

**GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO**

---

SECRETARIA DE EDUCACION  
O S E J  
DIRECCION DE EDUCACION TERMINAL



UNIDAD 14,  
ZAPOPAN



“LA DESVINCULACION ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR  
Y EL NIVEL PRIMARIO”

**INVESTIGACION DE CAMPO**

QUE PRESENTAN LAS PROFESORAS  
**MARIA DEL CARMEN GARCIA RAMIREZ**  
**MARIA DE GUADALUPE OLMOS PINEDO**  
**MARIA JOVITA OLMOS PINEDO**

PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA**

ZAPOPAN, JAL., OCTUBRE DE 1993

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., lo. de OCTUBRE de 1993 .

C. PROFR.(A)  
MARIA DEL CARMEN GARCIA RAMIREZ.  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

"LA DESVINCULACION ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y EL NIVEL PRIMARIO"

opción INVESTIGACION DE CAMPO a propuesta del asesor C. Profr.(a) JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO , manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

ATENTAMENTE.

  
PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 145 ZAPOCAN, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 14 E  
ZAPOCAN, JAL.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 10.de OCTUBRE de 1993 .

C. PROFR.(A) :  
MARIA DE GUADALUPE OLMOS PINEDO.  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

"LA DESVINCULACION ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y EL NIVEL PRIMARIO"

opción INVESTIGACION DE CAMPO a propuesta del asesor C. Profr.(a) JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO , manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

ATENTAMENTE.



PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 145 ZAPOPAN.



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 14 E  
ZAPOPAN, JAL.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 10. de OCTUBRE de 199<sub>3</sub>.

C. PROFR.(A)  
MARIA JOVITA OLMO PINEDO.  
P R E S E N T E :

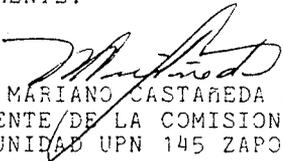
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

"LA DESVINCLACION ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y EL NIVEL PRIMARIO"

opción INVESTIGACION DE CAMPO a propuesta del asesor C.  
Profr.(a) JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO, manifiesto a usted  
que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por  
la Institución.

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

ATENTAMENTE.

  
PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 145 ZAPOPAN.



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 14 E  
ZAPOPAN, JAL.

Gobierno del Estado de Jalisco  
Secretaría de Educación  
O S E J  
Dirección de Educación Terminal

Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 14 E, Zapopan

"La desvinculación entre el nivel preescolar y el  
nivel primario"

Investigación de campo  
que presenta  
la profesora

Maria del Carmen García Ramírez

para obtener el título de  
Licenciada en Educación Primaria

Zapopan Jal., octubre de 1993

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO

SECRETARIA DE EDUCACION

O S E J

DIRECCION DE EDUCACION TERMINAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 14 E, ZAPOPAN

"LA DESVINCULACION ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y EL  
NIVEL PRIMARIO"

INVESTIGACION DE CAMPO

QUE PRESENTA

LA PROFESORA

MARIA DE GUADALUPE OLMOS PINEDO

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

ZAPOPAN JAL., OCTUBRE DE 1993

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO

SECRETARIA DE EDUCACION

O S E J

DIRECCION DE EDUCACION TERMINAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 14 E, ZAPOPAN

"LA DESVINCULACION ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y EL  
NIVEL PRIMARIO"

INVESTIGACION DE CAMPO

QUE PRESENTA

LA PROFESORA

MARIA JOVITA OLMOS PINEDO

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

ZAPOPAN JAL., OCTUBRE DE 1993

Si me adulas quizás no te crea  
Si me criticas tal vez no me agrades  
Si me alientas jamás te olvidaré.

Dedicamos el presente trabajo  
a nuestros asesores, padres,  
esposos, hijos y hermanos  
porque cada uno con su granito  
de arena colaboró a que culminá-  
ramos una etapa más de nuestra  
preparación profesional y personal.

Nuestro más sincero agradecimiento  
a nuestros compañeros y a todas  
aquellas personas que de una u otra  
manera contribuyeron  
para llegar a feliz término  
esta etapa tan importante  
de nuestra vida.

## INDICE

	Página
INTRODUCCION -----	2
FORMULACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA -----	6
JUSTIFICACION -----	6
OBJETIVOS -----	7
HIPOTESIS -----	8
METODOLOGIA -----	9
CAPITULO I FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA	
Marco Contextual -----	12
TEMA I DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	
Desarrollo y Funciones del Jardín de Niños -----	14
Jardín de Niños (Propósito) -----	15
La Teoría Psicogenética de Jean Piaget -----	18
Maduración -----	19
Desarrollo del Niño de 4 a 7 Años -----	23
Maduración y Crecimiento -----	24
La Formación de la Inteligencia -----	25
Etapas de la Inteligencia Sensomotriz o Práctica ---	26
Etapas de la Inteligencia Preoperatoria -----	26
Imitación Diferida -----	28
Juego Simbólico -----	29
Dibujo o Imagen Gráfica -----	29
Imagen Mental -----	29
Lenguaje -----	30
Formación de Conceptos -----	35
Desarrollo del Lenguaje -----	36
Tipos de Lenguaje Infantil -----	40

Lenguaje Escrito -----	44
El Juego en el Niño en Edad Preescolar -----	49
Importancia del Juego en el Desarrollo del Niño ---	50
El Juego Trabajo -----	52
La Importancia del Juego en la Educación Preescolar	53
El Papel de los Padres en el Juego del Niño -----	56
Concepto de Espacio, Tiempo y Número -----	58
Estructuración del Espacio -----	58
Estructuración del Tiempo -----	59
Orden de los Sucesos -----	60
Tiempo Vivido -----	61
Noción de Edad -----	62
La Sucesión de los Acontecimientos Percibidos ----	63
La Estructuración del Número -----	65
Clasificación -----	65
Seriación -----	66
La Noción de Conservación de Números -----	68
 TEMA II LA SOCIALIZACION DEL NIÑO DE 4 A 7 AÑOS	
La Aparición del Yo --- -----	74
La Afectividad y la Importancia en la Personalidad del Niño -----	75
La Influencia del Medio Ambiente -----	76
 TEMA III ENLACE ENTRE EL JARDIN DE NIÑOS Y EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA	
Metodología del Preescolar -----	78
Actividades de Lecto-Escritura -----	81
Actividades de Lecto-Escritura en el Preescolar ---	82
Antecedentes del Niño de Primer Grado -----	87
Integración y Pensamiento Infantil -----	88
Un Prograna Integrado -----	91

Fundamentos Psicológicos -----	91
Criterios Pedagógicos -----	92
Criterios de Integración -----	93
Criterios Didácticos -----	95
Metodología del Primer Grado de Primaria -----	97

CAPITULO II RESULTADO DEL ESTUDIO DE CAMPO

Resultados de la Encuesta del Nivel Preescolar ----	103
Resultados de la Encuesta a Nivel Primaria -----	111
Gráficas -----	117

CAPITULO III CONCLUSIONES

Preescolar -----	123
Primaria -----	125
Cuatro Comparativo de los Niveles Preescolar y Pri- maria -----	129
Anexo -----	136

BIBLIOGRAFIA -----	140
--------------------	-----

## INTRODUCCION

## INTRODUCCION

La gran problemática de nuestro país es el agravamiento en el retraso, reprobación y deserción escolar en los primeros grados de educación primaria, especialmente en el primero. A pesar de los grandes avances en infraestructura educativa que el Estado ha implementado, esta problemática no ha sido superada. Consideramos que se debe a que no han sido tomados en cuenta aspectos importantes y decisivos del problema. Nuestro trabajo se centra en la importancia de la educación preescolar y sus vinculaciones con el nivel primario, como una continuidad necesaria e indispensable para evitar el retraso de gran parte de los educandos, y en otros la reprobación o deserción.

La educación preescolar es fundamental en el desarrollo del niño y en su posterior aprendizaje. Ya con anterioridad, en investigaciones en los países desarrollados, se pudo determinar que un ambiente con carencias nutricionales así como educativas propicia menor desarrollo. Por lo que se instituyeron programas compensatorios, llamados así porque trataban de "compensar" los aspectos desfavorables, especialmente con los niños de 3 a 7 años. (Estos programas son proporcionados a las minorías).

En nuestro país se realizó una investigación encabezada

por Emilia Ferreiro y sus colaboradores<sup>1</sup>, auspiciada por la Organización de Estados Americanos y la Dirección General de Educación Especial de la SEP, en 1979, logrando grandes avances para la comprensión de los procesos para la adquisición de la lecto-escritura en los niños preescolares, ya que apoyándose en la teoría psicogenética de J. Piaget, que consideraba que el niño es un ser activo en su aprendizaje y que hace hipótesis de todo lo que le rodea, era pues necesario saber qué tanto conocía el niño preescolar sobre la lecto-escritura antes de ingresar a la primaria. Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes: los niños elaboran hipótesis de todo lo que es su objeto de conocimiento, por lo tanto los niños no inician el conocimiento del sistema de lecto-escritura al ingresar a la primaria, sino que lo vienen haciendo desde mucho tiempo atrás. Se descubrió que todos los niños pasan por las mismas etapas de desarrollo genético, sólo que de acuerdo a las condiciones de su medio estas etapas pueden desarrollarse mejor; un ejemplo de ello fue que los niños argentinos, mexicanos y franceses pasaban por las mismas etapas, pero de acuerdo al nivel socioeconómico (medio ambiente) su desarrollo mejoraba. Se pudo constatar que mientras los niños de clase media consolidaban una etapa a determinada edad, los niños de clase baja apenas iniciaban esa etapa en la misma edad.

---

1. Emilia Ferreiro et. al. El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura. p. 20.

Este descubrimiento vino a contrastar con los programas compensatorios en cuanto al enfoque en que fueron tomados, ya que mientras los primeros venían a corroborar la teoría de que ciertas clases sociales no tenían la misma capacidad cognoscitiva (teoría conductista), esta investigación demostró lo contrario; por lo tanto era necesario propiciar un ambiente alfabetizado desde una edad temprana.

Uno de los grandes avances en materia educativa en nuestro país fue que en 1980 el Estado, atendiendo a esta necesidad, incrementó la cobertura a este nivel (preescolar) del 35% al 75% de la población en esa edad, para el ciclo escolar 1981-1982.<sup>2</sup> También elaboró un programa de educación preescolar unificando criterios pedagógicos y metodológicos. Sobre esto menciona lo siguiente y que consideramos de gran relevancia en el trabajo que aquí presentamos: "De acuerdo a la nueva política educativa, la educación preescolar pasa a formar parte del Currículum de Educación Elemental; los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que establece una continuidad con los de la escuela primaria".<sup>3</sup>

El programa de educación preescolar pretende apoyar el desarrollo de los niños de 4 años a 5 años 11 meses y se sientan las bases para su aprendizaje posterior. En la actua

---

2. S.E.P., Programas y Metas del Sector Educativo, p. 37.

3. S.E.P., Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. p. 58.

lidad contamos un nuevo programa de educación preescolar que sigue la línea del anterior y viene a confirmar la necesidad de consolidar una infraestructura preescolar así como la necesidad de continuidad con el nivel primario a que se hace mención anteriormente.

En el primer capítulo de este trabajo se analizarán los fundamentos psicopedagógicos de la educación preescolar y del primer grado de educación primaria; se conocerán los fundamentos los propósitos y se examinará si existe interrelación entre la teoría y la práctica. El segundo punto será constatar si existe correlación metodológica entre ambos niveles.

En el segundo capítulo presentaremos un estudio de campo y el análisis de las causas que ocasionan la desvinculación entre el tercer grado de preescolar y el primer grado de primaria.

En el tercer capítulo daremos a conocer los resultados a los que hemos llegado, las limitaciones de nuestro trabajo y sus dificultades.

El presente trabajo pretende dar una perspectiva de los problemas y servir como una pauta para futuras investigaciones que propicien una verdadera transformación del maestro, ya que él es el único capaz de propiciar este cambio.

## FORMULACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA

Nos hemos dado cuenta, a través de nuestra práctica docente, que existe desvinculación entre el nivel preescolar y el nivel primario, debido al desconocimiento del programa de preescolar por parte del maestro de primer grado de primaria, y del programa de este grado por parte de la educadora, lo que repercute en que no haya seguimiento metodológico. Esto ocasiona una serie de efectos negativos en el aprendizaje escolar: inadaptación, falta de interés, problemas de conducta, problemas de aprendizaje.

## JUSTIFICACION

En nuestra práctica docente nos hemos enfrentado a este problema, dado que existe desconocimiento del desarrollo del niño y los objetivos del programa de preescolar por parte del maestro del primer grado, lo que ocasiona que maestros y padres de familia desvaloricen el trabajo del Jardín de Niños. Como consecuencia, ejercen presión para que el niño adquiriera la lecto-escritura, sin tomar en cuenta su desarrollo general; se centran sólo en el aprendizaje de la lecto-escritura como único fin y no como un medio que permite observar en qué etapas del desarrollo se encuentra el niño; desligar de ese desarrollo los aspectos afectivos y sociales y se centran exclusivamente en el aspecto motriz. De esta forma no -

favorecen que su desarrollo sea completo.

#### OBJETIVOS

1. Verificar la existencia de tal desvinculación
2. Analizar las causas de la desvinculación entre ambos niveles.
3. Comprobar que existe el desconocimiento del desarrollo del niño en esta edad por parte del maestro de primer grado, y las teorías de aprendizaje que utiliza en su práctica docente.
4. Establecer qué tanto conoce la educadora de los objetivos de primer grado.

#### HIPOTESIS

Hay desvinculación entre el nivel preescolar y el nivel primario debido a la falta de conocimientos teóricos sobre el desarrollo del niño por parte de los docentes.

## METODOLOGIA

Nuestro trabajo se llevó a cabo a través de una investigación documental y un estudio de campo.

La investigación documental fue apoyada fundamentalmente en los programas de preescolar y primaria, especialmente en el primer grado. También se analizaron los documentos de apoyo didáctico que son otorgados a los docentes por la Secretaría de Educación Pública, así como la bibliografía existente sobre Piaget, Wallon, etc. y sobre las teorías de aprendizaje. Un valioso auxiliar representaron las antologías y revistas de la Universidad Pedagógica Nacional.

En cuanto al estudio de campo, éste se efectuó mediante una encuesta a maestros de ambos niveles; se complementó con conversaciones informales con cada uno de los encuestados. Estas encuestas fueron un instrumento para comprobar y rebatir nuestra hipótesis. Esta encuesta es de tipo de respuesta abierta, con la finalidad de que el maestro exprese ampliamente sus conceptos sin limitarlo o encasillarlo.

La encuesta a las educadoras se centró fundamentalmente en los aspectos del aprendizaje de la lecto-escritura, dado que este aspecto es relevante para el niño que ingresará a primer grado y si es congruente su práctica con la teoría - en la que se basa el programa.

En la encuesta a primer grado de primaria se tomaron en cuenta más ampliamente estos aspectos, haciendo resaltar cómo los concibe el maestro en relación a su práctica docente y comprobar así qué tanto conoce él los antecedentes de los niños que estarán a su cargo.

C A P I T U L O I

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGOGICOS DE LA EDUCACION

PREESCOLAR Y EL PRIMER GRADO

DE EDUCACION PRIMARIA

### MARCO CONTEXTUAL

Nuestro trabajo fue llevado a cabo en el nivel preescolar y el primer grado de primaria. Se realizó en diferentes escuelas, que abarca toda la zona de Miravalle, así como una o dos escuelas que nos servirán como apoyo a nuestro estudio en las siguientes colonias: Las Juntas, Cerro del 4, Jardines de la Cruz y del Fresno.

T E M A I

DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR

## DESARROLLO Y FUNCIONES DEL JARDIN DE NIÑOS

El jardín de niños es una institución de creación relativamente reciente. Tiene su origen en los profundos cambios sociales que resultaron de la revolución industrial. Aunque al principio tuvo carácter filantrópico esto cambió con las aportaciones de Froebel que le dio una concepción pedagógica, con principios y normas didácticas propias, que unidas al gran desarrollo de la psicología configuraron la estructura y el desarrollo del jardín de niños. La psicología permitió conocer la evolución de la personalidad infantil, sus etapas de desarrollo y los factores que inhiben o estimulan ese desenvolvimiento. Esta institución cumple funciones educativas únicas e insustituibles dentro del contexto sociocultural de nuestros días. Es uno de los grandes aportes a la educación, porque propicia leyes que hacen obligatorio el ingreso a este nivel, con lo que la primaria deja de ser el primer ámbito escolar y hace necesario reestructurar los primeros grados del Sistema Educativo Nacional, debido a que el medio físico y social en que viven los niños de nuestros días es muy distinto, no sólo de las generaciones alejadas sino también de las más cercanas, debido a los grandes avances de la ciencia así como a las condiciones y exigencias económicas en las que se vive en la actualidad. Uno de los factores importantes en el desarrollo de esta institución social es la de complementar la vida familiar, dado que la mayoría de las madres se incorporan a la vida laboral y eso

ocasiona un cambio en la estructura familiar. De aquí la importancia de que la educación preescolar asuma un compromiso para el desarrollo de la educación. Analizaremos el propósito del jardín de niños en las siguientes páginas.

#### EL JARDIN DE NIÑOS (PROPOSITO)

La educación preescolar

"El jardín de niños tiene como propósito favorecer el desarrollo integral del educando, con la finalidad de propiciar en él un ser autónomo, crítico, creativo, participativo e independiente, seguro de sí mismo".<sup>1</sup> Ello se fundamenta en la teoría psicogenética de Jean Piaget. El menciona que el niño es un ser activo en su aprendizaje, va construyendo su pensamiento a través de las interacciones con el medio ambiente y de relaciones afectivas con su medio social.

En los lineamientos metodológicos del jardín de niños, se propicia el proceso de aprendizaje, facilitando el acercamiento material a los objetos de conocimiento y a las operaciones mentales que faciliten este aprendizaje, tomando como punto de partida las características del desarrollo del niño.

---

1. S.E.P. Programa de Educación Preescolar, 1982, editado por la SEP, pág. 15.

Debido a la modernización educativa, se ha pretendido elevar la calidad de la educación iniciando un reordenamiento metodológico, elaborando un programa para el nivel preescolar siguiente la línea piagetana. Este programa modifica la forma del trabajo que el docente lleva a cabo en su práctica escolar, enfatizando el aspecto globalizador como característica esencial, así como también continuando con la tesis piagetana de hacer un niño partícipe de su aprendizaje mediante temas a desarrollar, llamados proyectos, así como la gran importancia de modificar el espacio educativo, no solamente el trabajo en el aula sino en todos los espacios del jardín de niños.

