

LECTURAS PARA EDUCADORES PREESCOLARES

TOMO IV



SELECCIÓN Y PRÓLOGO

OLGA FRANCO GARCIA

LA HABANA 2006

ÍNDICE.

	<u>Título</u>	Página
	A los lectores. Olga Franco García	1
	Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la Educación preescolar en Cuba. Ana Ma. Siverio Gómez	4
1.	Estimulación temprana y oportuna de la motricidad fina: acción determinante en el desarrollo infantil. Josefa Rojas Estévez	23
2.	La estimulación de la inteligencia en la edad preescolar. Hilda Pérez Forest	39
3.	Necesidad del enfoque lúdico en el proceso educativo de la Educación Preescolar. Olga Franco García	53
4.	La habilidad de los niños para planificar su actividad. Propuesta de indicadores Sonia García Sánchez	59
5.	¡Eduquemos a cada niño de manera especial! Olga Franco García	85
6.	El desarrollo metacognitivo en la edad preescolar. Su estimulación mediante la modelación espacial Maritza Cuenca Díaz, Melva Rivero Rivero.	100
7.	La modelación espacial: un procedimiento pedagógico para el desarrollo de las actividades de narración. Maritza Cuenca Díaz, Melva Rivero Rivero	113
8.	Cultura y desarrollo como fundamentos de los programas audiovisuales para niños de edad preescolar. Daysi Rodríguez Montoto	127
9.	. Las nociones elementales de matemática en el currículo de la Educación Preescolar. Lourdes Cartaya Greciet	146
10.	Del asombro y la curiosidad a la comprensión del mundo. ¿Cómo lograrlo? Olga Franco García.	160

A LOS LECTORES.

De nuevo sale a la luz otro tomo de Lecturas para Educadores Preescolares y esperamos que vengan otros más. Este, el volumen IV, nos llena de alegría y satisfacción, porque con su materialización podemos continuar ofreciendo otro modesto aporte a la elevación de la cultura profesional de todos los educadores preescolares cubanos, lo cual es requisito indispensable en la labor que realizan.

Consideramos que todos debemos sentirnos siempre insatisfechos con lo que sabemos y con lo que hacemos, pues la misión que nos ha sido dada es tan importante, determinante y significativa para el futuro de la sociedad, que bien pudiéramos decir que de nosotros depende en gran medida el ciudadano útil, noble, patriota, inteligente, activo, creativo y revolucionario que reclama nuestra sociedad.

Tanto el círculo infantil como la modalidad de la atención educativa no institucionalizada requieren de personal especializado, que piense en propuestas novedosas basadas en criterios científicos propios o que en el nivel de la teoría y de la práctica se han ido construyendo desde hace ya algunos años en nuestro país. Sabemos que aún queda mucho por hacer y también sabemos que nuestros niños están allí, esperando por nuestra respuesta.

El perfeccionar de modo permanente los conocimientos y las formas de actuación profesional son obligaciones que no podemos eludir si queremos alcanzar cada día una mayor perfección y calidad en la labor educacional que realizamos, dondequiera que nos encontremos, ya sea, como responsables directos de la formación y desarrollo de un grupo de niños, como directivos, como funcionarios, investigadores, profesores o sencillamente como padres

Para lograr esta calidad en la educación de los más pequeños, las instituciones educacionales y los grupos del programa Educa a tu hijo, como instancias educativas y socializadoras tienen que elevar inexorablemente la calidad de sus

procesos educativos y organizativos; sus funciones, su capacidad de gestión y, muy especialmente, el quehacer pedagógico y los sistemas de relaciones que tienen lugar entre los educandos, educadores, la familia, la comunidad, las estructuras de dirección, entre otros.

Para cumplir plenamente estos requisitos, el **aprender continuo es esencial**. Ese aprender debe concentrarse, fundamentalmente, en dos pilares: la **propia persona del docente**, como agente educativo, y la **institución educativa, como lugar de crecimiento profesional para todos**. Por ello es preciso estar convencidos de que la formación permanente depende ante todo del esfuerzo y el empeño de cada persona y de las posibilidades que se ofrezcan a los educadores en los ámbitos profesionales donde se desempeñan.

Es muy importante saber formarse; gran parte del conocimiento y de la formación es autoformación, autodidactismo, y como en la práctica pedagógica están los niños, con sus singularidades, diferencias, virtudes, potencialidades y carencias, si se conocen profundamente y si se atienden oportuna y certeramente, cada educador, podrá, a partir de esa autopreparación sistemática y permanente que reclama su profesión, ofrecer la educación de máxima calidad de la que hablamos.

Eso es lo que pretendemos con estos libros: aportar el grano de arena en el sistema de formación permanente, que contribuya a ese autoperfeccionamiento indispensable.

En este volumen encontrarán respuesta a algunas interrogantes que a diario pueden venirles a la mente. De ningún modo estamos sobrevalorando lo que en él encontrarán. Simplemente ofrecemos determinadas reflexiones, aportamos algunas experiencias, exponemos diversos criterios acerca de la educación en la infancia preescolar que consideramos pueden ser punto de partida para la discusión, el análisis y la aplicación, con criterio de selección, a la práctica

educativa cotidiana, de manera que se pueda evitar que esta se convierta en rutinaria, formal o insustancial.

Afortunadamente, los volúmenes anteriores lograron uno de los objetivos por los que fueron elaborados, la motivación de muchos profesionales por dar a conocer sus experiencias, los resultados de sus investigaciones y de su trabajo. Así, encontrarán en estas páginas diversos artículos de profesores de varios de nuestros centros formadores de personal pedagógico y de investigadores del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) que reflejan la creciente actividad teórico - práctica que se lleva a cabo por estos especialistas a lo largo y ancho de nuestro país.

Estos materiales recogen resultados de experiencias, exploraciones, investigaciones, que van desde un recorrido por la historia de la Educación Preescolar en Cuba; una mirada particular la estimulación temprana y oportuna del desarrollo infantil, el proceso educativo y su enfoque lúdico, hasta el tratamiento de temas referidos específicamente a la metodología de la labor educativa, en los que se reflexiona acerca de procedimientos pedagógicos ya probados. Asimismo, otros abordan ideas acerca de las potencialidades de los niños de estas edades y los modos de actuación de los educadores para aprovecharlas exitosamente y convertirlas en desarrollo real de cada pequeño.

Agradecemos a nuestros queridos colegas, autores de los presentes artículos, el amable gesto de poner este material en nuestras manos, como parte de la colaboración que durante varios años hemos estado desarrollando movidos por la convicción de que con la actualización y ampliación de conocimientos, mediante el estudio permanente, será posible educar a la más joven generación de cubanos con la excelencia que esta tarea nos exige.

Olga Franco García

RESEÑA HISTÓRICA DE LAS IDEAS EDUCATIVAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CUBA.

*“... Así, desde los juguetes del niño,
se elaboran los pueblos”*

José Martí

ANA MA. SIVERIO GÓMEZ

Este estudio no pretende hacer un inventario relacionado con la educación preescolar en Cuba, sino poner de manifiesto el decursar de los enfoques teóricos dados a la enseñanza preescolar en las diferentes etapas históricas, para determinar el momento en que se asumió una posición verdaderamente cubana, tanto en sus fines como en sus objetivos esenciales, es decir, una concepción educativa cubana, entendiendo como tal

“... al concepto de la educación que en diversas
épocas han tenido los cubanos, a su modo
de apreciar los problemas educativos del país,
a los medios ideados para resolverlos,
al ideal de educación que en cada época han
concebido y han intentado realizar...”

Ramiro Guerra (1912)

Esta toma de posición teórico-metodológica se ajusta plenamente al desarrollo histórico del ideal educativo del preescolar.

Para una mayor comprensión del estudio se tendrá en cuenta la periodización general aplicable a la historia de la educación cubana en general, con sus especificidades en relación con la educación que nos ocupa. Estas etapas generales son: la Colonia, la República Neo-colonial y la Revolución.

ETAPA COLONIAL.

Abarca un largo proceso histórico de cerca de 387 años, con diferentes momentos evolutivos, en que Cuba fue realmente colonia de España en el amplio sentido del concepto. El interés de la Metrópolis consistió siempre en españolizar al pueblo cubano, sobre todo después que la cubanía surgió como una realidad histórica a fines del Siglo XVIII e inicios del XIX. Se produjo entonces, una lucha por la conciencia entre las fuerzas españolizantes (oficiales) y los intereses del cubano, que deseaba defender su identidad.

La educación se convirtió en el campo de batalla por la ideología del cubano.

En casi 350 años, España se ocupó apenas de la educación de los niños de 0 a 6 años. Hasta 1842 no estableció una Ley de Instrucción Pública para todo el país. No había educación primaria prácticamente, y mucho menos interés por esas edades tempranas. Hay que decir, que en el mundo occidental tampoco existía esa preocupación como un principio y una necesidad generalizados.

Por razones “humanitarias” y por iniciativa privada o de instituciones religiosas se fundaron algunos centros para atender a los menesterosos, huérfanos o niños y niñas abandonadas. Así, fueron creadas instituciones, tales como:

- Hospital San Juan de Dios (1603)
- Casa de los Expósitos (1690), para niños recién nacidos abandonados
- Casa Cuna (1713), para niños abandonados de menos de 5 años
- Real Casa de Beneficencia (1794), para niños desvalidos de 4 a 6 años
- Casa de Maternidad (1830), para recién paridas, lactantes y niños de hasta 6 años

Sin embargo, estas acciones no implicaban realmente una educación; no se reconoce en esta época la existencia de una concepción educativa propiamente dicha; lo que se les “educaba” era esencialmente de corte escolástico, y del tipo más retrógrado y recalcitrante. Hay que decir que España no cambió su ideal educativo- aunque hubo modificaciones- a lo largo de todo el dominio colonial.

A partir de 1790, comenzó a vislumbrarse una reacción, primero tímida y después más fuerte, contra el ideal hispano-escolástico, por los criollos que necesitaban un cambio en la conciencia, así como en la existencia social. Había nacido la cubanía y era necesario defenderla a partir de la educación escolarizada.

Aunque se apreciaba un mayor interés y atención por los niños menores de 6 años, por supuesto de una minoría, no se conoce que hubiese un criterio y una sensibilidad en cuanto a la educación de esas edades.

Es precisamente en el año 1861, en que se introdujo, por primera vez, en la Real Casa de Beneficencia un ideal educativo coherente para los niños que hoy llamamos de “edades tempranas”. Se introdujeron las ideas de Federico Froebel. Este paso resultó significativo, se transitó de una acción educativa espontánea y escolástica al ideal educativo froebeliano, que representaba un pensamiento más moderno y una concepción pedagógica para la infancia temprana.

Es necesario destacar que esas ideas educativas no nacieron directamente de la aplicación del ideal educativo ilustrado cubano que ya existía y que tenía en Luz y Caballero y F. Varela, sus representantes más destacados; más bien fue una traslación de una concepción foránea sin muchas adecuaciones.

En 1880 se fundó en el Cerro, La Habana, el primer Kindergarten por Ildefonso Estrada Zenea, aplicando las ideas de Froebel, lo que resulta un hecho importante, pues la institución dejaba de ser de beneficencia para convertirse en una institución educativa propiamente dicha.

Resulta indiscutible que a fines del siglo XIX - en sus dos últimas décadas – se extendió en el mundo un gran interés por este tipo de educación y muchos ideólogos latinoamericanos y cubanos se percataron de ello. Martí, con esa sensibilidad que lo caracterizó, trató el tema de la educación en el kindergarten de una manera explícita y diferente a las posiciones froebelianas y a las positivistas que imperaban por la época.

En este sentido, llegó a plantearse el Apóstol la necesidad de educar desde las edades tempranas, en los kindergarten, para que los niños tengan donde:

“... bañarse las manos, so pretexto de
jugar en el agua con barquitos de papel, y donde
habituarse al trabajo, orden y belleza,
con el entretenimiento de los dibujos y tejidos,
y donde elevar el espíritu con la música, y
ennoblecerlo desde la raíz, con los tonos
sentidos compuestos para los coros y la danza;...”

José Martí

Las ideas del Apóstol, en materia de atención a la infancia preescolar, no se aplicaron inmediatamente pero representaron un momento muy elevado, por cierto, de una concepción cubana y latinoamericana de la educación para los niños y las niñas de estas edades.

Si se detiene la reflexión en lo planteado en el pensamiento martiano, hay que percatarse que toda la orientación para la formación del niño en esas edades está implícita en las ideas siguientes:

- Empleo del juego para el desarrollo de la imaginación y el deleite en el niño;
- La orientación para el trabajo de gran valor educativo;

- La utilización del dibujo, la música, los coros y la danza, para la formación integral y estética del pequeño
- La formación de valores desde esas tiernas edades

Con esto queremos decir, que por primera vez, en el ideario educativo de Martí, aparece en Cuba una concepción original para el preescolar.

Como hemos podido apreciar, en la etapa de la Colonia existió un largo período en que no se concibió una educación para las edades preescolares. La atención a los niños de estas edades se limitó a una ayuda piadosa para lograr la sobrevivencia de los huérfanos y abandonados. Esa atención respondió a criterios totalmente escolásticos y “españolizantes” desconociendo las particularidades del país y en contra de la formación de una verdadera identidad nacional.

En sus etapas finales se importaron las concepciones foráneas froebelianas que se introdujeron sin tener en cuenta las ideas e ideales educativos ya expresados por nuestros principales pedagogos J. de la Luz y Caballero, Félix Varela y nuestro José Martí.

TRANSICIÓN HACIA EL PERÍODO DE LA REPÚBLICA NEO-COLONIAL (1899- 1902)

Fue la primera intervención norteamericana en Cuba que se impuso, al robarle la independencia que tenían en sus manos los cubanos, con su inoportuna e hipócrita intervención, la que extendió el preescolar a todo el país de una manera oficial y preparó maestros con una cierta especialización para ello. Se abrieron “escuelas para párvulos”, las que, debido a la carencia de locales, iniciaron sus actividades en las propias casas de las educadoras seleccionadas. La edad de los alumnos oscilaba entre los cinco y siete años.

Entre 1901 y 1902 se creó la Escuela Normal de Kindergarten, en Matanzas, con profesores y planes de estudios norteamericanos, que tenía la finalidad de introducir cambios en la educación cubana que estuvieran en concordancia con sus propios intereses. Se crearon, también por norteamericanos, algunas clases de kindergarten en distintas regiones del país como Santiago de Cuba, Matanzas y Sagua la Grande.

Como puede notarse hasta aquí, la atención que se daba a la infancia cubana, y sobre todo, a la menor de seis años, se concentraba en las zonas urbanas, fundamentalmente, en la capital de la Isla y en algunas pocas capitales de provincias.

Los niños y niñas campesinas sufrían completo desamparo y aún cuando comenzó la enseñanza en las escuelas rurales, estas no incluían en sus planes la atención a los niños en el período de 0 a 6 años.

En resumen, en este período, como resulta evidente, los Estados Unidos desarrollaron una ofensiva educativa en Cuba para *norteamericanizar* al cubano, mediante el establecimiento de un proyecto educativo más amplio, pero anexionista. El ideal educativo del preescolar fue copiado acríticamente del norteamericano y así se reconoció públicamente:

“... se conocen otros modelos de dichas instituciones,
los alemanes, los franceses, pero no
parecieron medida para el cubano.....
el nuestro es del tipo americano, de libertad bien
gozada y de sencillo aprendizaje...”

Catalina Fernández de los Ríos
Presidenta de la Asociación de
Kindergarten.

En estas ideas se refleja la dependencia teórica que se tenía del preescolar con el ideal educativo de los Estados Unidos. Se pasó entonces, del ideal froebeliano al norteamericano, con el descuido de la rica tradición educativa cubana. Este modelo de preescolar resultó ser muy utilitario y pragmático en su concepción general.

Por lo tanto, hubo extensión de los servicios del preescolar, pero un sensible retroceso en su concepción educativa.

REPÚBLICA NEO-COLONIAL

Este no resulta un período histórico uniforme ni desestimable en muchos aspectos. Hubo aportes a la educación y se remodeló la educación preescolar desde otra óptica teórica.

En primer lugar, hay que señalar que hubo reacciones lógicas en el magisterio más destacado ante la posición norteamericana de la educación preescolar. En el curso escolar 1902-1903 se aprobó y aplicó una Guía metodológica para el Kindergarten que contenía crítica a las concepciones pedagógicas y representó una vuelta a Froebel.

“... una educación carente de cariño y
de cuidado en la infancia temprana
puede ser muy desfavorable para todo el
posterior desarrollo del ser humano.”

Dr. Miguel Garmendía
Junta de Superintendentes

Este educador, también insistió en la educación del patriotismo para esas edades, porque “cada niño tiene su patria y esa patria exige que se le defienda”.

Como se aprecia, parece haber un retorno a F. Froebel que se prefiere al enfoque norteamericano, eminentemente positivista y pragmático. No obstante, hubo defensores del anexionismo pedagógico en este tipo de enseñanza. Tal es el ejemplo que aparece en las palabras del discurso pronunciado en la apertura del curso escolar 1909-1910 en el que se planteó que la enseñanza en Cuba debe:

”... por necesidad calcarse, ya que no por
necesidad, por conveniencia, en el Plan de
los Estados Unidos, que tan notables resultados
produce en la poderosa República;
era menester que nuestra enseñanza entrara
por esa vía y resueltamente a ella fuimos.”

Dr. Gonzalo Aróstegui

En este escenario, durante las primeras décadas del siglo XX, coexistían instituciones tales como la Casa de Beneficencia, algunos asilos de huérfanos o niños abandonados, aproximadamente unas 30 creches y unos pocos establecimientos particulares.

En relación con las creches, su objetivo era el de ofrecer un consultorio para menores y la asistencia, el cuidado y la enseñanza de niños pobres. En ella, un pequeño grupo de madres trabajadoras podía dejar a sus hijos e hijas entre las 6 a.m. y las 9 p.m. Estas creches, por lo general, albergaban de treinta a sesenta niños en locales inapropiados y faltos de higiene; el personal que las atendía no tenía ninguna preparación o era prácticamente analfabetos.

El régimen de vida que se aplicaba a los niños y las niñas, era casi carcelario, pues carecían de actividades apropiadas y atractivas, apenas poseían juguetes y

si acaso, contaban con un parquecito infantil en el que jugaban sin orientación determinada.

Igualmente, no existía orientación para los padres pues a su vez faltaba preparación en el personal que las debía ofrecer. No se promovían planes dietéticos o nutricionales, lo que traía consigo un desperdicio de alimentos y una dieta inadecuada para los pequeños. El ingreso a la creche estaba determinado por intereses, políticos o de otra índole, de los gobernantes de turno.

Todo ello nos hace llegar a la conclusión de que las creches eran una variedad de asilos o guarderías, donde los niños más que a instruirse, iban a traumatizarse.

En 1929 se aprobó el plan general de la enseñanza del Kindergarten en el país, que fue redactado por Catalina Fernández de los Ríos, y estuvo vigente hasta el curso escolar 1952-53; fue denominada Enseñanza Especial de Kindergarten y tenía dos ciclos: uno, de 4 a 5 años y otro, de 5 a 6 años.

Los Kindergarten tenían como objetivo ampliar las experiencias infantiles, desarrollar hábitos de trabajo y juegos armónicos dentro del grupo. Este plan de enseñanza estuvo influido tempranamente por los ideales educativos de la llamada Escuela Nueva o Activa, de base pragmática.

Tal modelo educativo, que se fue perfilando durante estos años, presentaba una concepción espontánea del desarrollo con un sustento biólogoista fuerte, en cuanto a la teoría del aprendizaje. Conducía a la individualización excesiva, se planteaba no trazar objetivos ni señalar objetivos fines y se basaba en el hecho de dejar que el niño hiciese aquello que quisiese para no coactar su libre desarrollo. Se estudiaron y aplicaron en el país con gran interés las ideas de O.Decroly, M. Montessori y C. Freinet, puestas en español por Ana Echegoyen y Catalina Fernández, que las introdujeron en Cuba con ciertos ajustes a nuestra realidad histórica.

El personal que atendía a los niños y las niñas en el Kindergarten estaba integrado por una maestra, una auxiliar y una conserje. Estas maestras se formaban en las Escuelas Normales de Kindergarten que, luego de fundada la primera en Matanzas, se crearon otras cinco, una por cada una de las restantes provincias existentes en esa época. El ingreso a estos centros constituyó posteriormente en un verdadero problema. La profesión de maestras de Kindergarten ofrecía las “ventajas” de poseer menor tiempo de trabajo, y poca o ninguna inspección, todo lo cual contribuía a aumentar el número de jóvenes aspirantes a estudiar en ellas, las que en su mayoría eran provenientes de la mediana y pequeña burguesía.

Estas instituciones perdieron prestigio, fundamentalmente, por la poca o ninguna atención que recibían del Estado, a tal extremo que en ocasiones transcurría el curso completo sin que se les suministrase algún material docente o paradocente tan necesarios para el desarrollo de la labor de las maestras con los niños; asimismo, las maestras prácticamente no recibían capacitación que las actualizase ni asesoramiento que las preparara en los procedimientos didácticos ni en el trabajo de orientación a la familia.

No obstante, es innegable que el Kindergarten cumplió una función social en un momento histórico en el que fue el único tipo de institución que contó, en sus programas y planes de estudio, con aspectos dirigidos a la educación de los niños y niñas desde los cuatro años de edad y, aunque el Estado hacía fallar sus mecanismos, constituyeron instituciones importantes para el estudio de los antecedentes de la educación preescolar en nuestro país.

En 1944 se instituye también el grado pre-primario en la enseñanza oficial... “con el fin de facilitar la adaptación del infante que no haya concurrido a un kindergarten, al medio escolar en que por primera vez penetra,... el grado inferior será el pre-primario, que servirá de enlace entre la etapa correspondiente al kindergarten y la primaria elemental propiamente dicha.”

El grado pre-primario, poseía objetivos similares a los del kindergarten, entre los que pueden destacarse el desarrollo en los niños de las capacidades requeridas para una mejor comprensión de la vida, además de intentar el desarrollo del razonamiento y su preparación para participar en la vida social. Sin embargo, a diferencia de los kindergarten, en él predominaba una fuerte tendencia a la escolarización; el peso fundamental de sus programas lo constituía el inicio del aprendizaje como tal de la lectura, de la escritura y de las matemáticas.

En las dos últimas décadas de la república mediatizada o pseudorepública (las del 40 y del 50), cobró gran fuerza en el país la enseñanza privada, producto del desinterés demostrado por el Estado por la enseñanza en las escuelas públicas, ya que las medidas aplicadas por los gobiernos de turno no eran más que paliativos que no hacían otra cosa que contribuir, cada vez más, al desprestigio de este tipo de enseñanza entre los padres cubanos.

Por ello, para las clases de la pequeña y mediana burguesía aparecieron múltiples centros educacionales o instituciones religiosas que incluían la enseñanza para los niños a partir fundamentalmente de los cinco años.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de tipos de instituciones para la infancia de las primeras edades – Casa de Beneficencia, creches, kindergarten y aulas de grado pre-primario - estos últimos públicos o privados, el modelo educativo dominante continuó siendo el antes referido, ahora con mayor énfasis en el uso del método de Proyectos de Decroly.

Así, la República Neocolonial terminó con un analfabetismo de un 23,6%, con una escolarización del 56,4% para las edades de 6 a 14 años, con una gran ausencia de educación especial y técnica, con más de 10 mil maestros sin escuelas, y solo 15 mil alumnos en la educación superior. Para las edades preescolares, la situación era igualmente dramática: una ínfima cobertura de solo 1600 niños y niñas entre uno y seis años de edad en las 38 creches y la Casa de Beneficencia

y, aproximadamente, 300 centros entre kindergarten y pre-primarios en todo el país, generalmente privados, ubicados en La Habana y en algunas capitales de provincia, orientados por una concepción de corte pragmático y abarcando esencialmente a las edades de 5 a 6 años.

LA REVOLUCION (DESDE 1959)

Los 56 años de república neocolonial dejaron un saldo de necesidades educativas insatisfechas. En la historia me Absolverá, Fidel Castro en 1953 había denunciado el estado deplorable de la educación en el país.

La Revolución en el poder asumió la responsabilidad histórica de subsanar la deuda de la sociedad con el pueblo en relación con el derecho de la Educación para Todos.

En 1959 se precisó que la educación era una obra priorizada de la Revolución y adquirió una dimensión humanista, martiana, participativa y democrática.

En cuanto a las edades de 0 a 6 años, el Gobierno Revolucionario se dio a la tarea de atender aquellas instituciones (creches, asilos, casas de beneficencia) que tradicionalmente estaban a cargo del estado, para lograr su perfeccionamiento, por lo que:

- Las puso en manos de personal calificado.
- Mejoró las condiciones de salud y de alimentación.
- Traslado a los niños a edificios apropiados e higiénicos.

Las creches fueron transitando paulatinamente a hogares infantiles. En estos, cambió la concepción del niño como “*crechero*” y comenzó a considerársele como un ser humano en condiciones de educación y desarrollo. El horario de funcionamiento se limitó entre las 7.00 a.m. y las 6.30 p.m. y contaron con un

personal amplio y calificado entre las que se encontraban las maestras que conducían el proceso educativo asesoradas y controladas por el Ministerio de Educación.

Otro tipo de institución creada en los primeros años de la Revolución fueron los Hogares-Cuna, atendidos directamente por el Ministerio de Salud Pública, cuya finalidad esencial era la de albergar, proporcionar alimentación balanceada, asistencia médica, cuidados higiénicos, formación de hábitos de vida, actividades recreativas y educación dirigida para el mejor desarrollo físico y psíquico de los niños entre 0 y 3 años, abandonados, huérfanos o remitidos por los Tribunales de Justicia.

En la clausura del acto de fundación de la federación de Mujeres Cubanas, el 23 de Agosto de 1960, es cuando el presidente Fidel Castro expresó la necesidad de crear instituciones de nuevo tipo para el cuidado y la atención de los hijos de las madres trabajadoras, e indicó que esta sería una tarea de la naciente organización.

Así, surgen los primeros Círculos Infantiles en abril de 1961, mientras que de manera natural y gradual, sin que ningún decreto o ley ordenase su desaparición, comenzó a extinguirse la beneficencia.

En los tres primeros Círculos Infantiles que se inauguraron en La Habana – “Camilo Cienfuegos”, “Ciro Frías” y “Fulgencio Oroz”, así como en todos los creados después, se admitía, en aquella época, niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta los seis años de edad de 6.00 a.m. hasta 7.00 p.m.

La Dirección Nacional de Círculos Infantiles (DINCI) estableció contactos con otros organismos como los Ministerios de Educación y de Salud Pública, el entonces Consejo Nacional de Cultura (CNC), el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER) y otros, para orientar la atención integral del niño.

Así, en cada Círculo Infantil los niños recibían y reciben los servicios siguientes:

- Atención pedagógica.
- Atención médica.
- Atención estomatológica y oftalmológica.
- Atención de enfermería.
- Alimentación.
- Vestuario y calzado adecuado.

Sin embargo, a pesar de que la atención y educación de la infancia cubana menor de seis años había alcanzado una relevante prioridad, a pesar de haber sido elaborados programas de actividades educativas y recreativas, que orientaban la labor del personal encargado de atender a los niños, el trabajo en las instituciones, en los primeros años, continuó siendo un tanto asistencial y conservó rasgos de la Escuela Nueva.

Estas contradicciones condujeron a que en el Primer Congreso de Educación y Cultura (1961) se hicieron señalamientos fundamentales, de los que no escapó la educación preescolar, que indicaban la necesidad de cambios sustanciales.

