

**EDUCACION
JALISCO**



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIDAD 144



**"LA PREPARACIÓN DE LOS NIÑOS EN EDAD
PREESCOLAR PARA LA LECTOESCRITURA
EN LAS COMUNIDADES RURALES"**

TESIS QUE PRESENTAN:

MARÍA EDUVIGES ALCÁNTAR PEÑA

DEOGRACIA FLORES FLORES

MARÍA ELENA VARGAS GUZMÁN

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

CD. GUZMÁN, MUNICIPIO DE ZAPOTLÁN EL GRANDE, JAL., DICIEMBRE DE 1997

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

CD. GUZMAN, MPIO. DE ZAPOTLAN EL GRANDE, JAL., DICIEMBRE 12 DE 1997.

C. MARIA EDUVIGES ALCANTAR PEÑA.
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: "LA PREPARACION DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR PARA LA LECTOESCRITURA EN LAS COMUNIDADES RURALES" opción Tesis a propuesta del asesor Profr. ISIDORO JIMENEZ CAMBEROS manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E



SECRETARIA DE EDUCACION
DEL ESTADO DE JALISCO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL UNIDAD UPN No. 144
CIUDAD GUZMAN

LIC. AGUSTIN FRANCO GALLEGOS
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN No. 144

DEDICATORIAS

A mis Padres y hermanos:

Por el apoyo moral e incondicional que nos brindaron en la realización de una etapa más de nuestra preparación profesional; por sus consejos, consuelos y las dificultades que pasaron para ayudarnos a salir adelante.

A mis amigas y a la comunidad donde nos desempeñamos:

Por las personas bondadosas que comprenden y valoran nuestra labor y nos ofrecen su tiempo, lo que pueden dar de ellas hacia nosotros con cariño y respeto.
Gracias por su comprensión.

Al Profr. Isidoro Jiménez Camberos:

Por la ayuda que siempre nos brindó, nos animó con paciencia y dedicación para salir adelante a pesar de nuestros problemas.
Nuestro cariño, admiración y respeto.

INDICE

INTRODUCCION

1. LA PROBLEMATICA	1
1.1. Antecedentes.	2
1.2. Situación problemática.	3
1.3. Fundamentación.	5
1.4. Objetivos.	5
1.5. Metodología.	6
1.6. Marco teórico y conceptual.	6
1.7. Contextualización.	10
2. IMPACTO DEL CONTEXTO-SOCIOCULTURAL EN LA EDUCACION PREESCOLAR	16
2.1. El papel de la cultura en la educación.	22
2.2. La escolarización en la zonas rural.	26
2.3. Situación que afronta la educación en la zona rural.	29
2.4. Actitudes de los niños de bajos niveles socio-económicos con respecto a la escolarización.	33
3. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO Y SU APLICACION EN EL NIVEL PREESCOLAR	37
3.1. Los estudios del desarrollo cognitivo: Piaget y Vigotski.	38
3.2. Características del niño preescolar.	58
3.3. Desarrollo integral del niño y la Lecto-escritura según el P.E.P. '92.	61
3.4. La lecto-escritura en el nivel preescolar.	65
4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	77

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

Seleccionamos este tema porque es una de las problemáticas principales que se enfrentan en el nivel preescolar en las zonas rurales, sobre todo en comunidades como La Parota, Las Canoas y Huisichi del municipio de Tolimán, Jalisco.

Los jardines de niños ubicados en estas comunidades cuentan aproximadamente con 25 niños en promedio en el ciclo escolar, y hemos encontrado en ese contexto que la mayoría de los padres son analfabetas y por consiguiente no le dan la importancia que requiere el aprendizaje de esta habilidad para el desarrollo integral de sus hijos: en las actividades de lecto-escritura no les ayudan porque no les pueden hacer escritos ni tampoco pueden leerles algo o contarles un cuento. Los pocos que saben no tienen paciencia para compartir con sus hijos lo poco que saben o tan siquiera para contarles un cuento; es por eso que los niños consideran que no es tan necesario “aprender” a leer.

Además al ingresar a la primaria aún no adquieren la madurez necesaria para adquirir dichos conocimientos, por lo que repiten el primer año. Al presentarse éste problema desde la etapa preescolar, se entorpece el desarrollo de las actividades planeadas para facilitar este aprendizaje y no se logra el objetivo propuesto en el P.E.P. 92.

Los niños de edad preescolar siempre requieren de la ayuda de sus mayores, por lo que al encontrarse en su hogar, necesitan de la participación de sus padres y al ingresar al Jardín de Niños, necesitan que los apoyen más, ya que los niños hacen trabajos y tareas donde es indispensable la aportación de los conocimientos de la familia.

El trabajo presentado a continuación cuenta con cuatro capítulos: El primero habla de la problemática de la preparación de los niños en edad preescolar para la lecto-escritura en las

comunidades rurales; aquí se explica por qué se eligió el tema, dónde se presenta, y se marca el comportamiento de los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, cómo influye la comunidad y los padres de familia, la escasa valoración de la escolaridad en las mismas comunidades, cual es el impacto de lo anterior en las diferentes áreas de desarrollo de la personalidad del niño, así como la importancia del factor económico en la problemática; al mismo tiempo se señala qué se pretende y cómo se realizó éste trabajo, se describen los conceptos que se utilizan a lo largo del contenido para su comprensión en base a la teoría epistémica de Jean Piaget. También se habla de la situación en la que trabajan las educadoras y las características similares de las comunidades.

El capítulo segundo se titula “Impacto del contexto socio-cultural en la educación preescolar”, abordándose en el mismo el comportamiento de los individuos de acuerdo con su cultura ya que, al interactuar con los habitantes de su misma comunidad y con otros grupos, logra adquirir un cúmulo de conocimientos adquiridos de generaciones pasadas y presentes que conforma el patrimonio cultural de la comunidad, aportando subculturas de cada grupo de acuerdo a sus valores y tradiciones propias, su lenguaje y literatura popular, sus formas de recreación. En base a eso se forman su identidad cultural, con sus costumbres y sus formas de vida.

La cultura está presente en los modelos educativos de acuerdo a los objetivos que se quieren cumplir, y esto va relacionado con la forma en que se interpreta la relación entre pueblo y proyecto nacional, dándose por consecuencia que los aprendizajes escolares puedan o no ser adaptados a todos los sectores del país, tanto urbanos como rurales, convirtiéndose en aprendizajes escolares descontextualizadas en oposición a los aprendizajes extraescolares

contextualizados. Por ello los maestros rurales encuentran grandes dificultades para ubicar la relación educación-cultura, ya que no cuentan con el material y equipo necesario para responder a las necesidades de las zonas rurales, al mismo tiempo que la apatía de los padres de familia, la inasistencia de los alumnos, y la desorganización de la enseñanza hace necesario que los maestros rurales deban estar capacitados para entender el medio rural, dado que los niños, a pesar de vivir en un mismo lugar, no todos tienen las mismas condiciones, pues unos están en mejores condiciones que otros y muchos de ellos, desde pequeños, necesitan apoyar el trabajo de la familia y aportar, aunque sea poco, para el sostén de la familia. Y así son absorbidos en los trabajos agrícolas, llegando ellos mismos con el tiempo a considerar que la escuela está muy aparte de sus necesidades.

En la sociedad rural el niño conoce más el trabajo de sus padres y es poco exigible la escuela, por lo que consideran la escolaridad como un conocimiento no importante. Por otra parte las condiciones de pobreza que les rodean, además que la mayoría de padres de familia no tienen estudios, por lo que difícilmente expresan ante extraños o autoridades lo que realmente quieren o necesitan. Lo anterior lleva a que el lenguaje que manejan en la vida cotidiana sea diferente al que se maneja en la escuela para la comprensión de los contenidos .

El capítulo tercero trata del estudio del desarrollo cognitivo del niño y su aplicación en el nivel preescolar. Este desarrollo se aborda desde los aportes epistemológicos de la teoría elaborada por Jean Piaget y sus colaboradores, quienes han descubierto que el desarrollo cognitivo inicia desde el nacimiento, empezando con los reflejos y junto con el ejercicio corporal se van formando esquemas modificables según la edad y el nivel de desarrollo del individuo, conquistando a través de este desarrollo nuevos sectores, aumentando los poderes

del organismo; mediante los comportamientos cognitivos se van alimentando los esquemas, a través de la actividad, construyendo sus estructuras tanto biológicas como mentales, por medio de perturbaciones, y va adquiriendo conocimientos. Algunos logros son esporádicos, ya que aparecen y desaparecen en determinados momentos; según los diferentes procesos, se va construyendo una semiformalización que puede ser parte constitutiva de una estructura, observándose en los actos que el sujeto pueda “hacer”.

A la aparición de estructuras Piaget las denomina estadios, los que aproximadamente se registran en edades cronológicas, existiendo una relación entre la experiencia física y la experiencia lógico-matemática según la situación; las actividades del preescolar se apoyan en las experiencias lógico-matemáticas para que se dé el razonamiento que concluya en una estructura. Por otra parte Vigotski describe lo que es la zona de desarrollo potencial, que indica el nivel al que puede elevarse el individuo con ayuda de otros; en este caso el preescolar, aunque tenga potenciales de aprendizaje diferentes, al mismo tiempo señala que la inteligencia está moldeada por la sociedad, retardando o haciendo madurar más pronto al niño.

Para Piaget en la formación y desarrollo de la estructura se dan la maduración, la experiencia física y la transmisión social. Al formarse una estructura se activa algún sistema que da un conocimiento. En los niños de edad preescolar la estructura se desarrolla provocándole dificultades, llamándole laguna o perturbación. Piaget menciona enseguida la equilibración, que es la equilibración (maximizante) donde intervienen tres conductas que son: la conducta alfa, beta y gama, en donde explica el proceso por el que pasa una forma de estructura; esto equivale al proceso de asimilación, acomodación, equilibrio para darse un aprendizaje significativo. Este autor distingue cuatro periodos de desarrollo de las estructuras cognitivas que son: sensoriomotor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales; describiéndose las características del niño preescolar en la etapa o estadio preoperatorio. En el niño ocurren infinidad de

transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza tanto en lo psíquico como en lo físico.

El P.E.P. distingue cuatro dimensiones de desarrollo que son: dimensión afectiva, social, intelectual y física, aún cuando el desarrollo sea un proceso integral.

En el nivel preescolar, ha realizado grandes progresos en su conocimiento del mundo. Durante éste período el proceso de desarrollo del pensamiento y el desarrollo del lenguaje oral y escrito tienen lugar a partir de experiencias en las cuales el niño participa directamente. Si se valora la lectura y escritura no sólo en el ámbito escolar sino también fuera de la escuela, los niños pueden apropiarse de la lecto-escritura y valorarla como una forma de comunicación útil y significativa, considerándose:

Al niño: como sujeto activo de su aprendizaje; al docente: como profesional que reconoce el momento en el que el niño se interesa por la lecto-escritura; a los padres de familia: como sujetos responsables del aprendizaje de sus hijos; al entorno como soporte material para su proceso de desarrollo, etc.

De acuerdo a éste trabajo (P.E.P. '92) la educadora descubre en qué nivel de escritura está el niño; como son: nivel presilábico, nivel silábico, nivel de transición silábico-alfabético; así mismo en qué momento de lectura se encuentra, ya que hay dos momentos, según el P.E.P. '92.

CAPITULO I

LA PROBLEMÁTICA

LA PROBLEMÁTICA

1.1. Antecedentes

Actualmente el servicio educativo del nivel preescolar se ha extendido en nuestros días a comunidades ubicadas en zonas rurales marginadas, con el objetivo de que los niños se socialicen, con la finalidad de que se integren a las actividades educativas y al mismo tiempo descubra diferentes formas de vivir, conocer otro tipo de personas que viven en zonas y climas diferentes a las de su medio, pero con las mismas necesidades. Se induce primeramente a reconocer el medio y la historia de la comunidad, las habilidades dentro de su grupo social y las relaciones socializadoras; y al mismo tiempo la historia a nivel más amplio y la construcción de su identidad con la nación.

En el caso de quienes presentan este trabajo, pertenecen a un grupo con características homogéneas: con antecedentes académicos de bachillerato a quienes, algunas de las veces, se les dificultaba la comprensión de algunos términos pedagógicos en la comprensión de los contenidos de estudio, dado que el bachillerato del que egresaron es ajeno a este campo de estudio, ya que estuvo enfocado a lo agropecuario e industrial. Con estos antecedentes académicos las educadoras de los jardines de niños de comunidades rurales cursan las actividades del plan de estudios correspondientes a la licenciatura en educación preescolar en la U. P. N. y al mismo tiempo trabajan con grupos de 1º, 2º y 3º grados en jardines de niños unitarios con las obligaciones de directora, educadora e intendente al mismo tiempo, recibiendo de las autoridades educativas un apoyo económico de un salario-beca (950 pesos mensuales) mientras obtienen su título de licenciatura en educación preescolar. Para realizar las actividades

propuestas en un jardín de niños ubicado en comunidades rurales se cuenta con el programa de educación preescolar y con apoyo bibliográfico.

1.2. Situación problemática

Al realizar las actividades de preparación para la lecto-escritura con los niños, los padres de familia no apoyan a quien desarrolla la docencia en las tareas correspondientes; ante el desinterés de ellos, los niños no le dan importancia para cumplirlas. Así los trabajos que elaboran son por obligación, no porque haya una motivación para realizarlos, ya que cuando lo están haciendo la hacen rápido, sin revisar lo que debe ir en el mismo, y así lo entregan; al recogerlo, la educadora les pregunta que es lo que hicieron y el niño da respuestas como las siguientes: “Sabe...”, o dan una breve explicación. Una minoría (1 ó 2) motivados, dan su trabajo con todas las características con que se pide.

Algunos otros niños, al hablar de un tema, como no les interesa, escriben líneas o círculos, líneas quebradas, etc; al invitársele a describir de que trata su trabajo, lo hace de manera incoherente con el tema. La educadora, mediante la observación, nota el desgano en la realización de las actividades y que el niño hace su trabajo bajo presión.

Esto afecta el desarrollo de las actividades escolares porque algunos niños, al no estar motivados, se niegan a hacerlo y esta decisión afecta a los demás, ya que el ánimo de trabajo lo anulan debido a que los que lo elaboran rápido terminan pronto, y los demás hacen lo mismo aún teniendo la intención de hacerlo completo; ésta situación provoca bajo rendimiento en las demás actividades complementarias porque para todo hay necesidad de “leer y escribir”.

Al estar “leyendo” un cuento la educadora, los niños se fijan nada más en lo verbal y en lo mímico, aunque la educadora esté manejando lateralidad y sílabas, señalando con el dedo, ellos nada más se concentran en la narración. Un momento ponen atención y, después, se les tiene que estar llamando la atención para que atiendan a la continuidad y así hasta el final.

En el área gráfico-plástica, al realizar las actividades educativas para ponerle nombres a los objetos, nada más hacen bolitas y palitos, y eso es todo lo que escriben, sin tratar de hacer trazos más complejos; en esa etapa de lecto-escritura se queda la mayoría.

En la biblioteca se limitan nada más a observar los dibujos, aunque haya láminas pegadas en la pared, casi nunca se entretienen en volver a leerlas después de haberlas elaborado.

