercer benéfica influencia sobre todo un ser, de acuerdo con su naturaleza individual.
3. Vigorizar sus facultades corporales.
4. Ejercitar sus sentidos.
5. Dar empleo a la mente despierta.
6. Relacionar a los niños con el mundo de la naturaleza y de los hombres.
7. Guiar su corazón y su alma debidamente.
8. Encaminarlos hacia el autor de todo cuando existe, para mandarlo a vivir de acuerdo a sus mandatos.

Como vemos, este ideal, abarca todos los aspectos del ser humano. Su método se basa principalmente en el principio de la imitación, lo cual en la actualidad vemos como algo fuera de la realidad posible. Libertad que estará limitada en tanto perjudique o moleste en alguna forma a un tercero. Sin embargo, como principio fue más que suficiente, máxime cuando cebamos pensar en la lucha que tuvo que llevar a cabo para poder comprender a las generaciones de aquella época se consideraba como vacía en todos los aspectos; única al nombre de Froebel, tenemos la frase

siguiente: “La educación comienza en la cuna”, y aquellas otras que nos lleva a comprender a los niños: “Venid, vivamos con nuestros niños”.

La mayor ofrenda de este pedagogo a la humanidad fue la fundación del jardín de niños. Froebel decía: “Recibiré a los niños antes de a la edad escolar usual, le daré ocupación adaptadas a su naturaleza, fortaleceré su cuerpo, ejercitaré sus sentidos, emplearé su espíritu naciente, les haré familiarizarse juiciosamente con la naturaleza y la sociedad, cultivaré especialmente el corazón y el temperamento, y los llevaré al fundamento de todo lo viviente, a la unidad de ellos mismos.

Basa toda la educación infantil, en especial durante la edad preescolar, en el juego. Dice que “los juegos en la infancia son las semillas de toda la vida posterior, por que el hombre entero se manifiesta y se desenvuelve en el juego, con sus más tiernas disposiciones y sus tendencias más tiernas”

#### b) MARIA MONTESSORI

Esta célebre doctora nació el 31 de agosto de 1870, en Chiaravalle, Ancona (Italia). Estudia con especial aprovechamiento la carrera de medicina. En 1894, obtiene el título con diversos premios. Es la primera mujer diplomada como médico en Italia. Estudia psiquiatría y pedagogía, y logra una cátedra en la Universidad de Roma. 1898, se distingue en congreso pedagógico de Turín. En 1900, concluye un plan pedagógico para niños con discapacidad y desempeña por un tiempo el cargo de directora de la Escuela Normal Ortofrénica de Roma. En 1905, publica su plan pedagógico para niños con discapacidad, y al año siguiente inicia su aplicación en la primera Case dei Bambini, en el barrio de San Lorenzo, en Roma. Aquí alcanzó su verdadera experimentación pedagógica. En 1909 publica en Turín el método de la pedagogía científica applicara all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, que tiene grande y rápido éxito, en 1911, tras largos años de experiencia, completa su plan de educación hasta niños de 10 años. En 1912 publica en Turín L'autoeducazione nelle scuole elementari. En 1913, da un curso teórico-práctico de su sistema ante oyentes de 17 naciones, y comienzan así la expansión por todo el mundo de su método educativo para niños con discapacidad. A partir de entonces,



da cada año un curso en Roma y otros en distintas naciones. En 1917 abre una escuela en Barcelona. En 1919 da cursos en Londres. En 1918 publica en Nápoles *I bambini viventi nella Chiesa*. En 1923 es nombrada inspectora en Italia. En 1928 instituye en Roma la Real Escuela Normal para preparación de maestros de bachillerato. En 1931, se inician los congresos anuales internacionales de los estudios Montessori.

En 1932 publica en inglés *The mass explained to children*, como base de educación religiosa de niños enfermos. En 1938 funda un centro en Laren (Holanda). Después sigue infatigable su labor, auxiliada por *Opera Nazionale Montessori*, cuya sede central se establece en Roma. En 1952, hallándose accidentalmente de visita en una casa amiga en Ámsterdam, falleció el 7 de mayo, gozando del respeto y consideración del mundo entero.

Por lo que se refiere a su material, dice la doctora Montessori: “He hecho construir mesitas de varias formas, livianísimas, de manera que los pequeños de cuatro años puedan transportarlas con facilidad. Además, he hecho fabricar sillitas, algunas de esterillas, otras de madera, ligeras y construidas con elegancia, pero que no son en reproducción en pequeño de las sillas de los adultos, sino proporcionadas a la forma del cuerpo infantil.”

“forma parte de la dotación, un lavabo muy bajo, de manera que sea accesible a un pequeño de tres o cuatro años. Los armarios también son bajos, ligeros y muy sencillos. Alrededor de las paredes y a una altura que esté alcance de los niños, hay estantes pequeños cuadros que representan escenas de familia, agradables etcétera...”

Con tal fin, es necesario que el medio sea propicio; esto es, que el mobiliario, útiles, objetos de observación y medios de trabajo correspondan a las dimensiones físicas y fuerzas del pequeño. Opina que hay que evitar que la actividad e iniciativa espontánea del niño se ejerzan por casualidad, sin que tengan base o apoyo en la realidad. Por esta razón, todo el material de la *Casa dei bambini* forma un conjunto

que favorece a la educación de los sentidos, así como el ejercicio de las actividades motrices y manuales.

“En esta casa, los niños aprenden a moverse, a ser hábiles, a inhibir torpezas, comprobando por sí mismo los resultados desagradables para ellos y los demás; también, que esas torpezas les sirven de experiencia personal, y la libertad les permite evitar errores y aprender a corregirlo.”<sup>5</sup>

El punto esencial de la doctora Montessori es que cuando un niño posea una idea o manifestación que tenga un fin útil, debe ser no solo permitida, si no observada por el maestro, y favorecida.

Muchas de las actividades que tenemos en el jardín de niños están basadas en el sistema Educativo de María Montessori.

Para poder obtener resultados satisfactorios, la doctora Montessori ha tomado como objeto y fin al niño mismo: “Nuestro fin ha de ser darle a su personalidad su centro, dejarle obrar.”

Para ello, la educación no ha de ser, en forma alguna, una mera transmisión de cultura, sino una ayuda para la vida en todas sus expresiones; ha de comenzar al nacer, y durar tanto como la vida.

El principio fundamental de su método fue de la libertad, y de éste surge el segundo, el de la actividad. Éste, unido al anterior principio, implica la autonomía.

### c) OVIDIO DECROLY

Nació en Renaix (Bélgica), el 23 de junio de 1917, y murió el 12 de septiembre de 1932. Hizo sus estudios secundarios en Malinas, y se doctoró en la facultad de medicina de la Universidad de Gante, en 1936, con premio extraordinario.

---

<sup>5</sup> Solomo Ariel. “Terapia Familiar”, 2ª. Edición. Ed. Limusa, México 2003, Pág. 33

Obtuvo una beca de viaje en un curso universitario, que le permitió perfeccionar su preparación trabajando en Berlín junto a los profesores Langerhaus, Mendel y Joly, y en París con los profesores Raymond y Joffroy, en la Salpetriere.

De vuelta a Bélgica, en 1899, inició sus actividades como auxiliar del policlínico doctor Gloriex, en donde tuvo la oportunidad de comprobar la urgente necesidad de crear una institución para niños con trastornos y discapacidad mental y para este fin fundó en 1901 un instituto de enseñanza especial para esos niños que funcionó en un barrio de Bruselas hasta 1909, en que se trasladó a Uccel, calle Vossegat, núm. 2.

En contacto con los niños con necesidades especiales, su espíritu no sólo se abrió a las ideas nuevas preconocidas por los pioneros de lo que empezaba a llamarse nueva educación, si no que concibió otras que, unidas a éstas en síntesis armoniosa, le sirvieron para mejorar los procedimientos de educación de niños con necesidades especiales, y crear un sistema que le ha dado fama universal. Para llevar a la práctica sus ideas, creó un sistema en 1907 para niños con necesidades especiales, y crear un sistema que le ha dado fama universal. Para llevar a la práctica sus ideas, creó un sistema en 1907 para niños con necesidades especiales, de acuerdo con los lemas “preparar al niño para la vida, por la vida misma” y “Organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estímulos necesarios”.

Los principios de su sistema lo constituyeron: la disciplina libre dirigida, la coeducación, la anatomía, la autoactividad, el interés, la globalización, los juegos educativos, la medida, el control de las capacidades individuales y de los resultados pedagógicos por medio de pruebas; y tuvo en la práctica, en una síntesis cada vez más perfecta, como resultado de un método de trabajo, la experta e inteligente cooperación de educadores como Monchamps, Hamaide, Degand, Descoudre, Boon, Dalhem, Deckoc y Buyce, que colaboraron en su obra con el entusiasmo de la fe y con métodos científicos de trabajo.

El ambiente de jardín de niños decroliano fue de luz, claridad, colores, sonrisas y alegrías. Sus colaboradores lo han defendido y ayudado a crecer.

La sala florida se ve salpicada por las notas de color de los dibujos infantiles, mesas cubiertas con juegos educativos, diccionarios de ortografía, manufactura, y redacción infantil, etc., donde se inclinan frentes atentas y felices.

Su origen: “Son procedimientos ideados para niños anormales y retrasados escolares, pero su aplicación a niños normales le llevó a la conclusión de que no sólo eran eficientes para niños difíciles, sino también, aun más, para niños normales.”

El procedimiento adoptado por Decroly es el juego que, mediante una materia adecuada, se hace eminentemente educativo y debe tener en cuenta el estado dinámico del sujeto, su temperamento y su capacidad de actividad.

Aprovechan las tendencias favorables y, de manera útil, los sentidos inferiores, para encauzar las fuerzas de atención disponibles. Presta ayuda a la observación por medios vivos, objetivos, que necesitan adaptación real y comprobable. Combate los automatismos inútiles y los tics, dando ocasión de adquirir hábitos provechosos, y en relación con el medio y las diversas capacidades de los sujetos. Adaptan el trabajo a capacidades mentales, sensobiomotoras y lingüísticas. Acostumbra al niño, con ejemplo, a la actividad, al orden, a la seguridad, a la puntualidad, a la limpieza. Es variado y mantiene el interés.

Si bien el juego educativo consta de procedimiento fundamental de educación del pequeño sano, del que padece alguna discapacidad física o mental, Decroly quiere, además, “consolidar el estado de salud y esforzarse por luchar contra las causas que puedan perturbarla”, “ejerce una estrecha inspección sobre el rendimiento, atendido a las capacidades y el tiempo necesario; y agrupar, después de un examen colectivo e individual, a los alumnos, teniendo en cuenta su edad mental, es decir, el desarrollo de las aptitudes mentales procede igualdad mental a este examen, de modo que puedan conocerse mejor a los alumnos y aplicárseles, en cuanto sea posible, un régimen individual en el seno del grupo”. Decroly clasifica los juegos de la siguiente manera:

- a) juegos visuales: juegos de colores; juegos de formas y de colores (distinción de las formas y colores, combinados); y distintos de formas y direcciones.
- b) Juegos visuales y motores.
- c) Juegos motores y audimotores.
- d) Juegos de iniciación en aritmética.
- e) Juegos que se refieren a la noción del tiempo.
- f) Juegos de iniciación en la lectura.
- g) Juegos de gramáticas y de comprensión del lenguaje.

## **2.8 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL JARDÍN DE NIÑOS EN MÉXICO**

En 1883 el profesor Manuel Cervantes Imaz organizó la primera “Sala de párvulos” en la República Mexicana, que funcionó en la escuela primaria que dirigía, en la cual destino una pieza para los párvulos, con el fin de llevar a la práctica, los conocimientos que sobre educación infantil se habían adquirido.

Estableció allí las bases para la educación natural, de acuerdo con las necesidades y tendencias del niño; y, con arreglos a ellas, fundó el jardín de niños nacional. Los meritos y esfuerzos de Cervantes Imaz fueron reconocidos por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, la cual le dio el nombramiento de “Propagador de los jardines de niños en el Distrito Federal”.