Por ello, se crea el Instituto de la Infancia, entidad, que surge como organismo nacional y marca un hito, una nueva etapa en el trabajo por el desarrollo de la infancia de 0 a 6 años. Su creación implicó un reordenamiento estructural que unificó el trabajo de todas aquellas instituciones que se ocupaban de la educación de los niños de estas edades (Hogares Infantiles y Hogares-Cuna) Su primera presidenta, la compañera Vilma Espín definía esta institución expresando: “El Instituto de la Infancia es la colaboración estrecha de todos los organismos en la formación de lo más preciado que tiene la sociedad, que es el niño”.

Esta institución desarrolló actividades conjuntas con los Ministerios de Educación, Cultura, Salud pública, Instituto Cubano de Radio y Televisión, entre otros, así como con distintas organizaciones sociales.

El Instituto de la Infancia realizó un trabajo sistemático para la correcta organización del proceso educativo en el Círculo Infantil, así como en todo lo referente a la selección, formación y capacitación del personal adecuado para estas instituciones. Fueron creadas las Escuelas de Formación de Educadoras para Círculos Infantiles (EFECI) a las que ingresaban jóvenes con nivel medio básico (9no grado). Para las educadoras no graduadas, se concibieron planes de titulación que se impartían con programas similares a los de las escuelas para educadoras.

Otros de los aspectos que es necesario mencionar es el de la atención a la salud y a la alimentación. Se establecieron los principios, normas y procedimientos dietéticos e higiénicos que rigieron el trabajo en las instituciones infantiles sobre bases científicas y teniendo en cuenta los requerimientos fisiológicos y nutricionales para los niños de estas edades.

Durante el quinquenio 1976 – 1980 el Instituto de la Infancia realizó un intenso trabajo en la profundización del conocimiento de las concepciones teóricas acerca del desarrollo y la educación de los niños en los primeros, y decisivos, cinco años de vida, así como, en el desarrollo de las investigaciones psicológicas y pedagógicas sustentadas en una concepción marxista y leninista.

Así, para el desarrollo integral de la infancia se realizaron estudios e investigaciones en áreas tales como la percepción, el pensamiento, la formación de valores morales, el juego, entre otras. De igual forma se investigó sobre la nutrición y la salud de los niños así como sobre su crecimiento y desarrollo.

Mientras transcurría la ampliación de los Círculos Infantiles a otras provincias y se profundizaba en sus concepciones y fundamentos, mediante los resultados de la investigaciones realizadas, se extendían también por el país las aulas de preescolar en las escuelas primarias para los niños y niñas de cinco a seis años, las que también se creaban en los Círculos Infantiles, estableciéndose así el necesario vínculo que debe existir entre la educación primaria y la educación preescolar. Estas aulas formaban parte del Subsistema de Educación General del Ministerio de Educación y constituían el llamado hoy, en algunos países, **grado cero**, de la Educación Primaria o Básica.

Sin embargo, los enfoques de sus objetivos, del contenido de su currículo y de sus procedimientos, fueron perdiendo paulatinamente la tendencia a la escolarización y con ello, su condición de grado que solo se preocupaba por lograr en los educandos conocimientos, hábitos y habilidades que los preparaban para el aprendizaje escolar, hasta concebirse como un período con características propias y con un fuerte carácter desarrollador.

A inicios de la década del 80, se extinguió el Instituto de la Infancia y sus funciones son asumidas por el Ministerio de Educación, para lo cual fue creado el Subsistema de Educación Preescolar el que desde sus inicios abarcó la educación de los niños que asistían a los Círculos Infantiles desde los 45 días hasta los 6 años.

El perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación fue perfilando con mayor precisión para todos los subsistemas y también para el de Educación Preescolar, la necesaria correspondencia entre el fin de la educación y la concepción del tipo de educación y de sus planes y programas.

La Educación Preescolar fortaleció así sus fundamentos, a partir de una orientación marxista y martiana, principalmente basada en la teoría del enfoque histórico-cultural de L. Vigotsky. Se desplegó toda una concepción de la

institución, de sus horarios y formas de organización, de las áreas de desarrollo para los diferentes períodos de edades que componen la etapa de cero a seis años, así como, lo relativo a la formación y superación de las educadoras y maestras de esta especialidad.

A partir de la década del 80 los esfuerzos realizados en la educación de los niños de estas edades estuvieron enfocados en dos direcciones fundamentales: el fortalecimiento de la atención, de los programas educativos y de desarrollo para los niños y niñas, junto con el perfeccionamiento de la formación de un personal altamente calificado para lograr estos objetivos y, por otra parte, la búsqueda de nuevas vías, alternativas y procedimientos no institucionales con el propósito de ampliar las coberturas de modo tal, que todos los niños de estas edades tuvieran atención educativa y se respondiera al principio ya expresado inicialmente de Educación para Todos, ya que en los Círculos Infantiles sólo se atendía al 20% de la población infantil de cero a cinco años y en las aulas de preescolar se abarcaba aproximadamente el 73% de la población de estas edades.

En esta segunda dirección, se investigó durante más de 10 años, la conformación de una Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo”, con la participación de la familia y la comunidad para lograr el desarrollo integral de los niños de cero a seis años que no asistían a instituciones infantiles. Los resultados exitosos obtenidos permitieron generalizar su aplicación a todo el país.

Actualmente, contamos con un sistema de educación preescolar perfeccionado, en el que el grado preescolar (cinco a seis años) forma parte del subsistema de educación preescolar, que posee un personal calificado con nivel de Licenciatura en Educación Preescolar en más del 80% y con una cobertura de atención a la infancia que rebasa el 99% de la cual el mayor por ciento se atiende por el programa Educa a tu Hijo.

El sistema de Educación Preescolar en todas sus edades e incluyendo las dos alternativas, institucional y no institucional, responden a una concepción pedagógica única, acerca de la educación de los niños, su formación y desarrollo, fundamentado en una concepción filosófica marxista y martiana.

Asumimos la posición que refirma el papel decisivo que tienen las condiciones de vida y educación en todo el desarrollo de la personalidad del niño en general y muy específicamente, en la etapa de cero a seis años; es decir, de cómo se eduque al niño, del sistema de enseñanza y educación desde sus primeros años de vida, ya sea en las condiciones de vida familiar o en una institución educativa - teniendo en cuenta sus particularidades anatómofisiológicas - dependerá, en gran medida, la formación de toda una personalidad armónica e integralmente desarrollada.

La posición de carácter general de la que partimos presupone en el plano pedagógico concreto, la elaboración de un sistema de influencias pedagógicas sistemáticamente organizadas y dirigidas al logro de determinados objetivos, y estructurado en un currículo.

Ambas vías- la institucional y la no institucional, se organizan en un sistema único de educación preescolar; se rompe así la dicotomía que usualmente se plantea para establecer diferencias entre ambas modalidades.

No se trata de organizar la atención educativa de los niños y niñas con diferentes expectativas y logros, que en muchos países se caracteriza como de primero y de segundo orden, sino de plantearse los mismos objetivos de una formación integral, de alcanzar el máximo desarrollo posible en cada niño y, como resultado, su adecuada preparación para el aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ CELEP. Programa Social de atención educativa para los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones infantiles. Estudio de caso. Informe a la OREALC-UNESCO, 1999.
- ✓ Chávez Rodríguez, J. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 1996
- ✓ Coellar Pérez, H. Froebel la educación del Hombre. Trillas 1998
- ✓ Colectivo de autores de Educación Preescolar. Entorno al Programa de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- ✓ Fernández, E. Esboso histórico de la Educación Preescolar en Cuba. Conferencia en el ISP "Enrique J. Varona", Ciudad de La Habana, 1985.
- ✓ Guerra, R. La defensa nacional y la escuela. Librería Cervantes, La Habana, 1923.
- ✓ Instituto de la Infancia "Nada más importante..." Editorial Orbe, La Habana, 1975-77.
- ✓ Martí, J. Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1963.

ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y OPORTUNA DE LA MOTRICIDAD FINA: ACCIÓN DETERMINANTE EN EL DESARROLLO INFANTIL.

JOSEFA ROJAS ESTÉVEZ

Todo niño o niña puede crecer y desarrollarse más y mejor si se le ayuda y estimula en todas las áreas del conocimiento humano y en especial la conducta motriz fina, en su preparación para la aplicación práctica y su ingreso en la escuela. Entonces nos viene a la mente la pregunta: ¿Cuándo comenzar a realizar la acción educativa para su desarrollo?

En el presente artículo se conjuga la fundamentación teórica del desarrollo de la motricidad fina y la especial significación de su estimulación temprana y oportuna para obtener los logros esperados. Se hace referencia a por qué, cuándo y quiénes deben realizar las acciones educativas para que resulte el cambio cualitativamente superior en el niño de edad temprana.

Por la necesidad de elevar la preparación de los niños y las niñas para su ingreso a la escuela e insertarlos en los nuevos proyectos de la educación en Cuba, en el desarrollo científico, la utilización de la tecnología y la comunicación, se requiere del perfeccionamiento de la educación, de la calidad del trabajo, en función del desarrollo del niño atendido tanto por vía institucional como no institucional desde su nacimiento.

El papel de la formación y desarrollo pleno de la psiquis del niño corresponde a la educación y la enseñanza, pero de acuerdo con el enfoque materialista dialéctico del cual partimos, están además, los factores biológicos y sociales que funcionan como premisas para desarrollar la psiquis. El hombre en relación dialéctica con el medio adquiere una función determinada en su propio desarrollo donde lo externo actúa sobre lo interno y éste, una vez formado, se manifiesta y regula la actividad externa del sujeto y transforma ese medio. En la base de la educación está la

comunicación constante y el interés que tienen los adultos por los niños y por las acciones que estos realizan para conducirlas, para lograr el protagonismo necesario de los pequeños y una dirección desarrolladora y oportuna.

Los actos motores exigen una coordinación recíproca en el trabajo de todos los sistemas fisiológicos, lo cual depende de la regulación nerviosa correspondiente. Estos aspectos están relacionados con la motricidad fina: movimientos fundamentales de los pequeños músculos de la mano y el establecimiento de una relación óculo – manual, coordinación esencial para el dominio de acciones, instrumentos, así como para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Si bien es cierto que hasta las primeras décadas del siglo XX no se tomó en serio este apartado de la conducta humana, desde sus comienzos, las investigaciones sobre la motricidad infantil y humana en general, se realizaron con la intención de conocer mejor a los sujetos y poder establecer instrumentos para valorar, analizar y estudiar el estatus motor de estos.

En su evolución teórica, fue sólo Vigotsky quien puso en evidencia la planificación y organización verbal y social como carácter distintivo de la actividad motriz voluntaria. El método histórico – social indujo a considerar las funciones psíquicas superiores como un mecanismo innato en el crecimiento histórico- social- cultural del sujeto.

Vigotsky consideraba el movimiento voluntario como el resultado obtenido de la relación comunicativa entre el adulto y el niño, relación que permitía catalizar las instrucciones verbales del adulto sobre la base de acciones motoras.

Asumiendo este criterio, podemos valorar que en todos los estudios realizados anteriormente no está presente la estimulación del desarrollo de la motricidad fina en los que se le otorga una gran significación a la espontaneidad y a la experiencia individualizada del niño.

De ahí que nos sumemos a la consideración que la edad preescolar (que abarca desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años) es el período más importante en la

formación del individuo pues en ella se estructuran las bases fundamentales de las particularidades fisiológicas y psicológicas de la personalidad, que en los sucesivos períodos se consolidarán y perfeccionarán, por lo que se hace particularmente significativa la estimulación, por ser capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo.

- ¿Cómo se manifiesta el desarrollo de la motricidad fina en los niños y las niñas?
- ¿Cómo se inicia, desde el primer año de vida, el conocimiento de los objetos que lo rodean?
- ¿Quiénes son los responsables de la estimulación del desarrollo de la motricidad fina en el niño?
- ¿Cuándo comenzar a ofrecerla?

Estas interrogantes encontrarán alguna respuesta en los diferentes aspectos tratados en el presente material, y consideramos que sirvan de ayuda a aquellos que de una u otra forma contribuyen a la preparación de la familia, el personal docente, de salud u otro agente educativo con el propósito de obtener el desarrollo de los niños desde las edades más tempranas.

EI DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA

Los procesos que explican el desarrollo de la motricidad fina han sido tratados por numerosos investigadores y autores desde distintas posiciones y enfoques. Los más actuales tienen una visión globalizadora del sujeto. De esta manera puede apreciarse que en la literatura científica aparece recogida en mayor medida y en términos más generales lo referente a los movimientos voluntarios, en los que se destacan los estudios acerca de la motricidad gruesa desde el punto de vista clínico, psicológico, pedagógico, deportivo, terapéutico. Lo que respecta a

motricidad fina generalmente constituye una parte reducida de investigaciones de otros temas, como se analiza en el epígrafe anterior.

Fundamentalmente como elemento significativo se señalan los instrumentos evaluativos de la conducta motriz fina en función de solucionar problemas de aprendizaje en el desarrollo infantil.

Desde el punto de vista filogenético, la liberación de las manos de sus labores de desplazamiento ha sido uno de los hitos más importantes en el desarrollo de la especie humana y han sido diferentes autores los que explican cómo se ponen las manos del niño en acción y cómo se coordinan con la visión para ser capaces de realizar cosas que parecían inconcebibles, (Gesell, Halverson, Koupornix, Mc Grau).

Algunos de ellos localizaban el origen de la preferencia manual y de prensión en el Reflujo Tónico Cervical Asimétrico (TCA), el cual favorece la toma de contacto visual con la mano, por lo tanto si el sujeto manifiesta una preferencia a colocarse mirando una mano concreta debe ser indicio de posterior manualidad preferente. Actualmente la mayor parte de los autores rechazan tal afirmación sobre el valor predictivo del reflujo TCA.

En sentido general existe consenso en tratar la motricidad, el desarrollo psíquico y la educación como términos que aparecen inexcusablemente interrelacionados, ya que toda concepción educativa debe fundamentarse sobre los actos y acciones del niño en su componente no solo individual y personal sino también en su dimensión social y cultural.

En tal sentido se tiene en cuenta su aspecto neuromotor, afectivo, cognitivo y se utilizan adecuadamente los dispositivos espaciales y temporales para que el niño manifieste su expresividad motriz, plástica y mediante el lenguaje, ayudarle para que sea protagonista de sus propios aprendizajes, para sea investigador, creativo, para aprender con placer, en un ambiente lúdico y agradable en relación con el

adulto, el “otro” y los objetos circundantes, en la forma propia en que el niño lo hace.

La evolución y desarrollo de la motricidad fina muestra un subyacente control motor más refinado y una mayor capacidad de procesar la información visual por parte del niño para relacionarlo con acciones precisas y eficaces que, bajo la influencia social y un elevado ritmo de desarrollo de las estructuras nerviosas “responsables”, hacen que desde las edades más tempranas el pequeño sea capaz de poner en función los procesos, no obstante no haberse alcanzado aún los niveles de desarrollo de éste.

Estos niveles en el desarrollo de la motricidad fina se alcanzan en íntima relación con el desarrollo del pensamiento (Vigotsky, 1982) que van desde las acciones de orientación externa (agarre, manipulación), hasta el lenguaje escrito: momento cualitativamente superior en el desarrollo de psiquis que sólo se alcanza en la edad escolar, lo cual es posible si se lleva a cabo un proceso consciente de instrucción que permita preparar al niño para el importante logro de la pre-escritura cuando concluya la edad preescolar, en lo que se consideran como criterios de preparación: el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación óculo - manual, la orientación espacial y la asimilación de los procedimientos generalizados de análisis, en íntima relación (M. A. Rosés). Los cuales deben comenzar a ser estimulados para su desarrollo, desde el nacimiento del niño.

Entre los requerimientos teóricos que sirven de base se destacan: las acciones motoras y perceptuales, que surgen a partir de la actividad externa, material, es decir, en el proceso de interiorización de dicha actividad.

Esta concepción se deriva del principio de la unidad de la psiquis y la actividad, en el cual desempeñaron un papel importante Vigotsky y posteriormente Rubinstein y Leontiev. La unidad reside en que la actividad psíquica no solo se construye según el modelo de la actividad externa, sino que se expresa en ella. La psiquis y la actividad externa no son dos cosas distintas, sino dos formas de un todo único de

la actividad, las cuales están unidas entre sí mediante transformaciones mutuas que ocurren de la actividad externa a la interna y viceversa.

Este movimiento se produce porque ambas poseen una misma estructura. Galperin, siguiendo estas ideas continuó desarrollando dicho principio, y señaló que los nuevos tipos de actividad psíquica se asimilan primero en forma externa, material y luego se transforma en interna, psíquica, proceso este que transcurre por etapas.

De esta manera, resulta de gran importancia para el desarrollo del niño, la adquisición de la modalidad escrita del lenguaje. Vigotsky se refiere a los mecanismos del desarrollo. En ellos resultan esenciales las relaciones entre este y la instrucción.

A diferencia de otras concepciones, Vigotsky, expresa: “Descubrimos que la instrucción generalmente precede al desarrollo”¹ Uno de los conceptos más trascendentales de la teoría de Vigotsky es el de la “zona de desarrollo próximo”, a partir de la consideración de lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que es capaz de realizar en la actividad conjunta con el adulto. El trabajar sobre el desarrollo potencial implica, de hecho, asumir que la instrucción antecede (o debe anteceder) al desarrollo.

Sin embargo, si bien estas ideas son evidentemente trascendentales, lo potencial en el desarrollo no solamente debiera buscarse (como se hace generalmente) en términos de distancias entre lo real y lo potencial, es decir, cuánto le falta, en términos cuantitativos. Lo potencial puede estar también en la posibilidad de asumir vías diferentes para la instrucción en función de diferencias individuales de los sujetos y lograr favorecer el desarrollo (R. Rodríguez, 2003)

¹ Rodríguez C.R. Acerca del componente biológico de la inteligencia. Material Impreso ISPEJV. 1998.

Lo anteriormente analizado, resulta de especial interés para la tesis que aquí se propone en tanto asume que cualquier teoría inherente al desarrollo debe basarse en una concepción histórico - cultural y de manera específica, en la relación entre instrucción y desarrollo.

Para la escuela histórico - cultural de Vigotsky y sus seguidores, la motricidad humana se construye y constituye como elemento capital para el desarrollo infantil, y se relaciona de forma efectiva con el lenguaje y el pensamiento en función de una plena adaptación autónoma a la sociedad para contribuir a su desarrollo.

Otro importante científico que trata el problema de la motricidad voluntaria es A. L. Luria. Este lo hace desde un enfoque psicofisiológico y también sobre la base de una concepción materialista - dialéctica e histórico - cultural del desarrollo (Luria, 1982). En sustitución de las concepciones idealistas acerca de que las sensaciones y percepciones por lo general se consideraban estados pasivos de la conciencia y los movimientos voluntarios como “actos puramente volitivos”, activos, demostró que aparecen como actos reflejos complejos, realizados bajo la influencia de todo un conjunto de sistemas aferentes.

Estos situados en varios niveles del cerebro, incluyen el sistema de señales del lenguaje, las conexiones formadas sobre la base de estas señales están incluidas en los mecanismos que forman el acto motor voluntario. Destaca la creciente importancia de las zonas secundarias córtex motor (área premotora), área motora primaria (área 4 de Brodmann), área motora secundaria (área 6 de Brodmann) y zona terciaria (área 10 de Brodmann).

La teoría reflectora de los movimientos formulada por Pavlov y sus alumnos y desarrollada por Orbeli (1935), Anojin (1935), Bernstein (1947), reafirma que las áreas corticales motoras incluyen un grupo grande de zonas corticales cuyo funcionamiento asegura determinadas facetas de la preparación del acto motor. Unas realizan la organización de los movimientos voluntarios en el sistema de coordenadas espaciales externas, otras analizan los impulsos que llegan de los

músculos y articulaciones y otras responden a la influencia reguladora y directriz de las conexiones del lenguaje, influencia que es un importantísimo componente de la organización del movimiento voluntario.

Estas hipótesis han sido confirmadas también por los hallazgos fisiológicos que reafirman que la estimulación del córtex premotor se extiende sobre áreas del córtex relativamente extensas y evoca sucesivamente movimientos integrados, incorporando la rotación de los ojos y la cabeza, seguidos de rotación del cuerpo al lado opuesto y de los movimientos de prensión de las manos.

La característica del núcleo cortical de este sistema que le diferencia de las correspondientes áreas de los sistemas sensoriales consiste en que está relacionado no con una, sino con dos zonas de la corteza cerebral que funcionan en conjunto y que forman un aparato funcional único, la región sensoriomotriz de la corteza. “Sólo la corteza sensoriomotriz morfológicamente diferenciada, pero manifestada como unidad funcional, es el núcleo cortical del sistema motor”. (Luria, 1982)

Los especialistas y educadores están de acuerdo en afirmar que las manos y los ojos inmóviles son incapaces de captar los contornos de un objeto.

En el movimiento de las manos que palpan el objeto y en el movimiento ocular, que sigue el contorno, se produce la comparación ininterrumpida de la imagen del objeto con el original. Consecuentemente el papel de los receptores motores en la percepción no limita a crear las mejores condiciones para el trabajo de los sistemas aferentes, sino que los propios movimientos participan en la formación de la imagen subjetiva del objeto real. Siendo un reflejo del mundo material, depende también del sujeto que percibe, de sus conocimientos, sus motivos, necesidades, intereses, etc.

El desarrollo de la percepción visual ocurre desde los primeros días de nacido el niño y está muy relacionado con acciones prácticas y externas, según A. V. Zaporozhets. La práctica no se limita al movimiento de los ojos o de los dedos

ante el objeto que se percibe, sino que está muy vinculada a diferentes acciones de orientación e investigación, que sirven como forma de comprobación práctica visual de la imagen que surge.

Para Singer (1980, 1986), en diferentes estudios, como para otros autores (Martenieuk, 1976, Sage, 1977) se destaca la existencia de mecanismos y procesos de control que activan constantemente en el ser humano en acción. Así procesos como la atención selectiva, percepción, elaboración de la imagen, toma de decisión, memoria, selección de respuestas y regulación o retroalimentación deben ser considerados, lo que exige la participación de mecanismos de captación, elaboración, recuperación, organización, ejecución y control de las respuestas o conductas.

Otros autores e investigadores han descrito desde estas posiciones los procesos involucrados en el desarrollo de la motricidad fina, por períodos, fundamentalmente en el primer año de vida, en la que se expone de manera más explícita que en la edad temprana y preescolar. En Cuba se ha referido como proceso que sirve de base al dibujo, la lectoescritura, de acuerdo con conocimientos ya superados dialécticamente.

Los estudios analizados anteriormente nos permiten valorar, de acuerdo con los resultados obtenidos en las investigaciones que se han desarrollado dentro del marco de la psicología y psicofisiología, si bien en algunos se han acercado más a la posibilidad de servir de base a la teoría y la práctica pedagógica, no se han explotado suficientemente los recursos que desde el punto de vista teórico y metodológico pueden ofrecer.

Esto pudiera contribuir a acercarse más al conocimiento de la realidad objetiva y reducir los problemas que se presentan al final de la edad preescolar y realizar una influencia educativa debidamente planificada, dirigida y controlada desde las edades más tempranas. Además, muchos de ellos se quedan dentro de lo psicológico sin concretar las posibles implicaciones pedagógicas o didácticas o de

lo contrario, realizar una traslación mecánica de esos conocimientos a la aplicación práctica.

Otra implicación importante es considerar las conductas motrices de complejidad creciente controladas por el córtex cerebral muy influidas por la práctica temprana y oportuna para su perfeccionamiento, haciendo alusión a lo que hace mucho más de cien años Séchenov formuló en la hipótesis según la cual todos los tipos de movimientos, que comienzan por los involuntarios (elementales) y terminan por los voluntarios (más complejos), son movimientos determinados u obligados y la diferenciación básica de los tipos más complejos sólo se debe buscar en el sistema de estímulos que provocan dichos movimientos.

ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA

A continuación puntualizamos algunos elementos fundamentales explicados anteriormente y que son cuestiones en las que existe consenso, por lo que pudiéramos plantear que:

- la estimulación sobre las estructuras biofisiológicas y psicológicas cobra una especial significación y ejerce una acción determinante sobre el desarrollo infantil.
- En el período preescolar se estructuran las bases fundamentales a las particularidades físicas y las formaciones psicológicas de la personalidad, que en la edad escolar y en lo adelante se consolidarán y perfeccionarán.
- “El fenómeno de la plasticidad neuronal, constituye en gran medida, el fundamento de las posibilidades del desarrollo de la inteligencia”² en general y de la motricidad fina en particular.

² Martínez M.F. La estimulación temprana. Enfoques, problemáticas y proyecciones. Artículo. INTERNET. CELEP.

- La posibilidad de influir sobre el desarrollo del niño mediante la estimulación, está fundamentado biológicamente por dos procesos que constituyen factores de maduración, de naturaleza endógena (mielogénesis y sinaptogénesis) y su interacción con los factores socio-ambientales.
- La máxima diversidad de conexiones nerviosas (3/4 partes de las conexiones neuronales que se formarán en el resto de la vida) para la formación de los circuitos neuronales, se garantizan en los dos primeros años de la vida, según lo sitúan diferentes autores.
- “La falta de estimulación puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo del cerebro, pues altera su organización y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que han de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje”³.
- “La estimulación debe ser precoz, pues antes del nacimiento ya el individuo necesita ser estimulado, temprana, porque debe ir delante y conducir al desarrollo, sin identificarla con la aceleración y debe ser oportuna, pues en dependencia del desarrollo fisiológico y psicológico del niño en los diferentes estadios. deben condicionarse las influencias pedagógicas . . . como elemento potenciador del desarrollo”⁴

En relación con el interés que se muestra por el estudio del papel de la estimulación del desarrollo del niño y su influencia en la motricidad y la

³ Addine, Fátima y otros. Didáctica y optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje. IPLAC, C.Habana. 1998.

⁴ Rodríguez, C. Raul. Un modelo teórico acerca de los procesos psicofisiológicos que sirven de base a la lectura y las implicaciones didácticas. Tesis de Doctorado. ISPEJV. C.Habana. 2003.

inteligencia, observamos un mayor auge a finales del siglo XX, a partir de la década de 1980, momento en que resaltan las investigaciones que se realizan en países como Estados Unidos, España, Francia, antigua URSS, Alemania y Cuba.

Aunque se evidencian muchos avances en su estudio, un mayor énfasis se ha realizado en el interés por el tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales y por la motricidad gruesa más que por la motricidad fina, existen, además, muchas más interrogantes que cuestiones resueltas en los primeros seis años de la vida, en este último aspecto.

PAPEL DE LA FAMILIA EN LA ESTIMULACION DEL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA.

Las potencialidades del desarrollo de los niños y niñas, se actualizan si estos evolucionan en un medio favorable con los estímulos físicos y la presencia del adulto (madre o cuidador primario) que crea las condiciones psicoafectivas necesarias al desarrollo, a corto y largo plazo, enriquecidas por la comprensión de las necesidades del niño y de las mejores condiciones socioculturales para satisfacerlas.

- Necesidades fisiológicas.
- De ejercicio de las funciones sensoriales y motores.
- Afectivas o de comunicación.
- De seguridad y estabilidad.
- Necesidades cognitivas.
- Necesidades lingüísticas

En el caso de los niños con desarrollo medianamente normal, es suficiente crear las condiciones afectivas y las condiciones medioambientales para permitir que se efectúe el desarrollo, poniéndolos en contacto con un cierto número de objetos

para que ejerza su motricidad con independencia. Si de necesidades educativas especiales se trata, también deben ser creadas estas condiciones, atendiendo a las particularidades del niño y las características de sus necesidades.