En lo que respecta al factor socio-económico, en las diferentes actividades, los niños ocupan material y los padres de familia siempre dicen que no tienen dinero, y no lo tienen efectivamente; esto obstaculiza la realización de actividades ya programadas, lo que hace que el trabajo no tenga secuencia y se pierda el interés.

También al hacer visitas o paseos, los padres y la comunidad, como elemento socializador, no se prestan ya que o no pueden ir o no le dan la importancia que ello tiene en el desarrollo de los niños, ya que dicen que están pequeños y no saben nada; al mismo tiempo, al realizar actividades de visitas, los niños se cohiben y se niegan a trabajar. Por lo anteriormente señalando, el planteamiento de la problemática es el siguiente:

¿Qué y cómo del contexto socioeconómico y del propio desarrollo del niño se debe aprovechar en la etapa de preparación de la lecto-escritura de los preescolares de los jardines de niños: “Cuauhtémoc”, “Bertha Von-Glumer” y “Carmen Torres Bodet”,

ubicados en las localidades La Parota, Huisichi y Las Canoas del municipio de Tolimán, Jalisco.?

1.3. Fundamentación

La problemática planteada se eligió porque impacta de manera significativa en el desarrollo de las actividades escolares de nivel preescolar, en comunidades rurales donde la mayoría de los pobladores tienen un bajo grado de escolaridad; éste es uno de los aspectos medulares que intervienen para que exista el desinterés que presentan los niños en las actividades de lecto-escritura; el enfoque que se le da se dirige hacia lo cultural, ya que de acuerdo al comportamiento de los adultos, los niños van conformando su forma de pensar, influyendo padres de familia y comunidad como parte de los factores económicos, sociales y culturales del contexto.

En preescolar, las actividades son difíciles de adaptar al medio rural, ya que las condiciones del programa son ideales para realizar en ámbitos urbanos y suburbanos; aunque el programa señala que se deben manejar de manera flexible las actividades, lo cierto es que en el ambiente urbano se encuentran más favorecidas las condiciones.

1.4. Objetivos

En base a lo planteado se pretende, con el desarrollo del trabajo, los siguientes objetivos:

- Hallar respuestas y soluciones a la problemática planteada.
- Señalar las necesidades del niño preescolar y lo que del entorno se puede aprovechar para adecuar las actividades de aprendizaje a las condiciones socioeconómicas de los alumnos.

1.5. Metodología

La planeación de este trabajo se realizó en equipo de tres integrantes; en la realización del proceso de investigación participaron las involucradas hasta su total terminación.

Asistieron a reuniones continuas en la cabecera municipal, éstas fueron dos días por semana, para:

-Platicar la problemática.

-Armar el esquema de trabajo.

-Buscar bibliografía de acuerdo al tema.

-Realizar fichas de trabajo.

-Confrontar el material recabado durante el desarrollo de la investigación y sistematizar la información.

Después de llevar a cabo todo lo anterior, se analizó detenidamente la información y se elaboraron las conclusiones y sugerencias, mecanografiándose el trabajo para llevarlo a revisión.

1.6. Marco teórico-conceptual

Este trabajo se desarrolló utilizando los aportes de la escuela epistémica constructivista, siendo algunos autores principales Jean Piaget y colaboradores (Rolando García, Bärbel Inhelder, Guy Cellérier, etc.); L.S. Vigotski; Heinz Von Foerster; Ilya Prigogine, etc.

Piaget, a pesar de ser biólogo, se interesó por el desarrollo cognitivo y creó la epistemología genética, que trata de como el niño va aprendiendo, mediante sus esquemas y estructuras cognitivas. Otro autor que desarrolló estudios en ese mismo sentido fué el

psicólogo Vigotski, quién se interesó de como el niño interioriza su aprendizaje y lo que influye en el proceso; interesándose también por los procesos cognitivos, dándole una mayor importancia al lenguaje, medio por el cual se comunica el niño y regula su conducta. El lenguaje lo adquiere en su interacción del individuo con el ambiente. Mediante la interacción de las personas y sobre todo con la ayuda de los adultos va a interiorizar su estructuración del pensamiento; primero se hacen de estructuras innatas para después convertirse en lenguaje interno. A partir de la motivación socio-cultural resultaran sus procesos mentales; entre los continuadores de este autor se encuentran A. Leontiev y A. E. Luria.

El constructivismo es una mezcla de planteamientos relacionados por los aspectos intelectuales internos del comportamiento de la etapa infantil. Cómo el niño va aprendiendo y que papel juega su entorno junto con lo biológico. De estos planteamientos, algunos le dan mayor importancia a los procesos cognitivos y otros al ambiente socio-cultural donde se desenvuelve el niño, conteniendo posturas diversas que toman a los procesos cognitivos como de carácter pasivo y otros de carácter activo.

Otros aportes aplicados al aprendizaje, como los de Bruner, Ausubel y Novak, retoman parte de los descubrimientos de los autores anteriores y los aplican al campo educativo. Esta corriente inició su desarrollo entre psicólogos, aportando cada uno de ellos sus diferentes puntos de vista y de investigación.

A continuación se desarrollan términos muy usuales por los autores en los que se fundamenta esta investigación; los términos que se utilizan son especializados, parafraseados y apoyados en undiversas obras, se describen brevemente para que sea más comprensible el texto deeste trabajo.

EPISTEMOLOGIA GENETICA es un término introducido por Jean Piaget para designar aquella teoría que estudia el conocimiento como una construcción continua, analizando su evolución desde los niveles más elementales hasta los estadios superiores, llegando finalmente al conocimiento científico.

El COGNITIVISMO, es el punto de vista que concede mayor importancia a los factores o aspectos intelectuales del comportamiento humano que a los afectivos o emocionales. El término es algo confuso, puesto que incluye desde la teoría de Jean Piaget a las teorías cognitivas del aprendizaje, pasando por las teorías del procesamiento de la información o por las teorías cognitivas de la personalidad.

ESTRUCTURA COGNITIVA es una organización del mundo que posee un sujeto dentro de un sistema unificado de creencias, conceptos, actitudes y expectativas. En la misma estructura existe el ESQUEMA COGNITIVO, que es un modelo perceptivo de la experiencia pasada que posee un sujeto y al que refiere toda experiencia actual o futura, a fin de interpretarla. La COMPENSACIÓN, es acción de igualar o nivelar el efecto de algo con el efecto opuesto de otra cosa, dándose la AUTORREGULACIÓN, que es el efecto resultante de compensaciones activas que el individuo opone a perturbaciones exteriores. Incluye un amplio tipo de procesos que van desde la mera adaptación biológica hasta las funciones cognitivas y, muy especialmente, las relaciones existentes entre todos ellos, llegando al EQUILIBRIO, que según Piaget, no concibe al e. psicológico como una balanza en estado de reposo, sino como una compensación de fuerzas integradas por las actividades del sujeto en respuesta a las poblaciones exteriores. Estas solo pueden ser compensadas a través de las relaciones o respuestas adecuadas. Al máximo de equilibrio corresponderá no un estado de reposo, sino un

máximo de actividades del individuo que compensa las perturbaciones actuales. Proceso mismo de equilibramiento, resultado de una combinación de asimilación y acomodación. Pasando por este proceso se va dando la MADURACION que es un proceso de adquisición de un estado de equilibrio y capacitación que se realiza de modo natural aunque condicionado por la interacción que la persona mantiene con el entorno físico y social.

Es la evolución “cualitativa del individuo”, mediante la cual llega a la adquisición de las estructuras básicas; tomando en cuenta la EXPERIENCIA FISICA que es la acción y efecto de experimentar mediante la actuación de los objetos. Tomando en cuenta también lo INNATO del individuo que es la cualidad o carácter presentado desde el nacimiento ya sea hereditario o adquirido durante la evolución o feto, no atribuible directamente al ambiente. Así va avanzando en su DESARROLLO que es la evolución cuantitativa de las potencialidades orgánicas del individuo sujeta a la influencia artificial. Se va dando por estadios describiéndose como un ESTADIO momento, fase o período dentro de un proceso de desarrollo.

La SOCIALIZACION es un proceso que conforma al individuo biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad. Con la socialización, el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar como un miembro efectivo de los grupos y la sociedad global. Toma en cuenta su CONTEXTO SOCIAL, que es el marco de referencia del niño a través del cual entiende el mundo y lo explica. Así se da su CULTURA, que es el conjunto de comportamientos motores y mentales nacido del encuentro del hombre con la naturaleza y con sus semejantes. Se entiende por ésta todo lo relacionado con las manifestaciones del pensamiento, arte y religión, así como los valores y reglas sociales de conducta. De acuerdo a sus manifestaciones produce su

PATRIMONIO CULTURAL, serie de productos culturales, materiales e ideales que hablan de sus raíces y de todos aquellos elementos que le dan coherencia como grupo o pueblo a través del tiempo; formándose así la IDENTIDAD CULTURAL, que es el proceso de identificación colectiva históricamente situados que se construyen en los procesos de vida cotidiana de los grupos sociales.

Para explicar la etapa de la EDUCACION PREESCOLAR, se entiende, por tiempo de comprensión a nivel infantil hasta un límite aproximado, ya que es la formación que se proporciona al niño hasta los 6-7 años, en que comienza, según los países la escolaridad obligatoria. Se emplea, primero, en sentido amplio, como la formación generalmente familiar, destinada al pequeño desde su nacimiento hasta que comienza a ir a la escuela; y segundo como la educación institucionalizada, que se proporciona al niño de 2 a 6 años o de 3 a 7. El término es impreciso ya que se extiende desde la acción difusa de la familia y el entorno del niño hasta la acción sistemática e institucionalizada de los centros educativos (también recibe el nombre de preprimaria).

1.7. Contextualización

Los jardines de niños involucrados en este trabajo: “Cuauhtémoc”, “Bertha Von- Glumer” y “Carmen Torres Bodet”, se ubican en las localidades de La Parota, Huisichi y Las Canoas del municipio de Tolimán, Jalisco; en una región que es parte del “Llano en Llamas” que describe Juan Rulfo en su obra. Los jardines de niños de referencia son unitarios y en ellos, al no contar con edificio escolar propio, se trabaja en casas particulares prestadas por algunos de los habitantes, las cuales no son adaptadas para el servicio educativo, ya que tienen poca

iluminación y ningún servicio como drenaje, agua potable, luz eléctrica, sin nada de sombra para que los niños jueguen. Según los datos del censo de 1990, las comunidades cuentan con las siguientes características¹:

	LAS CAÑOAS	HUISICHI	LA PAROTA (LOMA DE SAN ANTONIO)
Población total	331	328	227
Hombres	185	157	102
Mujeres	146	171	125
Población económicamente activa	75	70	48
Población económicamente inactiva	115	137	80
Población ocupada	75	67	48
Población ocupada en el sector primario	70	49	44
Población ocupada en el sector secundario	1	15	1
Población ocupada en el sector terciario	1	2	1
Total de viviendas ocupadas	55	65	44
Viviendas particulares habitadas	331	328	227
Promedio de ocupantes por vivienda particular	6.01	5.04	5.15
Promedio de ocupantes por cuarto en viviendas particulares	2.19	1.64	2.16
Población de seis a catorce años que no saben leer y escribir	29	23	18
Población de seis a catorce años que saben leer y escribir	60	75	51
Población de quince años y más alfabetas	114	108	55

¹ **JALISCO.** Resultados definitivos XI Censo General de Población y Vivienda. INEGI. México, 1990. Tomo 6, pp. 61 y ss.

Población de quince años y más analfabetas	53	65	55
Población de quince años y más sin instrucción	54	58	53
Población de quince años y más con primaria incompleta	65	96	42
Población de quince años y más con primaria completa	36	16	8
Población de quince años y más con instrucción posterior a primaria	12	3	5

La mayoría de los adultos son analfabetas y son los que dan poco apoyo a lo que realizan los niños, no lo valoran y se muestran indiferentes a las actividades educativas. En cuanto a lo económico se refiere, hay pocos ingresos en la familia y esto se refleja en su dieta alimentaria, en donde los niños frecuentemente se están enfermando, afectando con ello la asistencia al jardín de niños; también se refleja en el vestido, ya que el mismo es inadecuados para los cambios climáticos que presenta el tiempo.

En lo que se refiere a los recursos materiales para hacer los trabajos, se les piden materiales y casi nunca es completamente satisfecha la demanda, contestando siempre que no tienen, resultando repetitivas y aburridas las actividades para los niños. Esto se debe a que, como se mencionó anteriormente, existen pocos ingresos para las familias, pues los trabajos son de temporal y la mayoría son campesinos a medias; esto resulta desesperante porque a veces no llueve en el temporal y las cosechas son de bajo rendimiento, Lo que siembran y plantan son chiles, maíz y un poco de frijol.

Al mismo tiempo, por esta región no hay fuentes de trabajo, es por eso que hay mucha emigración de adultos y jóvenes; el dinero que mandan a su familia no lo saben invertir y

siempre están en la misma situación. Es por eso que, cuando se les pide para algo que es importante, nunca tienen, desaprovechándose todo tipo de oportunidades. Esas comunidades están descuidadas por el municipio, pues es de difícil acceso llegar a ellas y hay poco o nulo transporte, ya que el camino es de terracería y la mayoría de las personas, para ir de un lugar a otro, lo hacen a pie, y se hacen 2 horas de camino, pero si utilizan transporte (camión o raít) se hace media hora, ésta última opción es muy escasa. Ello dificulta la entrada a las comunidades, por lo que las aducadoras tienen que quedarse ahí toda la semana en las 3 comunidades y el fin de semana a veces salen a pie.

Las comunidades cuentan con estos servicios:

Luz eléctrica.- La mayoría tiene este servicio a excepción de unas cuantas familias (5 ó 6 familias).

Agua Potable.- Existen todavía 10 familias aproximadamente que tienen, además de que ésta es escasa, ya que se les brindan a varias comunidades y a éstas últimas les llega poca.

Alumbrado público.- Esta instalado el servicio, pero no funciona por los bajos recursos económicos que no pueden sostener ese costo.

Jardín principal sin terminar (está el kiosco y las jardineras pero faltan los barandales y bancas).

Escuela primaria bidocente.

El servicio de Jardín de Niños, pero sin edificio escolar y en las condiciones ya mencionadas.

En estas comunidades existen en casas de tabique; que son reducidas para los habitantes que viven en cada una de ellas y algunas en mal estado, el 50% es de tabique y el otro 50% de adobe.

Las tres comunidades mencionadas se encuentran en la región denominada el “Bajo”, es de clima caluroso, escaso terreno de cultivo y pocas lluvias.

CAPITULO II

IMPACTO DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN LA EDUCACION PREESCOLAR

IMPACTO DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL EN LA EDUCACION PREESCOLAR

El comportamiento de los hombres es aprendido. Los tipos de conocimientos y habilidades que necesita para sobrevivir y para desarrollarse son adquiridos a través de la interacción y comunicación con otros hombres en la sociedad y por la transmisión de la cultura material e inmaterial de las generaciones anteriores; “comparte con otros una cultura común que incluye no sólo a sus miembros vivos sino a los de generaciones pasadas”².

Hay una manera de entender la cultura como educación, erudicción, refinamiento, información vasta; en fin el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas que se adquieren individualmente. Esta definición parcial se basa históricamente y conceptualmente en las teorías que oponen cultura y civilización, aunque no todas las que la usan conozcan su origen.