En el mismo año, el alemán Enrique Laubscher abrió en Veracruz el jardín de niños “Esperanza”; pero, por desgracia, no fue bien escogido y tuvo marcharse hacia el otro lugar, Sin embargo, este jardín marcó un nuevo camino a la educación de párvulo y fue propiamente el origen del jardín de niños mexicano. Mayor duración tuvieron los jardines que fundaron las maestras Dolores Pozos, Amelia Toro, Guadalupe F. de la Varela, Adela Calderón, Guadalupe Tello de Meneses y Leonor López Orellana, quienes lucharon por implantar en nuestro país la educación preescolar, ya aceptada en todas las naciones. A estas maestras se debió sin duda alguna la resolución de las autoridades escolares de hacer figurar en el plan de reorganización de la educación secundaria, llamada de la “Encarnación”, transformada desde 1884 en Escuela Nacional para Maestros, una cátedra que

iniciara a las alumnas en la educación preescolar. En 1886 se reconoció oficialmente el jardín de niños en país, como institución preparatoria para la primaria, al ser expedido el Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal de Profesores. El licenciado Serrano director de la Escuela Normal, informo el 1887 que habían sido inscritos 69 alumnos en el jardín anexo, los cuales recibían su educación de acuerdo con la doctrina froebeliana. Este plantel estaba a cargo de la profesora Matiana Munguía de Aveleira.

El 1 de julio de 1903 se estableció en la calle de Paseo Nuevo (hoy Buscaleri) el primer jardín de niños, con bases totalmente froebelianas, se le puso el nombre de Froebel y estuvo dirigido por la profesora Estefanía Castañeda. Al año siguiente se abrió el siguiente jardín llamado “Enrique Pestalozzi”, a cargo de la profesora Rosaura Zapata, de esta manera quedaron, en 1904, establecidos definitivamente los jardines de niños en México, gracias al impulso que les dio Justo Sierra, entonces subsecretario de Justicia e Institución Pública.

Bertha von Glümer fue enviada a Nueva York y Rosaura Zapata a Europa, con el fin que se especializaran en la carrera de educadoras. A su regreso se creó un curso especial para enseñar pedagogía en el salón de niños, en la Escuela Normal para maestros y del cual se hizo cargo Bertha von Glümer, a quien se le dio el título de “Primera y única maestra en el curso de educadoras”. Más tarde se unieron, en la misma tarea, las maestras Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, Refugio Orozco, y las hermanas Josefina y Carmen Ramos.

Durante la presidencia de Venustiano Carranza, en 1917, los jardines que funcionaban dependieron del ayuntamiento, por razones de presupuesto. Pero en 1921, siendo ministro de educación del licenciado Vasconcelos, reingresaron los jardines de niños en la Secretaría de Educación, y todos los adelantos y las teorías en las prácticas educativas se dieron a la labor reformista del maestro Lauro Aguirre.

La fundadora de la carrera de educadoras fue la profesora Bertha von Glümer. Luchó por implantar en la Escuela Normal para maestros la carrera de educadora, y tuvo magníficas discípulas que llegaron hacer grandes pilares de la educación de los

párvulos en México, y que después trabajaron también en algunos estados de la República Mexicana, llevando las sabias teorías que recibieron de su sabia y distinguida maestra, Bertha von Glümer.

En 1928 fue creada la Inspección General de Jardines de Niños, de la que se hizo cargo como directora general la profesora Rosaura Zapata.

Se introdujeron el teatro de títeres y la ilustración de los cuentos de la pantalla, ya sea por medio de sombras, ya sea por estampas recortadas; se dio gran impulso a la escenificación por los niños, al empleo de las casa de muñecas y al uso de material complementario en las expresiones de las ideas del niño. se creó la ilustración de los centros de interés, como una de las motivaciones para el trabajo; se intensificaron las actividades domésticas; se introdujo la actividad denominada experiencias en la comunidad; se suprimieron los dones froebelianos, sustituyéndoseles por grandes bloques de madera y tablas de diferentes tamaños, y se dio el jardín de niños todas las características que hicieran de él la continuación del hogar, con el sentido de unión, de interdependencia y del cariño que en él reina.

En aquel entonces, el jardín de niños ya había abandonado en su denominación la palabra extranjera kindergarten.

En 1928 la Inspección General presentó una petición a la Secretaría de Educación, para que se permitiera establecer jardines de niños anexos a escuelas normales regionales de la República y acompañó esa petición con el proyecto de trabajo correspondiente. Se envió un oficio al subsecretario de Educación Pública, Profesor Moisés Sáenz, y se trató ese punto, que fue satisfactoriamente resuelto; se formuló un proyecto, en la medida de las posibilidades, para la apertura de jardines de niños anexos a escuelas normales regionales; en ese proyecto cooperaron muchas educadoras, se proveyó de material didáctico y mobiliario a varios jardines: y las educadoras asumieron la dirección técnica, así como la custodia de los anexos establecidos.

También se hicieron esfuerzos por mejorar el curso de educadoras de la normal para maestros, creado el 1910, y el cual se había ido transformado, muy lentamente

incluyéndose primero en él unas clases de las que impartían a las alumnas que seguían la carrera de maestras de educación primaria; después se exigió como requisito indispensable para ingresar en la carrera, los tres años de educación secundaria, juzgando, con plena razón imprescindibles para la cultura general de las alumnas; más tarde se agregó al plan de estudio de materias importantísimas, como pedagogía, ciencias de la educación, psicología infantil, y algunas otras que marcaron a las alumnas derrotero científicos indispensables para cumplir eficientemente su elevada misión. Por último en 1939, al empeño de lograr que la Escuela Nacional de Maestros diera mejores frutos por lo que a educadoras se refiere, siguió la decisión acertadísima de que hiciera su carrera en seis años y tuviera los mismos conocimientos que las maestras de primaria, con la diferencia muy lógica de las materias especiales correspondiente a la educación preescolar.

En 1928 se vio cumplido el deseo persistente, durante muchos años, de unir en un solo sector los jardines del Distrito Federal con los estados. Agrupar las educadoras de éstos a las de aquellos, y juntas, estructurar las unidades de pensamiento y en acción, para el bien de la obra educativa.

La oficina de Acción Educativa Preescolar, al tener controlados todos los jardines de la República, se propuso prestar atención preferentemente a los jardines de los estados, con el fin de que el trabajo desarrollado en ellos lograra el mejoramiento necesario. Con tal objeto, se organizaron en las vacaciones cursos especiales (durante cuatros años), en los cuales se instruyeran a las educadoras en las materias que las llevaron a la comprensión clara del significado de su misión, y que, al mismo tiempo, las capacitaron para desempeñar eficientemente. Además, se nombraron misiones de educadoras del Distrito Federal, para que salieran a trabajar por determinado tiempo a los jardines de niños de algunos estados, y sirvieran de guía en la interpretación de la doctrina educativa, que de acuerdo con nuestro medio y con nuestra cultura, es la norma de educación preescolar.

Entre las educadoras que ayudaron mucho a esa labor, citaremos a Clotilde González, Laura Domínguez, Amelia Fierro Bandala, María Oropeza, María Luna, Luz Cervantes y Concepción Lamadrid. Ellas organizaron la sociedad de madres en



cada uno de los jardines visitados y el trabajo social que debiera llevarse a cabo con ellas, con el fin de conseguir el mejoramiento de la vida del hogar y la mejor forma de educación en él. Por el resultado de esas visitas de educadoras del Distrito Federal y de los estados, pudo la Secretaría de Asistencia pública controlar al personal foráneo.

Gracia a la labor desarrollada por las educadoras del Distrito Federal y de los estados, de las madres campesinas y de las autoridades se consiguió: la constitución de locales, la introducción de agua y luz, en varios pueblos, la instalación de servicios sanitarios, y la adaptación del mobiliario y material didáctico para los planteles carentes de él.

En 1937, por decreto presidencial, los jardines de niños de la Secretaría de Educación Pública estuvieron a cargo de la Dirección de Asistencia Social Infantil.

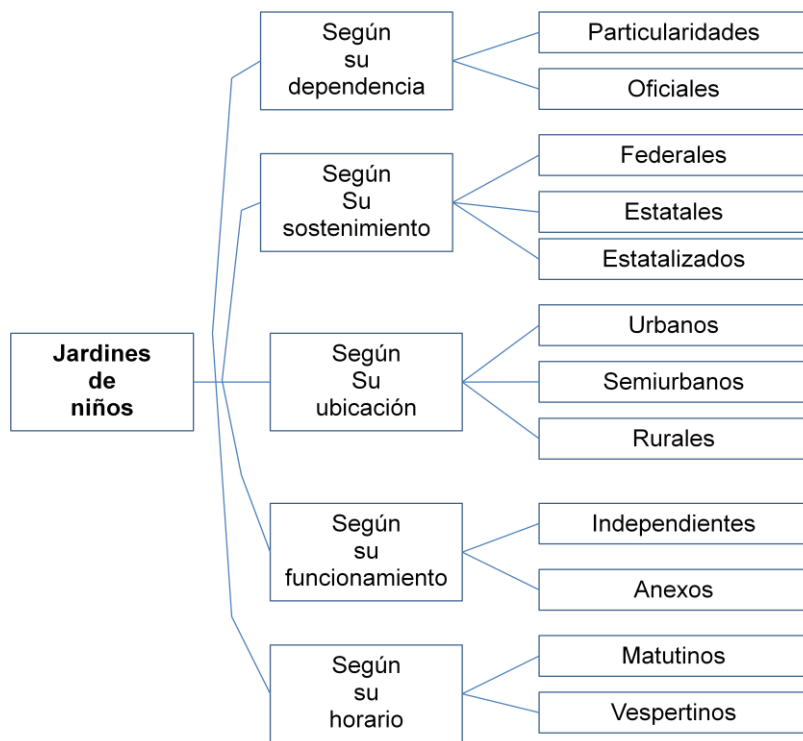
Al iniciarse la labor en la Dirección General de Asistencia, se pidió a la oficina de Acción Educativa Preescolar que hiciera un programa en el que definiera y precisara el papel del jardín de niños en la educación general, e indicara la orientación de debía seguir en la nueva etapa que se presentara como elemento de esta dependencia.

La directora de Acción Educativa Preescolar presentó a la consideración de las autoridades del estudio que se les pedía y tuvo oportunidad de ampliar, las ideas, en una conferencia nacional, en donde sustentó una tesis sobre el grado de adelanto al que habíamos llegado en materia de educación de los párvulos. En la tesis se decía que los jardines de niños, son establecimientos de carácter eminentemente educativo, destinados a aprovechar la época de mayor asimilación en la existencia de los párvulos, y ofrecer a éstos oportunidades necesarias para orientar en ellos un desarrollo físico, mental, moral y emocional que los capacite para actuar en la vida, de la mejor forma posible. El trabajo se extendió considerablemente de 1938 a 1941. Se convocó, durante el periodo de 1937 a 1938, a un concurso de literatura y biblioteca infantiles, y se publicó una extensa colección de cantos y juegos y de cuentos, para todos los jardines. Se creó el Instituto de Información Permanente

sobre Educación Preescolar, ideado por la Jefatura de Acción Educativa, que fue establecido el 1949 por los estados y la sociedad de madres.

El doctor Ekstrad sustentó una conferencia relativa al jardín de niños mexicanos alabando totalmente los adelantos, la labor de las educadoras, de la profesora Rosaura Zapata, a quien le pidió que se filmara una película y se hiciera un acopio acerca del estudio y la vida de los jardines mexicanos se ha llegado a fundar el genuino jardín mexicano para presentarlo en Ginebra. En las experiencias del diplomático dice: “A través del esfuerzo mexicano se ha llegado a fundar el genuino jardín mexicano, sin influencia extranjera de ninguna especie”

El 1 de enero de 1942, por decreto del Presidente de la República, los jardines de niños se reincorporaron a la Secretaría de Educación.



Clasificación de los jardines de niños en México.

## 2.9 EL PAPEL FUNDAMENTAL DEL JARDÍN DE NIÑOS

Todas las niñas y todos los niños tienen posibilidades análogas de aprender y comparten pautas típicas de desarrollo, pero poseen características individuales.

