

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD U.P.N. 095

CURSOS

CATALINA DEL ANGEL RODRIGUEZ

INFORME ACADEMICO PRESENTADO
PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

MEXICO, D.F., 1988



MM A 28-1X-94

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	4
JUSTIFICACION DEL CURSO	5 - 6
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO	7
CONTENIDOS DEL CURSO	8- 10
A.- DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	11 - 54
B.- DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACION CON EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR	55 - 68
CONCLUSIONES	69 - 70
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA	71 - 74

INTRODUCCION

El presente trabajo se divide en dos partes, la primera contiene cinco cursos enfocados al desarrollo del niño preescolar y en la segunda se hace el planteamiento directo de la teoría con la práctica.

En el primer curso nos referimos al desarrollo afectivo social como la fuerza impulsora que genera la acción del hombre y mediante el cual se conforma su identidad, autonomía y socialización.

En el segundo hablamos del desarrollo Psicomotor como un antecedente a la función simbólica a partir del cual el niño realizará el proceso de reconocimiento -- tanto de sí mismo como de las propiedades y atributos del mundo exterior.

En el tercero hace mención a la función simbólica como la capacidad que tiene los niños de hacer representaciones mentales de la realidad, incluso en ausencia -- de los objetos estímulos o referentes.

En el cuarto hablamos del desarrollo de la lógica matemática y de la noción -- temporo-espacial mediante el cual el niño puede operar mentalmente con símbolos para establecer a través del razonamiento relaciones significativas. Hablando también de las tres operaciones lógicas propiamente dichas: la clasificación, la correspondencia y la seriación; en lo que se refiere a la lógica elemental y también se -- vió la relación que se da entre la realidad y la identidad del ser humano la cual no podría ser si éste último no tuviera una ubicación en el tiempo y el espacio.

Por último hablamos de la formación integral del niño como un apoyo teórico -- que busque explicar la integración de las diferentes áreas del desarrollo de la --

personalidad del niño y que fortalezca el trabajo práctico que realiza el educador en el plantel escolar.

En la segunda parte de este trabajo nos referimos al impacto que tuvo con el personal, es decir, la traducción de lo estudiado en el curso en acciones concretas para y en el quehacer educativo.

Finalmente es necesario dejar claro que este curso es un acercamiento de las ideas Piagetianas, básicamente a la educación preescolar

JUSTIFICACION

El programa anterior al actual (1981), tenía una orientación de corte conductista; esto significa una forma diferente de pensar y hacer educación; por ejemplo en la vertiente conductista "... el niño es considerado como un ser pasivo cuyo proceso de conocimiento está dirigido desde fuera por los adultos..." Pag.13 L.1 en - tanto qué en el enfoque Psicogenético el niño es una persona con características - propias en su modo de pensar y sentir, dónde el mismo construye sus propios conoci - mientos; es decir y el niño es sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje, y nó un - simple objeto en manos de los adultos.

Estas diferencias acerca del niño y la educación provocaron en los maestros - una confusión teórica, la cual para ser resuelta requería de una actualización de - los fundamentos del nuevo programa, con el objeto de sentar las bases para formar al nuevo educador que esta idea educativa requería.

Cabe señalar que en el Estado de México se cuenta con personal docente con -- una antigüedad de 10o hasta 15 años en el servicio, esto significa un estilo y - - una concepción muy particular de lo que es la Educación Preescolar la cual vendría a modificar los aportes del nuevo programa; aunado a esto es importante mencionar que debido a que no existen educadores suficientes para cubrir la demanda de prees - colar se ha recurrido a los profesores de Educación Primaria con todo y las dificul - tades que esto significa.

Y, además como una necesidad para el servicio educativo era indispensable la formulación de estrategias, encaminadas a brindar los elementos teóricos-Prácticos para el quehacer educativo.

Una de estas estrategias ha consistido en actualizar y fortalecer los fun-
damentos teóricos en que se sustenta el Programa de Educación Preescolar, con -
el objeto de resolver por un lado las confusiones generales de un programa a --
otro y por otro lado dar los conocimientos básicos acerca del programa actual -
aquel personal que no los tenía, como era el caso de maestros de primaria y per-
sonal de nuevo ingreso.

Coincidimos con Delual cuando dice que: "Los dos pilares sobre los que tie-
ne que sustentarse la construcción de esta nueva escuela son la investigación -
educativa y la formación de profesores..." Pag.28

Es por ello que nosotros hacemos énfasis en este curso en cuanto a la for-
mación de los docentes, si bien el curso no resuelve todos los problemas es un
inicio.

OBJETIVO GENERAL:

QUE LOS PROFESORES DE EDUCACION PREESCOLAR:

**"RELACIONEN LOS CONTENIDOS ACERCA DEL DESARROLLO DEL
NIÑO PREESCOLAR CON SU PROGRAMA REGULAR, CON EL FIN
DE MEJORAR LA CALIDAD DE SU PRACTICA EDUCATIVA.**

CONTENIDOS DEL CURSO:

A.- DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR

1.- Desarrollo Afectivo-Social

2.- Desarrollo Psicomotor

3.- Desarrollo de la Función Simbólica

4.- Desarrollo de la Lógica-Matemática y de la Noción

Temporo-Espacial.

5.- La Formación Integral del Niño.

Si el Programa de Educación Preescolar nos señala que su objetivo básico es: "...favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad."(1)

Y, que "...el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser ""respetado"" por todos, y para quien debe crearse un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social."(2)

Con tales citas nos surgen varias preguntas:

¿cómo se ha de realizar tal objetivo? y,
¿de qué elementos requieren los profesores de educación preescolar para conocer las características propias de pensar y sentir de los niños preescolar?

Iniciaremos, dando respuesta a nuestra segunda pregunta. Creemos que uno de los elementos esenciales que ha de tener el profesor es un conocimiento teórico acerca del desarrollo del niño; es decir como piensa, como siente, como logra su identidad afectiva y corporal, como conforma su lógica, lenguaje, como se desarrolla físicamente, como se ubica en el tiempo y en el espacio, etc. Es por ello que se elaboran los siguientes módulos acerca de las áreas del desarrollo del niño con el fin de que el maestro en servicio tenga la información necesarias para organizar sus acciones técnicas, aplicando en su práctica docente los lineamientos teó-

ricos propuestos, de acuerdo a las necesidades de su grupo escolar.

Nuestra lógica nos lleva a pensar que en la medida en que las maestras tengan un mayor conocimiento acerca del desarrollo del niño, éstas podrán llevar a cabo unas actividades programáticas más coherentes y relacionadas con los intereses del niño.

En primera instancia presentamos los módulos informativos acerca del desarrollo integral del niño y en una segunda la relación que tienen los mismos con el Programa de Preescolar.

1.- DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL

OBJETIVO PARTICULAR:

Que los profesores de Educación Preescolar:

"Conozcan las características básicas que intervienen en y para el Desarrollo Afectivo-Social de los niños en edad preescolar."

Hablar del Desarrollo Afectivo-Social, es hablar de la fuerza impulsora que genera la acción del hombre, es la conformación de su identidad, de la conciencia de sus propias capacidades lo que genera la seguridad en sí mismo, base de su autonomía y de su relación social.

La evolución adecuada de la afectividad es de trascendental importancia, ya que no solo conforma la personalidad, sino que influye en el desarrollo de la inteligencia. Es durante los seis primeros años de vida cuando se establecen las bases que determinarán las características de la autonomía y la socialización; es en esta época que el niño se descubre a sí mismo, diferenciándose de los objetos y personas que lo rodean, descubriendo sus posibilidades de acción lo que se traducirá en seguridad y confianza en sí mismo, definiendo su identidad como ser social con la conciencia de tener la posibilidad de participación, responsabilidad y autocontrol, base de la convivencia humana. Se marcará el paso del yo al nosotros, en una afirmación de sí mismo y de una clara interacción en su grupo familiar y social, adaptándose en forma activa a cualquier situación.

Cada niño tiene características propias, la influencia del medio ambiente

te sobre su dotación biológica determina dichas características: la interacción en el hogar que establecen ciertas normas, el contacto con otros niños que plantean otras formas de comunicación, los valores de la clase social o grupo al que pertenece, etc., todo lo cual implica que el niño además de -- descubrirse a sí mismo como individuo con deseos y necesidades propias, descubrirá que hay otros seres que también tienen deseos y exigencias particulares, de manera que logrará identificar primero sus propias preferencias, después las diferenciará de la de otros, para llegar finalmente a respetar -- la comunicación de los demás. Pudiendo concluir que de los logros obtenidos en la etapa preescolar se derivarán las características de la autonomía del ser humano el resto de su existencia.

Para plantear la metodología que ayuda a la confirmación de la autoconfianza en el niño e impulse su participación activa, se deberán tomar en -- consideración los aspectos que integran la formación de la autonomía.

La integración del yo es un ciclo que se inicia desde el nacimiento y cierra su primera etapa a los 6 ó 7 años. Durante este ciclo el niño se diferencia primero de los objetos y luego de las otras personas, identificando en este período a la persona de la cual depende para la solución de sus necesidades, esto es de su mamá, o la persona que hace las veces de madre. Con el inicio de su capacidad para caminar, se marca el inicio de su sensación de ser capaz, para realizar las acciones que solucionen sus propias necesidades, desde poder desplazarse a tomar un objeto, hasta realizar actividades para bastarse a sí mismo, y consolidar la conciencia de participación cuando ingresa a un grupo escolar.

Es también es esta época que descubre su sexo y realiza una identificación

ción con el padre del sexo contrario al de él, reafirmandose.

Podría decirse que la energía que impulsa el desarrollo Afectivo Social, es el afecto recibido del exterior. Un bebé que no es tocado, mimado, que no tiene un contacto amoroso con la persona que lo atiende, corre el peligro de tener alteraciones en su desarrollo.

Cuando el pequeño puede identificar a su madre diferenciándola de otras personas, tiene identificada la fuente de esa energía afectiva de la cual -- depende para proseguir su desarrollo. Surge entonces en el niño el temor a la pérdida de ese afecto. Más adelante con la posibilidad de caminar en el niño va formándose la sensación de ser capaz él mismo de bastarse y no tener que depender de la madre, generándose un sentimiento de obligación a obedecer para seguir siendo querido y aceptado. Aunque el niño desobedezca a una consigna dada, el sentimiento de obligación persiste.

Es impulsándolo a la acción, no coartando sus posibilidades, el respeto por sus ideas, e impulsando su razonamiento, como el niño aprende a decidir, logrando que ese sentimiento de obligación se torne en uno de respeto por sí mismo y luego por los demás. (ver cuadro Núm. 1).

Características:

A los 4 años:

- El niño todavía es emocionalmente dependiente de su núcleo familiar, las relaciones con los demás son inestables, a excepción de las personas que están en íntima convivencia con él.
- Está dentro del proceso de identificación sexual.
- Es egocéntrico y demanda atención de los demás hacia sus actos.

- Muestra en ocasiones, inconsistencia en las actividades que realiza, - sugiere reglas que no es capaz de respetar. --
- Es poco cambiante en la expresión de sus emociones y afectos: no puede reprimir las manifestaciones de sus sentimientos, ni regular su expresión pese a las indicaciones de los adultos.