El conjunto de intercambios sensoriales se pone en funcionamiento y sirve de punto de partida a las reacciones motrices del niño, los que mejoran en particular: la estimulación visual, la coordinación óculo – manual, el reflejo de prensión, la manipulación de las acciones y las acciones instrumentales.

Los padres han de saber que acariciar a su hijo no es solo una muestra de su amor, sino es a la vez, el primer paso para su educación motriz; esto le servirá para conocer que nunca se puede educar la motricidad sin que a la vez eduquemos su afectividad y su cognición.

La familia debe, ser el objeto que le ofrezca seguridad y le invite a atreverse a experimentar y evitar por tanto, prohibirle todo y limitarle demasiado su espacio vital.

OTROS FACTORES QUE PUEDEN CONTRIBUIR A LA ESTIMULACIÓN O CONSTITUIR BARRERAS:

Existen otros factores que contribuyen a la estimulación del desarrollo de los niños como son:

LOS FACTORES EXÓGENOS.

- Factores Socioeconómicos: tanto a nivel macro (desarrollo social – económico y cultural del país, dispuesto a priorizar la salud, educación y desarrollo de los niños) como a nivel micro (posibilidades materiales y económicas de la familia).
- Factores Educativos: sistema de educación nacional con una base teórica que conciba el desarrollo integral y armónico del niño, desde su nacimiento, y una base práctica que permita elevar la educación

equitativa a toda la masa poblacional infantil, que integre y no segregue, poniendo a su disposición los adelantos científico técnicos.

- Agentes Educativos: Con un carácter multisectorial que incluya a todos los factores, órganos y organismos, capaces de desarrollar programas sociales de atención educativa, tanto por vía institucional o no institucional, desde las edades más tempranas.
- La Familia: principal agente educativo, con carácter protagónico en la estimulación del desarrollo de sus hijos en el que involucra a todos los miembros, en función de dar ejemplo y ejercer funciones que permitan elevar la calidad de los logros para cada una de las edades por la que transitan los más pequeños.

LOS FACTORES ENDÓGENOS

- **Particularidades de los niños: estado de salud, desarrollo neurofisiológico y psicológico del sujeto.**

Todo lo anterior demuestra la estrecha relación entre los factores biopsicosociales como expresión de psicomotricidad y la importancia de la determinación de las posibilidades del desarrollo de un sujeto, lo cual evidencia lo que identificó y operacionalizó Vigotsky con la definición de la Zona de Desarrollo Próximo, en la que se ubican las fuerzas motrices del desarrollo, las posibilidades de transformación del niño en la enseñanza, en la estimulación, en la utilización de diversos métodos, en las condiciones socio-ambientales en que viven los niños, de salud y afectivas en que se desenvuelven y no en sus condiciones intrínsecas.

CONSIDERACIONES FINALES.

El desarrollo de la motricidad fina tiene su base en la correlación de las funciones biofisiológicas y psicológicas en su relación dialéctica con la influencia socio – histórico – cultural. La experiencia emocional del cuerpo y del espacio en su interacción con el adulto (madre o cuidados primarios), desemboca en la adquisición de numerosas prácticas motrices en el niño, unidad afectiva y expresiva sobre la que todo se centra y a partir de la cual todo se organiza.

El cerebro y el cuerpo del niño y la niña, manifiestan ciertas potencialidades para el desarrollo de la inteligencia y la motricidad. El proceso resulta tanto del crecimiento y desarrollo neural (mielogénesis y sinaptogénesis), físico (estructuras osteomusculares), como del aprendizaje (plasticidad), en correspondencia con diferentes períodos sensitivos. La estimulación temprana y oportuna es un reto y un imperativo para todos los agentes educativos de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ÁLVAREZ CAMBRA, RODRIGO. Ortopedia y Traumatología. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1986.
- ✓BELLAMY, CAROL. Estado mundial de la infancia 2001. UNICEF. 2001.
- ✓COLECTIVO DE AUTORES soviéticos. Maduración morfofuncional de los principales sistemas fisiológicos del organismo de los niños de edad preescolar. Traducción al español. V/O Vneshtorgizdat. Moscú. 1987.
- ✓ESPANDA ALICIA, PETROLI AMALIA S. La psicomotricidad en el jardín de infantes. Impreso en Argentina. Tercera reimpresión. 1984.
- ✓ESPRIU V., ROSA MARÍA. El niño y la creatividad. México : Editorial Trillas, 1993.
- ✓GARCÍA, GILBERTO Y COAUTORES. Peculiaridades de la actividad nerviosa en niños y adolescentes. Ciudad de La Habana . Editorial Pueblo y Educación. 1991.
- ✓GONZÁLEZ R. CATALINA. Particularidades del Desarrollo Motor del Niño de 0 a 6 años. Material impresión ligera.
- ✓LÓPEZ H.I. Y SIVERIO G.A. El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico. Ciudad de La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- ✓MINED. Programa de Educación Preescolar. 1 – 4to. Ciclo. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1998.
- ✓RUIZ E., LIGIA Y OTROS. Metodología de la Educación Plástica en la edad infantil. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1991.
- ✓TANNER, M. J. Educación y Desarrollo Físico. Instituto Cubano del Libro. Ciudad de la Habana. 1971.
- ✓VALDÉS MARÍN, ROLANDO. El Desarrollo Psicográfico del Niño. Ciudad de La Habana. Editorial Científico Técnica. 1979.
- ✓VALDÉS V., HÉCTOR. PÉREZ F. Calidad de la Educación Básica y su Evaluación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1999.

LA ESTIMULACIÓN DE LA INTELIGENCIA EN LA EDAD PREESCOLAR

HILDA PÉREZ FOREST

Las investigaciones han demostrado la importancia de los primeros años de vida para el futuro desarrollo del ser humano, incluso de la vida intrauterina. El periodo comprendido entre el nacimiento y los 6 años de vida, se corresponde con la etapa preescolar; esta denominación puede resultar polémica ya que algunos autores consideran que con la utilización de la misma se está aceptando cierta subordinación a la edad escolar, en realidad es un asunto semántico que requiere de un acuerdo, aunque para los educadores cubanos queda claro que es una etapa de gran desarrollo de todas las potencialidades de niños y niñas, que tiene sus propios objetivos y fines.

Se destaca en la etapa preescolar la edad temprana, que es el periodo del nacimiento a los tres años de vida y la edad preescolar propiamente dicha, entre los 3 y los 6 años de vida.

Como objetivo general de la educación en la etapa preescolar se destaca el lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades de los niños; es una etapa en la que se persigue el desarrollo integral y armónico de la personalidad. El desarrollo integral está referido tanto al componente intelectual como afectivo de la personalidad; consideramos de suma importancia velar por la unidad de estos componentes y no aceptar fraccionamientos en el estudio del desarrollo humano.

En este sentido no sólo debe considerarse la acción sobre el componente sensorio-perceptual y cognoscitivo, también hay que tomar en cuenta el desarrollo afectivo, así como el motor, sociomoral, estético, la formación de hábitos, los motivos, entre otros aspectos que tienen sus orígenes en las etapas tempranas de la vida, por tanto la estimulación debe iniciarse desde el comienzo de la vida,

estudios recientes demuestran como se activa el desarrollo cuando la comunicación entre los padres y “el bebé” se inicia durante el embarazo.

El niño como ser social vive en un mundo de relaciones y es por la comunicación emocional con el adulto, preferentemente con la madre, que se inicia el proceso de apropiación de la cultura, y con ella el desarrollo humano. La vida es un continuo proceso de apropiación y desarrollo que tiene sus bases en los seis primeros años de la vida.

Para lograr una estimulación adecuada es necesario que los padres conozcan como organizar la vida de sus hijos, qué estimular, cómo hacerlo y con qué. Hay que informar a los padres de familia, ellos son los mejores educadores de sus hijos, por cuanto la estimulación en el seno del hogar tiene garantizado el amor y la dedicación que los pequeños necesitan, así como se realiza en todos los momentos del día y por todos los integrantes de la familia.

El problema no radica en un programa de estimulación especial, dirigido a carencias, la cuestión esencial está en evitar la carencia, en anticipar, en prever que no surja la deficiencia, por tanto la estimulación no se puede hacer esperar y debe contemplar todas las esferas del desarrollo humano.

Educar al hombre para la vida constituye un principio de la educación cubana.

La necesidad de informar a las familias y de involucrarlas en el proceso educativo de sus hijos es una cuestión de suma importancia, hay que preparar a las familias y en particular a los padres antes de que nazca el niño. El proceso educativo no debe verse como algo propio de la educación formal, de la educación que los niños y las niñas reciben en los Círculos Infantiles; aún cuando ellos asistan a las instituciones infantiles, los padres, las familias deben conocer cuál debe ser el desarrollo a alcanzar por sus hijos en cada etapa y qué hacer para lograrlo, ese qué hacer, es precisamente qué y cómo estimular.

En Cuba la legislación vigente relacionada con la Seguridad Social y la atención a la mujer trabajadora garantiza que las madres que laboran tengan la posibilidad de permanecer junto a sus hijos durante el primer año de vida, por lo tanto, las instituciones infantiles inician su actividad educativa en el 2do año de vida, cuando los pequeños tienen cumplido su primer año de vida.

Esto refuerza la idea de la necesidad de preparar aún mejor a las familias, ya que la estimulación que reciben los niños y niñas se produce básicamente en el seno familiar. La institución deja de tener la responsabilidad de la estimulación a algunos niños, durante el horario laboral de sus madres, en este importante y decisivo momento de la vida.

Como parte de la preparación de los padres de familia para la atención educativa de los pequeños en el seno del hogar, en nuestro país se desarrolla el Programa “Educa a tu Hijo”, que en la actualidad atiende el 99,5 % de la población infantil de 0 a 5 años de vida. Con este programa se orienta a las familias para lograr una estimulación adecuada, así como para llevar el control de los avances o dificultades de sus hijos.

Existen materiales dirigidos a los padres donde aparece la orientación concreta y precisa para estimular cada aspecto del desarrollo en las distintas edades de la etapa preescolar, así como, se presentan aquellas conductas que pueden considerarse indicadores de los logros, avances del niño y la niña en cada etapa o año de vida. Estos logros se determinaron por estudios realizados en nuestro país (Siverio, León y otros, 1989). Estas investigaciones permitieron comprobar como algunas tareas y el proceso para su solución, por cada niño y niña podían ser criterios “predictores” del desarrollo.

De ahí que consideremos que una cuestión importante en la preparación de las familias consista en que aprendan a observar los progresos de sus hijos, no sólo por lo que logran hacer los niños de manera independiente, sino cuanto pueden

hacer con ayuda de los adultos o de un coetáneo más capaz. Se debe insistir a los padres el hecho de ver el desarrollo con un sentido de proyección, para eso tienen que estar atentos a cuando el niño intenta algo nuevo, aún cuando no lo logre.

Estos intentos son importantes “avisos” de los avances del niño; en este sentido, sin hablar a los padres de desarrollo actual, de desarrollo potencial y de zona de desarrollo próxima, que indudablemente constituyen aspectos medulares de la teoría de L. Vigotsky, y que sirven de fundamento a nuestra concepción del desarrollo, hay que transmitir a las familias, con un lenguaje sencillo la relación que existe entre enseñanza y desarrollo, entendiendo la enseñanza en las primeras edades y muy especialmente en el primer año de vida como “la estimulación” que requiere el pequeño para alcanzar el desarrollo deseado.

El presente trabajo se enfoca a la estimulación de la inteligencia, pero como se explicaba anteriormente, esto no implica que en nuestra concepción se desestimen los otros aspectos componentes del desarrollo integral; incluso el surgimiento de los primeros indicios de la “inteligencia” están muy vinculados con lo afectivo, con la comunicación emocional, con la relación de apego. No obstante, intentamos profundizar en los “indicadores” que constituyan esa señal, ese aviso del desarrollo del componente senso-perceptual y de las acciones con los objetos, como antecedente del desarrollo intelectual y por tanto del desarrollo de la inteligencia.

Nuestra posición teórica está sustentada en los postulados del enfoque Histórico Cultural, por tanto consideramos que existe un condicionamiento de las capacidades intelectuales y de la inteligencia y este condicionamiento está relacionado por el contexto histórico social, la actividad y la comunicación. Los aspectos biológicos son considerados como sustrato material, necesario, pero no suficiente. Resulta imprescindible un medio favorecedor, que garantice una estimulación adecuada, por su contenido, intensidad y duración. Hay que cuidar la dosificación de la estimulación y evitar la sobre estimulación, que no sólo fatiga,

sino que puede tener un efecto negativo, en el sentido de estancar o retardar el desarrollo.

Las capacidades se definen como una formación psicológica, que constituye condición para la realización exitosa de cualquier tipo de actividad; que se forman y se expresan en las actividades para las cuales ellas son necesarias.

Las capacidades no constituyen una suma de conocimientos, hábitos y habilidades, sino ellas son en si, una cualidad psíquica; cuyo contenido o mecanismo psicológico son las acciones de orientación, que le permiten orientarse en las condiciones de las tareas, orientarse en los procedimientos más idóneos para su solución exitosa.

Durante la etapa preescolar se forman algunas capacidades muy relacionadas con el desarrollo psicológico de la etapa, ellas son: las motoras, que se vinculan al desarrollo de la posición erecta, el dominio de la marcha, la coordinación, la flexibilidad; la relacionada con la expresión oral (el lenguaje), en esta etapa con la asimilación de la estructura gramatical del idioma, y las cognoscitivas, es decir, las de tipo intelectual, relacionadas con el desarrollo de la percepción y del pensamiento, con la transformación progresiva, durante la etapa preescolar, de los procesos involuntarios en voluntarios.

Vamos a referirnos particularmente a las capacidades que le permiten al niño orientarse no sólo en las propiedades y cualidades externas de los objetos y fenómenos del mundo circundante, sino también en sus vínculos, relaciones, nexos e interrelaciones más esenciales, estas son específicamente las capacidades intelectuales, las que nos permiten hablar del desarrollo de la inteligencia.

Por lo tanto, entre las capacidades intelectuales que se desarrollan en la etapa preescolar encontramos las Sensoriales y la Intelectual General o Cognoscitiva,

ambas son expresión de una capacidad más general, que es necesaria formar desde estas edades y está vinculada a la posibilidad de lograr un carácter más voluntario, intencional y consciente de los procesos psicológicos, ella es la capacidad para la mediatización, significa la posibilidad de utilizar medios elaborados socialmente para resolver tareas o situaciones de carácter cognoscitivo.

Podemos situar el desarrollo de las capacidades Sensoriales durante los tres primeros años de vida, se considera que es el periodo sensitivo para su desarrollo, de ahí que este sea un contenido prioritario de la estimulación intelectual, para el desarrollo de la inteligencia en la edad temprana.

El contenido psicológico de las capacidades sensoriales, como se expresa para el desarrollo de las capacidades en general, son acciones de orientación, pero en el caso de las sensoriales, del tipo de las acciones perceptuales y utilizan como medio los patrones sensoriales.

Las acciones perceptuales y los patrones sensoriales constituyen las dos regularidades fundamentales del desarrollo sensorial de la etapa. El desarrollo perceptual coincide con la formación de capacidades sensoriales, es la manera en que esta formación psicológica se expresa y se utiliza en la orientación del niño en el medio que lo rodea, en sus variaciones y combinaciones.

Los patrones sensoriales le van a servir al niño de marcas, medidas para percibir el mundo circundante, constituyen un apoyo para la realización del acto perceptual; progresivamente en el transcurso de la infancia preescolar en el niño se van formando representaciones a las que irá refiriendo todo lo que percibe. En la medida que el niño asimila estas representaciones se van desarrollando paralelamente las acciones perceptuales, ellas son:

- Acciones de Identificación: Son las más sencillas, las primeras que se manifiestan en el proceso de la percepción, las que en el proceso de análisis del objeto coinciden exactamente con el patrón.
- Acciones de correlación o de comparación: Con ellas se distinguen cualidades o propiedades que se diferencian del patrón. El objeto o una de las cualidades se parece al patrón, pero no se corresponde exactamente. Los diferentes objetos o cualidades pasan a ser variantes del patrón sensorial.
- Acciones Modeladoras: En este caso las propiedades del objeto no se comparan con un patrón, sino con un sistema de patrones, estas acciones constituyen un nivel superior en la percepción y están relacionadas con la posibilidad de desarrollar la percepción analítica.

Estas acciones de percepción al desarrollarse se van transformando de acciones externas a acciones internas, mediando un proceso que se denomina “proceso de interiorización”. Las experiencias de L. Venguer en la antigua URSS y luego confirmadas en Cuba en 1979 por S. León, S. García, H. Pérez, entre un grupo de investigadores, demostraron que en el proceso de interiorización pueden precisarse etapas bien definidas:

- 1 a 2 años: En la solución de las tareas los niños utilizan acciones de pruebas, acciones prácticas, un tanto caóticas; el niño no tiene una orientación previa, por ejemplo toma un objeto y trata de introducirlo en cualquier orificio.
- 2 y ½ a 3 años: Es la etapa de las acciones externas de orientación, por primera vez surgen las acciones de orientación y tienen un carácter externo. Entre las acciones de orientación externas que utilizan se encuentran las relacionadas con el acercamiento, yuxtaposición, rotación,

cambio. Por ejemplo, el niño toma un bloque y no trata de introducirlo en cualquier orificio sino que lo acerca para ver en cual concuerda, de esta forma encuentra el orificio adecuado e introduce el objeto.

- 3 a 4 años: Se produce la primera etapa de interiorización. El niño resuelve las tareas visualmente, pero no de inmediato. Las acciones de percepción comienzan a tener un carácter interno, pero todavía al niño le hace falta ver el patrón sensorial para resolver la tarea.
- 4 a 5 años: Se produce la interiorización completa de la acción perceptual. Resuelve las tareas con acciones visuales propiamente dichas. El movimiento de las pupilas es menos perceptible, el niño puede resolver la tarea con sólo mirar.

De esta forma se pueden analizar dos líneas en el desarrollo de las acciones perceptuales:

- 1- Cuando se van complicando los tipos de acciones perceptuales.
- 2- Cuando cada tipo de acción perceptual pasa por el proceso de interiorización, primero con un carácter externo y luego con el proceso de interiorización, se convierten en acciones perceptuales internas.

También entre las capacidades que se desarrollan en la etapa preescolar mencionamos la Capacidad Intelectual General, ella permite la utilización de procedimientos generales para solucionar diversas tareas de carácter cognoscitivo (construcción, memoria, relaciones espaciales, cuantitativa, mecánicas, temporales) cuyo fundamento radica en la posibilidad de establecer relaciones generalizadas. La forma fundamental de mediatización que permite este establecimiento de relaciones generalizadas es la modelación (A. Siverio, 1989).

Se modelan relaciones y para ello se utilizan modelos. Por “modelo” entendemos, el conjunto de elementos o sustitutos que guardan entre si la misma relación que guardan los objetos que son modelados. La forma de mediatizar la realidad puede variar en dependencia del contenido que se tiene que asimilar; por eso estos modelos pueden ser objetales, gráficos, planos, de esquemas, etc. Estos modelos son, por tanto, convencionales, personales.

Las acciones que constituyen el contenido fundamental de la Capacidad Intelectual son acciones de:

- ❖ Sustitución
- ❖ Construcción
- ❖ Utilización

Con estas acciones se produce también un proceso de interiorización, dando lugar al paso del plano externo, al interno. Entre los tipos de interiorización se encuentran: alejamiento espacial del modelo de la realidad modelada, utilización de modelos objetales y luego gráficos, etc.

Para valorar el desarrollo de la Capacidad Intelectual es necesario tomar en cuenta la concientización, es decir, la comprensión por el niño de las acciones que asimila; para ello el niño debe ser capaz de explicar la esencia de la función mediatizadora y luego transformarlo, adecuar el modelo a la realidad circundante, en este sentido valorar la utilidad del modelo cuando la realidad ha variado.

Todo lo expuesto en relación con las capacidades sensoriales y la capacidad intelectual general debe formar parte de la propuesta de actividades para los niños de estas edades, estar incorporado al sistema de influencias educativas que reciben los niños.

Para organizar las actividades encaminadas a desarrollar las capacidades sensoriales y la capacidad intelectual no se requiere de medios sofisticados y específicos, pueden ser de enorme utilidad los materiales y objetos de la vida cotidiana, así como otros, que nos ofrezca la naturaleza.

Con alguna frecuencia los padres seleccionan para sus hijos objetos y juguetes costosos y muy elaborados que no responden a las necesidades e intereses de los niños y las niñas de edad temprana o preescolar, que no favorecen el desarrollo de las acciones con los objetos y el establecimiento de relaciones entre ellos.

Como parte del proyecto de investigación Aproximación a una caracterización del niño y la niña cubanos de 0 a 6 años, que realiza el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, se llevó a cabo un pilotaje con 25 familias (13 niñas y 12 niños), cuyas edades oscilan entre el mes y los doce meses de edad. El propósito de este estudio preliminar fue explorar el desarrollo de los niños, conocer cómo estimulan a los niños los padres y qué criterio tienen de ese desarrollo.

El estudio se realizó en seis áreas, que son: socio-afectiva, vida cotidiana, motricidad, senso-perceptual y acciones con objetos, y crecimiento y salud. Nos detendremos en los resultados del área senso-perceptual y de las acciones con los objetos. Se utilizaron tres instrumentos: escala de logros (utilizando los logros que aparecen como esperables en el 1er año de vida), una entrevista a la madre o al padre y la aplicación de situaciones experimentales; estas últimas nos permitieron comprobar los resultados obtenidos al aplicar la escala de logros y la entrevista, cuyos resultados están matizados por criterios y valoraciones de los padres.

En general los niños de la muestra cumplen los indicadores de cada subgrupo de edad (0 a 3 meses, 3 a 6 meses, 6 a 9 meses y 9 a 12 meses), se les pidió valorar

tres criterios: lo logra, hace intentos y no lo logra. Sin embargo, resulta interesante que muy pocas madres son capaces de precisar si hay intentos, es decir, no se toma en cuenta como cuestión importante del desarrollo los primeros intentos; no hay comprensión de lo que significa para el desarrollo la posibilidad de realizar una tarea, aunque requiera de ayuda o quede solamente en “intentos”. Se anexan los logros utilizados como indicadores del 1er año de vida.

Por otra parte, se registran algunas dificultades en la acción prensil y las actividades con objetos, entre ellas quisiera subrayar “colocar un bloque sobre otro”, “hacer una torre”, “tapar y destapar”, “sacar y meter objetos en una cajita”; estas son tareas que deben formar parte de la estimulación sistemática, pero los resultados indican que en estos casos, estas acciones no forman parte de las actividades cotidianas de los niños, o que la estimulación es insuficiente.

En algunos casos se recogen criterios que indican que los padres consideran que “son actividades difíciles”, o que consideran que no pueden lo hacerlo y por eso no le han dado objetos que posibiliten la realización de esas acciones; esto último nos indica la necesidad que tienen los padres de disponer de materiales orientadores sobre como proceder para estimular la inteligencia de sus hijos y de tener un mayor dominio de la importancia que tiene activar “despertar” la inteligencia desde los primeros momentos de la vida.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La estimulación del desarrollo intelectual debe iniciarse desde el nacimiento, este desarrollo se vincula fuertemente al desarrollo de los procesos de percepción y de pensamiento.

La estimulación de la inteligencia no es una tarea exclusiva de los educadores, hay que preparar a los padres de familia para que se conviertan en eficaces

potenciadores del desarrollo. Las actividades de estimulación y en particular las dirigidas al desarrollo intelectual deben ser parte de la vida cotidiana.

Hay que tomar en cuenta el desarrollo potencial, en este sentido hay que preparar a los padres para que sean más observadores de los intentos y primeros atisbos de nuevas formas de proceder de los niños para solucionar distintas tareas, aunque para ello requieran de ayuda.

Es insuficiente la bibliografía dirigida a los padres, ésta debe ser más específica a la realidad hogareña; independientemente de que el nivel cultural de las familias le permita acceder a materiales más técnicos.

ANEXO

INDICADORES DEL DESARROLLO PARA EL PRIMER AÑO DE VIDA.

- 1- Puede fijar la mirada en el rostro de una persona que se aproxima a él o a un objeto que se le acerca a su campo visual.
- 2- Sigue con la mirada el rostro de una persona u objeto que estando frente a él se le mueve hacia un lado y otro.
- 3- Busca la fuente del sonido que se produce con un objeto detrás de él, a su izquierda o a su derecha.
- 4- Sigue con la vista un objeto que desde la posición de sus ojos, los dejas caer delante de él.
- 5- Realiza movimientos simples de la mano encaminados a hacer contacto con un objeto.
- 6- Cuando agarra un objeto con su mano utiliza la palma de la mano, pero ya se ayuda con el dedo pulgar o utiliza como una pinza, los dedos índice y pulgar.
- 7- Ante la presencia de un objeto hace algún intento de atraparlo, pero por falta aún de control visual, sus acciones son muy simples, como golpear con su mano para lograr atraerlo en la mesa.
- 8- El niño(a) puede sacar y meter objetos de una caja.
- 9- Si golpeas con un objeto sobre la mesa, donde el niño lo vea. Él repite la acción por imitación.
- 10- Explora el objeto que manipula.
- 11- Abre y cierra una caja de tamaño adecuado a sus manos.
- 12- Busca un objeto que se esconde bajo un pañal, ante su vista.
- 13- Choca un objeto contra otro cuando se le muestra (por imitación).
- 14- Ensarta argollas en una base o coloca cubos uno sobre otro.
- 15- Utiliza algún medio para alcanzar un objeto que no puede alcanzar directamente.
- 16- Hace intentos de usar el lápiz (crayola) cuando le ofreces un papel.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ VENGUER, LEONID. Temas de Psicología Preescolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
- ✓ LEÓN, SERGIO Y OTROS. La educación y el desarrollo sensorial de los preescolares cubanos en las condiciones del círculo infantil. En Investigaciones Psicológicas y Pedagógicas del niño preescolar de A. Siverio,. Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1988.
- ✓ PÉREZ FOREST, HILDA. La estimulación intelectual en la edad preescolar. II Encuentro de Educación Inicial y Preescolar, CELEP, 1999.
- ✓ MINED. Programa de Educación Preescolar (2do ciclo). Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
- ✓ LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. El nuevo concepto de educación infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002

NECESIDAD DEL ENFOQUE LÚDICO EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

OLGA FRANCO GARCÍA

“Un niño que no juega, es un adulto que no piensa “(Schiller)

Un niño, en sus primeros años es como una semilla debajo de la tierra esperando florecer. Es una posibilidad, un potencial que aguarda para desplegarse. En esos momentos de la vida, aquello que es potencia puede comenzar a transformarse en inteligencia, en lenguaje, en autonomía, en subjetividad.

Será tarea de los adultos que acompañan al niño, y de la escuela, encontrar los caminos, los espacios, las fuerzas que hagan expandir esa riqueza latente. Y será también tarea de quienes acompañan al niño en su desarrollo, encontrar las mejores condiciones en medio de tanta adversidad, para aprovechar momentos que no vuelven.

En diversos países, en diferentes realidades, en variados contextos, los niños siempre son los mismos y la primera infancia reclama, en todas partes, el mismo respeto y la misma dedicación. Pero la educación no siempre ofrece todo lo que la infancia necesita.