Entre las diferencias personales, las que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y culturales en las cuales han crecido y viven las niñas y los niños, reclaman una atención especial de las escuelas y las educadoras. Tomar en cuenta esas dimensiones del desarrollo de la infancia y su influencia sobre los procesos cognitivos y lingüísticos, emocionales y de relación social, permiten superar una visión de la niñez como un sector homogéneo y crear la conciencia de que las formas de existir de infancia son plurales y socialmente constructivas.

Una elevada proporción de las niñas y de niños mexicanos pertenecen a familias que tienen bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, como empleo precario y desfavorable condiciones de habitaciones habitacionales. Con frecuencia, esas dificultades someten la vivencia familiar a fuertes tensiones, en especial a quienes son más vulnerables. Para esas niñas y esos niños, cuyas posibilidades de aprendizaje son escasamente atendidas en el seno familiar, es particularmente importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible, pero no condescendiente, que estimule sus competencias y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y de capacidad de logro.

México es un país de múltiples culturas, entendidas como sistema de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formación de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la religión de residencia o las formas de vida y de trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños, en el caso de la educación preescolar.

Para que ese principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas que aquellas en las que las maestras se han formado.

A partir de esa empatía, la educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar las actividades de aprendizaje, sin alterar sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que le son familiares a los niños. Al hacerlo, favorece la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. Esa será la base del conocimiento mutuo de sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural. En suma, al adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen proyectarse a lo largo de la vida.

a) La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

El artículo 41 de la Ley General de Educación establece que la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social; además, plantea que tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciara su integración a los planes de educación básica regular. Esta educación concluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y demás personas de la escuela de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

El concepto planteado en la Ley General de Educación indica tener presente que los niños y las niñas con discapacidades (intelectuales, sensoriales o motoras) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a realizar las capacidades que poseen.

La escuela y las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de esos niños en la medida que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos; ayuden a combatir actitudes de marginación, e incluso los mismo padres y tutores pueden propiciar, ya sea con la atención de protegerlos o por prejuicios personales y sociales.

La buena disposición de la educadora y las escuelas es esencial para atender a las niñas y los niños con discapacidades, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres y tutores y la escuela en su conjunto.

La buena disposición es esencial, sin embargo, no es suficiente. Se requiere que las escuelas desarrollen estrategias específicas y su persona reciba orientación, apoyo y capacitación; se requiere asimismo, establecimiento de una vinculación eficaz con personal e instituciones especializadas.

b) La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en su sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, las niñas y los niños, desde edades tempranas, empiezan a interiorizar ciertas ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo.

Con frecuencia, los adultos actuamos-de manera consciente o no- a partir de estereotipos y prejuicios que no han sido transmitidos por generaciones; estos prejuicios se traducen en actitudes que fomentan a las niñas y en los niños comportamientos acordes con nuestras creencias y promueven inequidad y discriminación en la participación, en la expresión de los sentimientos y en la asignación de las necesidades sociales.

La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos a desarrollar sus potenciales y capacidades, y a acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas (ser hombre o ser mujer).

Desde esta perspectiva, la educación preescolar como espacio de sociabilización y aprendizaje juega un importante papel en la formación de actitudes positivas, de reconocimiento a las capacidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. El principio de equidad en este sentido se concreta cuando las prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades. Jugar con pelotas, correr durante el recreo otros momentos, trepar, organizar los materiales en aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, manipular instrumentos en situaciones experimentales, asumir distintos roles en los juegos de simulación, tomar decisiones y, sobre todo, hablar, expresar ideas en la clase son, en otras, actividades en las mujeres y varones deben participar por igual, por qué en este sentido las experiencias se fomenta la convivencia, aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar la discriminación y a asumir actitudes críticas frente a los estereotipos sociales.

c) El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.

El desarrollo de la competencia de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable. Para ello se requiere, en primer lugar, que la educadora mantenga una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adoptan en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.

En un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, y en los cuales los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso, será más factible que los niños adquieran valores y actitudes que podrán en práctica en todas las actividades de aprendizaje y en toda forma de

participación escolar. Ese sentido de propósito, cuando es alentado por la educadora y compartidos por los niños, convierte al grupo en una comunidad de aprendizaje.

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y podrá darse cuenta de que los logros que se obtienen son producto del trabajo individual y colectivo. En una etapa temprana los niños tienden a considerar que los resultados de una actividad, sean buenos o malos, son resultados de la suerte o de la investigación de otros. Lo deseable es que los niños aprendan gradualmente a mirar con atención su proceso de trabajo y avalorar diferencialmente sus resultados. Esa posibilidad está influida por los juicios de la educadora y la interacción en el grupo. Si el niño percibe que al valorar su desempeño y al de sus compañeros hay justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo, aceptará que la evaluación es una forma de colaboración que no lo descalifica.

Un ambiente de este tipo estimula la disposición a explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta una actividad o un problema; a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir o para enmendar. Los niños aprenderán a pedir orientación y ayuda y a ofrecerla. Se darán cuenta de que el actuar y tomar decisiones es posible fallar o equivocarse, sin que eso devalúe su trabajo ni afecte su confianza.

Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.

La planeación de la intervención educativa es un recurso indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora establecer los propósitos educativos que pretende y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para la evaluación del proceso educativo de las niñas y los niños de su grupo escolar.

La planificación es un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y variables para que los niños avancen en el aprendizaje de acuerdo con los propósitos planteados. Por ello, no puede ser considerada como una

definición rígida e invariable, ya que la planeación más minuciosa puede prever todas situaciones que pueden surgir en un proceso tanto vivo como el trabajo de los niños. De ahí la necesidad de apertura a la reorientación y ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma.

Las competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás, son los referentes para organizar el trabajo docente.

Una intervención educativa que pretende favorecer el desarrollo de competencias en los niños requiere tener, como rasgos organizativo, una amplia flexibilidad que le permita a la educadora definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará.

Para aclarar el sentido de las formulaciones anteriores, es conveniente tomar como ejemplo una actividad típica. Supongamos que la educadora ha decidido trabajar en el campo formativo del lenguaje y comunicación y que, y por diagnóstico que ha elaborado sobre los niños, considera que es prioritario fomentar su capacidad narrativa, tiene a su disposición distintas opciones didácticas: puede, entre otras, utilizar como punto de partida la lectura de un libro infantil o puede pedir a uno de los alumnos que inicie la actividad narrando un suceso que despertó su interés temático que cree más probable en sus alumnos, entre otras. Resueltas estas condicionantes, podrá diseñar y planear la actividad (acciones, secuencia, tiempo y recursos y criterios con el que evaluará el resultado de su actividad).

Este planteamiento que sustenta en la idea de que no hay un solo método para hacer las cosas, si no que hay muchos recursos y formas de trabajo, que escogen por su pertinencia y por su utilidad para lograr que los niños aprendan lo que se espera.

Otra cuestión que deberá decidir es la función que realizará durante el desarrollo de las actividades. En ocasiones será necesaria una mayor presencia y dirección de su parte y en otras será más adecuado dejar fluir la actividad y mantenerse en “la periférica”, pero podrá modificar su función en la actividad de acuerdo con la forma en la cual ésta se desarrolle y los alumnos se involucren en ella.



d) La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen los distintos propósitos formativos propuestos en este programa.

Esta convergencia entre escuela y familia en una antigua y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado sólo de manera suficiente y parcial, con frecuencia limitándose a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar iniciativa para que esa brecha se reduzca tanto como sea posible. Para lograrlo es necesario una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino a los demás miembros de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo a las niñas y los niños.

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persiguen el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños. Aun que muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son menos las que tienen claridad sobre la función educativa. Explicarla es especialmente importante en el caso del nivel preescolar porque son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, desde considerar que los niños no solo van a jugar, hasta esperar que anticipe mecánicamente tareas de la escuela primaria.

La comprensión de los propósitos del Jardín es la base de la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, como la disposición de los niños de leer y conversar con ellos, de atender sus preguntas, apoyarlo en el manejo de

dificultades de relación interpersonal y de conducta. En síntesis, creando en los niños la seguridad que la familia es importante su participación plena en las actividades del Jardín.

Es establecimiento de un acuerdo con cada familia en beneficio del niño exige al personal docente y directivo escolar sensibilidad y tacto, y reconocimiento de la relaciones socioeconómica y culturales de una familia. Debe ser claro que la escuela no pretende enseñar a los padres cómo educar a sus hijos y menos aún suplantarlos en su responsabilidad, y sobre esa base, manejar las discrepancias entre las aspiraciones de la escuela y las creencias y las formas de crianza que son parte de la cultura familiar.

Una cuestión delicada por su consecuencia es la colaboración económica y a través del trabajo personal que la escuela solicita a las familias. Muchas la presentan con generosidad, pero para otras representa un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver. El buen juicio y la solidaridad de educadoras y directiva deben evitar que las familias perciban a la escuela como una fuerte demanda frecuente e injustificada, sin relación evidente con el bienestar y aprendizaje de los niños.

## **2.10 LA FAMILIA COMO PARTE FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS NIÑOS**

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y la regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inicia en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales. Los niños transitan, por ejemplo, de llorar cuando siente una

necesidad -que los adultos interpretan y satisfacen-, a aprender a expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean.

En estos procesos, el lenguaje juega un papel importante, pues la progresión en su dominio por parte de los niños les permite representar mentalmente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos.

En la edad preescolar los niños y las niñas han logrado largo e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales -ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor. Y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sentimientos.

La comprensión y regularización de las emociones implican aprender a interpretarlas, expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular.

Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismo y una conciencia social en el desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y reorganización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influidos por los contextos familiar, escolar y social, en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden forma de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de

capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

La construcción de la identidad personal en los niños y niñas implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismo y sobre sí mismas, en la relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les presenta desafíos.

En este proceso, las niñas y los niños están empezando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocer a sí mismos ( por ejemplo, en el espejo o en fotografía); a darse cuenta de las características que los hacen especiales, a entender algunos rasgos relacionados con el género que distinguen a la mujer y los varones (física, de apariencia o comportamiento) y los que lo hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de los otros; a expresar ideas sobre sí mismo y a escuchar las de los otros; a identificar diferentes forma de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y con adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación.

Los niños y las niñas llegan al Jardín con aprendizajes sociales influidos por las características sociales de su familia y del lugar que ocupa en ella. La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de los rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumno, es decir, como quien participa para aprender de un actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demanda nuevas formas de comportamiento; y como miembro de un grupo de

pares que tienen estatus equivalentes pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una figura de gran influencia para los niños.

Las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y a través de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula y que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral.

El clima educativo representa una contribución fundamental para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje de los alumnos.

El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es entre, otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones de conducta y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no puede reflejar la cultura de su hogar, en donde la relación de los niños con sus pares y con la educadora juegan un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos de habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en los niños y niñas en este campo formativo depende fundamentalmente de los factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, el clima que favorece el desarrollo de experiencias y aprendizaje entre ellas y los niños, las educadoras del plantel y los padres de familia.

Los procesos de desarrollo personal y social descritos son progresivos, como pautas generales, los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen mayor variación cuanto menor es el niño. Para la educadora encargada de atenderlos, significa dedicar tiempo más prolongado a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, y a introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han

aprendido en su hogar, de tal manera que la angustia que se genera en los niños por el cambio que viven en el tipo de atención que reciben ceda con mayor rapidez ante la seguridad y la confianza que les pueda ofrecer de nuevo espacio de relación y convivencia.

Esto es especialmente importante al asumir que la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje. La interpretación que podamos dar a las fallas en el aprendizaje de los niños deben de reflexionarse vinculada a su sentimiento de seguridad, el cual puede expresarse en dificultades para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención y concentración, y agresividad.

## **2.11 EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE LA FAMILIA**

Este campo formativo está dedicado fundamentalmente a favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

La definición de campo se basa en el conocimiento de que los niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y la experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento que les permite entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor.