A los 5 años:

- Se muestra menos dependiente de su núcleo familiar. Tiene un conoci-- miento más amplio de sí mismo y de su comunidad.
- Se basta a sí mismo en la mayoría de las acciones que reáliza, toda-- vía no hay consistencia en su conducta y en la formación de hábitos.
- Va asimilando y respetando algunas reglas, regulando poco a poco su - conducta y la manifestación de sus sentimientos, logrando control pa-- ra no gritar o llorar. Empieza a enjuiciar sus propios actos.
- Las manifestaciones de afecto son espontáneas, sin embargo, todavía - presenta labilidad en su conducta, mostrándose en ocasiones seguro de sí mismo y en otras dependiente. Pasa con frecuencia de la alegría al - enojo o de una actitud de cooperación a no querer hacer nada:

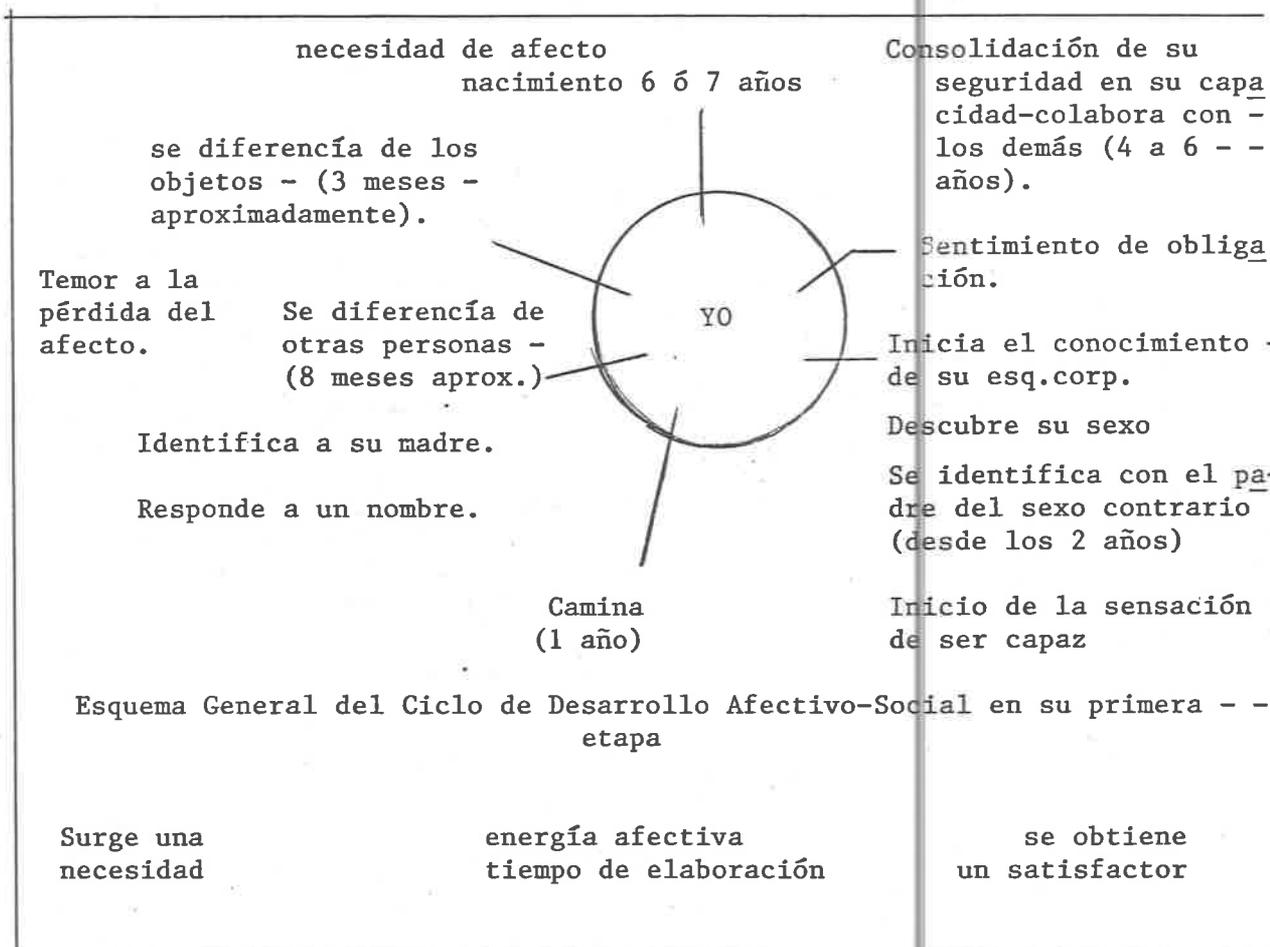
Son dos las características que se deben tomar como base en la organiza-- ción escolar:

- 1.- Que toda actividad realizada por los niños sea producto de un análisis, de un razonamiento, y no impuesta por la educadora, ya que ésto solo fomenta-- ría el sentimiento de obligación y no el deseo de colaboración y la deci-- sión de participación.

2.- Que cualquier actividad se desarrolle dentro de una atmósfera afectiva que propicie la motivación del niño a participar, ya que propicie la motivación del niño a participar, ya que esto generará una mejor disposición al razonamiento.

Un pequeño presionado, o angustiado cancela su capacidad de pensar y - bloquea la posibilidad de echar a andar sus procesos mentales, el avance intelectual lo propicia el equilibrio emocional.

(Cuadro Núm. 1).



2.- DESARROLLO PSICOMOTOR

OBJETIVO PARTICULAR:

Que los profesores de Educación Preescolar:

"Conozcan las características básicas que intervienen en y para el desarrollo psicomotor de los niños en edad preescolar."

El proceso sensoperceptivo implica el RECONOCIMIENTO de los estímulos a través de un doble proceso de identificación y discriminación. Este proceso le permite al ser humano captar las propiedades y atributos del mundo exterior y de los estados del propio organismo. Siendo un proceso que siempre incluye en su estructura componentes motrices que son fuente activa de información; dicha información es captada por receptores especializados que a través de las vías nerviosas envían la información a la corteza cerebral, donde son recibidos por analizadores corticales que realizan el proceso de reconocimiento.

De acuerdo a su canal de recepción, las sensopercepciones las podemos clasificar en:

A) INTEROCEPTIVAS:

Que aseguran señales de nuestro propio cuerpo, organizando la regulación de necesidades elementales.

Envían al cerebro señales recibidas de las paredes del intestino, estómago, corazón, vísceras en general etc.

Cenestesia:

Estado de bienestar, malestar, ganas de orinar, hambre, sed etc.

B) PROPIOCEPTIVAS:

Regulan la información sobre la situación del cuerpo en el espacio y la -
postura del aparato motriz; formando la base de la regulación de los movi-
mientos.

Envían señales recibidas de los músculos y articulaciones.

Kinestesia:

Organización del esquema corporal postura, movimiento y situación del cuer-
po en el espacio, sensación de equilibrio y estática así como el peso de -
elementos que se requiera utilizar.

Algunos autores agrupan estas sensopercepciones como internas llamándolas
indistintamente propicioceptivas o interoceptivas, en razón de recibir seña-
les que proceden del propio organismo del ser humano.

C) EXTEROCEPTIVAS:

Captan señales procedentes del mundo exterior teniendo órganos receptores -
altamente especializados que reciban señales por contacto donde se requiere
la aplicación directa del órgano perceptivo con el estímulo como son:

EL GUSTO:

Envía señales reci-	Que reconoce sabores
bidas por las pupi-	propios de elementos
las gustativas lo-	y alimentos, así co-
calizadas en la --	mo características -
lengua.	del sabor: dulce-sa-
	lado ácido-amargo --
	agrio.

EL TACTO:

Envía señales recibidas por corpúsculos distribuidos en toda la piel, - siendo algunas regiones más sensibles que otras: dedos y piel de la cara por ejemplo.

Son las formas de sensibilidad epidérmica - que reciben sensaciones térmicas (calor o frío) ya sea ambiental o recibida de los elementos de estímulo.

- El reconocimiento de --
- texturas (áspero-liso)
 - consistencia (duro-bl^{an}do grueso delgado, agu^ado, viscoso, líquido)
 - la forma de superficies y objetos.

Así como señales recibidas a distancia que captan estímulos que actúan sobre los órganos de los sentidos a través de cierto espacio entre el órgano receptor y el estímulo mismo como son:

EL OLFATO:

Envía señales recibidas por las pupilas ubicadas en la nariz.

Reconoce olores propios de los elementos y alimentos así como características - olfativas que perciban - - olores agradables y desa-- gradables.

analítico-sintética que permite catalogar dicho estímulo; actividad de reconocimiento que se va especializando en la medida que dicho proceso se desarrolla, realizándose cada vez en forma más nítida y objetiva.

En edad temprana, el ser humano realiza ese reconocimiento en forma más activa, estando en contacto con los elementos de manera que no solo los ve, sino que los huele, los chupa, los oye etc. su relación con los elementos implica además movimiento, de ahí que la primera etapa en el desarrollo del pensamiento se denomine sensorio-motriz.

Cuando ya tiene "catalogada" una serie de datos los sintetiza, simbolizando el conjunto con una característica dada (Pensamiento objetivo simbólico) y es a partir de esta posibilidad que se puede dar cuenta más tarde de la relación que existe entre algunos elementos dando paso a la Lógica concreta.

Es en este último punto donde se ubica el pequeño preescolar, iniciándose en un mundo de relaciones que de hacerlas conscientes y utilizarlas propositivamente a través de la actividad escolar, podrá enriquecer su transformación hasta llegar a la Lógica abstracta.

El pequeño está "aprendiendo" por decirlo de alguna manera, a utilizar los mecanismos de su pensamiento, está aprendiendo a utilizar su mente, a realizar operaciones mentales utilizando cada vez menos apoyos reales; para lograrlo él debe ser consciente de las características perceptivas de los elementos, darse cuenta que puede reconocer dichas características y que puede tener control y creatividad con su propio cuerpo.

En cuanto a esto último señalado en párrafos anteriores, que el

movimiento es indispensable para la integración sensoperceptiva y viceversa, para una mejor organización motora, es indispensable la intervención perceptiva, por lo que resulta útil recordar que para que el movimiento se produzca se requiere:

(Relación propioceptiva;)

- 1.- Equilibrio - para lograr continuidad en el movimiento
- 2.- Dinámica Motriz - con objeto de lograr una organización en la producción de un movimiento de donde el tono muscular (fuerza) que se imprime para realizarlo, y el control del freno inhibitorio (parar el movimiento cuando se requiera) son dos elementos claves en este aspecto para realizar movimientos coordinados.
- 3.- Coordinación perceptivo motriz. La intervención de todas las sensopercepciones principalmente vista y oído a fin de lograr movimientos precisos.

Es durante los seis primeros años de la vida que el ser humano a través de experiencias vividas y de su avance en el desarrollo neurológico, logrará la realización de movimientos disociados, coordinados y precisos; utilizando dichos movimientos en acciones que impliquen mayor dominio, imprimiendo cada vez más creatividad en sus movimientos.

Las acciones básicas que se pueden realizar son: gatear, reptar, caminar-correr saltar, brincar, trepar, subir bajar.

Las posiciones que pueden adoptarse son: acostado, sentado, parado, - - hincado, suspendido.

Llegando a la precisión en movimientos simultáneos, alternados y disociados. Llegando la disociación en acciones de mayor precisión como cachar, lanzar, patear;

o en acciones de Manipulación como amasar bolear, estrujar, etc., y las digitales que implican movimiento de pinza: abotonar, desabotonar, atornillar, -- amarrar, etc., y la utilización de herramientas como tijeras, pincel, hasta la utilización de un lápiz.

No resulta reiterativa esta exposición, si se piensa que para que el -- pensamiento se produzca se necesitan elementos que lo alimentan, y para que el pensamiento logre como proceso una madurez requiere de elementos que propicien dicho proceso.

Esto último sería el señalar la identidad que el pequeño da a los estímulos que percibá y que propiciará un procesamiento analítico y de razonamiento.

En la medida que percibe elementos y los va catalogando se puede pensar en que ya existe en el niño una permanencia del objeto y después en que le otorga una identidad cualitativa, por alguna de sus características perceptivas -- más tarde logrará una identidad cuantitativa estableciendo relaciones entre -- dichos elementos, primero de tipo perceptivo (los que son rojos, o los que son grandes etc.), y luego de relación de cantidad más que menos qué (más grande, -- menos grueso etc), hasta llegar a las de número, (Los que son más que porque -- son 4 y los otros sólo 2).

Luego entonces, el propósito de incluir elementos perceptivo-motores en la estimulación infantil es el de hacer consciente al niño de sus posibilidades a fin de propiciar procesamientos mentales que impulsan el desarrollo del pensamiento.

114296

3.- DESARROLLO DE LA FUNCION SIMBOLICA

OBJETIVO PARTICULAR:

Que los profesores de Educación Preescolar.

"Conozcan las características básicas que intervienen y para el desarrollo de la función simbólica de los niños en edad preescolar"

Es posible que alguna vez no hayamos preguntado como es que hemos alcanzado el nivel de pensamiento actual. Y desarrollado sistemas de representación, tan variados y con niveles de precisión en ciertos campos tan asombrosos que es indudable que son el largo proceso de evolución del hombre.

¿Como se produce el pensamiento?, ¿Cuál es su desarrollo?

No podemos decir de ninguna manera que los razonamientos de un niño de cinco -- años por ejemplo, sean inestructurados.

Se sabe que el nivel de conocimiento de un pequeño cambia cualitativamente -- de acuerdo al nivel de desarrollo cognoscitivo en el que se encuentra. Por ejemplo: ¿Significa lo mismo un avión de juguete para un niño de 9 meses, que para uno de cinco años, que para otro de ocho? ¿Cuándo se empiezan a percibir las calidades permanentes de los objetos?

Para el bebé su avión será identificado por el tamaño por ejemplo, ya que estamos jugando a volar el avión, y lo sacamos de su campo visual para "aparecer" -- un avioncito más pequeño, el niño agitará sus brazos esperando ver aparecer el -- suyo, el avión grande, el que ya ha visto varias veces, lo que constituye una calidad permanente del objeto que ya reconoce.

El niño de cinco años cuando dibuja un avión, lo hace cuidando algunos - elementos que lo identifican como tal, como por ejemplo dibuja una forma alargada para representar el cuerpo del avión, señala claramente las alas dibujando salientes a los lados, los objetos han adquirido.

Una identidad cualitativa que poco a poco lo llevará hacia la objetividad, sin embargo tardará un poco más en construir una identidad cualitativa como imaginar el peso, la sustancia, la cantidad; el niño de 8 años podrá preguntar si un avión pesa lo mismo en el aire que parado en el aeropuerto.

Luego entonces, los cambios que sufre un organismo, específico en su capacidad de asimilar y acomodar, a través del análisis de la posibilidad de representar y utilizar la información de su mundo circundante, es a lo que se llama desarrollo cognoscitivo.

