

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA LECTO ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR:
SUGERENCIAS PARA LA ACCIÓN DOCENTE SEGÚN PIAGET**

TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
GABRIELA MORENO LUNA

ASESOR: Lic. Eduardo Velázquez

México, D.F., Abril de 2005.

INDICE

	PAG.
CAPITULO I. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO (1988-2004)	1
1.1 Marco Jurídico	3
1.2 Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006	6
1.3 El Sistema educativo Nacional	16
1.4 La Educación Preescolar	19
1.4.1 Competencias y Lecto-Escritura	30
CAPITULO II. TRES TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO INFANTIL	36
2.1 Jean Piaget: Teoría sobre las Estructuras Cognoscitivas del Niño.	38
2.2 Erik H. Ericsson: Etapas de la Evolución Psicosocial	64
2.3 Anna Freud: Secuencia del Desarrollo Infantil	79
CAPITULO III. LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	87
3.1 El Proceso en la Enseñanza de Lecto-Escritura	88
3.2 Contenidos Programáticos	108
CAPITULO IV. LINEAMIENTOS DE APOYO PARA FACILITAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA	117
4.1 Actividades sugeridas en los Programas	119
4.1.1 La función de la Educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.	119
4.1.2 El Juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en los niños.	123
4.1.3 La Escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.	126
4.1.4 Intervención Educativa	127
4.1.5 Colaboración y conocimiento Mutuo: Escuela-Familia.	132
4.2 Sugerencias para la optimización del Proceso.	135
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCIÓN

Considero que es importante que desde el nivel preescolar el sujeto de la educación sea capaz de manejar el instrumental que le permitirá la adquisición de los elementos culturales, como es la lecto-escritura. Es decir, adquirir las bases sobre las que se construirá el andamiaje cultural del sujeto, su capacidad y habilidad para comunicarse a través del lenguaje, incluso los elementos en los que se basará su capacidad de investigación y de la exposición de sus resultados. Debe señalarse que el tema de lectura de comprensión ha ocupado durante los últimos años, un lugar en la preocupación de educadores, psicólogos educativos e investigadores, sin embargo, no se ha logrado resolver el problema de las deficiencias del aprendizaje escolar de un buen número de niños en lo que respecta a la lectura de comprensión y por supuesto a la escritura.

En los últimos tiempos las teorías cognoscitivas conciben el aprendizaje de la lecto-escritura como un camino no lineal hacia el conocimiento en el cual el alumno no se aproxima a él, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino a través de reestructuras globales, algunas probablemente "erróneas" pero constructivas, lo que implica que un progreso en el conocimiento sólo se obtendrá mediante un conflicto

cognoscitivo¹, es decir, cuando la presencia de un objeto de conocimiento no asimilable fuerza al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, lo que equivale a que realice un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable y que se constituyó en un problema, es decir que la interiorización del conocimiento es fruto de un conflicto y no de un proceso sistematizado.

El conocimiento lingüístico, en estas condiciones, se manifiesta como un proceso de internación de las relaciones del niño con su comunidad inmediata y es fruto y responsabilidad de la misma comunidad el *constructo* que el sujeto realiza.

En general, el problema del aprendizaje de la lectura de comprensión se ha planteado como una cuestión de métodos, conduciendo a que los educadores y las autoridades educativas, enfoquen sus esfuerzos a la búsqueda del método, "mejor", "más eficaz", etc., suscitándose una polémica más que trivial, en torno a dos tipos fundamentales: el sintético, que parte de los elementos menores a la palabra y el analítico que parte de la palabra o de unidades mayores. El comprender la naturaleza del sistema de lecto-escritura y su función plantea problemas fundamentales, al lado de los cuales la discriminación

¹ Bruner, Jerome, S., **Desarrollo Cognoscitivo y Educación**, Edit. Morata, España, 1995, p. 78.

de formas, su trazado, la capacidad de seguir un texto con la vista, etc., resultan completamente secundarias. Hace ya tiempo que tanto psicólogos como educadores expertos intuían que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no podía reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices ni a la “voluntad” o la “motivación” pensando que debía tratarse, más profundamente, de una adquisición conceptual.

En la actualidad, esas ideas no pasaban de ser hipótesis demasiado generales. Aquí surge mi principal cuestionamiento: ¿Qué clase de conceptualización es ésa sin la cual el lector debutante no podrá nunca entrar al mundo cultural de la escritura, a pesar de todos los esfuerzos desplegados para inculcarle buenos hábitos perceptivo-motrices y técnicas de descifrado?

Considero que la iniciación del aprendizaje de la lecto-escritura debe ayudar al niño a dominar tres etapas importantes:

a) Desarrollar y ampliar un vocabulario "a primera vista", es decir, en la T.V., los avisos, las diferentes señales, los nombres de tiendas y propagandas, así mismo aprender a relacionar su lenguaje.

b) Aprender a relacionar símbolos visuales con sonidos del habla; ejemplo: al observar objetos cotidianos y del entorno como pocillo, cuchara, televisor, sea capaz de pronunciarlos.

c) Descubrir que la lectura es un proceso significativo y que los símbolos impresos representan el habla. Los conocimientos que el niño posee, su curiosidad, espontaneidad y necesidad de explorar el mundo, puede convertir el aprendizaje de la lecto-escritura en una experiencia ampliamente gratificante para el niño, su familia y el educador

El pensar y el hacer son acciones íntimamente relacionadas, cuya convergencia resulta difícil de lograr: a veces no se piensa lo que se hace y otras, no se hace lo que se piensa; no existe pues una congruencia tal que de testimonio de una actividad complementaria de ambos procesos. Las innovaciones en la actividad docente, con el fin de mejorar la educación, implican tomar como punto de partida el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje" lo que nos llevará a comprender, no sólo la significación que tiene el uso de este método, o el empleo de aquella técnica, sino también, dejará entrever la forma cómo el profesor considera su práctica escolar: cómo valora la actividad del niño, cómo respeta su desarrollo evolutivo, cómo lo anima a construir su aprendizaje; pues son las acciones las que reflejan nuestros pensamientos.

Resulta por ello interesante, detenernos a explorar el pensamiento del profesor y su "quehacer diario" frente al grupo; hurgar en los más oscuros rincones de su conocimiento; penetrar en su mente y rescatar las concepciones respecto al aprendizaje de la lecto-escritura.

La lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero, a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. Junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar. También para las autoridades educativas ha sido un problema digno de atención ya que los fracasos en este campo van generalmente acompañados de abandono de la escuela, impidiendo que se logren, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción. Desde uno y otro punto de vista se han intentado explicaciones sobre sus causas. El fracaso escolar en los aprendizajes iniciales es un hecho constatable por cualquier observador.

Pero también es una prueba de la persistencia de las causas que lo provocan. Más allá de las buenas intenciones de educadores y funcionarios, el problema subsiste. Cabría preguntarse, entonces, si las causas de los fracasos no exceden los marcos de la escuela para convertirse en un problema del sistema educativo como tal.

Conviene recordar algunos datos de base, referentes a la situación educativa en América Latina, que servirán para enmarcar esta problemática. Las cifras oficiales (UNESCO, 2000) nos muestran que: del total de la población comprendida entre los 7 y 12 años el 20% se encontraba en 1999 fuera del sistema educativo; de toda la población escolarizada, apenas el 53 % llega a 4º grado, umbral mínimo indispensable para una alfabetización definitiva, o sea que la mitad de la población abandona su educación sin regresar a la escuela, al promediar el ciclo primario; las dos terceras partes del total de repetidores se ubica en los primeros grados de escolaridad y alrededor del 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces.

¿Cuál es el significado de estos datos? Evidentemente, son la prueba de existencia de un problema de tal magnitud que no puede pasar inadvertido a los organismos nacionales o internacionales.

Por todo lo expuesto, considero primordial efectuar un trabajo de investigación que permitiera conocer el marco teórico en el que se desenvuelve la práctica educativa nacional y hacer una serie de sugerencias que permitan optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura en la educación preescolar.

En este orden de ideas, en el primer capítulo se analiza el panorama de la educación, tomando en cuenta para el efecto el marco jurídico de la misma, así como el Plan Nacional de Desarrollo, lo que conduce al estudio del Sistema Educativo destacando la enseñanza preescolar.

En el segundo capítulo se abordan tres teorías sobre el desarrollo infantil, considerando desde luego la de Jean Piaget, como el principal exponente de tales teorías.

En el capítulo tercero se aborda el tema de tesis, es decir, la lecto-escritura en la educación preescolar, así como su enseñanza y contenidos programáticos.

Para finalizar, en el cuarto y último capítulo se abordan diversos lineamientos, cuyo objetivo es facilitar la enseñanza en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en el tercer grado de preescolar.

CAPÍTULO I

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO (1988-2004)

La educación de un pueblo cualquiera sólo puede valorarse mediante el estudio de los antecedentes que la conforman, dentro del marco social en el que opera y desde el cual se va hacia el futuro. Los periodos aislados, aún los más significativos, sin la concatenación que los enlaza ni las relaciones de causa y efecto que los producen, son de poca utilidad para el estudioso, pues con frecuencia sólo sirven para justificar o exaltar los valores del presente que desembocan, por su propia naturaleza, en el campo de las especulaciones políticas que los marginan de la ciencia histórica. Pero si se estudian entrelazados con los elementos y factores del marco social en el que ocurren, la historia de la educación se convierte en un germinador donde afloran las enseñanzas que permiten abordar, con mayores posibilidades de éxito, los problemas acumulados en el tiempo.

Si el texto normativo de una sociedad constituida en Estado es la ley, el nexo formativo es la educación, lo cual impone la necesidad de integrar la acción de ambas, porque, cuando se desajustan, la dinámica social se encarga de lograr el equilibrio mediante el choque de los contrarios conforme a las leyes de la historia. Pero como no es posible adaptar la sociedad a una educación idealizada por el fervor político o la mecánica transnacional, debe ser ésta la que se adecue a las realidades

económicas, políticas y culturales de aquélla, en todos y cada uno de sus niveles evolutivos que siguen el curso de la integración social.

Durante los últimos veintidós años México ha sufrido un sin número de transformaciones, generalmente negativas, para su adaptación a los lineamientos que rigen en la vecina nación del norte, a las que no ha podido sustraerse la educación nacional, que se han manifestado en las reformas al marco jurídico en la materia, entre otras, la derogación de la prohibición expresa de que las asociaciones religiosas pudieran participar en la educación básica y la ampliación de ésta, para estandarizarla con la enseñanza elemental estadounidense.

En el presente capítulo, se presenta la estructura actual de la normatividad de la educación, asimismo, efectúa una panorámica de la educación en México, destacándose la estructura que el Sistema Educativo Nacional presenta hasta el año 2004, particularmente en la educación preescolar.

1.1 MARCO JURIDICO

La Constitución es la Ley Suprema rectora de la vida nacional y por lo mismo de la Educación Pública; sin embargo, cabe aclarar que para

efectos de este trabajo únicamente se considerarán aquellos artículos que tengan relación con el tema de tesis.

En lo que respecta a la educación, el artículo 3º constitucional cita lo siguiente:

TODOS INDIVIDUOS TIENEN DERECHO A RECIBIR EDUCACION. EL ESTADO -FEDERACION, ESTADOS, DISTRITO FEDERAL Y MUNICIPIOS-, IMPARTIRA EDUCACION PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA. LA EDUCACION PREESCOLAR, PRIMARIA Y LA SECUNDARIA CONFORMAN LA EDUCACION BASICA OBLIGATORIA.

LA EDUCACION QUE IMPARTA EL ESTADO TENDRA A DESARROLLAR ARMONICAMENTE TODAS LAS FACULTADES DEL SER HUMANO Y FOMENTARA EN EL, A LA VEZ, EL AMOR A LA PATRIA Y LA CONCIENCIA DE LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL, EN LA INDEPENDENCIA Y EN LA JUSTICIA.

PARA DAR PLENO CUMPLIMIENTO A LO DISPUESTO EN EL SEGUNDO PARRAFO Y EN LA FRACCION II, EL EJECUTIVO FEDERAL DETERMINARA LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA EDUCACION PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL PARA TODA LA REPUBLICA. PARA TALES EFECTOS, EL EJECUTIVO FEDERAL CONSIDERARA LA OPINION DE LOS GOBIERNOS DE LAS ENTIDADES FEDERATIVAS Y DEL DISTRITO FEDERAL, ASI COMO DE LOS DIVERSOS SECTORES SOCIALES INVOLUCRADOS EN LA EDUCACION, EN LOS TERMINOS QUE LA LEY SEÑALE.

TODA LA EDUCACION QUE EL ESTADO IMPARTA SERA GRATUITA;

ADEMAS DE IMPARTIR LA EDUCACION *PREESCOLAR*, PRIMARIA Y SECUNDARIA SEÑALADAS EN EL PRIMER PARRAFO, EL ESTADO PROMOVERA Y ATENDERA

TODOS LOS TIPOS Y MODALIDADES EDUCATIVOS-
INCLUYENDO LA EDUCACION INICIAL Y A LA
EDUCACION SUPERIOR- NECESARIOS PARA EL
DESARROLLO DE LA NACION, APOYARA LA
INVESTIGACION CIENTIFICA Y TECNOLOGICA, Y
ALENTARA EL FORTALECIMIENTO Y DIFUSION DE
NUESTRA CULTURA.

LOS PARTICULARES PODRÁN IMPARTIR EDUCACIÓN
EN TODOS SUS TIPOS Y MODALIDADES. EN LOS
TÉRMINOS QUE ESTABLEZCA LA LEY, EL ESTADO
OTORGARÁ Y RETIRARÁ EL RECONOCIMIENTO DE
VALIDEZ OFICIAL A LOS ESTUDIOS QUE SE REALICEN
EN PLANTELES PARTICULARES. EN EL CASO DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL, LOS
PARTICULARES DEBERÁN:

- A) IMPARTIR LA EDUCACIÓN CON APEGO A LOS
MISMOS FINES Y CRITERIOS QUE ESTABLECEN EL
SEGUNDO PÁRRAFO Y LA FRACCIÓN II, ASÍ COMO
CUMPLIR LOS PLANES Y PROGRAMAS A QUE SE
REFIERE LA FRACCIÓN III, Y
- B) OBTENER PREVIAMENTE, EN CADA CASO, LA
AUTORIZACIÓN EXPRESA DEL PODER PÚBLICO, EN
LOS TÉRMINOS QUE ESTABLEZCA LA LEY.

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) publicada en el
Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, cuya última reforma
fue realizada el día 13 de marzo de 2003, en materia de educación o
correlacionado con ella, establece lo siguiente:

ARTICULO 2o.- TODO INDIVIDUO TIENE DERECHO A
RECIBIR EDUCACIÓN Y, POR LO TANTO, TODOS LOS
HABITANTES DEL PAÍS TIENEN LAS MISMAS
OPORTUNIDADES DE ACCESO AL SISTEMA
EDUCATIVO NACIONAL, CON SÓLO SATISFACER LOS

REQUISITOS QUE ESTABLEZCAN LAS DISPOSICIONES GENERALES APLICABLES.

LA EDUCACIÓN ES MEDIO FUNDAMENTAL PARA ADQUIRIR, TRANSMITIR Y ACRECENTAR LA CULTURA; ES PROCESO PERMANENTE QUE CONTRIBUYE AL DESARROLLO DEL INDIVIDUO Y A LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD, Y ES FACTOR DETERMINANTE PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS Y PARA FORMAR AL HOMBRE DE MANERA QUE TENGA SENTIDO DE SOLIDARIDAD SOCIAL.

ARTICULO 3o.- EL ESTADO ESTÁ OBLIGADO A PRESTAR SERVICIOS EDUCATIVOS PARA QUE TODA LA POBLACIÓN PUEDA CURSAR LA *EDUCACIÓN PREESCOLAR*, LA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA. ESTOS SERVICIOS SE PRESTARÁN EN EL MARCO DEL FEDERALISMO Y LA CONCURRENCIA PREVISTOS EN LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y CONFORME A LA DISTRIBUCIÓN DE LA

ARTICULO 9o.- ADEMÁS DE IMPARTIR LA *EDUCACIÓN PREESCOLAR*, LA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA, EL ESTADO PROMOVERÁ Y ATENDERÁ -DIRECTAMENTE, MEDIANTE SUS ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS, A TRAVÉS DE APOYOS FINANCIEROS, O BIEN, POR CUALQUIER OTRO MEDIO- TODOS LOS TIPOS Y MODALIDADES EDUCATIVOS, INCLUIDA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE LA NACIÓN, APOYARÁ LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA, Y ALENTARÁ EL FORTALECIMIENTO Y LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA NACIONAL Y UNIVERSAL.

Así, el marco jurídico de la Educación en México queda
estructurado, en orden jerárquico por los siguientes documentos legales:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º.
- Ley General de Educación
- Ley Reglamentaria del Artículo 5º. Constitucional, Relativo al Ejercicio de Las Profesiones en el Distrito Federal
- Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006
- Programa de Modernización Educativa 1993.

1.2 PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND) señala en el apartado 4.12, en relación a la evolución educativa: que “la educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro.”²

² **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2003**; Presidencia de la República, México, p. 69.

El mismo PND destaca que “Hoy se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material de las naciones. Se reconoce, asimismo, que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social.

“El hecho fundamental que ha limitado la posibilidad de hacer de México un país justo, próspero y creativo es la profunda desigualdad de la sociedad, una pauta que se manifiesta también en las dispares oportunidades de acceso a la educación, en las diferencias de calidad de las opciones de preparación abiertas a cada sector social, en los distintos circuitos culturales y ambientes de estímulo intelectual y en la distribución de posibilidades de obtener información y conocimientos.”³

Asimismo, subraya que la equidad social y educativa y el mayor acceso al conocimiento son, por tanto, dos retos entrelazados para potenciar la inteligencia colectiva del pueblo de México, que hay que enfrentar fomentando el aprendizaje y la formación permanente de todos, si se aspira a asegurar el avance nacional sin perder la cohesión social en torno a los valores y las costumbres que caracterizan positivamente a la nación.