La curiosidad espontánea y sin límites, y la capacidad de asombro que caracteriza a los niños los conduce a una pregunta constante cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales y otros acontecimientos que llaman su atención, así como la observación y explorar cuanto pueden usando los medios que tienen a su alcance.

Desde edades tempranas los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como la vida social. Estas ideas les ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a encontrarles sentido,

así como hacer distintos fundamentales, por ejemplo, para reconocer entre lo natural y lo no natural, entre lo vivo y lo no vivo, entre plantas y animales. Empiezan a reconocer los papeles que desempeñan los miembros de su familia; los rasgos que caracterizan su forma de vida a través de las actividades que se hacen con regularidad, y a entender para qué sirven los medios de comunicación, entre otras cosas.

Las creencias que dan forma a estos conceptos no están aisladas, sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los niños se han formado acerca de los eventos y acontecimiento cotidianos en los que están involucrados.

Entre las capacidades que los pequeños desarrollan de manera progresiva, la elaboración de categorías y conceptos de una poderosa herramienta mental para la comprensión del mundo, pues mediante a ella llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no sólo a partir de la percepción, sino de la elaboración de referencias utilizando la información que ya poseen (Sergio de tres años de edad, cuando se ve un perico en una jaula dice: “mira mamá, un pajarote”. El razonamiento que puede explicar la reacción de Sergio es: si tiene plumas y pico -y está en una jaula- entonces es un pájaro). Idea como ésta surge espontáneamente en los niños y pueden ser punto de partida de un trabajo de aprendizaje genuino, basados en sus intereses.

Pocas experiencias pueden ser tan estimulantes para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas en los niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natura, y el despliegue de posibilidades para aprender nuevas cosas acerca de sus características, las formas en que suceden y las razones por las cuales ocurren, las relaciones se pueden descubrir entre eventos semejantes, etcétera.

La observación atenta y con interés creciente, la expresión de sus dudas, la comparación, el planteamiento de preguntas pertinentes e imaginativas, y la elaboración de explicaciones e inferencias basadas en situaciones que les permiten

profundizar en el conocimiento y aprender más de lo que saben en el mundo, constituyendo las competencias que se pretende logren los alumnos a este campo formativo.

El contacto con los elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad constituyen un recurso para favorecer que los niños reflexionen, narren sus experiencias de manera comprensible, desarrollen actitudes de cuidado y protección del medio natural, y empiecen a entender que hay diversidad de costumbres y formas de vida que caracterizan a los grupos sociales, capacidades que permiten un mejor conocimiento de sí mismo y la construcción paulatina de interpretación más ajustadas a la realidad, como base de un aprendizaje continuo.

El trabajo en este campo formativo es propicio para que los niños pongan en juego sus capacidades de observación, se planteen preguntas resuelvan problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y elaboren explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayudan avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

Los niños aprenden a observar cuando enfrentan situaciones que demandan atención, concentración e identificación de características de los elementos o fenómenos naturales. En la medida de que logran observación con atención, aprenden a reconocer información relevante de la que no lo es.

Un apoyo importante de la intervención educativa para que los niños fortalezcan su capacidad de observación es el uso de preguntas o consignas que no sólo promueven la identificación de detalles, sino de la descripción de lo que se observa y la comparación entre elementos, que puedan dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado (¿cómo es... un ciempiés, una araña, un chapulín?; ¿en qué se parecen los canarios a los colibríes, en qué son diferentes?; fíjense en... las formas y los desplazamientos de las nubes, las franjas de las cebras...).



Las intervenciones de este tipo no solo orientan la atención de los niños en los eventos de observar, sino que dan pie al diálogo y al intercambio de opiniones, así como el planteamiento de nuevas preguntas, pueden llevar a profundizar en el aprendizaje acerca del mundo natural.

Las oportunidades que se den a los niños para comparar cualidades y características de elementos, seres y fenómenos en condiciones y momentos distintos, y para que expresen sus predicciones, inferencias o explicaciones acerca de los factores que pueden haber influido en las transformaciones que suceden (o no), propician esfuerzos cognitivos importantes: entender la información que se ha obtenido (o parte de ella), organizar y poner en relación las ideas y las evidencias, así como hacerse entender por otros. Ello, a su vez, constituye una base en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de conceptos progresivamente más concretos, así como la información de actitudes para seguir aprendiendo.

Los procesos descriptivos no se reducen a las experiencias directas de los niños con los eventos que presencian, pues tratándose de aprender más de lo que saben, el uso de información científica es fundamental. Tomando en cuenta lo accesible que esta información sea para que los niños la comprendan, la educadora puede involucrarlos en las actividades para consultar en libros, revistas de divulgación científica, videos, folletos y en otros medios de alcance, guiándolos en la observación de imágenes que pueden interpretar y ofreciéndoles explicaciones que amplíen sus conocimientos.

El conocimiento y la comprensión que los niños logran sobre el mundo los sensibiliza, fomentan en ellos una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales, y orienta su participación en el cuidado y la preservación del ambiente.

Por lo que respecta al conocimiento y comprensión del mundo social, este campo formativo orienta a los aprendizajes que los niños y las niñas pueden lograr en relación con su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbre, tradiciones, formas de hablar y de

relacionarse), así como los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en este campo formativo.

A los niños y las niñas les gusta hablar sobre ellos y su familia, sobre lo que hacen cotidianamente o en ocasiones especiales. La formación que dan al respecto es la expresión de rasgos característicos de su cultura. Cuando se abren oportunidades para estos intercambios, empiezan a comparar sus costumbres con las de sus compañeros y, por lo tanto, al reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas. Esta es una base a partir de la cual empiezan a comparar sus costumbres con las de sus compañeros y, por lo tanto, a reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas. Esta es una base a partir de la cual empiezan a tomar conciencias de diversas culturas y aprender a respetar y aceptar a los demás.

También se interesan por saber que hacen las personas que viven en su comunidad y cómo funcionan los aspectos que se utilizan en la vida cotidiana. Por ello es valioso que vivan experiencias para aprender sobre la importancia del trabajo en el funcionamiento de un grupo social y los beneficios que sus integrantes obtienen de él para el mejoramiento de la vida familiar y en la comunidad. Además del conocimiento de las formas de vida en el mundo inmediato, el acercamiento de los niños y las niñas -por distintos medios- a contextos culturales desconocidos para ellos, contribuye a la conformación de la identidad cultural.

Las niñas y los niños pequeños tienen oportunidades para conocer el pasado a partir de la información que les brinde su familia (mediante testimonios, anécdotas y leyendas) y de evidencias con las que puedan establecer relaciones respecto a las formas en que ellos viven (mediante fotografía, películas y vestigios que den cuenta de la forma de vida en la localidad). Las comparaciones entre lo que hacían sus familiares adultos con lo que hoy suelen hacer ellos (cómo era comunidad antes y cómo es ahora, qué servicios había y cuáles existen) son formas de propiciar la comprensión de que las cosas y las personas cambian en el transcurso del tiempo.

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y al trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños, a través de las cuales manifiestan las competencias sociales que van logrando.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos fundamentalmente con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: el mundo natural y cultural y vida social.

## **2.12 LOS PADRES, LOS HIJOS Y LAS TAREAS EXTRAESCOLARES**

Uno de los factores de la educación es el estudio de la unidad didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde la primera, con todos sus componentes, debe considerarse como un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre, que en última instancia, condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad objetiva, es la disposición con la que cuentan los padres en relación de las tareas extraescolares de sus hijos que son encomendadas por su profesor (a), asimismo el fin que persiguen las tareas extraescolares, en niños de edad preescolar, es que el menor redescubra el conocimiento y adquiera las habilidades básicas para asimilar posteriormente aprendizajes más complejos.

Así, la disposición y atención que los padres brinden a sus hijos en estas actividades es fundamental, desde el punto de vista de las educadoras el infante presenta baja destreza motora, atención dispersa, impulsividad, requerimiento de afecto, etc., en donde la actitud parental influirá determinadamente en su identidad e identificación como ser individual y social. Todo ello es necesario, para que se pueda crear un aprendizaje adecuado a su edad.

Las tareas que suelen dejarse en la escuela son proveedores de crear un ambiente simpático en relación al aprendizaje del niño, el promover de este ambiente simpático es la relación que existe entre el niño y el adulto en donde se va formando un lazo que refuerza la comprensión, el auxilio, el afecto y las necesidades básicas, como también las intelectuales.

Por consiguiente “**el ambiente simpático**” es un término coloquial propuesto por mis puntos de vista, es aquel que concibe a la vida del adulto, como principal guía y facilitador para el niño, puesto que ningún autor ha hablado de ello en relación al papel que desempeña el padre o tutor del niño, este mismo se puede lograr con la función de las tareas extraescolares incluso sirve como principal conector en el aprendizaje inicial.

Es decir que en las primeras etapas en la que el niño comienza a descubrir el mundo y su alrededor, es necesaria la intervención del padre como espectador al igual como una guía. Por lo tanto es el momento preciso en el que se puede observar más de cerca cuales son las zonas que deben de ser reforzadas.

Particularmente el ambiente simpático se puede lograr con la intervención de los padres, solo en el momento en el que sea requerida su ayuda, puesto que existen actividades que requieren la intervención directa del padre o tutor. Las actividades que se logran hacer en casa son reforzadoras que benefician al desarrollo, comprensión de los temas, análisis, así como sociabilizar con los demás.

Así podemos decir que en el plano pedagógico, El significado de la palabra “**motivación**” tiene sus raíces en el latín, “*motus o motio*” que se traducen en “**movimiento**”, así su relación es directamente proporcional a la “**acción o actividad**”, que aplicado en estímulos tales como; *deseos, necesidades, anhelos, voluntad, impulso*, hacen que las personas se sientan inducidas a **hacer o dejar de hacer algo**, en función de satisfacer una necesidad.

En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas.

En el contexto del hogar, la motivación de los menores se verá reflejada en la medida en que realizan sus actividades extraescolares, las cuales se relacionan con la

atención y disposición de sus padres para apoyarlo en sus tareas para que él mismo las realice, estimulado por el ambiente simpático promovido por sus mentores.

En otros términos, el papel de los padres, en el ámbito de la motivación, se centrará en inducir motivos en sus hijos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos extraclase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los niños desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprender su utilidad personal y social.

Según Ausubel (1970) “el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende”.<sup>6</sup>

“El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación”.<sup>7</sup>

Parafraseando tal afirmación, el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo, en el hogar, se relaciona con la necesidad de fomentar en el hijo el interés y esfuerzo necesarios, siendo labor del padre ofrecer el ambiente simpático y la atención pertinentes en cada situación.

Como he citado con anterioridad el ambiente simpático, son todas aquellas características que enmarcan un vínculo en donde el padre y el hijo recrean la comprensión y realización de actividades en las cuales exista un logro brindando ayuda, afecto y comprensión al niño, este se logra en el momento en el que padre brinda ayuda, siendo así alentador en el aprendizaje del menor.

---

<sup>6</sup> Arancibia y Herrera, Psicología de la Educación, 2da Editorial Alfaomega, México 1999, Pág.84 y 85.

<sup>7</sup> Díaz Barriga, Frida. “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo”, 2ª. Edición. Ed. McGraw Hill, México 2003, p. 70

Puesto que el papel que desempeña el tutor es primordial para la invención de la vida al igual que el desarrollo del ambiente simpático antes mencionado formado a través de la comprensión tutorial como la determinación del desarrollo, del mismo modo para que el niño logre un aprendizaje significativo debe ser constante para poder desenvolverse con más libertad en las actividades de la vida diaria, siendo así satisfacción de logro de los conocimientos que en una dimensión positiva son los padres.

### **2.13 EL PAPEL QUE DESEMPEÑA EL PADRE O TUTOR**

El padre o el tutor deben de considerar que el papel que desempeña es evocado de ser un proveedor de aclaración de dudas en el camino intransigente del menor, en tal sentido en relación de la aclaración de las dudas del niño, cuando un niño pregunta de un tema en específico, en ocasiones como padre de familia nos es difícil explicar al niño a qué se debe, y la gran parte del tiempo se promueve una confusión en la mente del niño, tenemos que tomar en cuenta que la mente del niño es capaz de procesar mucha información, pero también la información debe de ser específica.