Consecuencia y parte de este proceso es la capacidad básicamente humana, de manipular mentalmente símbolos, ya sea lingüísticos, matemáticos, etc., para establecer a través del razonamiento, del análisis ---RELACIONES significativas.

Así a través de la participación de todas las funciones mentales superiores, la función simbólica es la capacidad de operar basándose en un sistema -- simbólico que posibilite una construcción o representación mental de la realidad, incluso en ausencia de los objetos estímulos o referentes. Permite dar solución a problemas de toda índole.

Hemos dicho en el módulo anterior, que el desarrollo cognoscitivo presenta desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años varias fases:

- 1.- La del pensamiento sensoriomotor en el cuál se capta a través de las sensaciones a partir del nacimiento. a partir del nacimiento. supercepciones y el movimiento, toda -- clase de estímulos.

El logro cognoscitivo se puede centrar - en la capacidad de reconocer estímulos a través del doble proceso de identifica-- ción y discriminación.

2.- La del pensamiento objetivo simbólico.

a partir de los 8 ó 9 meses:

En el cuál se pueden agrupar las caracte-- rísticas de los elementos reconocidos en un símbolo que los represente.

El logro cognoscitivo se puede centrar en la capacidad de traducir en símbolos los registros perceptivo-motores.

3.- La del pensamiento lógico concreto

a partir de los 2 años

En el cuál se puede establecer relaciones entre los estímulos, operación mental que puede realizarse inicialmente teniendo los elementos que se han podido simbolizar, co-- mo respaldo de esa operación.

El logro cognoscitivo se puede centrar en - la capacidad de operar mentalmente en forma intuitiva, a través de la función simbólica.

4.- La del pensamiento lógico abstracto

a partir de los 7 años:

En el cuál se puede realizar una operación - mental sin necesidad de apoyos concretos. En él se establece no solo relaciones concretas sino que se puede planear y establecer plan-- teamientos a través del análisis y del razo-- namiento.

El logro cognoscitivo se puede centrar en la

capacidad de conservación (operar solo - en la mente), cuya característica más importante es la reversibilidad, esto es - analizar recreando en la mente todo el - proceso analizado, volviendo al punto de partida y recordándolo nuevamente.

En cuanto a la fase en la que se encuentra los niños preescolares, es menester puntualizar algunos aspectos a fin de propiciar una mejor comprensión acerca de su organización.

Si bien el pequeño a partir de los 8 meses, con el logro de la memoria en -- cuanto a la permanencia del objeto, puede empezar a conjuntar en un símbolo la -- característica a las características perceptivas de los estímulos, no es hasta - los dos años que descubre RELACIONES entre algunos de esos estímulos, siendo la - materia primar principal de sus operaciones mentales, los símbolos construidos -- del contacto con su realidad.

Por eso las funciones de simbolización propiamente dichas, empiezan a fun--- cionar como tal a partir de esta edad, a través de un proceso que va desarrollán-- dose hasta irse consolidando y alcanzar su madurez, para dar paso a la siguiente fase, esto es operar solo en la mente sin necesidad de apoyos concretos (conser-- vación), dentro de una lógica abstracta.

No se deben olvidar las características que matizan el desarrollo del pensa-- miento durante estas fases; porque ellas dan nacimiento a ciertas peculiaridades de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentran.

Así debemos recordar que el pequeño no puede operar mentalmente más que en -- razón de estímulos cercanos con lo que hay tenido contacto, por lo que el pensa--- miento es CONCRETO.

Su tiempo de operación es corto, llega a rápidas conclusiones generalizando, luego entonces ese pensamiento es SINCRETICO.

Y no puede operar más que en relación a su propia experiencia, por lo que es EGOCENTRICO.

Estas tres características matizan la operatividad del pensamiento a lo largo de su desarrollo, como se puede analizar en el ejemplo del pensamiento del niño en relación a un avión expuesto en párrafos anteriores. Así la operación mental se da con un inicio a través del movimiento y de la percepción, luego se empieza a transformar en símbolos, para luego empezar a usar esos símbolos encontrando relaciones antes de llegar a la abstracción.

Interesa hacer un alto en esta reflexión y señalar la importancia que representa este fenómeno en la fase lógica concreta. La maravilla de poder establecer una relación entre elementos conocidos, se realiza INTUITIVAMENTE, de manera global en su inicio, con una simple interiorización de percepciones, y en forma articulada en su segunda etapa donde el pequeño es capaz de reconstruir (aunque en un solo sentido).

Un fenómeno, como antecedente, a la reversibilidad; esta posibilidad de reconstruir sigue siendo en esencia perceptiva, por eso a veces el pequeño juxtapone los elementos de su reconstrucción, los encima y llega a conclusiones egocéntricas. Por ejemplo: Si le damos al niño un tubo en el que depositamos tres pelotas de color roja, amarilla y azul, y le preguntamos en que orden saldrán -- por el otro lado, el puede reconstruir la forma en que fueron introducidas y decir el orden. Pero si volteamos el tubo de manera que la que salga primero fuera la última que introducimos, ya no puede explicar por que salió primero la azul, -- que es la última que se introdujo al tubo, dice que la azul que es la última que se introdujo al tubo, brincó a sus compañeras dentro del tubo o cuenta alguna --

historia, juega con los elementos pero no puede conjuntar el todo, dando un orden lógico a los fenómenos.

Es en este período que su pensamiento va a empezar a descentrarse es decir, a dejar de estar centrado en un solo elemento, tomando en cuenta otras características; va a empezar a transformar esa subjetividad en objetividad lo que dará entrada a la fase lógica abstracta.

Impulsan el avance en este período: El juego Simbólico, el Lenguaje y la Socialización.

a) La actividad lúdica, el juego como ejercicio funcional que de una simple imitación en sus inicios pasa a ser una asimilación de lo real, captando el entorno e incorporándolo al propio yo del niño.

EL JUEGO SIMBOLICO constituye el polo egocéntrico del pensamiento, reconstruye hechos vividos, pero corrigiéndolos a la manera del protagonista, compiensando y completando la realidad mediante la ficción. Poco a poco se irán estableciendo RELACIONES, en esas "reconstrucciones", entre lo "vivido" y los hechos reales, y esa simbolización, que representa la percepción del medio, dará impulso al razonamiento intuitivo cada vez más articulado".

De ahí la importancia de propiciar el juego simbólico como un ejercicio mental, que impulsado y propiciado didácticamente, induce a la reflexión y a la incorporación de elementos reales del entorno.

b) El lenguaje es el resultado de una maduración psiconeurológico que permite a través de símbolos y signos adquiridos, expresar nuestros sentimientos, emociones y pensamientos por diferentes medios como son el grito, gesto, la mímica, el habla, el canto, la escritura, etc.

Con la aparición del lenguaje las conductas del niño se ven modificadas tanto afectiva como intelectualmente ya que además de realizar todas las -

acciones motrices de base, el niño adquiere gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato, o de anticipar acciones futuras comunicándolas.

A los 8 meses se inicia la posibilidad de simbolizar con signos, los elementos de su ambiente, y de simbolizar con acciones de imitación hechos vividos, lo que en su conjunto impulsará el desarrollo del pensamiento "operando" en la mente con símbolos (a partir de los dos años aproximadamente). Esto tiene tres impactos importantes para el desarrollo mental:

- 1.- Un intercambio entre individuos, lo que implica la socialización de la acción.
- 2.- La interiorización de la palabra, es decir el pensamiento propiamente dicho.
- 3.- Y por último y sobre todo una interiorización de la acción como tal, que ahora puede reconstruirse en el plano intuitivo, es decir razonando, estableciendo relaciones entre símbolos.

Cuando ya es posible la intervención del lenguaje el niño se ve enfrentado no solo a su universo físico, sino con dos mundos nuevos: el social, que es la comunicación con los demás y el de las representaciones interiores.

En cuanto al primero, el niño descubre por ejemplo, que las acciones que sus padres y los adultos que lo rodean, antes no las captaba, y ahora las puede entender y puede recibir sus ideas y entender lo que le piden, es más, puede existir un intercambio con ellos.

En cuanto a lo segundo, el niño pequeño no habla tan solo con los demás, se habla constantemente así mismo mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción.

El lenguaje propiamente dicho, es el vehículo de los conceptos, de las no- ciones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo.

Al igual que el pensamiento, el lenguaje se desarrolla evolutivamente, des- de la simple imitación de sonidos hasta llegar a las palabras frase, la incorpo- ración de sustantivos y de verbos hasta formar oraciones completas.

Mientras el lenguaje no se ha adquirido, la comunicación es gestual y afec- tiva, con la palabra, se comparte la vida interior y se construye. Pongamos enton- ces atención a lo que el niño pregunta, y sabremos como piensa, como están consti- tuidas sus elaboraciones mentales. Es interesante en la etapa preoperatoria, obser- var hasta que punto el lenguaje constituye una prolongación de los mecanismos de - asimilación, y que reflejan un matiz egocéntrico de esos mecanismos.

Las preguntas más primitivas tienden simplemente a saber cómo se llaman los - elementos que se encuentran en su entorno, ¿Qué es?, lo que observa y todavía des- conoce.

¿Dónde están? los elementos que conoce y recuerda.

Es a partir de los tres años, período que se prolonga hasta los 7 años, que - al pequeño le interesa la razón de ser de las cosas ya que todo tiene una causa, - entonces surgen los famosos por qué?. El niño pequeño, piensa que todo esta hecho para los adultos y los niños, como algo que ya estaba establecido. Las respuestas de los adultos., casi nunca van con lo que el niño está pensando. Todavía no exis- te en el niño la operatividad mental, ni los suficientes contenidos, almacenados, para establecer un razonamiento lógico-abstracto, está en el camino para lograrlo, lo que se manifiesta en sus conclusiones, mecanismos de asimilación, que están -- matizados por las razones que encuentra para esos, ¿por qué?.

Un primer mecanismo o via de respuesta es el FINALISMO. Para el niño todo tiene un fin, todo esta hecho para ... al igual que todo movimiento, por ejemplo: Por qué vuelan los pájaros? para ir con sus pajaritos.

Otros. es el ANIMISMO, El niño para entender su entorno, para poder asimilar las cosas de la realidad, a veces dota de vida a los objetos, a la pregunta por que se mueven las nubes, porque el viento sopla para llevarselas, el viento no sabe cosas como nosotros, pero sabe que sopla porque es el quién sopla.

Este animismo se manifiesta primero para todos los objetos, y cuando van existiendo mayores contenidos, solo se presenta en los elementos que se mueven por si mismos como el viento.

EL ARTIFICIALISMO es otro mecanismo que consite en la creencia de que todo ha sido construido por el hombre: las montañas crecen porque alguien sembró piedras ahí y fueron creciendo.

Por último la CAUSALIDAD mecanismo que tiene al principio un matiz de confusión entre lo que determina el fenómeno y las leyes morales basadas en la obligación o la obediencia, por ejemplo: los barcos flotan porque tienen que hacerlo, o, la luna sale de noche y no de día porque no es ella quien manda.

Tanto el finalismo, como el artificialismo, como el animismo, son una búsqueda a una explicación de la causa de los fenómenos, que aunadas al inicio de la causalidad, forman el conjunto de las manifestaciones egocéntricas del pensamiento del niño, características que se manifiestan en el camino hacia una elaboración mental más compleja y estructurada y cuyo campo todavía es el de la acción y el de la manipulación, no necesariamente el de la palabra ya que hay más avance en la integración por medio de la acción, que por medio de la palabra. De ahí que el niño tenga que razonar a partir de propuestas presentadas por acciones o avala

das por experiencias conocidas, o por elementos concretos, y no por planteamientos verbales, teniendo un gran apoyo en los razonamientos realizados a través -- del juego simbólico.

La socialización: aunado el juego y el lenguaje como impulsores de la simbolización, traen como consecuencia un intercambio y una comunicación, comunicación que se inicia desde la simple imitación hasta lograr participar años más -- tarde en juegos con otros niños.

Las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización -- verdadera, ya que en lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con el de los demás, el niño sigue centrado en si mismo.

Así como el niño al construir su yo, primero logra diferenciarse de los objetos, universo físico que lo rodea, cuando entra en la etapa prelógica, este -- fenómeno de indiferenciación se da entre el yo y la realidad exterior, representada no solo por los hechos, sino también por los demás individuos. El niño se base en su propio punto de vista y está totalmente ajeno al de los demás.

Así el convivir con los demás, el comunicarse, compartir juegos va a ayudar al pequeño en su transición del pensamiento centrado con sus propias experiencias, al pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, como un fenómeno preparatorio hacia el pensamiento lógico abstracto.

La integración de la información a través del doble proceso de asimilación y acomodación, que permite una mejor adaptación es a lo que se denomina aprendizaje; y este se manifiesta a través de acciones de actividades, del lenguaje, de la solución que se le da a los problemas. En el mecanismo de integración intervienen las funciones mentales superiores como la atención y la memoria para producir una asociación que haga que nuestra información guardada en la memoria se

ponga en tiempo presente y pueda producirse el razonamiento, el análisis y llegar a conclusiones.