Estas dos modificaciones son importantes y están basadas en los principios de interés y de acercamiento al conocimiento que darán como resultado un niño autónomo, creativo y partícipe de su aprendizaje. El segundo aspecto es de vital importancia si tomamos en cuenta la idea de globalidad en la que no es posible aislar ningún aspecto del desarrollo del niño. Es decir, el niño aprende a través de lo cotidiano y de todos los espacios en los que interactúa. No es posible aislar el conocimiento en cuatro paredes de un aula. Esto se manifiesta cuando se apoya en la práctica el "aula a puertas abiertas".<sup>2</sup>

---

2. S.E.P., Programa de Educación Preescolar, p. 72.

Otro propósito de gran relevancia es que el educador piense en el niño como una persona entera. No debe centrar el aprendizaje o el desarrollo intelectual desligado de la persona total que es el niño que crece. Debe reconocerlo como una totalidad integrada y armónica. No debe olvidar que al estar en crecimiento es necesario tomar en cuenta sus necesidades, valorándolas no como una "cabeza grande y un cuerpo pequeño"<sup>3</sup> como tradicionalmente se ve al niño; es decir, que el aprendizaje sólo se centra en los aspectos intelectuales, desliga la actividad corporal encerrándola en la hora de educación física, considera el aspecto afectivo independientemente del cognitivo. Ahora bien, estos dos aspectos no deben desligarse.

---

3. S.E.P., Lecturas de apoyo, p. 7.

## LA TEORIA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET

El programa de preescolar que se lleva a cabo en los jardines de niños se fundamenta en la teoría psicogenética de Jean Piaget. Responde a la necesidad de orientar la labor educativa y brinda atención pedagógica acorde a las características de los niños de esta edad.

Las bases teóricas que sustentan este enfoque fueron expuestas por Wallon, Piaget, Freud. Ellos han comprobado conjuntamente con otros "la importancia de las primeras relaciones del niño con lo material y lo afectivo en la formación y desarrollo de éste".<sup>1</sup>

Por ello toca a la educación preescolar un conjunto cada vez más rico de oportunidades que favorezcan ese desarrollo, ya que este enfoque establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores.

En este sentido haremos referencias a factores que, considera Piaget, intervienen en el proceso de desarrollo o apren

---

1. S.E.P., Programa de Educación Preescolar, p. 3.

dizaje y que funcionen en interacción constante. Estos factores son: la maduración, la experiencia, la transmisión social, y el proceso de equilibración.

#### MADURACION

Es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso (aspecto fisiológico). Se dan amplias y nuevas posibilidades para efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero éstos solo se podrán lograr al intervenir la experiencia y la transmisión social.

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

La experiencia es otro factor del aprendizaje. Son todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente, cuando explora y manipula objetos y aplica sobre ellos diversas acciones. De esto se derivan dos tipos de conocimientos: el físico y el lógico-matemático. Al primero corresponden las características físicas de los objetos (peso, color, forma, textura, etc.). Al segundo corresponden las relaciones lógicas que el niño construye

con los objetos, a partir de las acciones que realiza sobre ellos y las comparaciones que establece; por ejemplo: al juntar, separar, ordenar, clasificar, el niño descubre relaciones como más grande, menos largo que, tan duro como, etc. Ese tipo de relaciones no están en los objetos en sí sino que son producidos por la actividad intelectual del niño.

Transmisión social.- Es toda observación que el niño obtiene de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros niños etc. El conocimiento social considera el legado cultural, que incluye el lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, etc., que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social, al interactuar y establecer relaciones. En el caso concreto de la lecto-escritura, el niño construye su conocimiento a partir de sus reflexiones con respecto a ese objeto de conocimiento y de la información que le proporcionen otras personas.

El proceso de equilibración. Explica la síntesis entre los factores madurativos y los del medio ambiente (experiencia-transmisión social). Es por tanto un mecanismo regulador de la actividad cognitiva. Es un proceso en constante dinamismo, en la búsqueda de la estructuración del conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El proceso parte de una estructura ya establecida que caracteriza el pensamiento del niño. Al enfrentarse a un estímulo externo, que produzca un desajuste, se rompe el equilibrio en la organización existente. El niño busca la forma de compensar la confusión a través de su actividad intelectual. Resuelve entonces el conflicto con la construcción de una nueva forma de pensamiento y de estructurar el entorno, logrando un nuevo estado de equilibrio que no es pasivo sino algo esencialmente activo. Por ello resulta más adecuado hablar de el proceso de equilibración que de equilibrio como tal. De la forma como se interrelacionen estos factores dependerá el ritmo personal de cada sujeto.

El enfoque psicogenético muestra cómo aprende el niño. Los puntos relevantes de este conocimiento son:

- a) El desarrollo es un proceso continuo mediante el cual el niño construye su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad interactuando con ella.
- b) En el contexto de las relaciones adulto-niño el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
- c) El desarrollo del niño se da en forma de estadios o períodos con características propias que tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de par-

tida del nivel subsiguiente.

- d) La estructuración progresiva de la personalidad se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.
- e) El enfoque psicogenético considera que el aprendizaje del niño no se da desde afuera, sino que es el producto de la relación del niño con su medio. El enfoque psicogenético, como opción teórica para fundamentar este programa, es hasta el momento el que brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente, para el fin educativo, sobre los mecanismos que permiten saber "COMO" aprende el niño y derivar de ello una mejor alternativa educativa.

## DESARROLLO DEL NIÑO DE 4 a 7 AÑOS

"Los factores biológicos y sociales que determinan el desarrollo del niño son muchos y complejos pero la interacción de éstos da como resultado el desarrollo y la formación de la personalidad".<sup>1</sup>

Estos factores son:

- a) Biológicos (herencia).
- b) El medio ambiente (social).

Se puede influir en ellos mas no cambiarlos. "La maduración resulta de la evolución de las estructuras neurológicas y por otro lado de los estímulos afectivos y relacionales que vienen del exterior".<sup>2</sup>

Por lo que concluimos que la personalidad del niño y su capacidad de adaptación intelectual y motriz son el resultado de la interrelación entre su organismo y su medio social.

Es necesario pues conocer cada uno de esos aspectos, en primer lugar la maduración somática.

---

1. SANTILLANA, Educación y Psicomotricidad. p. 85.

2. UPN Antología, Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar, p. 90.

## MADURACION Y CRECIMIENTO

La maduración a que hacemos referencia es a la fisiológica, tan esencial en el desarrollo general del niño, ya que no puede haber desarrollo psicológico sin él y a la inversa, puesto que las estructuras neurológicas deben estar aptas para que el organismo haga uso de ellas. En la etapa preescolar, el crecimiento no es tan acelerado como en la primera infancia. El crecimiento físico no es independiente del desarrollo psicomotriz, éste ocurre simultáneamente. El crecimiento implica al mismo tiempo aumento de volumen y peso y al mismo tiempo una diferenciación cada vez mayor de las estructuras y funciones del organismo.

Es necesario considerar como primer punto la fisiología del crecimiento humano para comprender la maravillosa capacidad que se inicia ante la progresiva multiplicación celular y la paralela maduración de todos los componentes que forman el organismo y dan lugar a la transformación biológica por la que un ser humano aumenta su volumen y su capacidad funcional. La transformación es extraordinaria en los primeros años de vida. De la célula inicial se multiplican y se diferencian infinidad de células que darán lugar a los distintos componentes del organismo, cada uno con su función y características diferentes, aunque coordinadas y específicas. Esta transformación, que dura toda la vida, es la que permite el desarrollo y crecimiento somático; está regida y con-

dicionada por factores genéticos. El curso normal del desarrollo sólo se verá modificado cuando existen factores no genéticos o por la carencia de aquellos elementos que son vitales para que pueda llevarse a cabo este desarrollo. Estos factores extragenéticos son múltiples y en gran medida derivados del nivel socio-económico y cultural.

Suprimiendo los factores externos desfavorables (mal alimentado, mal nutrido, hacinamiento, falta de higiene y salud, incultura o ignorancia) el organismo autorregula en forma rápida y acelerada este desarrollo hasta llegar a la etapa que genéticamente le corresponde.

El ser humano mejor dotado somáticamente está mejor capacitado para desarrollar su potencial neuropsíquico. Anteriormente se tomaba mucho en cuenta la evolución psicológica desde el punto de vista de la relación entre el momento de la concepción y el nacimiento como punto de partida de los trastornos de la conducta de los niños. Desde hace tiempo se ha comprendido la importancia de descubrir el inicio de la inteligencia y el desarrollo somático; se inicia este estudio en el niño desde el momento en que nace, para observar la génesis del conocimiento humano y su desarrollo.

#### LA FORMACION DE LA INTELIGENCIA

Basándonos en los estudios sobre psicología genética realizados por Piaget en 1935 sobre la inteligencia, mencio-

naremos las ideas principales. Dentro de la evolución de la inteligencia hay cuatro grandes estadios o etapas:

#### ETAPA DE LA INTELIGENCIA SENSOMOTRIZ O PRACTICA

(del nacimiento a los 18 ó 24 meses)

Durante esta etapa la formación de la inteligencia depende de la acción concreta del niño, que se inicia a través de los movimientos reflejos y de la percepción; después los movimientos ya son voluntarios. Es de vital importancia esta etapa, ya que constituye la base para las futuras nociones de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Al final de esta etapa se da la interiorización, es decir, las representaciones mentales que logró mediante la acción que realizó con los objetos.

Al llegar a la interiorización pasa a la siguiente etapa.

#### ETAPA DE LA INTELIGENCIA PREOPERATORIA

(de los 18 ó 24 meses hasta llegar a los 7 u 8 años)

Se caracteriza por la iniciación del lenguaje y del pensamiento. También se da lo que llamamos función simbólica, que es la representación de una cosa por medio de otra y permite que se refuerce la interiorización de las acciones y que se manifiesta por el juego, que anteriormente era motor

y hoy se vuelve simbólico, ya que con él se representan situaciones reales o imaginarias mediante acciones.

La diferencia entre este período y el anterior (sensomotoriz) está en que las acciones que realiza ya no se centran en su propio cuerpo ni en sus propias acciones, que eran perceptivas y motrices, por lo que enfrenta la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento, mediante la representación, lo que había adquirido en el plano de las acciones. Poco a poco, durante este período, va dándose una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa; se inicia desde una total indiferenciación entre ambos, hasta llegar a diferenciarse aun en el terreno de la actividad concreta.

El pensamiento del niño recorre diferentes etapas, durante este período, desde el egocentrismo hasta la total descentración que significa la diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento. Como ya se ha dicho, al término del período sensorio-motor aparece una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores que consiste en poder representar internamente algo (objetos, acontecimientos, etc.) por medio de un significante que sirve a esa representación: lenguaje, imagen mental, etc. Esa función generadora de la representación se denomina función simbólica. El pensamiento del niño en este período puede dividirse en dos aspectos: la percepción que tiene del

mundo y las características de su pensamiento: el egocentrismo.

En este período aparecen un conjunto de conductas que implican la evolución representativa de un objeto o acontecimiento ausente. Se distinguen cinco de esas conductas de aparición simultánea:

Primera: imitación diferida.

Segunda: juego simbólico.

Tercera: dibujo o imagen gráfica.

Cuarta: imagen mental.

Quinta: lenguaje.

#### IMITACION DIFERIDA

Se inicia en ausencia del modelo. El niño no copia la realidad sino la interpreta a través de sus estructuras internas, por lo que la imitación no es exacta, le imprime un sello personal al realizarla. Al realizar la imitación, el niño facilita la acomodación reorganizando sus estructuras internas. La imitación constituye una base para las otras conductas que aparecen paralelas a ella (juego simbólico, dibujo, imagen mental, lenguaje).

## JUEGO SIMBOLICO

Señala el apogeo del juego infantil. El niño asimila la realidad modificándola en función de sus representaciones mentales, pasando por alto la realidad del objeto con lo que ha escogido que represente. Es indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual disponer de una actividad que lo libere de lo real y pueda asimilar el mundo, sin coacciones y sanciones. Así como también disponer de un medio propio de expresión construido por él y adaptado a sus deseos.

## DIBUJO O IMAGEN GRAFICA

El juego es una forma de función simbólica que se encuentra entre el juego simbólico y la imagen mental, con la que comparte el esfuerzo de la imitación de lo real. Entre la imagen gráfica y la imagen interior existen innumerables alteraciones, ya que las dos derivan de la imitación.

## IMAGEN MENTAL

Puede ser concebida como una imitación interiorizada; la imagen sonora es una imitación del sonido correspondiente. La imagen visual es producto de la imitación del objeto, ya sea de todo o en parte. Su origen es tardío y no puede considerarse como una prolongación de la percepción. Los juicios y operaciones son ajenos a la imagen. Hay dos formas

de imágenes:

1. Reproductora; envía espectáculos conocidos.
2. Anticipadoras; imaginan movimientos, transformaciones y resultados.

#### LENGUAJE

Surge en base a estructuras sensorio-motrices y está relacionado con los procesos de representación que emergen paralelamente. Este período se caracteriza por el surgimiento y rápido desarrollo de la habilidad del lenguaje. El niño domina el monólogo colectivo que disminuye hacia el final del período. El lenguaje da el poder de reconstruir el pasado y evocarlos en ausencia de los objetos y de anticipar actos futuros sustituyéndolos en palabras, sin realizarlos. Este es el punto de partida del pensamiento.

El pensamiento, en lugar de adaptarse inmediatamente, comienza a incorporar laboriosamente los datos a su yo y a su actividad.

Se dan dos formas externas de pensamiento:

1. Pensamiento por mera incorporación o asimilación cuyo egocentrismo excluye toda objetividad.

2. Pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad preparando el pensamiento lógico y socializado.

Entre ambos se hayan comprendidos casi todos los actos del pensamiento infantil que oscilan en direcciones contrarias. El pensamiento egocéntrico puro se presenta a través del juego simbólico o juego de imaginación e imitación. En el extremo opuesto se encuentra el pensamiento adaptado a la realidad "pensamiento intuitivo lógico de la infancia".<sup>3</sup>

Otra característica del pensamiento es el "animismo"<sup>4</sup>, por el que conciben las cosas como vivas y dotadas de acción: la luna que brilla y camina me persigue; a la vez dotadas de vida, saber e intencionalidad. Semejante animismo resulta de la asimilación de las cosas a la propia actividad, al igual que el finalismo expresa una confusión entre el mundo interior subjetivo y la realidad.

Al finalismo y al animismo agregamos el "artificialismo",<sup>5</sup> creencia de que se han construido las cosas por el hombre o por algo divino análogo a la forma de fabricación humana: las montañas crecen porque se plantaron.

---

3. S.E.P., "Programa de Educación Preescolar", p. 25.

4. Enciclopedia de Educación Preescolar. Tomo 3. p.54.

5. Ibidem p. 54.

Pensamiento intuitivo lógico de la infancia. Hasta los 7 años el niño continúa siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición. El niño llega al período de las operaciones concretas con la posibilidad de representaciones lógicas que superan el pensamiento prelógico egocéntrico y las guías perceptuales que le permitan las reflexiones internas, caracterizadas por la reversibilidad, cambio interno de las propiedades y acciones del objeto y conservación, posibilidad de mantener las posibilidades del objeto a pesar de sus cambios externos.

Siendo la función simbólica básica para este período preoperatorio y un facilitador de los procesos de asimilación y acomodación, que forman las estructuras del pensamiento y buscan el equilibrio y la imitación, es inminente que todo aquel que esté en contacto con el niño tome conciencia de la importancia de ello e induzca, mediante todos los aspectos de la función simbólica, la labor educativa que desee.

El tradicionalismo educativo promueve el orden, la disciplina y el control en lugar de la acción, la iniciativa, la creatividad. Gusta de retener a los alumnos sentados por tiempos prolongados, realizando actividades visomotoras (estimulación perceptual). Siguiendo los lineamientos precisos marcados por la consigna del libro del maestro, recorta, colorea, repite, etc.

Todo esto en lugar de promover la estructura del pensamiento, bloquea su proceso natural de crecimiento.

De ahí que la hora de recreo, que permite al niño la libertad de estructurar y desarrollar su conocimiento, sea la hora más deseada por el niño. Es ahí donde el niño amplía motoramente sus experiencias, pasando del juego individual egocéntrico al juego simbólico y de ahí al juego socializado de reglas. Se facilita con ello el encuentro del equilibrio entre asimilación y acomodación y se enriquece la estructura y la evolución del pensamiento.

Como ya se ha dicho, Piaget considera que en esta etapa se desarrollan dos formas de pensamiento, una caracterizada por el egocentrismo y otra intuitiva, directamente vinculada al tipo de percepción que tiene el niño en ese período. El pensamiento egocéntrico deriva de la incapacidad del niño para salir de su propio punto de vista y colocarse en el de los demás. El estar centrado en sí mismo se debe a que no discrimina entre el yo y el no yo; a que no se percibe a sí mismo como sujeto separado y distinto de los objetos. Ello le impide asimilar, incorporar a su pensamiento la realidad exterior en forma objetiva y le atribuye a las cosas cualidades que resultan de su particular modo de ver y sentir. Esta relación entre el yo (mundo interno) y el no yo (mundo externo).

Otra característica de este pensamiento es el juego simbólico, al que señala Piaget como la máxima expresión del pensamiento egocéntrico y que constituye en sí una actividad real del pensamiento. En este juego el niño "hace como que", utilizando sustitutos de la realidad, símbolos que, a diferencia de los lingüísticos, son de carácter individual, son comprendidos a menudo solo por él.

El pensamiento intuitivo característico de esta edad es una forma de pensamiento más adaptada a la realidad. En la etapa anterior aún se haya muy ligada, igual que en la etapa simbólica, a la actividad sensomotriz. La capacidad de representación de los objetos es cada vez mayor, sin embargo, el niño sólo puede representar la realidad cuando se le presenta en su configuración perceptiva; su pensamiento aún es pre lógico. Un ejemplo es cuando se le muestra un conjunto de objetos alineados y posteriormente se le presentan con ubicación diferente y cree que han variado la cantidad de elementos. Otro ejemplo, es que cuando se le pide que haga una colección igual a la presentada, tiene sólo en cuenta para realizarla la extensión ocupada por ésta y no el número de elementos que contiene, sin establecer relaciones de correspondencia entre la colección observada y la que él realiza. Esto ocurre porque su intuición está dominada por la forma en que la realidad exterior se presenta en cada caso a su percepción, ya que ésta es global, sincrética, capta solamente las grandes líneas de un objeto y no sus particularidades.

El sincretismo, afirma Wallon, se opone simultáneamente al análisis y a la síntesis que son dos operaciones complementarias, y agrega: "el análisis no es posible sin un todo bien definido. No hay síntesis sin elementos disociados, luego combinados o recombinados. El sincretismo del niño permanece ajeno a este doble movimiento de disociación y recomposición"<sup>6</sup>. La incapacidad de análisis y de síntesis hace que su pensamiento no tenga aún las condiciones del pensamiento lógico; por eso se considera a esta etapa prelógica. La incapacidad antes mencionada obedece a que el pensamiento infantil antes de los 6 ó 7 años no posee, fundamentalmente, la condición de reversibilidad. Esta es la capacidad de hacer y de desandar mentalmente un camino, de descomponer y recomponer un todo, de percibir que un conjunto de objetos permanece invariable si se le quita y agrega luego la misma cantidad. Por lo tanto, la reversibilidad está en la base del razonamiento lógico, el cual permite establecer relaciones, hacer comparaciones, sacar conclusiones. Otro aspecto importante es la forma en que el niño va conociendo la realidad, "su realidad", y ésta se forma cuando el niño ya ha logrado formar conceptos.