Para que la información sea específica deben de tomar en cuenta que cuando un niño pregunta sobre un tema, la explicación debe de ser comprensible, clara y concisa, en cuestión de estos términos por que se está tratando con un niño y sus conocimientos deben de ser adecuados a los de su edad.

Ahora bien, ya comprendido que el conocimiento debe de ser mediado de acuerdo a los paradigmas que se enfrentan a la edad por la que cubran los niños, no existe una escuela en la que indiquen como educar a tus propios hijos o bien una escuela para padres, ser padres es un trabajo, hago referencia que es un trabajo porque el tiempo que se le brinda al niño debe de ser completo y no anteponer el trabajo remunerativo como único ideal de la vida.

Un desarrollo próspero en el aprendizaje básico de los niños se debe al cuidado que el padre tiene sobre el niño de esa forma es sustancial para el niño, la importancia de un adecuado aprendizaje se debe al cuidado y atención que el padre

de familia brinde a su hijo, el centro de atención debe de ser el niño para que de esa forma se dé un ambiente simpático en donde participe el padre y el hijo dando cuidado y educación sin dejar atrás la comprensión y el cariño que el niño necesita para aprender mejor.

En la educación del niño debe de tenerse en claro llevar metas que le permitan disfrutar las actividades, las metas no precisamente deben de ser elevadas más allá de lo que no se pueda alcanzar, sino algo que le ayude al niño a sentirse más motivado, por lo general en algunas familias cuando es la hora de la comida y el niño acaba su comida tiene bien presente que se ha ganado el postre por haber terminado su porción, de esa forma motiva al niño a terminar su comida porque sabe que existe una recompensa que es representado por un postre, de la misma forma es para cualquier otra actividad,

Aunque las metas suelen ser un poco más complejas, su beneficio se basaría en la aprobación de una tarea al entregarla y por haber practicado en clase el niño es ganador de una estrellita o bien un aplauso por haber participado y comprendido la tarea.

La motivación es muy buena en la vida escolar de un niño, de la misma forma Comenio identifica a las metas como algo primordial en la educación, “la educación es la esperanza del ser humano, de modo que se le interpretaba, podría establecerse en el cielo y en la tierra”<sup>8</sup>

Las metas son primordiales, siendo así pautas para saber qué es lo que piensan los niños para que los padres puedan saber qué es lo que necesitan o bien como ven el mundo desde otra perspectiva, nadie dijo que ser padres fuera algo fácil, representa un gran reto para muchos padres.

En tal sentido que algunos suelen ser muy sobreprotectores que a veces llegan a confundir la guía con la sobreprotección y esto ocasiona un desequilibrio en los niños volviéndolos dependientes de muchas cosas que pueden lograr por su propia cuenta.

---

<sup>8</sup> Mayer Frederick" Pedagogía Comporada",1ra.Edlción. ed. Pax ,México, 2005,p.41

La naturaleza de los niños es la de buscar lo que no comprende haciendo una serie de preguntas para saber cómo se da un fenómeno, de igual forma recurren a experimentar el mundo por su propia cuenta, muchos de los niños se han quemado, raspado, golpeado e inclusive comido lodo, todo esto lo hacen con el fin de descubrir que es lo que se encuentra en su alrededor y los padres son mediadores para evitar que existan accidentes que perjudiquen a sus hijos.

## **2.14 EL HOGAR, LA PRIMERA ESCUELA DE LOS NIÑOS**

En su sabiduría las escuelas han decretado que la familia sea el mayor agente educativo de la educación informal.

La educación del niño ha de empezar en el hogar. Allí está su primera escuela; donde, con sus padres como maestros, debe formarse en los principios y valores que han de guiarlo a través de la vida, y que son los de respeto, reverencia, dominio propio, obediencia.

Las influencias educativas del hogar son un poder definido para el bien o para el mal. En muchos sentidos, son silenciosas y graduales; pero si ejercen a la debida manera, llegaran a ser un poder eficaz para la verdad y la justicia. Si no instruye correctamente al niño en el hogar, la calle lo educará mediante instrumentos elegidos por la sociedad. ¡Y es el hogar la escuela más importante en el centro de información humana fundamental;

Consideremos el círculo de la familia como una escuela, en la cual preparamos a nuestros hijos para el cumplimiento de sus deberes en el hogar, en la sociedad y para la vida misma.

### **a) LO MÁS IMPORTANTE: LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS.**

Todo niño traído al mundo tiene el derecho a la educación en virtud de obtener una educación en óptimas condiciones, y por precepto y ejemplo debe enseñársele dedicación y compromiso con sus tareas escolares; pero la gran mayoría de los



padres han descuidado han descuidado su obligación de tutores y no han educado de la forma adecuada a sus hijos, desde el momento de olvidar prestarle la atención necesaria para que los niños comprendan adecuadamente los temas y los desempeñen.

Mediante un esfuerzo esperado los padres deben observar el despertar de la perspectiva mente infantil y considerar todo lo demás como secundario frente al deber positivo de la educación en el hogar: el educar a sus hijos en la disciplina y admonición tutorial.

Los padres no deben permitir que las preocupaciones materiales, y las costumbres, ideas y modas dañinas del mundo los dominen, al punto de hacerles descuidar a sus hijos en la infancia y deben de darse la instrucción apropiada a medida que van transcurriendo los años.

Una de las razones fundamentales de por qué existe tanto descuido en la educación de los niños, es que los padres dedican su atención a otras cosas al margen de la más importante, es decir, la obra de educar a sus hijos es el camino de la educación de éxito con cariño y con paciencia.

Si pudiera descorrerse la cortina, veríamos que debido a esta negligencia muchísimos hijos que han extraviado se perdieron y no recibieron buenas influencias. Padres, ¿pueden permitir que suceda esto en su familia? No deberían tener ustedes ningún trabajo tan importante que les impida dedicar a sus hijos todo el tiempo que sea necesario para hacerles comprender que significa brindar una adecuada educación a sus hijos. Y ¿qué cosecharán como recompensa de su esfuerzo?

Hallarán a sus hijos a su lado, dispuesto a cooperar con ustedes y a realizar las tareas que les sugieran, y su labor como padres les resultará más llevadera.

La madre debe destacarse siempre en esta obra de educar a sus hijos. Aunque recae sobre el padre deberes graves e importantes, la madre, por tratar casi constante con los hijos, especialmente con sus tiernos años debe ser siempre su instructora y compañera especial. Debe preocuparse mucho por cultivar el aseo y el

orden en sus hijos y dirigirlos en la adquisición de hábitos y gustos correctos; debe enseñarles a ser laboriosos y serviciales; a valerse de sus recursos, a vivir, actuar y trabajar para el beneficio educativo de sus hijos.

#### b) LOS PADRES NO DEBEN DELEGAR SU RESPONSABILIDAD

Padres, ustedes llevan la responsabilidades que nadie puede llevar en su lugar. Mientras vivan serán responsables del cuidado, protección y primordialmente del bienestar de su hijos.

Los padres que hacen palabras de dios su guía, y que comprenden cuánto sus hijos dependen de ellos para formación de su carácter, les darán un ejemplo que resultará seguro seguir. Los padres y las madres son responsables de la salud, la constitución física y el desarrollo del carácter de sus hijos. A nadie más debe confiarle la tarea de atender esta obra. Al llegar a ser padres, les incumbe cooperar con el señor en cuanto a educar a sus hijos en los sanos principios.

¡Cuán triste es que muchos padres hayan desechado la responsabilidad que la educación en el hogar les corresponde dar a sus hijos y quieran que personas extrañas las lleven en su lugar!

Muchos que ahora lamentan el extravío de sus hijos, no pueden culpar de ello a nadie más que a sí mismos.

Asuman los deberes que descuidaron durante tanto tiempo. “Necesitan reflexionar y comenzar a poner atención para motivar a sus hijos que la mejor enseñanza es la que se tiene que reforzar en la casa con ayuda de la disciplina es fomentada por los padres como indicador de educación de sus hijos”.<sup>9</sup> Es preciso que también cambien de conducta y sigan un itinerario en donde estipulen cuales son las actividades que se deben realizar en casa que utilicen como una guía para facilitar el orden.

---

<sup>9</sup> Hans Aeblli. “Una didáctica Fundamentada en La Psicología de Piaget” 1ra. Edición. Ed. McGraw Hill, México 2002, Pág. 58.

### c) CULTIVAR EL AMOR Y LA CONFIANZA MUTUA

Algunos padres no comprenden a sus hijos, ni los conocen realmente. A menudo hay una gran brecha entre padres e hijos. Si como padres tuvieran dispuesto a identificar a fondo con los sentimientos de sus hijos, y a ser comprensivos como lo que hay en sus dedicados corazones, ustedes mismos saldrían beneficiados.

El padre y la madre deben obrar juntos apoyándose mutuamente y sin fisuras. Y es necesario que hagan amigos de sus hijos.

Los padres deben estudiar la manera mejor y más exitosa para ganarse el afecto y la confianza de sus hijos, a fin de poder conducirlos por la senda recta, reflejando el sol por la familia. A los niños les gusta estar acompañados, y raras veces quieren estar solos. Anhelan comprensión y ternura, creen que lo que les gusta a ellos le agrada también a la madre, y es natural que acudan a ellas con sus pequeñas alegrías y tristezas.

La madre no debe herir los sensibles corazones infantiles tratando con indiferencia asuntos que, si bien son baladíes para ella, tienen gran importancia para sus hijos. El cariño y la aprobación de la madre son primordiales. Una mirada de aprobación, una mirada de aliento o de encomio, serán en sus corazones como cálidos y reconfortantes rayos de sol.

### d) GANARSE LA CONFIANZA DE LOS HIJOS

Los padres deben animar a sus hijos a que confíen en ellos y les comuniquen los pesares de su corazón, sus pequeñas contrariedades y sus cuitas diarias.

Instrúyanlos con ternura y con cariño y líguenlos a su corazón, esta es una época muy dura para los niños. Viven rodeados de influencias tendentes a separarlos de ustedes, que tienen que ser contrarrestadas. Enséñenles a hacer de ustedes sus confidentes, permítales que ellos les cuiden sus tristezas y alegrías.

Los niños estarían a salvo de muchos males si tuvieran confianza en sus padres. Estos deben estimular en sus hijos una disposición a manifestarse abiertamente y

con franqueza, a acudir a ellos con sus dificultades, presentándoles el asunto tal como lo ven, y pidiéndoles consejo cuando se hallen perplejos en cuanto a que conducta seguir en cada momento.

¿Quién podría ver y señalar los peligros mejor que unos padres piadosos? ¿Quién puede comprender tan bien como ellos a peculiaridades del comportamiento de cada uno de sus hijos? La madre que ha vigilado todo el desarrollo intelectual de sus hijos desde la infancia, y conoce su disposición natural, es la persona mejor preparada para aconsejarlos. ¿Quién puede decir como la madre, ayudada por el padre, cuáles son los rasgos de carácter que deben ser refrenados y mantenerlos en jaque?

#### e) CUESTIÓN DE TIEMPO

“No hay tiempo –dice el padre-; no tengo tiempo para dedicar la educación de mi hijo, ni a sus placeres sociales y domésticos”. Entonces usted no debería asumir la responsabilidad de su familia. Al no concederles el tiempo que les toca en la justicia, los priva de la educación que debería recibir de usted.

Si tiene hijos, tiene una obra que hacer, en unión con la madre, en lo que se refiere a la formación de carácter de esos hijos. Muchas madres exclaman: “No tengo tiempo para estar con mis hijos”. En tal caso, por el amor de los padres dediquen menos tiempo a su indumentaria. No se preocupen tanto tiempo en sus adornos y su ropa que usan, de recibir y hacer visitas, o bien de cocinar una infinidad de variedad de platos, pero que no descuiden en ningún momento a sus hijos.