³ *Ibíd.*, p. 70.

Agrega que la situación actual en materia educativa y las condiciones demográficas, políticas y económicas de México demandan un gran proyecto nacional en favor de la educación. Un proyecto en el cual participen y se articulen los esfuerzos de sociedad y gobierno en el logro de cuyos objetivos se sume y canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, y mediante el cual se resuelvan los inaceptables rezagos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la inserción plena de México en el ámbito internacional.

Este proyecto supone una revisión amplia e integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales y que privilegie el aprendizaje y el conocimiento. Demanda la participación sistemática de los individuos, grupos, organizaciones y sectores del país para garantizar su continuidad y el compromiso con el mismo.

El PND considera que “Hacer de México un país volcado a la educación implica lograr que la educación sea valorada como un bien público y, en consecuencia, que la sociedad mexicana toda se comprometa con su funcionamiento y progreso. Esto requiere contar con un ambiente propicio para la educación —sus contenidos y procesos, sus actores y organizaciones, sus normas y resultados— y que todos los

grupos sociales concurren a facilitarla y asegurarla: el magisterio, los educandos y los padres de familia, las autoridades institucionales, los sindicatos, las empresas, los medios informativos y las organizaciones culturales, artísticas y deportivas, las organizaciones no gubernamentales y los diferentes órdenes de gobierno.⁴

En concordancia y como resultado de esta visión, el propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo es hacer de la educación el gran proyecto nacional. Lograrlo implica contar con programas, proyectos y acciones que permitan tener:

Educación de calidad

Una educación de calidad significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales —en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo—, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Ello se traduce en el énfasis que estos aspectos reciben en los diferentes niveles de la educación y en los desiguales contextos sociales de los estudiantes, en el balance que se logre entre información y formación, enseñanza y aprendizaje, lo general y lo especializado, lo actual y lo porvenir.”⁵

⁴ *Ibíd.*, p. 71.

⁵ *Idem.*

El PND comenta que la educación debe vincularse con la producción, proporcionando a los futuros trabajadores y profesionistas una cultura laboral básica que les permita ver el trabajo como un medio de realización humana, de convivencia solidaria y de servicio a la comunidad, a la vez que introducir visiones críticas, constructivas y responsables que transformen los empleos en oportunidades de crecimiento personal.

Asimismo, el PND señala que una educación de calidad, por tanto, demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a una combinación explícita y expresa de los aspectos mencionados.

Por otro lado, la calidad de la educación descansa en maestros dedicados, preparados y motivados; en alumnos estimulados y orientados; en instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad motivada y participativa. La calidad, como característica del sistema educativo, se logrará con la diversidad de instituciones y programas educativos en el país que, en un ambiente de libertad y bajo reglas claras y explícitas de calidad, concurren para ofrecer perfiles curriculares, condiciones intelectuales, procesos de instrucción y ambientes humanos atractivos para los mexicanos.

Por consiguiente, a partir de los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo, del diagnóstico del Sistema Educativo Nacional en 2001, y de la visión del propio Sistema al 2025 que se resume en la expresión Enfoque Educativo para el Siglo XXI, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece tres objetivos estratégicos que, a su vez, serán desarrollados por los subprogramas. Tales objetivos están enfocados a los siguientes aspectos: *cobertura y equidad; buena calidad de los procesos y resultados educativos; e integración y gestión del Sistema.*

Los subprogramas de educación básica, educación media superior y educación superior tendrán objetivos estratégicos que coincidirán con los mencionados. Cada objetivo estratégico será desarrollado por un conjunto de políticas generales, objetivos particulares y líneas de acción, con metas precisas.

La Segunda Parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006, denominada Reforma de la Gestión del Sistema Educativo, presentará políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas relacionadas con aspectos de carácter estructural del Sistema Educativo Nacional.⁶

Concluye el apartado sobre educación citando que: “A reserva de que los planes anteriores se vayan resolviendo progresivamente, el

⁶ *Ibíd.*, p. 158.

propósito de rendición de cuentas, que encarna una de las principales novedades del Programa Nacional de Educación 2001-2006, implica por lo menos dos compromisos precisos: en primer lugar, el que se refiere a la *difusión de resultados de las evaluaciones que se hagan en el Sistema Educativo Nacional*, en segundo lugar, el *compromiso de que las autoridades educativas informen a la sociedad, de manera regular, sobre los avances en la consecución de los propósitos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, tanto a través de los mecanismos que establece al respecto el Plan Nacional de Desarrollo, como por otros conductos pertinentes.*⁷

Ahora bien, en lo concerniente a la educación preescolar que para efectos de este trabajo es el nivel educativo que nos interesa, el PNE señala que la educación básica -preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que norman su vida.⁸

Que a fin de impulsar una mejor calidad en los servicios educativos el referido Programa plantea la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar y su articulación con la primaria y secundaria,

⁷ Idem

⁸ Diario Oficial de la Federación; 13 de marzo de 2003.

asegurando la continuidad y congruencia de propósitos y contenidos en los referidos niveles educativos que conforman la educación básica.

Por otra parte y con base a la adición al artículo 3° constitucional, mediante la cual se establece, entre otros, que la educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria, facultándose al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio correspondientes, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, se expide el Acuerdo transcrito a continuación.

ACUERDO NUMERO 348 POR EL QUE SE DETERMINA
EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR

ARTÍCULO 1.- SE ESTABLECE, PARA SER APLICADO EN TODAS LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DEL PAÍS, EL SIGUIENTE PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR:

Programa de Educación Preescolar 2004

ARTÍCULO 2.- LAS EDADES DE INGRESO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PARA CADA UNO DE LOS GRADOS SERÁN: TRES AÑOS PARA EL PRIMERO; CUATRO AÑOS PARA EL SEGUNDO Y CINCO AÑOS PARA EL TERCERO, CUMPLIDOS AL 1 DE SEPTIEMBRE DEL AÑO DE INICIO DEL CICLO ESCOLAR.

ARTÍCULO 3.- TODOS LOS PLANTELES QUE IMPARTEN EDUCACIÓN PREESCOLAR, PÚBLICOS Y PARTICULARES QUE CUENTEN CON AUTORIZACIÓN PARA OPERAR, EMITIRÁN, AL TÉRMINO DE CADA GRADO, UN DOCUMENTO OFICIAL QUE HAGA CONTAR QUE LA NIÑA O EL NIÑO CURSÓ EL GRADO CORRESPONDIENTE.

ARTÍCULO 4.- LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR ESTARÁ SUJETA A EVALUACIÓN CONTINUA A FIN DE HACER LAS PRECISIONES NECESARIAS EN SU CONTENIDO; CON ELLO SE IMPULSARÁ UNA CULTURA DE EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.⁹

Que de acuerdo a lo dispuesto en los artículos quinto y séptimo transitorios del Decreto a que alude el párrafo que antecede la educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo 2008-2009, plazos en los que el Estado Mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo, para lo cual los gobiernos estatales y del Distrito Federal podrán celebrar con el gobierno federal convenios de colaboración.¹⁰

⁹ Secretaría de Educación Pública. México, D.F., a 17 de septiembre de 2004.

¹⁰ Acuerdo número 348, publicado en el Diario Oficial de la Federación el miércoles 27 de octubre de 2004.

1.3 EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Para iniciar este punto, resulta conveniente conocer la estructura y organización del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Conformación del Sistema

El Sistema Educativo Nacional (SEN) es el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población, de acuerdo con los principios ideológicos que rigen al Estado Mexicano y lo establecido por el artículo 3º Constitucional.¹¹

La norma constitucional establece que la educación debe ser laica, nacionalista, democrática, obligatoria y además gratuita la que ofrezca el Estado. Dicha norma asigna al Poder Ejecutivo la función de definir los contenidos, planes y programas educativos, por lo menos en el nivel básico y normal, así como la de evaluar el desempeño de la función educativa, que se desarrolla tanto en los planteles públicos como en los particulares.

El Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ejerce las funciones que en esta materia le asigna la Constitución Federal.

¹¹ Sistema Educativo Nacional. *Secretaría de Educación Pública*. México, 2002, p. 34

Para fines de política educativa, la SEP es cabeza de sector de organismos descentralizados con patrimonio y personalidad jurídica propios; de organismos autónomos sectorizados administrativamente como son; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), etc., de organismos con vinculación internacional como es el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); así como [también] de empresas de participación estatal, de fideicomisos y de fondos y programas de apoyo.¹²

En síntesis, el sector educativo agrupa de manera programática y presupuesta a unidades responsables, legalmente creadas por el Reglamento Interior de la SEP o por decreto presidencial.

En México se proporciona educación formal en sus modalidades de escolarizada, semiescolarizada y abierta; la cual comprende el nivel básico (pre-escolar, primaria y secundaria) y el nivel post-básico (medio superior, superior y postgrado).

El ciclo de pre-escolar dura de uno a dos años y se destina a la población de cuatro a cinco años de edad; la primaria es obligatoria y se compone de seis grados (uno por año), orientada hacia la población de entre 6 y 12 años; la secundaria en sus diferentes modalidades (general,

¹² *Ibíd.*, p. 35.

técnica, para los trabajadores y telesecundaria) dura tres años y está orientada para los graduados de primaria, generalmente para los jóvenes de entre 14 y 16 años, aunque para los adultos hay programas específicos como el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos).¹³

El nivel medio superior comprende la educación profesional técnica terminal y el bachillerato, entendiéndose como tal, los estudios posteriores al nivel medio básico, en sus diferentes modalidades: preparatoria, bachillerato propiamente dicho, Colegio de Ciencias y Humanidades y la Vocacional con una duración de tres años.

El nivel superior se proporciona a los egresados del bachillerato y tiene una duración de entre 3 y 6 años, dependiendo de la carrera profesional como son la universitaria, la tecnológica y la normal; y su modalidad (escolarizado, semi-escolarizado y abierto), como por ejemplo la Universidad Abierta de San Luis Potosí, en donde el tiempo de duración para efectuar estudios de nivel licenciatura depende del interés propio del educando (de 3 años en adelante), los egresados del nivel superior pueden proseguir estudios de postgrado en sus modalidades de especialidad, maestría y doctorado.

¹³ *Ibíd*em, p. 37

Adicionalmente, se ofrece también educación especial a la población minusválida, así como capacitación formal y no formal (sin esquema oficial) para y en el trabajo.

Para la población adulta mayor de 15 años, se ofrecen programas de alfabetización, primaria, secundaria y bachillerato, así como capacitación para el trabajo.

Ahora bien, considerando que este trabajo está enfocado en el nivel preescolar, en el próximo punto se hace especial énfasis en la educación a este nivel.

1.4 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

A partir de la década de los años setenta, México ha experimentado una importante expansión de la matrícula de la educación preescolar. Sin embargo, todavía en 1975, no se le daba importancia a que los menores tuvieran educación preescolar, basta observar la matrícula de ese entonces, para darnos cuenta de la realidad de esta situación; debiendo considerar que la matrícula en preescolar ascendía, aproximadamente, a medio millón de alumnos en todo el país, atendidos por 14 mil maestras en 4 mil escuelas. El servicio básicamente se ofrecía en los centros urbanos,

con muy poca presencia en localidades pequeñas y en el medio rural.¹⁴

Resulta sorprendente el crecimiento que aquel sistema predominantemente urbano presentó entre las décadas de 1970 a 2000, ya que se extendió a todos los ámbitos geográficos y sociales del país, mediante diversas modalidades (general, indígena, comunitaria). A diferencia de las décadas anteriores a 1970, y a partir de ésta, la educación preescolar presenta un incremento sostenido importante, atendiendo actualmente a niñas y niños procedentes de muy diversos grupos sociales, ambientes familiares y culturales.

Una parte considerable de la expansión de la cobertura de este servicio se realizó en zonas indígenas y en regiones de alta marginación. La educación preescolar indígena ha tenido un crecimiento evidente en los últimos diez años: de 218,900 alumnos que se atendían en 1990, la matrícula se incrementó a 293,800 para el año 2000. Al inicio de la década de los noventa, el preescolar indígena representaba 8% de la población nacional que recibía este servicio; para finales de esa misma década, representó 8.5% de la población, lo que significa un incremento aproximado de 70 mil niños.¹⁵

¹⁴ SEP, *Informe de Labores 1975-1976*. p. 278.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 279.

El establecer el servicio de educación preescolar indígena — además del reto pedagógico que implica la educación de los menores de 6 años en general—, exige la superación de retos relacionados con la construcción de currículas y prácticas educativas congruentes con la realidad cultural y lingüística de los distintos grupos étnicos de nuestro país; por ejemplo, la interacción en el aula debe realizarse mediante el uso de la lengua indígena local.

El servicio público de educación preescolar —incluyendo sus tres modalidades— ha adquirido una gran importancia social por la dimensión de la población que atiende, por los recursos que se invierten y, especialmente, porque se constituye en un servicio de gran potencial para el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, particularmente para aquellos sectores de la población infantil que en su ambiente familiar cuentan con menos estímulos y posibilidades para su desarrollo.

Sin embargo, hasta la fecha se carece de estudios sistemáticos que permitan conocer con precisión aceptable cuáles son los logros que las niñas y los niños obtienen durante su paso por la educación preescolar y cuáles son los cambios necesarios en los diversos componentes de este servicio: currículo, prácticas pedagógicas, operación cotidiana, etcétera.

Para el ciclo escolar 1999-2000 el sistema se había transformado notablemente: la matrícula pasó a ser de 3.3 millones de niños, atendidos

por 155 mil educadoras (es) en 73 mil escuelas.¹⁶ Actualmente la educación preescolar atiende al 15.4% de niños de 3 años, al 58.8% de 4 y al 82.6% de 5.¹⁷

El plan de estudios vigente, en el 2004 data de 1992 y se carece de los estudios correspondientes acerca de su instrumentación y sus resultados. Algunos datos y testimonios no sistemáticos permiten vislumbrar que, aun cuando entre el personal docente y el directivo existe consenso acerca de las metas educativas generales que deben alcanzarse con la educación preescolar —desarrollo de la autonomía e identidad personal, socialización, aprendizaje de diferentes formas de convivencia y colaboración, desarrollo de las capacidades comunicativas y del pensamiento matemático, así como la adquisición de hábitos y actitudes favorables al cuidado de la salud, entre otras—, en las prácticas educativas una gran parte del tiempo se destina a actividades “de rutina”, manuales y de entretenimiento. En cambio, el desarrollo de la expresión oral, la familiarización con la lengua escrita y la iniciación a la lectura, el razonamiento matemático o el desarrollo de la capacidad para resolver problemas, son desatendidos o abordados de manera ocasional.¹⁸

¹⁶ SEP, Informe de labores 1999-2000, pp. 353-354

¹⁷ *Ibíd.*, p. 356.

¹⁸ http://basica.sep.gob.mx/dgie/IV_preescolar.html; [Consulta: 20 de junio de 2004]

En este orden de ideas, no obstante las modificaciones a los programas educativos, así como las reformas al artículo 3° constitucional en relación a la obligatoriedad de este nivel de educación, en virtud de la importancia que el mismo conlleva para el desarrollo armónico de las diferentes capacidades de los niños en edad preescolar y particularmente, porque constituye la fase inicial del sistema escolarizado y precede a la educación primaria; se hace necesario enfatizar la trascendencia de este nivel educacional.

Para el efecto se requiere la participación comprometida de Estado-educadores y padres de familia.

Obligatoriedad

De conformidad con la reforma del artículo tercero de la Constitución, del 12 de noviembre de 2002, este nivel educativo se hará obligatorio para los niños de cinco años a partir del ciclo escolar 2004-2005, para los de cuatro en el 2005-2006 y para los de tres años en el 2006-2007. Su principal objetivo es propiciar el desarrollo integral y armónico de las capacidades afectivas, sociales, físicas y cognoscitivas del niño, atendiendo las características propias de su edad y entorno social.¹⁹

Actualmente, el 88 % de los alumnos es atendido en la modalidad de preescolar general, conocida también como jardines de niños. El 8 % de

¹⁹ Idem.

los niños asiste a las escuelas indígenas, donde se imparte una educación intercultural bilingüe. El 4% restante asiste a preescolar comunitario, que se imparte en localidades rurales con menos de 500 habitantes; esta modalidad se ha adoptado como una estrategia para responder a la demanda educativa de población con alto grado de dispersión y marginalidad y los servicios son operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública; estos servicios son generalmente de tipo unitario, es decir, son atendidos por un solo instructor comunitario.²⁰

Por otra parte cabe señalar que a nivel urbano, el 81% de los niños asiste a escuelas dependientes de los gobiernos estatales; el 9% corresponde a alumnos de escuelas sostenidas por la federación, que incluye básicamente a preescolar comunitario y los servicios del Distrito Federal que son administrados directamente por la Secretaría de Educación Pública. Los niños inscritos en escuelas particulares cubren el 10 % de la matrícula.²¹

*Programa de Educación Preescolar
Contenidos Generales*

Ahora bien, por lo que respecta a las reformas efectuadas al programa de educación preescolar (2004), y considerando que representa

²⁰ SEP. http://básica.sep.gob.mx/dgie/iv_preescolar.html: [Consulta: 28 de mayo de 2004]

²¹ *Ibíd*em, p. 18

el fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, y asumir que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados.

Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.²²

A diferencia de un programa que establece temas generales como *contenidos educativos*, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se

²² Ibidem, p. 24

acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

*Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.*²³

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.²⁴

²³ *Ibíd.*, p. 25

²⁴ *Idem.*

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.²⁵

²⁵ Ibidem, p. 25

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien puede seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

Asimismo, tiene la libertad de adoptar la modalidad metodológica de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán relevantes –en relación con los propósitos fundamentales– y pertinentes –en los contextos culturales y lingüísticos de los niños.

1.4.1 COMPETENCIAS Y LECTO ESCRITURA

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y Comunicación
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

En el caso específico de la lecto-escritura deberán enfocarse las competencias a aquellas actividades dentro del jardín de niños, que permitan la organización de las mismas, de tal forma, que contribuyan al acercamiento de los niños a la lengua escrita y a desarrollar sus potencialidades de lenguaje oral de tal manera que, al ingresar a la escuela primaria, el niño se encuentre maduro para poder adquirir la lengua escrita como parte de su desarrollo integral. Como señala la teoría piagetana- debemos dejar actuar a las personas elevando así su creatividad y competencia.

A partir de los aspectos a favorecer, y los procesos alternos que deben llevarse a cabo para propiciar el acercamiento del niño al lenguaje

oral y escrito, deben establecerse pautas mínimas o generales para lograr el desarrollo de su lenguaje y comunicación, dentro del cual el aspecto más importante está determinado por su *desarrollo personal* y consecuentemente *social*.

- El lenguaje debe siempre estar vinculado a la experiencia directa del niño (que las actividades y su aprendizaje tengan significado para él)
- El lenguaje debe de formarse a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas para el niño.
- Debe existir un impulso redundante por parte de la educadora para que el niño se exprese y hable.
- La organización del trabajo en el jardín de niño debe favorecer la función simbólica del niño al planear actividades que anticipen hechos y evoquen sucesos.²⁶

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de principios pedagógicos, así como los criterios que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo.

²⁶ **Secretaría de Educación Pública**, Dirección General de Educación Preescolar. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. SEP México, 2004. pp. 38 y Ss.

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa.

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela.

Reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitario– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a

regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de

coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.²⁷

Hasta aquí se han señalado las características generales de los contenidos curriculares del programa para educación preescolar 2004, el próximo capítulo está destinado al análisis de tres teorías sobre el desarrollo infantil.

²⁷ *Ibíd*em, pp.- 26-27.

CAPÍTULO II

TRES TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO INFANTIL

Entre las principales corrientes teóricas enfocadas a la explicación de los factores que influyen en el desarrollo humano, durante los primeros años de vida destacan tres investigadores: Jean Piaget, Erik H. Erikson y Anna Freud. Por lo tanto, en éste capítulo se pretende dar una explicación sobre el desarrollo cognoscitivo que presenta el niño, de acuerdo a la teoría marcada por Jean Piaget, principalmente, la cual será complementada con lo expuesto sobre el particular por Eric H. Erikson y Anna Freud.

Para Piaget, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; sin embargo, dentro de ese proceso sitúa una serie de fases y subfases diferenciadas. Siempre que Piaget incluya subfases diferenciadas dentro de cualquiera de sus fases fundamentales de desarrollo, se denominan *estadios*. En una reseña de la primera fase de desarrollo de Piaget se destacan las subfases, es decir los *estadios*. Como se verá poco más adelante, dividió la *fase sensoriomotriz* (la primera fase desarrollo) en una progresión de seis estadios diferenciados. Piaget y sus intérpretes utilizan indistintamente ambos términos: “fase” y “estadio”.

Aunque a menudo se afirma que las fases de desarrollo de Piaget representan una de sus enseñanzas fundamentales, como si fuesen una entidad, de hecho no son más que puntos de referencia para comprender la secuencia del desarrollo. Son útiles solo para demostrar el curso del desarrollo y no representan el desarrollo mismo.²⁸ Las fases de desarrollo de Piaget son un “recurso” conveniente para una exposición del desarrollo cognoscitivo.

²⁸ Piaget, Jean; **Sueños de juegos y la imitación en la infancia**; Heinemann, Inglaterra, 1993, p. 56.

Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiestan en una secuencia definida dentro de un período de edad aproximado en el continuo de desarrollo. El tránsito y conclusión de una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase. Cada fase sugiere la capacidad potencial y el nivel de conducta probable.

Que el individuo utilice o no en forma predominante su capacidad potencial es otro problema. El ritmo de desarrollo de un individuo tiende a coincidir con los límites evidentemente arbitrarios de Piaget. Como este lo subraya, lo importante es el orden de sucesión de estas fases. La sucesión es siempre la misma. Por lo tanto, las fases de desarrollo están subordinadas a la edad, según las observaciones preliminares y superficiales de Piaget. Además, no están sujetas a la edad con referencia a su orden de secuencia.

2.1 JEAN PIAGET: TEORÍA SOBRE LAS ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS DEL NIÑO

Los estudios de Jean Piaget van siguiendo un fundamento teórico, el cual es parte de las investigaciones sobre el desarrollo de las estructuras cognoscitivas en el niño, las cuales se van configurando por medio de las experiencias; llevando a cabo varias funciones especiales de

coherencia como son las de clasificación, simulación, explicación y relación.

Tales funciones “se van rehaciendo conforme a las estructuras lógicas del pensamiento, las cuales siguen un desarrollo secuenciado, hasta llegar al punto de la abstracción. Es en este momento, cuando el pensamiento del niño y su estructura cognoscitiva puede llegar a la comprensión de la naturaleza hipotética deductiva”.²⁹

Piaget concibe la inteligencia como adaptación al medio que nos rodea. Esta adaptación consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisociables: la acomodación y la asimilación. El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. “Este desarrollo va siguiendo un orden determinado, que incluye cuatro periodos, el senso-motor, el preconcreto, el concreto y el formal, cada uno de estos periodos está constituido por estructuras originales, las cuales se irán construyendo a partir del paso de un estadio a otro. “Este estadio constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración más avanzada”.³⁰ El ser humano está

²⁹ Harrison, Erick; *Estudios de las teorías psicológicas*. McGraw-Hill, EE.UU., 1991, p. 16

³⁰ Piaget, Jean; *Mecanismos del desarrollo mental*. Ed. Psicología y Educación-. 1990.. pp. 30 y 69.

siempre en constante desarrollo cognoscitivo, por lo tanto cada experiencia nueva consistirá en reestablecer un equilibrio, es decir, realizar un reajuste de estructuras.

¿Cuál es el papel que juegan la acomodación y la asimilación para poder llegar a un estadio de equilibrio? El niño, al relacionarse con su medio ambiente, incorpora las experiencias a su propia actividad e interviene el mecanismo de la asimilación puesto que asimilará el medio externo a sus estructuras cognoscitivas ya construidas. Sin embargo, las tendrá que reajustar con las experiencias ya obtenidas, lo que provoca una transformación de estructuras, es decir, se dará el mecanismo de la acomodación. No obstante, para que el pensamiento pase a otros niveles de desarrollo, deberá presentarse un tercer mecanismo, se trata del "equilibrio", el cual determina el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas del pensamiento.

La asimilación de los objetos externos es progresiva y se realiza por medio de todas las funciones del pensamiento, a saber la percepción, la memoria, la inteligencia, práctica, el pensamiento intuitivo y la inteligencia lógica. "Todas estas asimilaciones que implican una acomodación, van

generando una adaptación al equilibrio, lo cual conlleva una adaptación cada vez más adecuada al medio ambiente”.³¹

Según Piaget, el inicio de las etapas del desarrollo se dan con el periodo senso-motriz, cada periodo está dado por seis estudios. “El niño pequeño, desde que nace, mediante percepciones de movimientos irá entrando poco a poco a una asimilación sensorio-motriz. Cuando nace, el primer movimiento que presenta es el reflejo de succión, el cual presentará un avance progresivo, es decir, en los primeros días, cuando la madre comienza a darle pecho, el presentará pequeñas problemas para succionar, sin embargo a través de algunos días irá asimilando dicha acción”.³²

Al llegar a las dos o tres semanas el niño comenzará a presentar lo que Piaget llamó "inteligencia práctica" que se da exclusivamente mediante la manipulación de objetos. “Esta manipulación le permitirá percibir movimientos, los que estarán organizados en "esquemas" de acción. En tanto que el niño siga manejando los objetos y experimentando diversas conductas, irá desarrollando y multiplicando los esquemas de acción, sin

³¹ Harrison, Erick, Op. Cit. p. 19.

³² Ibídem, p. 20

embargo no se debe perder de vista que esta asimilación está en un nivel sensorio-motriz".³³

En el transcurso del primer año, el niño presentará un marcado egocentrismo, esto provoca que la causalidad vaya implícita en su propia actividad de niño, no hay relación entre un acontecimiento con otro, no obstante, con base en la experiencia, puede comprobarse que existe una causa para cada suceso. Por ejemplo: el niño se da cuenta de que cuando jala un cordón cuyo extremo tiene una campana, la campana sonará. Por lo tanto, reconoce las relaciones de causalidad ante su objetivo y localiza, pues, las causas"³⁴

Un suceso importante en el desarrollo cognoscitivo del niño es la aparición del lenguaje, el niño utilizará la expresión verbal para poder relatar sus acciones, lo cual conlleva otros acontecimientos también importantes. Otro aspecto, es la interiorización de la palabra, es decir, que el pequeño tendrá en la mente su propia interpretación de una palabra, hasta llegar a interiorizar acciones, lo cual hace que se genera el pensamiento.

³³ Kobsa, Linda; "Más allá de la percepción". Revista de *Psicología Infantil*, No. 34, Abril de 1996, p. 18.

³⁴ Landa, Lov; *Algoritmos para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Ed. Trillas, México, 1978. p. 11-250.

De los dos a los siete años de edad el niño entrará a la etapa pre-operacional concreta presentando dos formas de pensamiento formadas por meras asimilaciones, es decir, que el pensamiento va percibiendo acciones pero sin incorporarlas a nuevas estructuras y la siguiente forma es cuando el pensamiento formará esquemas, obtenidos a través de la incorporación de nuevas estructuras, de este modo el niño se irá adaptando a la realidad. Este último tipo de pensamiento se impondrá ante el pensamiento anterior que llegará a estructurarse el pensamiento formal.

A medida que el niño va teniendo experiencias concretas y manipule su medio ambiente, presentará un comportamiento pre-lógico. Piaget señala que "el niño utilizará la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas"³⁵

A partir de los siete u ocho años de edad, el niño dejará de actuar impulsivamente ante los nuevos acontecimientos, y realizará un diálogo interno consigo mismo, es precisamente lo que Piaget llama "reflexión".

El ejercicio mental que se realiza al diseñar algoritmos ayuda al desarrollo del proceso de reflexión y al construir un algoritmo de alguna

³⁵ Piaget, Jean; *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid, 1990.. p. 70.

escena, el niño se detendrá a pensar en la sucesión de una serie de pasos que integran tal escena.

Sobre el particular, Piaget sostiene que: "la lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de instintos de vida entre todos los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y termina con los que corresponden a percepciones e intuiciones sucesivas del mismo individuo".³⁶ Y es precisamente la lógica lo que constituye la construcción de algoritmos.

El avance que va presentando el pensamiento, en relación con las etapas anteriores, es evidente. Sin embargo no surge simplemente por el hecho de pasar de un año a otro, sino que se tienen que sentar algunos conceptos básicos como son los de clasificación, relación, explicación, relación y contaminación, las cuales se presentan en el momento en que el pensamiento puede deducir el punto de partida de una acción.

En el transcurso de los ocho a los diez años sucede que el niño entra a la etapa de las operaciones concretas, donde poco a poco irá presentando un desarrollo cognoscitivo cada vez más profundo.

³⁶ *Ibíd.*, p. 71.

A partir de una serie de operaciones, el niño llega a otro nivel de pensamiento, los problemas que se le presentaban en la etapa anterior, ahora son más sencillos de solución gracias a las interiorizaciones. Estas mismas dirigen el pensamiento a una forma general de equilibrio y se comenzarán a formar como se dijo anteriormente, otra serie de operaciones como son: "reuniones y disociaciones de clases, clasificación y almacenamiento de relaciones, variaciones, correspondencias"³⁷

No obstante que exigen una variedad muy rica de operaciones en esta etapa, no se debe perder de vista que el niño se encuentra en la etapa concreta, es decir, que su campo de acción es muy limitado puesto que sólo actuará sobre los objetos y no sobre hipótesis o enunciados verbales. Sin embargo, al realizar una serie de ejercicios presentados en forma concreta, el niño podrá ejercitar su pensamiento para poder llegar a otro modo de razonamiento con base en voces firmes. Llegando así a la última etapa de desarrollo, la etapa formal, donde el pensamiento actúa en un plano hipotético-deductivo.

A continuación se describe dicha etapa, en la que el niño podría aprender las estrategias de resolución de problemas.

³⁷ Traig Rot; *Algoritmos y computación*. Ed. Limusa.. México, 1980. p. 50.

Séptima Etapa

Es importante destacar que dentro de la teoría piagetiana, y con base en sus investigaciones, se llega a concluir que el pensamiento está compuesto por estructuras y estas se encuentran determinadas por un orden rígido de solución, por el cual cada etapa empieza en un momento determinado y ocupa un periodo preciso en la vida del niño.

Piaget destaca que "cada etapa, por la que al ser humano pasa tiene distintas características, correspondientes al nivel de desarrollo."³⁸

Hablando en términos generales, todos los problemas pueden tener distintos grados de complicación, pueden ir de lo más sencillo a lo más complejo. Sin embargo, para llegar a la solución de éstos se requiere tener una visión general del problema a resolver. Cuando se pretende enseñar al niño a leer y escribir, se debe considerar la edad óptima en que él puede alcanzar un grado de generalidad con respecto a un problema.

Retomando la teoría de Piaget, se tiene que la etapa donde se presentan las características requeridas para seguir el método de resolución de problemas, es la etapa de pensamiento concreto.

³⁸ Piaget Jean. *Psicología y Pedagogía*. Ariel. Barcelona, 1961. p. 96.

Sin embargo es de gran importancia describir las características que presentó la etapa de desarrollo concreto, ya que toda estructura cognoscitiva que caracteriza a cada estadio no surge de la nada, sino de una organización anterior. De este modo podemos apreciar como el pensamiento del niño, va incorporando todo tipo de esquemas cognoscitivos, hasta llegar a realizar actividades formales.

A partir de que el niño entra en dicha fase, "logrará percibir un hecho desde varios puntos de vista, y esto es lo que hace que adquiera conciencia de la reversibilidad, la cual es la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de un problema determinado".³⁹ El niño alcanza un nuevo nivel de pensamiento y es en base a este elemento, que adquiere la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado.

Cuando el pensamiento del niño entra en este campo, sucede que las estructuras cognoscitivas se van incorporando hasta alcanzar un nivel de verdadera generalidad, de este modo el pensamiento se prepara para que el niño pueda apreciar el problema en su total dimensión, y para llegar a cada nivel, realizará una serie de combinaciones. Estas combinaciones pueden ser concretadas en las siguientes funciones:

³⁹ Piaget, Jean; Psicología del niño. Op. Cit. p. 30

"El pensamiento del niño:

1. Concibe la acción.
2. Deduce la acción a seguir.
3. Asocia. (El resultado dependerá del camino recorrido).
4. Reversibilidad, (Percibe la acción del final, al inicio del camino recorrido).
5. Una acción repetida no producirá nada nuevo. (Lo que llama su atención y despierta su interés es lo desconocido)

De este modo el pensamiento se irá ejercitando para poder llegar a otro nivel de abstracción".⁴⁰

Sin embargo, todavía al inicio de esta fase, el pensamiento del niño, no llega a realizar actividades propiamente reversibles, debido a que no tiene una visión completa de un acontecimiento, no ha encontrado el camino para reunir diversas acciones, percepciones y anticipaciones representativas.

En la etapa de las operaciones concretas, el pensamiento del niño, al ir realizando las combinaciones, se concentrará a reunir unas con otras, las diversas acciones, percepciones y anticipaciones representativas, de tal forma que el pensamiento las situará en un todo organizado. De este modo se puede apreciar que se ha llegado a un equilibrio, donde el niño

⁴⁰ Piaget, Jean; *Mecanismos del desarrollo Mental*. Psicología y Educación, México, 1990, p. 53

comienza a seguir un acontecimiento desde el principio hasta llegar al final el mismo. Es decir, las acciones dejan de pasar de un estadio perceptivo a otro, sin ningún orden sucesivo.

Es en este punto donde surge lo que Piaget ha identificado como "agrupamiento", el cual "reemplaza cada coordinación de saltos y de paradas por un sistema mecánico de movimientos regulares, el cual permite su presentación y suprime toda discontinuidad".⁴¹

Así, hablando específicamente de la edad del niño, se puede decir que cuando pasa a la etapa concreta, es capaz de efectuar las operaciones de todos estos agrupamientos y grupos, siempre y cuando se presenten en forma concreta.

En el caso del niño que ha pasado a la etapa formal, es decir, hacia los once o doce años, las mismas operaciones son posibles en un plano simplemente verbal (hipotético-deductivo). Cabe aclarar que es precisamente en este momento cuando el pensamiento del niño se libera definitivamente de sus orígenes senso-motores y de la propia acción.

En relación específica con la elaboración de algoritmos numéricos y conceptuales, cabe mencionar que la edad óptima en la que el niño puede aprender a construirlos, (basándonos en los fundamentos anteriormente

⁴¹ Ibídem, p. 69

mencionados), será a partir de los diez a once años de edad, puesto que ya tendrá una visión general del problema que se le presente.⁴²

Ahora bien, antes de continuar con Piaget, considero conveniente efectuar un breve paréntesis para recordar el tema de tesis: La lecto-escritura dirigida a niños involucra dos premisas fundamentales: Primera, ¿Qué se va a enseñar?, y segunda, ¿Cómo se va a enseñar? Esta última trae como consecuencia una tercera premisa que sería ¿Cómo va a aprender el niño?