A lo largo de esta unidad se ha recordado que la forma de operar este mecanismo se va consolidando a través de etapas en su desarrollo, antes de llegar a la madurez definitiva, que permitirá elaboraciones mentales abstractas a partir de los ocho años, y que se consolidarán hacia los 12 ó 13 años en la adolescencia.

Se ha puntualizado principalmente en el periodo lógico-concreto cuya importancia es definitiva ya que en éste, se inicia la posibilidad de operar con símbolos que se ven enriquecidos con la conciencia perceptivo motriz de la captura de estímulos a analizar. Esa operatividad con símbolos trae como consecuencia un avance paulatino en el razonamiento, matizando con las características expuestas detalladamente en párrafos anteriores donde se expuso que la función de simbolización permite la conceptualización como un procedimiento de almacenamiento de información en la memoria, cuyo nivel de madurez después de atravesar el umbral de la asociación es: concreto, cuando se realiza basándose en características perceptivas; funcional, cuando se realiza basándose en la utilidad (recordar características egocéntricas del pensamiento en esta edad), y abstracta -- cuando puede clasificarse con los de su clase en una simbolización basada en el razonamiento de símbolos abstractos a través del lenguaje.

Es de esperarse que la estimulación a este proceso esté basado en la búsqueda de relaciones perceptivas y funcionales de elementos, de manera que el razonamiento se vea enriquecido con el encuentro de semejanzas y diferencias, -- hasta llegar a encontrar opuestos, apoyando objetivamente la descentración infantil.

Los niveles de madurez observados en niños de 4 años son:

Puede dirigir su atención hacia estímulos específicos presentados en forma concreta, manteniendola más eficazmente en actividades prácticas. Puede ejecutar consignas que implique de dos a tres acciones, puede repetir frases y oraciones, repetir palabras en orden (hasta 5), retiene 3 objetos de un grupo de cinco y puede reproducir un círculo ante la presencia de un modelo. Recuerda parcialmente cuentos o relatos a través del análisis y razonamiento característico de esta edad, puede identificar elementos por alguna de sus partes. Establece semejanzas y diferencias entre tres o cinco elementos concretos por sus características físicas, y encuentra opuestos de elementos concretos, sus diferencias son generalmente concretas iniciando las definiciones funcionales.

Crea movimientos corporales como respuesta a un estímulo musical y da forma concreta a sus ideas a través del modelado y el dibujo.

Da en forma oral su interpretación a cuentos cortos y relatos escuchados con anterioridad.

El niño de 5 años en cambio, puede:

Concentrar su atención eliminando estímulos secundarios, puede recordar versos, rimas, cuentos y canciones. Reproduce el rombo y el cuadrado apoyandose en un modelo dado, recuerda hasta seis objetos de un grupo de siete (memoria inmediata).

Puede anticipar soluciones a hechos o situaciones presentadas.

Puede discriminar semejanzas y diferencias tanto presentadas en forma concreta como gráfica y algunas veces de formas abstractas. Encuentra opuestos de objetos conocidos, puede hacer definiciones funcionales y abstractas.

Puede crear formas nuevas en el dibujo y el modelado, puede jugar con las

palabras creando cantos, poesías, adivinanzas.

4.- DESARROLLO DE LA LOGICA-MATEMATICA Y DE LA NOCION TEMPORO-ESPACIAL.

OBJETIVO PARTICULAR:

Que los profesores de Educación Preescolar:

" Conozcan las características básicas que intervienen en y para el desarrollo de la Lógica-Matemática y la Noción Temporo-Espacial de los niños - en edad preescolar".

LA LOGICA ELEMENTAL

Si se parte de la base que el desarrollo cognoscitivo es la manifestación de los cambios que sufre el organismo en su capacidad para asimilar y acomodar a -- través el análisis, de la posibilidad de representar y utilizar la información -- del mundo circundante, y se entiende que una parte de ese proceso es precisamente el poder operar mentalmente con símbolos para establecer a través del razonamiento RELACIONES significativas, se podrá entonces señalar que la materia prima para - cualquier operación mental es la identidad de los objetos (elementos, hechos, fenómenos, etc.).

Es importante señalar estas características del desarrollo cognoscitivo pues depende del avance en el mismo, como será su cercanía con procedimientos cada vez más lógicos. Es así que a través de la presencia del objeto que ya se reconoce, en el proceso sensorio-perceptivo, lo que hace que en este período se pueda "operar" con la cualidad permanente de los objetos, para llegar a encontrar en el siguiente las características perceptivas, lo que da una identidad cualitativa a los elementos - hasta poder considerar que las mismas pueden relacionarse por otras características

Cuantitativas como son la substancia, el peso y la cantidad misma.

Es entonces cuando se puede considerar que la característica o manifestación del pensamiento infantil antecede a la operación lógica propiamente dicha, es la intuición, global en su inicio para llegar a ser estimulada en su fase final, es decir, tratando de razonar los hechos o los fenómenos en una reconstrucción de los mismos, aunque con conotaciones egocéntricas que no dan paso inmediato a una reversibilidad propiamente dicha, sino a un paso anterior a la misma, la yuxtaposición.

El logro que el desarrollo cognoscitivo debe alcanzar, es la descentración, esto es que los razonamientos dejen de estar centrados en la identidad cualitativa de los objetos y avancen hacia relaciones más complejas y objetivas más causales, analizando la causa real que las origina, independientemente de lo que el niño pudiera intuir que las produce. La descentración será pues diferenciar el punto de vista personal, con el de los demás, es lograr analizar los fenómenos desde su identidad cuantitativa.

Establecer relaciones es descubrir características semejantes entre los elementos, así como diferencias u opuestos. En la medida que se logran más argumentos para establecer relaciones, que se articulan las razones para relacionarlas, se puede llegar a la realización de tres operaciones lógicas propiamente dichas que son las más elementales: La clasificación, la correspondencia y la seriación; operaciones que en su conjunto permitirá llegar a la conservación, es decir, a comprender las invariantes de los elementos, o sea que aunque cambie su forma, tamaño, lugar (orden) etc., continúan iguales, esto es que las características de relación son constantes no importa la organización que se les dé, pues son propiedades conmutativas de los objetos, y que servirán como plataforma para la integración de la noción de número.

CLASIFICACION

Clasificar.- Es agrupar elementos atendiendo a características o cualidades semejantes, siendo las dicotómicas, es decir por dos cualidades las que se realizan dentro del plano de la lógica propiamente dicha.

Las primeras clasificaciones son figurales (de tipo perceptivo), es decir, que el niño acomoda uno o varios objetos estableciendo figuras ya sea en línea, en círculo, en tono, etc., pues tiene la necesidad de hacer una configuración con los elementos que agrupa.

Más adelante realiza clasificaciones no figurativas en donde los agrupamientos no solo son perceptivos sino que forman clases. Las relaciones ya no se hacen de elemento a elemento sino que se realizan de grupo de elementos a grupo de elementos, dándose cuenta por intuición, la cantidad de elementos que forman uno y otro grupo, empenzando a argumentar en donde hay muchos, pocos y en donde algunos o todos.

En este punto el pequeño ya ha arribado a una operación mental lógica donde la identidad de los elementos ya es cuantitativa, es decir, puede decidir el agrupamiento de todos o de algunos elementos, o comparar donde hay muchos y hay pocos, iniciándose en la comprensión de los términos a cuantificar.

Es entonces que llega al nivel de realizar clasificaciones de tipo jerárquico - en donde además de reunir elementos en clases puede englobar o incluir todas en una extensión mayor, en una jerarquía o clase total. Puede establecer relaciones más que y menos que al comparar los agrupamientos que ha formado, siendo posible que por asociación puede contar hasta el 10 ó más y puede argumentar el más o el menos basado en una cantidad. En este nivel podrá modificar los agrupamientos reagrupando

(inclusión) respaldando sus decisiones ya no en la clase de elementos, sino en la cantidad de los mismos.

Vamos a suponer que tenemos un grupo de flores, pero unas son margaritas y - otras son claveles, si le pedimos a un niño que clasifique (que las junte o reuna como crea que deben juntarse), la respuesta y los argumentos que utilizaría serían:

- a) En una clasificación figural las reuniría por características perceptivas y di-ría que así las junta porque aquí son las rosas y aquí las blancas, o porque éstas son grandes y éstas chicas; y las reunirá en hileras o en ramos.
- b) En una clasificación no figural el niño se verá obligado a utilizar cuantifica-dores y a realizar clase, y juntará los claveles en un grupo y las margaritas - en otro, argumentando que las juntó así porque unas son margaritas y las otras claveles; formando la clase margaritas y la clase claveles.

Puede establecer relaciones entre los 2 grupos tomados, comparando dónde hay muchos y dónde hay pocos, y también puede aceptar que todas son flores, aunque no las reuna en un mismo grupo; así si le preguntamos ¿las margaritas son flo--res?, él responderá: Sí, todas las margaritas son flores, y ¿los claveles son - flores?, sí todos los claveles son flores. Pero no los juntará, su agrupamiento -- será separado.

- c) En una agrupación jerárquica puede agrupar las flores en margaritas y en clave--les pero además compara y puede relacionar donde hay más que y menos que, contando los elementos y puede reunir los dos grupos separados inicialmente incluyéndolos en una sola clase (la clase de las flores).

Así a la pregunta: Si juntamos las 6 margaritas y los 3 claveles ¿qué tenemos? la respuesta será flores.

CORRESPONDENCIA

Otra operación de lógica elemental es la correspondencia que consite en com--

parar dos cantidades, lo que significa o bien poner proporción sus dimensiones o - ponerlas en relación término a término, lo que proporcionará el camino más directo a la comprensión de lo que es equivalente (igual) y que cuantitativamente signifi- ca tantos como.

En la etapa preescolar puede tener cuatro pasos hasta llegar a una significan- cia numérica:

1.- Como en todos los aspectos que se refieren al desarrollo del pensamiento, la evolución de esta correspondencia está dominada inicialmente por la percepción, donde el niño solo basa sus argumentos en las fronteras perceptivas, no cuantifica ni establece relaciones de otro orden, así puede decir que una hilera de 9 objetos es equivalente a otra hilera de 15 objetos puesta frente a la primera, si ambas - ocupan la misma longitud.

2.- El segundo nivel es la complementación, en donde el niño puede estable-- cer una correspondencia si los objetos de una y otra hilera o conjunto tienen algu- na relación, por ejemplo: platos y tazas, pelotas y niños. Y podrá decir si sobran elementos para que los grupos sean iguales.

3.- En el tercer nivel el niño puede establecer relación entre elementos no ligados entre sí, colocando el mismo número en uno y otro grupo aunque no los cuen- te, ésto es una correspondencia biunívoca y recíproca (término a término), sin ba- se perceptiva.

4.- El último paso es cuando ya establece una correspondencia numérica contan- do los elementos verbalmente (haz 5 ruedas y 5 gomas, tengo o hay lo mismo de las dos, están iguales).

Tanto la clasificación como la correspondencia, impulsan la noción de número, que en conjunto con la seriación dan una noción de cantidad.

Las cantidades tienen una sucesión, es decir, una cardinalidad, se cuenta su- cesivamente: 1, 2, 3, 4, 5, etc., dependen del número de elementos, pero esa suce-

sión tiene un orden el 1 es el primero, el 2 es el segundo, etc.; eso es, ordenalidad, donde el 3 es antes del 4 y después del 2, pero no tiene un argumento cuantitativo, porque el 3 contiene o significa el 1 y al 2 reunidos (incluidos) en uno solo, que es el tres; como un antecedente de la recta numérica.

SERIACION

La seriación es la operación de la lógica elemental que permite la organización ordenada de los elementos, ya sea en orden ascendente descendente. Presentándose 3 niveles en su evolución en la etapa preescolar:

- 1.- La posibilidad de realizar una seriación global (perceptiva) sin regulación -- ni detalles, acomoda los elementos por una cualidad perceptiva, el tamaño por ejemplo, pero en un plano meramente perceptivo.
- 2.- Para realizar una seriación intuitiva, el niño toma el elemento más grande -- del conjunto; para continuar la serie vuelve a tomar el más grande de los elementos restantes y así sucesivamente, (puede ser el elemento más grande, más pequeño, más corto, más largo, menos grande etc.). Puede intercalar un elemento en una serie dada pero con mucha dificultad.
- 3.- Una seriación operatoria es la que puede construir y reconstruir la serie intercalando elementos y teniendo argumentos razonados para su ordenamiento, -- haciendo comparaciones de relación entre los elementos de la misma: "este va aquí porque es más chico que éste y más grande que el otro.

Estas operaciones de lógica elemental se inician dando una identidad cuantitativa a los elementos que son la materia prima de las elaboraciones mentales, cuando logran realizarse sólo en la mente o manejando elementos abstractos, como cantidades, pesos, o dimensiones etc., es cuando podemos decir que se está operando mentalmente en un nivel de conservación. El paso de la permanencia del objeto en

el período sensoriomotriz al de las conservaciones (establecer relaciones abstractas entre los elementos) en el período lógico de las operaciones concretas, es un avance que pueda dar fé de la maravilla que significa la evolución cognoscitiva de los seres humanos.