Según la teoría antropológica crítica, cultura es todo lo que no es naturaleza; se considera todo lo producido por todos los hombres sin importar el grado de complejidad y desarrollo alcanzado en relación con nuestras sociedades. Son parte de ésta aún aquellas prácticas o creencias que suelen juzgarse manifestaciones de ignorancias (las supersticiones, los sacrificios humanos), las normas sociales y técnicas simples de quienes viven aún semidesnudos en comunidades consideradas “primitivas”, sujetos a los ritmos y los riesgos de la naturaleza.

Todas las culturas, por elementales que sean, se hayan estructuradas, poseen coherencia y sentido dentro de sí, incluso aquellas prácticas que nos desconciertan o

² Cfr. VALENZUELA ARCE, J. Manuel. Entrevista. Revista **APUNTES**. Coordinación Nacional del PACAEP. Número 3. México, septiembre de 1994 p. 34

rechazamos (antropofagia, poligamia) resultan lógicas dentro de la sociedad que las acepta, son funcionales para su existencia. Es importante no perder de vista que ninguna cultura constituye un todo perfecto y acabado. La cultura, como la historia, es necesariamente un fenómeno de expansión en desarrollo. La característica más fundamental de la cultura es su unión íntima de dependencia, de reciprocidad, con la realidad económica y social del medio, con el nivel de fuerzas productivas y el modo de producción que la sociedad ha creado.

La cultura fruto de la historia, refleja en cada momento la realidad material y espiritual de la sociedad, del hombre-individuo y del hombre ser-social ante los conflictos que lo oponen a la naturaleza y a los imperativos de la vida en común. De esto se deriva el hecho de que toda cultura contiene elementos esenciales y secundarios, fuerzas y debilidades, virtudes y defectos, aspectos positivos y aspectos negativos, factores de estancamiento o de regresión. De ello se deriva igualmente, que la cultura es creación de la sociedad y síntesis de los equilibrios y de las soluciones que esa sociedad engendra para resolver los conflictos que la caracterizan en cada fase de la historia y que es una realidad social independientemente de la voluntad de los hombres.

Ahora bien, aunque la cultura tiene un carácter de masa, no se desarrolla de manera uniforme, de igual forma en todos los sectores de la sociedad. La actitud que adopta cada categoría social ante la lucha dictada por sus intereses económicos es diferente, pero también está influenciada profundamente por *su cultura*. Incluso se puede admitir que son las diferencias de niveles de cultura las que explican los diferentes comportamientos de los individuos de una misma categoría socioeconómica³.

³ Cfr. GONZALEZ CASANOVA, Pablo. Cultura y creación intelectual en América Latina. Siglo XXI Editores. México, 1989. p.295 y ss.

A lo largo de su propia historia cada sociedad va generando una serie de productos culturales, materiales e ideales que hablan de sus raíces y de todos aquellos elementos que le dan una coherencia como grupo o pueblo a través del tiempo. Este legado material e ideal se le denomina *patrimonio cultural*.

Un aspecto que cabe destacar es que el patrimonio cultural no es un depósito de usos y objetos olvidados ya sin su función social. Si bien parte del patrimonio cultural representa una huella material de nuestra historia por un lado, un conjunto de ideas que ya no compartimos, o, mejor dicho, que ya no son útiles en nuestro desenvolvimiento actual, parte sustancial del patrimonio cultural está conformado por elementos dinámicos que en doble juego, conducen y reflejan la dinámica propia de la sociedad. Los elementos que conforman el patrimonio cultural son:

Patrimonio documental: testimonios gráficos que nos hablan de nuestra conformación como pueblo.

Patrimonio artístico y objetual: creatividad artística de una perspectiva estética, artesanías del país, pinturas.

Patrimonio monumental: monumentos específicos de hechos históricos que conllevan a un valor artístico.

Patrimonio intangible: tradiciones, valores, creencias, nuestro lenguaje y por las diversas expresiones étnicas y populares. Es un patrimonio cuyos depositarios son los individuos de la sociedad y por tal motivo también se le ha denominado cultura viva⁴.

De esto resulta el producto cultural el cual no es algo que simplemente podemos consumir o que se desgaste o extravíe en el camino; es algo que interviene en el sentido que se le da a la vida. En México, el patrimonio cultural refleja el gran amalgamamiento de

⁴ Cfr. GARCIA CANCLINI, Nestor. *Cultura y Sociedad: Una introducción*. En **Módulo Histórico-Social**. PACAEP/SEP México, 1981. p.12 y ss.

culturas. El constante intercambio cultural entre los diferentes grupos ha permitido que se generen procesos de reconocimiento más amplios y de esta manera se habla de cultura local, cultura regional y cultura nacional.

México posee una cultura nacional, que se ha elaborado durante siglos; no es una cultura homogénea, en tanto se da en una sociedad estratificada y con múltiples tradiciones culturales locales: cada mexicano participa de ella a través de la sub-cultura del grupo al que pertenece. Cada grupo puede mantener un grupo de valores y tradiciones propias y al mismo tiempo compartir otro grupo de valores con diferentes grupos, aunque cada uno y de manera necesaria impregne su propio carácter e importancia.

Así como cada grupo étnico y cada región tienen su propio patrimonio cultural consistente en su lengua y su historia, sus formas de vida y expresión, sus monumentos religiosos e históricos y sus objetos y símbolos de identificación como grupo, así también el patrimonio cultural de México está conformado por el cúmulo de todos esos patrimonios colectivos parciales, a los que se agregan los de significación propiamente nacional en cuanto a territorio, bienes e inmuebles y muebles, representativos de la riqueza histórica y artística del país. El patrimonio cultural abarca tanto las obras del pasado consideradas como el patrimonio histórico de la nación, heredado de generaciones anteriores, así como las prácticas, creaciones e innovaciones de las generaciones recientes y actuales en tanto cultura viva del presente.

La cultura viva de la nación se configura por todas las creaciones de los grupos étnicos y populares como son el lenguaje, las tradiciones orales, la literatura popular; las distintas manifestaciones de las artes populares: la música, las danzas y bailes tradicionales

y las artesanías; las concepciones y prácticas históricas diversas: oral, local, étnica y regional; los distintos conocimientos sobre la naturaleza, la flora, la fauna, la medicina tradicional, las técnicas y tecnologías desarrolladas a lo largo de seculares tradiciones para aprovechar los recursos naturales que ofrece el medio ambiente, la arquitectura, la vestimenta, los juegos, las formas de recreación, las formas como el pueblo resuelve sus problemas y aspira a un futuro, que manifiesta su indomable voluntad de permanecer, de ser, deshacer y transmitir lo mejor de sí mismos, es decir, su cultura, a nuevas generaciones de hombres; transmitirles la capacidad de crear en lo material, en lo mental y en lo espiritual.

En el centro de estos procesos se encuentra la identidad cultural, es decir, el proceso de reconocimiento y aprecio de los valores culturales y tradiciones propias del grupo al que pertenecemos.

Dado que la sociedad es dinámica, que esta animada a su interior, la identidad cultural se va construyendo a cada momento, se va recreando constantemente en la medida en que los grupos recrean y desarrollan su cultura.

En cuanto a la identidad cultural se refiere a procesos de identificación colectiva históricamente situados, hablar de identidad nos obliga a situarnos históricamente. Las identidades culturales no tienen una esencia sino que son cambiantes; las identidades son relacionales: a fin de cuentas un grupo se constituye diferenciándose de otros grupos, es decir toda identificación significa necesariamente diferenciación.

Cuando hablamos de identidades culturales estamos hablando de límites construidos culturalmente, es decir subjetivamente, muestra a ciertas personas o grupos y

no a otros; en pocas palabras las identidades culturales no son más que la construcción colectiva en el sentido de la vida y esto es compartido o no por ciertos grupos.

En cambio la llamada identidad nacional corresponde a límites específicos de carácter político-administrativo y jurídico que se superponen a un conjunto de identidades sociales y que es el elemento que los regula estructuralmente y da coherencia es un proyecto de nación generando desde el gobierno. Generalmente hay un proyecto hegemónico que tiene mayor capacidad de decisión; pero que no es único, existen otros proyectos de nación que entran en disputa.

Cada grupo debe poseer la libertad de elegir aquellos elementos que le sean propicios para su desarrollo cultural, sin embargo su poder de elección y asimilación está en relación directa con la fortaleza de su identidad. Cada vez la sociedad se vuelve más internacional; lo que sucede en lugares remotos afecta o influye en los demás países. De tal suerte que es necesario lograr que el intercambio cultural sea enriquecedor y no empobrecedor.

En esta perspectiva nuestro patrimonio cultural juega un papel relevante en la medida que es el correlato directo para afianzar nuestra identidad cultural. Si de alguna manera se pudiera establecer una jerarquización dentro de los elementos que conforman el patrimonio cultural, el patrimonio intangible adquiere importancia vital ya que es el que representa el aspecto dinámico en la conformación de los estilos de vida de cada grupo y al mismo tiempo es el más vulnerable: "La identidad de una nación es consecuencia de un proceso social que involucra tanto a los idiomas como al patrimonio cultural: hábitos, aspiraciones, creencias y concepciones sociales; así como las costumbres, las formas de

vida, la creación y el goce que desarrolla una persona como resultado de su educación o su experiencia”⁵.

2.1. El papel de la cultura en la educación

La definición de educación y las funciones que le son adscritas, van cambiando de acuerdo a las circunstancias que el país va viviendo. Educación y cultura están muy vinculadas; como se define, líneas atrás, la cultura está presente en los modelos y prácticas educativas. Si los objetivos de la educación son los de imponer una forma de vida, las prácticas educativas se realizarán en un ejercicio de dominación. Los que elaboran los objetivos serán los encargados de decir que sí y que no debe enseñarse en la escuela. Por el contrario, si en los objetivos se reconoce la presencia de una pluriculturalidad y se pone como meta responder a las necesidades de los usuarios de las mismas, será de vital importancia que en las prácticas educativas de quienes realizan el hecho educativo sean tomados en cuenta el conocimiento, entendimiento e incorporación de la realidad donde se llevan acabo las prácticas.

Esto último tiene que ver con quienes realizan el hecho educativo, con quienes en ejercicio de su práctica educativa profesional entran a relacionar educación y cultura al interior de las prácticas enseñanza-aprendizaje, ya que en la práctica determinan el tipo de participación y la presencia de los involucrados: un niño pasivo que recibe información o un niño que al hacer propia la información, la utiliza y construye su conocimiento en el proceso de aprendizaje⁶.

⁵ Cfr. VARELA BARRAZA, Hilda. Cultura y resistencia cultural: una lectura política. SEP/Ediciones El Caballito. México. 1985.

⁶ Cfr. SAFA, Patricia. Educación y Cultura. En **Modulo Histórico-Social**. PACAEP/SEP México, 1981 p. 73 y ss.

En los países como el nuestro, la escuela como acción deliberada consistente, organizada y generalizada, se originó muy vinculada a la formación de los estados nacionales en el siglo XIX. La consolidación del sistema educativo en México como función y obligación en el estado, y como derecho y obligación de todo ciudadano, implicó un modelo político, económico-social y cultural. La heterogeneidad cultural producto de la colonización, reforzada por la poca comunicación entre las regiones, dió como resultado el señalamiento de una nación por la delimitación de sus fronteras geográficas y políticas más que por constituir una realidad social.

La necesidad de modernización y unidad nacional demandaron una acción educativa de cambio socio-cultural que permitiera la “incorporación” de los mexicanos al proyecto establecido. Es aquí donde se fueron señalando el cómo, para qué y por qué del modelo educativo. El proyecto nacional se contrapuso a un pueblo clasificado como pobre, ignorante y “supersticioso” que no sólo habían cargado por siglos enteros la dominación colonial, sino que había que enseñarle las formas del “buen vivir”.

La heterogeneidad de los grupos sociales fué unificada en una categoría “pueblo a incorporar”. La pobreza, las desigualdades sociales, fueron interpretadas como consecuencia de las características de la educación a la que los individuos habían sido expuestos. La educación es vista como un medio altamente poderoso a través del cual se podían crear las condiciones para el desarrollo. La educación se constituye como uno de los mecanismos más importantes de transformación sociocultural: la escuela como encargada de impartir un cierto tipo de conocimiento, pero también como generadora de estilos de vida distintos a los existentes. La escuela tuvo la misión de enseñar a pensar,

buena medida, por ser generadora de expectativas de movilidad social. La educación es un espacio que habla de las luchas por el uso y apropiación de los bienes materiales y simbólicos de una sociedad. La acción escolar se realiza cuando se legitima y es legitimada socialmente.

La educación es un medio por excelencia para transmitir los valores culturales nacionales y universales, y debe procurar la asimilación de los conocimientos científicos y técnicos sin detrimento de las capacidades y valores de los pueblos. Por ello se requiere hoy una educación integral e innovadora que no sólo informe y renueve, que permita a los educandos tomar conciencia de la realidad de su tiempo y su medio, que favorezca el florecimiento de su personalidad, que forme en la autodisciplina, en el respeto a los demás y en la solidaridad social e internacional; una educación que capacite para la organización social y para la productividad, para la producción de los bienes y servicios realmente necesarios, que inspire la renovación y la creatividad.

La incorporación del factor cultural empieza a formar parte de las pedagogías contemporáneas; éstas han generado un enriquecimiento significativo de la pedagogía operatoria con la tesis de concebir a la enseñanza como un espacio de reconstrucción de la cultura en el aula. Bruner, Vigotski y en general la pedagogía constructivista han sostenido que lo que caracteriza a la humanidad como tal es la posibilidad que tiene para crear y asimilar la cultura, y que el desarrollo del niño está directamente relacionado con la manera en que se inscribe en la cultura de su comunidad.

El vínculo explícito escuela-comunidad, exige un reconocimiento del papel del lenguaje en el ámbito educativo, en tanto nuestra relación con el mundo está mediada por

él: sólo conocemos lo que nombramos. Dice Bruner, que el lenguaje representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura y en ese contexto, cabe decir que el pensar es independiente de los contenidos que median los intercambios culturales. El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad (Sacristán y P. Gómez, 1992); la tendencia fundamental de estas pedagogías consiste en romper con la distinción que se ha establecido entre la cultura “académica” y la cultura “cotidiana” del niño.

Es decir, entre lo que se aprende en la escuela y que sólo parece servir dentro de ella y la información que el niño requiere para integrarse de manera crítica a la cultura de la comunidad en que vive. Se trata de articular la memoria semántica experiencial con la memoria semántica académica, evitándose con ello la oposición entre aprendizajes escolares descontextualizados y aprendizajes extraescolares contextualizados⁷.

2.2. La escolarización en las zonas rurales

En el ambiente rural, los maestros están realizando una triple función en su práctica educativa:

- 1) Transmitir a las generaciones jóvenes el cúmulo de conocimientos.
- 2) Acelerar el trabajo de integración y socializando de los niños.
- 3) Estimular los diversos intereses sociales para inducir al progreso.

⁷ Cfr. ELIZONDO HUERTA, Aurora. Escuela y comunidad, ciencia y arte en PACAEP. Revista APUNTES. Coordinación Nacional del PACAEP. Número 3, Septiembre de 1994 p.4 Y ss.