Evidentemente estos elementos nos llevan a hablar acerca del niño y su desarrollo, ya que son ellos los que se verán afectados directamente. Por lo tanto, el contenido y el método de enseñanza-aprendizaje estarán determinados por los intereses y aptitudes propias de cada edad.

El desarrollo del niño desde diferentes enfoques. Cada uno de estos hace hincapié en algún elemento importante que conforma la compleja actividad del ser humano. Debido a esto las corrientes han sido clasificadas de varias formas: conductistas, psicoanalistas, cognoscitivistas, entre otras o bien, aquellas que hacen énfasis en el aspecto emocional, otras en el desarrollo físico o en las experiencias del

⁴² *Ibíd.*, p. 85

individuo, otras más intentan estudiar los tres aspectos básicos de la vida del ser humano, es decir, investigarlo como un ente bio-psicosocial.

Sin embargo, aunque todas estas teorías, que por un lado son diferentes, contemplan elementos semejantes que les permiten, muchas veces, complementarse entre sí. A este respecto Henry Maier escribió: "Cada una de ellas (Las teorías) contribuye en algo a la comprensión del individuo como un todo indivisible. Cada una se relaciona con las otras a la manera de un engranaje, sin que ello implique la modificación de las fases secuenciales de desarrollo dentro de su propio marco conceptual".⁴³

El Desarrollo Cognoscitivo del Niño.

La teoría piagetiana explica, esencialmente, el desarrollo cognoscitivo del niño, haciendo énfasis en la formación de estructuras mentales.

"La idea central de Piaget en efecto, es que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto. Tanto si se trata en el plano de la inteligencia, de las operaciones lógicas, de espacio y tiempo, como, en el plano de la percepción de las ilusiones geométricas, la única

⁴³ Maier, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget. y Sears. McGaw-Hill, EE.UU., 1989, p. 16

interpretación psicológica válida es la interpretación genética, la que parte del análisis de su desarrollo"⁴⁴

Jean Piaget concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo cuya finalidad es alcanzar un cierto equilibrio en la edad adulta. El dice, "El desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estadio de menor equilibrio a un estadio de equilibrio superior" ⁴⁵

Ahora bien, esa equilibración progresiva se modifica continuamente debido a las actividades del sujeto, y éstas se amplían de acuerdo a la edad. Por lo tanto el desarrollo cognitivo sufre modificaciones que le permiten consolidarse cada vez más.

Piaget, dice que toda actividad es impulsada por una necesidad, y que ésta, no es otra cosa que un desequilibrio, por lo tanto toda actividad tiene como finalidad principal recuperar el equilibrio. ⁴⁶ Por ejemplo: Un niño llora porque tiene hambre, y deja de llorar cuando le dan de comer. La actividad desencadenada fue llorar, la necesidad que lo impulsó a llorar fue la falta de alimento.

⁴⁴ Piaget, Jean. Análisis de algunos estudios de psicología. en *Psicología Educativa*, No. 38, España, Invierno de 1992, pp. 7-42

⁴⁵ *Ibíd*em, p. 11.

⁴⁶ *Ibíd*em, p. 12

Es necesario decir que el equilibrio no solo se refiere a cuestiones orgánicas, sino también a factores psicológicos y afectivos.⁴⁷ Cada vez que un desequilibrio se presenta, el niño se ve en la necesidad de "asimilar" aquella situación que produjo el cambio para poder "acomodar" sus estructuras cognoscitivas en forma cada vez más estable, y con esto hacer más sólido el equilibrio mental.

Para Piaget asimilar es: "... incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente,... 'asimilar' el mundo exterior a las estructuras ya construidas...".⁴⁸ El concepto de acomodación funciona complementariamente al término de asimilación. Una vez que las experiencias han sido incorporadas a las estructuras cognoscitivas del sujeto, es necesario "hacer" las modificaciones consecuentes en dichas estructuras, es decir, "reajustar (las estructuras construidas) en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, 'acomodarlas' a los objetos externos".⁴⁹

De este modo, la actividad cognoscitiva del sujeto es entendida como un constante reajuste ante situaciones nuevas, que le permiten lograr un mayor equilibrio mental. De acuerdo con Richmond "... los

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 16

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 18

⁴⁹ Richmond, P.G.; *Introducción a Piaget*. McGraw-Hill, Londres, 1981, p.128

procesos gemelos de asimilación y acomodación son rasgos permanentes del trabajo de la inteligencia, es decir, están presentes en todos los estados de desarrollo de la inteligencia. La adaptación al medio se produce tan solo cuando los dos procesos se hallan en equilibrio y entonces la inteligencia encuentra su equilibrio en el medio".⁵⁰

Es importante aclarar que el desarrollo cognoscitivo, explicado anteriormente, se encuentra en estrecho vínculo con el desarrollo socioafectivo del niño. Un ejemplo evidente de esta interrelación es la evolución del lenguaje. Aparece aproximadamente a los dos años y modifica esencialmente las posibilidades de acción del niño. Así mismo, incide directamente en el desarrollo intelectual ya que: permite un intercambio "... entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y, por último, y sobre todo una interiorización de la acción como tal. Desde el punto de vista afectivo, éste trae consigo una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías, antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior... ".⁵¹

⁵⁰ Piaget, Jean. Análisis de algunos estudios de psicología. Op. Cit. 31-32

⁵¹ *Ibíd.*, p. 36.

En este orden de ideas, es claro que una conducta incide directamente en todos los aspectos de la vida del niño y más aún, estos se van retroalimentando entre sí. Así se va consolidando un equilibrio mejor, no solo cognoscitivo sino también afectivo.

Una vez explicados muy brevemente los lineamientos generales de la teoría piagetiana con respecto al desarrollo cognoscitivo, resulta conveniente explicar en forma detallada cada una de las etapas marcadas por Piaget.

La teoría piagetiana divide el desarrollo intelectual del niño en cuatro etapas principales.

La primera, llamada senso-motriz abarca del nacimiento hasta los dos años aproximadamente. Se caracteriza por el desarrollo de los movimientos. Estos, de reflejos innatos pasan a ser movimientos voluntarios que, le permiten al niño dirigir sus actividades hacia objetivos determinados.

Ahora bien, esto da lugar a dos modificaciones importantes. Por un lado, al lograr mayor dominio sobre su cuerpo, el niño se relaciona con el medio que lo rodea como un ser separado de su entorno, es decir le

confiere existencia propia a los objetos y personas, ya que al principio no tenía conciencia de sí mismo diferenciado del medio ambiente.

Por otro lado, no sólo es el niño quien actúa sobre el medio, sino éste (el medio) influye en las experiencias del niño. Es necesario decir que esta forma de relación "voluntaria" con el medio, influye determinantemente, no sólo en el aspecto intelectual, sino de igual manera en el desarrollo socio-afectivo del niño.

Henry Maier dice: "El aumento del contacto ambiental, particularmente en las acciones que van más allá de las meras expresiones orgánicas introduce una jerarquía de actos potenciales. Los procesos afectivos emergen en relación con estas diferencias de la experiencia. Piaget sitúa aquí las raíces genéticas del interés, que más tarde darán lugar al afecto o la fuerza que confiere dirección a la conducta humana".⁵²

Tomando en cuenta que el niño conoce el mundo a través de su cuerpo, podemos concluir que el avance de esta etapa sensomotriz es fundamental para el desarrollo integral del niño.

⁵² Maier, Henry; Op. Cit. p. 21.

Richmond sintetiza este periodo de la siguiente forma. "Al nacer el niño no tiene conocimiento de la existencia del mundo ni de sí mismo. Sus modelos innatos de conducta se ejercitan en el medio ambiente y son modificados por la naturaleza de las cosas sobre las que el niño actúa. A lo largo de esta actividad van coordinándose sus sistemas sensoriomotrices. El niño va construyendo gradualmente modelos de acción interna con los objetos que lo rodean en virtud de las acciones verificadas sirviéndose de ellos." ⁵³

Una vez que ha adquirido estas habilidades, aproximadamente a los dos años, surge la etapa preoperacional que abarca hasta los siete u ocho años.

La adquisición del lenguaje es, quizá, el acontecimiento más importante de este periodo, ya que su desarrollo modifica sustancialmente tanto las estructuras mentales como su relación con las demás personas.

A los dos años aproximadamente, cuando el niño empieza a hablar, su mundo se amplía considerablemente, porque le permite evocar acciones pasadas o futuras. Es decir, anteriormente, el niño solo podía manifestar su situación presente a través de movimientos y algunas

⁵³ Richmond, P.G.; Op. Cit. p.26

palabras o frases aisladas. Sin embargo, al llegar a la fase preoperacional puede ligar frases y formar un texto.

Cabe enfatizar que en este momento, el lenguaje sufre limitaciones análogas a los movimientos en el periodo sensoriomotriz. Del mismo modo que el niño, al nacer refiere todos los acontecimientos a su propio cuerpo, así en esta etapa, refiere su conversación a su propio punto de vista, es decir no coordina su plática con la de otros niños.

Ahora bien, es muy difícil determinar el momento en el cual aparece el pensamiento como tal, sin embargo el hecho de que el niño ya sea capaz de reconstruir situaciones sin necesidad de que estén presentes los objetos o personas, o bien que anticipe determinados acontecimientos hace evidente la aparición del pensamiento en el niño.

En el plano cognoscitivo tiene tres repercusiones principales. Primera, permite mayor relación entre los individuos y el niño. Segunda, aparece el pensamiento propiamente dicho. Y tercera, estimula la formación del pensamiento intuitivo.

El pensamiento da un gran paso en el momento en que el niño, debido a que tiene más experiencias, intenta dar una explicación lógica a los fenómenos que ocurren. "Solamente toma en cuenta algunas partes del

acontecimiento y no logra ver el todo. Dice Piaget que si un niño ve una carrera de carritos, para él, el auto más veloz es el que llegue primero a la meta, sin tomar en cuenta la distancia recorrida".⁵⁴

El pensamiento intuitivo es en general, una: "...simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de 'experiencias mentales' que prolongan por tanto los esquemas sensoriomotores sin coordinación propiamente racional."⁵⁵

En suma, el pensamiento de la etapa preoperacional está limitado a la primacía de la percepción.

Se debe mencionar que estas adquisiciones coinciden con el ingreso del niño a preescolar. Esto evidentemente le permite relacionarse con personas de su misma edad, porque sus actividades son más diversas.

La principal actividad de los niños en esta edad es: jugar "El juego, con su énfasis en el cómo y el por qué se convierte en el instrumento primario de adaptación, el niño transforma su experiencia del mundo en juego con rapidez."⁵⁶

⁵⁴ Piaget, Jean. Análisis de algunos estudios de psicología. Op. Cit. p. 34.

⁵⁵ Mair, Henry; Op. Cit. p. 127

⁵⁶ Piaget, Jean. Análisis de algunos estudios de psicología. Op. Cit. p. 35.

A esta edad, siete u ocho años, corresponde la etapa de las operaciones concretas que se prolonga hasta los doce años aproximadamente.

Sí bien es cierto que en la etapa preoperacional el pensamiento avanza a pasos agigantados, también es cierto que en esta edad se logra la formación de operaciones, aunque éstas se limiten a situaciones concretas.

Resulta necesario definir el elemento que permite al niño llegar a formar operaciones concretas la reversibilidad, que es, por lo tanto, la característica principal de este periodo.

La reversibilidad es la capacidad que tiene el niño para analizar una situación desde el principio al fin y regresar al punto de partida, o bien para analizar un acontecimiento desde diferentes puntos de vista y volver al original.

La forma de pensamiento que esta nueva habilidad hace posible, es algo más organizado, toma en cuenta todas las partes de una experiencia y las relaciona entre sí como un todo organizado. Ahora el niño puede clasificar y seriar, pero solo cuando tiene los objetos presentes para manipularlos, de ahí el nombre de operaciones concretas.

La clasificación consiste básicamente en concebir un objeto con relación a un conjunto más amplio. Es decir, al mismo tiempo que los objetos tienen diferencias, existen características que hacen permanecer cierta similitud.

La seriación es la relación que se establece entre varios objetos, en el momento de hacer comparaciones y establecer un criterio de jerarquía.

Si se analiza la reversibilidad, que hace posible estos avances en el pensamiento podemos darnos cuenta que la misma, presupone el concepto de permanencia.

A la vez que el intelecto va cambiando, el factor afectivo se modifica sustancialmente como en etapas anteriores. Se desarrolla principalmente el respeto y la voluntad. Para Imideo Nerici, "el respeto en tanto se inicia un sentimiento de justicia y la voluntad que surge como reguladora de la energía tomando en cuenta cierta jerarquía de valores. La voluntad es, el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón" ⁵⁷

⁵⁷ Nerici, Imideo. G.; *Hacia una didáctica general dinámica*. Paidós, Argentina, 1991, p. 237.

Por último, el desarrollo cognoscitivo del niño llega a la etapa de las operaciones formales.

Esta fase se alcanza entre los once y doce años y coincide con cambios físicos fundamentales. Desde el punto de vista de la maduración sexual el niño pasa a ser adolescente, esto trae como consecuencia grandes diferencias con respecto a las demás etapas, sobre todo en el aspecto emocional.

En esta edad el niño, que ya está en transición hacia la adolescencia, puede pensar dejando a un lado la realidad concreta. Al principio se produce una especie de "egocentrismo intelectual" debido a que, como en otras etapas, el niño piensa que su punto de vista es el único. Pero en la medida que ejercita su nueva habilidad de reflexión, su punto de vista se amplía en el momento que toma en cuenta a los demás.

Hasta aquí se ha explicado el desarrollo de la inteligencia a la luz del enfoque piagetiano.

Tomando en cuenta que las experiencias y la ejercitación de las actividades, es básicamente lo que permite al sujeto llegar al equilibrio intelectual, puede decirse que el aprendizaje se logra cuando el niño

realiza actividades significativas para él, es decir actúa de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

2.2 ERIK H. ERIKSON: ETAPAS DE LA EVOLUCIÓN PSICOSOCIAL

El desarrollo del ego tiene su importancia. Una de las aportaciones más importantes de Erik Erikson a la psicología son sus ocho etapas del desarrollo. "Erikson explica el desarrollo en etapas como los pasos o facetas de la vida por las que todo ser humano pasa sin excepción. Son universales aunque para muchos autores las etapas terminan a muy corta edad. Sin embargo, para Erikson éstas se extienden y terminan hasta muy avanzada edad. Por lo tanto, cada fase pasa por etapas significativas de la vida como la niñez, adolescencia, adultez, vejez, etc. Cada una está asociada con una crisis, una virtud y un ritual".⁵⁸

Aunque Erikson marca etapas del desarrollo, no acepta el encasillamiento de las mismas. Habla de un continuo evolutivo, en donde las primeras pautas o las más infantiles, son significativas e integrantes de las más avanzadas y éstas a su vez forman parte de las situaciones en que la pauta adaptativa sea más primitiva.

⁵⁸ Kobsa, Linda; "Las etapas del desarrollo según Erikson". Revista de *Psicología Infantil*, No. 61, Febrero de 1997, p. 23.

De acuerdo con Dicarpio, para Erikson "si las ocho etapas de la vida son vividas exitosamente, agregan algo al ego. Estos logros son llamados 'fuerzas del ego'. Conforme el niño crece hay cambios en sus potencialidades y capacidades, pero también un aumento de su vulnerabilidad a sufrir daño. Al aprender a hacer más, el niño aumenta su susceptibilidad a las frustraciones y los conflictos y aunque la realización acertada de un logro en particular prepara al pequeño a vivir de una manera más eficaz, puede fácilmente reincidir o regresar. Si una crisis no se resuelve con éxito en la etapa adecuada de desarrollo, puede haber una segunda oportunidad; sin embargo, un logro alcanzado en la etapa adecuada prepara al niño a encargarse de las tareas de la siguiente etapa".⁵⁹

Las ocho etapas de desarrollo del ego que según Erik Erikson describen la evolución psicosocial del ser humano, son las siguientes:

- Primera etapa. Infancia: confianza (esperanza) Vs desconfianza
- Segunda etapa. Primera infancia: autonomía (valor, autocontrol y fuerza de voluntad) Vs vergüenza y duda
- Tercera etapa. Edad de juegos: iniciativa (determinación) Vs culpa

⁵⁹ Dicarpio, N.S.; *Teorías de la personalidad*. McGraw Hill. México, 1989, p. 44.

- Cuarta etapa. Edad escolar: laboriosidad (competencia y método) Vs inferioridad
- Quinta etapa. Adolescencia: identidad (amor y devoción) Vs confusión de papeles
- Sexta etapa. Estado adulto temprano: intimidad (amor y afiliación) Vs aislamiento
- Séptima etapa. Estado adulto medio: generatividad (afecto y producción) Vs estancamiento
- Octava etapa. Estado adulto tardío: integridad del yo (sabiduría) Vs desesperación⁶⁰

Ahora bien, para fines de este trabajo y en obvio de espacio, únicamente se considerarán las cuatro primeras etapas, que son las relacionadas con el desarrollo infantil.

Primera Etapa.