LA NOCION TEMPORO ESPACIAL

El enlace entre la realidad de identidad que tiene un ser humano, la imágen que tiene de sí mismo y su capacidad de acción en el medio, con sus posibilidades de desarrollo intelectual en cuanto al establecimiento de relaciones entre los elementos que son objeto de un análisis, no podría darse sino tuviera una ubicación en el tiempo y el espacio.

El tiempo es la sucesión duración y velocidad de los acontecimientos de las acciones personales primero, de las sociales más adelante, y de los fenómenos que acontecen en la naturaleza. La integración de esta noción de la posibilidad de entender esos fenómenos pero al mismo tiempo de actuar en ellos anticipando y planeando. La solución de un problema por ejemplo es imaginaria antes de que suceda el desenlace de un acontecimiento, alterar el curso que llevaba, dándole un rumbo positivo o más beneficioso, de acuerdo a los intereses del que planea o propicia una solución.

La participación de la integración de esta noción en los procesos cognoscitivos permiten establecer relaciones temporales entre los elementos, acciones o fenómenos que se analizan. Son tres los elementos que conforman la organización temporal: Sucesión, velocidad y duración.

Sucesión: Es el orden en el que se suceden los acontecimientos.

Velocidad: La rapidez o lentitud en la que se manifiestan.

Duración: El lapso en el que se sucedan los acontecimientos.

Es posible la integración de estas nociones, solo a través de la propia acción para poder extender esas relaciones a los acontecimientos sociales y en la medida que la madurez en el pensamiento se logra en establecer relaciones de temporalidad en los fenómenos y sucesos de toda índole; así la sucesión la entenderá integrando el antes y después, primero y luego.

Velocidad: Será la integración de rápido-lento, tarde-temprano

Duración: Ahora, después de ..., antes de, enseguida, más tarde, más temprano, hasta qué.

En su conjunto permitirá establecer una cronología de los hechos: en la mañana, en la tarde, en la noche, ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después, día, noche, semana, mes, año, minutos, horas. Dando como resultado la integración del tiempo en presente, pasado y futuro.

En la etapa preescolar esta noción es incipiente porque los elementos de razonamiento no son concretos, sin embargo depende del inicio de su integración a nivel perceptual e intuitivo de que el niño pueda establecer relaciones temporales, que lo conduzcan hacia la integración de este elemento en los razonamientos lógicos de cualquier suceso, fenómeno o experiencia.

No pudiendo ser una relación aislada la integración del tiempo, siempre se dará en coordinación del espacio.

La noción espacial es la ubicación que tenemos de nosotros mismos, de los objetos, de los elementos, fenómenos y acontecimientos en relación a un punto de referencia.

Las coordenadas se integran primero en relación a sí mismo, después en relación a otras personas y objetos, (luego en un espacio gráfico para llegar a constituir una abstracción en la ubicación de elementos en el universo.

Las coordenadas pueden ser básicas y compuestas:

Las básicas son: arriba-abajo, adelante-atrás, a un lado a otro, encima-debajo, derecha-izquierda. Estas van a dar la pauta a la distancia: -cerca-lejos.

Las compuestas son: Cuando se combina un elemento básico con otro como: arriba a la derecha, abajo a la izquierda, a un lado y --atrás de, hacia la izquierda sobre el, encima hacia atrás, etc.

Ambas nociones establecen más adelante relaciones de cantidad y se relacionan - con todo el proceso de razonamiento en la integración de los conocimientos. Por ejm., Un niño sabe su edad realmente, (lo que implica la duración cronológica del tiempo - que ha vivido) si puede establecer una relación con la edad de sus hermanos, por ejem., "tengo ocho años, lo que es, dos más que Pedro que tiene 6 y 5 menos que María que - tiene trece". "En las vacaciones llegaron más rápido a Acapulco en avión que en co--che, por que está lejos de aquí, el avión hace menos tiempo que el coche, el avión es más veloz que el coche".

Para llegar a la reflexión anterior, es necesario establecer relaciones tempo--rales y espaciales desde la etapa preescolar.

5.- LA FORMACION INTEGRAL DEL NIÑO:

OBJETIVO PARTICULAR

Que los profesores de Educación Preescolar:

"Comprenden la integración de los diferentes áreas de desarrollo que constituyen la personalidad del niño preescolar"

PRIMERA PARTE

La elaboración del presente texto surge como una necesidad de tipo teórico ya que tiene el sentido de explicar la integración de las diferentes áreas de desarrollo de la personalidad del niño; apoyo teórico, que busca fortalecer el trabajo - - práctico que se realiza en el plantel escolar.

En primera instancia, partimos de varios cuestionamientos, los cuáles nos permitirán ir estructurando el texto, tales preguntas son:

- .--- ¿En qué consiste la integración de los ejes o áreas de desarrollo?
- .--- ¿Qué es el desarrollo integral?
- .--- ¿Es lo mismo desarrollo integral que integración para el desarrollo?
- .--- ¿Cuál es la tarea de la escuela en este proceso integrativo?

En primer lugar, parecería que son un simple resumen de las características y - su graficación correspondiente (lámina) de las áreas estudiadas se podría lograr observar la integración de las mismas; es decir, que con la suma de los elementos esenciales que conforman la personalidad del niño se formará o entenderá al sujeto como una totalidad.

Para aclarar tal situación y responder a nuestra pregunta nos valdremos del tra-

bajo de Rheta Devries, titulado "La integración educacional de la teoría de Piaget". Del cuál citaremos dos extractos que nos servirán para mostrar que lo que se ha visto de forma separada indudablemente se encuentra integrado.

Devries expresa que:

"...Piaget se convenció de que si un programa no fomentaba el desarrollo afectivo y moral, tampoco fomentaría el desarrollo intelectual, su punto de vista fue que hasta los aspectos más intelectuales de la personalidad son "indisolubles del grupo entero de relaciones emocionales, étnicas y sociales de la vida escolar" -- (Piaget-1948)".³

Y, también menciona que:

"Cuando hablamos sobre descentrar, autonomía y cooperación, estamos hablando sobre procesos que son simultáneamente cognoscitivos y afectivos..."⁴ ¿usted se puede imaginar a un niño que logrado su autonomía psicomotora, sin un ápice de actividad?.

Con base en estas citas, podemos decir que las áreas de desarrollo del niño -- que se estudiaron afectivo-social, función simbólica, lógica-elemental y operaciones infralógicas⁵ en la realidad misma se encuentran integradas. Donde dicha integración es el resultado de la interacción del niño con el objeto.

Si esta afirmación es cierta, entonces, el desarrollo del niño se da lo queramos o no, con o sin escuela; ya que para que el niño lleve a cabo la interacción con los objetos no necesita de la escuela. Sin embargo cabe señalar que para que se de tal -- desarrollo, es necesario que existan cuatro factores, los cuales son: el biológico, el social, la experiencia y la equilibración.

¿Qué significa, entonces, cuando el programa de preescolar se menciona como objetivo fundamental lograr el desarrollo integral del niño?

Vayamos por partes, comencemos por definir qué es desarrollo.

En el módulo didáctico No. 2 referente al desarrollo psicomotor, se expresa que:
"Cuando se habla de desarrollo de un ser humano se hace referencia al proceso interno en cada individuo que permite el logro de una mayor complejidad en sus estructuras". 6

Y Piaget lo define así:

"... es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva -
equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de -
equilibrio superior..." 7

Este proceso interno y continuo, pasar de un estado menor a un estado de mayor complejidad es lo que permite al hombre, a través de la interacción con su entorno, desarrollar las diferentes áreas de la personalidad.

Mientras que por desarrollo integral entendemos;

"... la estructuración progresiva de la personalidad - la que - se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que -
constituyen su entorno vital." 8 (Programa 1. Libro)

Tal desarrollo integral permite el avance en la estructuración de un estado a otro de mayor complejidad en la formación de la personalidad del niño de manera ordenada y secuenciada.

La tarea consiste en tener un desarrollo armónico y no área por área, es decir, no -
intentar lograr avances tan solo en uno de los aspectos como pudiera ser el área --
psicomotriz o de la lógica elemental por ejemplo, bueno, si es que eso se puede hacer.

si bien habíamos dicho, anteriormente, que las áreas de desarrollo del niño se integran en la interacción sujeto-objeto lo quisieramos o no y que el niño se desarrolla con y sin la escuela, no siempre este desarrollo es integral; expliquemos, -
no es integral, porque los logros obtenidos no tienen una estructura progresiva, no tiene una correlación con las demás áreas del desarrollo, provocando un estancamiento en las áreas no estimuladas, deteniendo la óptima evolución de la personalidad -

del niño.

Tal es el caso de niños que se les exige en demasía a nivel intelectual, pero que no se les estimula para lograr una confianza a nivel afectivo. Quizá, serán niños con un desarrollo lógico muy significativo, pero que más adelante - es muy probable- tengan problemas para mantener una relación afectivo-social con niños o personas de su edad.

Entonces, ¿cómo se podrá lograr este desarrollo integral en el niño?

Si bien es cierto que cuando el niño realiza una actividad como jugar, comer, dibujar, etc., están presentes todas las áreas de su personalidad, no por ello bastaría realizar cualquier actividad para lograr el desarrollo integral en el sujeto.

¿Qué es lo que falta?

Falta un proceso intencionado que tenga en cuenta las características que posibiliten y que constituyen propiamente dicho desarrollo del niño. Expliquemos. Es indispensable conocer como los sujetos pasan de ese estado menor a uno de mayor complejidad, como el niño pasa de una relación netamente egocéntrica a otra colectiva. Conocimiento que permite entender al niño como sujeto que se desarrolla en función a su propio proceso, y que no es, en relación al adulto un ser subdesarrollado, donde el modelo a seguir es la adultez.

En relación a estos conocimientos, Piaget menciona que el docente debe de:

"...remitirse continuamente a los hechos y a las interpretaciones que la psicología genética le provee. Pero es preciso tener en cuenta que esto no quiere decir que se puedan tomar estos datos tal cual, para hacer una aplicación pedagógica directa..." 9

Ahora, si el desarrollo es un proceso que realiza cada sujeto, y, si la tarea pedagógica no consiste en hacer una aplicación pedagógica directa de los conocimientos psicogenéticos al proceso educativo y de desarrollo del niño, ¿Cuál es, entonces, el quehacer de la escuela ?

Uno de los quehaceres de la escuela consistirá en integrar, a través de las actividades planeadas y efectuadas, las áreas de desarrollo en función de las características que conforman la estructura o estado de desarrollo en el que se encuentra el niño. Es decir, la escuela por medio de la actividad docente (educativa) debe integrar las áreas para el desarrollo del niño.

Esta integración educativa requiere de un manejo de los elementos que constituyen al niño como un ser biopsicosocial, así como de una metodología que permita vincular la teoría con la práctica que se realiza en el salón de clases (la operatividad de los conocimientos). Este último punto, es una meta a lograr, a construir todavía.

Queremos insistir en que la función de la educación, en este caso, es la de integrar las áreas con el objeto de no realizar un proceso educativo automatizado y/o parcializado, sino armónico y secuenciado, para lograr con ello el desarrollo integral del niño.

SEGUNDA PARTE

Con esta segunda parte del texto queremos expresar el valor que tiene para la formación integral del niño, la interrelación de las áreas que constituyen la personalidad del niño. La organización de las actividades en el programa deben propiciar y facilitar tal interrelación, como de alguna forma lo plantea el propio programa:

"De manera congruente con los objetivos generales del programa, las actividades que deben desarrollarse en las unidades y "situaciones" que las integran, se organizan en base a los ejes de desarrollo: Afectivo-Social; Función Simbólica; Preoperaciones Lógico-Matemáticas; construcción de las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y el espacio).

No está por demás reiterar que todos estos aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados, y que en cualquier actividad que el niño realice, éste responde como una totalidad indisociable.

Sin embargo, para fines didácticos, consideramos que hay actividades que favorecen más alguno de estos aspectos, por lo que hacemos esta distinción teóricamente arbitraria, pero prácticamente necesaria. "10

Tal formación integral dirigida o encaminada a que el niño logre un conocimiento progresivo del mundo que le rodea y facilite, de manera gradual su incorporación a la vida social, por medio del logro y realización de los objetivos y actividades, respectivamente, que se formulan en el programa de preescolar.

Este conocimiento del niño tiene inicio desde que nace y lo entendemos como una espiral, en donde el punto de partida es el propio nacimiento, y en la medida que se va creciendo se va avanzando, ampliando y conformando la personalidad del mismo.

Ahora, para que el infante pueda llevar a cabo su desarrollo cognoscitivo, para que pase de ese estado menor de conocimiento a uno de mayor complejidad (pensemos en la diferencia que existe entre el acto y riqueza de conocer de un niño de 2 años a uno de 9 años por ejemplo), éste debe conseguir avances significativos en el aspecto psicomotriz y el Afectivo Social.