#### FORMACION DE CONCEPTOS

El concepto se constituye a partir de la percepción e

---

6. BOSCH, MENEGAZZO, Galli: El Jardín de Infantes hoy. Nueva Pedagogía, p. 90.

implica la generalización de datos relacionados, previstos por la misma percepción por el contacto con objetos y con situaciones vitales, por experiencias y por acciones realizadas. Desde la aparición del lenguaje hasta los 4 años aproximadamente, el niño pasa por un período, al mismo tiempo que simbólico, preconceptual; está lejos de alcanzar los conceptos propiamente dichos. Sus primeras palabras encierran conceptos globales y poco diferenciales, similares a las percepciones indiscriminadas del bebé. Entre los 4 y los 7 años hay una conceptualización creciente en la cual juega importante papel el desarrollo del lenguaje, pero los conceptos concretos se convertirán en verdaderos conceptos cuando el niño pueda comparar, combinar, describir, lo que ocurrirá en la siguiente etapa en que comienza a desarrollarse el pensamiento lógico. Esta es a grandes rasgos la génesis del concepto en general; la formación de conceptos específicos, como los de tiempo, espacio, número y causalidad, siguen dentro de los lineamientos generales señalados en un desarrollo particular. Sin embargo debemos considerar un aspecto muy importante y fundamental en el desarrollo del niño: el lenguaje.

#### DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje está íntimamente ligado a los procesos intelectuales que mencionamos anteriormente y tiene una base por condición característica y exclusiva del

ser humano: "la función simbólica, definida por Wallon como el poder de hallar a un objeto su representación y a esta representación un signo".<sup>7</sup> Su aparición le permite al niño operar sobre significaciones de las cosas representadas por signos -en este caso palabras- y le da oportunidad de manejarse no solo con la acción inmediata, o con los elementos concretos de una situación, sino también con símbolos, con sustitutos de la realidad.

El lenguaje, como expresión simbólica de la realidad, es un sistema de signos establecidos convencionalmente, la lengua, con una significación única para quienes lo utilizan. Los signos lingüísticos tienen siempre una raíz social, son de orden colectivo. Por un lado el lenguaje, al concretarse en la expresión verbal, exige la elaboración de los sonidos que entran en el idioma. Esta actividad precede a la aparición de la función simbólica y se desarrolla, al igual que ésta, progresivamente. La adquisición y el desarrollo del lenguaje inciden particularmente en todas las áreas del comportamiento del niño al ser utilizado como medio de comunicación y de expresión. Facilitan en gran parte su socialización, su desarrollo afectivo, los avances de su pensamiento. Su progreso y evolución están determinados por numerosos factores, algunos de orden social, otros de orden individual.

---

7. BOSCH, MENEGAZZO, Galli: El Jardín de Infantes de hoy, Nueva Pedagogía, p. 93.

En la elaboración de los elementos fonéticos del idioma, así como en el desarrollo de la función simbólica, intervienen la maduración y las estimulaciones ambientales. Ya en sus primeros meses de vida, el niño comienza a emitir sonidos aislados que repite como ejercicio, como juego. La capacidad de articular dichos sonidos se va incrementando con la progresiva maduración de los órganos de fonación, creando el sustento con lo que él comenzará a elaborar el verdadero lenguaje. Este sólo puede conseguirse cuando adquiera sentido intencional. Se cree que el niño pronuncia la primera palabra con sentido intencional alrededor del primer año, que puede variar más o menos según las individualidades de los niños. Esto es interpretado de diferente manera para considerar el papel que juega en la función del lenguaje, ya que para algunos, como Wallon, la imitación que hace el niño de los sonidos del adulto al principio es sólo como una ejercitación, ya que posteriormente interviene también la actitud de dotar de sentido a los sonidos y ésta es la aptitud llamada función simbólica, ya que incluye tanto la comprensión del lenguaje como su utilización. La comprensión dentro del proceso evolutivo se da en el niño antes de que sea capaz de articular palabra. Esa comprensión es global al principio.

En cuanto a la organización del lenguaje, ésta ocurre en sucesivas etapas. La primera de ellas es la palabra frase (pon, puede ser, llamado a, querer comida, etc.), después de la cual se asiste a una forma intermedia caracterizada por

la utilización por parte del niño de palabras que le resultan más significativas dentro del pensamiento que quiere expresar; yuxtapone palabras que en sí mismas tienen el valor de palabra-frase y son usadas indistintamente como sujeto o como predicado. Posteriormente tiene lugar la formación de la frase este proceso de diferenciación gramatical es gradual y está determinado por el grado de complejidad y de abstracción que encierra cada categoría gramatical. El orden de aparición de las categorías gramaticales es el siguiente:

Primero, sustantivos y verbos, luego adjetivos; es posterior el uso de palabras relacionantes (los adverbios y las proposiciones de lugar); las conjunciones son utilizadas tardíamente. Aproximadamente a los 5 años, el niño posee todos los patrones del lenguaje que el ambiente que lo rodea es capaz de proporcionarle. A pesar de ello sigue experimentando, probando o haciendo combinaciones de palabras. El juego verbal no cesa aún a los 5 años cuando conversa con otro. Por momentos parece existir el diálogo; sin embargo, parte de la conversación es poco más que un monólogo.

Piaget reconoce los tipos de habla en el lenguaje infantil: Uno el lenguaje egocéntrico, y otro, el lenguaje socializado. En lenguaje egocéntrico el niño no intercambia ideas; cuando está en grupo realiza una especie de monólogo colectivo, ya que no tiene en cuenta el punto de vista de los demás y no le inquieta saber si alguien le habla o si es

tá siendo escuchado; habla para sí. El lenguaje socializado se dirige a quien lo escucha, tiene en cuenta su punto de vista, trata de influirlo o de intercambiar ideas con él. Piaget sostiene que entre los 3 y 5 años se da el lenguaje egocéntrico y hacia los 7 u 8 años se produce la socialización del lenguaje.

#### TIPOS DE LENGUAJE INFANTIL

En cuanto a la psicología funcional del lenguaje, J. Piaget distingue durante los 6 años los siguientes tipos de lenguaje:

- a) Egocéntrico, que comprende: 1° ecolalia, 2° monólogo, 3° monólogo colectivo.
- b) Socializado, que comprende: 1° información adaptada, 2° crítica y burla, 3° órdenes, amenaza, ruego, 4° preguntas y respuestas.

a) Se llama lenguaje egocéntrico, porque el niño se refiere a lo que le interesa, sin preocuparse mucho si le escuchan o le comprenden; tal parece que el interés por hablar sólo es asociar ideas.

El hablar de sí mismo y el no tomar en cuenta el punto del interlocutor le da la categoría de lenguaje egocéntrico.

Tradicionalmente, se ha considerado egocéntrico este tipo de lenguaje, según lo interpreta Piaget, porque el niño no se dirige a un interlocutor, pero si tomamos en cuenta a Wolf que dice: "que el niño está en proceso de integrar su yo", realmente sólo debería conocerse como monólogo. El tipo de lenguaje monologante de esta etapa es un tipo de soliloquio.

Según Piaget, el lenguaje egocéntrico comprende:

- 1° Ecolalia, que significa la repetición de sílabas por placer; no tiene significado, semeja al balbuceo del bebé.
- 2° Durante el monólogo, el niño no se dirige a alguien y se estimula a sí mismo con sus propias palabras durante los juegos y la acción. Por ejemplo: "voy a caballo", acompañando con frases una acción que involucra todo su cuerpo o que se limita por movimientos de juguetes que manipula o imágenes que enriquecen su fantasía.

Caracteres del monólogo:

- 1° El niño habla y actúa coordinando palabras y movimientos.
- 2° El niño habla acompañando las palabras con la acción o se ayuda de palabras para imaginar lo que no puede con la acción. Este importantísimo aspecto del lenguaje es una fase evolucionada de la magia u omnipotencia de las palabras. La etapa del monólogo se prolonga hasta los 6 o 7 años.

3° El monólogo colectivo: egocentrismo del niño que habla para sí delante de otros niños sólo para atraer su atención, habla sin dirigirse a nadie en particular.

b) Durante el lenguaje socializado la expresión es de carácter más elevado, significa el intercambio entre dos o más personas.

#### Aspectos del lenguaje socializado:

1° Información adaptada, que consiste en el cambio de ideas que realiza el niño tomando en cuenta el punto de vista de su interlocutor para tratar de influir en él o discutir su punto de vista.

2° Crítica y busca (semejante a la información adaptada), pero su característica es el escape de instintos combativos, satisfacciones de amor propio etc.: "yo te gano". "Tú no puedes".

3° Ordenes, amenazas y ruegos. Las peticiones en el lenguaje tienen estas variantes: forma interrogativa "¿quieres ayudarme?", "¿me permites verlo?", simple petición. De ruego: "Dame ese lápiz, por favor", "yo quisiera que me ayudaras", etc. La amenaza, forma imperativa admirativa: "¡Ay de tí si no lo haces!".

4° Preguntas y respuestas. Esta etapa pertenece al lenguaje socializado. Las respuestas son frases adaptadas que dice el sujeto después de haber comprendido una pregunta. Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño.

Como hemos podido observar, el lenguaje tiene múltiples usos y representa muestras de la evolución o desarrollo del individuo que la utiliza. En nuestro caso es indispensable conocer estos antecedentes para auxiliar y propiciar factores que incidan en el desarrollo del lenguaje y por ende de la inteligencia.

#### FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Existen factores de orden individual que pueden incidir favorablemente o no en este desarrollo, y son la inteligencia y la maduración, ya que el lenguaje implica mecanismos neuromusculares (componentes fonéticos) y procesos intelectuales, como la representación, la imitación, la comprensión de relaciones (aspecto significativo). Resulta pues fácil comprender que cuanto más sea completo el nivel del desarrollo orgánico y cuanto más alta sea la capacidad intelectual del niño, será mejor este lenguaje, pero no debemos olvidar que esto por sí solo no lo lograría si no tuviera los factores ambientales como el status socio-económico, las condiciones culturales y educativas de la familia en la que vive el

niño, así como la composición de ésta. La actitud educativa de los padres es fundamental para el desarrollo del lenguaje del niño; si conversan con él, contestan a sus preguntas con claridad y amplitud, contribuirán a su proceso lingüístico.

En este apartado hemos hablado solamente del lenguaje oral, pues consideramos de vital importancia comentar ampliamente y en forma más concisa el lenguaje escrito.

#### EL LENGUAJE ESCRITO

Desde la aparición del hombre, la necesidad de comunicación fue un hecho inseparable de su vida cotidiana. Cuando hablamos de lenguaje podemos definir esta actividad como exclusiva del ser humano; sin embargo, sólo hasta que el lenguaje se manifestó mediante marcas se dió un gran avance en el desarrollo humano, es decir, dio lugar a que el ser humano perpetuara conocimientos, ideas, sentimientos a partir de ahí. Sin el lenguaje escrito no hubiera memoria del pasado.

El lenguaje escrito, anteriormente se consideraba desligado del dibujo del niño. La expresión gráfica es un lenguaje simbólico que representa el contacto que tiene el niño con su mundo y la forma en que lo ve. Pasa por tres etapas: 1a. al principio sólo son movimientos incontrolados que le producen satisfacción, luego se vuelven gestos imitativos de lo que ve, es decir, que la imagen que representa está liga-

da a su representación. Un ejemplo de ello es cuando dibuja líneas onduladas y dice que ahí está el mar. A esta etapa se le llama garabateo longitudinal. Esta etapa es importante que sea estimulada, ya que el niño intentará variar los movimientos y tratar de lograr otros más complejos. 2a. Así aparece el garabateo circular que es el resultado de movimientos con todo el brazo; está por llegar a la última fase; 3a, que se caracteriza por adjudicarle nombre a los garabateos.

Creemos, siguiendo a Piaget, que en esta etapa, se da la representación simbólica, al darse cuenta el niño que puede expresar mediante ciertas marcas las cosas que él ve o cree que son. Esto es importante desde el aspecto pedagógico, ya que los docentes pueden observar y estimular a cada niño, según su etapa de maduración, para impulsar en él este aspecto que culminará cuando descubra el mecanismo del lenguaje escrito y que viene a representar la adquisición de la lecto-escritura. No olvidar que el niño participa activamente en este proceso, ya que, de acuerdo a Piaget, todo sujeto hace hipótesis de lo que es su objeto de conocimiento. En este caso el niño interactúa constantemente con mensajes gráficos, por lo que inicia su conocimiento de la lecto-escritura no hasta que llega a la primaria sino que viene cuestionándose desde que está en contacto con ella. Ejemplos: letreros en tiendas, la escritura de los nombres en los objetos, anuncios televisivos que lo bombardean continuamente. El trata de descifrarlos, por lo que este proceso es largo, ya que

elabora varias hipótesis, para tratar de comprender ésta (la lengua oral y escrita). Al principio busca una pista en su imagen que le de un significado. Considera que si hay una imagen se puede leer (los textos para él no tienen significado sin el dibujo). A partir de este momento, la búsqueda del niño en su proceso de comprensión de la lecto-escritura se agrupa en dos grandes cuestionamientos planteados a partir del momento en que descubre la escritura como algo diferente al dibujo. Por una parte se pregunta cómo se estructura la escritura como objeto físico y por otra parte necesita saber qué representa, es decir, su significado.

Basándonos en la investigación de Emilia Ferreiro, enumeraremos las diferentes etapas, siguiendo la secuencia general que el niño va logrando: cómo hace hipótesis, cómo prueba éstas, las ensaya, las rechaza, confrontándolas con los textos reales y trabaja con ellas. Si se define la escritura del niño dentro de su marco psicogenético y como forma particular de representación gráfica diferente al dibujo, entenderemos las producciones del niño, desde el inicio del nivel presilábico, como formas de escritura, aun cuando no corresponda a la producción alfabética (la que usa un adulto) y reconoceremos que los avances en los procesos de lecto-escritura no están en función de las correcciones que hace el adulto en el niño, sino de las oportunidades que éste tenga de confrontar sus producciones con los textos reales.

Las siguientes etapas son:

Primera, el proceso de lecto-escritura se inicia cuando el niño logra comprender la diferencia entre dibujo y escritura, así como entre imagen y texto.

Segunda, descubrir la diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y contar, leer y mirar.

Tercera, descubrir que los textos dicen algo (que la lengua escrita representa a los objetos, las relaciones, las acciones, etc.)

Cuarta, descubrir que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer.

Quinta, descubrir alguno de los convencionalismos de la escritura (la lengua escrita es un sistema convencional, por lo tanto hay aspectos que deben ser transmitidos directamente por el adulto, como la direccionalidad de la escritura, el nombre de las letras).

Sexta, descubrir el nombre propio como el primer modelo estable con significación.

Séptima, descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Cuando el niño llega a este punto, está a un paso de obtener los mecanismos que facilitarán el aprendizaje de la lecto-escritura; incluso esta última etapa es lograda por niños preescolares. Lamentablemente estos antecedentes no son conocidos por la mayoría de los maestros del primer grado de primaria, ya que inician su labor docente considerando que el niño "no sabe nada" y desconociendo el papel que juega el niño en este proceso; incluso solicitan que sepan las vocales o sílabas, sin comprender que el proceso es global y no analítico en el niño.

## EL JUEGO EN EL NIÑO DE EDAD PREESCOLAR

## SU NATURALEZA:

El juego es una necesidad vital que constituye el equilibrio humano. Es a la vez actividad exploradores, aventura o experiencia, medio de comunicación y de liberación. El juego es un proceso de educación completa, indispensable para el desarrollo físico intelectual y social del niño. Ya desde épocas muy remotas era valorada la importancia de la actividad lúdica. Los grandes filósofos Aristóteles y Platón reflexionaron sobre el juego; el primero lo acerca a la felicidad y a la virtud, el segundo le concede un valor educativo y más aún gradúa juegos para las diferentes edades. Muchos estudios manifiestan su concepto de juego únicamente a nivel teórico, no logran transferirlo a un nivel práctico hasta años mas tarde.

Federico Broebel define el juego infantil como "el producto más puro y espiritual del hombre"<sup>1</sup> Este pedagogo concede importancia al juego; se basa en éste para desarrollar una teoría educativa al organizarlo y sistematizarlo. Más aún lo dota de actitudes y materiales a los que denomina "dotes" y "ocupaciones".

---

1. S.E.P., Educación perescolar métodos, técnicas y organización, p. 83.

Decroly opina que el juego favorece las asociaciones y las comparaciones mentales, propiciando así el desenvolvimiento de la atención voluntaria a partir de lo espontáneo. Los juegos realizan la asociación en el niño, pues traen a su mente recuerdos, abstracciones y juicios.

El niño se prepara a la vida jugando. La pedagogía moderna y la contemporánea han reconocido al juego un carácter privilegiado, un instrumento de la primera educación humana; en tanto que la psicología y la antropología le han reconocido una función biológica y social.

#### IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

El juego ejercita las facultades físicas e intelectuales; al mismo tiempo plantea problemas de conducta que implican adaptación social; a la vez sirve para fijar las funciones recién adquiridas y estimular el crecimiento orgánico y el proceso de maduración del sistema nervioso. El juego es importante como preparatorio para la adquisición de conceptos que sirven de estímulos en los procesos de aprendizaje del niño. Puede considerarse el juego como el camino del proceso del pensamiento. Las actividades lúdicas de los niños pueden fomentar o desalentar el desarrollo de autonomía, espontaneidad, iniciativa, moldear su expresión, y con ello orientar y preparar al individuo.

Puesto que el niño vive en sociedad, será siempre miembro de un grupo con características sociales y culturales propias. "El juego de los niños mantiene vida su historia cultural y social".<sup>2</sup>

A medida que el niño madura con repetidas experiencias, no tarde en desear y exigir la presencia de otros niños para compartir sus juegos. Los niños se entregan a juegos que representan papeles de adultos con los que han tenido relaciones y experiencias importantes. En preescolar el llamado juego dramático representa escenas domésticas, por ser lo más cercano a su vida cotidiana.

El juego y la imitación son parte integrante del desarrollo de la inteligencia. El juego simbólico y de fantasía caracteriza el período de la inteligencia preoperacional, de 2 a 7 años.

Para Piaget las imágenes resultan de las adaptaciones corporales a un objeto en ausencia. Ejemplo: un trapo anudado hace las veces de un niño. Este juego simbólico funciona para asimilar y consolidar las experiencias emocionales del niño; este juego de artificio se va haciendo progresivamente más elaborado y organizado.

---

2. S.E.P., Educación preescolar métodos, técnicas y organización. p. 85.

El juego está presente en el niño a través de las diferentes etapas por las que atraviesa, que Piaget clasifica así:

- 1a. De los juegos sensoriales, 3 a 5 meses.
- 2a. Del juego motor, 8 a 12 meses.
- 3a. De los juegos de imaginación, alrededor de 3 años.
- 4a. De los juegos intelectuales, inicia a los 4 ó 5 años y predomina hacia los 12.
- 5a. De los juegos sociales a partir de los 5 ó 6 años.