La tarea del maestro rural ofrece grandes dificultades y su esfera de inspiración es mucho más limitada que la de los maestros urbanos. Desde luego, el maestro rural tiene que atacar y resolver el serio problema de la falta de material y equipo; tienen que luchar contra la irregular inasistencia de los alumnos, contra la apatía de los padres, etc. Y como si esto no fuera bastante, ha de recurrir a sus propias fuerzas para resolver los problemas de la organización, de enseñanza y de disciplina que a cada paso le presenta el ejercicio de su función docente, porque la inspección, si acaso, viene a inspirarlo una vez al año.

Los maestros rurales están obligados a que la mira de la escuela debe ser puesta en el mejoramiento de la salud, en la dignificación del hogar y de la vida doméstica, en el mejoramiento de la ocupación habitual con la que la gente se gana el sustento, en la introducción de la recreación y creación de la vida social y en la propagación de la cultura entre la gente del campo. Puesta la mira de la educación rural en otras cosas distintas de éstas, no habrá manera de acelerar el progreso de la nación.

La escuela rural, enseña, sin duda, todas aquellas cosas mediante las cuales la vida rural puede transformarse en sentido progresivo, esto es, enseña a mejorar las condiciones de los hogares y la vida que las familias llevan dentro de ellos; a mejorar la alimentación y el vestido de los campesinos, a mejorar la salud personal, doméstica y comunal; a mejorar los métodos de trabajo a fin de obtener rendimientos mayores; a entender y recrear a la gente y a crear la vida social de que carecen ahora las áreas rurales del país, en suma capacita a la población campesina para transportar su vida pobre y atrasada, hacia niveles cada vez más elevados, pero al mismo tiempo que hace todo esto, enseña a las gentes a manejar los instrumentos de cultura y les imparte alguna instrucción⁸.

⁸ JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. SEP/Cultura. México, 1986. p. 22

La vida rural, es completamente limitada en recursos educativos. Muchas de las necesidades de los niños del campo se ven incompletamente satisfechas. Sus actividades lúdicas, a menudo descuidadas, necesitan organización y dirección; sus hábitos de higiene y de salud demandan mayor cuidado, por que fuera del maestro nadie se ocuparía de ellos, la ausencia de agencias culturales, como el cine, los museos, el teatro, las bibliotecas, etc., hacen más dilatada y laboriosa la obra educativa del maestro; la gente adulta conservadora como es la del campo, no coopera ampliamente en la obra educativa.

Si el maestro rural no enseña a los adultos, ni educa a la comunidad, aquéllos y ésta no solamente no podrían cooperar satisfactoriamente con la escuela en la mejor educación de las criaturas, sino que en muchas ocasiones, por no decir en todos, desbarataría la obra educativa que afanosa y pacientemente aquél realiza con los niños. En efecto, el maestro rural sólo cuenta para su tarea con la claridad de su propia inteligencia, el entusiasmo y energía de su propia voluntad. Además tiene las obligaciones siguientes: durante las primeras horas de la noche debe proporcionar educación y enseñanza a los adultos, y en los días feriados debe trabajar dentro de la comunidad⁹.

Ante semejante responsabilidad, el maestro rural, no sólo debe recibir una preparación cultural y profesional que lo capacite para enseñar con habilidad y destreza las asignaturas del programa, sino que también debe estar capacitado para entender el medio rural, tanto natural como social, a fin de aprovechar sus recursos y de poder identificarse íntimamente con los intereses, actitudes y necesidades de la gente. Por último, debe poseer la suficiente destreza y habilidad para integrar la comunidad al resto del país en plena vía ya de progreso.

⁹ Cfr. RAMIREZ, Rafael. Obras completas. Tomo 3 Gobierno del Estado de Veracruz. México, 1967. pp. 130 y ss.

La educación es la mejor puerta que existe para entrar a la modernización es quizá la válvula de desarrollo económico que todos los países tratan de apretar o de aflojar.

Algunos de los desafíos son: la productividad, la competitividad, la globalización, la internacionalización el luchar contra la injusticia, el disminuir las desigualdades, el formar hombres en la ciencia y en el humanismo, el tener un dominio de los valores, el entender perfectamente el significado de la solidaridad, el fomentar en los alumnos la iniciativa, la creatividad, la crítica y la participación, eso es lo que se espera de un buen sistema educativo¹⁰.

2.3. Situación que afronta la educación en la zona rural.

El llamar a las poblaciones rurales con el nombre de “comunidades” puede hacer que lo que ahí sucede está lejos de lo que uno imaginaría a partir del genérico “comunidad” que nos refiere a algo en común-unión, en armonía o cohesión

Son varias las clases sociales en el campo, definidas esencial aunque no exclusivamente, con la forma de tenencia de la tierra. Encontramos así gente que no tiene ni siquiera una pequeña parcela para sembrar. Tienen que trabajar para otros. Son peones, jornaleros agrícolas.

Otro tienen tierra, pero poca o de mala calidad. Apenas sacan de ella algo de maíz para el gasto de la casa. Para completar sus ingresos tienen que trabajar además del jornal.

Un poco mejor están los que logran vivir de lo que siembran y de los animales que crían. Sin embargo, su situación económica no es desahogada. Una plaga, un mal año o cualquier otro contratiempo acaban con sus propios ahorros, tienen sólo lo justo para vivir.

Después vienen los agricultores prósperos. Cuentan con tierra suficiente y de buena calidad. Tienen riego, maquinaria y recursos para sembrar los cultivos más

¹⁰ PESCADOR OSUNA, José Angel. El entorno educativo. Revista **EDUCAR**. Número 8 SE. Jalisco. México, 1994. p.119

rentables. Alimentan a sus animales con productos balanceados y pueden negociar en mejores condiciones en los mercados.

Evidentemente, en el medio rural los niños que acuden a la escuela proceden de familias que se encuentran a todo lo largo de estos extremos de pobreza y riqueza. Esto configura una situación para los maestros, que deben enseñar tanto a los alumnos que llegan al salón de clase bien desayunados y con dinero para gastar, como a otros que apenas probarán bocado al volver a sus casas. Situaciones de desnutrición, enfermedad, falta de higiene y fatiga por exceso de trabajo de buena parte del alumnado, son limitaciones que los maestros enfrentan día con día y que tienen que ver con la posición social que sus padres ocupan dentro del campo. En el contexto antes descrito, la escuela constituye un espacio particular en el que confluyen infinidad de contradicciones e intereses.

La primera paradoja que salta a la vista es que los más pobres son los que más aportan para la construcción, reparación y sostenimiento de las escuelas. Por otra parte enviar a los niños a la escuela conlleva a una serie de gastos (útiles, ropa, zapatos, cuotas, etc.) que resultan particularmente difíciles de afrontar.

En el medio rural la asistencia de un niño a la escuela implica la pérdida de una fuerza de trabajo que puede ser empleada como un beneficio más inmediato y tangible. Esto es, que el niño que va a la escuela no sólo gasta en lo que ya se señaló, sino que deja de aportar trabajo o ingresos a la familia. Ambos factores nos permiten comprender que el ausentismo o la impuntualidad de los niños son decisiones de los padres de familia, que

frecuentemente obedecen más a razones económicas que a desinterés o a falta de responsabilidad, como a veces es interpretado desde la escuela.

La escuela, no es el único lugar donde se aprende; por el contrario, desde que nace y propiamente durante toda la vida el niño está aprendiendo y conociendo. Para los niños, los que viven en su casa, los juegos, lo que escuchan de sus padres y otras personas, la televisión, la radio, el trabajo que realizan en su casa o fuera de ella son fuentes de aprendizaje.

Para la gran minoría de los padres de familia es muy importante enviar a sus hijos a la escuela. La gente difícilmente demanda de la escuela algo más que aprender a leer, escribir y hacer cuentas. Si se les pregunta por la utilidad de este conocimiento, la respuesta es sumamente vaga: poco es lo que se espera que aprendan, para que lo usen en muy pocas cosas.

La importancia que se le da a la escuela es distinta para los miembros de la familia que se quedarán en la comunidad que para aquéllos que trabajarán fuera. Los que “tienen cabeza para el estudio” son los que seguramente se irán a las ciudades, mientras que “los que no pudieron con la escuela”, permanecerán en la comunidad.

Esto se va definiendo desde temprana edad a aquellos niños o niñas que van atrasados, que están repitiendo grados o que francamente muestran descontento por ir a la escuela, van siendo absorbidos más tempranamente por las tareas productivas y domésticas. Si los papás ven que más de la mitad de sus hijos, probablemente, no van a terminar la escuela, y uno o varios de ellos ya sabe leer, escribir y hacer cuentas, los lleva a abandonar la escuela: no hace falta que sepan todos, con que algunos sepan, la familia gana¹¹.

¹¹ Cfr. FIERRO, Cecilia. Ser maestro rural ¿Una labor imposible? SEP/CONAFE México, 1991, p. 60 y ss.

La educación es igual a la escuela y en ésta se perciben a sí mismos como ajenos a la escuela “la escuela es la escuela” y es independiente de la comunidad: “Para nosotros es difícil llegar a la escuela”; “en el campo no había escuelas y a las mujeres no se les motivaba a estudiar, total, después se van a casar”. También hay necesidad de trabajar desde temprana edad y esto es incompatible con la escuela y, “por mucho que estudie no se encuentra un buen trabajo”, son las diversas opiniones que expresan los habitantes de las comunidades rurales.

Algunos padres piensan que “la escuela separa a los niños de sus padres y de la comunidad”, desconocen el contenido de la educación de los hijos y no entienden sus tareas; esta es una de las formas que utilizan los padres para criticar a la escuela, para no participar en ella ni asistir a las reuniones o a sólo ir por obligación.

Por el contrario, aquéllos con mejores posibilidades para sortear con éxito las tareas escolares, son candidatos para continuar estudiando la telesecundaria y después trabajar en una ciudad más cercana. La escuela se ve como una institución que permite la movilidad social. Es decir, el que estudia puede tener una profesión y ganar más dinero. El que es pobre, lo es por que no estudió. La educación es necesaria para obtener un empleo y en la escuela se aprende más vocabulario, buenas costumbres, mientras que en la comunidad, sólo se aprenden malos hábitos, groserías y no muy buenas amistades. La escuela es, entonces donde “se aprende la cultura” y “solo aquí se aprende lo que es correcto”, y donde se corrigen los defectos de familia. Si no hubiera escuela...no habría licenciados, maestros, doctores y en fin, tantos que a base de estudiar saben muchas cosas.

La educación no es un proceso que se desarrolla por sí, sino que involucra personas; por lo tanto las condiciones en que estas personas viven tiene mucho que ver con el proceso educativo, de allí que las probabilidades de un niño de ser inscrito en un determinado nivel educativo, y sobre todo de aprobarlo con éxito, dependen del nivel socioeconómico de su familia; mientras menor es el nivel socioeconómico del estudiante, mayor es su tendencia a reprobado o a desertar. Las posibilidades escolares de un niño son menores si se vive en un estado pobre y si pertenece a una familia de bajos ingresos.

Por tanto puede afirmarse que el sistema educativo, lejos de contribuir a la igualdad social, tiende a reproducirla, puesto que a mayores niveles educativos corresponden en general, mayores percepciones en el mercado de trabajo y puesto que a mayores ingresos familiares mayor será el nivel educativo, que en general, alcanzará el niño, creándose con ello un círculo vicioso que tiende a perpetuar el estatus social de la familia en sus descendientes, de allí que los niños más pobres y los que habitan en las regiones más marginadas del país, tienen menos probabilidades de desarrollo educativo.

A los padres de familia de nivel bajo, les interesa la escuela solamente para que sus hijos aprendan a leer, escribir y hacer las operaciones matemáticas básicas, para que puedan defenderse en el futuro, o bien en la medida que aspiren y consideren viable para sus hijos un empleo urbano.

2.4. Actitudes de los niños de bajos niveles socioeconómicos con respecto a la escolarización

En una sociedad rural, el niño está más cerca del trabajo del adulto. Aunque éste no pueda realizarlo ya en ese momento, sabe en qué consiste tal conocimiento; este

problema afecta quizás con más intensidad y más directamente a los hijos de profesionales brillantes, los cuales ofrecen modelos muy distantes al niño.

Los niños procedentes de niveles socioeconómicos y culturales bajos obtienen rendimientos escolares muy limitados. Los niños procedentes de estos medios no tienen presiones sociales que hacen de la situación escolar un acontecimiento importante.

Cuando se habla con sus padres se puede observar cómo éstos expresan con series de afirmaciones yuxtapuestas, sin apenas nexos que impliquen razonamientos, acompañándose mucho de la acción y la gesticulación, con formas verbales ya hechas, tales como refranes, tópicos apoyándose en planos muy concretos, particularizando y personificando en sí mismo y en sus conocidos las afirmaciones que van vertiendo a lo largo de la conversación.

Estas mismas características se reflejan en el lenguaje de los niños, sobre todo puede advertirse en las dificultades para el lenguaje de cuestiones abstractas. Este tipo de cuestiones suelen estar ausentes en los intercambios familiares y por ello les resulta extraño un lenguaje como el que se usa en la escuela, en el cuál abundan generalizaciones, conceptualizaciones, etc. Si en los niños de medios culturales altos la dificultad para objetivar hechos y acontecimientos es una expresión de egocentrismo, en niños de medios culturales bajos son la expresión de su necesidad de concreción y de su relativa incapacidad para la abstracción. Así por ejemplo, si se habla de las montañas, unos pueden describir características generales aludiendo a los distintos tipos morfológicos de las mismas, mientras que otros sólo pueden hacerlo a partir de alguna montaña bien conocida por pertenecer al término de su pueblo, al ámbito de sus excursiones, fijándose en algún

aspecto muy concreto y haciendo referencia al vínculo entre lo que describe y él mismo. Le interesa más resaltar su experiencia en tanto suya, que la noción geográfica que se deriva de ella.

Por otra parte, “las insuficiencias cuantitativas y cualitativas de su lenguaje se reflejan en conductas agitadas en las cuales la acción y movilidad física sustituye al pensamiento, es decir, a la acción interiorizada”¹².

Estos niños no reciben el refuerzo de sentirse cada vez más parecidos a sus progenitores, ya lo son; el conflicto se gesta cuando la escuela los lleva a ser distintos a sus padres y a no identificarse con su entorno, sino de sentirse progresivamente más distantes y distintos, enfrentándose con frecuencia a situaciones contradictorias: por una parte reciben la amargura de sus padres por no haber tenido una infancia sin posibilidades escolares y por lo tanto sin horizontes profesionales y por otra parte les falta apoyo familiar como estímulo continuado ya que sus padres no comprenden las tareas de sus hijos y no sienten interés por la cultura. Se les pide que estudien y aprovechen el tiempo y a la vez se les reprocha su vida de “señoritos” de no hacer otra cosa que ir a la escuela, de no ser como sus padres, que tuvieron que ayudar a su familia desde muy pequeños, etc.

Se construye una mentalidad contradictoria en los hijos que tienen éxito en la escuela, insinuándoseles claramente que cuando alguien consigue algo en la vida se avergüenza de sus pares y no los recuerdan. En suma, que junto al deseo de que sus hijos aprendan, se les desvaloriza y culpabiliza sin olvidar que por supuesto que para muchos padres, la escuela es un período obligatorio exigido por la ley, el cual tan pronto sea cumplido en el plano cronológico, permite el trabajo del niño para ingresar su sueldo en la

¹² FRANCES, L. Ilg. La conducta del niño. Editorial Psiqué. Buenos Aires, 1982 p. 42

economía familiar. Estos niños saben que tan pronto como terminen su escolaridad trabajarán en puestos, para los cuales no necesitan lo que en la escuela les muestra y buena prueba de esto último lo encuentran en sus padres. Para lavar coches, llevar carretillas, accionar una simple máquina o cabar zanjas, no se precisa de los conocimientos incluidos en los textos escolares.