Existe algo que necesita la infancia, que es su necesidad mayor, y que muchas veces no se le brinda. Ese algo consiste en la posibilidad de jugar, por ello, hay que dejar entrar en los centros educativos y en todos los contextos donde se ofrezca educación en estas edades, luz, vida, alegría, saber y amor, lo que se resumen en una sola palabra: **JUEGO**.

“...en muchas culturas el juego es fomentado e impulsado para beneficio de los niños. Inicialmente fue considerado como un acto de afecto, que permitía compartir el gozo que motivaba. Posteriormente fue utilizado como un medio de

iniciación a los comportamientos y a las técnicas de la vida cotidiana. Pero ahora que la sociedad dispone de nuevos métodos de instrucción no se considera al juego como una actividad inútil y dañina, ya que se creía que impedía la calma y la inmovilidad necesarias para el aprendizaje serio”.¹

“En el espíritu de los padres y maestros, el niño ha sido considerado durante generaciones, como un adulto en miniatura vacío, ignorante y atraído inútilmente por el juego. Se debía por lo tanto, rectificar al niño, instruirle por medio de lecciones y de ejemplos, iniciarlo directamente al saber de las personas razonables”. Montaigne escribía *“El juego debería ser considerado como una de las actividades más serias realizadas por los niños”* fue más tarde que la psicología moderna le diera la razón, reconociendo al niño su necesidad de experimentar para aprender, de volver a realizar, él mismo, todo tipo de descubrimientos, que el adulto ya ha hecho”²

“... comprendemos mejor en la actualidad que los juegos y los juguetes, los espacios de juego y el tiempo dedicado al juego, la participación de los adultos en estas actividades lúdicas, así como la de los compañeros, son elementos claves en la vida de todo niño. La mayoría de los padres y de los educadores, mejor informados de las leyes del desarrollo del niño están más conscientes que el juego es más que un pasatiempo entretenido, ya que aporta un medio irremplazable de expresión y una forma para progresar en el plano cultural y psicológico.”³

¿Qué importancia tiene que el niño se eduque y aprenda en un ambiente lúdico, en los momentos actuales?

“Un espacio importante en la vida de los niños lo ocupa el juego, por el alto grado de placer que les proporciona y por constituir un preciado medio de educación. Mediante el juego, los educadores proporcionan los medios y actúan para

¹ Michelet André, El juego del niño: avances y perspectivas, Québec OMEP, Ministerio de Educación, 2002, p 11

² Obra citada p.11

³ Ibidem

favorecer el desarrollo del niño; al mismo tiempo generan diversos sentimientos de afecto, amistad, compañerismo, ternura que, en general, contribuyen a una mayor sensibilidad hacia los otros que, a la vez los facultan para otra serie de actividades, como la observación y comprensión de estímulos, que crea en ellos independencia y autonomía.⁴

La actividad lúdica constituye de manera inequívoca, un elemento potenciador de las diversas esferas que configuran la personalidad del niño. El desarrollo psicosocial de una personalidad integral, se obtiene, de manera muy especial en el juego. Así tenemos que la actividad lúdica no es algo ajeno, o un espacio al cual se acude para distenderse, sino una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea.

El juego es sin lugar a duda, un fenómeno único que puede tener diferentes manifestaciones pero que siempre está muy vinculado a la vida y educación de la nueva generación.

De ahí que la Dra. Ana Ma Siverio afirme que: “No es posible dejar de destacar **el enfoque lúdico** de todo el proceso educativo. El juego constituye la actividad fundamental en la edad preescolar y, mediante sus distintas variantes: juegos de imitación, de movimientos, de mesa, didácticos y, esencialmente, el juego de roles, también a veces llamado dramatizado, los niños sienten alegría, placer y satisfacción emocional, lo que al mismo tiempo enriquece sus conocimientos, sus representaciones, su motivación, sus intereses, contribuye a la formación de sus actitudes, de sus cualidades, en fin, a todo su desarrollo y crecimiento personal. Por todo ello, el juego constituye una forma organizativa crucial del proceso educativo, pero a su vez, se convierte en un procedimiento fundamental presente en cualquier tipo de actividad. Lo expresado, permite enfatizar la concepción acerca del enfoque lúdico, en la organización y conducción del proceso educativo en esta etapa del desarrollo infantil”.⁵

⁴ Franco García, Olga, Lecturas para Educadores Preescolares I Pueblo y Educación 2004, p.1

⁵ Siverio Gómez A.M. Conferencia ofrecida en Congreso Internacional de educación Infantil. Monterrey México, mayo 2005

Nos moviliza la convicción de que la dignificación de la infancia y el respeto a los derechos del niño significan brindar, desde todos los niveles, una educación que tome en consideración las posibilidades socio-afectivas-cognitivo-motrices de los niños.

Desde este lugar nos interesa clarificar el papel de las propuestas de juego como parte de los mecanismos de influencia que pueden utilizar los educadores, a fin de no despojar a la niñez de su derecho a la apropiación de conocimientos, hábitos, costumbres, valores, etc.; apropiación que no podría realizarse si la actividad escolar no incluye el juego como piedra fundamental de la acción educativa cotidiana.

Jugar es para el niño como vivir. Es la manera en que comienza a conocer el mundo, a descubrir. Es la manera en la que se atreve a probar otras historias, a sentir otras emociones en un mundo en el que todo es posible, a decir con otros lenguajes aquello que aún no puede expresar claramente con palabras.

El juego permite al niño manifestarse y a la vez satisfacer, en el más alto grado, su curiosidad, su fantasía, su necesidad de actividad. Durante el juego el niño entra en un amplio y complejo sistema de relaciones con los objetos, con otros niños y con los adultos, lo que les da la posibilidad de adquirir numerosas nociones del mundo que lo rodea y desarrollar importantes procesos del conocimiento como son: la percepción, la representación, la memoria, la imaginación, el pensamiento, el lenguaje.

Cuando el niño manipula los objetos, percibe su tamaño, su forma, su color, el peso, la distancia entre ellos y la posición que ocupan, ya están recibiendo una influencia para el desarrollo psíquico y físico. Al seleccionarlos y compararlos en sus acciones lúdicas, se están creando las bases de los procesos posteriores de análisis y síntesis.

Muchas tareas intelectuales se logran mejor en la actividad lúdica que si se les pide directamente mediante instrucciones verbales del adulto. Esto se explica porque el desarrollo del lenguaje no está suficientemente acabado, lo que impide que se organice internamente la actividad psíquica, debido a que su conducta intencional no está desarrollada totalmente. El niño en el juego actúa porque quiere actuar, no porque debe actuar.

En el juego se pueden tener “poderes mágicos”, ser “mamá”, “papá” o “maestra”, convertir un papel de periódico en un “hermoso traje”, o volver a ser “bebé”. En el juego, la realidad es la que debe adaptarse, porque el mundo de la imaginación y de la fantasía no tiene límites. Mucho se ha pensado y escrito sobre el papel que el juego debe desempeñar en el nivel preescolar.

Hay quienes sostienen que es lícito y necesario utilizar al juego como una estrategia didáctica privilegiada para enseñar contenidos; hay quienes sostienen que si se proponen objetivos, contenidos y productos esperados, ya no se trata de un juego; hay quienes piensan que jugando se puede aprender (aunque no todo se aprenda jugando); hay quienes hablan de juego trabajo, juego libre, juego en rincones, juego dramático, juego centralizador.

Sin embargo, el reconocimiento pedagógico del juego como una actividad desarrolladora, no viene de estos tiempos. El maestro Quintiliano enfatizaba en la utilización del juego para enseñar. Otros muchos pedagogos como Claparede, Decroly, Freinet, Usova, formularon teorías sobre el lugar del juego en las actividades escolares, no obstante, este todavía no ocupa el lugar protagónico que ellos hubiesen querido.

Fröebel, hacia 1850 había instaurado el juego como elemento esencial de la primera etapa de la educación. Decía: *“El niño juega, por tanto es por el juego que debemos comenzar”* Esta idea extraordinaria entró en la pedagogía gracias a él y a los métodos y medios creados.

Por otra parte, la noción de zona de desarrollo próximo incluye en sí el verdadero papel de la imitación y del juego.

Vigotsky en su obra afirma que la imitación permite la transformación del desarrollo potencial en desarrollo actual, mientras que el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño... incorporando como potencial, los instrumentos, los signos y las normas de conducta de su cultura.

Y reforzaba su idea con el ejemplo de que el aprendizaje de la lengua materna es más rápido si se inscribe en un contexto lúdico. No es raro que las diferentes formas gramaticales y pragmáticas del lenguaje aparezcan por primera vez durante el juego.

Por otra parte, Bruner, sostiene que el niño no aprende simplemente los elementos del lenguaje, aprende además su utilización combinatoria, como medio de pensamiento y acción. Pero para lograr el uso de este discurso combinatorio sobre el mundo, se necesita que el niño esté en capacidad de jugar con el mundo, con esta flexibilidad que la actividad lúdica permite.

Lamentablemente otros autores han visto al juego como una función aislada, y lo han separado de las actividades no lúdicas.

Por ello Michelet en su libro “El juego del niño...”, asegura que en numerosos proyectos de reformas educativas no se trata el juego de ningún modo en las disposiciones aceptadas y expresa que otros, como Legrand, refiere que la integración del juego como instrumento de educación es absolutamente desconocida.

¿Qué es lo que sucede? Pues, sencillamente, que todavía existen sistemas educativos están atados a lo tradicional, a la utilización de símbolos: palabras,

números imágenes, que constituyen la materia casi exclusiva de la actividad de la institución educacional.

Entonces nos preguntamos: ¿Es acaso el juego un tipo de actividad que se diferencia de otras? ¿Constituye el juego una conducta aparte? ¿O es que el juego no es una actividad seria y las otras actividades no lúdicas sí lo son?

Para dar respuestas a estas preguntas, necesitamos remontarnos un poco a la historia.

La diferenciación del juego del resto de las actividades que realiza el niño, surgió dentro de la propia escuela de principios de siglo XX. Así lo refiere Claparede:

“Ya sé yo que la palabra, juego, cuando se habla de hacer de él el fundamento de la actividad escolar tiene la virtud de producir un gran escándalo... ¡Las escuelas se han hecho para trabajar y no para jugar! Exclaman” (se refiere a los maestros)⁶.

Lamentablemente este escándalo no es de principios del siglo XX, porque todavía forma parte de la concepción de muchos educadores gobernados por conceptos rígidos, caducos, inflexibles, en cuyas esencias están: las aulas cerradas, los pupitres, los niños sentados la mayor parte del tiempo, realizando ejercicios en hojas de trabajo, encerrados en las cuatro paredes de la sala de aula, desde que llegan hasta que se marchan.

Esta cultura escolar tradicional tiene un marcado interés hacia las actividades académicas rígidas y muestra el desconocimiento de la psicología y la pedagogía del juego. Ahí está la explicación de todo: *el juego es cosa aparte del sistema educativo*.

Este es uno de los males por los que atraviesa la educación de los preescolares, en muchas partes del mundo, debido a los que aducen que el juego es poco serio: *“Todo es risa, placer, así no se aprende nada.”*

Sin embargo, a pesar de que la creación de una atmósfera lúdica alrededor del niño y de sus actividades tiene un alto significado, hoy en día los niños pasan la mayor parte del tiempo en instituciones demasiado “serias”; en sus hogares cuentan con poco o casi ningún espacio para jugar, además de que los adultos *“están muy ocupados”* para *“entretenerse jugando con sus hijos”*.

Entonces la mejor solución que pueden hallar es la de sentarlos frente a la tele o ante un ordenador para que estén entretenidos. Este estilo de vida actual debe ser cambiado, de lo contrario tendremos una generación de niños aburridos, tristes, poco creativos y enfermos espiritualmente.

Esta realidad se refleja claramente en las palabras de la Catedrática de Antropología de la Educación de la Universitat de Valencia, Petra M^a Pérez, quien señala que la ciudad actual no está pensada para los niños. Asegura que han desaparecido los espacios terciarios, calle, plaza, almacén, etc., donde los niños espontáneamente se reunían a jugar.

Suscribe, además, que tienen pocos hermanos, no conocen a sus vecinos y la falta real de espacios en la vivienda que puedan utilizar como lugares de juego - desvanes, patios, pasillos, etc.- y de otros niños con quienes jugar, han convertido a la televisión en la protagonista de su tiempo de ocio y a la escuela en lugar privilegiado para el juego con iguales. Pero, **al colegio no se va a jugar**, ni existen espacios apropiados para el juego libre y la televisión no sirve, ni busca el desarrollo infantil.

⁶ Aroche, A. Curso Pre evento. El juego en la edad preescolar I Encuentro Taller La educación inicial y preescolar hoy . ciudad de La Habana, 1996 Págs. 2 y 3

Frente a esta realidad, el juego sigue siendo la actividad primordial de la vida de los niños, necesaria para su equilibrado proceso de desarrollo. Por ello es fundamental que la familia, la escuela y la sociedad sean conscientes de la necesidad que tienen los niños y niñas de espacios, tiempo y de alguien con quien jugar. Ser conscientes también de la responsabilidad de proporcionar a los niños las mejores condiciones de juego. Hoy el juego infantil depende en mucho de los adultos.

André Michelet opina que: “El juego no es una reliquia de los mitos de los viejos tiempos,... como se quiere todavía hacer perdurar, una creación poética de la mente infantil. El juego no es tampoco de por sí, generador de saber y de progreso. Depende estrechamente del medio y no es la expresión espontánea de una hipotética riqueza natural interior. Está hecho para el niño. En simbiosis con su vida, le permite ganar saberes, le permite también agregar conocimientos...”⁷

Según Cristina Mónaco (Argentina) cuando se refiere al juego señala: “Es el modo natural de vida del preescolar, por tanto debe ser considerado EL MÉTODO para el jardín de infantes, pues se basa en los intereses y necesidades naturales del niño. Mediante él, el docente debe favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, orientando las acciones hacia el logro de los objetivos previstos... Requiere de la maestra, no solo un diagnóstico... y una planificación reflexiva de sus acciones, sino la creación de un **“clima y una actitud lúdicos”** que faciliten respuestas de este carácter durante su conducción”⁸

“Asumiendo un enfoque histórico-cultural de esta actividad, entendemos que su origen, naturaleza y contenido tienen un carácter social: el juego humano no es instintivo, surge y se desarrolla bajo la influencia, intencionada o no de los adultos,

⁷ Michelet André, El juego del niño: avances y perspectivas, Québec OMEP, Ministerio de Educación, 2002, p 11

⁸ Cristina Mónaco de Fernández El juego como método en el jardín de infantes en El juego centralizado en el Jardín de Infantes Ed. Braga SA 1987, p. 9

de aquí la consideración de que los educadores pueden contribuir de manera significativa a elevar su potencial educativo”.⁹

De este modo, consideramos que queda suficientemente claro que el juego, como actividad principalísima en la edad preescolar, constituye un medio idóneo para muchos de los objetivos de la formación integral de los niños en estas edades; que la educación no puede desaprovechar las posibilidades que brinda el juego, no solo para satisfacer la necesidad de actividad de los pequeños, para alegrarlos, entretenerlos y hacerlos que vivan intensamente su infancia, sino, para utilizarla como una vía importante de influencia educativa.

Por tanto, su utilización en el proceso educativo, no entra en contradicción con el carácter independiente de esa actividad, por el contrario, lo potencia, porque, cuando el adulto juega con los niños, sugiere, hace proposiciones y demuestra para conducir la actividad de una manera diferente y llevarla hacia el logro de objetivos educativos, sin perder de vista las necesidades de los niños, y sus intereses, el proceso educativo se hace más efectivo y es más adecuado a la edad de los niños.

Por supuesto, este es un proceso que no se puede dejar a la espontaneidad ni al empirismo. Su dirección debe responder por una parte, al sólido conocimiento del niño y su desarrollo en esta etapa y por la otra, al dominio de los procedimientos pedagógicos requeridos en estas edades, siempre tomando en consideración los principios que lo rigen y teniendo como guía los objetivos planteados.

A partir de tal afirmación, no se debe olvidar entonces, que el juego es uno de esos valiosos procedimientos pedagógicos, que al propio tiempo es la actividad más significativa en estas edades y que ocupa toda la vida de los pequeños.

⁹ Esteva Boronat, M. El juego en la edad preescolar ed. Pueblo y Educación 2001, p.15]

Debemos significar también que la actividad lúdica no debe empobrecerse, reduciéndola a una estrategia metodológica, ni tampoco a un simple recurso didáctico. De lo que se trata es de dar con intencionalidad un enfoque lúdico a lo que se configura en el contexto educacional sin traicionar la esencia del juego.

Esta atmósfera de juego se debe instaurar como algo natural, no extraño a la situación de aprendizaje. Existen actividades que por sí mismas son movilizadoras, que inciden en el potencial lúdico; hay consignas que estimulan e invitan más que otras a la actividad lúdica; los diversos materiales y juguetes, medios con que cuentan los educadores, pueden hacer más viable y favorecer lo lúdico en el proceso educativo.

Por otra parte, el ambiente previo, las condiciones que se crean de manera inteligente y creativa, constituye un medio propiciador del enfoque lúdico del que hablamos.

De ahí que sea tan importante que el niño se eduque, aprenda y se desarrolle integralmente en un ambiente lúdico, pues mediante el juego se pueden lograr con mucha mayor efectividad los objetivos de la educación de los niños de edad preescolar en cualquier contexto donde esta se realice.

En nuestra concepción de la Educación Preescolar, el juego deviene medio esencial al estructurar el proceso educativo en las instituciones infantiles y como parte del programa, que se aplica en las diferentes modalidades para la atención educativa a la infancia en nuestro país.

Todos nuestros esfuerzos han estado sistemáticamente dirigidos al logro de esa atmósfera lúdica, porque mediante investigaciones hemos podido comprobar científicamente que el juego ocupa un lugar predominante en estas edades; que es un excelente medio para educar; que constituye una actividad altamente decisiva en el desarrollo integral de la personalidad. Por eso reafirmamos que la magia del

juego no debe romperse nunca, ni siquiera en esta época de tantos avances tecnológicos y de tantas complicadas técnicas ultramodernas que se introducen en la educación.

La actitud lúdica del educador.

El educador, ya lo señalamos, acompaña al niño, promueve, estimula y enriquece su desarrollo, y para lograrlo tiene la misión de encontrar las mejores vías y métodos.

Los nuevos tiempos requieren de cambios en los modos de pensar y actuar. En el caso de la Educación Preescolar incluye el trabajo más directo y eficiente con la familia, el perfeccionamiento de los procedimientos y enfoques de la labor de educación con los pequeños que por una u otra vía tienen los educadores preescolares en sus manos, como máximos responsables del desarrollo y formación integral de los niños.

El reto está pues, en la necesidad de una renovación en los conocimientos básicos y particulares acerca del proceso educativo que a diario enfrentan y, ante todo, porque se le plantean mayores exigencias a sus motivaciones, habilidades y actitudes.

Los educadores tienen que saber jugar para poder introducir una atmósfera lúdica en sus actividades.

Ellos tienen responsabilidad directa en la formación de los niños y, por tanto, en la creación, mediante el juego de un entorno armonioso, donde se forme y se desarrolle la personalidad de los pequeños.

Para actuar con actitud lúdica no se necesitan recetas y es seguro que nadie estará en condiciones de darlas; jugar es actuar, es imaginar, es reproducir, es

crear, es relacionarse, es ayudar y el éxito de la participación de los adultos en el juego dependerá en gran medida, de su personalidad y de saber ser actor y pedagogo al mismo tiempo.

El educador tiene la responsabilidad de transmitir una cultura, de lograr objetivos; a él se le piden resultados en sus niños. Por ello, si el juego es la herramienta de la infancia, con la cual los pequeños aprehenden el mundo, también debe ser la herramienta del educador para que tenga un efecto sobre esa infancia. Es necesario, pues, que aprenda y domine la utilización de esa herramienta, que conozca todas sus potencialidades y la aplique con inteligencia, y profesionalidad.

El educador debe ser, él mismo, por sobre todo, un gran jugador como condición imprescindible de esta pedagogía de lo lúdico. Debe poseer esa cultura lúdica que es tan necesaria en su profesión. Si no tiene esa capacidad de pensar su trabajo como algo divertido para que sea serio y llegue a los niños, nunca creará una atmósfera de juego en su entorno. Es el primero que con su sola presencia, tiene que crear ese ambiente lúdico para todo lo que hace con los niños.

Se impone recuperar el espíritu lúdico que el adulto ha ido perdiendo, porque, están, cómo expresara Ferratori: “rechazando un elemento propio de la infancia para vivirlo únicamente bajo formas competitivas o rigurosamente formalizadas”¹⁰

Del educador deben emanar esos efluvios de lo lúdico, pero emanarlos sinceramente, conscientemente, sabiendo que será la manera más eficaz de lograr que el proceso educativo se convierta en lo que debe ser: un momento de aprendizaje alegre, de asimilación de la cultura humana con gusto, un espacio de acciones y relaciones entre los niños y entre estos y los adultos sin la dañina línea divisoria que se establece entre el que “sabe” y el que aprende.

Saludar temprano en la mañana a los niños con un títere en las manos, transformando la voz para atraer a los pequeños hacia lo que vendrá a continuación es un eficaz y feliz método que da muy buenos dividendos en la educación de los preescolares. Pero eso que viene después tiene que continuar por el mismo camino lúdico por el que comenzó.

No puede haber una ruptura entre la forma en que se la introduce la actividad, su desarrollo y su final, o entre una actividad y otra dentro del proceso educativo, porque esto sería como romper esos hilos de bellos colores que se están tejiendo alrededor de algo muy serio que se ha previsto desarrollar con el trabajo pedagógico: los sentimientos, las emociones, los conocimientos, los hábitos, la conducta, las habilidades.

Sería como destrozar las emociones que se han creado, despedazar las expectativas de los infantes, malograr sus sueños. Hay que hacer del proceso educativo como un maravilloso viaje a lo desconocido y eso solo se puede lograr mediante el juego.

El educador tiene que saber que el juego del niño es su lenguaje secreto y que revela una parte de sus emociones, de sus dificultades y de sus preocupaciones. Tiene que conocer que cuando el niño juega, experimenta, con ritmo propio, la realidad del mundo y por tanto potenciar lo lúdico para posibilitar que cada uno de ellos, con ese ritmo propio, encuentre lo nuevo, lo significativo, lo esencial.

Es hacer las cosas como si se estuviera dentro de un cuento, como en una gran aventura; es lograr que cada niño se sienta como un personaje en este cuento y

que perciba que lo que está haciendo es muy importante. Esto tiene mucha significación en el proceso de educación de los preescolares.

Por ello, es preciso cambiar el ambiente de la educación preescolar transformar algo - que peligrosamente se está convirtiendo en sumamente formalista - en un ambiente de alegría, de entusiasmo, de descubrimiento, de imaginación, de creación, de intercambio, (sin que ello signifique desorganización) sin la rigidez de un aula, con unas sillitas en orden y mesitas con hojas de papel para “enlazar los elementos que aparecen en dos columnas de figuras”, donde los pequeños solo miran el papel y trazan líneas o, como en los casos más extremos, donde solo miran la nuca del compañerito que tienen delante.

Los educadores tienen que estar convencidos de que la educación debe darse en un clima humano, donde se descubra al niño como una persona y donde se permita la actividad lúdica como el espacio necesario de seriedad y profundidad para encontrar juntos “acuerdos”, para “unificar” ideas sin que esto signifique “uniformar”.

El niño preescolar, para desarrollarse, para educarse, para aprender, tiene que participar él mismo en ese proceso y le corresponde al educador conseguir que esto suceda así, mediante la creación de esa atmósfera lúdica, donde el niño tenga que moverse en el salón, preguntar, buscar, hablar con sus compañeros, con el educador y si hace falta cantar, cantar y si es preciso saltar, saltar...

Decía José Martí: **“...escuela alegre y útil...”**¹¹

En esta expresión hay mucho de lo que estamos hablando. Útil porque se aprende y alegre porque se aprende a gusto.

¹¹ Martí, José. Obras Completas. Epistolario. Tomo 20. en Cartas. a María Mantilla Editorial Ciencias sociales, 1992, Pág. 220

Eso es lo que queremos que sea el proceso educativo en la edad preescolar: alegre y útil. Solo así será posible que el niño se adentre, en el mundo de los objetos y fenómenos que tiene que redescubrir; solo así el niño preescolar entenderá ese mundo tan grande y desconocido, en el cual penetrará con una herramienta insustituible: **EL JUEGO**

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ AROCHE CARVAJAL, ALEXIS. El juego en la edad preescolar. Curso Pre - Reunión, I Taller Internacional La Educación Inicial y Preescolar, Hoy. La Habana. 1996.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES. Aprender a jugar - aprender a vivir. (Carpeta de Campaña) Seminario de Educación para la Paz. Editorial Asociación Pro Derechos Humanos. Madrid, 1991.
- ✓ ESTEVA BORONAT, MERCEDES, El juego en la edad preescolar. Pueblo y Educación La Habana, 2001
- ✓ FRANCO GARCÍA, OLGA, Lecturas para Educadores Preescolares I Pueblo y Educación, La Habana, 2004
- ✓ _____, Apuntes para un artículo, Material digitalizado, 2005
- ✓ LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA, Un nuevo concepto de Educación Infantil. Pueblo y Educación La Habana 2001
- ✓ MARTÍ, J. Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1963.
- ✓ MICHELET, ANDRÉ, El juego del niño: avances y perspectivas, Québec OMEP, Ministerio de Educación, 2002.
- ✓ MÓNACO DE FERNÁNDEZ, CRISTINA El juego como método en el jardín de infantes en El juego centralizado en el Jardín de Infantes Ed. Braga SA 1987
- ✓ UNICEF. Juego y desarrollo infantil. Imprenta Colegio Técnico Don Bosco. Quito, Ecuador, 1988.
- ✓ VIGOTSKY, L.S. El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. Revista Cuadernos de Pedagogía No. 85, 1982. España
- ✓ ZHUKOVSKAIA, R.I. La Educación del niño en el juego. Editorial Científico Técnica. La Habana, 1975.

LA HABILIDAD DE LOS NIÑOS PARA PLANIFICAR SU ACTIVIDAD. PROPUESTA DE INDICADORES.

SONIA GARCÍA SÁNCHEZ

La Educación Preescolar como primer eslabón del Sistema Nacional de Educación y parte integrante de este, también lleva a cabo el perfeccionamiento continuo de sus programas, para lograr el pleno desarrollo del niño en este período de su vida y contribuir a su preparación para el aprendizaje escolar.

Hoy nuestra sociedad demanda del educador que de al niño las herramientas para aprender por sí solo haciendo de él un sujeto activo, consciente, creativo e independiente, por lo que constituye una necesidad formar y desarrollar habilidades de carácter general para poder formar una personalidad creadora, reflexiva y que aprenda de manera independiente.

En temas de Psicología Pedagógica para Maestros IV, el Dr. Orlando Valera Alfonso expone: Cada vez se exige más del hombre, su hacer en el marco de las actividades más diversas y no solo hacer sino hacer todo cada vez mejor. Aparece entonces un reto histórico para la pedagogía, que ha de propiciar a los educadores métodos y procedimientos que posibiliten a los educadores no sólo la asimilación consciente de los conocimientos sino poder operar con ellos en las más diversas y cambiables situaciones; aparece, entonces el problema de la formación de hábitos, habilidades y capacidades en el proceso docente - educativo.