#### EL JUEGO TRABAJO

"El hombre no está completo sino hasta que juega", escribió Schiller".<sup>3</sup>

Para el niño casi toda la actividad es juego. Por el juego adivina y anticipa los conductos posteriores. Claparede dice: "El juego es el trabajo, el bien, el deber, es el ideal de la vida, es la única atmósfera en la cual su ser psicológico puede respirar y en consecuencia puede actuar. El niño es un ser que juega y nada más".

Gracias al juego crece el alma y la inteligencia, mien-

---

3. S.E.P., Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización, El juego en el preescolar, p. 81.

tras que esa tranquilidad y ese silencio de los niños, en los que a veces los padres se complacen equivocadamente, anuncian a menudo en el niño grandes deficiencias mentales. Un niño que no sale a jugar "un pequeño viejo será".

Para el adulto el juego representa un pasatiempo, un momento de descanso y una forma de salirse de la vida diaria. Para el niño no sólo es una diversión sino un verdadero trabajo, es el medio por el cual el niño recibe nuevas experiencias y aprende por medio del hacer.

#### IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACION PREESCOLAR

En los niños menores de 7 años, el juego tiene funciones muy importantes para la educación: como actividad exteriorizadora del pensamiento, como agente de desarrollo individual, social y como transmisor de orden de ideas.

Durante el juego, el niño se manifiesta tal cual es, en completa despreocupación, pierde toda postura obligada y artificiosa. Así el juego es el elemento de la naturaleza infantil que pone al educador en contacto con ésta y le ofrece la oportunidad de conocer las cosas, las necesidades, las reacciones más íntimas de esta etapa. Podemos observar procesos conscientes e inconscientes del pensamiento, además no solo refleja facetas diversas de la personalidad, sino aspectos únicos de la formación cultural del niño.

Generalmente los niños que asisten el jardín prefieren los juegos en grupo, no así los que permanecen en el hogar, acostumbrados a jugar con objetos y no con otros niños. Alrededor de los 5 años de edad, los preescolares se entregan con regularidad a juegos de cooperación, apareciendo en forma notoria la reducción del juego impulsivo.

El juego en los preescolares es una forma natural para incorporarse al trabajo. Los niños tímidos encuentran en este un medio favorable para vencer esta actitud, debido a que muchos de ellos no se animan a hablar o a actuar delante de sus compañeros. Este progreso los llevará con el tiempo a que ellos mismos organicen juegos por su cuenta, dejando de ser simples espectadores.

La educación preescolar, cuya influencia es decisiva en la vida futura del niño, aprovecha la propia naturaleza lúdica de la infancia, a través de la interacción trabajo-juego propiciando las relaciones sociales que favorecen su desarrollo integral.

La maestra Yáñez Ramírez ha hecho aportes acertados. A continuación se transcriben los siguientes párrafos de ella:

- La actividad lúdica es una función inherente e inseparable de la personalidad. Se inicia desde los primeros meses de vida y se manifiesta a lo largo de toda su existencia.

- La actividad lúdica llena una función imprescindible para el desarrollo pleno, integral y armonioso de la personalidad.
- "La pedagogía atractiva" tiene en la educación preescolar su máxima expresión ya que ésta cumple con el postulado "enseñar divirtiéndose".<sup>4</sup>
- El juego es el fundamento de todas las actividades que se realizan diariamente en el jardín de niños.
- El juego ofrece a la educadora una gama muy rica de recursos pedagógicos.
- En el jardín de niños la actividad lúdica llena finalidades higiénicas, físicas, mentales, sociales, morales, es téticas y cívicas.
- En el jardín de niños no sólo es indispensable el juego or ganizado sino también en su forma espontánea, aunque siempre ante la discreta vigilancia de la educadora.
- En los juegos el niño se manifiesta con toda espontaneidad, lo cual le permite a la educadora conocerlo mejor.

---

4. S.E.P., Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización. El juego en el preescolar. p. 85.

- El juego cumple una función catártica importante, Ayuda al niño a liberarse de una serie de traumas.
- El recreo debe ser de gran atención por parte de las educadoras, para que cumpla con su finalidad de proporcionar un esparcimiento y socializar al párvulo.
- Los juguetes cumplen una finalidad no sólo en los juegos del niño, sino en las variadas circunstancias de su vida diaria.
- La educadora deberá prestar especial atención a los niños que no jueguen. Con cariño e infundiéndoles confianza deberá lograr que jueguen y participen.

#### EL PAPEL DE LOS PADRES EN EL JUEGO DEL NIÑO

Cada etapa de la vida del niño, requiere distintas actitudes de él y de sus padres con respecto al juego. El padre o la madre al moverle el pie al bebé, está jugando y a la vez lo impulsa a hacer ejercicio; al cantarle o hablarle se está comunicando y también es una forma de juego que se establece entre ambos.

A los niños se les debe inculcar actitudes hacia las cosas, personas, conocimientos, trabajo, experiencias, que vayan más allá del detalle específico de alguna habilidad. Si

el aprendizaje o enseñanza de estas actitudes se da en un am  
biente favorable, las relaciones que establece la familia se  
rán de identidad y esta identidad es cultura y es expresada  
en forma de juego. Así el juego es un elemento valioso en la  
comunicación entre padres e hijos, ya que le permite establece  
r con el adulto el lazo de confianza; la relación que crea  
es libre, afectuosa, favorece una situación de igualdad con  
el adulto.

## CONCEPTO DE ESPACIO, TIEMPO Y NUMERO

La organización del conocimiento se da alrededor de dos marcos de referencia que se construyen paralela y sincrónicamente y son el marco de referencia espacio-temporal (operaciones infralógicas en el sentido de afectar otro nivel de realidad) y el marco de referencia lógico-aritmético. Ambos hacen posible la comprensión de ciertos aspectos empíricos que atañen a las operaciones espaciales y a la organización del conocimiento en general, para localización de los objetos y de los eventos en el tiempo y en el espacio.

### LA ESTRUCTURACION DEL ESPACIO

Desde el punto de vista psicogenético, la estructuración del espacio en el niño indica que primero se construyan estructuras topológicas de participación del orden (próximo, separado, abierto, cerrado, dentro, fuera, ordenamiento en el espacio en forma lineal, bidimensional, tridimensional, etc.) y que a partir de estas estructuras-base proceden las estructuras proyectivas (la perspectiva elemental, la proyección de las rectas unidas a la dirección de la vista etc.) y las estructuras euclidianas (conservación de la forma, de las distancias, la métrica).

## LA ESTRUCTURACION DEL TIEMPO

Sigue un proceso parecido al del espacio. Empieza en la etapa sensorio-motriz y depende de factores conocidos como la maduración, diálogo tónico, movimiento y acción.

El sueño y la vigilia, el hambre y las comidas se perciben por medio de cambios (y forma) para la elaboración del tiempo.

Con la función simbólica empieza a organizarse la integración temporal. El niño se sitúa en un ahora y en un después y distingue situaciones sucesivas y llega a las nociones de orden y duración. La comprensión de la sucesión cronológica de los acontecimientos, su conservación y las relaciones que establece señalan el paso de la etapa preoperatoria. La estructuración del tiempo también es progresiva y parte de una indiferenciación total en la que el niño mezcla el pasado y el futuro (ayer iré al cine) y sólo está claro que lo que ocurre en el momento actual, pasa luego por una estructuración en grandes bloques que le permiten diferenciar lo que ocurre ahora de lo que ocurrirá después, pero sin diferenciación interna entre lo pasado y lo futuro. Esto también se dejará ver en el lenguaje; el niño dirá "mañana fui a la playa", lo que corresponde a la primera etapa y no hay diferenciación pasado futuro; o el niño dirá "ayer fui al mercado" y este ayer podrá representar tanto el día anterior como un

pasado más o menos lejano. Progresivamente se irán haciendo distinciones entre el pasado inmediato y el más lejano, al igual que en el caso del futuro, y el niño dirá entonces, "ayer" solo para referirse al día anterior.

#### EL ORDEN DE LOS SUCESOS

Cuando cursa el primer estadio, el niño no logra -o por lo menos no al primer intento- seriar los dibujos reunidos (1 y 2 no divididos aún) descubriendo con ello una dificultad para reconstituir el orden de sucesión de los niveles del agua.

En el curso del segundo estadio, el niño sería inmediatamente los dibujos en forma correcta mientras se hallan en bloque, pero cuando se separan con un corte de tijera las figuras I de las figuras II, y se trata de ordenar simultáneamente las unas en correspondencia con las otras, el sujeto no consigue reconstruir estos sincronismos. Se puede decir que en este estadio el sujeto logra una intuición articulada, del proceso físico del flujo y de su orden temporal, pero que no acierta a descomponer este orden intuitivo en un sistema operatorio de relaciones de simultaneidad y de sucesión.

Cuando el niño ya se encuentra en el curso del tercer estadio, por fin la correspondencia serial es correcta.

Luquet ha mostrado que el niño de esta edad (hasta los 7 u 8 años) no expresa habitualmente sus "narraciones gráficas"<sup>1</sup> mediante el procedimiento de imágenes diferentes que corresponden a otros tantos estados temporales distintos ("el procedimiento temporal" de Luquet), sino yuxtaponiendo en un mismo dibujo los trazos tomados de los estados sucesivos.

#### EL TIEMPO VIVIDO

I. La edad de las personas. El primer estadio. Todo lo que hemos podido verificar del desarrollo de la noción del tiempo físico nos ha permitido percibir cómo esta forma de tiempo sigue siendo heterogénea durante largo tiempo, como si la duración variara con el espacio recorrido de los móviles y con su velocidad.

Así pues, podemos preguntar si en lo que concierne a las edades, el niño comprenderá que una persona menor a otra siempre seguirá así, o si las trayectorias temporales pueden alcanzarse en el camino en función de las velocidades del crecimiento.

El segundo problema es el de la correspondencia de las

---

1. Jean Piaget, Trad. Víctor Manuel Suárez y Juan José Ultrilla, El desarrollo de la noción del tiempo en el niño. p. 20.

edades y el de orden de los nacimientos y puede verse que tropieza con la cuestión tantas veces examinada a propósito del tiempo, de las relaciones entre la duración y la sucesión.

Particularmente una cosa llama la atención desde el principio: el carácter esencialmente estático y casi discontinuo de la idea que el niño se hace de la edad. El tiempo vivido no es flujo perpetuo y continuo, es un cambio que tiende a ciertos estados, y deja de fluir cuando se alcanzan estos. Así, para los pequeños, envejecer es crecer: al término del crecimiento, el tiempo les parece que deja de operar. Esta noción recuerda en varios aspectos la que los griegos tenían del devenir, y esta analogía habla en el mismo sentido que todas aquellas que vinculan el pensamiento infantil a los aspectos estáticos, y menos operatorios que los nuestros, del pensamiento antiguo.<sup>2</sup>

#### NOCION DE EDAD

Distinguiremos tres estadios en el desarrollo de la noción de edad. Durante el primero, las edades son independientes del orden de los nacimientos, pero las diferencias de edad pueden modificarse con el tiempo, no siendo este, por

---

2. Jean Piaget. Traducción Victor Manuel Suárez y Juan José Ultrilla, El desarrollo de la noción de tiempo en el niño, p. 215.

tanto, homogéneo.

Durante el segundo estadio, o bien las edades dependen del orden de los nacimientos, pero las diferencias de edad no se conservan en el curso de la existencia, o bien las diferencias se conservan, pero no dependen del orden de los nacimientos.

En el curso del tercer estadio, por el contrario, las duraciones y las sucesiones están coordinadas entre ellas y sus relaciones se conservan gracias a esta coordinación misma.

#### LA SUCESION DE LOS ACONTECIMIENTOS PERCIBIDOS

El primer estadio; sucesiones temporales y espaciales indiferenciadas. Para comprender los primeros estadios de la construcción de las relaciones de sucesión es preciso, por tanto, convencerse del hecho de que no admiten lógica alguna. Sólo en el estadio III, cuando las relaciones de "antes" y "después"<sup>3</sup> se coordinan con las de duración en los agrupamientos correlativos, las afirmaciones del niño se vuelven coherentes. En cambio, en el curso de los dos primeros esta-

---

3. Jean Piaget Trad. Victor Manuel Suárez y Juan José Ultrilla. El desarrollo de la noción del tiempo en el niño, p. 98.

dios, las intuiciones simples, o aun articuladas, de la sucesión y de la duración permiten contradicciones continuamente renovadas; de ahí su reconstrucción permanente, y el hecho de que las respuestas correctas van junto con las falsas sin ningún sistema estable. Ensayemos no obstante, seriar las respuestas obtenidas, desde las más primitivas hasta las superiores, en una gradación mas o menos regular.

El segundo estadio: comienzo de diferenciación entre el orden temporal y el orden espacial, e intuiciones temporales articuladas. Entre los sujetos que no responden como el primer estadio -invirtiendo el orden de sucesión tanto como la articulación de las duraciones-, ni como en el estadio III, dominando fácilmente todas las relaciones se encuentra alrededor de un 45% que principan a disociar la sucesión temporal del orden espacial, pero sin corregir sus evaluaciones de la duración (más lejos = a más tiempo); como un 45% que corrigen estas últimas, mas sin revisar la sucesión temporal; y cerca de un 10% que consideran simultáneamente estos dos géneros de nociones (sucesión duración). Pero aun entre estos últimos, uno de cada dos progresa más rápidamente que el otro, de tal modo que también a ellos se les puede clasificar en una de las dos categorías precedentes. Tal evolución es muy interesante y muestra que el progreso de las nociones de duración puede implicar el de las nociones de las sucesiones, tanto como a la inversa y ello en proporciones sensiblemente iguales.

## LA ESTRUCTURACION DEL NUMERO

### Las preoperaciones lógico-matemáticas

Uno de los procesos fundamentales que se operan en este período, y que permiten al niño ir conociendo su realidad de manera cada vez mas objetiva, es la organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, las cuales se desarrollarán entre los 7 y los 8 años aproximadamente. Se llaman operaciones concretas a aquellas operaciones lógicas que se refieren a las acciones que el niño realiza con objetos concretos y a través de los cuales coordina las relaciones entre ellos. El niño aún no puede realizar estas operaciones independientemente de las acciones sobre objetos concretos, es decir, que no puede reflexionar sobre abstracciones. Las operaciones más importantes al respecto son la clasificación, la seriación y la noción de conservación de número.

### CLASIFICACION

La clasificación constituye una serie de relaciones mentales en función de las cuales los objetos se reúnen por semejanzas, se separan por diferencias, se define la pertenencia del objeto a una clase y se incluyen en ellas subclases, la necesidad de clasificar se presenta permanentemente en todas las actividades humanas. Por ejemplo, se organizan las cosas de la cocina; aparte de la ropa, se separa lo que se

rompe de lo que no se rompe. Los libros se clasifican por temas o autores. La clasificación pasa por los siguientes tres estadios: en el primer estadio (hasta los 5 años y  $\frac{1}{2}$  aproximadamente) los niños realizan colecciones figurales, es decir, reúnen los objetos formando una figura en el espacio; cuenta solamente la semejanza entre un elemento con otro en función de su proximidad espacial. Segundo estadio (de 5 $\frac{1}{2}$  años a 7 años aproximadamente): colecciones no figurales. El niño comienza a reunir objetos formando pequeños conjuntos. El progreso se observa en que toma en cuenta las diferencias entre los objetos y por eso forma varios conjuntos separados, tratando de que los elementos de cada conjunto tengan el máximo de parecido entre sí. Por ejemplo, cuando se le dan cubiertos y se le pide que ponga junto lo que va junto, buscará dos cucharas idénticas o los tenedores idénticos. Tercer estadio: aquí la clasificación es semejante a la que manejan los adultos; generalmente no se alcanza en el período preescolar; consiste en que se llegan a construir conjuntos clasificatorios tomando en cuenta semejanzas y diferencias hasta la inclusión de clases y subclases.

#### SERIACION

Es una operación en función de la cual se establecen y ordenan las diferencias existentes relativas de una determinada característica de los objetos, es decir, se efectúa un ordenamiento según las diferencias crecientes o decrecientes

(por ejemplo del tamaño, grosor, color, temperatura, etc.). La seriación pasa a su vez, por los siguientes estadios: Primer estadio (hasta los 5 años aproximadamente): el niño no establece aún las relaciones "mayor que"- "menor que"; consecuentemente no logra ordenar una serie completa de objetos de mayor a menor, o de más grueso a más delgado, o de más frío a menos frío. Segundo estadio (de 5 a 6½ años o 7 aproximadamente): en este estadio el niño logra construir series de 10 elementos por ensayo y error. Toma un elemento cualquiera, luego otro y lo compara con el anterior y decide el lugar en que lo va a colocar, sin lograr anticipar la seriación sino la construye a medida que compara los elementos. Tercer estadio (a partir de 6 o 7 años aproximadamente): el niño ya puede anticipar los pasos para construir la serie. Lo hace en forma sistemática, eligiendo una determinada característica. Ejemplo comenzando por lo más pequeño, lo más grueso, lo más obscuro, etc. Esto supone que el niño ha construido las dos propiedades fundamentales de estas relaciones, que son la transitividad y la reversibilidad. La transitividad es poder establecer por deducción la relación que hay entre dos elementos que no han sido comparados previamente, a partir de las relaciones que se establecieron entre otros dos elementos. Ejemplo: si el primero es más caliente que el segundo y el segundo más caliente que el tercero, entonces el primero será más caliente que el tercero. La reversibilidad significa que toda operación comporta una inversa; esto es, si se establecen relaciones de mayor a menor se pueden

establecer relaciones de menor a mayor; a una suma corresponde de una operación inversa que es la resta, etc.

#### LA NOCION DE CONSERVACION DE NUMERO

Durante la primera infancia sólo los primeros números (del 1 al 5) son accesibles al niño, porque pueden hacer juuicios sobre ellos basándose principalmente en la percepción antes que en el razonamiento lógico. Entre los 5 y los 6 años, el niño ya hace juicios sobre 8 elementos o más, sin fundamentarlos en la percepción. La serie indefinida de núumeros, las operaciones de suma, resta, multiplicación y diviusión, como operaciones formales, comienzan a ser accesibles al niño después de los 7 años.

El número es un ejemplo de cómo el niño establece relaciones no observables entre objetos es decir, que no corresponden a las características externas de ellos. Si decimos "hay 5 muñecas", las muñecas son objetos observables, existen en la realidad, pero el 5 es una relación creada; si el niño no establece una relación mental entre las muñecas, cada una podría quedar aislada. Existe la necesidad de un ordeunamiento para distinguir cada elemento y no contarlos dos veces o dejarlo de contar (seriación) y también la necesidad de establecer una relación de inclusión de clases (clasificación) lo que significa que el uno está incluido en el dos, el dos en el tres... el nueve en el diez, etc.

Cuando el niño dice 10, no pensará en el 10 como nombre sino en el 10 como cantidad que incluye a los números anteriores. La noción de número es una síntesis de las operaciones de clasificación (inclusión de frases) y seriación. Para que se estructure la noción de número es necesario que se elabore a su vez la noción de conservación de número. Esta consiste en que el niño pueda sostener la equivalencia numérica de dos grupos de elementos aunque no estén en correspondencia visual uno a uno los elementos.