CAPITULO III

EL ESTUDIO DEL DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO Y SU APLICACION EN EL NIVEL PREESCOLAR

EL ESTUDIO DEL DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO Y SU APLICACION EN EL NIVEL PREESCOLAR

3.1. Los aportes al conocimiento del desarrollo cognitivo: Piaget y Vigotski

En el momento del nacimiento el organismo dispone de una serie de conductas que pueden calificarse como reflejos y que son el material sobre el que se va a construir toda la conducta posterior. Esas conductas reflejas, tras consolidarse mediante el ejercicio, van a dar a esquemas que se irán modificando en lo sucesivo de forma continua, también mediante el ejercicio. El comportamiento se activa por dos móviles internos tan poderosos que hasta se cree (Piaget y colaboradores) que están en el origen de la evolución: la tendencia a ampliar el medio y a conquistar el de nuevos sectores y correlativamente una constante necesidad de aumentar los poderes del organismo. Como éstas dos exigencias se encuentran en el nivel de los comportamientos cognitivos y de los esquemas de asimilación en todos los niveles, se respondería en conclusión que el “porqué” del desarrollo debe buscarse: 1) En estos móviles fundamentales (que ya implican los mecanismos de equilibración maximizante, majorante) y 2) En los conflictos que deben superarse entre la relación de estas tendencias y las perturbaciones constantes que les oponen el medio externo.

Según Piaget, el organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras, tanto las biológicas como las mentales. La actividad de las estructuras parece el resultado muy primitivo que se observa desde los niveles sensorio-motores (los bebés antes del lenguaje) y que se le llama alimentación de los esquemas. Consiste en que el sujeto, tras haber hallado un nuevo esquema (arrojar un objeto o no importa que) lo re-utiliza, pero no de cualquier manera: si realiza todo el

tiempo la misma cosa, pierde su interés porque una repetición deja de ser una actividad cuando no aporta nada nuevo. Pero por otra parte, si los saltos son demasiados altos respecto del punto de partida, no existe comprensión. Esto es: que cuando al niño en preescolar se le propone realizar alguna actividad de cualquier proyecto, después de realizarla en varias ocasiones, aunque no sea el mismo día, concluyen diciendo desganados “¿Otra vez?”, esto porque la actividad les parece repetitiva y nada motivante con algún cambio; en vez de mejorar esa actividad para que sea positiva, se convierte en negativa y el desinterés se muestra en un enfado de no realizarla más.

Sobre los grandes saltos, es cuando se basa la clase en los pasos a seguir del proyecto y si al niño se le propuso hacer alguna actividad porque la educadora piensa que lo va a entender sin haberse percatado que algunos conceptos no son muy claros para los niños o que las láminas, libros o material que se va a necesitar para la explicación dialéctica o el aterrizaje de la actividad no es apropiada, los niños se van a quedar sorprendidos porque no logran captar, la educadora los presiona haciéndoles responder y llamando su atención, porque cuando no entienden pierden el interés y el sentido de la actividad, pero por la presión hecha, responden a todo que sí o con incoherencias; pero según la información es que no captaron el sentido de lo que querían saber y no comprendieron. Allí falló algo y fue ese error de salto alejado del punto inicial propuesto. Esto es cierto en todos los niveles: una determinada estructura acarrea siempre la exigencia de una superación.

El individuo viene al mundo con una serie de estructuras biológicas que se adaptan a su condición con el entorno y que son propias de cada especie. Esas estructuras hacen

posible relacionarse con el ambiente pero, al mismo tiempo, son limitativas, pues nos relacionan con el mundo sólo de una determinada manera. En cambio, la actividad de la razón no tienen esos límites sino que los desborda ya que podemos concebir otro tipo de radiaciones que no vemos o el espacio con un número de dimensiones distinto de tres, etc.

El conjunto de las investigaciones nuevas muestran que, contrariamente a lo que se creía (Piaget), existen ciertas conductas muy precoces que deben calificarse de innatas a causa de esta precocidad sin aprendizaje y que, en su perspectiva deben lugar a construcciones muy interiores y realmente constructivas, es decir, no determinantes hereditariamente; se descubrió que en aquellos casos no existe continuidad entre las manifestaciones iniciales innatas y las reconstrucciones ulteriores. Lo que ocurre ulteriormente como la presión o la manera en que el bebé saca su lengua pocos días de nacer, mientras que tiene tan poco conocimiento de su boca que ha bostezado y totalmente contagioso, se produce recién hacia los doce meses y no a ocho horas de nacimiento.

Entonces el hecho que exista lo innato y luego una reconstrucción constituya su prolongación directa parece totalmente capital y hace que lo innato no sea tan contradictorio con el constructivismo como hubiera podido pensarse al principio, cuando se realizaron los descubrimientos. Sin creer en el innatismo, en las estructuras cognitivas ni en una simple sumisión a los objetos, enfatiza Piaget, totalmente las actividades del sujeto se ve en que las disminuye al pensar que ellas sólo ocurre a propósitos de problemas que deben resolverse y llamar "perturbaciones" o "lagunas" a las dificultades que deban vencerse. Lo que llama perturbación, sea exógena o endógena, siempre es perturbadora respecto a la dinámica propia de un sujeto que descubre allí un problema y trata de

inventar soluciones. La perturbación motiva a organizar o investigar lo que quiere para que haya equilibración en el sistema interno.

Cuando un observador concluye que se forma una estructura, no se basa en lo que el niño narra o dice del problema que se le plantea, sino lo que “él sabe hacer”. Nominski afirma que, según el proceso explicado por Piaget sobre la equilibración, que el único motivo invocado explicativamente del porque de los progresos del conocimiento es la coherencia. Respondiendo a esto Piaget, sobreentiende que es la no-contradicción por lo que se dice que la coherencia tiene dos sentidos.

Finalmente es la coherencia interna de las ideas de un sistema de ideas ya construido pero al principio, respecto a lo que se surge de inesperado en la experiencia nueva de cada día; dicho de otra manera: las perturbaciones que introduce incoherencias y que conduce a reorganizaciones son realmente innovadoras, la necesidad y la búsqueda de la coherencia se hace en la formación de las compensaciones. Esto quiere decir que las perturbaciones y las reconstrucciones que ellas originan son un factor fundamental en la evolución del progreso de los conocimientos; en las conductas de la perturbación se explica el porque del progreso. El sujeto termina integrando las perturbaciones exteriores en el sistema interno como variaciones intrínsecas y deductibles, es por que el sujeto es activo y no se limita a registrar, sino que busca coordinar, asimilar, reconstruir, etc. Ciertamente, algunos logros pueden ser episódicos y entonces no constituyen índices de una estructura. Pero en otros casos, el sujeto, frente a diferentes problemas, realiza enseguida procedimientos que son regularmente los mismos y que dan lugar a la

posibilidad de una semiformalización; puede traducírseles en operaciones y construir su estructura.

Dicho de otro modo, la estructura está completamente construída por el observador, es la descripción de los actos que el sujeto es capaz de “hacer”, de ejecutar independientemente de lo que piensa o dice de ellos. En este caso, se cree que hay estructuras, por ejemplo, cuando el niño llega a una clasificación con la inclusión cuantificada por una seriación metódica. Recientes estudios sobre la seriación han confirmado esta sólidez interna de la estructura.

Desde hace tiempo se sabe que cuando el niño deviene capaz “en una seriación que va de lo más pequeño a lo más grande” de tomar siempre el más pequeño de los objetos que queda, emplea un método exhaustivo que le permite hacer la seriación desde el principio impecablemente. Cuando llega a realizar este método relativo a lo que “sabe hacer” se le puede plantear la siguiente pregunta, estudiada hace poco: “¿Cuántos elementos más grandes que el primero hay?”; los cuenta. Y: “¿Cuántos elementos más pequeños que el último hay?”; hasta los siete años, momento de estas construcciones impecables de seriaciones, el niño se ve obligado a contar de nuevo: había nueve más grandes, hay nueve más pequeños, y él está asombrado mientras que en el nivel de las seriaciones con método sistemático (siempre el más grande, etc.) el niño dice en seguida: “pero como, es la misma cosa”. He aquí un ejemplo de lo que se llama estructura.

Los hechos han mostrado que éstas estructuras no se aplican de la misma manera a diferentes contenidos y a diferentes problemas, es decir, que no son siempre susceptibles de generalización inmediata. Dicho de otro modo: existen desfasajes (déalages) a causa

de la resistencia de los objetos en función del problema planteado. Resulta que numerosos autores critican actualmente la noción de estadio a causa de esta variación de nivel en la solución de problemas diferentes. Pero lo que parece (para Piaget) esencial en los estadios, no son las edades cronológicas, sino las sucesiones necesarias. Es preciso haber pasado una determinada etapa para llegar a otra cierta etapa. Y se han mostrado el hecho de que las edades pueden variar según la técnica. Se transforma entonces la edad cronológica de los estadios, pero no se transforman las sucesiones necesarios necesarios

Desde cierto nivel existe una dicotomía neta entre la experiencia física y la experiencia lógico-matemática, pero se inician bajo formas indiferenciadas y su diferenciación se realiza progresivamente. En el bebé, en el nivel sensoriomotor, donde podría creerse que sólo existen experiencias físicas, por que todo se reduce a acciones sobre los objetos, aunque no haya todavía ni pensamiento, ni lenguaje, estos objetos se comparan por medio de correspondencias y morfismos y se clasifican por medio de esquemas más o menos análogos o diferentes, un esquema puede estar encajado en otro. Siempre existe un orden en la sucesión de los procedimientos entre los medios y el objetivo que debe alcanzarse.

Según las situaciones se hallará entonces el equivalente de las “experiencias físicas” que se apoyan durante los contenidos de las experiencias “lógico-matemáticas” que guardan relación con las formas racionales, según diversos grados de indiferenciación o de diferenciación. Según las actividades a realizar de cualquier aspecto en el niño preescolar se apoyan las experiencias lógico-matemáticas para que se dé el razonamiento para que concluyan en un esquema o estructura.

Cuando el niño atribuye sus operaciones logico-matemáticas a objetos físicos para intentar comprenderlos y transformarlos en operadores, existe por supuesto un elemento de proyección. Pero lo importante es que, si el sujeto no poseyera esas operaciones, no comprendería el objeto.

El desarrollo del niño se da a base de estructuras cognitivas. Piaget la define como “un sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad, como sistemas. Cada estructura tiene sus elementos, los cuales se desarrollan a través del sistema genético y la maduración del niño”¹³.

Piaget ha tratado de centrarse sobre los mecanismos internos de carácter mas general que llevan al individuo a conformar el desarrollo de su inteligencia. Existen otros psicólogos de ésta misma corriente que describen las estructuras como algo muy general en donde no directamente intervienen elementos internos cognitivos sino que más bien lo que influye es el ambiente exterior; lo que observa y con lo que convive.

En el Asociacionismo de Spencer, las estructuras se dan por influencias exteriores del medio y experiencias, con la única excepción de ciertas estructuras innatas muy limitadas, que se reducen en rigor a las necesidades instintivas. Según el Preformismo de Weissman, “la evolución es sólo una apariencia o trabajo de los genes determinado por interiorizaciones por influencias del medio por estructuras no modificables”¹⁴.

¹³ Cfr. INHELDER, B; GARCIA R. y VONECHE, J. Homenaje a Jean Piaget. Epistemología genética y equilibración. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1978. p. 101 y ss.

¹⁴ Cfr. PIAGET, Jean. Génesis y estructura en psicología. En PIAGET, MOLES, SEILER, et. al Las nociones de estructura y génesis. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1995, p. 69 y ss.

Según Vigotski, el aprendizaje infantil empieza mucho antes que el niño llegue a la escuela. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño.

El aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Así, por ejemplo, la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debería iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo no se puede limitar simplemente a determinar los niveles evolutivos si se quiere descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Se tiene que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos.

El primero se podría denominar: Nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Cuando se determina la edad mental de un niño utilizando tests, se trata siempre con el nivel evolutivo real.

En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Sin embargo ni siquiera los pensadores más prestigiados pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Esto conduce al concepto de: zona de desarrollo potencial o proximo, que indica el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de otros. Un sujeto puede tener un nivel de desarrollo dado que se manifiesta en la capacidad para resolver independientemente un problema;

pero además, con ayuda de adultos o de compañeros más capaces, puede alcanzar niveles más altos, que difieren en sujetos que se encuentran en el mismo nivel de desarrollo real, pero que tienen potenciales de aprendizajes diferentes.

Por ejemplo, distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración de diferentes casos: unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían al niño que la repitieran, otros iniciarían la solución y pedirían al pequeño que la terminara, o le ofrecerían pistas. En pocas palabras de un modo u otro insisto a los niños que resuelven el problema con ayuda. Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los 12 años, mientras que el segundo únicamente llega a los 9 años. Se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental, para aprender bajo la guía de un maestro, variaba en gran medida; se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto.

El nivel de desarrollo real del niño; define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. En cambio, la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez.

El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y

educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. La zona de desarrollo próximo permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.

El estado de desarrollo mental de un niño, puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo. En los niños de edad preescolar, lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo. Vigotski dice que, las estructuras de la inteligencia están moldeadas por el medio social, es decir, por los factores que determinan el desarrollo psicológico más que por cómo se produce éste.

El mismo autor sostiene que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive; desarrollo individual y procesos sociales están íntimamente ligados y la estructura del funcionamiento individual se deriva de y refleja la estructura del funcionamiento social. Vigotski se está refiriendo “a las funciones mentales como el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas o la memoria lógica, más que a los contenidos del pensamiento del individuo”¹⁵.

Ausubel, define la estructura cognitiva como “construcciones hipotéticas, es decir, entidades supuestamente hipotéticas que tanto deben explicar la unidad, cierre y homogeneidad individual, como las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento”. Las estructuras cognitivas son utilizadas por Ausubel para designar el

¹⁵ Cfr. VIGOTSKI, Lev Semenovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona, 1979 p. 67 y ss.

conocimiento de un tema determinado y su organización clara y estable, está en conexión con el tipo de conocimiento; su amplitud y su grado de organización sostienen que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención.

La formación y desarrollo de la estructura cognitiva depende del modo como percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social. Las motivaciones, incluso, dependen de la “estructura cognitiva” y el cambio de motivación implica un cambio de estructura cognitiva. “Los cambios que se producen en la estructura cognitiva provienen por el cambio en la misma estructura y por la fuerza que tienen en el “aquí y ahora” las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones, aspiraciones...”¹⁶

Para Piaget, en la formación y desarrollo de la estructura cognitiva se dan los siguientes factores:

Maduración: es un factor interno, estructural, pero hereditario. La maduración es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que brinda las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico.

Sin embargo este primer factor, por sí solo, no explica las transformaciones que se dan en el aprendizaje, es indudable que a medida que avanza la maduración del sistema nervioso (aspecto fisiológico) se dan nuevas y más amplias posibilidades para efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero estos sólo se podrá lograr al intervenir la experiencia y la transformación social.