La problemática formativa vista desde el ángulo pedagógico ha sido sin embargo poco estudiada e incluso no se le ha concedido toda la importancia

que realmente tiene. Así es que como todos conocemos entre las habilidades intelectuales generales a desarrollar en la edad preescolar está la de planificación, pero la circunscribimos frecuentemente a enseñarlos a preparar su puesto de trabajo, a prever lo que van a necesitar para una actividad, pero no enfocamos su desarrollo como un problema del perfeccionamiento de los procesos del pensamiento de nuestros niños a través de los contenidos de las propias áreas de desarrollo lo que la ubicaría en la condición de habilidad intelectual.

Al interrogar a tal efecto a un grupo de docentes todos responden afirmativamente, pero se admite que no se realiza con regularidad y se dan diferentes argumentos.

Entre estos señalan que la habilidad de planificación no está concebidas explícitamente en los objetivos de los programas, que no constituyen un tipo de habilidad intelectual general dentro de las clasificaciones usualmente manejadas, por lo que no son objeto de atención en el trabajo metodológico.

Estas reflexiones deben llevar a considerar nuestro accionar pedagógico desde sus propios propósitos, ya que con frecuencia nos ocupamos más en lo que el niño debe hacer, en los resultados, en la calidad de su ejecutoria que en determinados factores previos que garantizan una actuación con un nivel superior de conciencia.

Con el propósito de contribuir a la solución de esta problemática nos propusimos en este trabajo ofrecer una propuesta de indicadores para orientar al personal que participa en la educación de los niños de 3 a 6 años en el trabajo por el desarrollo de la habilidad de planificar su actividad.

El Dr. Valera, en su artículo “Qué hacer antes de hacer”, plantea:

“Podemos concebir la planificación como la actividad que tiene por objetivo elaborar, a un nivel de representación, un proceso o procedimiento que permita alcanzar, en un período de tiempo, un fin previsto con anterioridad, en determinadas condiciones y con determinados medios y que se concreta en la elaboración de un plan. Por eso, las habilidades para la planificación son un complejo sistema de acciones psíquicas y prácticas que permite la regulación de la actividad de planificación en diferentes niveles de su desarrollo que se manifiesta en la calidad con que se elabora un plan”.

Dentro de las habilidades intelectuales un lugar importante lo ocupa la habilidad de planificar, vista no solo como aquella que va dirigida a preparar el puesto de trabajo, lo que se va a necesitar para desarrollar una actividad determinada sino también como la habilidad que propicia el perfeccionamiento de los procesos del pensamiento, lo que la ubica en la condición de una habilidad intelectual ya que no va solo a lo organizativo sino a la determinación de las acciones, la secuencia, a la elaboración de un plan mental de la actividad a realizar ya sea práctica o mental.

Como resultado de la tesis de maestría que tiene como título “La Habilidad de los niños de planificar su actividad. Una propuesta pedagógica para su perfeccionamiento”, expuse los indicadores, escala valorativa y orientaciones generales de cómo proceder con estos para lograr el desarrollo de tal habilidad en los niños.

Los indicadores que se proponen son los siguientes.

1. Claridad del objetivo que se desea alcanzar.

2. Conocimiento de las condiciones que se tienen para alcanzar el objetivo.
3. Determinación de las acciones y operaciones más adecuadas en cada caso, mediante el establecimiento de un orden lógico de los pasos del proceso.
4. Control de la marcha del proceso, su corrección mediante el contraste entre lo que se desea alcanzar y como se está alcanzando, entre lo propuesto y lo alcanzado.
5. Evaluación crítica del proceso y del resultado para el autoperfeccionamiento de la actividad.

Para una mayor comprensión de estos indicadores es necesario hacer las precisiones siguientes:

1. Claridad del objetivo que se desea alcanzar.

En este indicador, partiendo del planteamiento de la situación por el adulto, el niño siente necesidad, surge el motivo y con este se hace consciente el objetivo, la meta a alcanzar.

En el proceso educativo esto no siempre tiene que partir de una situación planteada por la educadora, puede, y en gran medida debe propiciarse, que el propio niño sienta la necesidad producto de una carencia, de lo que se trata es de hacer consciente la misma a través del objetivo de la actividad.

En la medida en que este objetivo se va haciendo más mediato por la complejidad de la actividad, que implique varias acciones parciales o intermedias para llegar a alcanzar el objetivo final, se hace necesaria la concentración del mismo para poder realizar los esfuerzos necesarios,

regular su conducta y orientarla adecuadamente al cumplimiento del objetivo final.

Se trata de que el niño sepa que va a hacer antes de hacerlo, pero sabiendo además para qué y por qué lo hace, a quién puede ayudar con ello, qué se le está pidiendo que haga.

Este indicador pasa por determinados niveles de desarrollo que se constituyen en escala valorativa para medir el nivel de desarrollo de este.

1er. Nivel: Necesita del esfuerzo constante pues no concientiza el objetivo que la educadora ha trazado.

El niño no está en condiciones de concientizar el objetivo, no lo memoriza y por tanto se le debe reforzar, recordar, repetir constantemente para que pueda llevar a cabo su actividad hasta el final y no decaiga su interés, motivación y disposición por

2^{do}. Nivel: Comprende el objetivo planteado por el adulto y actúa en correspondencia.

El niño toma conciencia del objetivo cuando el adulto ha sido claro en su planteamiento, aunque puede necesitar en algunos casos de recordatorio porque decaiga el interés por la tarea en un momento dado, sobre todo cuando no se ha logrado la plena correspondencia entre intereses del niño y el objetivo planteado.

El niño toma como suyo el objetivo que le propone el adulto

.

3er. Nivel: Necesita ayuda para elaborar el objetivo.

En este nivel el niño necesita partir de una situación planteada por el adulto, se percata de la necesidad, surge en él el motivo pero se escapan detalles, elementos a tener en cuenta, como por ejemplo, para qué y por qué lo hace. No puede solo elaborar el objetivo de su actividad por lo que el adulto tiene

que repetir los elementos de la situación, hacer preguntas para elaborar de conjunto el objetivo, completarlo incluso, antes de iniciar la actividad.

4to. Nivel: Elabora el objetivo por sí mismo pero incompleto.

Dada la experiencia acumulada por el niño y su mayor independencia, aunque aún necesita partir de una situación, del reforzamiento de la misma a través de preguntas, etc., el niño logra plantearse el objetivo de forma independiente aunque se le escapa algún detalle que haga que el mismo quede incompleto pero ante un llamado de atención el niño logra reelaborar el objetivo.

5to. Nivel: Elabora por sí mismo el objetivo a alcanzar.

El niño con iniciativa e independencia sobre la base de sus posibilidades, siente la necesidad, surge el motivo, se hace consciente el objetivo y puede elaborarlo correctamente, este lo hace regular su conducta, orienta sus esfuerzos al cumplimiento del mismo. Sabe qué debe hacer.

No se hacen necesarios tantos detalles en la situación, puede percibirla con mayor claridad y profundidad, Regula su conducta y orienta adecuadamente sus esfuerzos al cumplimiento del objetivo aún en el caso de que este sea mediato.

2. Conocimiento de las condiciones que se tienen para alcanzar el objetivo.

Se trata de que el niño analice las condiciones en que debe cumplir el objetivo propuesto, lugar, resultados que se esperan, medios que se necesitan, si existen, si se pueden crear utilizar usar algún sustituto, la localización de estos, con quién trabajará, dónde, qué sabe ya y qué necesita utilizar para resolver la situación.

1er. Nivel: Utiliza los medios y el espacio sobre la base de la indicación del adulto.

El adulto tiene que preparar todas las condiciones, organizar el lugar y ofrecerle los medios necesarios para solucionar la tarea, pues el niño no tiene posibilidades para ello. El éxito de la actividad depende en gran medida de las condiciones creadas por el adulto que pone a disposición del niño. Este no es capaz de analizar las condiciones ni determinar los medios necesarios. Necesita el recordatorio de los conocimientos previos.

2^{do}. Nivel: Determinar los medios necesarios de los propuestos por la educadora.

Es capaz de seleccionar los medios que necesita de los que le propone la educadora y ubica a su alcance, las demás condiciones del lugar deben estar creadas por el adulto, el niño solo actúa, con una orientación adecuada, recuerda lo que sabe y puede utilizar para resolver la situación.

3er. Nivel: Identifica con ayuda de preguntas las condiciones reales que tiene para alcanzar el objetivo, determinar los medios necesarios de los que están a su alcance.

El niño logra identificar las condiciones reales que tiene para alcanzar el objetivo si el adulto con preguntas, sugerencias, indicaciones lo guía en el análisis para determinar dónde puede hacerse mejor la actividad, qué necesita para hacerlo, dónde pueden estar estos medios, con quién o quiénes va a trabajar, relaciona la situación con lo que ya sabe hacer y puede con ayuda transferirlo a la situación actual.

4to. Nivel: Identifica las condiciones reales que tiene para alcanzar el objetivo y determina los medios necesarios pero no los adapta a los objetivos propuestos.

Con mayor independencia identifica las condiciones reales que tiene para alcanzar el objetivo necesitando para ello cada vez menos la ayuda del adulto y es capaz de determinar los medios necesarios de los que están a su alcance, pero por propia iniciativa aún no los adapta a las necesidades, no puede encontrar en algunos casos los sustitutos adecuados, necesita ayuda en este sentido. De forma más consciente utiliza los conocimientos previos en la solución de la tarea.

5^{to}. Nivel: Identifica las condiciones reales que tiene para alcanzar el objetivo y determinas los medios necesarios, los localiza, adapta o sustituye según los objetivos propuestos.

El niño es capaz de orientarse en la situación, identificar las condiciones reales que tiene para alcanzar el objetivo que él se ha propuesto, por sus experiencias anteriores sabe que medios necesitará, los localiza, busca la forma para adaptarlos a la situación, o sustitutos que pueden ser creados si tiene presente los elementos necesarios, qué condiciones debe tener el lugar que seleccione, cuáles debe crear para poder cumplir con el objetivo propuesto. No escapa a su análisis todo lo que sabe y puede utilizar para solucionar la tarea, logra en la práctica integrar lo aprendido a nuevas situaciones.

3. Determinación de las acciones y operaciones más adecuadas en cada caso, estableciendo un orden lógico de los pasos del proceso.

Se trata de que el niño teniendo en cuenta el objetivo propuesto, elabore, primero, con ayuda y después por sí solo o con ayuda de sus compañeritos, las acciones y operaciones que debe realizar dando un orden lógico a las mismas. Como resultado de este proceso el niño va asimilando, primero en la práctica y después interiorizando, las operaciones para cada habilidad, que después transferirá a otras actividades.

Este indicador puede lograrse con una enseñanza sistemática dirigida a este fin, primero ejercitando cada operación de la habilidad, logrando que el niño se percate en su ejecución de lo que está haciendo y para qué le es necesario, la consecutividad de estas operaciones. Para ello debe lograr que en la orientación de la actividad quede claro cómo se va a hacer, y durante la ejecución recordar, rectificar y enfatizar en la necesidad del orden lógico de cada operación. El momento de control resulta esencial para sistematizar, hacer notar los errores y relacionarlos con la importancia de actuar según lo orientado verbalizando esas operaciones y su orden para fijarlas.

No se trata de hacer del niño un autómatas, ni de exigir que en su verbalización utilice un vocabulario técnico que no sea coherente con su desarrollo, se trata tan solo de que él, nombre, interiorice esas operaciones y utilice para ello su propio código entendible para él, que será en definitiva quien lo necesitará en futuras situaciones. En otras palabras, que se apropie de los procedimientos necesarios para la actuación.

1er. Nivel: Realiza cada acción y operación bajo la dirección constante del adulto.

El niño no tiene los procedimientos para la actuación, no tiene experiencia previa por lo que el adulto tiene que demostrar, orientar por separado cada acción y enseñar las operaciones que realiza, de forma muy detallada, con explicaciones precisas para que el niño, primero pueda actuar y después recordar, reproducir lo aprendido, poder interiorizarlo y utilizarlo en otras situaciones.

2^{do}. Nivel: Sigue el orden lógico de las acciones y operaciones propuestas por la educadora.

El niño es capaz de actuar cuando se le orienta adecuadamente, pues ya tiene alguna experiencia en la actuación, necesita de una estimulación constante, pero actúa según lo orientado denotando comprensión del accionar, es característico que el niño actúe lentamente, que necesite el apoyo y la aprobación del adulto.

3er. Nivel: Determina por sí solo alguna de las acciones y operaciones necesarias para cumplir el objetivo y necesita de la ayuda de la educadora para ordenarlas lógicamente.

El niño, sobre la base de la experiencia previa, puede, ante la nueva situación, determinar algunas de las acciones que debe realizar ya sean prácticas o en un plano mental, pero aún necesita del adulto y demás compañeritos para completar las operaciones y llegar a ordenarlas lógicamente, para dirigir su actuación.

Para evitar prolongación del tiempo de permanencia del niño en este nivel, el adulto tiene que graduar muy bien su ayuda para brindar solo la necesaria, dirigiendo sus esfuerzos a que sea el propio niño, de manera conjunta con sus compañeritos el que a través del análisis, de la reproducción mental de las experiencias anteriores, llegue a determinar primero y después a dar un orden lógico a cada operación necesaria. Especial atención debe tenerse con aquellas acciones que no sean prácticas sino mentales, pues estas, por su carácter, son menos percibidas por el niño.

4to Nivel: Determina por sí solo las acciones y operaciones que necesita para cumplir el objetivo, pero requiere de ayuda para ordenarlas lógicamente.

La ayuda que brinda el adulto tiene un carácter más bien corrector, de llevar al niño a la reflexión, pues ya este tiene la experiencia previa necesaria para ello.

5^{to} Nivel: Determina por si solo las acciones y operaciones que necesita para cumplir el objetivo, las ordena lógicamente y las expresa correctamente.

El niño muestra un nivel tal de interiorización que logra establecer el plan de acción a un plano mental, llegando a expresarlo verbalmente y a ejecutarlo sin dificultad.

4. Control de la marcha del proceso, su corrección mediante el contraste entre lo que se desea alcanzar y como se está alcanzando, entre lo propuesto y lo alcanzado.

Si el niño ha trazado de manera consciente el objetivo, y ha determinado los medios, las acciones, además, los ha ordenado de forma lógica, debe, a partir de lo planificado, autocontrolar cada paso del proceso, compararlo con lo planificado previamente y el resultado que se desea alcanzar. Como resultado de esta comparación debe establecer las correcciones necesarias sobre la base de los errores cometidos, que lo alejan del resultado esperado.

El adulto no debe esperar a que el niño logre este control por sí solo, debe dirigir sus esfuerzos a que él aprenda cómo hacerlo, aún en el caso de que haya necesitado ayuda para la planificación previa de la actividad, para ello debe ir recordando constantemente todo lo planificado, dirigiendo la atención a cómo se está haciendo, y qué resultados se van alcanzando y si estos son los que esperábamos según el objetivo planteado.

1er. Nivel: No es capaz de controlar el proceso y realiza las correcciones necesarias solo si el adulto le demuestra.

El niño es capaz de concienciar el objetivo, analizar las condiciones, seleccionar los medios, ni determinar las acciones u operaciones por tanto actúa según un plan que le ha dado elaborado el adulto, necesita de mucha motivación para ello y su nivel de desarrollo no le permite por sí mismo controlar el proceso. El papel del adulto es demostrar cómo corregir su

actuación y llamar su atención hacia aquellos aspectos que pueden mejorarse y demostrar cómo puede hacerse mejor. Puede además, reforzar los logros por pequeños que sean, para que el niño confíe en sus propias posibilidades.

2^{do}. Nivel: No es capaz de controlar el proceso y realiza las correcciones necesarias por indicación del adulto.

El niño ya no necesita tanto la demostración, él comprende el error cometido y lo rectifica después de la indicación del adulto. El adulto no debe limitarse a señalar el error y pedir que se resuelva, debe a través de procedimientos tales como la sugerencia, la comparación detallada y orientada, paso a paso, que sea el propio niño quien se percate del error, y que esto lo aleja del resultado esperado.

3er. Nivel: Autocontrola la marcha del proceso con ayuda reforzada del adulto en cada paso y hace las correcciones necesarias sobre la base de las indicaciones de este.

El niño, conducido por el adulto que recuerda constantemente lo planificado, logra autocontrolar la marcha del proceso y, sobre la base de estas indicaciones, hace por sí solo las correcciones necesarias.

4to. Nivel: Autocontrola la marcha del proceso con ayuda del adulto en cada paso y hace las correcciones necesarias.

Sobre la base de una mayor conscientización y por tanto de una participación más activa e independiente en la elaboración del plan de acción, el niño puede, en cada paso del proceso, efectuar la comparación con lo planificado y las correcciones; para ello no necesita demostraciones, solo recordar lo planificado. La ayuda del adulto se hace consistiría en el recordatorio y el llamado de atención sobre la propia marcha de la actividad, si fuese necesario.

5^{to}. Nivel: Autocontrola la marcha del proceso y hace las correcciones necesarias, es capaz de realizar replanteo de lo planificado.

Con independencia y de manera consciente efectúa el autocontrol de la marcha de lo planificado, realiza las correcciones necesarias, ante un problema, busca otras vías de solución, no se desorienta y logra salir adelante.

5. Evaluación crítica del proceso y del resultado para el autoperfeccionamiento de la actividad.

A partir de lo planificado, del control del proceso y según el grado de concientización e independencia alcanzado por el niño, este debe ser capaz de emitir juicios de valor sobre el proceso de realización de la actividad atendiendo a logros, insuficiencias, causas y aspectos que se pueden perfeccionar.

1er. Nivel: No es capaz de evaluar el proceso.

El niño no es capaz de evaluar el proceso, pero sí de sentir orgullo y satisfacción cuando es halagado o vergüenza cuando algo sale mal y es requerido, por tanto la valoración que hace el adulto de la actividad, debe ser muy estudiada para, en primer lugar, estimular al niño, hacerlo confiar en sus fuerzas y al mismo tiempo estimularlo a hacer mejor las cosas, enseñarle aquellos aspectos que puede mejorar de forma tal que el niño lo comprenda.

2^{do}. Nivel: Comprende la valoración hecha por el adulto y con su ayuda expresa los aspectos a perfeccionar.

A partir de una conducta del adulto, similar a la orientada en el nivel anterior, el niño comprende la valoración hecha por este pues establece la correspondencia entre el resultado y el objetivo propuesto y conducido a

mediante preguntas, observación detallada, sugerencias, llegar a expresar los aspectos a perfeccionar.

3er. Nivel: Valora el proceso pero en cada uno de los pasos siempre con ayuda del adulto, que recuerda el objetivo propuesto y de conjunto expresa los aspectos a perfeccionar.

Valora el proceso, aunque todavía de forma detallada, con ayuda del adulto quien refuerza lo planificado, y si el adulto esclarece las causas de los errores, con ayuda de sugerencias, preguntas, de conjunto con los demás niños, llega a expresar los aspectos a perfeccionar. Le es más fácil evaluar el proceso y el resultado de sus compañeritos que el suyo propio, por tanto debe partirse de esta posibilidad e irlo acercando a la autovaloración.

4to. Nivel: Valora críticamente el proceso con apoyo del adulto, atendiendo al objetivo propuesto al igual que el resultado, expresando los aspectos a perfeccionar.

Valora el proceso y el resultado si el adulto le orienta y aunque es más fácil valorar al compañerito, cuando se pide, da criterios sobre su propio trabajo y expresa los aspectos a perfeccionar.

5^{to}. Nivel: Valora críticamente el proceso en cada uno de sus pasos y el resultado, atendiendo al objetivo propuesto y expresando los aspectos a perfeccionar.

Evalúa críticamente el trabajo de sus compañeritos y el suyo propio, tanto en cada uno de los pasos como en su resultado final y es capaz de expresar las causas de las insuficiencias y aquellos aspectos que deben perfeccionar él o sus compañeritos.

El niño puede reproducir mentalmente y de forma verbal lo planificado, esto le permite evaluar cada paso del proceso y el resultado final, saber dónde está la dificultad y qué debe hacer para autoperfeccionar la actividad. Esto es posible, además, por el grado de conscientización del objetivo y su propia

implicación en la planificación de la actividad y por el autocontrol de la marcha del proceso.

Estos indicadores propuestos y su escala valorativa constituyen un instrumento con doble función en manos de la educadora. Por una parte le permite evaluar el nivel de desarrollo de la habilidad en el niño atendiendo a las exigencias que se plantean para cada indicador y por otra parte, el hecho de cada indicador tenga niveles, le indica a la educadora cómo accionar, desde lo más fácil a lo más difícil para el logro del quinto nivel que constituye el desarrollo óptimo del indicador, según lo esperado para la edad. Una vez vencido un nivel, la educadora, como conoce el próximo a alcanzar, podrá dirigir las acciones de aprendizaje a la zona de desarrollo próximo de cada niño.

BIBLIOGRAFÍA.

- ✓ COLECTIVO DE AUTORES: Psicología para Educadores, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- ✓ -----: Temas de Psicología para maestros IV, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1990.
- ✓ -----: Saber enseñar a Comparar y Clasificar, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1986.
- ✓ -----: Superación para Profesores de Psicología, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1975.
- ✓ -----;: Psicología para Educadores, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- ✓ -----: Programa del Tercer Ciclo, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1998. 2T.
- ✓ -----: Programa del Cuarto Ciclo, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1998. 2T.
- ✓ ESTEVA BORONAT, MERCEDES: ¿Juego Libre o Juego Dirigido?, La Habana, ICCP. 1993. Ponencia Pedagogía 1993.
- ✓ GARCÍA SÁNCHEZ SONIA A. (Tesis de Imaestría) La habilidad de los niños de 6to año de vida de planificar la actividad. Propuesta pedagógica para su perfeccionamiento I.S.P Félix Varela Villa Clara 1999..
- ✓ LIUBLINSKAIA, A. A: PSICOLOGÍA INFANTIL, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- ✓ LÓPEZ LÓPEZ, MERCEDES: Saber enseñar a describir, definir y argumentar, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1990.
- ✓ LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA Y OTROS: Formación y desarrollo de capacidades intelectuales en niños de edad preescolar, ICCP, Ed. Ligera.
- ✓ SIVERIO GÓMEZ, ANA MARÍA: Estudio sobre las Particularidades del desarrollo del niño Preescolar Cubano, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- ✓ VALERA ALFONSO, ORLANDO: ¿ Qué hacer antes de hacer ?, En temas de Psicología para maestros IV, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995.
- ✓ VENGER LEONID, A.: Temas de Psicología Preescolar, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1976.

¡EDUQUEMOS A CADA NIÑO DE MANERA ESPECIAL!

OLGA FRANCO GARCÍA

Cuando un niño nace, lo hace en una etapa histórica determinada y, por tanto, nace rodeado por un cúmulo de objetos materiales y espirituales culturalmente determinados; es decir, el mundo que lo circunda, el suyo, el más específico, está condicionado por la cultura de su medio más cercano, por las condiciones de vida y educación en las cuales vive, y se desarrolla.

Este medio social en el que ve la luz el niño, no es abstracto, ni metafísico; no es una simple condición externa, sino una verdadera fuente para el desarrollo del hombre, puesto que en él están contenidos todos los valores y capacidades materiales y espirituales del género humano que el niño ha de hacer suyas en el proceso de desarrollo.

El proceso de apropiación de esta cultura es factor esencial en su desarrollo, por lo que hay que concebirlo no como algo en el que el niño es un simple receptor, sino como un proceso en el cual la actividad del sujeto resulta indispensable. Así, el niño no solo interactúa con los objetos materiales y culturales sino que se sumerge en un mundo de interrelaciones activas con los sujetos que le rodean: adultos y coetáneos.

De ahí que resulten, muy importantes las actividades que el niño realiza, las interrelaciones y la comunicación que establece con los otros, como vía esencial para su formación.

El adulto, como portador, mediador, de las formas de acción que el niño ha de realizar, adquiere pues un papel esencial, hasta tal punto que no pudiéramos pensar en la posible apropiación del niño de la cultura por sí mismo - aun con la

existencia de los objetos culturales, materiales y espirituales en los cuales dicha cultura se concreta - sin el adulto, sin su presencia y su acción, orientadoras.

La más valiosa información puede estar al alcance de los niños en los libros, en los carteles, en las revistas, pero este logro cultural permanecería ajeno al niño si en él no se logra el proceso de leer como vía de acceso a la cultura, para lo cual resulta indispensable la acción conjunta con los adultos, mediante la cual se dominan las acciones de leer y en ese proceso se desarrollan al mismo tiempo las capacidades intelectuales.

La teoría general del desarrollo infantil lo concibe como un proceso dialéctico del surgimiento y solución de contradicciones. Estas contradicciones se dan, entre lo que el niño ya ha adquirido, lo que ya posee, sus posibilidades reales y sus necesidades, aspiraciones y las nuevas exigencias sociales que ante él se plantean.

Dicha contradicción se resuelven dentro de las actividades e interrelaciones que el niño realiza o establece. A veces, estas contradicciones resultan sencillas y se solucionan dentro del marco de un mismo período, pero otras veces, se hacen más complejas y su solución tiene mayor alcance, lo que determina el paso de un período del desarrollo a otro. Dichas contradicciones se hacen críticas solamente cuando en el proceso de orientación educativa del niño no se tienen en cuenta y no se realiza su adecuada solución.

En correspondencia con la concepción general de esta teoría y sus categorías esenciales en una integridad de acción, se plantea la hipótesis de la situación social del desarrollo, entendida como una combinación especial de los procesos internos y las condiciones externas para cada momento concreto.

L.S. Vigotsky planteaba para la unidad del análisis de esta situación social del desarrollo, la vivencia como forma de interacción del sujeto con el medio, en la que se entrelazan lo afectivo y lo cognitivo.

En esta concepción del desarrollo de la personalidad, se pone de manifiesto el papel relevante que desempeñan la enseñanza y la educación.

Actualmente la educación y la pedagogía viven un significativo proceso de transformaciones. Hoy las concepciones educativas han adquirido un mayor enfoque humanista, por lo que el niño y su desarrollo constituyen el centro y razón de ser primordial de la labor pedagógica en cualquier nivel educacional.

De acuerdo con lo que se señala arriba, al educando ya no se le puede ver, como antes: como simple receptor, como una “*tábula rasa*” siempre preparada para que se impriman en ella los conocimientos y las experiencias “que solo posee el educador”.

En nuestros días, ya el niño no es el ser pasivo que recibe lo que le dice el maestro sin tomar parte activa en esa adquisición; o el que solo ve y recibe por medio de los órganos sensoriales las informaciones que le transmiten.

En la organización del proceso educativo se debe considerar, en primer lugar, al que se educa, lo cual significa focalizar las condiciones individuales del niño, y la organización de las condiciones en que transcurre su educación y desarrollo.

El pequeño preescolar de estos tiempos es un niño que pregunta, que se cuestiona el mundo que lo rodea, que quiere saber muchas cosas, que tiene curiosidad, que puede llegar a ser creativo, que puede y quiere descubrir tantas cosas para él todavía incomprensibles, por lo que debemos verlo con otro prisma. Tiene que ser comprendido como un ente dinámico, que no está totalmente “vacío” de nociones y vivencias, sino como alguien que puede participar

activamente en su propia educación y formación. En definitiva, un niño que no tiene nada que ver con aquel de otros tiempos.

Ahora bien, es preciso reconocer, además - oponiéndonos a aquellas teorías donde se da como absoluto que el niño es el único protagonista de su aprendizaje, en las que se asegura que aprende solo - el necesario protagonismo del educador, de su papel rector en el proceso educativo, sin que esto signifique el desconocimiento del rol activo que desempeñan los pequeños.