La noción de conservación de número pasa por tres estadios. En el primer estadio, de 4 a 5 años aproximadamente, el niño no puede hacer un conjunto equivalente cuando compara globalmente los conjuntos; no hay conservación y la correspondencia uno a uno está ausente. Segundo estadio: el niño puede establecer la correspondencia, pero la equivalencia no es durable cuando los elementos de un conjunto no están colocados uno a uno frente a los elementos del otro, sosteniendo el niño que los conjuntos ya no son equivalentes.

Tercer estadio: a partir de los 6 años aproximadamente. El niño puede hacer un conjunto equivalente y conservar la equivalencia, hay conservación de número; la correspondencia uno a uno asegura la equivalencia numérica independientemente de las transformaciones en la disposición espacial de los elementos. A pesar de las transformaciones externas, el niño asegura a través de sus respuestas la identidad numérica, es

decir, que si nadie puso o quitó ningún elemento y sólo fueron movidos, la cantidad permanece constante; en la reversibilidad, esto es que si las cosas se movieron regresándolas a su forma anterior se verá que existe la misma cantidad, y la compensación, lo que significa que a pesar de que la fila que ocupa más espacio parece tener más, de hecho tiene la misma cantidad, puesto que hay más espacio entre cada uno de sus elementos.

T E M A    I I

LA SOCIALIZACION DEL NIÑO DE 4 A 7 AÑOS

## LA SOCIALIZACION DEL NIÑO DE 4 A 7 AÑOS

## LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD INFANTIL

Es a tal punto definitivo el normal desarrollo de la afectividad en el niño que condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia. Podemos considerar que el niño sufre períodos críticos en el plano afectivo; el primero es el nacimiento; el segundo es el destete, en el cual se produce un distanciamiento entre la madre y el niño. A los tres años se produce un acontecimiento de gran importancia en la vida del niño de cuyo desenlace va a depender en gran parte la direccionalidad que va a tomar la personalidad del sujeto.

El contacto con las personas de la sociedad en general, fuera ya del ámbito doméstico y del amparo familiar, va a ser otro punto importante en el desarrollo de la personalidad del niño. Por último, durante la adolescencia va a sufrir de nuevo una segunda serie de cambios fisiológicos que traerán aparejados otros de índole psicológica y que influirán en el posterior desarrollo.

Como podemos observar, es indispensable que la afectividad del ser humano sea bien llevada para un desarrollo armónico del sujeto. Todos los investigadores de la conducta humana están de acuerdo que la afectividad infantil no se

puede indiferenciar del desarrollo humano, es decir, que durante la primera infancia la afectividad se desarrolla en estrecha relación con otra serie de factores como son el lenguaje, las características motrices, la inteligencia, etc.

En el estudio que junto con Inhelder ha publicado J. Piaget sobre la psicología de la primera infancia, concreta tres fases de la formación de la afectividad que se corresponden con el desarrollo intelectual:

- a) "Al estudio intelectual de la inteligencia sensomotora le corresponde en el plano afectivo la formación de sentimientos elementales que si bien en principio tenemos un ámbito reducido a la actividad del sujeto, luego evolucionan relacionándolo con otros objetos del ambiente.
  
- b) Al estadio del pensamiento simbólico le corresponde en el plano afectivo la crisis de la relación con el mundo exterior y con las demás personas con quienes comienza a entrar en contacto, fruto del cual es la aparición de la conciencia moral".<sup>1</sup>
  
- c) Al período del pensamiento lógico concreto corresponde la formación de la voluntad y la afirmación de la independencia moral.

---

1. SANTILLANA, Enciclopedia de la Educación Preescolar, p.129.

Este último punto está ya fuera del ámbito preescolar.

#### LA APARICION DEL YO

Al principio el niño no está diferenciado respecto del mundo, no tiene conciencia de sí mismo. Poco a poco el niño se va diferenciando de este medio en la medida que se relaciona con los demás. Charlotte Buhler nos dice que el niño comienza a descubrir su cuerpo y a construir la imagen mental del mismo a partir del cuerpo del otro.

El psicoanalista francés Lacan llama "el momento del espejo" al hecho de que el niño se identifica con alguien dando origen del yo, ya que al descubrirse a sí mismo descubre al otro como una estructura distinta de él, comenzando a estructurar la realidad a partir de aquí. Por supuesto, la formación de la imagen del yo no es espontánea sino que es producto de una serie de maduraciones progresivas del sistema sensorio-motor, del lenguaje de las percepciones afectivas, etc.

A partir del tercer año se modifica la idea de sí mismo por la idea que los demás tienen de él. Esto implica numerosas correcciones que se ha visto obligado a llevar a cabo del sí mismo infantil al sí mismo adulto en el transcurso de su vida.

LA AFECTIVIDAD Y LA IMPORTANCIA EN LA  
PERSONALIDAD DEL NIÑO

Como resultado de la afectividad, el niño va configurando su personalidad, dada la gran importancia de los aspectos del crecimiento y desarrollo de los factores ambientales, de los cuales los culturales son de gran importancia.

El desarrollo emocional es el resultado de una compleja interacción de las variables de maduración y de aprendizaje. La maduración es importante en la determinación de las reacciones físico-motoras asociadas con diversos estados emocionales. El aprendizaje determina los ejemplos de estímulos que hacen posible la aparición de reacciones emocionales.

Puede observarse en este punto el gran valor que tiene que el desarrollo afectivo sea lo mejor posible, puesto que se ha podido comprobar que el vacío afectivo marca para toda la vida a un ser humano repercutiendo negativamente en la personalidad. En este ámbito, que es el educativo, el auxilio del docente es indispensable para superar la crisis de afectividad y contribuir con ello a evitar los llamados complejos. Este punto también es muy importante, porque la labor del jardín de niños y del personal docente debe ser bien conocida, debe llevar a cabo en su labor, como eje central, favorecer la socialización del niño, ya que él en esta edad es fuertemente vulnerable al ingresar al jardín de niños.

Cuando el niño ingresa el primer día, se verifica en él una crisis afectiva que es indispensable superar con paciencia y amor, puesto que el niño inicia un contacto con un ámbito social mucho más amplio que su entorno familiar. Se romperá abruptamente su seguridad para entrar a un mundo donde él no será el centro de atención, sino tendrá que competir por la atención contra otros muchos niños que no le son familiares, con personas adultas que no conoce, interaccionando con un mundo desconocido donde su yo se ve indefenso.

La socialización no solamente se da por la escuela sino por todos los ámbitos de la comunidad. Sin embargo, la escuela es el punto clave, dadas las repercusiones que se dan en el niño para legitimar los hechos cotidianos a los que se enfrenta en su vida diaria.

#### LA INFLUENCIA DEL MEDIO AMBIENTE

La socialización en el niño se inicia en el ámbito familiar, pero, conforme transcurre su desarrollo, nuevas experiencias se van acumulando debido a la interacción de otros elementos que conforman su medio ambiente, en este caso la familia, las instituciones sociales y los medios de comunicación. Este último apartado en ocasiones forma contradicciones que repercuten decisivamente en la socialización del niño. Un ejemplo de ello son los mensajes televisivos.

T E M A    I I I

ENLACE ENTRE EL JARDIN DE NIÑOS -  
Y EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA

## METODOLOGIA DEL PREESCOLAR

ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO EN EL JARDIN  
DE NIÑOS

De acuerdo a las características de los niños de esta edad, el jardín de niños pretende optimizar todas las condiciones que apoyen el desarrollo de los niños a través de dos ejes, psicobiológico y social. Para ello busca en primer lugar lograr un ambiente de aprendizaje y por otro lado las condiciones pedagógicas necesarias para ello.

Las actividades están programadas de la siguiente manera: al ingresar al jardín de niños se inicia el primer proceso indispensable en su desarrollo, que es la socialización. En este aspecto es necesario que el educador actúe con paciencia y respeto este difícil paso para el niño, que es salir del núcleo familiar e integrarse a un amplio círculo en su entorno. La etapa de separación entre la madre y el hijo repercute en el concepto que el niño adquiere de la escuela. Si ésta responde positivamente ante este conflicto y da seguridad al niño, se habrá superado una gran gama de dificultades en su aprendizaje posterior. Para ello también la escuela se acondicionará para impulsar la autonomía y el dominio de habilidades y hábitos necesarios para ello. Hay espacios educativos que no deben limitar su aprendizaje, es decir, no encerrar el aprendizaje entre cuatro paredes e incluso creer

que el libro de texto o las guías deben seguirse al pie de la letra sin tomar en cuenta que hasta un corredor puede propiciar un aprendizaje a nuestros alumnos.

Ejemplo de una sesión escolar:

El ingreso al jardín supone la consolidación de hábitos de cortesía, higiene, etc., como apoyo a su socialización. Posteriormente se integra en forma general para la actividad llamada activación motriz, que consiste en ejercitación con música. Su mayor beneficio es incrementar en el niño su desarrollo psicomotor y la socialización, ya que es una forma divertida de iniciar las labores escolares. El siguiente paso es ingresar a su salón para una puesta en común en donde conjuntamente elegirá un tema o proyecto de trabajo. Este es elegido con apoyo de la educadora, respetando siempre la decisión de la mayoría. La educadora determinará si es posible llevarlo a cabo y cómo apoyará las tomas de decisión que los niños hagan sobre el tiempo y las actividades del proyecto.

Posteriormente pueden integrarse en las diferentes áreas (dramatización, construcción gráfico-plástica, biblioteca) para llevar a cabo las actividades del proyecto, pudiendo ser en pequeños grupos o individualmente. Por lo general, existen apoyos didácticos como es la actividad de educación física, de educación musical, actividades de música y movimiento o psicomotricidad que son tan indispensables para apo

yar el aprendizaje de los niños. Los demás espacios educativos comprenden no sólo el salón de clases sino el arenero, las actividades acuáticas, de jardinería, cuidado de animales, etc.

Existe una actividad que incide en el cuidado de su salud que es la hora del refrigerio, en la que el niño adquiere hábitos de higiene; tendrá que lavarse las manos, tomar su mantel y su cubierto, si lo hay. Implícito en este acto tan cotidiano está un hecho relevante, que es el respeto a su individualidad y la necesidad que tiene el niño de seguridad.

#### ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA

Para ampliar nuestro trabajo sobre este aspecto tan relevante, hemos recurrido a las fuentes bibliográficas oficiales sobre este tema y a nuestra experiencia docente; presentamos aquí un extracto de la Guía Didáctica que para la lecto-escritura se lleva en los jardines de niños y fue puesto en marcha en 1989 y se mantiene hasta la fecha.

Asimismo revisamos el Libro para el Maestro de primer grado que se lleva en la escuela primaria a partir del año 1981 y 1992.

ACTIVIDADES DE LECTO ESCRITURA  
EN EL PREESCOLAR

Para mantener congruencia y coherencia en la educación elemental en México, se ha pretendido mantener una constante investigación en relación al conocimiento que tiene el niño con la adquisición del sistema de la lecto-escritura, especialmente entre los niños de 4 a 6 años. Ya que el preescolar antecede a la primaria, se ha considerado que el niño que egresa del jardín no conoce o no tiene ningún conocimiento de los procesos de lecto-escritura, por lo que la Dirección General de Educación y la Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos realizaron la elaboración de un documento que sirve como marco de referencia para unificar criterios en sus conceptos, manejo y aplicación de una metodología que parte del enfoque psicogenético del desarrollo de niños mexicanos y que ha pretendido mostrar el descubrimiento de los sistemas de lenguaje, a partir de su propia acción, lo que soslaya rotundamente la enseñanza formal de la lectura y la escritura; ocupación que corresponde a la escuela primaria.

Partiendo de este primer punto, es muy notoria la presión que ejerce la familia al nivel preescolar, al considerar que el niño debe egresar conociendo el alfabeto o en todo caso las vocales, sin comprender que existe, desde el punto de vista psicogenético, un proceso de conocimiento que no se inicia solamente en el ámbito escolar sino también en todo lo que rodea al niño. Otro inconveniente y de mayor difi-

cultad se sitúa en el desconocimiento que el maestro de primaria tiene sobre el desarrollo del niño de preescolar que llegará a sus manos.

Según la época y corrientes pedagógicas, se ha planteado la polémica del momento en que el niño debe aprender a leer y escribir, y han sido vertidas opiniones en las dos siguientes posturas:

- Dejar este aprendizaje al primer grado de la escuela primaria.
- Iniciar la lecto-escritura en las instituciones de preescolar.

En la primera postura se aduce que el niño requiere cierta "madurez" para abordar la lecto-escritura, que se alcanza entre 6 y 7 años. El concepto de madurez manejado aquí se refiere especialmente a las habilidades sensomotrices: coordinación motriz fina, coordinación ojo-mano para poder dibujar letras, discriminación visual y auditiva para no confundir sonidos, diferenciar adecuadamente las letras entre sí, etc. Desde esta perspectiva tocaría por lo tanto al nivel preescolar ejercitar al niño para lograr dichas habilidades, necesarias para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en el siguiente nivel, y la escuela primaria tendría la responsabilidad de seleccionar un método adecuado.

La segunda postura propone que este aprendizaje debe iniciarse en la etapa preescolar y adopta características de la escuela primaria para que el niño aprenda a leer y escribir. Se inicia desde esta etapa la ejercitación para enseñar al niño a identificar y dibujar letras a través de la copia de planas sin sentido para él, así como a deletrear las palabras letra por letra para enseñarlos a leer.

La puesta en práctica de estas posturas ha dado como consecuencia: Que se ignore la actividad cognitiva del niño y los procesos que lo llevan al descubrimiento del sistema alfabético de la lengua escrita, que el niño desarrolle únicamente habilidades sensomotrices, que cuando se abora en estas instituciones la lectura y la escritura se presentan al niño las letras sueltas, lo que desvincula el texto del significado esencial para la comprensión del mensaje, considerando la escritura un acto repetitivo y no creativo.

Esto nos demuestra que el adulto decide la edad supuestamente en la que el niño podrá acceder a ese conocimiento; se desconoce el papel del niño como constructor de su propio aprendizaje, se desconoce la influencia del ambiente alfabetizado, se concibe la lectura como una forma mecánica de deletreado y a la escritura se la confunde con el copiado.

El momento en que el niño inicia este conocimiento no va a depender de la decisión del adulto, sino del interés

del niño por descubrir qué son aquellas "marcas" que encuentra en su entorno. Esto se da mucho antes de que ingrese a la primaria, ya que surge espontáneamente cuando el niño tiene la necesidad de comprender los signos gráficos que le rodean. Este momento es diferente en cada niño, dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de texto (letreros, anuncios, etiquetas, etc.) y con adultos alfabetizados, es decir, con un ambiente alfabetizador. Si retomamos la teoría de J. Piaget, comprenderemos que se conceptualiza el aprendizaje como el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los sujetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés.

Para llegar al conocimiento el niño construye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explora, observa, investiga; pone a prueba sus hipótesis y construye otras o las modifica cuando las anteriores no le resultan suficientes. Esto nos permite observar que para que se produzca el aprendizaje no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones. El aprendizaje se da solamente a través de la propia acción del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente.

Por ello las educadoras han modificado su práctica do-

cente en este aspecto, en primer lugar utilizando un ambiente alfabetizado (letreros, etiquetando, graficando cada actividad realizada, etc.) y tomando el proceso de conocimiento de la lecto-escritura como un hecho cotidiano en la vida escolar del niño; no se enfatizan tanto las habilidades motrices sino la comprensión de que la lecto-escritura tiene relación con su vida.

## ANTECEDENTES DEL NIÑO DE PRIMER GRADO

Como se ha mencionado anteriormente, el niño que inicia su educación primaria aún se encuentra en la etapa preoperatoria, o está aún por consolidar esta etapa, por lo que es necesario que exista correlación y seguimiento entre ambos niveles, si tomamos en cuenta las etapas de desarrollo del niño que se han mencionado anteriormente.

Sabemos que el niño que ingresa a primer grado no llega en blanco sino que llega con un cúmulo de conocimientos de diversa índole, por lo que corresponde al maestro de primer grado conocer en qué nivel se encuentra el alumno para de ahí poder enriquecer sus aprendizajes adquiridos con anterioridad.

Los primeros años de la escuela primaria son muy significativos para el desarrollo del niño. El maestro realizará una labor importante, puesto que el alumno estará en relación con nuevos compañeros y nuevas situaciones. El maestro habrá de conocer las diferencias de los alumnos para darse cuenta de sus necesidades e intereses y para descubrir las posibilidades reales de cada uno. Así mismo habrá de propiciar un clima apropiado para que sus necesidades puedan manifestarse, tomando en cuenta que el aprendizaje se basa fundamentalmente en la experiencia del niño y es evidente que no todos han llegado con el mismo punto de despegue. Es

necesario, por lo tanto, que el maestro conozca sus motivaciones, necesidades y expectativas frente al medio escolar, evitando la discriminación (burro, flojo, etc.) observando rasgos de madurez en los aspectos psicomotrices, cognitivos y socio-afectivos.

El maestro habrá de propiciarle un clima favorable al ingreso de éste a primer grado, el docente organizará actividades que sean placenteras a los niños y lo responsabilizará de su propio aprendizaje.

#### INTEGRACION Y PENSAMIENTO INFANTIL

El niño al ingresar a primer grado percibe las cosas de manera global, no es capaz de analizar. Con el manejo del programa integrado, que se basa en el sincretismo o percepción global, de acuerdo con su proceso de maduración, aflorará su capacidad de analizar.

El niño de esta edad es egocéntrico, sus juicios y razonamientos se caracterizan por su falta de objetividad y por su incapacidad de entender los sentimientos de los demás. Si que sus propias reglas, es incapaz de escuchar a los demás ni entender sus reglas.

Al transcurrir el primer grado, el niño desarrollará una capacidad de análisis de totalidades, que se va estructu-

rando a través de la ampliación de esquemas de un proceso de equilibrio constante. En el primer grado, es importante la expresión por medio del lenguaje, ya que el niño entra en contacto con las nociones y conceptos de los demás y comienza a ubicar su pensamiento dentro del sistema colectivo. Resuelve por medio de la intuición los problemas que se le presentan pero su pensamiento no manifiesta una estructura lógica que respalde esas acciones.

El desarrollo de su pensamiento, junto con sus experiencias con los objetos, permitirá que el niño, hacia los 7 u 8 años, se inicie en el entendimiento de la lógica de estos planteamientos al llegar a las operaciones concretas, por lo que es importante que el maestro tome en cuenta que sus razonamientos lógicos de adulto están alejados del pensamiento prelógico infantil.

#### MADURACION PARA LA INTEGRACION

Para lograr los aprendizajes del primer grado, es necesaria la maduración del sistema motor y de los centros de percepción visual y auditiva.

La percepción visual comprende la coordinación visomotriz, la percepción figura fondo, la constancia perceptual, la percepción de posición en el espacio y la de relaciones espaciales.

Uno de los primeros pasos a realizar en apoyo a las actividades perceptivas del niño es el desarrollo del concepto de la imagen corporal en lo que se refiere a la experiencia y sensaciones que tiene el niño de su cuerpo.