Infancia: confianza (esperanza) vs desconfianza

Esta etapa sucede desde el nacimiento hasta el primer año de vida y es similar a la primera etapa oral de Freud. “De acuerdo con Erikson durante el primer año de vida postnatal, el lactante afronta su primer desafío importante, cuya victoria ejerce un efecto profundo en todos sus desarrollos ulteriores. El lactante se encuentra con el dilema de confiar o desconfiar de la gente que lo rodea. El sentido de confianza se desarrolla

⁶⁰ Idem.

si las necesidades del lactante se satisfacen sin demasiada frustración, esto se da en su relación con la madre”.⁶¹

De ahí la importancia que tiene la relación de madre e hijo en la infancia. La naturaleza del niño exige recibir la satisfacción apropiada a sus necesidades básicas, sobretodo la de ser atendido, porque él solo no puede satisfacerlas. El niño incorpora, es decir, para relacionarse con el ambiente, recibe. Las necesidades del niño deben satisfacerse no sólo en el momento apropiado, sino en el grado adecuado, ya que el fracaso en cualquier aspecto puede producir trastornos.

Erikson cree que si la relación entre madre e hijo es mutuamente satisfactoria y armónica, el niño recibe aparentemente un sentido de "bienestar interno", que no necesita reafirmarse continuamente. Los niños que parecen inseguros o angustiados cuando sus madres los abandonan, aún cuando sea por un segundo, es por su falta de sentido de confianza en sí mismos. La madre que armoniza con las necesidades de su hijo engendra en él un sentido de ser aceptable, bueno y adorable y éstos son los ingredientes esenciales de la confianza básica.⁶²

Puesto que cada etapa tiene su ritualización y un ritualismo, en esta etapa son: numinosidad contra idolatría. Quiere decir esto que la primera

⁶¹ *Ibíd*em, p. 45.

⁶² Kobsa, Linda; *Op. Cit.* p. 25

ritualización denominada por Erikson es numinosa, que significa experiencias emocionales profundas. Por lo tanto, éstas ocurren como resultado de las interacciones repetidas de la madre y el niño. La madre actúa y reacciona en presencia de su bebé en forma rutinaria para atender sus necesidades. El niño, a su vez, actúa y reacciona respondiendo a la madre, es decir, se necesitan mutuamente. De esta forma la persona confiada es capaz de esta ritualización y obtiene una sensibilidad social.⁶³

La distorsión de la ritualización numinosa es la idolatría. Significa una exageración de veneración y respeto. Paradójicamente puede tener como resultado la sobreestimación de uno mismo, es decir, quererse demasiado, ser narcisista y admirarse excesivamente o, por otra parte, idealizar demasiado a los demás.

Segunda Etapa.

Primera infancia: autonomía (valor, autocontrol y fuerza de voluntad) vs vergüenza y duda

Desde el primer año de vida hasta los tres años, similar a la etapa anal de Freud, tiene lugar la segunda etapa que menciona Erikson. “Con el desarrollo de habilidades perceptuales y musculares, el niño consigue una creciente autonomía de acción. Dos formas de enfrentarse a su ámbito se vuelven maneras dominantes de comportamiento: aferrarse a las cosas y desprenderse de ellas. Este paso es importante para afirmar el ego y a

⁶³ Idem.

menudo las demandas del niño se oponen a las de los demás. En el entrenamiento del control de esfínteres, es capaz de rehusarse a cooperar con los deseos de la madre.”⁶⁴

También puede abandonarse a actitudes hostiles y agresivas, creando fricción y conflictos. Su inmadurez tal vez lo haga en extremo vulnerable a los sentimientos de vergüenza y duda. En este caso, vergüenza significa el sentimiento de ser inaceptable para los demás, mientras duda es el temor a la autoafirmación.

El niño puede generar un sentido de duda en sí mismo si, al luchar por satisfacer las demandas del ambiente, se encuentra con frecuentes fracasos, frustraciones y rechazos. “Como resultado tendrá tendencias obsesivas y compulsivas, es decir, duda de sus propias habilidades y rutinariamente hace sólo lo que es seguro y lo que entra en los límites marcados por las personas significativas en su vida. En otro extremo el niño puede impulsar tendencias agresivas, hostiles y reaccionar negativamente ante todos los controles externos e internos. Por lo tanto, es posible que desarrolle un verdadero odio hacia sus padres y generalizarlo a toda autoridad y restricción de cualquier clase: reglas, patrones y leyes”.⁶⁵

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 27.

⁶⁵ Ryckman, R.; *Theories of Personality*. Brooks/ Cole Publishing Company. U.S.A.,1997, p. 76.

La vergüenza es una forma indeseable de autoconciencia, una lesión a la autoestima, producida por la censura y la desaprobación de los demás: por lo tanto, se prueba en evaluaciones externas más que por autoevaluaciones. Es decir, lo que digan los demás es muy importante. Por esto los padres, profesores o niños mayores no deben menospreciar o degradar los logros del niño.

La conciencia proporciona una fuente de control interno y un modelo de conducta deseable. “Antes de desarrollarse, domina las regulaciones y los controles externos. Si se obedece a estas fuentes de control internas y externas, puede en gran medida evitarse dudas, vergüenza y culpabilidad. El impulso de autonomía compite con la voz de la conciencia. El conflicto entre ambas se ve, por ejemplo, en la terquedad y la rigidez, en la toma de decisiones o en los rasgos sanos como la cooperación y la conformidad con las expectativas”.⁶⁶

Antes de desarrollarse la conciencia, la sociedad y la cultura proporcionan, por lo general, un código de leyes para regular la conducta del niño. De esta manera lo ayudan a alcanzar una medida limitada de autonomía, y tratan de evitarle dudas y vergüenzas. Del mismo modo como el sentido de confianza de los padres se comunica al hijo y afecta su

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 77

desarrollo del sentido de confianza, así el grado de autonomía de los padres afecta las condiciones de desarrollo de la autonomía del niño.

Algunas actitudes fundamentales se forman durante la segunda etapa, cuando la necesidad de autonomía crea una crisis. “Esta formación depende del grado de éxito con que se resuelva la crisis y cómo salga de ella el ego. Por lo tanto, si una persona desarrolla un sentido de autonomía a un grado inusitado, demostrará las virtudes de valor, autocontrol y poder de la voluntad”.⁶⁷

En esta etapa el ritualismo es sensatez contra legalismo. El individuo aprende a discriminar lo correcto de lo erróneo, lo aceptable de lo inaceptable, para minimizar la duda en sí mismo y el sentido de vergüenza y darse cuenta que poder expresarse libremente requiere sensibilidad para la aprobación y desaprobación de los demás. “Erikson se refiere a la ritualización de este periodo como sensatez, la cual tiene que ver con las leyes, reglas, reglamentos, prácticas honradas y formalidad en la vida diaria, es decir, lo que se enseña en los códigos de conducta aceptable. En esta etapa el niño adquiere nuevas capacidades tanto en lo cognoscitivo, lo muscular y locomotor, como una mayor facilidad para interactuar con los demás. Sólo los niños que gozan de un sentido de autonomía, conocen las

⁶⁷ Dicarpio, N.S.; Op. Cit. p. 46.

reglas y papeles apropiados. Esto fomenta un gran placer en el pequeño al ejercer su propia voluntad y sentirse capaz y justificado para usarla”.⁶⁸

Tercera Etapa.

Edad de juegos: iniciativa (determinación) vs culpa

En la niñez temprana, que corresponde a la etapa fálica de Freud, entre los tres y cinco años de edad, la necesidad de autonomía cobra una forma más vigorosa; se vuelve más coordinada, eficiente, espontánea y dirigida hacia un objetivo. En este periodo, el principal logro del ego es el sentido de iniciativa y fracasar en esta tarea produce culpabilidad. Si en la etapa pasada, la duda de sí mismo y la vergüenza son el resultado del fracaso de adquirir un sentido de autonomía, un sentido profundo y constante de culpa e indignidad es el resultado del fracaso de adquirir un sentido de iniciativa. En esta etapa el niño puede hacer cosas esenciales sin ningún esfuerzo, como caminar, correr y levantar cosas. Por lo que utiliza su energía de modo más eficiente. El niño parece crecer en conjunto, es decir, parece más auténtico, más cariñoso, relajado y lúcido en sus juicios, más activo y activador.⁶⁹

Aun cuando Erikson sigue la idea Freudiana y afirma que el intento de desarrollar un sentido de iniciativa adquiere un aspecto sexual, al principio es de carácter rudimentario. “El complejo de Edipo y el de

⁶⁸ Ryckman, R.; Op. Cit. p. 79.

⁶⁹ Smith, B y H.Vetter. *Theories of Personality*. Prentice Hall. U.S.A., 1991, p. 102

castración del que habla Freud surgen en esta etapa. Cuando el niño se interesa románticamente en su madre y se dedica activamente a un cortejo primitivo y la niña lo hace con su padre; sin embargo, a diferencia de Freud, Erikson concede un lugar preponderante a las influencias sociales y del ego".⁷⁰

Los esfuerzos que hace el niño por la iniciativa a menudo causan una colisión entre él y las personas con autoridad que lo rodean. Éstas pueden hacerlo sentir culpable por entrometerse y afirmarse a sí mismo. Por lo tanto, si los padres son demasiado rigurosos con el niño y lo reprimen por interferir en sus actividades, el pequeño desarrolla un sentimiento de culpa.

El sentido de iniciativa es influido en gran medida por el desarrollo del superego. "Éste tiene el poder de producir culpa en el ego, si éste no sigue los dictados de la conciencia o no vive de acuerdo con las prescripciones del ideal del ego. Esto significa que, por ejemplo, la culpa se siente como indignidad, insatisfacción con el Yo y a menudo depresión. Algunos niños están demasiado dispuestos a reprimirse y castigarse a sí mismos. Las tendencias patológicas pueden desenvolverse por ese motivo y cuando el superego persiste en una forma infantil, impide la libre

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 104

expresión del ego; por lo tanto, se bloquea el desarrollo de un sentido de iniciativa y nunca se realizan las potencialidades más completas del ego. Finalmente, lo que debe de hacer el ego es reducir la tiranía y el poder del superego, volverse fuerte y dominar la personalidad”.⁷¹

El niño está listo en esta etapa para los comienzos de las aventuras en equipo y el trabajo productivo rudimentario del siguiente periodo, cuando enfrentará nuevos problemas. Si el desarrollo es normal, el ego alcanza otra fuerza importante: la virtud de la determinación o direccionalidad, es decir, el valor de llevar a cabo metas importantes en la vida.

Conforme a lo señalado por Cueli y Reidl, en esta etapa el ritualismo es autenticidad contra imitación. “Erikson llama a esta fase la edad de juegos porque para él el juego capacita al niño para volver a vivir, corregir o simplemente recrear experiencias pasadas, para aclarar lo que constituyen los papeles auténticos”.⁷²

La naturaleza del juego le ofrece al niño oportunidades que no puede vivir en la realidad. En el juego el pequeño actúa diversidad de papeles y comportamientos aprobados y deseables para su individualidad.

⁷¹ *Ibíd*em, p. 105.

⁷² Cueli, J. y L. Reidl. *Teorías de la personalidad*. Trillas. México, 1974, pp. 118-125

Asimismo, la exploración de la conducta productora de culpa es posible por medio del juego, en donde el niño adopta una variedad de papeles que representan las funciones aceptadas y reprobadas de la sociedad, ya sea jugando él solo o en grupo.

La ritualización de la edad de los juegos es la autenticidad. Se refiere al juego que utiliza el niño, a los papeles culturalmente aceptados para resolver el conflicto entre la iniciativa y culpa. “Es importante añadir que la formación del ideal del ego también ocurre en este periodo. Por otro lado, el ritualismo de imitación es la usurpación de papeles y actitudes falsas, ser alguien que en realidad no es. El adulto que oculta su verdadera personalidad glorificándose y fingiendo tener atributos que no posee. Otras formas de patología son que la persona no se atreve a pensar ni imaginar ciertas líneas ni emprender ciertas acciones. El otro extremo es posible, cuando la persona se identifica con papeles inaceptables y da rienda suelta a sus impulsos sin sentir ninguna culpa”.⁷³

Los niños con un sentido de iniciativa bien desarrollado pueden ser sinceros y actuar auténticamente mediante reglas culturales aceptables para su sexo, edad, posición y ambiente. Los que imitan hacen un intento por impresionar a los demás con papeles artificiales, carecen de espontaneidad, son celosos, desconfiados y evasivos.

⁷³ *Ibíd.*, p.

Cuarta Etapa.

Edad escolar: laboriosidad (competencia y método) vs inferioridad

Se refiere a la niñez media, desde los seis hasta los once años, etapa que corresponde a la freudiana de latencia. En ella las fantasías e ideas mágicas de la infancia ceden el paso a la tarea de prepararse para papeles aceptables en la sociedad. El niño se familiariza con el mundo de las "herramientas" en el hogar y la escuela. En esta etapa se espera el trabajo productivo y los logros reales, aunque el juego aún continúa. Es preciso que adquiera habilidades y conocimientos.

El niño aprende a ganar recompensas y alabanzas, haciendo cosas que son más que facsímiles de los logros reales; por lo tanto, si todo va bien, comenzará a desarrollar dos virtudes importantes: método y competencia.

Los niños desean ser como los adultos y si no se reprimen sus esfuerzos, satisfacen las demandas que se les hace. "Pero si las demandas son contrarias a sus tendencias naturales (como sucede con la educación formal, donde se espera, por ejemplo, que el niño permanezca sentado y preste atención por largo tiempo), se rebelan. Por lo tanto, el peligro de esta etapa es el sentido de insuficiencia e inferioridad".⁷⁴

⁷⁴ Orvañanos, O.; Etapas del desarrollo: Un análisis comparativo del pensamiento de Erik Erikson y María Montessori. Universidad Iberoamericana. Tesis de Maestría, México, 1979. pp. 150 y 151.

Si se desespera de su posición entre sus compañeros que utilizan herramientas similares, puede desanimarse respecto a su identificación con ellos y con un segmento del mundo que utiliza las herramientas. La pérdida de la esperanza puede regresarlo a la rivalidad familiar de la época edípica (etapa anterior). De ser así, su actitud se considera mediocre o inadecuada.

En esta etapa el ritualismo es formalidad contra formalismo. La ritualización de la formalidad ocurre durante la edad escolar cuando el niño aprende maneras eficaces de hacer las cosas, es decir, habilidades apropiadas, métodos diferentes y patrones de perfección.⁷⁵

El juego se transforma en trabajo. Además, adopta formas apropiadas para utilizar sus herramientas correctamente y resolver sus problemas y las estrategias que promueven un sentido de laboriosidad y competencia. Sólo tendrá formalidad la persona que haya alcanzado un sentido de laboriosidad.

La formalidad puede expresarse en formalismo, es decir, en perfeccionismo, por ejemplo, cuando los estudiantes sólo se interesan por las calificaciones. Son personas que se sienten inferiores y recurren al ritualismo del formalismo: el fingimiento de ser competentes. También hay otras formas de anormalidad. La persona que se siente inferior puede

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 152.

evitar la competencia y los esfuerzos activos para superar sus limitaciones. Tienen hábitos de trabajo deficientes, son mediocres y pueden conformarse con una conducta esclavizada.⁷⁶

2.3 ANNA FREUD: SECUENCIA DEL DESARROLLO INFANTIL

Anna Freud, hija del padre del psicoanálisis, considera que es posible establecer un prototipo de línea del desarrollo: desde la dependencia hasta la autosuficiencia emocional y las relaciones objetales adultas.

Para establecer el prototipo, hay una línea básica de desarrollo sobre la que han dirigido su atención los analistas desde las etapas iniciales. Se trata de la secuencia que conduce desde la absoluta dependencia del recién nacido de los cuidados de la madre, hasta la autosuficiencia, material y emocional, del adulto joven, para la cual las fases sucesivas del desarrollo de la libido (oral, anal, fálica) simplemente forman la base congénita de maduración. Estas etapas han sido bien comprobadas en los análisis de adultos y de niños y también a través de la observación analítica directa de niños, y se pueden enumerar aproximadamente en la forma siguiente:

1. La unidad biológica de la pareja madre-hijo, con el narcisismo de la madre extendido al niño, y el hijo incluyendo a la madre como parte de

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 154.

su *medio narcisista* interno⁷⁷, período que además se subdivide en las fases autistas, simbióticas y de separación-individuación con ciertos riesgos específicos del desarrollo inherentes a cada una de estas fases;

2. La relación anaclítica con el objeto parcial o de satisfacción de las necesidades, que está basada en la urgencia de las necesidades somáticas del niño y en los derivados de los impulsos, y que es intermitente y fluctuante, dado que la catexis del objeto se libera bajo el impacto de deseos imperiosos y es vuelta a retraer tan pronto como se los ha satisfecho;
3. La etapa de constancia objetal, que permite el mantenimiento de una imagen interna y positiva del objeto, independiente de la satisfacción o no de los impulsos;
4. La relación ambivalente de la fase preedípica sádico-anal, caracterizada por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar los objetos amados;
5. La fase fálico-edípica completamente centralizada en el objeto, caracterizada por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario (o viceversa), celos por rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo, tendencia a proteger, curiosidad, deseo de ser admirado y actitudes exhibicionistas; en las niñas la relación fálico-edípica (masculina) hacia la madre precede a la relación edípica con el padre;
6. El período de latencia, es decir, la disminución postedípica de la urgencia de los impulsos y la transferencia de la libido desde las

⁷⁷ Hoffer, Wolfgang; **El Estudio Psiconalítico de la Niñez**; McGraw-Hill, 1993, p. 180.

figuras parentales hacia los compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes, ideales impersonales e intereses de objetivo sublimado e inhibido, con fantasías que demuestran la desilusión y denigración de los progenitores ("romance familiar", fantasías equivalentes, etcétera);

7. El preludio preadolescente de la "rebeldía de la adolescencia", es decir, el retorno a conductas y actitudes anteriores, especialmente del objeto parcial, de la satisfacción de las necesidades y del tipo ambivalente;
8. La lucha del adolescente por negar, contrarrestar, aflojar y cambiar los vínculos con sus objetos infantiles, defendiéndose contra los impulsos pregenitales y finalmente estableciendo la supremacía genital con la catexis libidinal transferida a los objetos del sexo opuesto, fuera del círculo familiar.