El educador preescolar conduce, guía promueve, enriquece el desarrollo de cada uno de los niños a su cargo - si está preparado de manera óptima – les brinda una atención educativa personalizada, diferenciada, donde es una exigencia que no puede soslayar, la búsqueda nuevos recursos pedagógicos para abarcar y darle la educación requerida a cada uno de ellos, a partir de sus necesidades e intereses, para conducirlos hacia el pleno desarrollo de todas sus potencialidades y prepararlos para asimilar los nuevos retos que para él representa el ingreso a la escuela primaria.

Esto no se concreta a posibilitar en los niños y niñas la simple asimilación de determinados contenidos, sino que también es necesario que se influya en el hábito de trabajar activamente y de forma creadora, de economizar el tiempo y la energía en el proceso, de pensar en lo que se va a hacer antes de llevarlo a cabo, de aprender a dosificar las propias fuerzas, que aún en el caso de los niños y niñas de tan temprana edad se pueden desarrollar mediante el uso de métodos efectivos que se basan fundamentalmente en las particularidades de su desarrollo y de las condiciones que propician de mejor manera su proceso educativo, como puede ser el uso del juego como actividad principal y recurso metodológico básico en dicho proceso educativo.

Deberá lograr que el niño de estas edades halle por sí mismo las relaciones esenciales, pero con su ayuda incuestionable como educador, y con la ayuda de los otros adultos con los que el pequeño se relaciona.

Estas ideas nos conducen irreversiblemente a la conclusión de que ambos, tanto el educando como el educador son protagonistas del proceso educativo. Si se quisiera sustituir algunos de esos roles, se puede afectar en mayor o menor medida el carácter desarrollador de dicho proceso.

Al propio tiempo, es preciso resaltar el extraordinario valor que se le concede al grupo de niños en el desarrollo de la personalidad, a la socialización, a la interacción con sus coetáneos, que también son portadores de ricas experiencias socio - histórico – culturales muy concretas; poseedores de otras nociones, otros recursos, que pueden compartirlos y enriquecerlos, mutuamente.

Y, como parte de estas necesarias reflexiones introductorias, no podemos obviar un principio pedagógico, muy directamente relacionado con el tema de este material. Me refiero a que todos los niños pueden aprender y desarrollarse, aunque cada uno de ellos es diferente, cada niño tiene su propio ritmo, sus necesidades, sus intereses propios y específicos.

De ahí que al arribar a la Educación Preescolar, en cualesquiera de las modalidades en que esta se realice, cada pequeño lo hará con distintos antecedentes, con una historia particular, lo cual matizará la manera en que ha de aprender, que será diferente también.

Querer educar mediante el trabajo frontal con el grupo de niños; pretender ofrecer igual tratamiento a niños con diferentes niveles de desarrollo de las habilidades, con distintos intereses, con desiguales necesidades, sin dar la atención efectiva diferenciada y personalizada que cada uno necesita, sería tremendamente injusto, discriminatorio y tendría un enorme efecto segregacionista.

No se trata de una educación estrictamente individualizada, sin embargo, son imprescindible métodos y procedimientos basados en la realidad del grupo y de las diferencias de los niños que lo integran..

¿CÓMO TIENE QUE SER Y ACTUAR NUESTRO EDUCADOR PREESCOLAR EN ESTAS CIRCUNSTANCIAS?

A partir de esta posición, el proceso educativo adquiere una dimensión desarrolladora y educativa y se corresponde con una concepción del desarrollo como el resultado de la apropiación de la experiencia histórico – cultural (L. Vigotsky y seguidores) en un momento determinado y en las condiciones concretas y particulares en las que el proceso de formación de la personalidad se produce.

Para los educadores en condiciones de educación institucionalizada o no, esta posición puede calificarse como optimista y responsable.

- ☒ **Optimista**, porque pone al educador en posición de ser factor promotor del desarrollo infantil y porque este confía en las potencialidades de sus educandos, cree en ellos y,
- ☒ **Responsable**, porque el producto, visto en el desarrollo de su grupo de niños y en cada uno en particular, no es algo que pueda deberse a la naturaleza, al propio niño y sus condiciones hereditarias, (las cuales no dejan de tenerse en consideración, sino que se asumen solamente como premisas necesarias, aunque no suficientes)

De tal forma, el educador asume la responsabilidad de guiar el proceso de educación, lo que equivale a promover su desarrollo hacia niveles superiores. Se concibe de este modo el proceso educativo, como fuerza que impulsa, que mueve

el desarrollo en la medida en que contribuye, no solo a vencer con éxito las contradicciones que surgen en la vida del individuo, sino también como algo que constituye una fuente para el surgimiento de nuevas contradicciones.

Por tales motivos, cuando caracterizamos al educador preescolar, nos referimos con objetividad a las capacidades y cualidades que particularizan a este profesional que tiene a su cargo la educación de los miembros más pequeños de la sociedad: los niños desde que nacen hasta los 6 años.

Este profesional, por supuesto, tiene la obligación de saber, ante todo, qué es un niño, y al mismo tiempo, poseer suficiente motivación por educarlos; gustar de relacionarse y comunicarse con ellos; saber amarlos profundamente, tal como son, con sus similitudes y con sus diferencias, que siempre serán numerosas.

Por ello, tiene obligatoriamente que conocer las particularidades fisiológicas y psicológicas que distinguen el proceso de desarrollo de los pequeños en cada período evolutivo, pero, imprescindiblemente, debe conocer cómo es cada niño individualmente, cuál es su historia cultural y social, cuáles son sus limitaciones, cuáles sus potencialidades, lo que implica, sin lugar a dudas, una óptima preparación de este especialista.

Caracterizar y valorar el desarrollo alcanzado por cada niño en particular así como saber organizar, planificar y dirigir su acción educativa, en función de cada uno de ellos, a partir de una concepción desarrolladora del proceso educativo que dirige, es tarea insoslayable del educador preescolar, de manera que pueda prepararlos para la vida, para la escuela, para la sociedad, en el más amplio sentido, sin segregar, sin discriminar, sin dejar alguno fuera de su alcance.

Lo esencial en este proceso consiste en que el educador preescolar dé respuestas personalizadas a las necesidades educativas de los niños preescolares mediante los más diversos métodos, vías y medios.

Deberá ser un educador que sepa exactamente cuándo un método no es el apropiado con determinado niño, aunque lo haya empleado exitosamente con otros; que sepa reorientar su actuar pedagógico ante la diversidad educativa de su grupo y ofrezca orientaciones a la familia, la comunidad y otros agentes, con el propósito de unificar criterios educativos, con el fin de lograr que todo el entorno que rodea a los niños favorezca su educación y desarrollo.

Y algo muy importante, un educador que sea capaz de situarse a la altura de los niños, disfrutar con ellos y hacerlos vivir plenamente la alegría, la fantasía y toda la maravilla que encierra esta edad y que sepa aprovechar en toda su dimensión, las posibilidades que brindan el juego, la música, el canto, la danza, los movimientos y la literatura infantil y mediante ellos, según las preferencias de sus pequeños, haga uso de dichos recursos muy valiosos en esta edad.

En fin, al dirigir el proceso de educación y desarrollo de los niños de 0 a 6 años los considerará como el centro de toda su actividad, a partir del fin, los objetivos y principios de la Educación Preescolar, manteniendo como divisa de primer orden, la comprensión de la trascendencia de esta etapa en el desarrollo ulterior de la personalidad de las nuevas generaciones, armado de elevados valores para formar hombres y mujeres activos, independientes y personas de bien en cualquier circunstancia.

A propósito, de esta aseveración, nos viene a la memoria algo expresado en su tiempo por un eminente pedagogo:

“Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida, no

la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente”¹

El educador preescolar, atendiendo a todo lo anteriormente expresado, tiene que pensar, organizar y conducir el proceso educativo con una clara concepción de cómo aprenden sus niños, qué potencialidades tiene cada uno, con el conocimiento pleno de en qué medio se desenvuelven, cómo viven, qué hace la familia por su educación, cuáles son las ventajas y cuáles las desventajas de sus educandos.

Todos sabemos que existen diferencias en el contexto social, por tanto, algunos niños vivirán en casas más amplias, donde tienen espacio para tener sus juguetes, donde pueden invitar a otros niños para jugar, mientras otros viven en pequeños apartamentos, en pisos altos, donde esto se hace más difícil.

También sabemos que existen hogares donde el nivel cultural de los padres y de otros miembros de la familia es propiciador de un ambiente donde la educación, las normas, los hábitos, los horarios, se van estableciendo de generación en generación y la formación de la conducta correcta es algo natural en esa familia.

Sin embargo, lamentablemente hay familias en las que no se respetan mucho esas reglas educativas y, por ejemplo, los niños están despiertos hasta altas horas de la noche, se alimentan desorganizadamente, se ven obligados a escuchar la música con un elevado volumen, se habla en voz alta en casi todos los momentos, ambientes donde se vive en un clima de violencia verbal o de otra índole, constantemente, por poner solo algunos ejemplos.

¹ Pestalozzi, J. E. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental. – México : Ed. Porrúa, S.A, 1986. Pag. 180

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos asegurar que un educador preescolar puede tener bajo su responsabilidad diariamente, a niños más estimulados intelectualmente y otros menos estimulados; niños que han recibido mayor afecto que otros y niños cuyo contexto social es menos propiciador de afecto; niños que han dormido las horas requeridas y se han alimentado correctamente y en los momentos adecuados o que han jugado y se han relacionado con los compañeritos de su entorno y, otros, que no han podido hacerlo; niños estables, sedados, y otros más inquietos y hasta agresivos. En fin, la diversidad es la que predomina, como regla.

Dentro de esos grupos están los niños que presentan desventajas y limitaciones, que pueden ser socioculturales, anatómicas, fisiológicas o del desarrollo psíquico, producidas por el medio en que viven, por la desatención, por el abandono.

Hay niños tímidos, con baja autoestima, con dificultad para expresar sus propios sentimientos y emociones; niños con carencia de contactos comunicativos afectivos. Estos requieren de ayudas especiales en el contexto educativo, pues pueden presentar dificultades en el aprendizaje, en la educación en general y en su desarrollo integral.

Otros niños, considerados también dentro de este concepto de diversidad, son aquellos que pudiéramos llamar “más inteligentes”, que aprenden con mayor facilidad, que están bien estimulados, que viven en un ambiente de correctas relaciones interpersonales y donde los contactos comunicativos, favorecen el desarrollo de sus formaciones psicológicas.

En estos casos, su educación también requiere de recursos y ayudas especiales que garanticen la satisfacción de sus necesidades y los conduzcan a niveles superiores en el desarrollo.

Por todo lo anterior, el educador debe considerar el trabajo que tiene que realizar durante el proceso educativo y rediseñar el cambio que debe asumir en su rol para fomentar el desarrollo socio afectivo e intelectual de los niños a su cargo. Nunca puede pensarse que todos son iguales porque pertenecen a una determinada etapa de la vida, sino verlos como lo que son: niños que proceden de diferentes contextos, que tienen vivencias disímiles, que sus experiencias difieren y que por ende, son también diferentes.

El educador tiene que estar consciente de que su papel es educar a cada niño de manera especial, tiene que reconocer que cualquiera de ellos es más capaz de lo que él piensa o de lo que percibe a simple vista.

Tiene que descubrir lo positivo, lo bueno que hay en cada pequeño preescolar y comenzar desde allí su trabajo pedagógico. Ese es el camino idóneo, la manera más acertada de promover el desarrollo integral de cada niño.

Tiene que verlos como seres humanos con infinitud de posibilidades y verse a él mismo como la persona que aplica la Pedagogía en su escenario educativo para vencer la timidez de sus niños, para eliminar los hábitos nocivos, para enriquecer las vivencias que traen; para estimular integralmente su desarrollo a partir de lo que los caracteriza a cada uno.

Ante todo, tiene que hacer de esa Pedagogía un arma infalible para vencer la rutina, para darle un sentido más amplio a la vida de sus pequeños, para enfrentar los problemas que se le presentan dentro del grupo educativo y buscarles solución mediante un razonamiento profesional inteligente, por medio del cual indaga, explora y encuentra diversas alternativas (Si Víctor no aprende a pronunciar correctamente una palabra tan rápido y bien como Alex, utiliza con Víctor nuevas vías, otros recursos: un cuento, una canción, un juego didáctico)

Es decir, tratará de *enseñarlo como él aprende*, como una forma de parodiar las palabras de una pedagoga de Argentina.

De tal manera, el educador tiene que *“estar plenamente consciente de la heterogeneidad de su grupo clase, lo que constituye la primera dificultad y el primer problema científico que debe enfrentar: estudiar las particularidades de su grupo o sus grupos y las individualidades que lo conforman: sus necesidades, dificultades y potencialidades.”*²

El educador necesita conocer y comprender las diferencias para poder aceptarlas e intervenir oportuna y adecuadamente en cada caso. No es necesaria una educación estrictamente individualizada, sin embargo, son imprescindibles métodos y procedimientos basados en la realidad del grupo y las diferencias presentes.

No se puede priorizar una sola cultura, un solo lenguaje; es necesario conocer y valorar los conocimientos y experiencias que los niños traen de su medio, de sus familias y amigos y estar atentos a las necesidades, motivaciones e intereses de cada uno. No se puede nivelar a todos, ni querer enseñar y educar a todos de la misma manera.

El educador debe aprender de manera continua. Esto es esencial. Ese aprender debe concentrarse en dos pilares: la propia persona del docente, como agente educativo, y la institución educacional, como lugar de crecimiento profesional permanente para todos.

La formación permanente depende del trabajo de cada educador. Más importante que formar es formarse; gran parte del conocimiento y de la formación es

² López Machín, Ramón “De la Pedagogía de los defectos a la pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial” en Diagnóstico y diversidad, selección de lecturas. Ed. Pueblo y Educación, 2002, p 23

autoformación, autodidactismo, por eso la práctica pedagógica incluye al individuo con sus singularidades, diferencias, virtudes y carencias.

El desarrollo personal y profesional depende mucho del contexto en que ejercemos nuestra actividad. Todo educador debe ver su centro de trabajo, no solo como el lugar donde educa, enseña, sino también donde aprende.

La actualización y la producción de nuevas prácticas de educación y desarrollo surgen y se consolidan, a partir de la reflexión compartida con sus compañeros, de manera de que puedan cumplir el rol educativo y desarrollador que les corresponde en esta tarea.

Para cumplir este rol tendrá en cuenta que:

- a) Es un orientador y guía del desarrollo, y que su meta es promover la propia actividad del niño.
- b) Con este propósito, proporcionará materiales, propondrá actividades y creará situaciones para que el niño seleccione lo que desea hacer.
- c) Deberá estimular al niño para que planee lo que va a hacer y cómo va a hacerlo (sobre la base de objetivos que previamente se ha planteado realizar)
- d) Preparará el escenario para las experiencias mediante preguntas y sugerencias.
- e) El niño deberá descubrir las relaciones esenciales por sí mismo, sin tener que imponer sus ideas o concepciones, o plantear él la relación esencial.
- f) No dará respuestas o soluciones, sino alternativas para que los niños seleccionen y elijan cómo hacer.

- g) Deberá estimular a que los niños hablen de sus conocimientos, de lo que hacen y cómo lo hacen, para que sean conscientes de la relación esencial.
- h) Responderá aquellas cuestiones que los niños directamente le preguntan, y procurará revertir el procedimiento (como un método muy eficaz) para que estos encuentren por sí solos la respuesta.
- i) Brindará niveles de ayuda cuando los niños resultan incapaces de resolver por sí mismos las situaciones, o los procedimientos metodológicos cotidianos no aportan la solución.
- j) Trabajarán conjuntamente con el niño cuando hay dificultades en la solución del problema, activando su zona de desarrollo potencial.

Como se aprecia, la médula de esta labor es el trabajo conjunto del educador y el niño, quien no aprenderá por su libre albedrío ni de manera aleatoria, sino mediante un proceso en el que de forma activa realiza su propio proceso de desarrollo y educación, que en su base está dirigido, orientado y estimulado por el educador.

La influencia pedagógica debe, por tanto, considerar el nivel de desarrollo actual, real del niño en cada edad y valorar sus perspectivas ulteriores así como las posibilidades de avance próximo, en correspondencia con las características de cada educando.

Solo así logrará el educador los objetivos que se proponen en la Educación Preescolar, solo así desarrollará personalidades plenas, felices, creativas, afectuosas, inteligentes, solidarias. En fin, armónicas e integralmente desarrolladas.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ARIAS BEATÓN, GUILLERMO. Lo biológico y lo sociocultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano. II Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Cuba.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES. Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos normativos. MINED 2003.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES. Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. Pueblo y Educación, 2002
- ✓ FRANCO GARCÍA, OLGA. Tesis de Maestría. Modelo alternativo para el diseño del Modelo del Profesional del educador preescolar. CELEP. 1999
- ✓ LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Consideraciones generales acerca del desarrollo infantil. Material en formato electrónico. CELEP. Cuba.
- ✓ PESTALOZZI, J. E. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental. – México: Ed. Porrúa, S.A, 1986.

EL DESARROLLO METACOGNITIVO EN LA EDAD PREESCOLAR. SU ESTIMULACIÓN MEDIANTE LA MODELACIÓN ESPACIAL

MARITZA CUENCA DÍAZ.
MELVA RIVERO RIVERO.

El impetuoso desarrollo de la Ciencia y la Tecnología exigen cada día mayores demandas al intelecto humano y, en consecuencia, a la escuela contemporánea que tiene como encargo social desarrollar un pensamiento independiente, creativo, capaz de transformar la realidad y no adaptarse a ella.

En este sentido es necesario señalar los ingentes esfuerzos que se han venido haciendo en Cuba, donde como se conoce, la educación constituye uno de los problemas de máxima preocupación estatal.

Sin embargo, según investigaciones realizadas, aún en nuestras escuelas se transmiten conocimientos que el alumno aprende y repite mecánicamente, hecho este, que convierte al niño en un ser pasivo, incapaz de trabajar independientemente y de utilizar estrategias que le permitan buscar el

conocimiento y autocontrolar su propia actividad de aprendizaje.

Tal evidencia es un indicador de que la educación intelectual constituye un problema actual que nos incita a pensar en estrategias pedagógicas, donde el alumno, desde las edades más tempranas, asuma cada vez un papel más protagónico.

De este modo la educación del intelecto no debe reducirse sólo a la transmisión de conocimientos, sino especialmente al desarrollo de estrategias cognitivas que garanticen que el niño logre la regulación consciente de su propia actividad, que le permita separar las fases de orientación y la de ejecución, a los efectos de poder tener una representación inicial del modo de solución de la tarea y de los fines a alcanzar, asegurándose así el autocontrol de la tarea ejecutada (Rico Montero, P.; Silvestre Oramas, M., 1996).

La escuela cubana concibe el desarrollo intelectual como un proceso que ocurre como resultado del sistema de influencias educativas que recibe el niño desde sus primeras edades.

Siguiendo las tesis fundamentales de L.S. Vigotsky, la educación es el promotor principal del desarrollo, ella permite la apropiación de la experiencia histórico cultural que conduce, no sólo a la asimilación de los distintos tipos de actividad y los modos de interacción social, sino también al desarrollo de todos los procesos y formaciones psicológicas de diferente nivel de complejidad de la personalidad.

Este proceso ocurre como resultado de la interacción del sujeto que se desarrolla con las condiciones sociales de vida; de modo que la interacción presupone que tanto el niño como el adulto asuman un rol activo en este proceso y, por lo cual, no podrán plantearse objetivos educativos al margen de los sujetos que en él participan. Es por ello que ambos deben ser conscientes de lo que ocurre como resultado de dicha interacción y que su producto más importante es precisamente

el desarrollo de la personalidad.

La tesis vigotskiana afirma que el proceso interactivo que ocurre en la "zona de desarrollo próximo" (Z.D.P), tiene dos productos: uno directo, relacionado con la apropiación de determinados conocimientos, hábitos y habilidades, o sea con el aspecto instrumental de la tarea, y el otro indirecto, que implica una reestructuración de las funciones psicológicas y, por tanto, el paso a un nivel superior de funcionamiento cognitivo.

Precisamente este producto indirecto constituye el genuino indicador de que se ha producido desarrollo; sin embargo, queda casi siempre fuera de la conciencia del maestro y del alumno, sujetos de la interacción.

De tal forma en la práctica pedagógica cotidiana tiene lugar un grave fenómeno, donde la función de desarrollo, fruto de la interacción de todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, queda sumida en las tinieblas, este hecho impide que el educando pueda asumir un rol verdaderamente activo o protagónico con respecto a su propio desarrollo y, por tanto, la educación no cumple su función verdaderamente desarrolladora (Labarrere, A., 1996 p.60).

Al respecto N. Cárdenas señaló: "Ello implica la organización de un proceso educativo que tenga espacios permanentes para que los alumnos aprendan, no sólo a conocer la realidad circundante y a regular su actividad acorde a objetivos planteados con relación al medio externo, sino también y como condición a lo anterior puedan profundizar en el conocimiento de sí y autorregular su comportamiento con el fin de perfeccionar la propia personalidad" (Cárdenas, N., 1999, p. 2).

Para esta autora una educación verdaderamente desarrolladora es aquella que condiciona el surgimiento de las potencialidades de autorregulación según las posibilidades particulares de cada etapa del desarrollo; por eso se hace

necesario estimular, desde las primeras edades, la aparición de todas aquellas formaciones psicológicas estrechamente vinculadas con la autoconciencia.

Tal situación nos lleva a buscar vías que permitan que el alumno y el maestro tomen conciencia de este importante producto indirecto de la Z.D.P, es por ello que en la actualidad los estudios relacionados con la metacognición constituyen un foco de atención de quienes nos dedicamos a la labor educativa.

En la literatura psicológica generalmente se define la **metacognición** como el pensar sobre el pensar, en especial J. Flavell la definió como el conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos cognitivos y sus productos, o sobre algo relacionado con ellos. Los diferentes autores que estudian la metacognición destacan que su característica fundamental es ejercer una función reguladora de la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto y, por lo tanto, permite efectuar un control consciente de esta, de los procesos que en ella se generan y de los resultados que se van obteniendo.

La metacognición cumple su función reguladora y es capaz de autocontrolar los procesos cognitivos sólo si se apoya en determinados conocimientos acerca de la cognición, los cuales no son más que las formas socialmente establecidas que le permiten al sujeto interactuar con los diversos objetos cognitivos a fin de obtener de ellos determinada información o lograr determinados fines.

Al respecto A. Labarrere señala que: "la representación general de la actividad, de los elementos que en ella intervienen y de las estrategias son componentes fundamentales que posibilitan en gran medida la función reguladora de la actividad metacognitiva del sujeto" (Labarrere, A., 1996a, p. 62).

En correspondencia con estas ideas existe una relación directamente proporcional entre el desempeño del sujeto en la solución de tareas cognitivas y el desarrollo metacognitivo, ya que este produce un aumento en la función

reflexiva en los actos autorreguladores y en el propio control, pues la metacognición está ligada con estrategias de transformación del objeto, o con los "instrumentos" del pensamiento. O sea la metacognición se relaciona con la orientación consciente del niño hacia la tarea, hecho que hace más eficiente su ejecución.

De este modo, la comprensión más generalizada sobre metacognición es la que la relaciona con los fenómenos de control de la actividad, el monitoreo y control de las estrategias. Sin embargo, si bien es cierto que las estrategias son expresión del pensamiento, esto no asegura el control y el conocimiento del pensamiento del sujeto que pone en práctica la estrategia.

De tal manera se hace mayor énfasis en el control y seguimiento de la acción, quedándose fuera del ámbito de la comprensión metacognitiva, la representación del sí mismo como sujeto de las transformaciones. (Labarrere, A., 1996a)

De acuerdo con lo anteriormente expresado A. Labarrere señala que la actividad metacognitiva debe ser vista como operando en dos planos íntimamente dependientes: el primero relacionado con la autorregulación, según las estrategias, los instrumentos del pensamiento y el segundo con el conjunto de características personales que conforma la representación personal del individuo.

Sobre la base de lo referido hasta el momento nos preguntamos si es posible hablar de actividad metacognitiva en los marcos de la edad preescolar. A continuación se explica por qué la respuesta a esta interrogante debe ser positiva, a pesar de que no es igualmente factible desarrollarla en los dos planos anteriormente referidos, en los que según A. Labarrere se expresa esta importante formación psicológica.

La metacognición está íntimamente relacionada con la autoconciencia, la cual tiene sus primeras manifestaciones generalmente alrededor de los 3 años, su

aparición marca un momento importante en la ontogénesis, el niño toma conciencia de su propio yo y a partir de este momento su conducta comienza a estar dirigida más desde el plano interno y comienza a dejar de ser "un ser preso" de las contingencias externas.

Este hecho tiene también estrecha relación con la jerarquización de motivos que tiene sus orígenes gracias al desarrollo de la autoconciencia y trae como resultado la regulación consciente de las acciones, regulación que comienza a hacerse incluso a partir del lenguaje interno que constituye una neoformación del 6to. año de vida y que tiene un valor significativo en la planificación y toma de conciencia de las estrategias de intervención. Tales características evidencian la posibilidad de la metacognición en la edad preescolar.

Por otro lado si se tiene en cuenta que las primeras etapas sientan las bases para el ulterior desarrollo de la personalidad, ¿cómo, entonces, hablar de un proceso psicológico que no tenga sus simientes en las edades más tempranas de la ontogenia?. Pero, además, consecuentemente con la idea de que la educación guía y conduce el desarrollo, y que una educación generadora de este es aquella que permite la formación de la personalidad como el nivel superior de regulación consciente, es evidente que debemos potenciar el desarrollo de la metacognición desde la edad preescolar.

En este sentido diversas investigaciones muestran que la potenciación de acciones de modelación espacial, por su carácter mediatizador, contribuye a desarrollar la metacognición desde la edad preescolar.

La modelación espacial fue definida por L. A. Venguer como la construcción y utilización de modelos materiales con objetos o con representaciones gráficas, cuya disposición o ubicación en el espacio representa las relaciones de la realidad modelada. (Venguer, 1987, p.163)

El desarrollo de acciones de modelación espacial como forma de mediatización se caracteriza por la construcción y utilización de imágenes de carácter modelador que permiten reflejar las relaciones entre los objetos, los fenómenos y sus elementos en una forma espacial, más o menos esquemática y convencional.

Los modelos espaciales posibilitan la representación de la realidad y permiten desentrañar su esencia y relaciones no perceptibles por los pequeños, es por ello que el desarrollo de acciones de modelación espacial ha tenido una amplia utilización en la pedagogía preescolar, y su formación ha garantizado que los niños puedan resolver eficientemente tareas cognitivas de diversos grados de complejidad, pues los modelos espaciales constituyen un elemento que mediatiza la solución de estas. En tal sentido las acciones de modelación espacial se relacionan con estrategias metacognitivas.

En varias investigaciones se ha demostrado cómo no sólo la utilización del modelo construido por el adulto, sino también la utilización del modelo construido por el niño, favorecen la solución de tareas intelectuales, lo cual hace considerar a las acciones de modelación espacial como una capacidad cognitiva general.

Entre estas vale destacar la realizada sobre el análisis sonoro de la palabra por López Hurtado, J. y Borgato Alicia, (Siverio, 1995, p.125), donde los sonidos consonánticos y vocálicos de la palabra son sustituidos por círculos rojos y azules y su ubicación en el espacio se corresponden con la composición sonora de la palabra, hecho que facilitó evidentemente el análisis fónico de esta por los niños objetos de la investigación.