#### ASPECTO SOCIO-AFECTIVO

Del egocentrismo a la socialización se puede llegar mediante la participación del niño en actividades colectivas.

El niño tiene necesidad constante de reafirmación y afecto.

#### ASPECTO COGNITIVO

Manera global de percibir las cosas que paulatinamente derivarán en análisis.

Desarrollo del lenguaje, del manejo intuitivo de los inicios de la lógica.

Pensamiento prelógico que se irá transformando paulatinamente en pensamiento lógico.

#### ASPECTO PSICOMOTRIZ

Percepción corporal.

Coordinación motriz gruesa.

#### UN PROGRAMA INTEGRADO

La integración consiste en presentar al alumno los hechos como se presentan en la realidad como un todo, es decir una interrelación organizada de los diferentes campos de la realidad que el niño debe conocer.

El concepto de integración es más profundo que el de la globalización, correlación y concentración o interdisciplinariedad. Estos tres conceptos se refieren a lo externo aprehensible. El de integración es más afín al sincretismo difundido por Claparede, Déclory, Piaget y otros pedagogos de la escuela activa.

Es necesario vivenciar las situaciones para que se impregnen en la experiencia individual y se introduzcan en la personalidad del niño.

#### FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS

La integración se fundamenta en las leyes de aprendizaje y en los estudios experimentales sobre la psicología evolutiva, estimulado por las investigaciones de Piaget. El niño ha de relacionar las cosas para que las aprenda mejor; es necesario que vivencie el conocimiento para que se grabe en

su mente.

Con base en la naturaleza del conocimiento humano y del proceso de aprendizaje, se trata de unificar todas las cuestiones en torno a un punto que dé significación a todo lo demás; buscar la forma de dar una estructura orgánica a los contenidos y objetivos de aprendizaje y actividades del programa escolar.

El pensamiento del niño de 6 a 8 años es global porque capta conjuntos y manifiesta dificultades en la percepción de detalles.

Según la psicología de la forma, o psicología de la Gestalt, el niño no reacciona a los estímulos aislados sino a un grupo de éstos.

La integración se basa en la naturaleza de la ciencia y en el entorno socio-cultural en el que se desarrolla, así como en la naturaleza del educando, sus necesidades e intereses, y en una metodología activa que tiene como fundamento los procesos del método científico.

#### CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Para la integración del programa de primer grado han de tomarse en cuenta los siguientes criterios pedagógicos:

- Reunir y coordinar todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; proporcionar una estructura orgánica a los contenidos, objetivos y actividades de aprendizaje.
- Fusionar las 8 áreas del conocimiento que constituyen el plan de estudios, organizándolo lógicamente y científicamente.
- Comenzar el aprendizaje por el todo y posteriormente permitir la atención hacia las partes que lo integran.
- Sistematizar el proceso de aprendizaje a fin de economizar el esfuerzo del docente y de los alumnos.
- Evitar repeticiones, saltos, dispersiones, fragmentaciones y falta de coherencia entre los contenidos y las áreas del plan de estudios.
- Apoyarse en situaciones vitales y en los intereses del niño.
- Favorecer la acción del niño en el sentido que sea agente de su propio aprendizaje.
- Emplear el método científico.

#### CRITERIOS DE INTEGRACION

Para realizar un programa integrado, hay que determinar los criterios de integración, es decir, el eje, ejes o núcleos integradores en torno a los cuales van a girar los contenidos y objetivos del programa.

Para el programa integrado de primer grado, se tomaron en cuenta tres de los métodos más usuales para la integración educativa, que adaptados y combinados originaron la modalidad que se presenta en dicho programa. Estos métodos han orientado la lección y estructura de los núcleos integradores, y son los siguientes:

1. El método de esquemas conceptuales, que consiste en tomar como núcleo integrados una idea-eje de la ciencia o una situación real del mundo del niño.

2. El método de procesos, que consiste en tomar como núcleo no un contenido, sino uno de los procesos de la investigación científica. Aquí se tomó el primero, observación, puesto que el niño de esta edad es un investigador nato. Por medio de la observación se pone en contacto con el mundo, y por la experimentación que lleva a cabo se introduce en el mundo de los conceptos, en la formación de actitudes y el desarrollo de su capacidad e iniciativa, investigación y deseñvolvimiento.

3. El método de objetivos, definido por la búsqueda de metas comunes a un conjunto de áreas de aprendizaje. Para este programa se eligió el objetivo de expresión que es la forma más evidente de advertir si el niño ha interiorizado sus observaciones.

El primero de los tres métodos mencionados apunta más a los contenidos del programa, en tanto que el segundo y el tercero a la operatividad dinámica del proceso de aprendizaje.

#### CRITERIOS DIDACTICOS

La integración didáctica consiste en organizar la enseñanza con un criterio totalizador y unitario, y realizarlo intentando que el educando se acerque a un saber no fragmentado en materias y asignaturas.

Como medio para lograr la integración didáctica, el programa correspondiente al primer grado está organizado en 8 unidades, que dan una estructura orgánica al programa escolar y tienen carácter formativo: reúne los diversos asuntos en torno a un punto unitario y constituyen un conjunto vital tomado de la realidad infantil, con lo que se conduce al niño a una formación integral. Cada unidad consta de cuatro partes o módulos (formados por el núcleo integrador, los objetivos y las actividades) que corresponden a una semana de clase.

El módulo se define como un conjunto de elementos independientes que, por sí mismos construyen un todo y que pueden integrarse para formar la unidad.

Los objetivos específicos se elaboraron considerando los objetivos generales del grado escolar, los núcleos integradores del módulo y la unidad, los contenidos científicos de las áreas de aprendizaje y el nivel del desarrollo del niño.

Las actividades programadas han de cubrir directamente las directrices marcadas por los ejes y núcleos de integración.

## LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La lecto-escritura es fundamental en el proceso de aprendizaje del niño, pues le permite afirmar y sistematizar los conocimientos que adquiere día a día.

Para la enseñanza de la lecto-escritura, el programa integrado propone emplear el método global de análisis estructural, definido por la idea de vincular una enseñanza basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

El método se apoya en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral, ya que ésta se produce siempre en determinados contextos (familia, amigos, escuela, etc.).

Cuando el niño empieza a hablar, el proceso de comprensión entre él y las personas que lo rodean se realiza mediante enunciados con sentido global. Por eso según el método, el niño empieza a leer visualizando enunciados que tengan sentido para él. Por esta razón, el método global se basa en el principio de que leer es comprender la lengua escrita.

En un principio se utiliza el procedimiento de análisis que va de un contexto temático a los enunciados que lo inte-

gran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

El método global de análisis estructural se encuentra entre los métodos de marcha analítica que buscan la adquisición de mecanismos de lecto-escritura simultáneamente con la comprensión. Los métodos de marcha sintética, como los fonéticos o los silábicos, presumen de ser más rápidos en la enseñanza de la lecto-escritura; esto es relativamente cierto, ya que sólo atienden el aprendizaje de los procedimientos y no la comprensión. ¿Cómo trabajar en clase con el método global de análisis estructural?

Para eso se habrán de llevar a cabo los siguientes pasos:

1. Etapa de visualización de enunciados.
2. Etapa de análisis de enunciados en palabras.
3. Etapa de análisis de palabras en sílabas.
4. Etapa de formación de la lectura y escritura.

C A P I T U L O    I I

RESULTADO DEL ESTUDIO DE CAMPO

## RESULTADOS

En este capítulo se analizarán los datos aportados por nuestro estudio de campo. Este se realizó en un sector de nuestra ciudad (que abarca todo Miravalle y parte de las colonias aledañas. Las Juntas, Cerro del Cuatro, 5 de Mayo, Jardines de la Cruz, Fresno) en el cual se encuentran 3 ó 4 zonas escolares en las que existen a su vez asentamientos urbanos diversos: una zona marginal (Cerro del Cuatro), una zona de clase media poblada por profesionistas (FOVISSSTE Miravalle), una zona residencial (Residencial La Cruz). Se encuestaron 67 maestros de primer grado de primaria de ambos turnos, 34 educadoras del 3° de preescolar de esas zonas. Debemos aclarar que se encuestó la totalidad de los maestros del primer grado de la zona de Miravalle y uno o dos maestros de las demás colonias para apoyar con más información nuestro estudio.

Nuestro estudio de campo se realizó mediante una encuesta así como entrevistas personales. Estas últimas consistieron en conversaciones informales que vinieron a enriquecer los datos aportados por las encuestas. Tuvimos varias limitantes en nuestro estudio que se debieron a las siguientes causas: el tiempo que se requirió para las encuestas fue limitado ya que había que trasladarse a los centros de trabajo de los maestros encuestados; en ocasiones las encuestas y las entrevistas fueron presionadas por la carga de trabajo del maes-

tro, lo que ocasionó que algunas respuestas no fueran más amplias; en estos casos se optó por dejar la encuesta y pedir al maestro que fuera más explícito al contestarla o se le preguntó en forma verbal cuando no lo hacía por escrito. También en las entrevistas nos dimos cuenta que al realizar éstas de manera informal los maestros ampliaban sus ideas y mostraban mayor interés en contestar; por ello pudimos darnos cuenta que el maestro se siente presionado a ser sancionado si responde contrariamente a la opinión de sus autoridades, aunque expresan más ampliamente su problemática dentro del aula. Otra limitante fue que varios maestros sólo contestaron después de asegurarles que no era necesario poner su nombre y que no pertenecíamos al SNTE o al Consejo Técnico, etc., sino que era una investigación particular. También una limitante fue nuestra carga de trabajo, que impidió ampliar nuestra encuesta, ya que en este campo de investigación existen muchos factores que forman esta compleja realidad y nosotros sólo tomamos una pequeña parte que sin embargo es fundamental. Pretendemos retomar un cambio hacia la búsqueda de respuestas a la problemática educativa que aquí mencionamos. Esperamos que este esfuerzo venga a sumarse a los de otros maestros para hacer realidad el sueño que toda sociedad pretende: una educación que promueva el desarrollo integral del hombre. En la entrevista no se usaron preguntas rígidas sino que conforme fue desarrollándose ésta, se comentaron algunos tópicos como el ambiente de trabajo, los programas, los cursos educativos que se les han im-

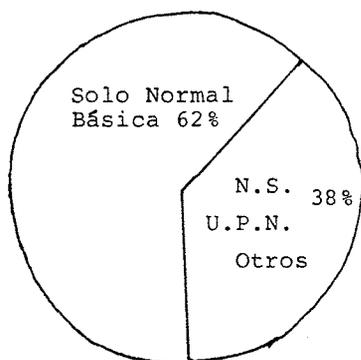
partido y su temática, sus sentimientos en relación a su trabajo docente, etc., para reunir más información y clarificarla, aunque en ocasiones el maestro no deseaba ampliarla. Las encuestas consistieron en 16 preguntas para preescolar y 13 para el nivel primario.

## RESULTADO DE LA ENCUESTA DEL NIVEL PREESCOLAR

Mencionaremos las respuestas sin seguir un orden secuencial, debido a que hay respuestas que se interrelacionan y no coinciden con el orden en que se eligió previamente.

En la primera pregunta, que se refiere a la preparación académica, para su organización ubicamos las respuestas en dos niveles: el primer nivel cuando sólo contaban con la Normal Básica y el segundo nivel a los que contaban con algún grado académico más.

La mayoría de las educadoras (21) están ubicadas en el primer nivel y 13 en el segundo; es decir, que el 62% solo cuenta con la Normal Básica, y el 38% tienen mayor grado de preparación académica.



En esta cuestión se nota que la educadora tiende a seguir en la línea pedagógica de su nivel, ya que 10 tienen estudios en la U.P.N., 1 en la Normal Superior (Psicología Educ.) 1 --

Educación Especial y sólo 1 fuera de su línea de trabajo, ya que cursa el 5° grado de la Normal Superior en Matemáticas.

En la pregunta No. 2, referente a la antigüedad en su labor docente, se tomó como referencia su experiencia para responder con más autoridad sobre los temas, y observamos que en el nivel primario 7 educadoras tienen más de 10 años en la labor educativa y 14 tienen menos de 10 años en ella; lo que puede entenderse que es menor la preparación docente en las educadoras con menor antigüedad, que en aquellas que tienen más de 10 años de labor docente en comparación entre el nivel 1 y el 2.

## \*I NIVEL

Menos de 10 años	14 Educ.
Más de 10 años	<u>7 Educ.</u>
	21 Educ.

## \*\*II NIVEL

Menos de 10 años	3 Educ.
Más de 10 años	<u>10 Educ.</u>
	13 Educ.

Podemos suponer que el maestro, después de 10 años de labor docente, comienza a prepararse. Puede ser otra opción el hecho de que este estudio de campo es en una zona urbana, lo que facilita su estancia en una institución educativa al docente urbano.

---

\* (Solo Normal Básica)

\*\* (Algún grado más de preparación académica)

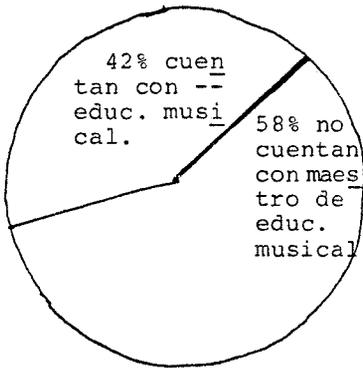
En relación a las preguntas 3 y 4 que se refieren al tiempo de laborar en el 3° grado y su agrado por él, pudimos observar que el promedio de antigüedad en este grado es de 5 años y que al 100% les agrada trabajar en este grado, ya que aseguran que los niños de este período tienen mayor madurez, son más activos y participativos en la elección del trabajo, es más fácil trabajar con ellos y sus avances en varios aspectos son notables. Es interesante observar la importancia de este período en relación al desempeño de las educadoras como guías en el proceso de desarrollo del niño preescolar y cómo consideran que deba abordarse la lecto-escritura, ya que este nivel es el enlace hacia la primaria.

En la pregunta 5 se le pide a las educadoras que especifiquen las actividades para abordar la lecto-escritura. En este aspecto es importante destacar que la mayoría hacen énfasis en la formación de un ambiente alfabetizador y para ello utilizan diversidad de actividades y no se centran en un solo aspecto del desarrollo (el motriz). Ello se debe al descubrimiento que realizó Emilia Ferreiro y su grupo de colaboradores en relación al proceso por el cual el niño conoce o aborda la lecto-escritura y el énfasis que hace el programa de preescolar en la necesidad de que lo aplique la educadora en su práctica docente, es decir, que el niño viene conociendo la lecto-escritura cotidianamente y de acuerdo a la influencia de su medio. Este conocimiento será mayor o menor. Por ello la educadora propicia este conocimiento median

te la graficación de las actividades cotidianas, el conocimiento de su nombre, etiquetar, colocar letreros, etc. Al en cuestarlas pudimos constatar que efectivamente se llevan a la práctica estos conceptos.

En relación a este aspecto, las preguntas 6,7,8, 15 y 16 se relacionan, ya que las dos primeras se refieren a la importancia de que el niño se desarrolle integralmente y que para que ello se lleve a cabo es necesario impulsar no solo el aspecto intelectual sino también el físico y el social me diante la ejercitación, apoyándose en esta labor en los maes tros de educación física y musical. Se les preguntó si estas actividades apoyaban el aprendizaje de la lecto-escritura y todas contestaron afirmativamente y centramos sus respuestas siguiendo este orden favorecen el desarrollo integral, apoyan las características de los niños de esta edad y favorecen el desarrollo del lenguaje, las relaciones espaciales y el aspecto afectivo-social. Sin embargo, es lamentable que la mayoría de las educadoras no cuentan con estos apoyos, ya que el 42% (3 J.D.N.) cuentan con maestra de educación musical y el 58% (4 jardines de niños) NO cuentan con este apoyo en la zona de Miravalle, ya que esta zona es privilegiada en comparación con otras (incluye también tanto el turno matuti no como el vespertino) y en relación a educación física solo un jardín cuenta con maestro. Por ello es necesario remediar esta deficiencia si queremos realmente lograr en forma adecuada el desarrollo integral, ya que al maestro se le deja

la carga de ser el todólogo. Si no hay maestro de educación musical, la educadora tendrá que ingeniarse para suplirlo. Si no hay de educación física lo tendrá que hacer también. Cuando las educadoras mencionan que solicitan este servicio y apoyo, se les indica que su trabajo incluye la necesidad de que sea creativa y que ella es capaz de realizar esta labor sin el apoyo de un maestro especializado, ya que tampoco hay recursos.



En relación a las preguntas 15 y 16, la mayoría considera que debe abordar la lecto-escritura y las actividades que la favorecen. En cuanto al primer punto 61% (24) coinciden en propiciar un ambiente alfabetizado, la ejercitación psicomotriz y sobre todo tomar en cuenta las necesidades e intereses de los niños. Sin embargo, es necesario mencionar que una minoría aún centra su actividad en este renglón en la ejercitación motriz, en forma mecánica y desligada de su significación, ya que aunque es una minoría 29% (10 educ.) representa una muestra de que es difícil cambiar sin una continua forma-

ción profesional, si no nos actualizamos, ya que esta minoría está englobada en el I nivel, es decir, que sólo cuenta con la normal básica.

Cuando se les pidió que describieran las actividades que favorecen este aspecto, mencionaron las siguientes: interpretación de textos, lectura de cuentos, ejercitación psicomotriz (seguir trazos y líneas, etc.) es decir, mediante un proceso. Sin embargo, en este punto es notorio que existe un cambio en la concepción de cómo la educadora debe lograr en forma sistemática la ejercitación de líneas y trazos, ya que son un requisito necesario para la realización posterior de la escritura (y el aprendizaje de la figura de las letras) lo que también confunde es hasta dónde es necesario que se realicen actividades sistemáticas y guiadas por las educadoras, además de que ya no se utilicen hojas cuadrículadas (que no se permiten).

Las preguntas 9 y 10 sobre Piaget, las consideramos de gran importancia, ya que el Programa de Educación Preescolar tiene su fundamentación en esta teoría que hace alusión al desarrollo del niño y la forma como aprende. Pudimos verificar que el 85% (32 educadoras) conocen ampliamente esta teoría y la utilizan en su trabajo y la otra parte de las educadoras 25% (5) no ha comprendido la vinculación entre la teoría y la práctica, o sea, las actividades que realiza, contestaron afirmativamente. Sin embargo, al pedirles que la

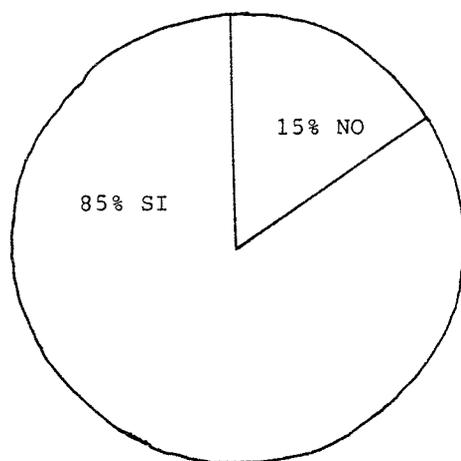
ampliaran o describieran contestaron: "es acertada" "como mé todo es buena", "el niño se desarrolla unilateralmente". No solo nos basamos en estas respuestas, sino que pudimos constatar mediante otras respuestas y la descripción que hacían de su trabajo. Por lo que concluimos que la educadora que no conoce a Piaget no conoce su objeto de conocimiento que es el niño.