¿Qué es el tamo en comparación con el trigo? No permitan que nada y nadie se interpongan entre ustedes y los intereses de sus hijos. de esa forma “Considera el aprendizaje como actividad crítica para la cual es esencial”.<sup>10</sup> Recargadas con muchas tareas, las madres consideran a veces que no pueden dedicar ningún tiempo a enseñar con paciencia a sus pequeños y demostrarle amor y comprensión. Recuerden que si los hijos no encuentran a sus padres ni el hogar la satisfacción de

---

<sup>10</sup> Graciela González. “como dar la palabra al niño” 2ª. Edición. Ed. Sep-Cultura, México 1985, Pág. 59.

su deseo de aceptación y cariño, la buscarán en otra parte, en donde tal vez peligren sus espíritu y carácter.

Dediquen los padres partes de sus horas libre a sus hijos, asocien con ellos sus tareas escolares y en sus actividades deportivas, y podrán confianza cultivando si amistad. Dediquen las veladas a sus familias, propongan a un lado las preocupaciones y la perplejidad relacionadas con las labores cotidianas.

## **2.15 LOS PELIGROS DEL ORDEN Y EL MANDO Y LOS BENEFICIOS DEL CARIÑO Y LA TERNURA EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS**

Existe el peligro de que tanto los padres como los maestros ordenen y manden demasiado, mientras que no mantienen suficientemente diálogo con sus hijos o alumnos. Con frecuencia se encuentran demasiado reservados y ejercen su autoridad en una forma fría y carecen de ternura, que no pueden conquistar los corazones infantiles. Si se acercaran a los niños para demostrarles que los aman, y manifestasen interés en todos sus esfuerzos, y que aunque en sus juegos, siendo a veces como niños entre los niños, podrían hacerlos muy felices y conquistarían su amor y confianza. Y los niños respetarían más y aceptarían mejor la autoridad de sus padres y maestros.

A causa de los males que imperan hoy en mundos, y de restricción que es necesario poner a los hijos, los padres deben tener doble cuidado de ligarlos a su corazón y mostrarles que desean hacerlos felices. No debe levantarse una barrera de frialdad y retraimiento entre los padres y los hijos. Intimen los padres con sus hijos; procuren entender sus gustos y disposiciones, compartan sus sentimientos y descubran lo que embarga su corazón.

Padres, demuestres demuestre a sus hijos que los aman, y que quieren hacer cuanto puedan para asegurar su dicha. Si obran así sus restricciones que necesiten imponerles tendrán mucho mayor peso en sus jóvenes inteligencias.

## a) EL PODER DEL AMOR

Los agentes de amor tienen un poder maravilloso, porque son divinos. La “respuesta amable” que calma el enojo para mostrar lo que pensamos y como actuamos, si aprendiéramos esta lección, que poder vivificador tendríamos a nuestra disposición. La vida sería transformadora y los niños mostrarían su afecto de la forma más clara, deben los padres mostrar a sus hijos el cuidado y afecto para que se desenvuelvan de la mejor forma en la escuela.

El amor puro tiene una eficacia para hacer el bien, y no puede hacerse otras cosas que el bien. Evita la discordia y la desdicha produce la felicidad más verdadera. Cada día deben fomentarse con reverencia la paz, la armonía, el afecto y el gozo , hasta que los valores fundamentales queden implantados en el corazón de todos los miembro de la familia.

La planta del amor debe nutrirse cuidadosamente, de lo contrario moriría. Todo valor positivo debe ser implantado si queremos que florezca el alma.

## b) HIJOS TRIUNFADORES

No traten a sus hijos únicamente con severidad, olvidándose ustedes de su propia infancia y de que ellos no son más que niños. No esperen que sean perfectos, ni traten de obligarlos de actuar como personas adultas. Si actúan así, cerraran las puertas de acceso que otra manera pudieran mantener abiertas con ellos, y los pulsarán a que abran la puerta de influencia perjudiciales, que permitirán a otros que contaminen sus mentes infantiles, antes que hayan percibido el peligro.

“Los padres deben olvidar como buscar en ellos mismos en su niñez sentirse queridos y aceptados, cuando los niños están necesitan ser tranquilizados con todo cariño”.<sup>11</sup> Entre la infancia y la edad adulta, los niños no reciben la atención que deberían concedérseles.

---

<sup>11</sup> G. White Ellen. “La familia del éxito”, APIA, México 2005, Pág.23.

Se necesitan madres que guíen de tal manera a sus hijos que estos se sientan realmente parte de la familia. Hable la madre de sus hijos acerca de la esperanza y perplejidades que puedan tener. Recuerden los padres que sus hijos tienen que ser atendidos con preferencia a los extraños, y que precisan para desarrollarse bajo la dirección de la madre que respire una atmosfera positiva.

Ayuden a sus hijos a obtener victorias. Rodéenlo de afecto y ternura. así podrán subyugar su disposición veces tan obstinada.

### c) CONVIENE SATISFACER LOS DESEOS RAZONABLES DE LA EDUCACIÓN

“Los padres deben hacer sentir a sus hijos que los aman, que están siempre de su parte, que desena su felicidad, y que lo único que buscan es el bien entre ellos”<sup>12</sup>.

Así como procuren complacer sus decesos infantiles, siempre y cuando eso sea razonable y posible. Los padres nunca deberían obrar impulsivamente en la educación de sus hijos, puesto que para los niños representa un logro cada cosa que hace. Es necesario que la autoridad paterna vaya unida al cariño, los padres cultivan y valoran cada logro de sus hijos es representado como una estimulación a la educación. Uno de los factores que hay que tomar es “El amor demuestra ser un sentimiento puro, que debe ser dado a los niños para su desarrollo escolar”.<sup>13</sup>

De la misma forma cuando tengan que negarle algo perjudicial para ellos, háganles ver que los aman, y que ustedes sobre todo, como padres, desean hacerlo felices. Cuando es más difícil sea el carácter de los hijos, tanto más deben esmerarse los padres por manifestarles su afecto. Cuando el niño tenga la certeza de que sus mayores procuran su felicidad, el amor derribará todas barreras.

---

<sup>12</sup> Esteban Manteca Aguirre. “Programa de Educación Preescolar 2004” Ed. Secretaria de Educación Pública, México 2004, Pág. 18.

<sup>13</sup> María René. “La Organización de Situaciones de Enseñanza” Ed. Novedades Educativas, México 2006, Pág. 7.

**CAPÍTULO III**

**METODOLOGÍA DE**

**LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO III

### 3.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1.- TIPO DE INVESTIGACIÓN

En el proceso metodológico para fundamentar la investigación es documental y de campo, las cuales se conformaron de un conjunto de actividades de métodos técnicas de recopilación, por medio de libros y revistas, así como de la observación en el aula.

El enfoque de la investigación es de corte **mixto**.

#### 3.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación se recurre al trabajo descriptivo en el cual se utilizan grupos ya determinados como en el caso de está.

### 3.3.- POBLACIÓN Y MUESTRA

Existe en total de 180 alumnos, de la cual se extrae la muestra con 30 alumnos del segundo año, grupo "A". La escuela jardín de niños Cuauhtémoc que está conformada con 10 maestras que atienden una población de 180 alumnos de los cuales se toma como muestra a 30 niños del grupo "A".

### 3.4.- INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Para esta investigación los instrumentos que se utilizaron son:

a) **LA OBSERVACIÓN:** consiste en ver determinadamente un hecho o fenómeno que se desee estudiar y esta se divide en observación participante y no participante.

b) **LAS ENTREVISTAS:** consiste en obtener datos importantes por medio de una conversación entre el entrevistado y el entrevistador.

c) **LOS CUESTIONARIOS:** una serie de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para investigación, en la elaboración de este se necesita de un previo conocimiento del fenómeno a investigar.

**CAPÍTULO IV**

**ANÁLISIS DE**

**INTERPRETACIÓN**

**DE LOS DATOS**

## **CAPÍTULO IV**

### **4.-ANÁLISIS DE INTERACCIÓN DE LOS DATOS**

#### **4.1.-PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA**

Se proponen las soluciones al problema investigado, pero es el lector quien tomará sus propias decisiones en cuanto a la problemática que detecte en la institución ya que cada una presenta diferentes problemas en su contexto educativo:

1.- A las educadoras, que implementen juegos con los niños y niñas para socializar los temas que se pretenden alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.-Que dejen a los niños manifestar sus actitudes hacia al aprendizaje por medio del juego y de esta manera manifiestan el amor por lo que hacen en cada una de las actividades escolares y extraescolares.

3.-Que cumplan diferente técnicas pedagógicas en la relación de las tareas cotidianas de los niños y las niñas.

4.-Que la intervención de los padres en la construcción del conocimiento de sus hijos sea de manera amena y sin castigo.

5.- A los padres, que la ayuda que brindan a sus hijos no sea una obligación más, sino una intervención oportuna para que los niños disfruten lo que hagan.

6.-El tiempo que se dedique a los niños sea útil y no privarlo de su condición de niño.

7.-Revisar con su hijo las tareas que se realizan en casa y propiciar una retroalimentación de lo aprendido.

8.-Los padres tienen el deber de realizar visitas al jardín de niños para observar el trabajo de sus hijos y ayudarlos con las tareas que las educadoras dejen a los niños para sus casas.

## **4.2.-CONCLUSIÓN**

Después de realizar los análisis correspondientes al trabajo de investigación se concluye con lo siguiente.

1.-Es importante el uso adecuado de los materiales didácticos en cada una de las actividades escolares que realizan los niños.

2.-Los materiales didácticos refuerzan el trabajo de los niños y ayudan a las educadoras a eficientar su trabajo docente.

3.-Los padres juegan un papel importante en la construcción del conocimiento de los niños, cuando ayudan con las tareas extraescolares.

4.-El tiempo que se dediquen a los hijos en esta edad debe de ser de manera amena sin las amenazas recurrentes.

5.- El uso de los juegos didácticos debe ser parte de la actividad escolar en su conjunto.

6.-No abusar de los juegos didácticos para no caer en el desinterés de los niños por aprender.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Arancibia y Herrera, Psicología de la Educación, 2da Editorial Alfa omega, México 1999,
2. Díaz Barriga, Frida. "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo", 2ª. Edición. Ed. McGraw Hill, México 2003.
3. Esteban Manteca Aguirre. "Programa de Educación Preescolar 2004" Ed. Secretaria de Educación Pública, México 2004.
4. G. White Ellen. "La familia del éxito", APIA, México 2005.
5. Graciela González. "como dar la palabra al niño" 2ª. Edición. Ed. Sep-Cultura, México 1985.
6. Guill Michel y Guillermo. "Aprender a aprender", 2ª. Edición. Ed. Trillas, México 1974.
7. Hans Aeblli. "Una didáctica Fundamentada en La Psicología de Piaget" 1ra. Edición. Ed. McGraw Hill, México 2002.
8. Margarita Hernández y Luis miguel Valdivia. "Makarenko y la educación colectiva ", 1ra. Edición .Ed. Sep-Cultura, México 2000.
9. Mayer Frederick. "pedagogía comparada", México: PAX, 2006.
10. María Reneé. "La Organización de Situaciones de Enseñanza" Ed. Novedades Educativas, México 2006.
11. Solomo Ariel. "Terapia Familiar", 2ª. Edición. Ed. Limusa, México 2003.
12. Rosa María, Susana Leventhanl, "Aprender cómo aprender", 1ra. Edición. Ed. Trillas. México 2000.
13. Valentina Kloosterman. "Niños, Cuentos y Palabras Experiencias de Lectura Y Escritura Infantil" 1ra. Edición. Ed. Novedades Educativas, México 2003.

**ANEXOS**

## RESEÑA DEL JARDÍN DE NIÑOS CUAUHTÉMOC

El jardín niños Cuauhtémoc fue fundado por Lic. Judith Zurita Priego en agosto de 1986, así como su principal padrino de esta dependencia fue el gobernador Enrique González Pedrero, actualmente la directora del jardín de niños Cuauhtémoc es la Lic. Adela del Rosario Hernández Ovando.

En sus inicios el jardín de niños contaba con una infraestructura en óptimas condiciones con: 3 salones dedicados y 3 grupos, con el total de 90 alumnos, distribuidos 25 niños en 1ro, 35 en 2do y 30 en 3ro contando con una platilla de 9 personas, las cuales son las siguientes: 5 educadoras, 2 intendentes, 1 auxiliar y la directora a cargo.