En todas las investigaciones realizadas en la edad preescolar, donde los modelos espaciales han mediatizado la solución de tareas cognitivas se

evidencia cómo el modelo espacial se convierte en un instrumento del pensamiento que permite una representación inicial de la tarea a realizar y, por lo tanto, garantizan una regulación que facilita el seguimiento y control por el propio niño de la tarea, visto de este modo se puede afirmar que estamos en presencia de actividad metacognitiva, en tanto hay una concientización de la estrategia que garantiza la consecución de los fines de la actividad.

Nosotros hemos realizado investigaciones con niños en del sexto año de vida donde los modelos espaciales han sido relacionados con las tareas narrativas; en este caso el modelo espacial facilita la comprensión y análisis de los textos literarios, en ellos se representan con sustitutos los personajes y objetos fundamentales con los cuales estos interactúan según la trama de la obra literaria y su ubicación espacial se corresponde con la secuencia en que se desarrolla, de modo que el modelo espacial permite que el niño se apropie no sólo del contenido de la obra, sino que le brinda la posibilidad de tomar conciencia de la forma, mediante la cual él mismo se expresa, o sea que perciba la estructura de la narrativa (introducción, desarrollo o nudo y desenlace), la cual queda representada en el modelo espacial de manera evidente.

Además de permitir la comprensión de la obra literaria, el modelo espacial construido por el niño permite su utilización como plan que lo guiará en la narración, de modo que dicho modelo representa el plan que materializa la fase de orientación.

Este modelo posibilita también una regulación consciente, y por lo tanto, más efectiva de la ejecución de la tarea, influyendo en el control en este mismo sentido. Dicho con otras palabras, el modelo espacial se convierte en un instrumento o estrategia que, de modo consciente guía al niño para la narración, la cual gana en calidad, pues al organizarse las ideas en el plano material antes de la expresión verbal se garantiza su coherencia y fluidez. (Cuenca, 1999)

En este sentido el modelo espacial al constituir una representación general, previa a la realización de la tarea garantiza un desempeño más eficiente de los pequeños en el ejercicio de la compleja tarea que constituye el monólogo narrativo, esto es una clara evidencia de su influencia en el desarrollo de la metacognición ya que favorece la reflexión sobre los procedimientos a utilizar en la solución de la tarea, los cuales garantizan la autorregulación en su ejecución.

En la investigación antes referida quedó demostrado que el uso de modelos espaciales como fase previa a la narración, permitió que los niños se apropiaran de una estrategia para la solución de tareas narrativas, pues ellos fueron capaces de transferirlas a la solución de tareas más complejas como: narrar un cuento conocido, incluyendo un nuevo personaje, así como crear un cuento tomando los personajes preferidos de otros conocidos. En el transcurso de la aplicación de estas tareas, muchos niños destacaron que para hacerlo mejor necesitaban dibujar en qué momento el nuevo personaje se encontró con los otros y cómo se produce, sobre esta base, el cambio o transformación de la trama inicial.

Es significativo destacar, además, que cuando algún niño se detenía en la narración los otros le sugerían que se guiara por el modelo, el cual sirvió también para orientar la valoración.

Los hechos descritos muestran que los modelos espaciales se han convertido en un instrumento del pensamiento que regula conscientemente la solución de la tarea cognitiva que se analiza.

Es evidente, entonces, la relación entre modelación espacial y metacognición, especialmente con el aspecto que tradicionalmente se ha abordado en la literatura psicológica, o sea como representación general de la actividad, de los elementos que en ella intervienen y de las estrategias que permiten monitorear, regular la actividad y determinar si se está realizando a tono con lo programado.

Los modelos espaciales, por lo anteriormente descrito, constituyen un apoyo externo para la solución de la tarea, es por ello que se requirió de la utilización de vías que permitieran su paulatina interiorización, siguiendo los resultados obtenidos por J. López Hurtado y A. María Siverio (1995), se incluyeron en esta investigación tareas para que las acciones de modelación pasen a un plano interno.

Para ello se utilizaron dos tareas, la primera permitió la transformación del modelo. Esta consistía en narrar el cuento asumiendo el rol de un personaje, a partir de tal condición el modelo construido de la trama original de la obra literaria debía sufrir cambios a partir del personaje tomado como referencia para ejecutar la narración.

La segunda se relacionó con la solución de tareas colectivas que exigen de la verbalización de las acciones que realizan, al ponerse de acuerdo para elegir un sustituto y construir el modelo hecho que favoreció la concientización del carácter mediatizador del modelo espacial con respecto a la tarea narrativa que ejecuta.

De este modo el modelo espacial posibilitó el desarrollo de la función reguladora del lenguaje, la cual a partir de la interiorización de dichas acciones modeladoras externas podía realizarse en el plano verbal. Esto es una evidencia de que el modelo espacial está estrechamente ligado a la metacognición, especialmente en el plano instrumental de la acción.

Es preciso destacar además, que se pudo apreciar que el niño construía el modelo, sabiendo que esto lo ayudaría a garantizar su comunicación con el auditorio, o sea contribuía al desarrollo de su monólogo narrativo. Incluso se constató que el modelo espacial en las actividades desarrolladas, sirvió para el autocontrol de los resultados alcanzados en el plano del lenguaje, pues el niño desde el propio momento de su construcción como fase orientadora, tomaba conciencia de que este le permitía evaluar la calidad de su monólogo narrativo.

En estos casos se reflejaban los pasajes fundamentales del texto literario en el orden adecuado, según la estructura de la narrativa; de tal manera se favoreció también en cierta medida el segundo plano de la actividad metacognitiva al que se refería A. Labarrere y que señalamos anteriormente y que ha sido menos estudiado.

De este modo se pone de manifiesto que en la medida en que el niño utiliza el modelo espacial como fase previa a la narración este lo vincula a los logros que va obteniendo en esta actividad, de tal manera hay una contribución a la representación que de sí mismo va teniendo el niño como sujeto de las transformaciones. O sea va tomando conciencia de los logros que en el desarrollo del monólogo narrativo se van operando.

Todo lo anterior confirma una vez más que la modelación espacial constituye una capacidad cognitiva general cuyo desarrollo es preciso potenciar desde las primeras edades, pues garantiza una regulación consciente y efectiva de las tareas cognitivas y obviamente su estimulación posibilita el desarrollo de la metacognición en la edad preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ACOSTA, L.; L. BARRUETO. : (1986-1987). La modelación para la actividad del desarrollo intelectual en el proceso de enseñanza de la lengua materna. ICCP. Departamento de Perfeccionamiento del Preescolar. Investigación ramal.
- ✓ ARCE, ENRIQUE: (1993). La Creatividad: ¿qué es y cómo fomentarla?. Psicología Iberoamericana (México) No. 1, Vol.1.
- ✓ BARBA TÉLLEZ, M: (1996). La narración creativa de cuentos infantiles. Una alternativa metodológica para su utilización. Tesis de Maestría. IPLAC.
- ✓ BENIERS, E.: (1985). El lenguaje preescolar: una visión teórica México. Argentina – Colombia – España: Editorial Trillas.
- ✓ BERMÚDEZ SARGUERA, R.; M. RODRÍGUEZ, REBUSTILLO. : (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- ✓ BETANCOURT, J.; et. al.: (1997). La creatividad y sus implicaciones. La Habana. Editorial Academia.
- ✓ BRUMMÉ, G. M: (1983). La lengua materna en el Círculo infantil. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- ✓ CÁRDENAS MOREJÓN, N.: (1999). Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad. Curso 16, Pedagogía´99. Ciudad de la Habana.
- ✓ CASTRO, FIDEL. : (1960). Ciencia, Tecnología y Sociedad, 1959-1989 La Habana. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1990.
- ✓ CUENCA DÍAZ, M. (1999). El desarrollo del lenguaje monologado en las actividades de narración del niño de 6to. de vida. Tesis de Maestría en Educación Preescolar. IPLAC, Ciudad de la Habana, inédita.
- ✓ DIÁCHENKO, O.M.: (1978). La formación de acciones de modelación espacial en el proceso de conocimiento de la literatura artística por los niños. (Material mimeografiado en ruso).
- ✓ DÍAZ ENTRALGO, J.: (1984). Lectura artística y narración. La Habana.

- Editorial Pueblo y Educación.
- ✓ FLAVELL, J.H.: (1984). El desarrollo cognitivo. Aprendizaje VISOR, España.
 - ✓ LABARRERE SARDUY, A.: (1996a). Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva en los alumnos. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
 - ✓ LABARRERE, SARDUY, A.: (1996b). Interacción en Z.D.P.: ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal? ICCP-ARGOS, Ciudad de la Habana (Material mimeografiado).
 - ✓ LEÓN LORENZO, SERGIO. : (1981). Las acciones internas de modelación y las capacidades intelectuales del niño de la edad preescolar. Revista Científico-metodológica del ISP Enrique José Varona" (La Habana) No. 6-7, enero-diciembre.
 - ✓ MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; BETANCOURT, J.; et. al.: (1995). Pensar y crear. Estrategias, Métodos y Programas. Editorial Academia, La Habana.
 - ✓ MONTERO, RICO: (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 - ✓ RODARI, GIANNI: (1977). Gramática de la fantasía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 - ✓ SIVERIO GÓMEZ, A.M.: (1991). Formación y desarrollo de capacidades intelectuales. Revista Simientes. (La Habana) 3, p. 28.
 - ✓ -----.: (1995). Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ -----.: (1988). Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ -----: (1980). La asimilación de la construcción y la utilización de modelos en niños de Edad Preescolar. Ciencias Pedagógicas (La Habana) 1, p. 45-53.
 - ✓ SOJIN, F.A.; O. USHÁKOVA: (1989). Planificación aproximada de las actividades para desarrollar el lenguaje. Revista Educación Preescolar (Moscú) 8, 10, 11 (en ruso).
 - ✓ VIGOTSKY, L.S.: (1987). Imaginación y creación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

LA MODELACIÓN ESPACIAL: UN PROCEDIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE NARRACIÓN.

MARITZA CUENCA DÍAZ
MELVA RIVERO RIVERO.

La edad preescolar se caracteriza por un pensamiento representativo que exige la utilización de procedimientos de carácter externos, que faciliten la comprensión de la realidad, y en consecuencia garanticen la asimilación de la experiencia histórico-social. Los resultados de investigaciones realizadas por autores de la antigua Unión Soviética y Cuba, han demostrado que el desarrollo de acciones de modelación espacial permite la solución de tareas cognitivas por los preescolares de diversos grados de complejidad.

Esto nos hace reflexionar acerca de la posibilidad de utilizar los modelos espaciales en calidad de procedimientos pedagógicos para la estimulación del monólogo narrativo, como apoyo a los métodos y procedimientos verbales que tradicionalmente se utilizan en las actividades docentes dirigidas al desarrollo de esta compleja forma de expresión oral, en especial por el significativo rol que pueden asumir en la fase orientadora de la actividad cognitiva.

En su importante obra, titulada "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", L.S. Vigotsky formula su concepción acerca del carácter mediatizado de estas, cuestión que sirvió a autores como L.A. Venguer, V. Davíдов y otros

para plantear y demostrar el valor de la asimilación de las acciones de modelación para el desarrollo intelectual.

Fue la comparación entre la psiquis humana y la animal la que llevó a L. S. Vigotsky a darse cuenta de que el hombre crea el estímulo que determina su modo de actuar, y de esta forma, los utiliza en calidad de medios que le permiten dominar los procesos de su propia conducta y la ajena. En consecuencia, la actividad humana tiene un carácter mediatizado, gracias al uso de instrumentos y signos, destacando, especialmente, la diferencia de estos últimos con los primeros.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo intelectual, tanto de la memoria voluntaria como del pensamiento lógico (funciones psíquicas superiores), se produce como resultado de la asimilación y del uso consciente, por el niño, de los signos de índole variada; actividad esta que Vigotsky denominó **signación**.

Así también, L. S. Vigotsky estableció las fases por las que atraviesa el uso de los signos:

1. **Natural o primitiva:** en la cual los signos no son usados del todo.
2. **Uso mágico del signo:** cuando estos se usan, siguiendo el principio puramente exterior, pero no participan realmente en la solución de tareas.
3. **Uso de los signos externos:** cuando estos se utilizan de manera mediatizada para la solución de diversas tareas.
4. **Uso de los signos internos:** sobreviene como resultado del proceso de interiorización de los signos externos, proceso que se explica como el resultado del tránsito de la actividad colectiva, social a la individual o de transformación de lo interpsíquico en intrapsíquico.

Es por ello que, los psicólogos soviéticos le prestaron especial atención al papel de la modelación en la solución de diferentes tareas del pensamiento por los preescolares, escolares y adultos.

En sus obras se encuentran no pocas concepciones acerca del significado del término modelo entre ellas se destaca la propuesta por V.A. Shtoff, quien considera que el **modelo** es un sistema representado mentalmente, el cual refleja y reproduce el objeto de investigación con ayuda de sustitutos, haciéndose, entonces, más asequible el objeto de conocimiento (Davidov, 1978, p.314)

Dicha definición fue completada por V.V. Davidov, quien señaló que, **los modelos** son una forma peculiar de abstracción en las que las relaciones esenciales de los objetos están fijadas en enlaces y relaciones visualmente perceptibles y representadas por elementos materiales o semióticos; en estas ideas se expresa que en el modelo se funden o combinan lo sensorial y lo racional en el conocimiento para expresar las relaciones esenciales de los fenómenos, cuestión esta que aclara cuando expresa que:

"Los modelos y las representaciones modélicas con ellos relacionadas son fruto de una compleja actividad cognoscitiva que incluye sobre todo la elaboración mental del material sensorio inicial, su depuración de elementos casuales, etc. Los modelos actúan como fruto y como medio de la ejecución de esa actividad" (Davidov, 1978, p. 315).

En la década de 1980 instituciones de Cuba y la extinta URSS desarrollaron investigaciones en la que se evidenció que las formas principales de mediatización del conocimiento que los niños preescolares dominan son los patrones sensoriales y la modelación espacial, las primeras se relacionan con el proceso de percepción, y la segunda va dirigida al proceso del pensamiento representativo y de la imaginación, precisamente con esta segunda forma de mediatización se relaciona

la modelación espacial.

Como resultado de las mencionadas investigaciones quedó definida la modelación espacial por L.A. Venguer y sus colaboradores, como la construcción y utilización de imágenes de carácter modelador que transmiten las relaciones entre los objetos, los fenómenos y sus elementos en una forma espacial, más o menos esquemática y convencional, las cuales estructural y funcionalmente equivalen a los signos representativos como son: maquetas, dibujos, esquemas, planos, diagramas, gráficos, entre otros (Venguer, 1985).

La asimilación de las acciones de modelación espacial puede ser entendida como una de las direcciones del desarrollo de la función señalizadora a decir de L. S. Vigotsky, o simbólica, según J. Piaget; sin embargo, a pesar de las divergencias entre ambos autores, ellos coinciden en plantear que el momento inicial del desarrollo intelectual se destaca en la utilización, por el niño, de acciones externas con objetos reales, para luego poder realizarlas con sus representaciones o sea en el plano interno.

La posibilidad de formar en los niños de edad preescolar acciones de modelación se fundamenta en la característica del pensamiento en esta etapa (pensamiento representativo) y en el propio carácter modelador de los tipos principales de actividad infantil (juego, construcción, dibujo, modelado y aplicación). Sin embargo, investigaciones realizadas por J. López Hurtado y A.M. Siverio han demostrado que la posibilidad de utilizar y construir un modelo espacial que sirva como orientación para la solución de tareas cognitivas, requieren de la dirección del adulto.

Como resultado de lo anteriormente expresado, investigaciones realizadas por las autoras antes mencionadas bajo la dirección de L. A. Venguer, demostraron los componentes fundamentales a tener en cuenta en el proceso de formación de las acciones de modelación (sustitución, construcción y utilización), así como cuáles

son las condiciones necesarias para que las acciones de modelación espacial pasen a un plano interno, (acciones de transformación del modelo y verbalización) en condiciones de realización de tareas conjuntas.

Los resultados de estas investigaciones deben constituir puntos de partida en la elaboración de alternativas pedagógicas donde las acciones de modelación espacial constituyan un procedimiento pedagógico que mediatice la solución de tareas cognitivas

Los resultados de las investigaciones descritas sirvieron de base para el desarrollo de otras, en las cuales se demostró la posibilidad del desarrollo de acciones de modelación, las cuales sirvieron de mediatizador de diversas tareas cognoscitivas de variado contenido, así como su influencia en el desarrollo intelectual; entre éstas se destacan las siguientes:

- Las posibilidades de inclusión de la modelación en el proceso de asimilación de las relaciones matemáticas por los preescolares (A.I. Kirilova)
- Estudio de la capacidad de modelación y sus etapas en la actividad constructiva (S. León Lorenzo y V.V. Brofman)
- La modelación en la formación del análisis sonoro de la palabra en niños del 6to. año de vida. (J. López Hurtado y A. Borgatto Angeletti)
- Preparación del niño relacionada con la formación de habilidades caligráficas (M.A. Roses)
- El desarrollo de la capacidad de modelación en el proceso de comprensión de obras literarias (O.M. Diáchenko y I.Ya. Basik)
- La utilización de esquemas para la creación de relatos descriptivos en niño

con trastornos en el lenguaje (T. Tkachenko)

- La modelación por la actividad de desarrollo intelectual en el proceso de enseñanza de la lengua materna (L. Acosta Cao y L. Barrueto)

Precisamente todas estas investigaciones brindan la posibilidad de reflexionar sobre la efectividad de la utilización de acciones de modelación como fase previa a la narración, pues garantiza una organización previa de las ideas a expresar, hecho que se reflejará en el eficiente desarrollo del monólogo.

Los modelos espaciales constituyen un procedimiento que garantiza la mejor comprensión del texto escuchado a partir del análisis no sólo de su contenido, sino también de la forma a través de la cual el mismo se expresa.

Además, el modelo espacial, permite construir un plan en el cual se organizan las ideas a expresar, hecho que redundará en el incremento de la calidad del monólogo narrativo. Es por ello que, es evidente su utilidad como un procedimiento pedagógico en las actividades de narración en el sexto año de vida.

En el primer caso, los modelos espaciales al representar el contenido revelarán también la estructura de la narrativa (introducción, nudo y desenlace), lo que garantiza que en el mismo se vean representado los momentos fundamentales de la línea argumental y su secuencia.

En el segundo caso, el modelo se relaciona con una compleja función de la conciencia, la anticipadora o planificadora que garantiza una regulación más eficiente de la conducta. A su vez, el modelo espacial, en calidad de plan que guía al monólogo, el cual constituye una forma de expresión oral compleja que exige de la preparación previa de la persona que la utiliza, se relaciona con la función reguladora del lenguaje, la cual se ejercerá con su ayuda.

S.L. Rubinstein destacó la importancia de la función reguladora del lenguaje, pues esta conduce al desarrollo ulterior de la autoconciencia y la autodeterminación; esto se evidencia en que sirve como medio de planificación de la actividad y como instrumento de la actividad psíquica.

La planificación desempeña un rol importante en la vida, pues expresa la función anticipadora de la conciencia humana, de hecho el hombre se diferencia de los animales en que, antes de proceder a la realización de sus objetivos, se forma una idea del camino y de los medios que se requieren o son necesarios para alcanzarlos.

Sin embargo, a pesar de la importancia de dicha función en el programa de Lengua materna no se hace énfasis en la dirección de acciones encaminadas para su desarrollo, no obstante es meritorio aclarar que entre el objetivo del 4to. ciclo, la posibilidad de planificar las actividades por los preescolares constituye una de las aspiraciones del desarrollo que ha de ser alcanzada.

Investigaciones realizadas en nuestro país denotan que la habilidad de planificación resulta insuficientemente desarrollada, incluso en adolescentes que se encuentran cursando el nivel medio, observándose una gran tendencia a la ejecución que ejerce una influencia negativa en la calidad de la actividad, pues condiciona una forma de actuar irreflexiva, donde la orientación y la ejecución se funden (Varela, O., 1995).

El análisis del desarrollo ontogenético de las funciones del lenguaje permite aseverar que la función comunicativa es la primera en manifestarse, mientras que la función reguladora surge más tardíamente, pues comienza a formarse a partir del tercer año de vida y no es hasta el 6to. año que se evidencia con mayor claridad, hecho que se relaciona con el desarrollo de la actividad afectiva, especialmente, con la subordinación de motivos.

Es por ello, que en la estrategia que se propone en este trabajo, se parte de la suposición de que al incluir la modelación espacial como fase previa a la narración, se contribuye al desarrollo de tan importante función del lenguaje, pues la misma mediatizará la solución de las tareas narrativas (Liublinskaia, A.A., 1984).

En este sentido, A.R. Luria al referirse a la función reguladora del lenguaje señalaba que este interviene en el control y la organización motriz de la acción, dicha función inicialmente es puramente externa, pues la acción del niño se subordina al lenguaje del adulto, que generalmente puede desencadenar la actividad pero no inhibirla posteriormente aunque siga esencialmente externa, permite tanto inhibir la acción como desencadenarla, y por fin, en la edad preescolar se vuelve autónoma y la acción se subordina al propio lenguaje del niño progresivamente interiorizado (Luria, A.R., 1984).

Las funciones del lenguaje están estrechamente ligadas con los tipos de lenguaje. El lenguaje externo se distingue como medio de comunicación con los otros, especialmente, por su forma audible o perceptible, el mismo se puede manifestar en el diálogo, monólogo o en el lenguaje escrito, por tanto, su función principal es eminentemente comunicativa.

Por su parte el lenguaje interno deja de servir directamente como medio de comunicación para convertirse en una forma de trabajo mental, y contribuir, de este modo, a la autoregulación de la actividad; el lenguaje interno no es, entonces, un lenguaje dirigido a otros, sino un lenguaje “para sí” y, por tanto, su función es eminentemente reguladora (Vigotsky, L.S., 1982).

Para L.S. Vigotsky el lenguaje interno tiene su precedente en la edad preescolar en el lenguaje egocéntrico, para él este no constituye un mero acompañante de la actividad del niño que llega a desaparecer como resultado de la socialización, como afirma J. Piaget; si no que este tipo de lenguaje surge cuando aparecen dificultades en el proceso de realización de la actividad, por lo tanto, su aparición

está estrechamente relacionada con la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema, hecho este que evidencia su función en la orientación y planificación.

Al respecto es necesario referir las palabras de L.S. Vigotsky acerca de la función del lenguaje egocéntrico, la cual consiste en que: "... señalaba primero el resultado final de un punto cambiante en una actividad para asumir una función directiva y elevar los actos del niño al nivel del comportamiento intencional" (Vigotsky, L.S., 1982, p. 24.).

Tales ideas llevaron a este autor a aseverar con toda justeza la hipótesis de que la etapa egocéntrica del lenguaje que suele observarse en la edad preescolar constituye un momento en la transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado.

Las ideas de L.S. Vigotsky hacen suponer que la inclusión de la modelación espacial como fase previa a la narración puede influir en el desarrollo del lenguaje "para sí", o egocéntrico, el cual, en la medida en que los modelos adquieran un carácter más convencional, puede llegar a realizarse en el plano interno y tienen como función fundamental organizar y planificar el monólogo en el acto narrativo, contribuyendo al desarrollo del lenguaje monologado.

En consecuencia, un buen monólogo necesita ser previamente planificado. El desarrollo de acciones de modelación externa, que posteriormente se interiorizarán, puede contribuir a ello, especialmente, si se tiene en cuenta el resultado de investigaciones anteriormente citadas bajo la dirección de L.A. Venguer, quien destaca el valor de las acciones de modelación espacial en la solución de diversas tareas cognoscitivas y las posibilidades de su formación, debido al pensamiento representativo característico del niño de edad preescolar.

La utilización de modelos espaciales hace que la tarea narrativa se ejecute a partir

de una estrategia de acción previamente preparada por el pequeño; en consecuencia el desarrollo de acciones modeladora será un recurso personal utilizado por el niño que favorecerá indiscutiblemente el desarrollo de esta compleja forma de expresión oral.

En la metodología que tradicionalmente se ha utilizado para las actividades de narración los niños se apoyan en modelos expresados fundamentalmente en láminas, dioramas, títeres, dibujos esquemáticos, etc.; sin embargo, generalmente el sustituto para el modelo tiene un carácter icónico, poco simbólico, pero además este es propuesto por la maestra. Por otro lado, estos no siempre se utilizan como una guía para la narración, sino que la acompañan ilustrando las expresiones verbales.

Tal es el caso de la narración con dibujos en la pizarra que propone B. Sallés, donde el niño narra una escena y la dibuja simultáneamente, de modo que no queda todo el cuento representado, sino que va borrando los episodios una vez que los narra. La utilización consciente del modelo como plan que refleja la estructura que lo guiará en el acto narrativo de esta manera no se logra.

Es justo reconocer que recientemente T. Tkachenko desarrolló un trabajo en el que se utilizan esquemas para la creación de relatos descriptivos, la muestra utilizada fue de niños de edad preescolar con trastornos logopédicos. Sin embargo, al comparar la calidad de los relatos de estos niños con otros, sin trastornos en el lenguaje, pero que no se apoyaron en esquemas para la realización de la descripción, los primeros se sitúan en una posición más ventajosa; sus relatos se caracterizaron por su precisión, coherencia, alusión a todas las partes del objetivo de descripción y una secuencia lógica en la exposición (Tkachenko, T., 1990).

Por último es necesario referir que M. Monfort y A. Juárez Sánchez, en su conocida obra “El niño que habla, el lenguaje oral en el preescolar”, proponen la

utilización de dibujos realizados por el propio niño con la ayuda de preguntas orientadoras de la maestra como plan que servirá de guía para la narración de vivencias. No obstante, no hacen una fundamentación teórica de la utilización de este procedimiento que evidentemente se relaciona con el desarrollo de acciones de modelación que mediatizarán la solución de dicha tarea cognitiva, aspecto este que se ha abordado con gran profundidad en las obras de psicólogos soviéticos y cubanos (Monfort, M. y Juárez, Sánchez, A., 1995).

De la propuesta de estos autores se infiere que ellos distinguen la diferencia que existe entre la narración de un texto literario escuchado por el niño, el cual brinda en sí mismo un modelo verbal para su reproducción y la narración de vivencias donde no existe como base un texto con ideas expuestas en un orden lógico; en este caso, la base para la narración son las experiencias vividas y se hace preciso organizarlas para luego poder relatarlas. Precisamente este razonamiento es una de las causas por la cual se incluye en la estrategia este tipo de narración.

De tal modo las investigaciones descritas nos llevaron a suponer que si se utiliza la modelación espacial como un procedimiento fundamental en las actividades de narración el lenguaje monologado, en los niños del 6to. año de vida, se verá favorecido especialmente si se tiene en cuenta que este tipo de lenguaje se caracteriza por ser organizado y exigir una previa planificación.

Por otro lado si se tiene en cuenta que prestigiosos especialistas de la narrativa infantil (I. Camargo, B. Broslovsky, E. D'Angelo, R. Zamora, A. Abascal, entre otros) señalan que uno de los aspectos básicos para la narración lo constituye la organización previa de las ideas, es evidente que la utilización de modelos espaciales como fase previa a la ejecución del acto narrativo en la edad preescolar será una condición o premisa que hará más eficiente la narración y en consecuencia estimulará el desarrollo del lenguaje monologado.

Lo anteriormente expresado refleja que la planificación se encuentra indisoluble y particularmente ligada al problema de la calidad de la orientación en la dirección

de la actividad cognoscitiva de los niños, pues la misma es en esencia una actividad proyectiva anticipatoria que sólo puede modelarse en la orientación como momento inicial y decisivo en la actividad (Varela, 1995).