En este desarrollo cognoscitivo, la parte referida, en el niño, a lo Afectivo Social cumple la función de ser la fuerza impulsora de las acciones del hombre: ya que las interacciones entre el niño y el medio no se dan en abstracto, sino que tienen una razón de ser (en el sentido afectivo). En este sentido, lo Afectivo-Social permite que el sujeto cognoscente elabore un estado de confianza, de seguridad y de participación con los demás; con ello, el infante irá construyendo su identidad.

Esta identidad le permitirá una relación con su entorno de manera más objetiva - constructiva y compartida pues, en el fondo toda acción tiene un sustento afectivo y a la vez social. De hecho el proceso de identidad es un proceso psicosocial.

Con lo anteriormente expuesto, no está por demás que se haga tanto énfasis en partir de los intereses de los niños para formular las situaciones de aprendizaje.

En la construcción del conocimiento, hemos de tener presente también, el -- área psicomotriz, la cuál nos pone en contacto con el mundo concreto, este conocimiento y reconocimiento del mundo en el niño lo dirige necesariamente al conocimiento personal, es decir a la conformación de su esquema corporal, descubriendo toda la gama de actividades, movimientos, que puede llevar a cabo. Podemos decir, entonces, que en la medida que conocemos el medio que nos rodea, a la vez nos -- conocemos y diferenciamos en relación a otras personas. Pero este proceso psicomotor no es tan sólo un acto concreto; sino que tiene que ver con una identidad y conciencia psíquica, así como con un hecho lógico (estructura).

Tan importante es esta área que es la actividad sensoperceptiva el punto de - partida del pensamiento en el niño; recordemos el pensamiento intuitivo en el período preoperatorio, donde es la parte perceptiva lo que esta como base para establecer relaciones y resolver las situaciones a las que se enfrenta el niño.

En lo que respecta al área intelectual, parecería que es ésta la que posibilita el acto de conocimiento en el sujeto; como si éste fuera un acto netamente lógico. Si bien es cierto que, con esta área se conforman las estructuras del pensamiento, no es solamente el accionar psíquico, el raciocinio puro, lo que produce - el conocimiento y el desarrollo del niño; si tal fuera el caso, reduciríamos dichos actos a una actividad meramente mental, donde no se necesitaria del medio y de una estructura y organización biológica para que el niño pudiera efectuar su desarrollo cognoscitivo.

Hechos como conocerse corporalmente, elaborar una identidad propia, una seguridad afectiva; la representación de ideas, hechos u objetos a través del juego y el lenguaje; la ubicación en un tiempo y en un espacio; establecer relaciones de semejanza, diferencia u opuestos, seriar, clasificar o igualar; etc., son el resultado del proceso de desarrollo del niño. Proceso, que puede ser impulsado, facilitado, complejizado o desfavorecido por la escuela a través del proceso enseñanza - aprendizaje, como lo podemos notar en el siguiente caso:

"Un gusano sin suelo"

Esto ocurrió en un tercer grado (...), en un grupo formado por niños de bajo puntaje en el test de madurez para la lecto-escritura.

La educadora permitió a los niños que elijan entre dos diferentes trabajos manuales: Una mariposa y un gusano. Esa semana el tema informativo era el de "insectos". Distribuye los lugares físicos de trabajo y los materiales; coloca al frente del aula una muestra de cada trabajo (un modelo), explica cómo hacerlo y dice "ya pueden empezar". Es 14 de febrero. La educadora les ha dicho que como es el "Día de la Amistad" al finalizar la actividad van a intercambiar sus trabajos manuales.

Alejandro eligió como trabajo manual la elaboración del gusanito. Este trabajo consiste en pegar cinco círculos de papel verde brillante en una hoja de cartoncillo blanco. La hoja es rectangular y debe colocarse en forma horizontal. Para formar el gusanito, los círculos de papel deben pegarse uno tras otro en el papel. El último círculo debe colocarse un poquito arriba de los otros cuatro, porque es la cabeza del gusanito así como sus patas, antenas y ojos.

Alejandro se equivoca. Coloca su hoja rectangular en dirección vertical, y no horizontal. Arma el gusanito en la parte superior de la hoja. Entonces, cuando la educadora les recuerda "no olvides poner suelo a su dibujo", Alejandro descubre que su gusanito está muy lejos de donde debe dibujarse el suelo (en la parte inferior de

la hoja).

La maestra insiste "pónganle pasto al gusanito ... y si quieren pónganle -- flores". Alejandro tratando de resolver el problema toma una pintura cualquiera.

Hace el pasto con grandes trazos (en la parte inferior de la hoja), y ¡lo -- resuelve! dibuja unas flores altas que unen al gusanito con el pasto. Parece con-tento.

Algunos niños, cerca de él, empiezan a censurar el trabajo de Alejandro. "Es- ta feo" -le señalan- "hiciste todo negro". "El pasto es verde" -agrega uno. La edu- cadora se acerca, mira el trabajo de Alejandro, después lo mira inquisitiva. Ale-- jandro la mira a ella desconcertado. La educadora le dice: "¿Qué es eso Alejandro?" (Alejandro se inhibe, encoge el cuerpo). "¿A quién le vas a regalar ese dibujo?... Te dije, además, que el pasto verde y las flores de colores. "Haz otro". La educadora le quita su dibujo y le trae material nuevo para hacer otro: "Pero - bien" -indica la educadora. Alejandro despreocupado, lo hace. (...)

En el caso antes citado, puede verse como la educadora pasa por alto, o no se percata, del resultado creativo de Alejandro. El elaboró una situación intelectual y estética frente a un problema aparentemente manual. Sin embargo, parecer ser de mayor importancia alcanzar un resultado prefabricado por la autoridad y homogéneo, en relación con los resultados de los demás, que las elaboraciones conceptuales y artísticas plasmadas en una objetivación primaria original"¹¹

Como hemos podido observar no siempre el proceso enseñanza-aprendizaje facili-ta y estimula adecuadamente el trabajo de los niños, ya que en el caso anterior im-portó más el resultado que el propio proceso, donde el niño realiza un acto inteli-gente y con una carga afectiva de gusto al inicio de la actividad, de preocupación a la hora de cometer el error y de indiferencia al tener que repetirlo. Cabe seña-

larse también, que este caso es un vivo ejemplo de como se encuentran integradas - las áreas de desarrollo en el niño al realizar una actividad. La actividad aparentemente es ubicada en el área psicomotriz; la resolución del problema es producto de un trabajo intelectual, de una lógica propia del niño-preescolar-; la relación educadora-Alejandro es de aceptación, rechazo, inhibición y sumisión que tienen - que ver con una situación afectiva; y, por si fuera poco, el problema en el que se mete Alejandro es referido en las operaciones infralógicas, particularmente de espacio.

¿Qué podemos obtener de todo esto? Demostrar la necesidad, imperiosa, de estudiar y tener bien claras las características del desarrollo del niño, para así, poder entenderlo y educarlo con bases teóricas objetivas y confiables. Si no, ¿cómo lo haríamos? ¿Con el sentido común? ¿Repitiéndolo que hemos vivido como alumnos? - Recordemos que la ciencia busca trabajar con conocimientos objetivos y no con los del sentido común. En nuestro caso, como profesionales de la educación, tenemos la tarea de ir construyendo una educación más científica y no improvisada.

Por último, hemos de tener bien claro que "... la educación implica mucho más que el derecho a asistir a la escuela, mucho más que aprender a leer y escribir, y a realizar las operaciones aritméticas elementales; afirmar el derecho del niño a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades en realizaciones afectivas y útiles; equivale a garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del - - niño, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición - de los conocimientos y los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social. La obligación de educar comporta, en fin, la de "no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño - contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras".¹²

B.- DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACION CON
EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR.

1.- LA RELACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y LOS CONTENIDOS

2.- LA RELACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y LAS ACTIVIDADES

3.- LA RELACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA PLANEACION

4.- LA RELACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA EVALUACION

B.- Desarrollo del niño preescolar y su relación con el Programa de Educación Pre - escolar.

"Cuanto más ayudemos a los niños a tener sus propias ideas, tanto más podremos valorarlas cuando las tengan y mayor es la posibilidad de que algún día, encuentren ideas que nadie haya tenido anteriormente". (Eleanor Duck -- worth).

Esta segunda parte del curso es un acercamiento para establecer la relación entre el desarrollo del niño y el programa de preescolar. Los aportes de Piaget* y de otros teóricos referidos al desarrollo cognoscitivo, socio-afectivo y psicomotriz han permitido entender, cada día más, la evolución del niño.

De los primeros comentarios que se hicieron al programa de preescolar, implantado en 1981 hasta la fecha, 1988, se encuentran los de Araceli Otero: la cual expresa qué: "...la psicología genética "ha despertado muchas inquietudes, pero en el currículum los ensayos, los rodeos e inclusive los resultados no son muy claros porque es algo nuevo, que dista mucho de ser una práctica sistemática... En el currículum del nivel preescolar el problema fundamental está en la operatividad "..."¹³

Llevar a la práctica los postulados piagetanos es una tarea difícil, por su novedad y el poco conocimiento que se tiene aún acerca de los fundamentos de su teoría- psicogenética. Como lo menciona Juan Deival:

"... Una pedagogía basada en la teoría de Piaget es algo que está todavía por construir ..."¹⁴

Por ello, la necesidad de empezar a reflexionar acerca de las características del desarrollo del niño, desde la vertiente piagetiana, con el programa escolar; con el fin de plantear algunas líneas de reflexión, investigación y/o trabajo que nos permitan comprender y aplicar la teoría de Piaget en el aula.

*

Se hace mención particularmente de Jean Piaget, ya que a partir de sus estudios realizados acerca de cómo conocen los niños, se estructura el programa de educación preescolar.

1.- Relación del desarrollo del niño y los contenidos del Programa de Educación Preescolar.

"Los contenidos no son una lista de materias-específicas, sino una lista de situaciones y actividades que favorecen el desarrollo "

En el módulo dos referente a desarrollo psicomotor mencionamos que: El niño conoce a partir de sus sensopercepciones.

Algunas veces las actividades que realizan los maestros con sus alumnos no permiten la participación activa de los mismos, limitando su actuación y así su desarrollo.

Consideremos los siguientes ejemplos:

Durante una actividad en el jardín de niños, los niños se encontraban en un semicírculo. El educador había traído una piña fresca, platos de cartón, un cuchillo muy filoso y servilletas. El educador se sentó comodamente en el piso y, sosteniendo la piña para que los niños la vieran preguntó: " ¿ quién sabe lo que es esto ? " después sostuvo la piña para que el primer niño la sintiera y la oliera. Mientras los otros niños esperaban su turno para tocar la piña, el adulto señaló que ésta tenía un tallo muy espinoso y que a menos que se sentaran muy quietos en sus sillas alguien podría lastimarse; pasó la piña después de esta advertencia. Mientras tanto, los niños que estaban al final del semicírculo ya estaban inquietos y molestos en sus sillas. - en ese momento no podían ver la piña porque la maestra estaba arrodillada frente a ella mientras la sostenía para otro niño.

Después de que todos los niños tuvieron la oportunidad de tocar y oler la piña, la maestra tomó el cuchillo, advirtió a los niños de los cuchillos afilados y la cortó. Cuando le levantó la parte superior percibió el aroma de la fruta recién cortada. Los niños estaban todavía sentados esperando. Cortó una rebanada, la mostró e hizo preguntas a los niños. "¿Quién sabe como se llama la parte dura del centro?" - "¿ La podemos comer ahora, o tiene que hacerse algo más?" "¿ Tiene la rebanada la forma de un cuadrado ?"

Solo unos cuantos niños respondieron; muchos miraban el espacio y se inquietaban en sus sillas. La maestra empezó a cortar y pelar los pedazos, y a pasarlos a los niños para que los comieran. 15

En este caso, el educador tuvo una participación verbal y abstracta, provocando con ello que los niños actúen en forma pasiva, concretándose a observar, escuchar y esperar; con esto el educador proporcionó a sus alumnos una lista de conocimientos - partiendo del punto de vista de él mismo en el momento que les indicaba que la piña tenía un tallo muy espinoso, que podían lastimarse, qué forma tenía la rebanada que acababa de cortar, etc., con ello no permitió la interacción del sujeto (alumno) con

el objeto de conocimiento (piña) de manera directa.

Los contenidos en este caso no favorecen el desarrollo de los sentidos que pudieron haberse utilizado como son: el gusto, el tacto, el olfato y el kinestésico. Reduciendo los contenidos a lo que el maestro quiere decir del objeto que se presenta.

Otro ejemplo a observar es el siguiente:

Para una actividad en el jardín de niños la maestra trajo una piña fresca a los niños.

"No quiero tocar eso. Tiene espinas", dijo Teresa. "Déjame sentirlo, déjame sentirlo" dijo Samuel.

"Pasémosla alrededor para que todos tengan la oportunidad de sentir la piña", indicó la maestra. "Teresa dijo que tiene picos. ¿Qué puedes decir al respecto, Pepe?" "Para mí es espinosa", dijo Pepe.