El jardín de niños Cuauhtémoc se ha distinguido de los demás jardines por la ayuda que ha recibido de los presidentes municipales del Centro, con el propósito de beneficiar al mismo, en función de cubrir las necesidades de los alumnos y el personal docente.



Es así que la ayuda económica que recibía la institución en sus inicios, fuera utilizada para el beneficio de la misma, brindando a los padres de familia una educación con todas las comodidades requerida en las aulas, para sus hijos en el Jardín de niños.

Esta institución se encuentra ubicada en el Circuito Mpal. S/N. Fracc. Triunfo la Manga, Gaviotas Norte, con la clave del C. T. 27DSJNOLGLZ de la zona 05 del Sector 01. Actualmente cuenta con una plantilla de docentes 14 personas que laboran en este jardín, como son 2 auxiliares, 2 intendentes, 6 educadoras, 1 maestra de educación musical, 1 maestro de educación física y la directora.



**UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.**  
**CUESTIONARIO PARA LOS PADRES.**



**Instrucciones: subraya la respuesta que consideres correcta.**

**1.- ¿Utiliza algún material didáctico como apoyo, para ayudar a su hijo con sus tareas?**

**a)si**

**b)no**

**c)a veces**

**2.- ¿Cuánta tiempo dedica usted a su hijo en la elaboración de sus tareas?**

**a)15 minutos**

**b)30 minutos**

**c)1 hora**

**3.- ¿Considera usted que las técnicas que se emplean para ayudar a su hijo le beneficia en su aprendizaje?**

**a)si**

**b)no**

**c)a veces**

**4.- ¿Usted lleva un control de las tareas, que realiza su hijo?**

**a)si**

**b)no**

**c)a veces**

**5.- ¿Considera que las tareas que deja la educadora son adecuadas a la edad del niño?**

**a)si**

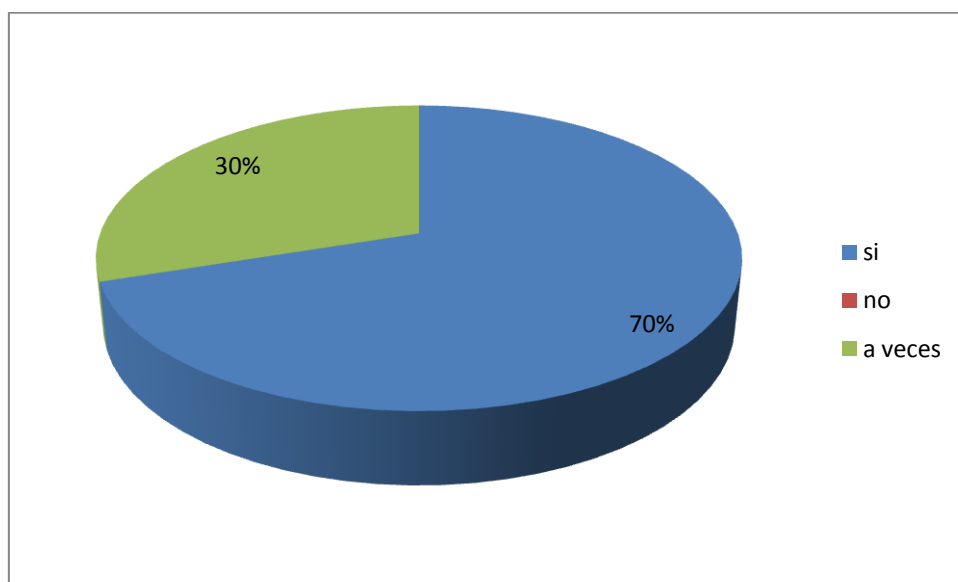
**b)no**

**c)a veces**

## GRÁFICAS

1.- ¿Utiliza algún material didáctico como apoyo, para ayudar a su hijo con sus tareas?

TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	70%
No	0%
A veces	30%

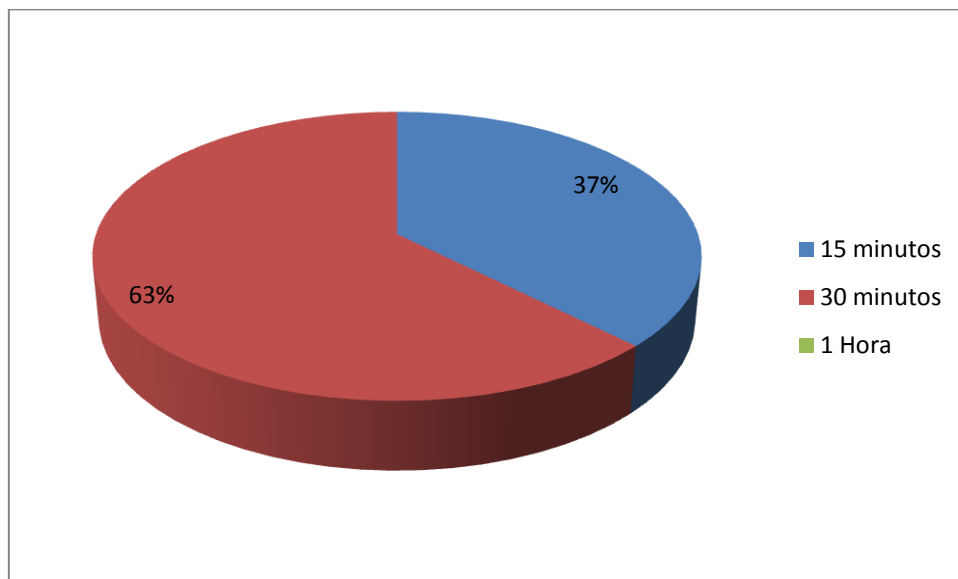


Podemos observar que la mayor parte de los padres de familia utilizan algún material didáctico como apoyo en las tareas de sus hijos.

En esta gráfica observamos que el 70% de los encuestados respondieron que sí, es importante el uso del material didáctico; el 30% de los encuestados respondieron que a veces el material didáctico es importante para realizar la tarea de sus hijos.

## 2.- ¿Cuánta tiempo dedica usted a su hijo en la elaboración de sus tareas?

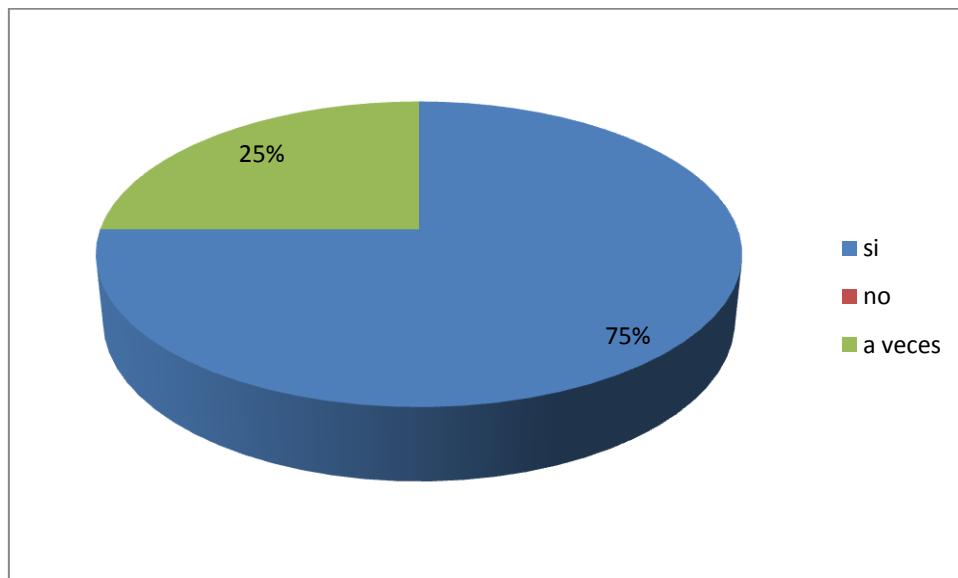
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
15 minutos	37%
30 minutos	63%
1 Hora	0%



En esta gráfica se observa que el 37% contestó que dedican 15 minutos de tiempo a sus hijos en la elaboración de sus tareas mientras que el otro 63% contestó que 30 minutos. Por lo tanto la mayoría de los padres dedican un poco más de tiempo a sus hijos con la elaboración de las tareas extraescolares.

3.- ¿Considera usted que las técnicas que se emplean para ayudar a su hijo le beneficia en su aprendizaje?

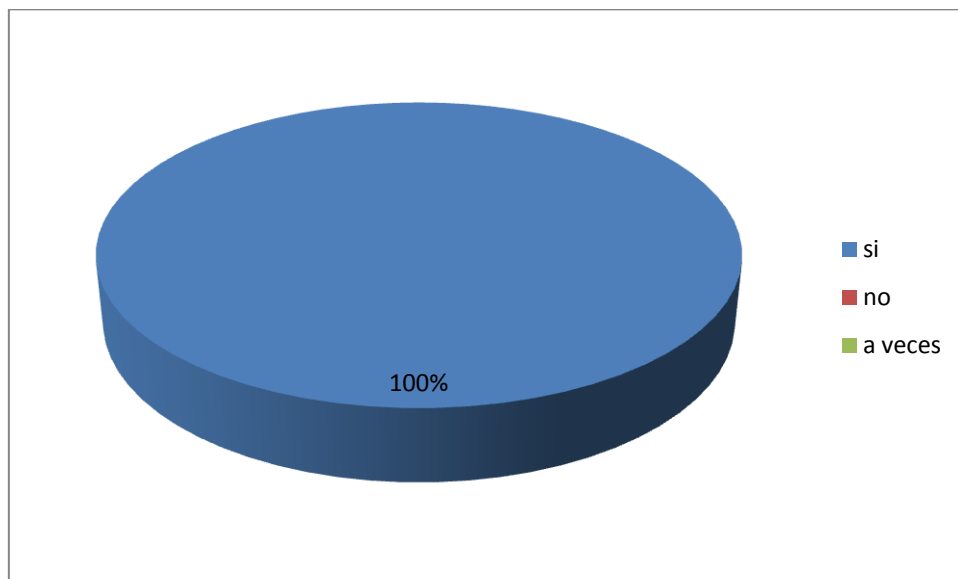
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	75%
No	0%
A veces	25%



En esta cuestión podemos ver que el 75% considera las técnicas para ayudar a su hijo en beneficio de su aprendizaje mientras que el 25% de ellos a veces utilizan técnicas. Se interpreta que la mayoría de los padres de los padres de familia solo a veces utilizan técnicas para ayudar a sus hijos en el beneficio de su aprendizaje y solo el 15% si las emplean.

#### 4.- ¿Usted lleva un control de las tareas, que realiza su hijo?

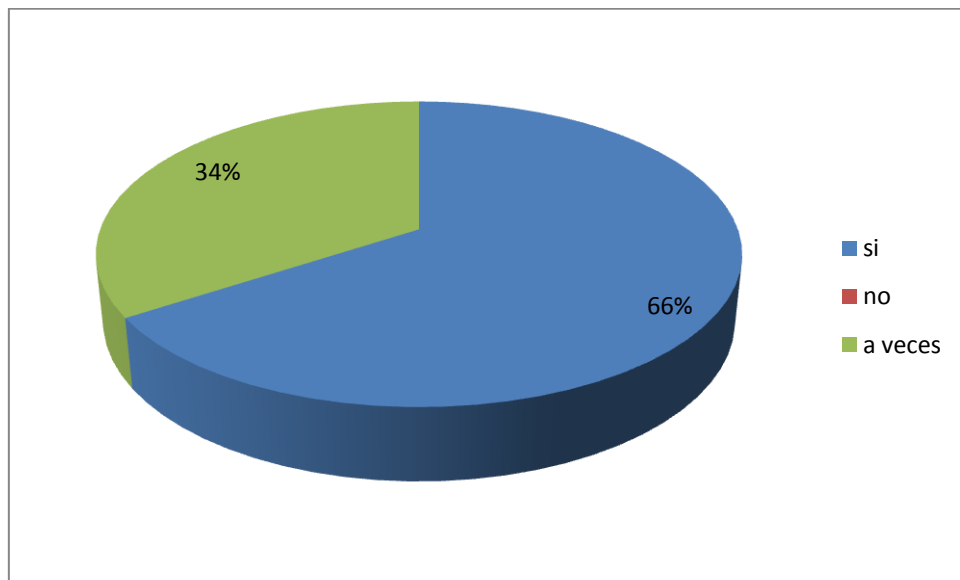
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	100%
No	0%
A veces	0%



Aquí observamos que el 100% de los padres llevan un control de las tareas, que realiza su hijo. Que la mayoría de los padres llevan un control de las tareas, que realizan sus hijos.