Mientras que los detalles de estas posiciones han formado parte durante mucho tiempo del conocimiento común en los círculos analíticos, su importancia en relación con los problemas prácticos está siendo investigada cada vez más en los últimos años. Por ejemplo, con respecto a las controvertidas consecuencias de la separación del niño de la madre, de los padres o del hogar, una rápida mirada al desenvolvimiento de esta línea de desarrollo será suficiente para demostrar de manera convincente la razón de las reacciones comunes y las respectivas consecuencias patológicas frente a hechos tan variados como lo demuestra la experiencia y que están relacionados con las realidades psíquicas variables del niño en los diferentes niveles.

Las interferencias con el vínculo biológico de la relación madre-hijo (fase 1), debidas a cualquier motivo, darán lugar a una ansiedad de separación propiamente dicha⁷⁸ ; la incapacidad de la madre para cumplir con su rol como organismo estable para la satisfacción de necesidades y para brindar confort (fase 2) determinará trastornos en el proceso de individuación o una depresión anaclítica u otras manifestaciones carenciales o el precoz desarrollo del yo o lo que se ha denominado un "falso yo" Las relaciones libidinales insatisfactorias con objetos inestables o por cualquier razón inadecuados durante la fase de sadismo anal (fase 4) trastornarán la fusión equilibrada entre la libido y la agresión y darán origen a una agresividad, una destrucción, etc., incontrolables.⁷⁹

Es solamente después que se ha alcanzado la constancia objetal (fase 3) que la ausencia externa del objeto se sustituye, al menos en parte, con la presencia de una imagen interna que permanece estable; para fortalecer esta determinación pueden extenderse las separaciones temporales, en proporción al progreso de la constancia objetal. Por consiguiente, aun cuando sea imposible señalar la edad cronológica en que pueden tolerarse las separaciones, aquélla puede establecerse de acuerdo con la línea del desarrollo cuando las separaciones se adecuen al yo y no sean traumáticas, un punto de importancia práctica en relación con las vacaciones de los padres, la hospitalización del niño, la convalecencia, el ingreso al jardín de infantes, etcétera.

⁷⁸ Bowlby, John; **Angustia de Separación**; Universidad de Nebraska, EE.UU., 1983, p. 60.

⁷⁹ Freud, Anna; **La Agresión en relación con el Desarrollo Emocional**; Paidós, Argentina, 1992, p. 23.

Anna Freud considera que también se han aprendido otras lecciones de carácter práctico gracias a esta secuencia del desarrollo, tales como las siguientes:

- Que la actitud de marcado apego durante el segundo año de la vida (fase 4) es el resultado de la ambivalencia preedípica, y no de los exagerados mimos maternos;
- Que no es realista, por parte de los padres, esperar durante el período preedípico (hasta el final de la fase 4) las relaciones objetales mutuas que pertenecen sólo al siguiente nivel de desarrollo (fase 5);
- Que ningún niño se puede integrar completamente con un grupo hasta que la libido se haya transferido desde los padres a la comunidad (fase 6). Cuando la resolución del complejo de Edipo se demora y la fase 5 se prolonga como resultado de una neurosis infantil, serán comunes los trastornos de adaptación al grupo, la pérdida de interés, las fobias escolares (escolaridad diurna) y la extrema añoranza del hogar (alumnos internos);
- Que las reacciones en relación con la adopción son más severas durante la última parte del período de latencia (fase 6) cuando, de acuerdo con el proceso de desilusión normal de los padres, todos los niños sienten como si fueran adoptados y las emociones relacionadas con la adopción real se mezclan con la presencia del "romance familiar";

- Que las sublimaciones vislumbradas en el nivel edípico (fase 5) y desarrolladas durante el período de latencia (fase b) pueden desaparecer en la preadolescencia (fase 7) no a través de trastornos del desarrollo o de la educación, sino debido a la regresión hacia niveles anteriores (fases 2, 3 y 4) que es propia de esta fase;
- Que es tan poco realista por parte de los padres oponerse a la liberación del vínculo existente con la familia o a la lucha contra los impulsos pregenitales del adolescente (fase 8) como quebrar el vínculo biológico durante la fase 1 u oponerse a las manifestaciones autoeróticas pregenitales durante las fases 1, 2, 3, 4 y 7.

Para concluir este apartado, es conveniente mencionar que las teorías del desarrollo cognoscitivo infantil antes mencionadas - particularmente la de Piaget-, permiten a los profesionales de la educación, sobre todo a aquellos interesados en la educación preescolar, conocer de una manera amplia, las fases del desarrollo cognoscitivo infantil y representan una enseñanza fundamental; aunque se debe tener presente que se trata únicamente de puntos de referencia para comprender la secuencia del mencionado desarrollo; no obstante, resultan de gran utilidad para los docentes en virtud de que mediante el estudio de sus diferentes fases, es posible ir entendiendo el aspecto cognoscitivo del niño, lo que se traduce en un “recurso” muy conveniente para un mayor entendimiento del infante y un mejor manejo de las diversas situaciones a las que cotidianamente se enfrentan los profesores encargados de la educación de niños en edad preescolar.

Una vez analizadas en este apartado las principales teorías del desarrollo infantil; en el próximo apartado se estudia el proceso de la enseñanza de lecto-escritura, así como sus contenidos programáticos.

CAPÍTULO III

LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Como introducción a este apartado, resulta conveniente retomar algunos aspectos de la teoría piagetana, relacionados con el aprendizaje.

Jean Piaget, echó por tierra varios supuestos en lo que al desarrollo de los niños se refiere, sobre todo con su teoría psicogenética, en la cual se afirma que el niño sufre durante toda su etapa de desarrollo motriz, también un desarrollo psíquico y mental del cual pueden ser identificadas en la generalidad sus partes.

A partir del desarrollo de esta teoría -y sobre todo en los países de habla hispana-. La psicogenética ha sido de gran ayuda en la elaboración de planes, programas y guías de estudio, particularmente en el nivel preescolar, puesto que enuncia un principio ya casi universal entre todos los que nos dedicamos a la educación como actividad principal: que el niño es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es el sujeto más activo de este proceso.

A partir de dicha afirmación, se arriba a la conceptualización de las didácticas para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, destacando, que no es este el nivel en el que se debe enseñar a los niños a leer y escribir, más bien, se requiere respetar su desarrollo psico-motriz, acercándolos a actividades, objetos y sujetos del conocimiento que tengan que ver con el desarrollo tanto de su expresión oral como de su próxima expresión escrita.

La finalidad, entonces, no es sólo que el niño aprenda a leer y escribir, sino cómo aprende y qué estructuras mentales pone en juego para este aprendizaje. El respeto a sus estructuras mentales y el fortalecimiento de las mismas es ahora el objetivo principal de toda actividad en el jardín de niños.

3.1 EL PROCESO EN LA ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA

Antes de describir los procesos de enseñanza de lecto-escritura a los que alude este punto, es conveniente aclarar que los mismos fueron tomados del Decreto 348, relativo al Programa de Educación Preescolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 27 de octubre de 2002.

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente. Por ejemplo, cuando los bebés gatean o caminan, se extiende su capacidad de explorar el mundo y ello impacta el desarrollo cognitivo; lo mismo sucede cuando empiezan a hablar, pues mediante el lenguaje amplían sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales, lo que a su vez influye en el acelerado desarrollo del lenguaje.

Del mismo modo, al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo, y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

En general los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Es preciso insistir en que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En virtud de la vitalidad que los caracteriza entre más pequeños son, los niños preescolares, requieren estar en constante movimiento. En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen

progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado (como se señala en el capítulo primero de este trabajo) en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños. La organización de los campos formativos se presenta en el siguiente cuadro:

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
<i>Desarrollo personal y social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y autonomía • Relaciones interpersonales
<i>Lenguaje y comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje Oral • Lenguaje escrito
<i>Pensamiento matemático</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Número • Forma, espacio y medida
<i>Exploración y conocimiento del mundo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural • Cultura y vida social
<i>Expresión y apreciación artística</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical • Expresión corporal y apreciación de la danza

	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación plástica • Expresión dramática y apreciación teatral
<i>Desarrollo físico y salud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio • Promoción de la salud

Fuente: SEP. Acuerdo No. 348, Programa de Educación Preescolar.

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imposición, que en ocasiones se intenta justificar aludiendo al carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por otra parte los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etc), pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada.

Considerando que conforme al tema de tesis, el campo formativo que nos interesa es el de *Lenguaje y comunicación* en los siguientes párrafos, se transcribe lo planteado en el Decreto 348 sobre el particular.

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.

El lenguaje se utiliza para establecer relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para convencer. Asimismo, mediante el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.⁸⁰

No obstante que en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales en los niños, relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también, y de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a los niños y a las niñas en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con los adultos y

⁸⁰ Castañeda, Gloria; “La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo”. en *Revista de Pedagogía Num. 40*. México, 2004. p. 28

con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Al llegar a la educación preescolar, generalmente tanto niños como niñas, poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna, así como la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender. Saben que pueden usar el lenguaje con distintos propósitos (manifestar sus deseos, conseguir algo, hablar de si mismos, saber acerca de los demás, crear mundos imaginarios mediante fantasías y dramatizaciones, etcétera).

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados -reales o imaginarios-. Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus

capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Expresarse por medio de la palabra es para ellos una necesidad; abrir las oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha, es tarea de la escuela.

Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:

- “Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- “Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscan vías de solución a un problema, etcétera.

El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.

- “Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular -los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema. Esta práctica implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación”.⁸¹

La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos *procesos* son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena o español). El uso de su lengua es la herramienta

⁸¹ Decreto 348, Programa de Educación Preescolar, SEP-México, 2004, p. 40

fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (a través de los medios de comunicación, la observación, les permite inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar, etcétera); saben que las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Todo ello lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como puede ser escuchar a otros leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar

cuando alguien comenta sobre algo que ha leído. De la misma manera, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que “creen que está escrito” en un texto.

Es lógico suponer que algunos niños llegarán a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; dependiendo del tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar. En tanto más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. *Por ello hay que propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para aquellos niños que no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.*⁸²

La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de

⁸² *Ibíd.*, p. 41.

inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que de forma escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen del sistema de escritura incrementando su repertorio paulatinamente, son actividades en las que los niños ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y para aprender a leer y a escribir.

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse, por ejemplo, de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras.⁸³

Experiencias como utilizar el nombre propio para marcar sus

⁸³ Idem.

pertenencias o registrar su asistencia; llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; dictar a la maestra un listado de palabras de lo que se requiere para organizar una fiesta, los ingredientes para una receta de cocina y el procedimiento para prepararla, o elaborar en grupo una historia para que la escriba la maestra y sea revisada por todos, son experiencias que permiten a los niños descubrir algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. Los niños hacen intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras; estos intentos representan pasos

fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.⁸⁴

En síntesis, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización. De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar *no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método o proceso para enseñar a leer y escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad.*⁸⁵

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ *Ibíd*em, p. 42

En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá, como ya se expuso, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo.

Por las características de los *procesos cognitivos* que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz. Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: Lenguaje oral y Lenguaje escrito. En el próximo punto, se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados, así como las formas en que éstas se favorecen y se manifiestan.

3.2 CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

El Programa de Educación Preescolar está organizado en seis campos formativos y se basa en 10 principios pedagógicos, con el propósito fundamental de que los alumnos adquieran y enriquezcan, de manera temprana, competencias para su desarrollo educativo integral.

A diferencia de los planes de estudios que establecen temas generales como contenidos educativos para organizar la manera en que los alumnos adquieren los conocimientos, este programa está centrado en la adquisición de competencias para la primera infancia.

Como se señaló en el primer capítulo de esta investigación, “una competencia, según define el mencionado programa, es el conjunto de capacidades, que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas

que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que pueden manifestarse en su vida cotidiana”.⁸⁶

Para organizar el trabajo educativo, y con el fin de que los alumnos de todos los planteles del país, tanto de sostenimiento público como particular, puedan adquirir las competencias fundamentales, el Programa las agrupa en seis campos formativos:

Desarrollo personal y social, que proyecta en los infantes identidad personal, autonomía y relaciones interpersonales; Lenguaje y comunicación, que desarrolla el lenguaje oral y el escrito; Pensamiento matemático, que enseña conceptos como número, forma, espacio y medida.

También Exploración y conocimiento del mundo, que comunica conocimiento del mundo natural, así como de la cultura y la vida social; Expresión y apreciación artísticas en materia musical, plástica, teatral y de danza; y Desarrollo físico y salud, que promueve la coordinación, fuerza y equilibrio, además de la promoción de la salud. Los principios pedagógicos sobre los cuales se basa el Programa para este nivel están agrupados en tres áreas: la primera, atiende las características infantiles y procesos de aprendizaje; la segunda, promueve diversidad y equidad; y la tercera, dirige la intervención educativa.

⁸⁶ *Ibíd.*, 23

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO

ESCRITO	LENGUAJE ORAL	LENGUAJE
<p>Competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

**LAS COMPETENCIAS Y LAS FORMAS EN QUE SE
MANIFIESTAN
LEGUAJE ORAL**

COMPETENCIAS	SE FAVORECEN Y MANIFIESTAN CUANDO:
<p style="text-align: center;"><i>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros). • Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas. • Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros. • Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada). • Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).
<p style="text-align: center;"><i>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. • Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los

	<p>demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. • Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos. • Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades. Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.
<p><i>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa. • Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados. • Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o de alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas. • Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. • Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo

	<p>o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el saludo y la despedida para marca el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición. • Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas. • Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.
<p><i>Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros. • Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan. • Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue en una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto. • Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje. • Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes. • Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales o imaginarios. • Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.
<p><i>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya. • Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen

	los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).
--	---

LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIAS	SE FAVORECEN Y SE MANIFIESTAN CUANDO:
<i>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone. • Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, contraportada, ilustraciones. • Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia. • Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).
<i>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).

	<ul style="list-style-type: none">• Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).• Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.• Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.• Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo.• Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).• Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares.• Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).• Identifica que se lee en el
--	--

	<p>texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos. • Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia.
<p><i>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica “qué dice su texto”. • Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. • Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, da sugerencias para mejorar el texto). • Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito.

<p>Identifica algunas características del sistema de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros.• Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de los libros de la biblioteca del aula).• Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).• Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras.• Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.• Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera.• Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos
--	--

	<p>larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras). • Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos. • Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.
--	---

Fuente: *Secretaría de Educación Pública*. Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. Diario Oficial de la Federación, Miércoles 27 de octubre de 2004.

La aplicación del Programa de Educación Preescolar estará sujeta a evaluación continua a fin de hacer las precisiones necesarias en su contenido; con ello se impulsará una cultura de la evaluación, mejoramiento de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de educación preescolar.

Como parte de la justificación de este programa, se reafirma lo publicado el 12 de noviembre de 2002, lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y se ratifican los plazos de la obligatoriedad del preescolar: el tercer grado, en el actual ciclo 2004-2005; el segundo grado, en el periodo 2005-2006 y el primer grado en el ciclo escolar 2008-2009.

CAPÍTULO IV

LINEAMIENTOS DE APOYO PARA FACILITAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

Las teorías actuales del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten con distintos matices la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. “Esta relación puede tomar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la extiende y profundiza su alcance; o bien modifica algunos elementos de esa idea al mostrar su insuficiencia, conduce a quien aprende al convencimiento de que dicha idea es errónea y a adoptar una noción distinta, en la cual reconoce más coherencia y mayor poder de explicación”.⁸⁷ Es este mecanismo de aprendizaje el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, para hacer frente a nuevos retos cognitivos, para actuar y para relacionarnos con los demás.

Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento se construye representa un desafío profesional para la educadora, pues la obliga a

⁸⁷ Secretaría De Educación Pública. *Sugerencias para la enseñanza*. Xalco: México. 2001. p. 53.

mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos. Al tratar todo tema, al realizar una actividad cualquiera, la educadora debe hacer el esfuerzo de ponerse en el lugar de los niños y plantearse unas cuantas preguntas cuya respuesta no es sencilla: ¿qué saben y qué se imaginan ellos sobre lo que se desea que aprendan? ¿Lo están comprendiendo realmente? ¿Qué “valor agregado” aporta a lo que ya saben? ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento?

Esta perspectiva demanda una práctica más exigente y, en ciertos momentos, un avance más lento del que probablemente se había planeado. Sin embargo, es la única manera de promover un aprendizaje real y duradero. Muchas investigaciones muestran que, cuando no se ponen en juego las ideas previas, los conocimientos nuevos pueden ser recordados durante un tiempo, pero las personas que no los utilizan para pensar y no los incorporan a sus competencias, pronto los olvidan y siguen aplicando, a veces durante el resto de su vida, las viejas ideas que no pusieron a prueba o que no lograron modificar.

4.1 ACTIVIDADES SUGERIDAS EN LOS PROGRAMAS

4.1.1 LA FUNCIÓN DE LA EDUCADORA ES FOMENTAR Y MANTENER EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EL DESEO DE CONOCER, EL INTERÉS Y LA MOTIVACIÓN POR APRENDER.

La curiosidad y la búsqueda de explicaciones son rasgos humanos, disposiciones genéricas, especialmente intensas en los niños que permiten, a través de la interacción individual con el medio, el acercamiento a fenómenos y situaciones que despiertan interés. El interés se muestra en estados psicológicos particulares, caracterizados por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de placer y concentración. En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, es decir, se genera por las características de ciertos estímulos. La característica del interés situacional es su tendencia dinámica y cambiante. El interés emerge frente a lo novedoso, lo que sorprende, lo complejo, lo que plantea cierto grado de incertidumbre. El interés genera motivación y en ella se sustenta el aprendizaje.⁸⁸

Sin embargo, incorporar los intereses de los niños al proceso educativo no es algo tan sencillo y automático como “darles respuesta”. Hay problemas, desafíos que deben ser resueltos por la mediación de la maestra, teniendo presente que:

⁸⁸ Acuerdo 348, Op. Cit. p. 60.