"¡Mírenme ! ¡ La estoy deteniendo por las hojas y realmente está pesada !" exclamó Julieta. "Puedo hacerla rodar", dijo Catalina, "¿ lo ven ?".

Después de que cada niño tuvo la oportunidad de sentir y hablar sobre la piña, la maestra preguntó: "¿ Cómo creen que es por dentro ?" " ¡ Húmeda !" " ¡tendrá semillas!" " ¡Será suave como un plátano!".

"¿Cómo podemos saberlo?" preguntó la maestra. " Córtala, córtala." La maestra cortó la piña en rebanadas y dió una a cada niño. "¿ Ahora, qué pueden decir sobre la piña?" Juan inmediatamente empezó a lamer su rebanada. " Oh, me sabe rica." " Me gusta ", dijo Javier. "Es dulce." Teresa corrió al rincón de la casa y trajo algunos cuchillos puntiagudos. "Voy a quitarle los picos a la mía." " Yo también dijo" Felix.

"¿A qué huele ?" preguntó la maestra . Antonio, que estaba todavía muy ocupado en sentir y probar la piña, dijo: " Blandita, la mia está blandita ". " Sí, Antonio", respondió la maestra sonriendo. " la piña se siente blandita. ¿ Qué tal si tratas de olerla? ¿ A qué huele ? " La mía huele a, a, a, .. ¡piña!" exclamó Sara. 16

En este segundo caso, podemos ver que los niños participan activamente en el conocimiento del objeto porque se les permite experimentar directamente con él, ya que la tocaron, la vieron, la olieron, la probaron, sintieron su peso, forma, textura, tamaño, etc., exploraron activamente con todos los sentidos. Lo que permite que cuando los niños conocen un objeto y descubren sus características empiezan a comprender como funcionan las diferentes partes y como es realmente el objeto en lugar de como parece; ya que las palabras no pueden sustituir a la realidad misma. Los pequeños aprenden investigando por sí mismos, el papel del educador en este caso fué : proporcionar a los

niños una situación que despertó su curiosidad, de donde se desprendieron una serie de actividades encaminadas a satisfacer su creatividad permanente, enfrentando a los niños a problemas que resolver.

Este segundo caso muestra a los contenidos como una información elaborada por los niños construída a través de la acción, es decir, con ello el niño favorece su desarrollo.

Los contenidos han de provocar acciones y reflexiones en relación a que el niño construya su pensamiento y no la repetición de información dada por el maestro en función de un tema determinado.

En la medida en que el maestro tuvo mayor conocimiento de lo que es el desarrollo del niño, en este caso sus sensopercepciones se generaron más actividades, preguntas y el desarrollo de los propios sentidos.

Un segundo elemento en los contenidos es organizar los mismos en función al niño y su entorno, ésto facilita la comprensión, el manejo, la reflexión, el cuestionamiento del objeto de conocimiento al que el niño se enfrenta.

Como se puede observar en este caso:

Registro de una clase en jardín - de niños realizado en Rancho de - Peña, Saltillo, Coah., 15 de abril de 1980.

UNA CLASE EN EL JARDIN DE NIÑOS

(M.maestra, Ao. alumno, As.- alumnos)

Los niños según van llegando saludan a la maestra, toman una carpeta, plastilina y - palitos y se ponen a trabajar mientras llegan sus compañeros.

M. Bueno hijos, vamos a decir lo que hemos hecho de uno por uno, ahora vamos a saludarnos todos en general ¿ verdad? Vamos todos a cantar "Buenos dias señorita"

(Maestra y alumnos la cantan)

Miren chiquitos, vamos ahorita, miren, hijos, Pepito, a ponerse de pie, guardan la silla debajo de la mesa, y vienen aquí al escritorio, sin correr ni aventarse.

Miren chiquitos, nadie va a coger nada, nadie va a coger nada.

(M. construyó una maqueta de un aeropuerto sobre su escritorio)

Miren ustedes, dejen a los chaparritos adelante y los más altos atrás acércate Teresita... Miren ¿saben ustedes qué es ésto que está aquí?

As. Aviones (coro)

M. Aviones, aquí hay aviones...

Ao. Es un jet.

M. ¡Ah! sí, sí, sí, es un avión, por supuesto, pero es un avión ¿qué?

Ao. Jet.

M. Es un Jet, se llama Jumbo Jeet 727; miren este avión es enorme chiquitos, es grandísimo, miren ustedes tiene como un pico que parece...

Ao. Un pez.

M. Se parece a un pez...

Ao. Parece un pájaro.

M. Parece un pájaro también; fíjense ustedes, este avión lo construyeron allá en un país del otro lado del mar, - ¡ Alan estás poniendo atención!- que se llama Francia,-

¿ verdad? Francia, en Francia construyeron este tipo de avión, Jumbo, que se llama - Concorde, parece un pájaro, y no se imaginan que cantidad de pasajeros vuelan en estos aviones ; uff! les caben pero bastantes, 500 pasajeros, ¿ se imaginan de que tamaño estará el avión para que puedan caber tantas personas? pues miren ustedes, Carlos, esto es un Jet, para transportarnos de un lugar a otro, ¿ verdad? de aquí de México... bueno de aquí de Saltillo, bueno pero esos aviones no vienen aquí... Miren estos aviones necesitan una pista ; huyyy ! enorme, porque como están grandotototototes no caben en una pista cualquiera, por ejemplo, ustedes saben que aquí en Ramos-Arizpe hay un campo de aviación ¿ verdad ? y que hay aviones, pero aviones chicos no aviones como estos porque de estos apenas en México o en Monterrey que hay unos campos de aviación enormes ¿verdad? y aquí, nosotros en Ramos Arizpe tenemos un campo de aviación también y en él hay aviones chicos ¿ verdad? se llaman bimotores porque tienen nadamás dos motores ¿verdad?, hay avionetas de esas que sirven, ¿ ustedes saben que hacen las avionetas? ¿ qué hacen las avionetas?. *¹⁷

Al ubicarnos en el ejercicio presentado podemos ver con claridad como la maestra procura adentrar a los pequeños en un mundo totalmente ajeno a ellos del cual no tienen ningún antecedente ya que carecen de experiencias previas. Por lo que la plática que la educadora no es adecuada a sus intereses. Cuando nos encontramos ante estos casos cabe preguntarnos ¿ por qué los educadores pierden el tiempo tratando de dar clases a los niños preescolares ? ¿ por qué se descuida la comunidad circundante que puede proporcionar al educando un sinnúmero de experiencias y en lugar de esto se les saca a los niños de mundo para adentrarlos a otro que no les corresponde ni les interesa y están muy lejos de siquiera imaginarse ?.

Si entendemos que el conocimiento del medio que rodea al niño es una forma de comunicación ¿ qué pasa cuando al niño se le da información sobre un medio totalmente irre-al para él?.

El preescolar difícilmente podrá hacer una representación de esa realidad tan desconocida par él (función simbólica).

En la medida que el maestro conoce las características del desarrollo de la función simbólica en el niño preescolar sabrá que uno de los puntos básicos es el pensamiento concreto del niño, el cual se refiere a que el pequeño conoce a partir de objetos y situaciones cercanas a él.

* Una clase en el jardín de niños , tomada del libro Pedagogía: La Práctica Docente. p.51 y 52.

2.- La relación del desarrollo del niño y las actividades del Programa de Educación Preescolar.

Si partimos de entender que es: —

" A través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad — el niño construye progresivamente su conocimiento el cual, dependiendo de las fuentes de donde proviene, puede considerarse: físico, lógico matemático y social, los que — se constituyen de manera integrada e interdependiente uno de otro. "18

Las actividades que se planeen y generen en y para el salón de clases deben favorecer esta CONSTRUCCION del conocimiento por parte del niño; para ello es sustancial conocer las características del niño preescolar; ya se mencionaba en el apartado anterior que los contenidos deben dirigirse en función a crear situaciones que — desarrollen las habilidades y capacidades de los niños, tomando en cuenta los intereses y el entorno del niño. Este párrafo nos remite a una de las características del pensamiento del niño, lo concreto; el pensamiento del niño preescolar es concreto; — es decir; él aprende en relación a objetos reales, palpables, visuales, manipulables; pero que se encuentran en su medio; objetos cercanos a él. Es decir, mientras se le presenten situaciones de aprendizaje con objetos, ideas, acciones referentes al medio del niño; sus posibilidades de aprender y los conocimientos adquiridos serán más útiles y duraderos.

Actualmente es incuestionable el juicio que expresa como elemento fundamental — para que el niño conozca — aprenda la experiencia — acción por parte de él mismo. — nos surge la siguiente pregunta ¿ Qué conocimiento construye el niño si todo se le — da hecho y terminado por parte del adulto ?.

López Carretero, menciona al respecto:

" La comprensión de la realidad no se puede transmitir directamente entre aquel que — ya ha pasado por el proceso de construcción (el adulto) y aquel que se encuentra a — medio camino (el niño) ". 19

"... Sólo a través de la acción del niño puede organizar la realidad de acuerdo — con sus estructuras y dar lugar, así, a que el funcionamiento de esos sistemas evolucionen hacia formas de organización que permitan, a lo largo del desarrollo, interiorizarlos hasta liberarlos de los límites espacio-temporales que impone la realidad, — para convertirse en operaciones (acciones interiorizadas y reversibles propias del pensamiento). " 20

"Acostumbrar al niño a reflexionar ante la realidad, y darle los instrumentos - necesarios para que tal reflexión le plantee interrogantes, permite al individuo desarrollar un juicio crítico." 21

Sin embargo, no basta con reconocer que es la acción, la reflexión del niño ante lo que le rodea para poder desarrollar de manera integral al niño; el educador -- tiene que reconocer también, las características que conforman al niño, su estado egocéntrico; su pensamiento intuitivo - concreto; su lógica tan particular de pensar= (intuitiva); su organización de tiempo y espacio como fenómenos que giran alrededor de él; la necesidad de construir su propia identidad y con ella la autonomía y confianza para que el niño realice cualquier acción.

No tener en cuenta tales características significaría realizar acciones por las acciones mismas; creyendo que es la acción en sí misma lo que produce el conocimiento. Son las acciones ubicadas en ese proceso intencionado, sistemático, organizado; con objetivos más o menos claros, y, que les llamamos proceso educativo- escolar, el que permitirá favorecer el desarrollo del niño y con ello aprovechar las acciones - y/o actividades que realizan los niños. Y, es en este proceso educativo donde cobra valor el papel del maestro, como coordinador y facilitador de situaciones (serie de actividades de aprendizaje que permiten el avance, en sus áreas de desarrollo, del - preescolar.

Revisemos un ejemplo:

Angela tomó un pequeño globo y le pegó con engrudo pedacitos de papel y algo de brillantina.

Educadora: "¡ Oh, Angela mira lo que hiciste! ¿Qué me puedes decir al respecto ?".

Angela: "Es un pez".

Educadora: " Hiciste un pez con tu globo'. ¡Qué buena idea ! Y le pegaste con engrudo pedacitos de papel y algo de brillantina.

¿ Qué son estas partes de aquí ?

Angela: " Esos son los ojos y esta es la boca y éstas son las partes que asustan".

Educadora: " Así que usaste pedazos redondos de papel para hacer los ojos y la brillantina para hacerlo que asuste.

¡Huy! realmente me da miedo. Tuviste buenas ideas. ¿ Hay algo más que hayas planeado hacer con tu pez ?". 22

Promover situaciones en donde el niño realice actividades que él desea (rincones de juego), desarrollando su autonomía e interrogándole en relación a lo que hace, como y para qué, permitirá desarrollar en el niño una actividad de reflexión ante sus acciones y ante su entorno.

Al preguntarle a Angela en cuanto al pez que hizo, su actividad constructiva, cobra un mayor valor ya que ella misma reconoce la elaboración de lo que deseaba, un pez y que representar miedo. Aunque es muy corto el relato podemos decir que la educadora aprovecha tal situación para estimular el desarrollo del lenguaje, de su actitud crítica, de su propia identidad (en la medida que reconoce su trabajo).

Mientras que, si tan solo se hubiera REVISADO su trabajo y calificado con alguna abejita u hormiguita, sin darle el valor al proceso de construcción del trabajo y del propio conocimiento que efectuó Angela, significaría no reconocer la actividad realizada como una oportunidad excelente para que el niño y el mismo educador promuevan el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimiento.

La actividad y las experiencias en el niño son elementos base para el conocimiento, reducir el papel del niño a ser un simple espectador de tales actividades, es negar la posibilidad de aprender y conocer el medio que le rodea así como de conocerse él mismo.

3.- La relación del desarrollo del niño y la planeación.

En este apartado queremos señalar algunas reflexiones en torno a los objetivos como un elemento de la planeación.

Generalmente los objetivos son formulados en función a la organización y a lo que se espera que el niño aprenda de los contenidos. Por ejemplo:

Unidad: Festividades Nacionales y Tradicionales.