5.- ¿Considera que las tareas que deja la educadora son adecuadas a la edad del niño?

TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	66%
No	0%
A veces	34%



En esta pregunta el 66% de los padres si consideran que las tareas que deja la educadora son adecuadas a la edad del niño, un 34% solo a veces son adecuadas las tareas. En esta gráfica que los padres consideran que las tareas que deja la educadora son adecuadas a la edad de sus hijos.

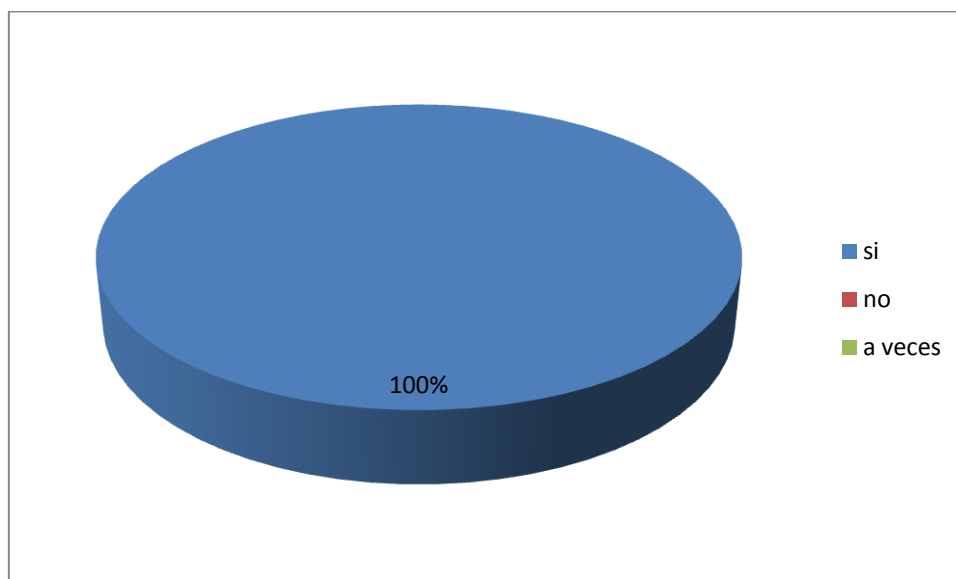




## GRÁFICAS

1.- ¿Le gusta que en sus actividades lúdicas y culturales participen los padres de familia?

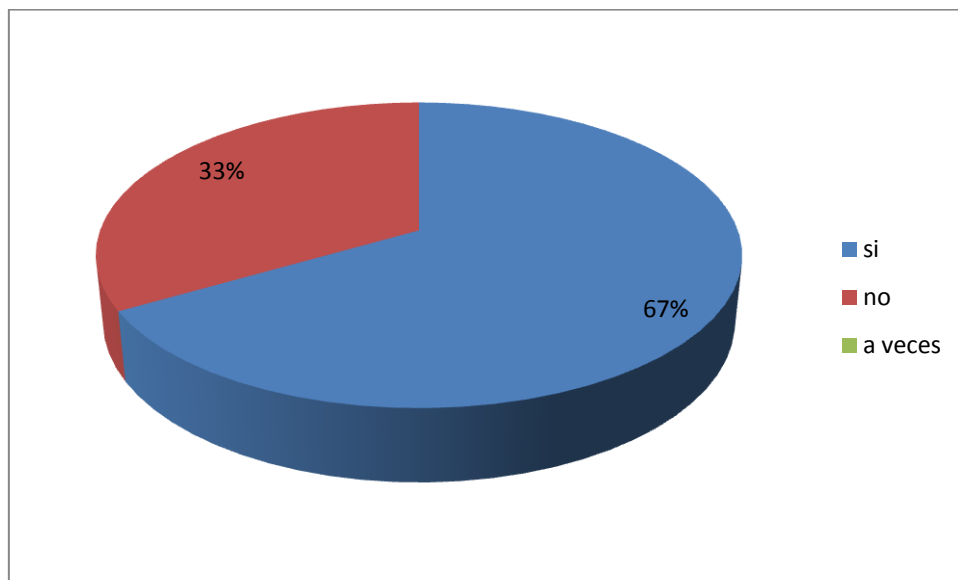
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	100%
No	0%
A veces	0%



En esta pregunta el 100% de las educadoras contestaron que si les gusta que en sus actividades lúdicas y culturales participen los padres de familia. Aquí las educadoras coincidieron que los padres son de suma importancia que participen en las actividades lúdicas y culturales para la educación de sus hijos.

2.- ¿Usted ha observado la participación de los padres en las tareas que dicen realizar los niños en casa?

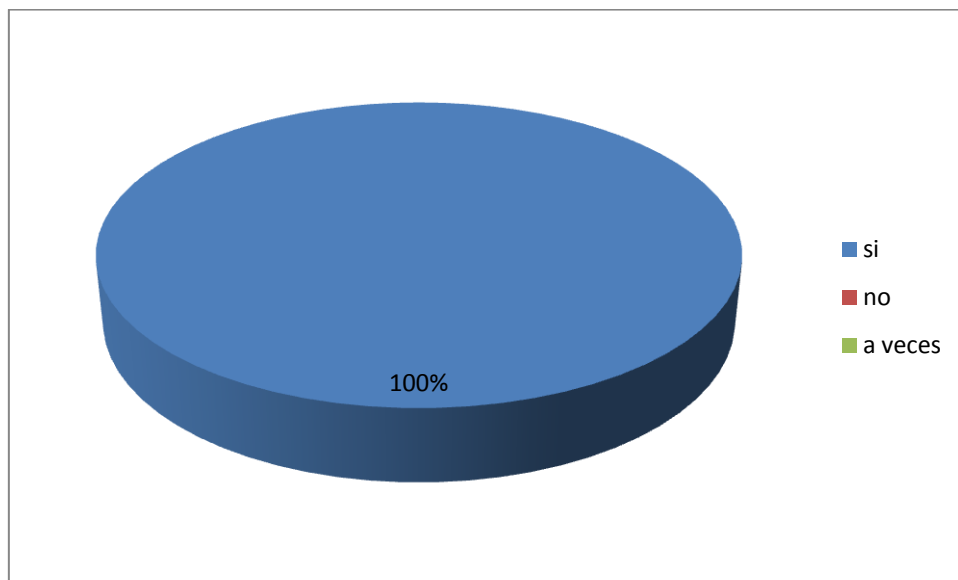
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	67%
No	33%
A veces	0%



En esta gráfica podemos observar que un 67% de las educadoras si has visto la participación de los padres en las tareas que se dejan a los niños para realizar en la casa, mientras el 33% no. Podemos identificar a simple vista que las educadoras se percatan si los padres cumplen con sus obligaciones de auxiliar a los niños.

3.- ¿Emplea usted técnicas para que el niño pueda adquirir y desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje?

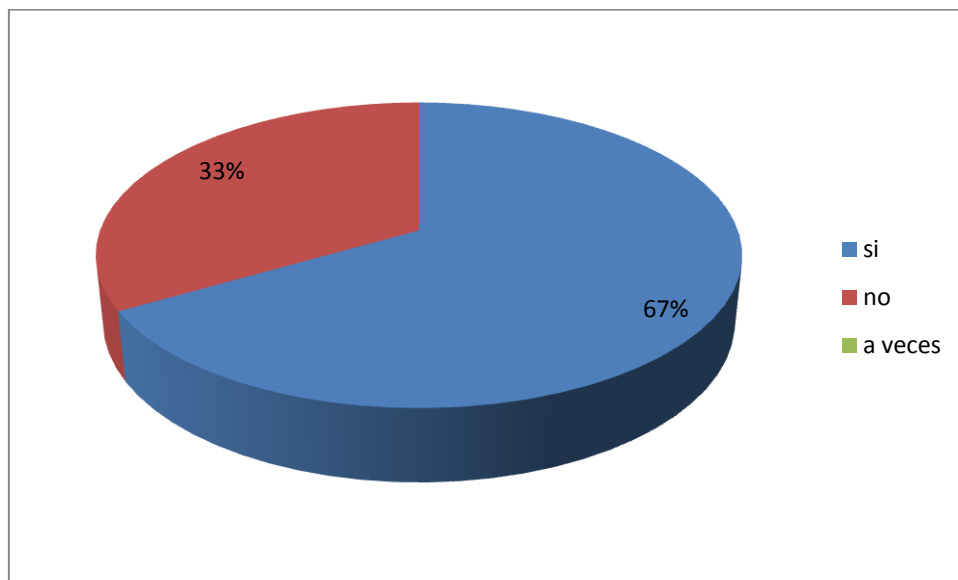
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	100%
No	0%
A veces	0%



Se puede observar que el 100% de las educadoras emplean técnicas en el salón de clases. En esta pregunta podemos observar que la mayoría de las educadoras aplican las técnicas para que los niños puedan adquirir y desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

**4.- ¿Participan los padres de familia en la rutina que se realizan en el jardín de niños?**

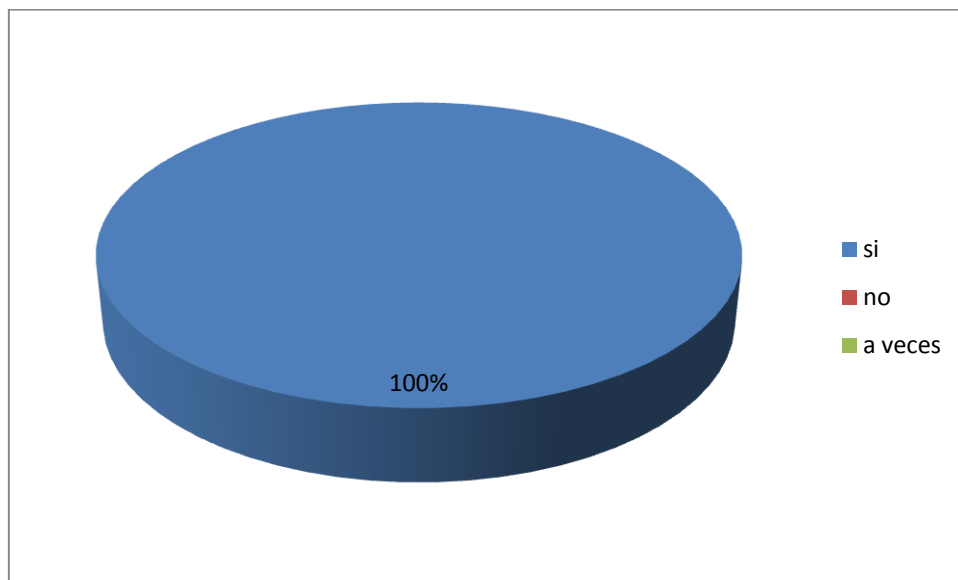
TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	67%
No	33%
A veces	0%



En esta pregunta un 67% contesto si, un 33% no. En esta gráfica se puede observar que la mayoría de las educadoras han visto participar a los padres familia en la rutina que se realiza en el jardín de niños.

5.- ¿Usted emplea el juego como una didáctica primordial en su labor como educadora?

TABULACIÓN	
OPCIONES	PORCENTAJE
Si	100%
No	0%
A veces	0%



En esta pregunta el 100% contesto sí. Podemos observar en esta gráfica que las educadoras consideraron que el juego es primordial para el aprendizaje de los niños.