¹⁶ ONTORIA, A. et. al. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Narcea de Ediciones. Madrid, 1996. p. 14

La maduración es un proceso que depende de la influencia del medio, por ello los niveles de maduración aunque tienen un orden de sucesión constante, muestran variaciones en la edad en la que se presentan, lo que se explica por la intervención de los otros factores que inciden en el desarrollo.

Experiencia física: a fuerza de manipular objetos. Interacción sujeto-objeto. Es otro factor del aprendizaje, se refiere a todas aquellas esas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente. Cuando explora y manipula objetos y aplica sobre ellos diversas acciones. De la experiencia que el niño va teniendo se derivan dos tipos de conocimientos: el conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático. Al primero corresponden las características físicas de los objetos, por ejemplo, peso, color, forma, textura, etc. Al segundo corresponden las relaciones lógicas que el niño construye con los objetos, a partir de las acciones que realiza sobre ellos y las comparaciones que establece por ejemplo: al juntar, separar, ordenar, clasificar, el niño descubre relaciones como más grande que, menos largo que, tan duro como, etc. Este tipo de relaciones no están en los objetos en sí, sino que son producidos por la actividad intelectual del niño.

Transmisión social: conocimiento transmitido. De acuerdo al ambiente donde se desenvuelve el niño enriquece su aprendizaje. Se refiere a la información que el niño obtiene de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros niños, etc. El conocimiento social considera el legado cultural que incluye, al lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, etc. Que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones.

En el caso concreto de la lecto-escritura, el niño construye su conocimiento “a partir de sus reflexiones con respecto a este objeto de conocimiento y de la información que le proporcionen otras personas”¹⁷. Al formarse la estructura se activa algún sistema para que se dé un conocimiento según un problema planteado o una necesidad. En los niños preescolares éstos conocimientos se dan a base de intereses o necesidades de acuerdo al medio que le rodea, por que es la edad en que están conociendo el mundo en el que viven; también las necesidades se pueden traducir en hábitos, como no pueden expresar abiertamente lo que quieren y, según la observación de la educadora, la función del docente es provocar esas necesidades para motivarlo a conocer transformándose éstas en pseudonecesidades.

Un sistema es activado cuando existe una dificultad, llamándole “laguna” y “perturbación”; la laguna se convierte en una perturbación cuando, para solucionar un problema preciso, falta una información indispensable. En este caso hay necesidad de llenarla; falta una información experimental y se va hacer lo necesario para conseguirla; falta una información y se consulta a quien la pueda dar. Allí hay una laguna y una compensación que guarda relación con la actividad que se está llevando acabo, que equivale a formar estructuras que son dadas o provocadas por necesidad o pseudonecesidad; queda el sistema abierto el cual, según el comportamiento del individuo y según la información adquirida, satisface las necesidades del organismo utilizando los mecanismos de autorregulación, donde el niño las resuelve por medio de compensaciones.

¹⁷ Cfr. PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. En **Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar**. SEP. México, 1990. p.20 y ss

Para explicar la compensación que concluye en el equilibrio, de acuerdo a lo que Piaget menciona en su obra de la equilibración, que los conocimientos no son una programación hereditaria innata ni se reducen a experiencias empíricas, sino que es el resultado de la autorregulación que también puede llamarse equilibración. La equilibración en caso de perturbación: por medio de perturbación no vuelve al estado anterior sino que conduce a un estado posterior mejor que el de partida con ayuda del mecanismo autorregulador, llamándosele así “equilibración maximizante” (majorante) a éste progreso en la equilibración.

En este progreso se dan tres pasos, para que llegue a la equilibración maximizante; interviniendo tres conductas que son: Alfa, Beta y Gama.

Alfa: intentos de neutralización de la perturbación por supresión o negándola por especie de ignorancia voluntaria a una represión.

Beta: tiene cuenta la perturbación pero busca acuerdos que implica desplazamientos de equilibrios del sistema inicial.

Gama: conduce a incorporar la perturbación en el sistema mismo del que se transforma en una variación intrínseca y deductible.

La primera se da entre el sujeto y el objeto, donde intervienen la asimilación y la acomodación. La segunda entre los subsistemas de un sistema total, finalmente entre éstos subsistemas en tanto que diferenciados y el todo en tanto que integración, lo que constituye el equilibrio entre diferenciación e integración, el más difícil y tardío en realizarse, bajo formas que son siempre provisorias, porque cualquier forma de equilibrio será siempre superada.

Es decir que el mecanismo autorregulador es el que hace actividad cuando el sistema es activado por alguna perturbación, entrando en movimiento los subsistemas. Primeramente hay interacción entre el sujeto y el objeto, cuando hace la asimilación y la acomodación, por medio de lo exterior; lo que se va a conocer después de hacer las composiciones, que son múltiples y variadas, se da la tercera que es la diferenciación y la integración, esto es lo que se acepta, lo que se va rechazar para esa información. Después de que se da ese equilibrio, es provisorio, porque ese conocimiento se está dando va a ser base para otro ú otros conocimientos o formas de estructuras, o sea, que siempre va a ser superado.

Algunos autores, en contra de Piaget, afirman que este proceso puede ser una reequilibración y no una superación de un estado inicial a otro mejor, por lo que las reacciones de la perturbación explica el por qué de la superación, en las conductas "Alfa"; que sólo consiste en intentos de neutralización de la perturbación por supresión o negándola, comparable a una represión, esto es que dá su primer intento de reflexionar, de querer aceptar la información, pero al no estar muy convencido, trata de poner barreras para obstaculizar la información; es la primera reacción a la perturbación.

La reacción siguiente o conducta "Beta", consiste en poner en cuenta la perturbación pero buscando acuerdos que impliquen desplazamientos de equilibrios del sistema inicial, esto es, que está conciente de lo que quiere o busca y trata de darse varias explicaciones, hipótesis, reflexiones, soluciones; según la dificultad o el problema presentado se abre a más posibilidades o deducciones para poder elegir o integrar lo más aceptable a la correcta para llegar a superar ese equilibrio. Finalmente, la conducta

“Gama”, conduce incorporar la perturbación en el sistema mismo, del que se transforma en una variación intrínseca y deductible. En estas conductas se dan las reequilibraciones y construcciones de novedades estructurales y se reconocen con lo que Von Foerster llama: “azar organizativo”.

Para que se lleve a cabo el equilibrio se alteran por movimientos internos, accionando el sistema, subsistemas, elementos del mismo; lo que pasa es que se hace un reacomodo, o adquirir lo que se acomoda para formar algo para el todo se va dando en procesos internos hasta adaptarse y quedar listos para otro equilibrio ú otro movimiento cognitivo.

Estas conductas equivalen al proceso de: Asimilación, que es la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean, es decir, incorporación y transformación del medio. Acomodación, acción del medio sobre el organismo, que lleva consigo la transformación de éste. Reversibilidad, utiliza la lógica del conocimiento, llegando a un equilibrio activo, concluyendo a una estructura maximizante, dándose un nuevo aprendizaje o conocimiento¹⁸.

Piaget distingue cuatro grandes períodos en el desarrollo de las estructuras cognitivas, íntimamente unidos al desarrollo de la afectividad y de la socialización del niño; habla en varias ocasiones de las relaciones recíprocas de estos aspectos del desarrollo psíquico. De los cuatro (Sensoriomotor, Preoperatorio, Operaciones concretas y de las Operaciones formales), el periodo relacionado con el niño en edad preescolar es el preoperatorio.

¹⁸ Cfr. INHELDER, GARCÍA Y VONECHE. Op. cit. p.66 y ss.

Período preoperatorio

El período preoperatorio del pensamiento llega aproximadamente hasta los seis años.

Junto a la posibilidad de representaciones elementales (acciones y percepciones coordinadas interiormente) y gracias al lenguaje, asistimos a un gran progreso tanto en el pensamiento del niño como en su comportamiento.

Al cumplir los 18 meses el niño ya puede imitar unos modelos con algunas partes del cuerpo que no percibe directamente (p.ej. fruncir la frente o mover la boca), incluso sin tener delante el modelo (imitación diferida). La acción mediante la que toma posesión del mundo, todavía es un soporte necesario a la representación. Pero en la medida que se desarrolla imitación y representación, el niño puede realizar los llamados “actos simbólicos”. Es capaz de integrar un objeto cualquiera en su esquema de acción como sustituto de otro objeto. Piaget habla del inicio del simbolismo (una piedra, p. ej. se convierte en una almohada y el niño imita la acción de dormir apoyando en ella su cabeza).

Con un problema práctico por resolver, el niño todavía es incapaz de despegarse de su acción para pasar a representársela; con la mímica simbólicamente ejecuta la acción (con un gesto de boca abriéndola o cerrándola p.ej. pretende representar su dificultad para introducir en una caja de cerillas una cadenilla, estando la caja un poco abierta).

La función simbólica tiene un gran desarrollo entre los tres y siete años. Por una parte, se realiza en forma de actividades lúdicas (juegos simbólicos) las que el niño toma conciencia del mundo aunque deformada. Reproduce en el juego situaciones que le han

impresionado (interesantes e incomprendidas precisamente por su carácter complejo), ya que no pueden pensar en ellas porque es incapaz de separar acción propia y pensamiento.

Por lo demás, al reproducir situaciones vividas, las asimila a sus esquemas de acción y deseos (afectividad), transformando todo lo que en la realidad pudo ser penoso y haciéndolo soportable e incluso agradable. Para el niño el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo. Los símbolos lúdicos de juego son muy personales y subjetivos.

El lenguaje es lo que en gran parte permitirá al niño adquirir una progresiva interiorización mediante el empleo de signos verbales, sociables, transmisibles oralmente.

Pero el progreso hacia la objetividad sigue una evolución lenta y laboriosa. Inicialmente el pensamiento del niño es plenamente subjetivo. Piaget habla de un egocentrismo intelectual durante el período preoperatorio. El niño todavía es incapaz de prescindir de su propio punto de vista. Sigue aferrado a sucesivas percepciones que todavía no sabe relacionar entre sí.

El pensamiento sigue una sola dirección: el niño presta atención a lo que ve y oye a medida que se efectúa la acción o se suceden las percepciones, sin poder dar marcha atrás.

Es el pensamiento irreversible y, en ese sentido, Piaget habla de preoperabilidad. Frente a experiencias concretas, el niño no puede prescindir de la intuición directa, por lo que sigue siendo incapaz de asociar los diversos aspectos de la realidad percibida o de integrar en un único acto de pensamiento las sucesivas etapas del fenómeno observado. Es incapaz de comprender que sigue habiendo la misma cantidad del líquido cuando se trasvasa a un recipiente más estrecho, aunque no lo parezca, por la irreversibilidad de su

pensamiento; sólo se fija en un aspecto (elevación del nivel) sin llegar a comprender que la diferencia de altura queda compensada con otra diferencia de superficie. Tampoco puede comparar la extensión de una parte con el todo, dado que cuando piensa en la parte no puede aun referirse al todo.

La subjetividad de su punto de vista y su incapacidad de situarse en la perspectiva de los demás repercute en el comportamiento infantil. “Mediante los múltiples contactos sociales e intercambios de palabras con su entorno se construye en el niño durante esta época unos sentimientos frente a quienes responden a sus intereses y le valoran”¹⁹.

Según Jean Piaget, dentro del aprendizaje, si los saltos son grandes no hay comprensión respecto al punto de partida. El esquema tiende entonces a alimentarse siempre por elementos, son demasiados alejados, no hay asimilación, no se da actividad sino desinterés y debilitamiento. Una determinada estructura acarrea superación y el aprendizaje memorístico no lo da.

Dentro de la educación preescolar, para que el aprendizaje y el conocimiento sea eficiente debe de existir por motivación un modelo significativo para que haya aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo.- Según Ausubel al analizar la realidad escolar se dió cuenta de que se podían dar estos dos tipos de aprendizaje que son el significativo y el memorístico de los cuales el que más predominaba era el memorístico describiéndolos con las siguientes características: Se da cuando la nueva información puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. De esta manera, el alumno

¹⁹ Cfr. AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatría infantil. masson. Barcelona-México. 1983. p.24 y ss.

construye su propio conocimiento y, además, está interesado y decidido a aprender. Hay intencionalidad de relacionar los nuevos conocimientos con los de nivel superior más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.

El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico, es activo y personal.

Activo: por que depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno .

Personal: por que la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utiliza cada alumno.

La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno; por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, no de las técnicas memorísticas.

Para ello los prerequisites básicos son:

a) Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes.

b) La tendencia del alumno al aprendizaje significativo, es decir, una disposición en el alumno que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar un sentido a lo que aprende.

Aprendizaje memorístico.- La incorporación de los nuevos conocimientos se produce de forma arbitraria. “No hay intención de integrarlos en la estructura cognitiva. No se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. No hay implicación afectiva en dicha relación al no mostrar una disposición positiva ante el aprendizaje. Es repetitivo y mecánico”²⁰.

²⁰ Cfr. ONTORIA, A. Op. cit. p.15 y ss.

3.2. Características del niño preescolar

Los niños de edad preescolar se encuentran en el estadio preoperatorio, donde a lo largo de éste se va dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa, proceso que se inicia desde una total indiferenciación entre ambos hasta llegar a diferenciarse, pero aún en el terreno de la actividad concreta.

En esta edad, el niño no sólo es objeto receptivo de transmisión de la información lingüístico-cultural en sentido único. Surgen nuevas relaciones entre niños y adultos, y especialmente entre los mismos niños.

El preescolar juega, estudia, observa la vida de las personas que le rodean, pregunta, escucha los relatos y conversaciones de los mayores, discute y charla con sus compañeros acerca de las más variadas cuestiones, hace “descubrimientos”, imita a los muchachos mayores, realiza trabajos domésticos, dibuja, participa en el trabajo, se prepara para las fiestas, sale de excursión. Estos tipos y formas de interacción del niño con el medio, sobre todo con el social, son la causa principal de su desarrollo psíquico.

La interacción del niño con el medio que le rodea es un proceso bilateral. Es imposible sin la participación activa del propio niño. Esta última se manifiesta bajo las formas siguientes:

1) En los diversos tipos de actividad, el niño, al manipular activamente con los objetos, conoce sus propiedades y aprende a descubrir las conexiones que entre ellos existen.

2) El niño repite de los mayores un gran número de acciones, juicios y estimaciones, con lo que adquiere la experiencia. La imitación y la repetición son formas de aprender, son el camino para asimilar la experiencia de los mayores.

3) Al entrar en comunicación constante con lo que le rodea, el niño suscita “sobre sí”, mediante su actividad, la influencia por reacción de los mayores. Sus errores, travesuras y preguntas exigen una contestación por parte de los educadores.

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

Este camino representa un proceso de descentración cognitiva progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento. El carácter egocéntrico del pensamiento del niño podemos observarlo en el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación; por ejemplo, la comidita, las muñecas, la casita, etc., en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, que tiene como finalidad satisfacer al yo, transformando lo real en función de los deseos.

Acerca de como piensa el niño y de la representación que tiene del mundo, el análisis de las preguntas que hace, de los “¿por que?” tan frecuentes entre los 3 y 7 años, nos revela un deseo de conocer la causa y la finalidad de las cosas que sólo a él le interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia.