En la pregunta 11 y 12 se cuestionó acerca de qué madurez y qué conocimientos creen deben llevar los niños que ingresarán a primer grado de primaria, una gran mayoría considera que la madurez tiene gran relación con su desarrollo y los conocimientos como producto de esta maduración. Solo una minoría confundía maduración con conocimientos ya que daban la misma respuesta para ambas preguntas.

Las preguntas 13 y 14 que se refieren a qué conocimientos tienen del nuevo programa de educación preescolar editado en 1992, y el tiempo de preparación que han recibido como apoyo en su labor docente, todas las educadoras explicaron que no pueden dar información más profunda sobre él, debido a que apenas están poniéndolo en práctica. Mencionaron que están recibiendo asesoría una vez al mes.

Este nuevo programa continúa con la línea psicogenética. Este también cambia sustancialmente la metodología y el concepto de los espacios educativos, es decir, que la metodolo-

gía apoya la iniciativa del niño en la elección del trabajo escolar y considera que el espacio educativo no se reduce al aula.



¿CONOCE LA TEORIA PSICOGENETICA DE PIAGET?

## RESULTADO DE LAS ENCUESTAS A NIVEL PRIMARIA

Al igual que en la encuesta anterior los ubicamos en dos niveles quedando de la siguiente manera: 43 maestros en el 1er. nivel (sólo Normal Básica) y 24 en el 2o nivel (otros estudios posteriores).

En las preguntas 1 y 2 se pudo observar el grado de preparación académica y su antigüedad. No nos indicaron que ambos se relacionaran, ya que la preparación académica no se da sólo en los maestros jóvenes, que se supone tienen más energía y deseos de seguir preparándose. Sin embargo, en nuestro estudio pudimos observar que predominan más los maestros con mayor antigüedad y éstos son los que continúan preparándose. De 24 maestros con mayor preparación académica, 19 tienen mas de 10 años de antigüedad o práctica docente y 5 tienen menos de 10 años.

En las preguntas 3 y 4 se hace referencia a su antigüe-  
dad en el primer grado de primaria y sí les agradaba traba-  
jar en él. De los 67 maestros encuestados, solamente a 3 no  
les agrada; dos de ellos afirmaban que se debía a que no te-  
nían paciencia, y la otra persona debido a que su garganta  
estaba muy deteriorada después de haber trabajado 8 años en  
el primer grado.

La pregunta 5 se refiere a si se tenía algún problema

específico en ese grado. En el siguiente orden no se muestra la importancia de un problema sobre el otro, sino es el panorama que expusieron los maestros encuestados: falta de cooperación de padres de familia (desinterés de padres por las labores escolares de sus hijos, desintegración familiar, etc.); problemas de aprendizaje del niño (niños sin educación preescolar, grupos numerosos, niños con deficiencias de aprendizaje; falta de recursos materiales; exceso de actividades curriculares, desconocimiento del método global (un maestro que después de 11 años se le da primer grado).

En la pregunta 6 se cuestionó si tenían o habían tenido en ese ciclo escolar algún curso y qué curso les impartieron. De los 67 maestros, 37 contestaron negativamente, y 30 afirmativamente; 13 maestros recibieron orientación sobre el PALEM, 3 sobre el METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL, 4 sobre taller para recuperación de niños con problemas de aprendizaje, 10 no especificaron qué tipo de curso se les impartió.

Las preguntas 7 y 8 se refieren a si conocían la teoría psicogenética de Piaget, ya que tanto el programa de preescolar como de primer grado de primaria se basan en esta teoría. De 67 maestros 49 no la conocen. Esto lo comprobamos no solo cuando se les cuestionó con estas preguntas sino a través de la descripción de su trabajo; también al pedirles que explicaran cómo considera esta teoría al niño y si ésta tenía re-

lación con su práctica docente. No supieron encontrar la relación entre ambas.

En la pregunta 9, que se refiere a si tienen conocimientos sobre los objetivos de la educación preescolar, 39 dijeron que no, y 28 que sí; de éstos la mayoría toman en cuenta los aspectos psicomotrices del desarrollo del niño; sin embargo pocos toman en forma global los demás aspectos del desarrollo. Un ejemplo de ello es que 15 de los 28 complementaron esta preparación tomando en cuenta la socialización del niño y muy pocos (10) tomaron todos los aspectos del desarrollo del niño (motriz, social y cognoscitivo). En este último apartado, 4 maestros mencionan que el niño sea dinámico, que participe en las actividades, que sepa expresarse, es decir, que el niño también participe en su aprendizaje, uno de los más importantes objetivos del preescolar.

En las preguntas 10 y 11 se les pide que mencionen qué maduración y qué conocimientos esperan que tengan los niños que ingresan a primer grado. Todos se centran en que el niño tenga buena psicomotricidad y que ésta se relacione con la lecto-escritura, por lo que consideramos que la maduración que el maestro de primer grado espera está centrada principalmente en las habilidades motrices. Muy pocos hacen énfasis en el desarrollo del lenguaje oral, o en la sociabilización, y muy pocos en una maduración integral, es decir, que tome los aspectos motriz, cognoscitivo y social. En cuanto a los conocimientos que esperan del niño, la mayoría piden o

suponen que deben saber hacer trazos y líneas, conocer los colores, figuras geométricas, saber ubicarse en los cuadernos. Sin embargo, 16 maestros piden que conozcan vocales, letras, sílabas, números del 1 al 10. Por lo que podemos observar, en estos últimos los conocimientos que creen necesarios no concuerdan con los objetivos de los programas de educación preescolar y primaria, uno respecto a la madurez del niño en preescolar y el otro porque ya debe ubicarse este conocimiento en el nivel primario.

En las preguntas 12, 13 y 14, se cuestiona sobre qué método es mejor para el aprendizaje de la lecto-escritura, cuál utiliza, sus motivos, y si conoce la teoría en que se fundamenta. Veintitres maestros mencionaron el método global de análisis estructural, 14 maestros nombraron al onomatopéyico, 10 al silábico, 6 el ecléctico, y 6 el PALEM, 9 maestros mencionaron que todos los métodos eran buenos; 3 personas mencionaron el Minjarez, 1 el de lectura directa, 1 del método natural, 1 del método de fichas y propuestas de lecto escritura.

Dos maestros contradictoriamente mencionaban que los métodos mejores eran el método global y el onomatopéyico; otro el global y el silábico.

En la pregunta sobre qué método utilizaba, pudimos observar que no necesariamente utilizaban el método que consi-

deraban era mejor e incluso si mencionaban un método en especial utilizaban 2 ó 3. Su motivación principal para utilizar esos métodos, era la siguiente: porque les daba buenos resultados.

Del método global, en el que se apoya el programa de primer grado, 18 maestros lo utilizaban, 14 el onomatopéyico, 19 al ecléctico, 5 el PALEM, 3 el silábico, 1 el natural, 1 el de fichas y propuestas de lecto-escritura, 4 el método Minjarez, 2 de lectura directa.

De los métodos globales uniremos esta encuesta al global de análisis estructural, al Palem. Veintitres maestros utilizan este tipo de métodos; el de marcha sintética o analítica lo utilizan 44.

La mayoría utiliza el método que le da buenos resultados para que los niños aprendan rápidamente. En este apartado dos maestros manifestaron que utilizaban el global porque así lo pedían sus autoridades educativas, y todos los demás porque consideraban que va de acuerdo a las características de los niños de esa edad.

Como vemos, en esta encuesta la diversidad de métodos que los maestros utilizan puede ser la falta de una teoría del desarrollo del niño, es decir, aunque parezca repetitivo, que los maestros no conocen al niño, porque incluso el 70%

de los maestros encuestados no concen a fondo la teoría en la que se basa el método que utilizan. Ejemplos de ello son aquellos maestros que utilizaban una revoltura de métodos, como aquel que mencionó que utilizaba los ejercicios de maduración del método global y posteriormente el onomatopéyico o el silábico.

El otro 30% tiene conocimiento un poco más profundo de los mecanismos de esta teoría; sin embargo, es de hacer notar el desconocimiento que tienen los maestros de primer grado de los procesos que sigue el niño para adquirir la lecto-escritura, descubiertos por Emilia Ferreiro y que vendrían a facilitar al maestro de primaria cómo el niño ya tiene antecedentes de la lecto-escritura mucho antes que ingrese a ese nivel escolar y también el niño recibiría mejor atención, que sería una forma de arraigar al niño en la escuela y no, como ha sido hasta ahora, en la que el niño enfrenta una serie de dificultades que le ocasionan aversión a la escuela.

## GRAFICAS

## ENCUESTA A NIVEL PRIMARIA

Se encuestaron 67 maestros de primer grado de educación primaria (la totalidad de los maestros de la zona de Miravalle, más uno o dos de las zonas aledañas).

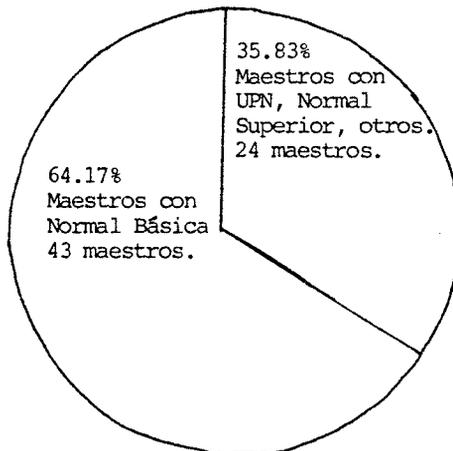
## RESULTADOS

Preparación académica:

43 maestros de primaria sólo cuentan con la Normal Básica.

24 maestros tienen algún grado de preparación académica aparte de la Normal Básica.

Lo que representa que el 64% de la totalidad de los maestros sólo cuentan con el mínimo de preparación y el 35% restante esté mejor preparado.



Las preguntas 3 y 4, referentes a su antigüedad en el primer grado de primaria, las consideramos básicas por la posibilidad más amplia que tienen para poder contestar a profundidad sobre estos temas, debido a su experiencia docente. También se les cuestionó el agrado o no por este grado escolar.

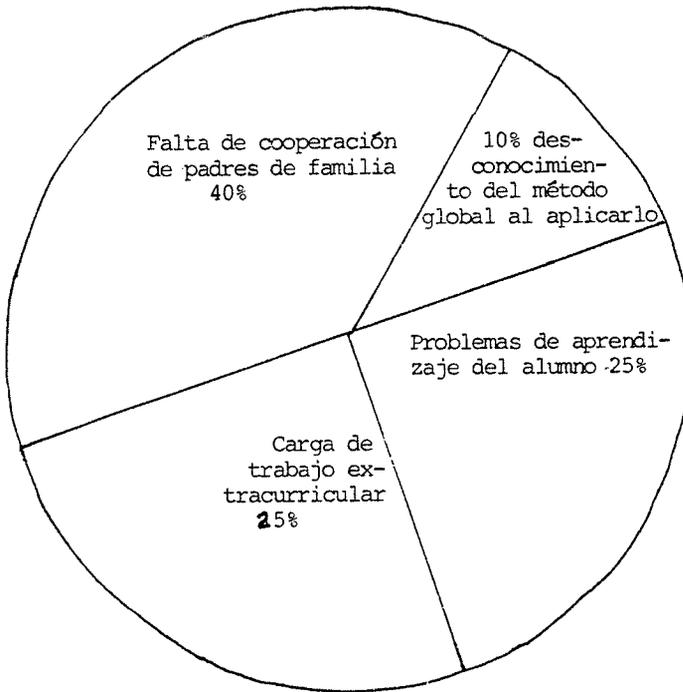
El resultado es de la siguiente manera: 9 maestros tienen menos de 10 años de práctica docente en ese grado, es decir el 13%, y 58 maestros tienen más de 10 años en ese grado escolar, lo que representa el 87%.

Los maestros que refirieron que les agradaba el primer grado fueron 64; y sólo a 3 no les agradaba.



El resultado de la pregunta 5 se refiere a los problemas que enfrenta el maestro de 1er. grado.

Las dificultades para trabajar en 1er. grado.



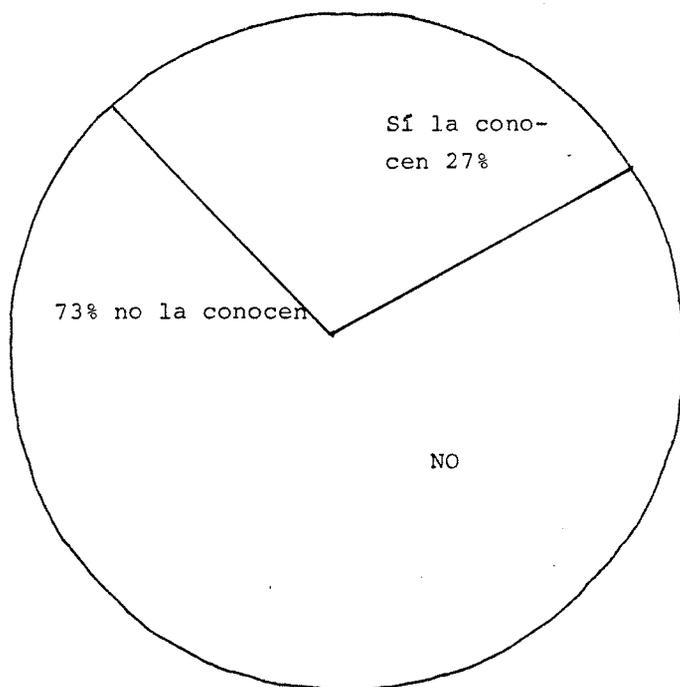
Respuestas a la pregunta 6 sobre cursos de actualización recibidos. Sólo 30 maestros tuvieron un curso, una 3a. parte de lecto-escritura. El 54%, o sea 37 maestros, no tuvieron ningún curso.



En el resultado de las preguntas 7 y 8, que se refieren a si conoce la teoría psicogenética de Piaget, éstas fueron las respuestas:

De 67 maestros, 49 no la conocen, 18 sí. Es decir, el 73% desconocen esta teoría, el 27% sí la conocen.

¿CONOCE LA TEORIA PSICOGENETICA DE PIAGET?



C A P I T U L O    I I I

CONCLUSIONES

## EN EL PREESCOLAR

Consideramos que el docente con más antigüedad tiene mayor preparación académica, es como si el maestro se da un tiempo para definir si continúa en su labor docente o busca otras alternativas de trabajo.

La mayoría de las educadoras conocen la teoría y la aplican; la minoría la aplica en su práctica docente aunque en forma empírica.

Pocos docentes se siguen preparando después de la Normal Básica.

Las educadoras utilizan una metodología adecuada a las bases teóricas en cuanto al abordaje de la lecto-escritura y va en concordancia su práctica con el programa escolar.

Las educadoras reciben más apoyos didácticos e informativos para el trabajo docente y mejor conocimiento del niño y su programa respectivo, en comparación con los docentes del nivel primario.

Es esencial el apoyo de los maestros de educación musical y de educación física. Por ello es lamentable que sólo una minoría cuenten con éstos.

Las educadoras apoyan el desarrollo integral y un ambiente alfabetizado, en comparación con el docente de 1er. grado, ya que éste último enfatiza más el aspecto motriz en el desarrollo del niño, dando prioridad a la mecanización del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Maduración y conocimientos van íntimamente ligados, por ello en las encuestas pudimos determinar que sólo 5 educadores confunden esto y no lo integran a su práctica docente.

Debido al cambio de metodología por proyectos aún existe confusión en las educadoras en cuanto a la ejercitación motriz (la realización de trazos sistemáticos), según el programa ninguna educadora deberá guiar al niño en forma grupal y debe dejar que aparezca en el niño el interés por los trazos, no puede la educadora indicar cómo ha de hacer por ejemplo el círculo, porque volvería más a los vicios de dar prioridad a la actividad motriz. Sin embargo es necesario fomentar ésta aunque no tan exigente y en concordancia con la actividad del proyecto que los niños han elegido. Una de las limitantes de trabajar con proyectos es que es difícil observar el proceso de conocimiento de un niño cuando se trabaja en las áreas y el grupo es numeroso; con un grupo reducido se podría resolver este problema. Las educadoras no conciben a profundidad el programa del 1er. grado de primaria; por lo tanto no existe un enlace entre ambos docentes que permitiera un conocimiento más amplio tanto de los objetivos

y las necesidades como de una metodología continua que facilite el proceso de aprendizaje de los niños que ingresan a ler. grado de primaria.

#### NIVEL PRIMARIO

A la mayoría de los maestros de este grado, 96%, les agrada trabajarlos.

La dificultad en la labor del maestro es la falta de cooperación de padres de familia, deficiencias en los alumnos, al desconocimiento del método que viene en el programa, lo que propicia que la labor del maestro sea muy compleja, y que éste manifieste poco interés en seguir preparándose, ya que las condiciones económicas y sociales, como la crisis en nuestro país, son obstáculos principales.

La mayoría de los docentes en este nivel (73%) no conocen la teoría psicogenética en la que se basan los programas de preescolar y primaria.

Es necesario mencionar que en los programas de ler. grado analizados tuvimos que conseguir los editados en 1981 y sólo ahí se menciona parte de la teoría Psicogenética en la que se basa el primer grado; los demás grados toman como base la teoría de la Gestalt. También es necesario recalcar que sólo en esa edición es amplia la explicación de la teo-

ría psicogenética, pero la edición de 1992 sólo aparece como una referencia de ello y se centra en dar recomendaciones de cómo el maestro de primer grado debe conocer al alumno. Aquí existía una idea que debió ser relevante, la de conocer cómo ingresa el alumno; sin embargo, no se da ningún instrumento para ello, se da un pequeño paso, al solicitar al maestro que descubra qué característica tienen sus alumnos pero sin un instrumento que lo aparte de los juicios o criterios del educador. Por lo tanto, ¿qué rasgos debe conocer el educador de sus alumnos? ¿qué es lo que el educador espera que el niño al ingresar a su grupo presente? Pudimos constatar que todos se centraron en que el niño tenga maduración psicomotriz (realice trazos, siga líneas, conozca su nombre, etc.). Es decir que el propio maestro de este grado no conoce las bases teóricas de su práctica docente.

Otro aspecto relevante es el que no reciben preparación continua sobre su preparación docente en este grado, en comparación con las educadoras en el suyo.

Más de la mitad de los encuestados no conocen el programa de preescolar (58%) y el 42% afirman que sí lo conocen pero de estos últimos no le dan importancia a todos los aspectos que el programa incluye, sólo toman en cuenta lo que se refiere a la ejercitación motriz en este grado, es decir que sólo conoce parcialmente los objetivos del Programa.

Para la mayoría es más importante que el niño tenga un desarrollo motriz. Lo consideran esencial (al menos así lo manifestaron); con este apartado ellos pueden obtener que los otros aspectos se desarrollen ya que es suficiente que el niño sepa hacer trazos y líneas.