- “Las niñas y los niños no siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre todas las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.
- Las cosas o problemas que preocupan a los niños a veces responden a intereses pasajeros y superficiales, motivados, por ejemplo, por un programa de televisión de moda.
- En el otro extremo, a veces se trata de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan la capacidad de comprensión de los niños y las posibilidades de respuesta en el grupo, por ejemplo, ¿cómo empezó el mundo? ¿Por qué hay gente mata?
- En el grupo hay, naturalmente, intereses distintos y con frecuencia incompatibles”.⁸⁹

Para resolver estos problemas, la educadora tiene una tarea de transacción, en la que su intervención se oriente a precisar, canalizar, negociar esos intereses hacia lo que formativamente es más importante, es más rico como tema. Por otro lado, debe procurar que, al introducir una actividad que considera relevante, ésta debe despertar el interés de los niños, encauzando la curiosidad que los caracteriza y propiciando la disposición por aprender, manteniéndolos cognitiva y emocionalmente activos en las experiencias escolares.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 61.

Para lograrlo, es necesario reflexionar y valorar qué vale la pena tomar en cuenta de lo que manifiestan los niños, como base para impulsarlos a aprender, a avanzar y a profundizar en sus aprendizajes y experiencias, teniendo como referentes las competencias y los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

En la educación preescolar existen formas de intervención educativa que se basan en concepciones desde las cuales se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y los niños que no saben. Sin embargo, muchos resultados de investigación en psicología cognitiva destacan el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de las niñas y los niños. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven.

Cuando los niños se enfrentan a situaciones en las que simplemente escuchan y siguen instrucciones para realizar una actividad determinada, se limitan las posibilidades de ejercicio de operaciones mentales, de comunicación de sus ideas y de estrategias espontáneas que les permitan probar soluciones e intercambiar puntos de vista. Por el contrario, en situaciones que imponen retos y demandan que los niños colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos

y tomen decisiones, se ponen en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como del lenguaje.

La participación de la maestra debe consistir en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar; en algunas, es la maestra quien planea y coordina actividades que propician la adquisición de las competencias mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, la sensibilidad de la educadora le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos.

En estas oportunidades, los niños encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y de aprender a trabajar en colaboración.

4.1.2 EL JUEGO POTENCIA EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS.

El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y

puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

“En el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados)”.⁹⁰ Los niños recorren toda esa gama de formas en cualquier edad, aunque puede observarse una pauta de temporalidad, conforme a la cual las niñas y los niños más pequeños practican con mayor frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a

⁹⁰ Universidad Pedagógica Nacional. *Teorías del aprendizaje*. Antología. UPN - SEP: México. 2002. p. 113.

los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que los niños “escenifican” adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Desde diversas perspectivas teóricas, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal.⁹¹

En la educación preescolar una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 114.

En este sentido, el juego puede alcanzar niveles complejos tanto por la iniciativa de los niños, como por la orientación de la educadora. Habrá ocasiones en que las sugerencias de la maestra propiciarán la organización y focalización del juego y otras en que su intervención deberá limitarse a abrir oportunidades para que éste fluya espontáneamente, en ese equilibrio natural que buscan los niños en sus necesidades de juego físico, intelectual y simbólico.

4.1.3 LA ESCUELA, COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJES, DEBE PROPICIAR LA IGUALDAD DE DERECHOS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS.

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

Con frecuencia, los adultos actuamos -de manera consciente o no- a partir de estereotipos y prejuicios que nos han sido transmitidos por generaciones; estos prejuicios se traducen en actitudes que fomentan en las niñas y en los niños comportamientos acordes con nuestras creencias y

promueven inequidad y discriminación en la participación, en la expresión de los sentimientos y en la asignación de responsabilidades sociales.

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

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

colaboración, a rechazar la discriminación y a asumir actitudes críticas frente a los estereotipos sociales.⁹²

4.1.4 INTERVENCIÓN EDUCATIVA

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

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

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

⁹² *Ibíd*em, p. 115.

sentido de propósito, cuando es alentado por la maestra y compartido por los niños, convierte al grupo en una comunidad de aprendizaje.

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y podrá darse cuenta de que los logros que se obtienen son producto del trabajo individual y colectivo. En una etapa temprana, los niños tienden a considerar que los resultados de una actividad, sean buenos o malos, son resultado de la suerte o de la intervención de otros. Lo deseable es que los niños aprendan gradualmente a mirar con atención su proceso de trabajo y a valorar diferencialmente sus resultados. Esa posibilidad está influida por los juicios de la maestra y la interacción en el grupo. Si el niño percibe que al valorar su desempeño y el de sus compañeros hay justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo, aceptará que la evaluación es una forma de colaboración, que no lo descalifica.⁹³

Un ambiente de este tipo estimula la disposición a explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta una actividad o un problema; a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir o para enmendar. Los niños aprenderán a pedir orientación y ayuda y a ofrecerla. Se darán cuenta de que al actuar y tomar

⁹³ ⁹³ Universidad Pedagógica Nacional. Op. Cit. pp. 115 y Ss.

decisiones es posible fallar o equivocarse, sin que eso devalúe su trabajo ni afecte su confianza.

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

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

La planificación es un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que los niños avancen en el aprendizaje de acuerdo con los propósitos planteados. Por ello, no puede ser considerada como una definición rígida e invariable, ya que ni la planeación más minuciosa puede prever todas las situaciones que pueden surgir en un proceso tan vivo como el trabajo con los niños. De ahí la necesidad de la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma.⁹⁴

⁹⁴ Acuerdo 348, Op. Cit. p. 67.

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

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

Para aclarar el sentido de las formulaciones anteriores, es conveniente tomar como ejemplo una actividad típica. Supongamos que la educadora ha decidido trabajar en el campo formativo de lenguaje y comunicación y que, por el diagnóstico que ha elaborado sobre los niños, considera que es prioritario fomentar su capacidad narrativa. Tiene a su disposición distintas opciones didácticas: puede, entre otras, utilizar como punto de partida la lectura de un libro infantil o puede pedir a uno de sus alumnos que inicie la actividad narrando un suceso que despertó su interés. Antes de seleccionar y diseñar la actividad, tendrá que clarificar ciertas condiciones, por ejemplo, cuál es el nivel de dominio expresivo y comprensivo de sus alumnos, para decidir si la narración se referirá a un suceso real o una historia imaginaria más compleja; el grado de heterogeneidad de su grupo para decidir cómo lo organizará; el interés

temático que cree más probable en sus alumnos, entre otras. Resueltas estas condicionantes, podrá diseñar y planear la actividad (acciones, secuencia, tiempo, medios y recursos y criterios con los que evaluará el resultado de su actividad).

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

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

4.1.5 COLABORACIÓN Y CONOCIMIENTO MUTUO: ESCUELA-FAMILIA

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

Esta convergencia entre escuela y familia es una antigua y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado sólo de manera insuficiente y parcial, con frecuencia limitándose a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de la organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar la iniciativa para que esa brecha se reduzca tanto como sea posible. Para lograrlo es necesaria una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino también a los demás miembros de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo a las niñas y los niños.⁹⁵

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persigue el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños. Aunque muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son menos las que tienen claridad sobre su función educativa. Explicarla es especialmente importante en el caso del nivel preescolar, porque son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, desde considerar que los niños sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente tareas de la escuela primaria.

⁹⁵ Idem.

La comprensión de los propósitos del Jardín es la base de la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, como la disposición de leer para los niños y conversar con ellos, de atender sus preguntas, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta. En síntesis, creando en los niños la seguridad de que para la familia es importante su participación plena en las actividades del Jardín.

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

Una cuestión delicada por sus consecuencias es la colaboración económica y a través del trabajo personal que la escuela solicita a las familias. Muchas la prestan con generosidad, pero para otras representa un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver. El buen juicio y la solidaridad de educadoras y directivas debe evitar que las familias perciban a la

escuela como una fuente de demandas frecuentes e injustificadas, sin relación evidente con el bienestar y aprendizaje de los niños.

4.2 SUGERENCIAS PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO

Considerando la orientación que actualmente tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura según el Programa de Educación Preescolar vigente, a continuación se presentan algunas sugerencias cuyo propósito es responder a un enfoque social y cultural que permite a cada docente incorporar los elementos y situaciones propios de su ambiente natural y social. Enfatizando la atención en los aspectos afectivos y emocionales de los niños para elevar su autoestima personal y grupal, haciéndolos seguros y confiados.

Partimos de la convicción de que el niño desarrolla su pensamiento y las normas de relación con los demás, mediante un proceso de construcción desde dentro, que tiene que ser vivido por el propio niño y facilitado y estimulado por los adultos. Con la finalidad de formar a un niño que:

- *“Que explore, actúe, haga preguntas, elabore hipótesis y así descubra significados, adquiera conceptos, establezca relaciones, acerca de los elementos y situaciones de su entorno; que no sólo aprenda manipulando objetos, sino que piense, analice, compare, "prediga" lo que sucederá, saque sus*

propias conclusiones y explicaciones acerca de su mundo y las exprese.

- *Que se exprese oralmente* comunicando vivencias, sentimientos e ideas sobre los acontecimientos de la realidad cercana y cotidiana de su vida familiar, escolar y comunal.
- *Que descubra la escritura y la lectura, el lenguaje escrito,* como medios de comunicarse, de representar su expresión oral, de llegar a otros a través de la distancia, de obtener nueva información.
- *Que encuentre placer en leer y escribir porque lo hace en un contexto que tiene significado para él:* leer y escribir su propio nombre, el de sus compañeros, enviar un saludo a un amigo ausente, "leer" la receta de cocina de lo que está preparando, "escribirle" a la abuelita, descifrar propagandas y etiquetas, porque aprender supone interés y motivación.
- *Que se comprometa activamente en la producción y comprensión de textos* porque ve que sus expresiones orales se convierten en texto escrito que él mismo puede interpretar y otros "leer".
- *Que se considere valioso e importante,* con una autoestima e imagen positiva de sí mismo. Que se sienta querido y aceptado como persona a quien se le escucha y atiende aun cuando su lógica no coincida con la del adulto. Que se sienta gratificado cuando expresa sus ideas y opiniones, reconocido

en su esfuerzo más que por la calidad de sus resultados, que siente que se valora su experiencia, lo que trae como saber a la escuela.

- *Que participe en trabajos grupales en el diálogo grupal, que empiece a sentirse parte de pequeños grupos, a planificar actividades en conjunto, a cooperar con otros, a compartir responsabilidades, a tomar acuerdos y aceptar las ideas de otros, sin perder su individualidad.*⁹⁶

1. *El docente debe propiciar aprendizajes activos, agradables, significativos.*

Por favor, lea usted: "et oreiuq ohcum", ¿no puede? Pero... usted. sabe leer. ¿Qué pasa entonces?

Lo que se pretende demostrar con este ejemplo tan simple, es que algo que parece sencillo pero no llegamos a comprender cabalmente, es que: leer no es descifrar y pronunciar el sonido de cada letra; leer es comprender, de otra manera usted habría descifrado la frase, dice: "te quiero mucho", solo que al revés. Por lo tanto, el objetivo es despertar en los niños el gusto por el aprendizaje de la lectura y la escritura, haciendo énfasis en la comprensión y en la captación del sentido.

⁹⁶ Yuren, María, Teresa. *Filosofía de la educación en México*. Trillas: México. 1999, p. 86.

Se busca que el niño se sienta motivado a escribir para expresarse, que incremente su habilidad de hablar, de "leer" dentro de un contexto, de crear sus propios cuentos, sus propias formas de expresarse y que descubra además la estructura de nuestro lenguaje. El aprendizaje de la lecto-escritura es producto de la interacción del niño con su mundo y con situaciones de lectura y escritura.

Es el niño el que va construyendo este conocimiento. El adulto organiza experiencias en las que se lee y escribe y está atento a proporcionar información cuando el niño la solicita o cuando ya ha agotado todas sus posibilidades de encontrar respuestas.

Aproveche todas las oportunidades para estimular el lenguaje oral y escrito; el lenguaje debe estar implícito en todas las actividades e integrarse en las experiencias directas de los niños.

Serán experiencias cotidianas las siguientes:

- El dejar que los niños entren libremente en contacto con libros, laminas y letras del área de lenguaje;
- Dejar que los niños hagan preguntas y expresen su curiosidad;
- Leerles o contarles cuentos solo por el gusto de escucharlos;
- Leer los afiches, los carteles, los nombres de las calles, la lista de los alumnos;
- Crear códigos con ellos para identificarse;

- "Escribir" invitaciones para que los padres, los artesanos o los trabajadores de la comunidad nos visiten y nos enseñen algo en la escuela o ir nosotros a visitarlos;
- "Escribir" cartas a otros niños de otro salón, de otra escuela;
- Preparar una ensalada y dibujar o escribir la receta;
- Dictar al adulto lo representado en un dibujo o releer lo que escribimos en clases anteriores;
- Jugar al mercado y "leer" las etiquetas de los envases;
- Leer noticias del periódico o escribir las noticias que traen los niños y colocarlas en el periódico del aula;
- Cantar canciones infantiles o canciones propias de la región y escribirlas;
- Jugar a identificar ¿dónde dice?;
- Manipular letras en imprenta, en cursiva;
- Escribir y leer el propio nombre.

Seguramente que al final nuestros niños habrán descubierto los sonidos y nombres de muchas letras, " ésta suena e, como en mi nombre" o " ésta es igual que la de Anita", "ésta con ésta suenan...", pero su aprendizaje habrá sido más rico, producto de un continuo empleo del lenguaje oral y escrito, y de ir descubriendo dentro de él sus sonidos, sus formas, sus estructuras. Habremos enlazado el uso de lenguaje con su comprensión y sus funciones de comunicación.

Escuche a los niños.- Saber que alguien lo escucha con interés ayuda al niño a expresarse con confianza, a conversar sin temor.

Procure que sean los niños quienes se expresen, quienes creen sus textos, los dicten, los interpreten. Evite "darles,""trasmitirles" los aprendizajes. Trate que los niños encuentren sus propias respuestas; permítales que las intercambien entre ellos.

Trate de grabar su clase y analice quien habla más ¿usted? o ¿los niños?, puede resultarle una experiencia interesante.

Haga del aprendizaje una actividad placentera.- Primero pregúntese si la actividad tiene sentido para usted, no para los niños. Este atenta a sí el niño sigue la actividad con interés; si no, mejor es suspenderla para continuarla en otra oportunidad. Si el niño demuestra interés, el aprendizaje se hace más provechoso porque se hace con gusto. Esto es importante porque el aprendizaje tiene que ser agradable aunque implique esfuerzo.

Utilice el juego como forma principal de aprender.- El juego es una excelente forma de representación y expresión. Úselo cada vez que pueda: jugar a encontrar palabras que suenan semejante, jugar a encontrar tarjetas con palabras iguales, jugar a hacer corresponder palmadas con silabas, etc.

Cree un ambiente positivo.- Gratifique los pequeños avances de los niños, elógielos cuando tengan éxito. Sus éxitos y seguridad futuros dependerán de estas primeras experiencias satisfactorias.

Respete la lógica infantil.- Admita como válidas todas sus formas de expresión: sus garabatos, sus intentos de dibujar letras. Acepte las hipótesis que los niños establezcan aunque no coincidan con su pensamiento adulto. Estos aparentes "errores" corresponden al momento evolutivo en que se encuentra el niño y expresan su lógica.

"Yo lo poní". Claro... ¿Por qué debe ser de otra forma? El sabe que se dice: comí, dormí, reí; luego entonces, estos "errores" forman parte del proceso de construcción del lenguaje. No los corrija, lleve al niño a captar sus propias contradicciones; haga del "error" un punto de partida para que el niño aprenda.

2. Organizando el sector para la lectura y la escritura

Muchas aulas tienen diversos sectores o materiales organizados para las diversas actividades de los niños: construcción, dramatización, juegos tranquilos.

Es necesario que las aulas cuenten también con material que favorezca el lenguaje oral, la lectura y la escritura.

El siguiente material puede ser elaborado o seleccionado por el maestro, los padres o los propios niños:

- Cuentos o libros infantiles, elaborados por los niños o también elaborados por los maestros. De preferencia, los libros deben tener poco texto, estar escritos con letras grandes y contar con ilustraciones que incorporen elementos y situaciones locales.
- Láminas con escenas diversas: la comunidad, la casa, las fiestas y bailes regionales, el campo, la playa, etc. para que los niños inventen sus propias historias.
- Láminas que representen solamente paisajes y siluetas móviles de personajes de diferente edad y sexo, animales, objetos de la vida doméstica, vegetales, transportes, vestimenta, etc. y que sirvan a los niños para animar la lámina y hablar sobre el tema.
- Figuras de almanaques, afiches, revistas, periódicos, fotos, postales y tarjetas sobre actividades de la comunidad (asambleas, fiestas, parrilladas etc.).
- Letras móviles de diferentes tipos pegadas en tarjetas de cartón. (Se pueden usar las de los encabezados de periódicos o revistas). En algunos lugares tal vez sea posible conseguir sellos con letras para organizar una pequeña imprenta.