Como manifestaciones de la confusión e indeferenciación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, el pensamiento del niño puede apreciarse en características como:

El animismo, o sea la tendencia a concebir las cosas, los objetos como dotados de vida; este animismo resulta de la asimilación de las cosas a la actividad que el mismo niño realiza, a lo que él puede hacer y sentir. El artificialismo, o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino. El realismo, esto es, cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado como tales; por ejemplo, los sueños, los contenidos de los cuentos, etc.

Estas diferentes manifestaciones del pensamiento se caracterizan por haber en ellas una asimilación deformada de la realidad, siendo manifestaciones incipientes del pensamiento en que los aparentes “errores” del niño son totalmente coherentes dentro del razonamiento que el mismo hace.

El avance hacia la descentración puede ser grandemente favorecido por la riqueza de experiencias que el medio brinde al niño, por la calidad de las relaciones con otros niños y con los adultos. La cooperación en el juego grupal, de la que hablamos anteriormente, juega un papel muy importante, ya que es una forma a través de la cual el niño comprende que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con lo que poco a poco se irá coordinando y que lo conecta con otros modos de ser y actuar²¹.

El niño es una unidad indisoluble constituida por aspectos distintos que pueden o no presentar diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus propias condiciones

²¹ Cfr. PIAGET, Jean. Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotski. En VIGOTSKI, L.S. **Pensamiento y Lenguaje**. Ediciones Quinto Sol. México, 1996. p. 251 y ss.

físicas, psicológicas y las influencias que haya recibido del medio ambiente. Por esta razón se considera al niño como una “unidad biopsicosocial”.

En este sentido, el desarrollo del niño implica dinámicas biológicas, psicológicas y sociales interdependientes entre sí y que se proyectan en su manera de actuar; es decir, se expresan como un todo. A su vez estas dinámicas dan cuenta de que el niño se manifiesta integralmente de manera diferente en cada momento y situación de su vida diaria.

En el niño de edad preescolar, el aspecto afectivo-social adquiere especial relevancia, pues a partir de las relaciones que establece con otros juegos y objetos significativos va estructurando sus procesos psicológicos, que determinan en él una manera de percibir, cómo conocer y actuar frente al mundo. Abordar el aspecto socio-afectivo del niño preescolar implica no perder de vista que es un proceso dinámico y constante que se construye y reconstruye en la medida en que los sujetos se interrelacionan con sus semejantes, las instituciones, las ideologías, etc. La socio-afectividad implica las emociones, sensaciones y afectos, su autoconcepto, la manera como lo construye y como lo expresa al relacionarse con los otros (familia, ámbito social, compañeros de la escuela, etc.).

3.3. Desarrollo integral del niño y la lecto-escritura, según el P.E.P. '92

El desarrollo infantil es un proceso complejo. Se trata de un proceso por el que, ininterrumpidamente, desde antes del nacimiento del niño, ocurren infinidad de transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aparato

psíquico (afectividad,inteligencia) como en todas las manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motrices).

Es complejo porque este proceso de constitución en todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) no ocurre por sí solos o por mandato de la naturaleza, sino que se producen a través de la relación con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano que se da en las relaciones entre personas y que las constituye mutuamente.

En el programa de educación preescolar 1992 se distinguen cuatro dimensiones del desarrollo que son: afectiva, social, intelectual y física, las cuales han sido presentadas de esta manera con fines explicativos; aún cuando las dimensiones se exponen en el programa en forma separada, el desarrollo es un proceso integral. Se puede definir a la “dimensión”, como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto.

Dimensión afectiva.

Se refiere a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establece sus primeras formas de relación; más adelante se amplía su mundo al ingresar al Jardín de Niños, al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad.

La afectividad en el niño preescolar implica emociones, sensaciones y sentimientos; su autoconcepto y autoestima están determinadas por la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social.

Dimensión social.

Esta dimensión se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permiten al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo.

En las interrelaciones con las personas, se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, así como la adquisición y consolidación de hábitos encaminados a la preservación de la salud física y mental. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales. Durante el proceso de socialización, gracias a la interacción con los otros, el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece.

Después de que el niño adquiere la identidad personal, al estar inmerso en la cultura de su localidad, región y país, va logrando construir la *identidad cultural*, gracias al conocimiento y apropiación de la riqueza de costumbres y tradiciones de la comunidad a la cual pertenece: cantos, bailes, música, comida, vestimenta, artesanía, juegos y juguetes tradicionales.

En el nivel preescolar se propicia en el niño el conocimiento y aprecio por los símbolos patrios y por los momentos significativos de la historia local, regional y nacional.

Dimensión intelectual.

La construcción de conocimientos en el niño, se da a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sea concretos, afectivos y sociales, que constituyen su medio natural y social. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en su segundo momento puede representar con símbolos; serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

El conocimiento que el niño adquiere, parte siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que han tenido y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros.

La construcción de relaciones lógicas está vinculada a la psicomotricidad, al lenguaje, a la afectividad y sociabilidad del niño, lo que le permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad.

Dimensión física.

A través del movimiento de su cuerpo, el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente, va integrando el esquema

corporal, también estructura la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relacionar los objetos con él mismo.

En la realización de actividades diarias del hogar y jardín de niños, el niño va estableciendo relaciones de tiempo, de acuerdo con la duración y sucesión de los eventos y sucesos de su vida cotidiana²².

3.4. La lecto-escritura en el nivel preescolar.

En el nivel preescolar, el niño ha realizado grandes progresos en su conocimiento del mundo y en el desarrollo de su inteligencia; con la aparición de la función simbólica que se manifiesta a través de diversas formas -imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje- el niño adquiere la capacidad representativa, que en un principio se encuentra muy ligada a la acción directa sobre los objetos, pero paulatinamente y conforme progresa en su desarrollo se va haciendo más independiente.

Durante este período, el proceso del pensamiento y el desarrollo del lenguaje oral y escrito, tienen lugar a partir de experiencias y situaciones en las que el niño tiene una participación directa y significativa.

Ningún niño comienza a los seis años a enfrentar el sistema de escritura como si fuera un objeto extraño, sino que tiene años de familiarización con él, porque el niño, ha estado rodeado toda la vida de escritura, puesto que hay escrituras en los carteles y propagandas en las calles, en la televisión, en los envases de alimentos, en la ropa, etc. El problema consiste en saber cómo interpreta esos signos, que piensa acerca de ellos, como

²² PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. SEP. México, 1992; y BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS EN EL JARDIN DE NIÑOS. SEP. México, 1993

los conceptualiza. Es aquí donde es posible equivocarse y creer que porque un niño no lee como nosotros, no tiene actividad de lectura; en pensar que porque no escriben como nosotros, no tiene una actividad de escritura. Pero tampoco un niño preescolar clasifica objetos como un niño de edad escolar, y sin embargo es posible mostrar que esas actividades de clasificación son constitutivas del saber posterior del niño escolar. Tampoco un niño a los dos años habla como un niño de seis y, sin embargo, es innegable que habla.

Puede que los niños se resistan activamente a leer debido a alguna inquietud relacionada con ello, o por que lo experimenten como algo mortalmente aburrido, (y realmente lo es cuando no se interesa personalmente por lo que la lectura pueda ofrecer). Tales niños ven el hecho de leer como algo ajeno a sus intereses, como una tarea impuesta que no les proporciona gozo ni ninguna otra satisfacción valiosa, una actividad que, si bien es potencialmente útil para el futuro, exige demasiado a cambio de lo que puede brindar en este momento.

Si se valora la lectura y la escritura no sólo dentro del ámbito escolar, sino que se reconoce y acepta la importancia de las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela, y al mismo tiempo se desarrolla su práctica dentro de la institución escolar, de manera tal, que permite crear un puente entre el hogar, la escuela y la comunidad. Se deben contemplar en las estrategias pedagógicas, las formas de interacción de educandos, educadores, padres de familia y entorno, así como las actitudes que han de asumirse para que los niños se apropien de la lecto-escritura y la valoren como una forma de comunicación útil y significativa.

De acuerdo con lo anterior se considera:

Al niño en edad preescolar. - Como sujeto activo de su aprendizaje, que necesita estar interesado en interpretar y/o producir mensajes escritos para construir por sí mismo este conocimiento; para hacerlo formula sus propias hipótesis y comete “errores” constructivos como requisitos indispensables para acceder a él.

- A los padres de familia.- Como los sujetos responsables que sustentan los aprendizajes de sus hijos en el hogar, con experiencias de lectura y escritura y apoyan a la educadora con acciones y materiales necesarios para que el niño continúe sus progresos dentro del aula.

- Al entorno.- Como la familia, vecindario, escuela y comunidad, el medio en donde el niño aprende las primeras formas de organización social que le dan significado a sus representaciones, ideas, formas de comunicación, reglas, hábitos, etc. El entorno es fuente de oportunidades y experiencias que propician el acercamiento a la lengua escrita y los diferentes tipos de textos que en él se encuentran, reflejan las prácticas sociales de determinada comunidad. El entorno, así considerando, es el marco de referencia del niño, y su conocimiento permite saber el modo particular que cada niño tiene de entender su medio y explicárselo. Para comprender como el niño reconstruye el sistema de escritura, es necesario conocer los principios que lo rigen con el fin de entender lo que los niños tienen que descubrir y aprender a usar.

Primeramente, se encuentran los principios funcionales y utilitarios, de la lengua escrita como son el hacer posible la comunicación a distancia y evitar olvido.

El niño descubre estos principios a medida que usa y ve a otros emplear la lecto-escritura en actividades cotidianas. No es difícil que los niños presencien la lectura de la

carta de un familiar lejano, observen al padre leer las etiquetas de algún producto agropecuario, vean a la madre leer recibos, notas, recetas o escribir la lista de compras para ir al mercado, o ver a personas leer el periódico y buscar información en diccionarios.

Cuando el niño presencia actos de lectura realizados por otros, no solo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino también descubre la actitud de los adultos y niños alfabetizados de su entorno tienen hacia la lecto-escritura. La forma en que viva estas experiencias repercutirá en el desarrollo de estos principios.

A medida que el niño tiene experiencias con la lectura y la escritura, como cuando trata de interpretar o representar algo que le interesa, al hacer uso de los instrumentos necesarios para escribir o leer ; lápices, hojas, libros, textos, etc., poner su nombre en sus dibujos para identificarlos, o “escribe” algo que quiere recordar o decir, entonces va descubriendo la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

El segundo grupo de principios son los de naturaleza lingüística. La lengua escrita y en particular nuestro sistema alfabético, se organiza de una manera convencional: se representa en ciertas formas, se lee y escribe en determinada dirección, tiene convenciones ortográficas y de puntuación, así como reglas sintácticas y semánticas que en algunos casos son similares al lenguaje oral pero en otros no.

A medida que el niño tiene experiencias de escritura y lectura en donde ve que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer, va descubriendo estas características.

El niño empieza a dibujar letras o pseudoletas que se asemejan a letras cursivas o a las de imprenta. A los cuatro o cinco años producen una escritura horizontal, aunque es

normal que los niños, por algún tiempo, inviertan el sentido en la direccionalidad o en el dibujo de las letras sin que ésto sea signo de alteraciones en el aprendizaje.

Hacia los cinco años el niño es capaz de combinar cadenas de sonidos para producir palabras, frases y oraciones en forma fluida mientras habla, pero no sabe lo que es una palabra, ni puede dividir una oración y menos aún puede dividir una palabra en sus partes constitutivas y necesita hacerlo aún cuando no lo concientice, ya que esto es esencial para descubrir la relación sonoro-gráfico.

Los niños aprenden, con el uso cotidiano, a distinguir las formas del lenguaje que se utiliza en un cuento, una carta, en una nota o recibo, etc.

El tercer grupo de principios son los Relacionales que se desarrollan a medida que se resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y como éste a su vez, es la representación de objetos, conceptos, ideas, sentimientos, etc.

Los niños de nivel preescolar pueden ubicarse en algunos de los siguientes niveles de escritura:

Nivel Presilábico:

- Hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.
- En sus producciones el niño hace representaciones gráficas primitivas cuyo trazo es muy próximo al dibujo y las coloca dentro o fuera de él, pero muy cercanas.
- Realiza una serie de grafías cuyo límite de número esta dado por el final del renglón o por el espacio disponible (escritura sin control de cantidad). O en sus producciones el niño reduce drásticamente la cantidad de grafías e incluso algunos de ellos llegan a usar una

sola grafía para ponerla en correspondencia con un dibujo, una imagen o un objeto (escrituras unigráficas).

-La palabra escrita representa algo y puede ser interpretada (aparece la hipótesis de nombre).

-Un paso importante en el proceso, es la presencia de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, (generalmente los niños piensan que con menos de tres grafías no se puede escribir).

-Controla la cantidad de grafías para producir textos (ni una sola grafía, ni un número indeterminado de grafías) la misma serie de letras en el mismo orden sirve para diferentes nombres (escrituras fijas).

-Otro paso importante en el proceso, se da cuando el niño elabora la hipótesis de variedad, ya que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura, el niño se exige que las letras que usa para escribir algo sean variadas (escrituras diferenciadas).

La característica principal de este nivel es que el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonodos del habla.

Nivel Silábico:

-El niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba de la palabra.

-Durante todo este nivel el niño entra en conflicto con dos elementos.

*Su hipótesis silábica entra en conflicto con la exigencia de cantidad mínima (al tratar de escribir palabras monosílabas y bisílabas, el niño necesita tres grafías por lo menos para que la participación pueda ser interpretada).

*Los modelos de escritura propuestos por el medio, como por ejemplo la escritura del nombre propio.

-La hipótesis silábica puede aparecer en sus producciones:

*Con asignación de valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.

*Asigna un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras monosílabas o bisílabas.

En este nivel el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Nivel de Transición Silábico Alfabético:

-Se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido-grafía.

-El problema que se plantea el niño al producir textos aplicando la hipótesis silábica es que comprueba que no es la adecuada y entra en conflicto con su hipótesis de cantidad, como consecuencia descubre que existe cierta correspondencia entre los fonemas y las letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

En este momento el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

Así mismo; el niño preescolar se encuentra en los siguientes momentos de lectura:

Antes del primer momento de la interpretación de textos, el niño no hace diferencia entre texto e imagen.

Primer momento:

-El proceso se inicia a partir del momento en que el niño piensa que se puede leer algo en el texto apoyándose en la imagen.

-Las oraciones con imagen se pueden interpretar a partir de la imagen, el niño considera que el texto representa los elementos que aparecen en el dibujo.

-Aparece la hipótesis de nombre. El texto representa únicamente el nombre de los objetos.

-En la interpretación de palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen, en él se lee el nombre del dibujo. Al pasar de la imagen al texto el niño suprime el artículo.

-En la interpretación de oraciones con imagen, algunos niños esperan encontrar en el texto exclusivamente el nombre del objeto que aparece en la imagen y otros esperan encontrar una oración relacionada con la imagen. Estos últimos consideran la oración como un todo.

Este momento se caracteriza por que los niños consideran un texto como una totalidad, sin atender a sus propiedades específicas.

Segundo momento:

-Cuando el niño empieza a considerar las características del texto: Cuantitativas (cantidad de segmentos, continuidad, longitud de la palabra) y Cualitativas (valor sonoro convencional de las letras).

-En la interpretación de palabras con imagen, se interpreta el texto a partir de la imagen, pero las características del mismo -continuidad, longitud de la palabra y/o la diferencia entre las letras- se utilizan como elementos para confirmar o rechazar una anticipación.