Objetivo específico:

" Con el desarrollo de esta unidad se pretende que el niño descubra los principales eventos sociales que se realizan en su comunidad y familia; participe activamente en la organización de las festividades llevadas a cabo en el Jardín; y valla estableciendo progresivamente la relación temporal entre las diferentes festividades y la época del año en que se realizan." 23

En muchas ocasiones se ha creído que con llevar a cabo tal objetivo el niño preescolar se desarrolla, quedándose en el ámbito meramente informativo.

¿Qué es lo que falta ?

Falta formular objetivos y, tenerlos siempre presentes, en relación al desarrollo del niño; así como establecer una estrecha vinculación entre los objetivos referidos al contenido y los referentes al desarrollo del niño; cabe señalarse lo que se expresa en el libro 1 del Programa de Educación Preescolar acerca de los objetivos del mismo:

"Es de primordial importancia para comprender el sentido general del programa precisar que los objetivos están definidos como objetivos de desarrollo en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño. Acorde con ello el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como base las características propias de esta edad." 24

Si bien los objetivos, que en el programa se inscriben, son muy generales, es un esfuerzo muy significativo en cuanto que aparece el sujeto - el niño preescolar - como el centro de la planeación y del quehacer educativo y no tan solo de los contenidos.

El hecho, de qué, los profesores de preescolar conozcan las características, los pasos, niveles de desarrollo del niño permitirán llevar a cabo tales objetivos; sin estos fundamentos teóricos, los objetivos pasan a ser un requisito burocrático más.

Por ejemplo; el objetivo del desarrollo cognoscitivo que se presenta en el programa dice así:

"Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio - temporales. Esto los llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto escritura y las matemáticas ". 15

Este objetivo obtiene el valor a partir de que el docente conoce el proceso de construcción y estructuración del pensamiento del niño; cuando tiene claro que el pequeño se encuentra en estado egocéntrico, concreto e intuitivo de su pensamiento; que es necesario promover la decentración en sus actos y formas de pensar; que la relación entre el niño y su mundo es un segundo nivel; es decir, que la ubicación del niño en un tiempo y en un espacio inicia de y en el propio niño; para relacionarse posteriormente, con lo que le rodea; etc.

Por ejemplo, en repetidas ocasiones se le pide al niño que coloque o dibuje determinado objeto del lado derecho de su hoja cuando aún no reconoce su lado derecho a nivel corporal (identidad corporal); o, se manejan conceptos como meses, años, siglos; cuando aún no tiene la noción de mañana y ayer.

4.- La relación del desarrollo del niño y la evaluación.

La evaluación en el Programa de Educación Preescolar consiste en:

"Hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se han señalado con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo y de ninguna manera aprobar o desaprobar al niño." 26

En el apartado anterior se mencionaba que era necesario formular los objetivos en relación al desarrollo del niño preescolar; tal hecho nos lleva a entender a la evaluación como el seguimiento, valoración y reflexión de ese proceso de desarrollo y no de los resultados que al final del ciclo escolar se tienen.

Esta evaluación ha de tener presente el valor de los contenidos, de las actividades, de los objetivos y del propio desarrollo del niño para poder reorientar el quehacer educativo.

Esto significa, que la primera no consistirá en la aplicación de un cuestionario o exámen; dónde generalmente se mide u observa a los niños en un solo momento de su proceso de conocimiento el cuál, quizá, no sea significativo para mostrar lo objetivo y real del mismo proceso de conocimiento.

De lo anterior, se desprende la explicación de alguna forma de la evaluación permanente en el programa, la cual consiste en:

"La observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar". 27

Para que el profesor de preescolar pueda realizar una evaluación más objetiva y confiable requiere conocer, manejar las características del desarrollo del niño; -sinó ¿Cómo poder evaluar un proceso que desconoce ?

Tal es el caso del ejemplo presentado en el apartado referente a "la formación integral del niño" , titulado "Un gusano sin suelo"

Nos referimos al "gusanito sin suelo", dónde la educadora no se da cuenta del proceso creativo de Alejandro, al resolver el problema en que se encuentra, valorando el resultado final al que él llega y que no es el esperado por el propio docente. Este es un caso claro que muestra lo que significa no valorar el proceso de conocimiento en el niño; concibiendo el trabajo del niño y al propio niño como un error; es decir, el trabajo está mal hecho y el niño no sabe hacer lo que su educadora le manda.

Es claro que teniendo esta visión tan reducida del proceso de desarrollo y conocimiento del niño, no se valoraron sus actos y logros de una manera objetiva y confiable. La evaluación se vuelve un acto informativo-descriptivo; y no formativo.

La evaluación como un hecho formativo es un medio tendiente a valorar y favorecer - con ello el proceso de desarrollo del niño y no un fin en sí misma; dónde el niño es el centro de la evaluación.

CONCLUSIONES .-

En la medida en que los profesores tengan un conocimiento acerca del desarrollo del niño, éstos podrán llevar a cabo las tareas programáticas de forma coherente y en relación con las características del niño preescolar. Esta es la idea central que hemos querido demostrar.

Con esta idea y con lo expuesto en los apartados anteriores, podemos realizar - las siguientes preguntas:

¿Cómo podrá un profesor de educación preescolar, formular objetivos que tengan en cuenta el desarrollo del niño; manejar los contenidos con un medio destinado a la reflexión y motivación para el conocimiento del entorno del niño; crear situaciones de aprendizaje donde el propio niño construya su conocimiento; y evalúe el desarrollo del niño desde una perspectiva formativa; si desconoce el proceso de conocimiento y desarrollo del niño ?

Cuando el centro de esta concepción educativa, en la que se basa el programa, es el niño, ¿ Qué saberes ha de tener el docente ?

La respuesta aparece de manera lógica, un docente sin conocimiento en torno al niño preescolar está perdido en el espacio de la ignorancia. No se puede ser profesor de preescolar sin conocer lo que es el niño.

Con este trabajo, hemos demostrado, que, en la medida que el educador conoce las características del niño podrá:

- a).- Reconocer que el niño es un ser con características propias, que siente, que piensa y que vive su realidad de manera particular , es decir inquietudes, intereses, deseos, opiniones acordes a su desarrollo biopsicosocial muy diferentes a las del adulto.
- b).- Utilizar los contenidos como elemento base para promover la acción y reflexión en el niño; así como factor motivante para el proceso de conocimiento, del preescolar, del mundo que lo rodea.
- c).- Promover y presentar actividades que posibiliten la construcción del conocimiento por parte del niño; a través de sus acciones y experiencias que realice en el centro escolar.
- d).- Formular objetivos que tengan como centro de atención el proceso de desarrollo del niño y no solamente de la información a conocer (contenidos). Promoviendo, con ello, en el docente el paso de un estado burocrático en cuanto a la planeación (hacer objetivos por hacerlos) ; a un estado necesario para la tarea educativa, la planeación con un carácter formativo.

e).- Efectuar una evaluación más objetiva y confiable en referencia al proceso de desarrollo del preescolar; dirigido a la formación del mismo.

-La relación de este saber acerca del niño con el programa de preescolar facilitará llevar a cabo el objetivo de la educación preescolar de una forma conciente y ordenada.

Tenemos que dejar claro que, no es la teoría, por un lado, el programa (lo institucional) y la práctica educativa por el otro, lo que permitirá el avance de la educación; sino, su permanente relación reflexión y reordenamiento en función al proceso educativo, y, que tiene como objeto principal el desarrollo integral del niño. Ya se mencionaba, anteriormente, que es necesario constituir un proyecto educativo basado en los postulados Piagetianos.

¿ Cómo podemos reconocer que el objetivo de la educación preescolar se ha logrado satisfactoriamente? en la medida que los niños mexicanos tengan sus propias ideas, ideas que naie haya tenido anteriormente.

También hemos querido señalar, con este trabajo, que uno de los factores más importantes para el progreso de la educación en México está en sus profesores; por ello la imperiosa necesidad de formar verdaderos profesionales de la educación, tarea que actualmente lleva a cabo nuestra Universidad Pedagógica Nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y
BIBLIOGRAFIA

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1.- Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Baez. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación General del Programa México, Ed. SEP. 1981. P. 43
- 2.- Ibid. P. 12
- 3.- Retha Deuroes. "La integración educacional de la teoría de Piaget" En - - Paquete del autor: Jean Piaget. México. Ed. U.P.N. SEAD. 1985 P. 296
- 4.- Ibid. P. 301
- 5.- Cuando se utiliza el concepto de áreas del desarrollo incluimos en tales a los 4 ejes del desarrollo que marca el Programa de Educación Preescolar y que es a partir de los que se garantizan las unidades y situaciones.
- 6.- Subjefatura Técnico-Pedagógica de Preescolar en el Estado de México. Módulo Didáctico No. 2. Tlalnepantla México. Ed. S.T.P. S.E.P. 1988 P. 1 (Mimeo).
- 7.- Jean Piaget. Seis Estudios de Psicología 6a. Ed. México Ed. Seix Barral, 1979 P. 11
- 8.- Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Baez. Op. Cit. P. 15
- 9.- Emilia Ferreiro y N. Salo "Entrevista a Piaget." En Paquete del Autor: Jean

Piaget. México. Ed. U.P.N. S.E.A.D. 1985 P.270

- 10.- Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Baez Op. cit. O.O. 54-55
- 11.- Andrea Bárcenas. Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños. México. Ed. Océano. 1988 P.P. 69-70
- 12.- Jesús Palacios. "J.Piaget: La educación por la acción" En La cuestión escolar. España. Ed. Laia. 1980 P.87
- 13.- Raquel Glazman, Et. All. "Corrientes Psicológicas y Curriculum" en . Foro-Universitario. n. 44 México. Julio 1984 Ed. STUNAM. P. 32
- 14.- Juan Delval. La Psicología en la escuela España. Ed. Aprendizaje-Visor. 1986 P.54
- 15.- Mary Hohman. Et.all. Niños pequeños en acción. Manual para Educadoras. México Ed. Trillas 1985 P.175
- 16.- Ibid. P.P. 176-177
- 17.- "Una clase en el Jardín de Niños" en Pedagogía: La Práctica Docente (Antología) México. Ed. U.P.N. 1987 P.P. 51-52
- 18.- Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Baez. Op. cit. P.16
- 19.- A. López Carretero "En torno al II Curso de Pedagogía Operatoria. En la revista Cuadernos de Pedagogía. n. 11 España. Nov. 1975 s/p (mimeo)
- 20.- Idem. s/p.
- 21.- Idem. s/p.

- 22.- Mary Hohman. Et. all. Op.cit. P. 187
- 23.- Rosa Ma. Ríos Silva. Et. all. Programa de Educación Preescolar Libro 2 -- Planificación por unidades. México Ed. S.E.P. 1981 P. 129
- 24.- Margarita Arroyo de Yaschive y Martha Robles Báez Op.Cit.P.43
- 25.- Ibid. P. 44
- 26.- Ibid. P.95
- 27.- Ibid. P. 96

B I B L I O G R A F I A

- ARROYO de Yaschine Margarita y ROBLES Báez, Martha Programa de Educación Preescolar.Libro 1, Planificación general de Programa - México, Ed. S.E.P. 1981, 120p.
- BARCENA Andrea Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños. México Ed. Océano 1988 135 P.
- DELVAL Juan La Psicología en la escuela. España.Ed. Aprendizaje.Visor 1987. 175 p.
- DEUROES, Retha. "La integración Educacional de la teoría de Piaget" en Paquete del Autor:Jean - Piaget. México U.P.N. S.E.A.D. 1985
- FLAVEL H John La Psicología evolutiva de Jean Piaget. 3a' Ed.México Ed. Paidós. 1987. 484 p.
- FERREIRO Emilia y Salo N "Entrevista a Piaget" en Paquete del - autor: Jean Piaget. México U.P.N. S.E.A.D. 1985.
- HOHMANN Mary Est.all. Niños pequeños en acción. Manual para Educadoras. México Ed. Trillas 1985 415 p.
- LOPEZ Carretero A. "En torno al II curso de Pedagogía Operativa" en la revista Cuadernos de Pedagogía n. 11. España Nov. 1975. s/p (memeo).

- PALACIOS Jesús "J.Piaget: La educación por la acción" En.La cuestión escolar España Ed.Laia 1980. 383p.
- PIEAGET Jean Seis estudios de Psicología 6a. ed.México Ed.Seix Barral. 1979 227p.
- RIOS Silva Rosa Ma. Ett.all. Programa de Educación Preescolar Libro 2 - Planificación por unidades. México Ed.S.E.P. 1981 141 p.
- RODRIGUEZ Gabriela et.all. "Corrientes psicológicas y Curriculum" en la Revista Foro Universitario ,México Julio 1984 Ed. STUNAM 19-42 p.
- SUBJEFATURA TECNICO-PEDAGOGICA DE PREESCOLAR DEL ESTADO DE -- MEXICO. Módulo Didáctico No. 2 Tlalnepantla México Ed. S.T.P. S.E.P. 10p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL "Una clase en el Jardín de Niños" En. -- Pedagogía. La Práctica docente México.Ed. U.P.N. S.E.P. 1987- 51 - 57 p.