Los conocimientos que desea o espera van acordes con los que el programa preescolar indica. Así lo manifestaron los maestros de primer grado. Sin embargo, 16 maestros piden conocimientos que el jardín de niños oficial no imparte, como el hecho de que aprendan las vocales, sílabas, suma y resta, etc., ya que solo se le dan contenidos previos a la lecto-escritura y no se les enseña a leer y a escribir convencionalmente.

La mayoría consideran al método global como el mejor; sin embargo, no es el utilizado por los docentes.

No hay concordancia entre el método que utilizan y el que creían es mejor.

El 70% de los maestros del 1er. grado no conoce la teoría en la que se basa el método que utilizan, lo que demuestra que los maestros no conocen la teoría del desarrollo del niño y la base teórica del método. Por lo tanto no hay concordancia con su práctica y existe un desconocimiento general del proceso que sigue el niño en la adquisición de la lecto-escritura.

Esto ocasiona que busca simplemente aquel método o forma de trabajo que mejor se acomode a su labor y le de resultados en menos tiempo en este proceso, ya que existe gran presión de parte de padres de familia en este aspecto; al mismo tiempo su autoridad inmediata superior también lo presiona para que exista este rendimiento en forma rápida, ya que también a su vez éstos están condicionados a la supervisión de padres de familia y al hecho que los directivos no continúan preparándose, por ello cuando observan un maestro hacer actividades de cantos y juegos (psicomotricidad) continuamente, consideran que el maestro solo está pasando el tiempo. Los apoyos como maestros de educación musical y física solo son vistos como elementos recreativos y no como medios esenciales del desarrollo general del niño. En primaria se le da un corte rígido con esto, rompiendo la continuidad metodológica del nivel preescolar. Aspectos tan sencillos como el hecho de que en el jardín de niños se fomenten hábitos de urbanidad e higiene a la hora del refrigerio donde se lavan las manos, colocan su mantel y un espacio tranquilo donde tomar su alimento se rompe al ingresar a la primaria en donde se ven niños corriendo con el lonche en la mano o comiendo en el piso, lo que pone de manifiesto la falta de continuidad metodológica entre ambos niveles hasta en los pequeños detalles como éste.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS NIVELES  
PREESCOLAR Y PRIMARIA (1° GRADO)

	PREESCOLAR	PRIMARIA
FUNDAMENTACION	TEORIA PSICOGENE- TICA.	TEORIA PSICOGENETICA
PERIODO DE DESARROLLO	PERIODO PREOPERA- TORIO	PERIODO PREOPERATO-- RIO.
CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS	PENSAMIENTO EGO <u>CEN</u> TRICO, PERCEPCION GLOBAL, JUEGO Y EX <u>U</u> PRESION SIMBOLICA EN PROCESO DE CONS <u>U</u> TRUCCION, LOS MECA <u>U</u> NISMOS QUE HARAN POSIBLE LA ADQUI <u>U</u> SION DE LA LECTO - ESCRITURA, DESARRO <u>U</u> LLO DE NOCIONES LO <u>U</u> GICO-MATEM. Y NO- CIONES INFRALOGI <u>U</u> CAS (ESPACIO Y - - TIEMPO Y ELABORA- CION DEL NUMERO)	PENSAMIENTO EGO <u>CEN</u> - TRICO PERCEPCION GLO <u>U</u> BAL, JUEGO Y EXPRE- SION SIMBOLICA. CON- SOLIDACION DE ALGU- NOS ASPECTOS QUE CA- RACTERIZAN AL NIÑO EN ESTA ETAPA. OTROS CONTINUARAN HASTA -- CONSOLIDARSE MAS ADE <u>U</u> LANTE COMO ES EL CA- SO DE LAS NOCIONES LOGICO-MATEMATICAS Y LA EXPRESION ESCRITA.
APOYOS DIDACTICOS Y SU FUNCION	PROFR. DE EDUC. MU <u>U</u> SICAL. FAVORECER LA PSICO <u>U</u> MOTRICIDAD DEL NI- ÑO, RITMO Y NOCIO- NES ESTETICAS Y AR <u>U</u> TISTICAS.	PROFR. DE EDUC. FISI <u>U</u> CA PROPICIAR EL DESA <u>U</u> ROLLO FISICO.

	PREESCOLAR	PRIMARIA
	PROFR. EDUC. FISI- CA PROPICIAR EL DE SARROLLO FISICO.	
PAPEL DEL MAESTRO	PROPICIAR SITUACIO <u>N</u> ES DIDACTICAS	ELIGE Y DIRIGE LAS ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS.
PAPEL DEL ALUMNO	PARTICIPA ACTIVA-- MENTE EN SU APREN- DIZAJE	SON RECEPTORES PRIN- CIPALMENTE
METODOLOGIA	APRENDIZAJE POR -- DESCUBRIMIENTO. - ELECCION DE PROYEC <u>C</u> TOS DE TRABAJO POR EDUCADORA Y ALUM- NOS.	ACTIVIDADES ELEGIDAS Y DIRIGIDAS POR EL - DOCENTE PRIORITARIA- MENTE
ESPACIO EDUCATI- VO, MOBILIARIO Y POBLACION ESCOLAR 35 A 40 ALUMNOS	SALON DE CLASES - (AREAS DE BIBLIOTE <u>E</u> CA, EXPRESION GRA- FICA, DE CIENCIAS, DRAMATIZACION (ARE <u>E</u> NERO, CHAPOTEADERO, PAREDES DE CORREDOR, ETC. MOBILIARIO DE FACIL TRASLADO, LO QUE PUEDE ACOMODAR SE A LAS NECESIDA- DES DEL GRUPO.	SALON DE CLASES MOBILIARIO CASI SIEM <u>M</u> PRE FIJO 45 A 55 O MAS ALUMNOS

## PREESCOLAR

## PRIMARIA

---

EVALUACION	DIAGNOSTICA: DETERMINA QUE NIVEL DE DESARROLLO TIENE EL NIÑO AL INICIO DEL CICLO ESCOLAR.	NO HAY DIAGNOSTICO
	INTERMEDIA: QUE AVANCES HAN LOGRADO EL ALUMNO Y LA EDUCADORA PODRA ORGANIZAR ACTIVIDADES QUE FAVOREZCAN AQUELLOS ASPECTOS QUE NO TUVIERON AVANCES.	SE EVALUAN PRINCIPALMENTE CONTENIDOS ESCOLARES
	FINAL: QUE LOGROS REALIZO EL ALUMNO Y NO SOLO SE TOMAN EN CUENTA LOS CONTENIDOS ESCOLARES SINO LAS ETAPAS DE DESARROLLO QUE LOGRO CONSOLIDAR EL ALUMNO.	EVALUACION MENSUAL EVALUACION SEMESTRAL EVALUACION FINAL

---

Como podemos ver en este cuadro comparativo, en el primer aspecto, la fundamentación de los programas se basa en la teoría psicogenética e incluso en el programa de educación preescolar, en su edición 1982, mencionaba que los objetivos del preescolar eran la base y continuidad hacia el pri-

mer grado de primaria, sin embargo esta continuidad no se da en hechos ya que existe desconocimiento de esta teoría del desarrollo del niño por el maestro de 1er. grado, por lo tanto la ruptura metodológica puede comprobarse en los siguientes aspectos: el niño se ubica en el período preoperatorio (de 2 a 7 años) sus características son que percibe la realidad en forma global, su forma de adquirir el conocimiento es mediante la actividad lúdica, factores que son tomados en cuenta en la metodología en el preescolar, no así en el nivel primario. Para apoyar estas características y favorecer el desarrollo la labor de los maestros de educación musical y educación física es determinante lo que en la realidad se da muy poco. Si en primaria existen pocos maestros de educación musical y educación física porque no hay recursos. Cuando se tienen se utilizan como apoyo en festejos y festividades o como factores de competencia entre otros planteles e incluso en el caso de los maestros de educación física que tienen que atender 12 o más grupos atiende aquellos que darán lucimiento en eventos interescolares, dejando a los grados inferiores menor espacio, les falta continuidad con el trabajo que se venía desarrollando en el nivel preescolar con los aspectos de psicomotricidad.

En cuanto al papel del educador, el maestro de primer grado determina qué, cómo y cuándo y para qué se harán las actividades, lo que contrasta con el papel de la educadora que propiciará la elección de una situación educativa en la

que se adquirieran contenidos escolares con la participación reflexiva del niño y en la que el ambiente invita a la realización de actividades diversas, como la búsqueda de información de un tema en el área de biblioteca o manipulando material gráfico plástico, etc.

La metodología en preescolar es propiciar un ambiente que invite y estimule la actividad del niño para aprender. En el nivel primario aún continúa dándose una actitud conductista, en la que pocas veces el alumno participa en la elección de actividades. Como podemos observar, este punto es determinante en la ruptura que existe entre ambos niveles ya que mientras en el preescolar se le impulsa a participar activamente y a elegir opciones, llega a un ámbito más autoritario, lo que se completa con un ambiente en el que no se respetan las características del niño de esta edad en la que no podrá exponer sus ideas ya que tendrá que ir al ritmo que marque el maestro, con un espacio educativo rígido en el que la gran dificultad es que el maestro pueda atender el desarrollo individual (utópico) de 45 a 55 alumnos. Mientras el maestro tenga tal cantidad de alumnos y las autoridades no comprendan que entre mayor número de alumnos será menor la atención no podrán modificarse ciertos vicios escolares ni cambiar profundamente estas estructuras rígidas que encierran el conocimiento entre cuatro paredes.

Como punto final, la evaluación en el preescolar se da

con la finalidad de que la educadora observe en qué nivel de desarrollo se encuentra el alumno para determinar qué acciones realizará ella para impulsar los aspectos menos favorecidos y no se tome tanto en cuenta la cantidad de contenidos escolares, que sí son importantes pero no determinan que un niño sabe o no, si es inteligente o no. En entrevistas con los maestros de primer grado se les preguntó si tenían una guía de evaluación o cómo evaluaban a los niños cuando éstos iniciaban el ciclo escolar, para determinar qué acciones realizaría el maestro. La mayoría indicó que no tenía un instrumento definido para realizar ésta y sólo se basaban en su experiencia docente.

A N E X O

## PRIMARIA

NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_

TURNO \_\_\_\_\_ LOCALIDAD \_\_\_\_\_ ZONA \_\_\_\_\_

1. GRADO DE PREPARACION ACADEMICA \_\_\_\_\_
2. ¿CUANTOS AÑOS TIENE EN SU PRACTICA DOCENTE? \_\_\_\_\_
3. ¿CUANTOS AÑOS HA TRABAJADO EN EL PRIMER GRADO? \_\_\_\_\_
4. ¿LE GUSTA TRABAJAR CON EL PRIMER GRADO? \_\_\_\_\_  
¿POR QUE? \_\_\_\_\_
5. ¿ENCUENTRA ALGUNA DIFICULTAD TRABAJANDO CON EL PRIMER GRADO? \_\_\_\_\_  
¿CUAL? \_\_\_\_\_
6. ¿ACTUALMENTE HA TENIDO O TIENE ALGUN CURSO PEDAGOGICO REFERENTE AL PRIMER GRADO? \_\_\_\_\_ ¿CUAL? \_\_\_\_\_
7. ¿CONOCE LA TEORIA PSICOGENETICA DE J. PIAGET? \_\_\_\_\_
8. ¿COMO CONSIDERA ESTA TEORIA AL NIÑO? \_\_\_\_\_
9. ¿EN GENERAL CONOCE LOS OBJETIVOS QUE PERSIGUE LA EDUCACION PREESCOLAR? \_\_\_\_\_  
¿CUALES? \_\_\_\_\_
10. ¿QUE MADURACION ESPERA QUE TRAIGAN LOS NIÑOS QUE PASAN DEL PREESCOLAR AL PRIMER GRADO DE PRIMARIA? \_\_\_\_\_
11. ¿QUE CONOCIMIENTOS ESPERA QUE TRAIGA EL NIÑO QUE SALE DE PREESCOLAR?
 

ALFABETO	NUMEROS	FIGURAS GEOMETRICAS
VOCALES	SUMA Y RESTA	OTROS _____
SILABAS	COLORES	_____
LINEAS Y TRAZOS		_____
HABILIDADES MOTRICES		_____

12. ¿QUE METODO PARA LA LECTO-ESCRITURA ES MEJOR?  
SILABICO METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL  
ONOMATOPEYICO IPALEM  
OTROS \_\_\_\_\_
13. ¿QUE METODO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA  
UTILIZA USTED? \_\_\_\_\_  
¿POR QUE? \_\_\_\_\_
14. ¿CONOCE LA TEORIA EN LA QUE SE BASA ESTE METODO? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS POR SUS RESPUESTAS, SU INFORMACION  
ES MUY VALIOSA.

## PREESCOLAR

NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_

TURNO \_\_\_\_\_ LOCALIDAD \_\_\_\_\_ ZONA \_\_\_\_\_

1. ¿GRADO DE PREPARACION ACADEMICA? \_\_\_\_\_
2. ¿CUANTOS AÑOS TIENE EN SU PRACTICA DOCENTE \_\_\_\_\_
3. ¿CUANTOS AÑOS TIENE TRABAJANDO CON EL TERCER GRADO DE PRE  
ESCOLAR? \_\_\_\_\_
4. ¿LE GUSTA TRABAJAR EN ESTE GRADO? \_\_\_\_\_  
¿POR QUE? \_\_\_\_\_
5. ESPECIFIQUE QUE ACTIVIDADES REALIZA CON SUS ALUMNOS PARA  
ABORDAR LA LECTO-ESCRITURA: \_\_\_\_\_
6. ¿CUENTA CON MAESTRO DE EDUCACION MUSICAL? \_\_\_\_\_
7. ¿CUENTA CON MAESTRO DE EDUCACION FISICA? \_\_\_\_\_
8. ¿CONSIDERA QUE ESTAS ACTIVIDADES FAVORECEN EL APRENDIZAJE  
DE LA LECTO-ESCRITURA? \_\_\_\_\_  
¿POR QUE? \_\_\_\_\_
9. ¿CONOCE LA TEORIA PSICOGENETICA DE J. PIAGET? \_\_\_\_\_
10. ¿COMO CONSIDERA ESTA TEORIA AL NIÑO? \_\_\_\_\_
11. ¿QUE MADURACION ESPERA QUE TENGAN LOS NIÑOS CUANDO EGRE-  
SAN DEL TERCER GRADO DE PREESCOLAR? \_\_\_\_\_
12. ¿QUE CONOCIMIENTOS ESPERA QUE EL NIÑO LOGRE CUANDO SALE  
DEL J.D.N.? \_\_\_\_\_
13. ¿CONOCE EL NUEVO PROGRAMA DE PREESCOLAR? \_\_\_\_\_
14. ¿HA RECIBIDO CURSOS DE ACTUALIZACION SOBRE ESTE PROGRAMA?  
¿CUANTO TIEMPO? \_\_\_\_\_
15. ¿COMO CONSIDERA QUE DEBE ABORDARSE LA LECTO-ESCRITURA? \_\_\_\_\_

16. ¿QUE ACTIVIDADES CREE QUE FAVORECEN LA LECTO-ESCRITURA?

LECTURA DE CUENTOS

GRAFICAR ACTIVIDADES

INTERPRETACION DE TEXTOS IDENTIFICAR LETRAS

COPIA DE ESCRITOS

IDENTIFICACION DE SILABAS

SEGUIR LINEAS

REALIZAR TRAZOS Y LINEAS

LATERALIDAD

OTROS \_\_\_\_\_

---

¡MUCHAS GRACIAS POR SUS RESPUESTAS, SU INFORMACION ES MUY VALIOSA!

## BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J. de. Manual de psiquiatría infantil, Barcelona-México, Masson, 1983, 250 páginas.
- BOSCH, Lydia P. de MENAGAZO, L.F. de GALLI A.P.R. de. El jardín de infantes de hoy. Buenos Aires, Ed. Hermes, Nueva pedagogía 1986, 366 páginas.
- CASTILLO, et. al. Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar. Colección educación y enseñanza serie pre escolar. México D.F., Ed. Aconcahua 1983, 247 páginas.
- DOMINGUEZ CASTILLO, Carolina. Piaget y Brune: Aportaciones a la práctica educativa. México D.F. Revista pedagógica Sep-dic, 1984, 95 páginas.
- FERREIRO, Emilia y colaboradores. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, D.F. 1979, 297 páginas.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura. México, D.F. Ed. Siglo XXI 7a. ed. 1990, 320 páginas.
- HIRAM, et. al. Psicología del desarrollo. México, D.F., El Manual moderno 1982, 210 páginas.
- PIAGET, El desarrollo de la noción de tiempo en el niño, traducción Victor Manuel Suárez y Juan José Utrilla. México D.F. Fondo de Cultura Económica 1979, 268 páginas.
- PIAGET, J. Estudio sobre la lógica del niño. Lenguaje y pensamiento en el niño. Traducción de Mercedes Riani, México D.F., Fondo de Cultura de los Breviarios 1968, 270 páginas.
- PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño, imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Traducción de Luis Fernández Cancela. México D.F. Fondo de Cultura Económica 1989, 230 páginas.
- PIAGET, J. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Traducción por José Gutiérrez, Madrid. Colección psicología y Educación. Ed. Aguilar.
- PIAGET, J. Psicología y epistemología. México, D.F. Ed. Ariel 1981, 230 páginas.
- QUESNEL GALVAN, Lucía. Acercas de la dificultad para aprender a leer y escribir como síntoma en psicoanálisis. Revista pedagógica, abril-junio 1988 volumen No. 4 México D.F. 120 páginas.

SANCHEZ RAMIREZ, Emma. Lenguaje y Expresión, psicología educativa. México D.F. Ed. Oasis, Nueva biblioteca pedagógica, 1974, 230 páginas.

SANTILLANA. Enciclopedia de la educación preescolar. Fundamentos pedagógicos. Psicología evolutiva y diferencial. México D.F. 1988, 342 páginas.

S.E.P. Áreas de trabajo, un ambiente de aprendizaje, Educación preescolar, México, D.F. 1992, 47 páginas.

S.E.P. Cuadernos SEP libros 1, 2 y 3 Programa de Educación Preescolar, México D.F., 1982, 295 páginas.

S.E.P., Dirección General de Educación Preescolar. Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, D.F. 1988.

S.E.P. Guía para el Maestro, Primer Grado Educación Primaria, México, D.F., 1992, 198 páginas.

S.E.P. Lecturas de apoyo, Educación Preescolar. México, D.F. 1992, 119 páginas.

S.E.P. Libro para el maestro, primer grado SEP. México, D.F. 1981, 381 páginas.

S.E.P. Programa emergente de Educación preescolar. México D.F. 1992, 90 páginas.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Evaluación en la práctica docente. Antología. México, D.F. S.E.P. 1998, 335 páginas.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología. México D.F., S.E.P. 1987, 366 páginas.

WALLON, Henry. La evolución psicológica del niño. México, D.F., Grijalbo, Colección pedagógica, 1968, 276 páginas.