-En la interpretación de oraciones con imagen el niño empieza a considerar la longitud, el número de renglones o trozos del texto y ubica en cada palabra de menos de tres letras debido a su exigencia de cantidad.

-Empieza a buscar una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras. Este momento se caracteriza por que los niños tratan de considerar las propiedades cuantitativas y cualitativas.

El niño pasa una mínima parte de su tiempo en la escuela y es el hogar donde obtiene los patrones educativos que tendrán significado en su vida. Se debe tomar en cuenta que los padres de familia de algunos niños no son alfabetizados, trabajan la mayor parte del día o no están preparados para colaborar con el plantel preescolar.

El ambiente alfabetizador no sólo es el conjunto de textos que rodean al niño, -las etiquetas de los productos de consumo, los nombres de las calles, tiendas, anuncios, letreros de los camiones, periódicos, revistas, etc. -con los que se relaciona desde temprana edad, sino también las relaciones que las personas alfabetizadas establezcan con los textos y el uso que una comunidad da a éstos.

A través de la observación de esos elementos -los textos y sus formas de uso- el niño descubre una serie de relaciones que le permiten no sólo descubrir la lectura y la escritura, sino evolucionar en muy diversos aspectos de su desarrollo. Además estas observaciones influyen en futuras pautas de comportamiento como adulto alfabetizado.

Por consiguiente el ambiente alfabetizador no es el mismo para todos los niños, difiere según los contextos particulares en lo que éstos se desenvuelven.

Dadas las características del desarrollo del niño es importante que pueda actuar libremente, alternar su ocupación, cambiar de actividad y buscar satisfacción a su necesidad de conocimiento, por lo que la organización del aula por áreas de trabajo es además para favorecer el desarrollo y respetar sus características de esta edad.

El Programa de Educación Preescolar 1992, señala lo siguiente para abordar la lectura y escritura:

Lectura:

- Aprovechar todo tipo de actividades para leer a los niños: cuentos, periódicos, propaganda.
- Juegos de anticipación de lectura a partir de la imagen: cuentos, mensajes, propaganda, revistas, etc.
- Organización de documentos de acuerdo con su contenido: Clasificación de revistas, cuentos, historietas por temas.
- Experiencias en las que vivan la utilidad de la lectura y escritura: cartas, invitaciones, mensajes, solicitudes, solicitudes enviadas a diferentes personas.
- Enriquecer constantemente el área de biblioteca.
- Pegar en las paredes palabras y letreros.

Escritura:

Se aprovechará toda ocasión para que los niños representen gráficamente (dibujar, “escribir”) todo lo que necesiten o desean.

- Registro de todo lo que considera necesario conservar o recordar: recetas, lista de materiales, direcciones, nombres.
- Registro de diferentes procesos: horarios, calendarios, estado del tiempo, crecimiento de plantas y animales.
- Escritura de su nombre y el de sus compañeros para identificar materiales, trabajos, etc.
- Escritura de rótulos para identificar espacios y materiales.
- Escritura de cuentos e historias con dibujos y grafías de: recetas, lista de materiales, horarios, calendarios.
- Representación gráfica de los proyectos.
- Escritura de mensajes diversos a sus padres, otros niños, trabajadores, etc.

Sin embargo, el niño como sujeto activo en su proceso para abordar la lectura y escritura necesita:

- Interactuar dentro de un ambiente alfabetizador con todo aquello que le interese y tenga significado para él.
- Atreverse a interpretar y/o producir textos siempre que le interese y decidir sobre lo que desea “escribir”, en situaciones significativas para él, al comunicar ideas, sentimientos, problemas, soluciones, planes, logros, necesidades, etc.
- Construir hipótesis, experimentar, confrontar sus supuestos y descubrir por sí mismo diferentes formas de expresión y escrita.

- Participar en la realización de periódicos escolares mensuales o semanales, revistas, boletines, etc., y en la organización de la biblioteca escolar.
- Expresarse en forma oral en variedad de estilos: al jugar al telégrafo; al dictar cartas a los Santos Reyes, tarjetas de felicitación, recados, mensajes para compañeros enfermos, hacer recetas, menús, volantes, listas; elaborar periódicos murales, carteles, etc.
- Confrontar sus hipótesis de producción e interpretación de textos con sus compañeros y adultos.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La educación en el nivel preescolar es muy importante e indispensable para el desarrollo biológico y cognitivo del niño, ya que es el primer paso para desarrollar sus habilidades y destrezas para la interacción y comprensión del mundo que le rodea. En este proceso intervienen los elementos complementarios para esa interacción, dándose un aprendizaje significativo. En este aprendizaje influye la forma de comportamiento del sujeto con el objeto. Depende de como sea la motivación o la necesidad de esa misma. En este momento pone en juego sus estructuras cognitivas -según Jean Piaget- ya que por éste medio el niño aprende y conoce.

Cada estructura funciona por sistemas y subsistemas y es accionada por la autorregulación. Se realizan construcciones para que se de ese aprendizaje, pasando por los momentos de asimilación, acomodación y equilibrio, concluyendo con el equilibrio maximizante que es el que da pautas para darse nuevos aprendizajes. Esta es la forma de como trabaja el cerebro del niño al momento de construirse un aprendizaje.

Los aportes teóricos de los diferentes autores consultados (Piaget, Vigotski y Ausubel) señalan que dentro del aprendizaje influye la maduración, la experiencia física y la transmisión social. Así mismo influye mucho el medio social, el comportamiento de los adultos para con los niños, ya que por medio de la imitación de los adultos enriquece el niño su aprendizaje.

Para que se complemente ese aprendizaje es indispensable que sea significativo, ya que si no se desarrollan las actividades en ese sentido, el aprendizaje va a ser indiferente, aburrido, monótono, sin nada de motivación, y por lo tanto sin eficacia; no es solamente

escuchar por escuchar, ver por ver. Para ello que se necesita un ambiente familiar y comunitario favorable, y en el mismo sentido una actitud de la educadora. Esto se manifiesta en las conductas del niño, ya que según se le den esos elementos, es la actitud que mostrará hacia las actividades educativas.

Tiene que ver mucho la motivación; según la motivación externa es el aprovechamiento dentro del aula. En lo externo recibe cargas positivas o negativas; dentro de estas cargas se encuentran los elementos culturales (de sus padres y comunidad), su ideología, lo que les enseñan sus padres según sus costumbres. Dentro de las zonas rurales de las que estamos hablando, lo cultural implica muchas barreras para el logro de la eficacia en el aprendizaje de los niños: La forma de pensar de sus padres es negativa para la escolarización, no la valoran ni la apoyan; por otra parte existen problemas familiares fuertes que inconscientemente afectan al niño en todas sus capacidades y aptitudes, traumándolos, apagándoles la motivación en su persona, repercutiendo en su actitud y dando por resultado un distanciamiento e indiferencia hacia todo lo que se relacione con lo escolarizado, siendo muy difícil para la educadora encontrar elementos del contexto en que apoyarse para favorecer el desarrollo integral del niño.

Por otra parte el bajo nivel económico de las familias mantiene focalizados a los padres y hermanos hacia cómo ganar el sustento de cada día, y en esos planes entran generalmente hasta los pequeños, poniéndolos a trabajar, sin importar su dieta alimenticia, lo raquítico de esta y sus consecuencias y malestares, factores que impactan en el bajo rendimiento escolar.

En las zonas rurales la falta de preparación ha llevado a la existencia de familias numerosas, que los padres no pueden alimentarse ni darles atención integral en lo que necesitan. Mientras se preocupan por el sustento y de cómo conseguir las cosas necesarias para la familia, la educación, al no ser importante para sobrevivir, lo dejan como algo secundario.

Las actitudes y comportamientos de los padres, son retomados por los hijos: las características típicas de analfabetismo, machismo, desvalorización de la escolaridad, apatía, ideología muy cerrada, falta de comunicación, dominación de padres a hijos agresivamente, desinterés e indiferencia de problemas personales entre familia, alcoholismo, represión de sentimientos en la familia, etc; todo lo cual lleva al desarrollo y fortalecimiento de una baja autoestima generalizada, que limita el desarrollo integral en el niño, dado que, como se señaló, son necesarios los elementos afectivo, social, físico e intelectual. Cuando haya más apoyo por medio de la buena alimentación, así como apoyo moral y económico por parte de los padres de familia, habrá más posibilidades para lograr un buen desarrollo integral del niño.

Por otra parte, aunque el programa de educación preescolar marca dos elementos muy indispensables para que se de el aprendizaje: la socialización y los materiales didácticos, este último es muy escaso en las comunidades rurales, siendo que se necesita diariamente, y variado, para desarrollar la habilidad de lecto-escritura y su comprensión o significado ya que es el aspecto donde se retrasan.

La lecto-escritura es una forma de expresar lo que sentimos, pensamos y es un medio indispensable para adquirir los conocimientos a futuro. Cuando los niños no

avanzan en su desarrollo contando con este apoyo, se quedan en etapas atrasadas, aún concluyendo la educación preescolar, y cuando ingresan a la primaria todavía no alcanzan el nivel de maduración adecuado para apropiarse de la lecto-escritura, resultándoles muy difícil e incomprensible su dominio, no logrando un seguimiento adecuado en la escolarización, por lo que reprueban año con año para posteriormente desertar.

Aprovechando las características del niño en la etapa preescolar en la que es dinámico, activo, curioso, se dan las condiciones necesarias para, desde la escuela, impulsar un desarrollo armónico, sin embargo si la educadora no logra (o no quiere) relacionarse con los padres de familia y entender el contexto rural, las condiciones del mismo, descritas con anterioridad, se convertirán en una barrera infranqueable y poco o nada logrará ayudar a los niños en un ambiente donde se conforman niños retraídos, distantes, pensativos, somnolientos, rebeldes, tímidos, vergonzosos, etc.

Concluyendo: queda abierto el reto para proponer formas más acertadas o adaptadas a las zonas rurales para lograr una mayor eficacia, por parte de la educadora, en el proceso educativo.

SUGERENCIAS

Para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños que están cursando preescolar, para enriquecer su proceso de aprendizaje se proponen las siguientes actividades, de acuerdo a la realidad socio-económica de las comunidades rurales en los lugares mencionados al principio de este trabajo y que ayudarán a los niños a construir las estructuras cognitivas necesarias para prepararlos al aprendizaje de la lectoescritura son:

-Pegar sobre letreros material de rehusos y naturaleza.

-Que los niños “escriban” lo que realizan diariamente al final de la clase.

-Que los niños salgan a recorrer y observar letreros y anuncios de otros jardines cercanos.

-Hacer intercambios culturales con diferentes jardines (concursos de dibujos escritos, cuentos, pinturas, leyéndolos para los demás).

-Hacer concursos de trazos en espacios grandes y pequeños con diferentes materiales y que estén presenciando los padres de familia.

-Que la educadora anote, en el registro de las observaciones diarias, la etapa en la que se encuentra el niño en lecto-escritura, propiciando así el desarrollo de actividades que se lleve el alumno a su desarrollo en este aspecto.

Las actividades de los proyectos que se trabajen se deben realizar adaptando el material natural y de rehusos que se encuentra en la comunidad: palitos, piedras, hojas, tierra, envases de productos.

Por otra parte la S.E.P. deberá equipar los jardines de niños de las comunidades rurales, con un paquete extra de material didáctico que incluya los siguientes materiales: crayolas, lápices, tijeras, hojas, pinturas, papel revolución, marcadores, gises, resistol, cinta adhesiva, láminas, cuentos, loterías, letras sueltas.

Así mismo deberá proporcionar a las educadoras una guía de elaboración de material didáctico con materiales de rehuso y de naturaleza posibles de conseguir en una comunidad rural, ya que la actual con que se cuenta es muy reducida y obsoleta. También se vuelve necesaria la ampliación del programa de Escuela para Padres para una mayor participación de los mismos en la educación de sus hijos; capacitación que los llevará a desarrollar actividades como el que les escriban a los niños un cuento con un dibujo por lo menos cada dos meses. Deberá normarse el que sea obligatorio para los padres de familia, llevar un concentrado de lo que les platica su hijo según la clase por proyectos, motivándose a los padres de familia del ciclo escolar con un reconocimiento. Que sea uno de los requisitos para inscribir a su hijo en el nivel siguiente. De la misma manera que sea obligatorio para los padres de familia apoyar a sus hijos en las tareas que se dejan y en eventos que se realizan (paseos, visitas a lugares cercanos).

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. De. Manual de psiquiatría infantil. Masson. Barcelona, 1983.

BLOQUES DE JUEGOS Y ACTIVIDADES EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS EN EL JARDIN DE NIÑOS. S.E.P. México, 1993.

CURIEL, Martha Eugenia, et.al., México 75 años de revolución, educación, cultura y comunicación. Fondo de cultura económica. México, 1988.

DESARROLLO DEL NIÑO EN EL NIVEL PREESCOLAR. S.E.P. México 1983.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION, Diagonal Santillana.

ELIZONDO Huerta, Aurora., Escuela-comunidad ciencia y arte en PACAEP. Revista **Apuntes**. Coordinación nacional del PACAEP. Núm. 3, México, septiembre de 1994.

FIERRO, Cecilia. Ser maestro rural ¿una labor imposible? SEP. México, 1991.

FRANCES, L. Ilg. La conducta del niño, Ed. Psique. Buenos Aires, 1982.

GARCIA Canclini, Néstor. Cultura y sociedad: una introducción. En **Módulo Histórico-social**. PACAEP. SEP. México, 1981.

GONZALEZ Casanova, Pablo. Cultura y creación intelectual en América Latina. Ed. Siglo XXI editores. México, 1989.

GUIA DIDÁCTICA PARA ORIENTAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NIVEL PREESCOLAR. S.E.P. México 1993.

INEGI Jalisco. Resultados definitivos XI Censo de Población y Vivienda. Tomo 6, México, 1989.

INHELDER, B; GARCIA, R. Y VONECHE, J. Homenaje a Jean Piaget. Epistemología genética y equilibración. Editorial Huemul S.A. Buenos Aires, 1978.

JIMENEZ Alarcón, Concepción. Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. SEP/Cultura. México, 1986.

ONTORIA, A. Et. Al. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, 1996.

PESCADOR Osuna, José Angel. El entorno educativo. Revista **Educador**. Núm. 8, SE. Jalisco, México 1994.

PIAGET, Jean, Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotski. En Vigotski L.S. **Pensamiento y lenguaje**. Ediciones Quinto sol. México, 1996.

PIAGET, Jean, La formación del símbolo en el niño. En **Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar**. SEP. México, 1990.

PIAGET, Jean. Génesis y estructura en psicología. en Piaget, Jean; Moles, Abraham; Seiler, Hans J. et. al. **Las nociones de estructura y génesis**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1975.

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR. S.E.P. México, 1992.

RAMIREZ, Rafael. Obras completas. Tomo 3, Gobierno del Estado de Veracruz. México, 1967.

TABA, Hilda. Aprendizaje social y cultural. Ed. Troquel. Buenos Aires 1980.

VARELA Barraza, Hilda. Cultura y resistencia cultural: una lectura política, SEP/Ediciones El Caballito. México, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, Barcelona 1979.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamiento y Lenguaje. Ediciones Quinto Sol. México, 1996.