- Una franela de color entero de un metro cuadrado que pueda ser extendida en una pared, pizarra o sobre un cartón. (Las siluetas y letras anteriores y pueden llevar en el dorso un pedacito de lija para que se adhieran a la franela.)
- Envases con etiquetas diversas o etiquetas sueltas.
- Teléfonos para jugar y máquina de escribir en desuso.
- Palabras, frases o expresiones construidas y dictadas por los niños.
- Canciones, poesías, rimas, trabalenguas, los días de la semana, recetas, indicaciones escritas en tarjetas y colocadas en bolsas o cajas con sus respectivos nombres.
- Además, papeles de diverso tipo (de oficina o de computadora y que se pueda usar por el reverso), tierra de color, temperas, crayolas, plumones, lápices, borradores, tijeras.

Con estos materiales se puede organizar en el aula un espacio, un lugar en el que los niños puedan encontrarlos a su disposición, a su alcance, es decir, colocados a su altura.

Se pondrán los libros en estantes o en cordeles de modo que los niños tengan a la vista las carátulas completas.

Deberán ser ubicados lejos de áreas ruidosas y haciendo que el lugar sea acogedor y atractivo: Alguna colchoneta o petate, almohadones o cojines, harán que los niños se sientan cómodos cuando hojean los libros o cuando escuchan un cuento. Puede incluirse, si hay espacio, una mesa pequeña y un par de sillas.

Las cajas que contienen los materiales, se pueden etiquetar haciendo que los niños coloquen imágenes, dibujos o figuras de objetos reales. Escribiendo en su presencia sus respectivos nombres, estas cajas serán colocadas en estantes sencillos que pueden hacerse con tablas y ladrillos, para favorecer el orden cuando los niños terminan su actividad.

Si se cuenta con algunos recursos, tal vez sea posible organizar una pequeña biblioteca de aula. Es necesario, además, renovar este material periódicamente.

En las áreas rurales, los maestros tienen un mayor compromiso de conseguir estos materiales porque en su medio generalmente los niños no tienen diarios, revistas, libros y otros impresos que, con mayor facilidad, tienen los niños de medios urbanos, además de la estimulación que encuentran en avisos, envases de alimentos, inscripciones en bolsas, vestimentas, etc.

3. Estimulación a nivel fonético-fonológico e infantil.

- Los niños se pondrán de pie y, al oír el silbato se sentarán.
- Se pone un cassette y cuando escuchen la música deberán bailar o moverse y, cuando no escuchen la música, se quedarán quietos en el sitio.
- Decimos a los niños que cierren los ojos, mediante un cassette se ponen sonidos de animales y se les pide que, cuando escuchen el rugido de un león, griten y, cuando escuchen a los pajaritos, aplaudan.
- Se le pide a los niños que haga una fila, la cual representa un tren, cuando la profesora toque muy fuerte el tambor, deben correr y, cuando lo toque levemente, deben caminar.
- Cuando el silbato emita un silbido muy largo, los niños tienen que correr, y cuando sea corto, tendrán que agacharse.
- Se cuenta el cuento de Caperucita Roja. Cuando se nombre la palabra "bosque", tienen que ponerse en forma de árbol, y, cuando oigan la palabra "lobo", tienen que aullar.
- Se canta la canción del señor Martín, cuando se diga "tin", se da una palmada, y cuando se diga "ton", se patalea.
- Se canta la canción de Amo a to. Cuando se diga "to", hay que tocarse la cabeza, y cuando se diga "ron", hay que darse la mano.

4. Juegos Fonoarticulatorios

a) Juegos de soplar:

Ponemos una hoja en la mesa y los niños la tienen que tirar al suelo soplando.

b) Lengua:

Señalar a tus compañeros con la lengua.

Intentar llegar a la nariz con la punta de la lengua.

c) Labios:

Hacer pucheros.

Tirar besos, lo más fuerte que se pueda.

d) Mandíbula:

Tiritar, como cuando se tiene mucho frío.

¿Cómo comes? Masticar, como si se tuviese comida en la boca.

e) Actividades de imitación:

La clase se divide en dos grupos: un grupo tiene que imitar el ladrido del perro, y otro grupo tiene que imitar el maullido del gato.

¿Cómo hace el coche de papá? Imitar el sonido del motor.

Cantar la canción de Me pongo de pie..., imitando los distintos oficios.

Juego del veo-veo, utilizando las oclusivas "p", "t", "d", y las fricativas "s" y "z".

5. *Juegos de Estructuración Secuencial y Temporal.*

Orden de los sonidos:

Se toca una campana, una flauta y las palmas. Los niños cierran los ojos y les preguntamos cuál ha salido primero, segundo y tercero.

Identificación del sonido (instrumento y secuencia):

Se toca una campana, una flauta y las palmas, sin que los niños conozcan estos elementos, y tienen que adivinarlos, y su orden de aparición.

Percepción activa:

Se cuenta la historia del niño y el cuento y, cada vez que se oiga la palabra "el", los niños deben hacer una reverencia, y cuando oigan "le", deben tocarse la nariz.

Se cuenta la historia del Dragón y la Luna, y cuando se oiga "dra", los niños deben imitar al dragón, y cuando oigan "dar", deben dar un toque al compañero.

Loterías con imágenes:

Los niños que tengan la palabra premiada, la tienen que repetir, y el niño que tenga en el cartón todas las palabras premiadas, tiene que formar una frase.

Cierre gramatical:

El niño que ha ganado en la lotería, tiene que completar algunas frases iniciadas por el profesor.

Conforme a todo lo descrito a lo largo de este trabajo, es necesario enfatizar que el lenguaje es la base de la comunicación humana y representa el auxiliar más importante para completar el desarrollo psíquico del hombre, por lo tanto es necesario que el niño se comunique usando un lenguaje adecuado.

CONCLUSIONES

Retomando la hipótesis que diera origen al trabajo de tesis, la cual se establecía que:

La deficiencia en los procesos de lecto-escritura que se manifiesta en los niveles posteriores a la educación preescolar, se debe a la poca operatividad del enfoque y propósito que se ha brindado a partir de la iniciación del proceso en la Educación Preescolar, de ahí que los datos de las evaluaciones que se han hecho al sistema educativo, presenten índices bajos de aprovechamiento.

Una vez finalizado el trabajo de investigación, se concluye que tal hipótesis resultó positiva, conforme a los siguientes considerados:

PRIMERO: El constructivismo piagetano nos brinda la posibilidad del análisis del desarrollo cognoscitivo humano a través de etapas más o menos definidas de tiempo. Una de las etapas que revisten más importancia, debido a la atención con que deben ser seguidos los procesos de aprendizaje, es la sensoria-motriz, etapa en la que se encuentran los niños que asisten al jardín de niños.

Es claro que en esta etapa el niño aún no está preparado para adquirir de manera significativa el conocimiento de la lengua escrita y que su lenguaje oral aún no desarrolla las estructuras suficientes como para ser formalmente correcto. Por lo que el jardín de niños debe significar para éstos una nueva forma de explorar el mundo y las personas que lo rodean, para -de ahí- expresarse y adquirir la autonomía e independencia y aprender a convivir y a trabajar en equipo. Es durante todas estas experiencias cuando el niño debe entrar en contacto con ambientes alfabetizados que se constituyan en él, como ambientes tendientes a su alfabetización.

Las etapas por las que debe pasar el niño para la construcción de su lenguaje escrito y la afinación de su lenguaje oral son diversas, sin embargo, no deben ser determinadas por el adulto sino por el propio desarrollo del niño y por el constante movimiento de su psiquis a través del proceso de equilibración y acomodación. Permitiendo que el niño lleve a cabo los procesos para adquirir la lengua escrita y dominar cada vez mejor el lenguaje oral de acuerdo a su ritmo, sólo así, conseguiremos presenciar la formación de una personalidad que siempre estará

pendiente de sus propias hipótesis y comprobaciones o rechazos de las mismas.

No debe ser sólo interés de los educadores los aprendizajes que obtenga el niño, sino cómo aprende. Por ello, los modelos didácticos basados en la psicogenética o constructivismo deben ser, por lo general, los que guíen la actuación docente de todos los dedicados de manera profesional a este campo.

SEGUNDO: Aunque si bien es cierto existen nuevas teorías y descubrimientos acerca del cómo se aprende, no cabe duda de que la base de estas nuevas teorías es la psicopedagogía piagetana; por eso, para poder analizar y entender lo más actual, primero debemos remitirnos a su origen que es Piaget y la psicogénesis como teoría fundamental para entender al humano y sus procesos de aprendizaje.

Resulta por ello interesante, hacer un paréntesis para analizar el pensar del docente y su "quehacer diario" frente al grupo; lo cual nos permitirá conocer hasta dónde se ha avanzado en la persistente y ardua tarea de elevar la calidad de la educación en la lecto-escritura, es decir, vamos hacia el progreso o seguimos a la zaga.

Hoy día existe una contradicción entre lo que los maestros conocemos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares y las estrategias didácticas que ponemos en práctica cotidianamente; en este caso, específicamente de la lecto-escritura en el nivel preescolar. Prueba de ello es la planeación, organización, elaboración y puesta en marcha de los cursos de "fortalecimiento y capacitación docente", que emergieron como alternativa para enriquecer la "eficiencia profesional"; y los resultados obtenidos que no fueron realmente satisfactorios; dado que se pasó por alto la tarea de conocer la realidad que vive el educador dentro de las cuatro paredes de su aula de clases.

De esta manera, aunque se sobreentiende el interés por abordar el tema de la lecto-escritura con los profesores de educación preescolar, por la importancia que tienen estos procesos en la formación inicial del pequeño; no se justifica sin embargo, el que dichos cursos se formulen sólo en base a "suposiciones" de lo que vive, siente y realiza el educador frente al grupo de alumnos, pues lejos de acercarse a la realidad, se aleja más de ella. Por ejemplo, se cree erróneamente que el educador, al estudiar alguna licenciatura, al recibir cursos de actualización didáctica o al leer libros de apoyo técnico-pedagógico, está modificando por ende su práctica docente; la pregunta en esta situación es: ¿los estudios académicos garantizan un cambio en las formas de pensar y de actuar de los profesores en relación a

su labor diaria, o aseguran, tal vez, el rompimiento de sus esquemas de pensamiento tradicionalista?

Este problema, de gran envergadura, requiere y exige estudios de investigación de grandes dimensiones, que determinen con conocimiento de causa las necesidades inmediatas del educador en servicio.

Tratando de solucionar, en parte, dicho problema, me he planteado las siguientes cuestiones: ¿qué sabemos los profesores sobre el proceso cognoscitivo de la lectura y escritura en preescolar?, ¿vamos los docentes en el camino correcto hacia el logro de la calidad en el aprendizaje de la lecto-escritura?, ¿qué se está haciendo al respecto?, ¿qué falta realizar?, ¿cuáles son los obstáculos que estamos enfrentando los profesores en esta tarea?, ¿cuáles son los retos a vencer?

TERCERO: Estaría fuera de este trabajo proponer estrategias metodológicas a los educadores como "recetarios pedagógicos"; antes bien, sólo se desea compartir con los interesados en la educación, un conocimiento más sobre la realidad laboral del profesor, en la idea de que cada quien deberá construir las estrategias metodológicas que crea pertinentes, a partir de su propia práctica docente. Además, solo pretendo brindar elementos de análisis que pudieran constituirse en puntos de reflexión para otras investigaciones más focalizadas, que permitan tomar decisiones convenientes y oportunas que posibiliten elaborar, con

antecedentes sólidos, programas de apoyo a los educadores tendientes a reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el niño de edad preescolar.

CUARTO: Cabe destacar que en la práctica como docente he tenido oportunidad de observar a mis compañeras y cambiar impresiones constantemente con las mismas sobre sus actividades diarias; a partir de cuyos elementos, he tenido oportunidad de constatar si su "que hacer" diario se corresponde realmente con lo que hacen y cómo lo hacen al interior del grupo. Además, si ello es congruente con el desarrollo biopsicosocial del niño de preescolar.

Pues bien, pude observar que pese a que el tema de la lecto-escritura es tan conocido y familiar para las educadoras, existe un desconocimiento importante acerca del proceso evolutivo del niño, en la construcción de nuestro sistema de lectura y escritura. Aún son muchos los puntos oscuros y muchas las dudas que afectan y obstruyen nuestro trabajo. Algunos profesores se dan cuenta de ello, pero nada hacen al respecto; otros más lo ignoran y continúan su labor confiados en lo que hacen, negándose en ocasiones a escuchar otra versión; también hay quienes lo saben, pero no lo traspolan a su práctica docente, lo guardan en sus mentes, constituyéndose en conocimiento inerte, vacío, pues no desemboca en situaciones concretas que validen su existencia, por lo que se convierte en "simple teoría". Más cuando de entre ellos, alguno se atreve, se

decide y manifiesta su saber en acciones reales; éstas se presentan un poco limitadas, tergiversadas y manipuladas de tal forma que se origina un desfase entre lo que saben y lo que hacen, un saber que no se corresponde con las características evolutivas del niño preescolar; esto es, porque se le orienta por un camino equívoco, el cual no se identifica con su proceso de aprendizaje: como el realizar "planas de ejercicios musculares"; el no alentarle a avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, no enfrentarlo a conflictos cognoscitivos.

Por otra parte, los pocos momentos en que se aborda la lecto-escritura con los alumnos, es durante las actividades consideradas como "rutinarias" lo cual establece que las educadoras efectúan sus acciones sólo porque lo "tienen que hacer" y no por las posibilidades de desarrollo de la lectura y escritura que pudieran brindar. Así, el propio profesor, se niega la oportunidad de crear o inventar nuevas situaciones que incrementen diversas formas de interacción del niño con el objeto de estudio, pues le es difícil romper con viejos esquemas obsoletos y tradicionalistas que vician y obstruyen su trabajo escolar.

Finalmente, debo decir que resulta innegable la determinación que ejercen las concepciones que los profesores tienen sobre el desarrollo evolutivo de la lectura y escritura en el nivel preescolar, ya sea enriqueciendo su proceso de enseñanza-aprendizaje o limitando la

participación del alumno como sujeto activo de su propio conocimiento.

Sin negar ni resaltar la gravedad del problema, se sugiere verlo y afrontarlo como una situación compleja y una aventura difícil, pero también como un desafío estimulante que alimentará el espíritu de lucha del profesor y enriquecerá su labor educativa.

México, D.F, abril de 2005.

BIBLIOGRAFÍA

Bowlby, John; *Angustia de Separación*; Universidad de Nebraska, EE.UU., 1983.

Cueli, J. y L. Reidl. *Teorías de la personalidad*. Trillas. México, 1974.

Dicarpio, N.S.; *Teorías de la personalidad*. McGraw Hill. México, 1989.

Freud, Anna; *La Agresión en relación con el Desarrollo Emocional*; Paidós, Argentina, 1992.

Harrison, Erick; *Estudios de las teorías psicológicas*. McGraw-Hill, EE.UU., 1991.

Hoffer, Wolfgang; *El Estudio Psiconalítico de la Niñez*, McGraw-Hill, 1993.

Landa, Lov; *Algoritmos para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Ed. Trillas, México, 1978.

Maier, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*: Erikson, Piaget. y Sears. McGraw-Hill, EE.UU., 1989.

Nerici, Imideo. G.; *Hacia una didáctica general dinámica*. Paidós, Argentina, 1991.

Orvañanos, O.; Etapas del desarrollo: Un análisis comparativo del pensamiento de Erik Erikson y María Montessori. Universidad Iberoamericana. Tesis de Maestría, México, 1979.

Piaget, Jean; *Psicología y Pedagogía*. Ariel. Barcelona, 1961.

-----; Análisis de algunos estudios de psicología. en *Psicología Educativa*, No. 38, España, Invierno de 1992.

-----; *Mecanismos del desarrollo mental*. Ed. Psicología y Educación-. 1990.

----- ; *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid, 1990.

-----; *Sueños de juegos y la imitación en la infancia*; Heinemann, Inglaterra, 1993.

Richmond, P.G.; *Introducción a Piaget*. McGraw-Hill, Londres, 1981.

Ryckman, R.; *Theories of Personality*. Brooks/ Cole Publishing Company. U.S.A.,1997.

Smith, B y H.Vetter. *Theories of Personality*. Prentice Hall. U.S.A., 1991.

Traig Rot; *Algoritmos y computación*. Ed. Limusa.. México, 1980.

Universidad Pedagógica Nacional. *Teorías del aprendizaje*. Antología. UPN - SEP: México. 2002.

Yuren, María, Teresa. *Filosofía de la educación en México*. Trillas: México. 1999.

HEMEROGRAFÍA

Castañeda, Gloria; “La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo”. en *Revista de Pedagogía Num. 40*. México, 2004.

Kobsa, Linda; “Las etapas del desarrollo según Erikson”. *Revista de Psicología Infantil*, No. 61, Febrero de 1997.

Kobsa, Linda; “Más allá de la percepción”. *Revista de Psicología Infantil*, No. 34, Abril de 1996.

FUENTES OFICIALES

Acuerdo número 348, publicado en el Diario Oficial de la Federación el miércoles 27 de octubre de 2004.

Decreto 348, Programa de Educación Preescolar, SEP-México, 2004.

Diario Oficial de la Federación; 13 de marzo de 2003.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2003; Presidencia de la República, México.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar.

Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. SEP México, 2004.

Secretaría de Educación Pública. México, D.F., a 17 de septiembre de 2004.

Secretaría De Educación Pública. *Sugerencias para la enseñanza*. Xalco: México. 2001.

SEP, *Informe de Labores 1975-1976*.

SEP, Informe de labores 1999-2000.

Sistema Educativo Nacional. *Secretaría de Educación Pública*. México, 2002.

FUENTES ELECTRÓNICAS

http://basica.sep.gob.mx/dgie/IV_preescolar.html; [Consulta: 20 de junio de 2004]

SEP. http://básica.sep.gob.mx/dgie/iv_preescolar.html: [Consulta: 28 de mayo de 2004]