Sin embargo, es necesario destacar que el niño debe asumir un rol activo en la elaboración del plan que lo guiará, pero, además, tomar conciencia del papel del mismo en el monitoreo de la ejecución y en la realización del control, el cual podrá realizarse por sí mismo. En otras palabras, el modelo espacial construido por el niño con la ayuda del maestro o de forma independiente deberá ser concientizado, como una estrategia cognitiva que le permite una ejecución más eficiente del acto narrativo y, en consecuencia, lo lleva a alcanzar niveles superiores en el desarrollo del monólogo narrativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ACOSTA, L.; L. BARRUETO.: (1986-1987). La modelación para la actividad del desarrollo intelectual en el proceso de enseñanza de la lengua materna. ICCP. Departamento de Perfeccionamiento del Preescolar. Investigación ramal.
- ✓ BARBA, TÉLLEZ, M.: (1996). La narración creativa de cuentos infantiles. Una alternativa metodológica para su utilización. Tesis de Maestría. IPLAC.
- ✓ BENIERS, E.: (1985). El lenguaje preescolar: una visión teórica México. Argentina – Colombia – España: Editorial Trillas.
- ✓ CUENCA DÍAZ, MARITZA. El desarrollo del lenguaje monologado en el sexto año de vida. La Habana, 1998. (Tesis de Maestría).
- ✓ DAVIDOV, V.: (1978). Tipos de generalización de la enseñanza. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- ✓ DAVIDOV, V.: (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú. Editorial Progreso.
- ✓ DELGADO, TORRES, A.; J. GÓMEZ, MANUEL.: (1991). Teorías de aprendizaje Universidad de Pamplona ICFES. Editorial Tonclalá.
- ✓ DIÁCHENKO, O.M.: (1978). La formación de acciones de modelación espacial en el proceso de conocimiento de la literatura artística por los niños. (Material mimeografiado en ruso).
- ✓ GALPERIN, P.YA.: (1979). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En: Temas de Psicología, et. al. Ciudad de la Habana. Editorial Orbe.
- ✓ -----.: (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Antología de la psicología evolutiva y pedagógica en la URRS, et. al. Moscú. Editorial Progreso.
- ✓ KIRÍLOVA, A.I.: (1981). Asimilación por los preescolares de acciones construcción y uso de gráficos simples. (Material mimeografiado en ruso).
- ✓ LEÓN, LORENZO, SERGIO: (1980). El papel de la asimilación de la planificación gráfica de la construcción en el desarrollo intelectual de los niños de edad preescolar. Moscú, Tesis de Doctorado.
- ✓ -----.: (1981). Las acciones internas de modelación y las capacidades intelectuales del niño de la edad preescolar. Revista Científico-metodológica del ISP Enrique José Varona (La Habana) No. 6-7, enero-diciembre.
- ✓ -----.: (1982). La actividad de construcción y el desarrollo

- intelectual en la Edad Preescolar. Revista Simientes. (La Habana) 2.
- ✓ -----.: (1987). La formación de capacidades intelectuales en el proceso de la enseñanza de la construcción en niños del 3er y 4to años de vida. Revista Simientes. Año XXV. Abril – Junio. No 2. P. 44 –48.
 - ✓ LURIA, A. R.: (1978). El cerebro en acción La Habana: Edición Revolucionaria.
 - ✓ LURIA, A.R.; F.YA. YUDOVICH: (1984). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. México - España - Argentina - Colombia: Siglo XXI Editores S.A.
 - ✓ MONFORT, M.; A. JUÁREZ, SÁNCHEZ: (1995). El niño que habla. El lenguaje en el Preescolar Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. General Pardiñas Madrid.
 - ✓ PEDAGOGÍA. et. al.: (1984). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ Particularidades del desarrollo de las capacidades cognitivas en la edad preescolar, et. al.: (1990). Moscú. URSS - República de Cuba. Vneshtorgizdat.
 - ✓ RODRÍGUEZ, MONDEJA, I.: (1986). Literatura en la Edad Preescolar. Revista Simientes (La Habana) 1.
 - ✓ RODRÍGUEZ, MONDEJA, I.; V. LÓPEZ, LEMUS: (1990). Contribución al estudio de la literatura para preescolares. La Habana. Editorial Gente Nueva.
 - ✓ ROMEU, ESCOBAR, ANGELINA .: (1986). El desarrollo del lenguaje coherente como tarea de la escuela. Revista Ciencias Pedagógicas. Año II. Enero – Junio. No 12.
 - ✓ Seminario de técnicas narrativas. (2000). Curso Universidad para todos. La Habana. Editorial Juventud Rebelde. (material impreso).
 - ✓ SIVERIO, GÓMEZ, A.M.: (1991). Formación y desarrollo de capacidades intelectuales. Revista Simientes. (La Habana) 3, p. 28.
 - ✓ SIVERIO, GÓMEZ, A.M.: (1995). Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ ----- (1988). Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ -----.: (1980). La asimilación de la construcción y la utilización de modelos en niños de Edad Preescolar. Ciencias Pedagógicas (La Habana) 1, p. 45-53.
 - ✓ SOJIN, F.A.: (1976). El desarrollo del lenguaje en los niños de Edad Preescolar La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Editorial Ateneo.
 - ✓ TKACHENKO, T.: (1990). La utilización de esquemas en la creación de relatos descriptivos. Revista Educación Prescolar (Moscú) No. 10, p. 16-21.
 - ✓ Taller de la palabra. (1999). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ VENGUER, L.A.: (1988). El hogar una escuela de pensamiento. Moscú: Editorial Progreso.
 - ✓ -----.: (1986). El desarrollo de capacidades cognoscitivas en el proceso de educación preescolar. Moscú. Editorial Pedagogía (en ruso).
 - ✓ VIGOTSKY, L.S.: (1995). Interacción enseñanza y desarrollo. En: Selección de lecturas de Psicología infantil y del adolescente. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, Tomo 3.
 - ✓ -----.: (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
 - ✓ ----- (1984) El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

CULTURA Y DESARROLLO COMO FUNDAMENTOS DE LOS PROGRAMAS AUDIOVISUALES PARA LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

DAISY RODRÍGUEZ MONTOTO

“La relación entre cultura y desarrollo es simplemente vital y estratégica, porque ella aborda problemas que están en el centro mismo de la contemporaneidad Cubana, latinoamericana y universal.”¹

En el mundo de hoy, las informaciones aumentan considerablemente y la tecnología de los medios de comunicación social, es cada vez más sofisticada, haciendo posible la transmisión al instante, de mensajes y la creación de nuevos servicios de comunicación. El avance de la tecnología, unido a la globalización de la comunicación, ha exigido esfuerzos de los países para la evaluación de las líneas de acción aplicadas hasta el momento en comunicación, educación y cultura.

En este mundo, donde todo pretende globalizarse, el enfoque dialéctico entre cultura y desarrollo nos plantea puntos de reflexión sobre el futuro de la especie humana, que al decir de algunos, parece estar en los tiempos actuales, en peligro de extinción. Esta relación se propone encontrar una forma de articulación que sirva como elemento sintetizador y propiciador de las mejores virtudes humanas y

¹ Martínez, Osvaldo. Documento leído en el Sexto Congreso de la UNEAC. Periódico GRANMA, 10 de Nov. 1998.

“... como medio de integración fecunda entre dos dimensiones como la cultura y el desarrollo, tan frecuente y trágicamente desarticuladas e incluso enfrentadas.” ²

El concepto de cultura ha sido objeto de análisis en numerosas ciencias y su importancia filosófica, responde a elementos de orden gnoseológico y metodológico, encaminados a profundizar en la esencia del fenómeno cultural en general, como componente inseparable de la vida social, como determinación fundamental de la actividad creadora del hombre y como expresión universal de desarrollo social.

La dimensión cultural que adquiere el desarrollo social, significa que este debe tomar por objetivo al hombre mismo, al tratar de crear condiciones sociales que amplíen su existencia en lugar de limitarla, en la que el libre desenvolvimiento de cada uno, sea la premisa para el libre desenvolvimiento de todos, confiriéndole al hombre dignidad y libertad.

Esta búsqueda de la libertad debe ser entendida como un proceso de apropiación consciente de la identidad cultural para cada pueblo, no puede ser comprendida claramente, sin tomar en consideración el papel que juegan en su formación esferas como **la educación, la ciencia y la comunicación.**

La educación como elemento transmisor de conocimientos, de tradiciones culturales, constituye un factor de enraizamiento social, a través de la cual la sociedad contribuye a crear una determinada concepción del mundo en sus individuos, quienes a su vez, imprimen una manera específica de llevar a cabo los cambios económicos y sociales de su comunidad.

La ciencia, en la actualidad, a partir de la revolución científico técnica, con la implantación de las nuevas tecnologías, se convierte de forma innegable en un fenómeno cultural.

Todos estos cambios, en la esfera de **las comunicaciones**, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, permiten que los seres humanos puedan descubrir valores, actitudes, conocimientos pertenecientes a la cultura de otras civilizaciones. La cultura sólo puede transitar por el camino de la liberación de ataduras clasistas, como por ejemplo, la alienación; cuando la humanidad haya creado las premisas para la desaparición de la desigualdad social. Por ello, el proyecto de emancipación social de Carlos Marx, constituye por igual un proyecto de emancipación cultural y viceversa, porque al hacerse libre, el hombre proyecta su cultura en la escala más alta, expresando lo humano en una dimensión multiplicada.

Estos elementos nos muestran el proceso progresivo de integración cultural que atraviesa la humanidad y la creciente disparidad en el acceso al desarrollo como realidad económico social y científica, que se convierte en una esperanza improbable para las grandes mayorías.

La época actual, se caracteriza por un creciente proceso de globalización de la vida social y de la cultura, que tiene sus raíces, en el desarrollo de la producción industrial, el desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación, lo cual produce sus efectos en el desarrollo de la economía mundial, en los logros de la ciencia, la tecnología y de la educación a escala internacional.

Si analizamos este aspecto en nuestro contexto nacional, nos encontramos con la aspiración del Estado Cubano en esta dirección, que está encaminada a lograr que nuestro pueblo sea uno de los más cultos del mundo, en los próximos años.

Para lograr estos propósitos no se escatiman esfuerzos y a partir del año 2000 el Ministerio de Educación, de forma conjunta con otros organismos, diseñaron un Programa Audiovisual dirigido a toda la población, con Universidad para Todos,

² Ibidem

para jóvenes y adultos y Mi TV para niños y adolescentes. Como parte de la programación de Mi TV, se ha concebido un programa audiovisual para los niños de edad preescolar.

Este trabajo se propone demostrar que la relación entre las dimensiones cultura y desarrollo, fundamentan la utilización de un programa audiovisual educativo en los niños de edad preescolar.

REFLEXIONES ACERCA DE CULTURA Y DESARROLLO

Se ha afirmado, con razón, que la humanidad ha avanzado mucho más en el desarrollo de la tecnología que en el de la innovación social, siendo esta tensión, la causa de muchos problemas que tiene hoy la sociedad internacional. Resulta contradictorio que cuando más se ha avanzado en el campo tecnológico, en el social se han producido verdaderos retrocesos. Diversos especialistas han reiterado que la solución a esta problemática tiene que ser de carácter cultural.

La esencia de la cultura, es la esencia de lo humano. La cultura comprende la suma total de las creaciones humanas, en la cual el sujeto social no sólo crea objetos que le permiten satisfacer sus necesidades materiales, sino que igualmente se reproduce constantemente a sí mismo, su conciencia social, enriqueciendo y diversificando sus relaciones sociales. La cultura se encuentra indisolublemente ligada a la actividad práctico - social-transformadora del hombre, apareciendo como reveladora del grado de desarrollo alcanzado por lo humano en una sociedad determinada.

Es por ello, que la cultura no puede entenderse, como tradicionalmente se ha hecho, como cultura espiritual: expresión de las artes, las ciencias, las concepciones del mundo imperantes en una sociedad dada; porque representa un fenómeno más amplio y complejo; ella es el resultado de la creación de valores humanos, tanto materiales como espirituales y actividad en la cual el hombre

reproduce en todas sus gradaciones y manifestaciones, la esencia de lo humano, a través de lo que se expresa su desarrollo como ser social.

La cultura está en el centro de la economía política moderna y en ella se revelan las grandezas y limitaciones humanas. Allí están la ambición, el egoísmo, pero también están las grandes contribuciones a la cultura de la humanidad, los peldaños que han de conducir después de muchos esfuerzos al desarrollo social

El programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, define que el desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. Se señala además que, en principio, éstas pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo, pero se precisa que sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, entre los más esenciales, están el disfrute de una vida saludable y prolongada, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida decente.

La relación entre cultura y desarrollo se aborda en el año 1982, en la Conferencia Mundial sobre políticas Culturales, a la que asistieron más de 120 países. Como consecuencia de la relevancia que empieza a adquirir allí la cuestión de pensar el desarrollo social desde la cultura, las Naciones Unidas declaran el período 1988-97, como el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural.

Con este fin se han ejecutado muchas acciones, sin embargo todavía existe una falta de comprensión sobre el alcance y los contenidos del desarrollo desde una concepción cultural. Con el propósito de darle mayor alcance y dimensión a esta concepción cultural del desarrollo, las Naciones Unidas encargan a la UNESCO, la formación de una Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, presidida por el ex – Secretario General de la ONU, Javier Pérez de Cuellar, e integrada por un grupo de personalidades.

En 1995 se publica un informe titulado **Nuestra diversidad creativa**, que plantea un conjunto de reflexiones sobre esta problemática. En dicho informe se parte de un análisis de la situación de ese momento y de la necesidad de cambios en la lógica del funcionamiento de la sociedad y del sistema internacional, destacando el papel central que debe tener la cultura en la estrategia de desarrollo y la necesidad de proteger y potenciar la diversidad cultural del mundo, como el más importante rasgo del patrimonio de la humanidad.

El economista Julio Carranza, Especialista de la Oficina Regional de Cultura de la UNESCO para América Latina y el Caribe, ha señalado tres aspectos esenciales para comprender esta relación.

El primero señala que la cultura, en su sentido más abarcador, no se debe ver como algo ajeno a una política de desarrollo, ni como un instrumento del progreso material. **La cultura es el objetivo del desarrollo**, asumiendo éste como la realización humana en toda su extensión. Esta concepción nos plantea que el desarrollo trasciende lo meramente económico, como ha sido considerado tradicionalmente.

El segundo nos plantea que tratar el desarrollo desde una concepción cultural, no excluye las consideraciones de carácter técnico-económicas, las cuales deben ser realizadas partiendo de las realidades histórico-concretas, los valores y las aspiraciones de los pueblos, en las que tienen lugar los procesos de desarrollo.

El tercero nos reclama que una concepción cultural del desarrollo no se reduce al lugar de los sectores llamados culturales, en los procesos y estrategias de desarrollo. Las estrategias de desarrollo deben estar concebidas y conducidas desde una concepción cultural en el sentido más abarcador. Esta visión debe estar implícita no sólo en la política cultural, sino en la política económica y en la política, entendida no sólo como un espacio de acción de los gobiernos, sino de la sociedad en su conjunto.

Históricamente se ha asociado el concepto de desarrollo, con la idea de lo material, lo económico y el concepto de cultura vinculado con la espiritualidad. (A: Alonso, 1998) Este sociólogo establece una relación dialéctica entre ambos términos, al plantear que la economía es parte de la cultura y que la cultura también es parte de la economía. Al respecto se refiere a la teoría del valor-trabajo, a la diferencia entre el valor de uso y el valor de cambio, expresando que en el valor de uso hay cultura, creación humana, en éste se refleja la productividad y la capacidad generativa de la humanidad, y finalmente apunta la relación entre ética y cultura, la dimensión del desarrollo en el plano de lo cultural, vinculada a una proyección ética.

La socióloga Mayra Espina, considera que la conexión cultura y desarrollo se halla en un contexto más amplio, lo que algunos han llamado, dentro de las ciencias sociales, el tránsito del pensamiento simple al pensamiento complejo y que otros identifican como el proceso de reconstrucción epistemológica de las ciencias sociales, y particularmente de la sociología.

Esta investigadora señala con razón, que los esfuerzos de las organizaciones por encontrar un concepto de desarrollo que tenga como un elemento consustancial una noción de cultura, tienen que ver con la crisis de las nociones de desarrollo. Las nociones de desarrollo han entrado en crisis porque no han logrado resolver los problemas de las grandes mayorías.

Una de las críticas fundamentales que se les hace, es la del tecnicismo de estas nociones, que parten de una imagen de los pueblos y civilizaciones puestos en una particular escala de progreso. Este tipo de imagen de desarrollo entró en crisis, y precisamente la preocupación por el componente cultural, es un esfuerzo por rescatar visiones de desarrollo diferentes.

Al hablar de cultura no nos referimos exclusivamente, a los objetos materiales y espirituales creados por el hombre, ni a las normas, valores e ideales materializados en el lenguaje, en los libros, en la acción humana, en las obras de arte, etc. Los objetos y medios de la actividad humana pueden ser considerados fenómenos culturales, sólo en la medida que se vinculan con el hombre. Esto significa que la cultura actúa como característica del hombre y como medida de su desarrollo profesional, moral y espiritual.

Al vincular el concepto de cultura con el hombre, lo relacionamos dialécticamente con el desarrollo. Por eso podemos caracterizar la cultura de forma más general como desarrollo humano y como medida de auto desarrollo del hombre. El mundo cultural, como el conjunto de objetos creados en la actividad social, en sí mismo, no puede cumplir la función de cultura y sólo sirve como indicador de ésta.

La cultura, como cualidad del mundo de los objetos sociales creados por el hombre, existe objetivamente, pero sólo para aquel que sea capaz de asimilarla. De este modo, el mundo cultural constituye un índice del nivel de desarrollo social y sirve de base para la vida y actividad de las nuevas generaciones, precisamente en la medida en que ellas, al decodificar su contenido, lo transforman en medios activos de la formación de su cultura y de su propio desarrollo.

Esta concepción da un sentido abarcador a la cultura, al plantear que la misma es el objetivo del desarrollo.

De esta forma la cultura constituye un aspecto cualitativo de la sociedad y de los fenómenos sociales, aquel aspecto que mide su nivel de perfeccionamiento y desarrollo. Buscar la especificidad de la cultura en relación con los cambios sociales, al decir de la investigadora Zaira Rodríguez Ugidos, es lo que permite definirla como estado cualitativo de la sociedad en cada etapa de su desarrollo.

El estado cualitativo de la sociedad se expresa concretamente en el nivel alcanzado en el desarrollo de sus fuerzas productivas, sus relaciones sociales, de la producción material y espiritual, de la ciencia, el arte, la educación, entre otros.

De esta forma el concepto de cultura se vincula con el de progreso social, expresándose en el movimiento ascendente de la sociedad, que se aprecia en los modos de la actividad humana, en las formas de las relaciones sociales, en el lenguaje, en los estados de la conciencia social, etc. “En este sentido la cultura actúa como un criterio importante de desarrollo social. Asimismo, el progreso se caracteriza de modo esencial por el desarrollo y la formación progresiva de la libertad; por eso la cultura expresa el nivel de libertad de la sociedad y de la personalidad humana”³. Al respecto señalaba F. Engels que la historia de la humanidad demuestra que cada paso en el camino de la cultura, es un paso hacia la libertad.

El enfoque histórico- científico de la cultura, nos da la posibilidad de comprender la unidad de lo general y lo particular en su desarrollo. Por otra parte, el criterio que sirve de fundamento para valorar el grado de avance cultural alcanzado por una sociedad en un momento histórico- concreto, es el desarrollo del hombre como sujeto social de la actividad y como sujeto histórico, como sujeto de la actividad, que modifica el mundo circundante y a sí mismo, como parte de las relaciones con la naturaleza y con los otros hombres, que son las relaciones sociales.

Estas relaciones sociales, constituyen un criterio determinante del desarrollo del hombre y por lo tanto de la cultura, que como hemos reiterado, no es simplemente la producción de cosas útiles, la producción espiritual, la conciencia en sus formas abstractas, sino la producción y el desarrollo del propio hombre como ser social.

³ Rodríguez Ugidos, Zaira. Interrelación de los aspectos científico y valorativo en el análisis filosófico de la cultura. En Obras II. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1989.p232.

Al analizar la relación dialéctica entre cultura y desarrollo, debemos tener en cuenta los aspectos ideológicos de la cultura, que determinan que una sociedad históricamente condicionada, imprima su sello al elemento cultural y su vínculo con determinada clase o grupo social, condicione su contenido ideológico. Es por ello, que en el universo cultural contemporáneo se produce un enfrentamiento entre tendencias progresivas, democráticas y tendencias retrógradas, reaccionarias, entre los valores culturales permanentes y los valores transitorios decadentes.

El desarrollo cultural propicia la integración de la cultura, con un predominio de lo autóctono, y a la eliminación de toda forma de cultura enajenada y de la utilización de la cultura con fines de dominación.

La cultura es el resultado de la actividad de toda la humanidad y en su desarrollo intervienen todos los hombres. Es por eso que todos los hombres tienen el derecho de elevarse a los niveles más altos de desarrollo humano. Como ha señalado el Comandante en Jefe, que sólo la cultura puede salvar al mundo, todos los esfuerzos irán encaminados en este sentido por constituir un principio que rige nuestro trabajo.

FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LA UTILIZACIÓN DE UN PROGRAMA AUDIOVISUAL EDUCATIVO PARA LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR.

La concepción marxista acerca de la herencia social del hombre es la base para comprender el papel que juegan la actividad y la comunicación en la formación y desarrollo de la personalidad.

Desde que el niño nace, está inmerso en un mundo de imágenes y es a través de la actividad de comunicación emocional con el adulto, como comienza a satisfacer su creciente necesidad de recibir impresiones del medio y de actuación con los objetos.

Desde el propio nacimiento, ese pequeño es un ser social. Esto quiere decir que el proceso de su transformación en hombre, en ser humano no es posible fuera del contexto social, en el cual se apropia de toda la experiencia histórico cultural acumulada en los objetos y fenómenos del mundo material y espiritual que le rodea, y que le es transmitida por los adultos que le alimentan, le atienden, le educan. Esto se da en una actividad conjunta en la cual estos le transmiten esa experiencia social, y le enseñan los modos de la actividad práctica e intelectual para actuar sobre ese mundo de objetos materiales y espirituales creados por la humanidad durante siglos.

En la actividad y en la comunicación, se van a producir nuevas necesidades, lo que constituye la fuerza motriz del desarrollo, que revela el carácter progresivo ascendente del desarrollo humano.

Como parte de este contexto social, se encuentran los medios de comunicación social, que desde muy temprana edad, van a captar la atención de los pequeños, con sus imágenes, sus colores, sus sonidos, propiciando las vivencias cognitivas y afectivas, que permiten su crecimiento cultural y su desarrollo.

De esta forma, se define como concepción teórico- metodológica, que la filosofía marxista- leninista sirve de sustento a nuestra pedagogía, que L.S. Vigotsky interpretó en su enfoque socio- histórico cultural, y que considera fundamental el papel que tienen las condiciones de vida y educación en todo el desarrollo de la personalidad del individuo en general, y específicamente, como señalan muchos estudiosos de la etapa, son determinantes las formaciones que se desarrollan en la infancia preescolar, en los primeros seis años, para la formación de una personalidad plena y armónicamente desarrollada. Todo esto va conformando su cultura y su desarrollo como ser humano.

Para que se produzca el desarrollo humano, se requiere un sistema de influencias pedagógicas, entre otras, organizadas y estructuradas de forma sistemática y

dirigida al logro de los objetivos propuestos en correspondencia con la sociedad y el momento histórico concreto.

Estas influencias pedagógicas son múltiples y variadas, abarcando todos los elementos constitutivos de la comunidad como la familia, la institución, las relaciones con otros niños, y un lugar muy importante lo ocupan casi desde su nacimiento, los medios de comunicación, en especial la televisión como fuente atractiva de colorido e imagen en movimiento, acompañada del sonido.

En los niños de edad preescolar (etapa donde se inicia el Programa Audiovisual) se operan transformaciones en numerosas esferas del desarrollo, que hacen a esta edad cualitativamente diferente de la edad temprana.

Un elemento fundamental lo constituyen las características del pensamiento, el cual va a pasar de la solución de tareas mediante acciones prácticas al uso de imágenes que van a sustituir a los objetos reales y con las que se funciona en un plano interno. Estas características tienen su fundamento en la teoría del conocimiento.

La utilización del Programa Audiovisual se fundamenta en ese logro psicológico que marca el tránsito de la edad temprana a la edad preescolar: el surgimiento y desarrollo de la función simbólica de la conciencia (Acosta Cao y Rodríguez Rivero, 2002) lo que le permitirá al niño y la niña:

- Poder sustituir objetos, situaciones o acontecimientos por otros y por representaciones.
- Poder usar signos o símbolos (verbales, no verbales y otros) y por tanto la posibilidad de representación esquematizada de la realidad.
- La construcción de nuevas imágenes, a partir de representaciones.

Estas acciones y logros permiten el desarrollo del pensamiento en imágenes o representativo. De esta forma, los niños y niñas pueden resolver diferentes tareas por medio de la utilización de modelos, lo que contribuye al desarrollo y perfeccionamiento de las imágenes. En esta etapa, se producen las premisas del pensamiento lógico, permitiendo que los pequeños y pequeñas puedan realizar operaciones muy sencillas de análisis, síntesis, comparación y generalización. .

Otro elemento a considerar es la importancia de la participación de los sistemas sensoriales, los cuales se perfeccionan en el propio desarrollo de la esfera cognitiva.

Los cambios que se producen en el desarrollo sensorial, permiten un mayor desarrollo de la observación, la comprensión y reproducción de modelos, donde se integren los patrones sensoriales, los cuales posibilitan la recepción del mensaje televisivo. Todo esto contribuye a la gran significación que cobra la imagen para la captación y comprensión del mundo por los niños.

La atención y la memoria, que en esta etapa son involuntarias y con un carácter emocional, permiten a los niños una mayor concentración en el caso de la atención y una mayor asociación de la memoria en presencia del medio televisivo, por su riqueza visual y expresividad.

Todas estas particularidades que hemos señalado, posibilitan la utilización de la televisión y el vídeo como medios de enseñanza, por sus enormes recursos, su lenguaje atractivo y casi mágico, que propicia el desarrollo de la esfera afectiva a través de las vivencias que aporta con la utilización de la imagen, el sonido y el color.

Nuestra concepción teórica se opone a concebir al desarrollo como un proceso espontáneo, no influenciado por las condiciones externas, sino devenido sólo a través de las condiciones internas e innatas del individuo.

Esta concepción parte de la relación entre enseñanza y desarrollo, en que ésta, teniendo en cuenta el nivel real alcanzado por el niño y a partir de este, lo potencia mediante influencias educativas dirigidas por el adulto y los otros, para llegar a lograr el máximo desarrollo posible de cada niño, lo cual constituye premisa indispensable de su preparación para la escuela.

Precisamente, uno de los aportes esenciales de Vigotsky (1932) ha sido el de esclarecer el papel de la actividad y la comunicación en el proceso de socialización del hombre. Los fenómenos psíquicos, según Vigotsky, tienen en su origen un carácter inter-psicológico, sólo después de la interacción que tiene lugar entre los sujetos, es que adquieren un carácter intra-psicológico, es decir, interno mediante un complejo proceso de interiorización de lo socialmente vivido.

De esta manera se revelan las contradicciones entre las posibilidades internas y las demandas sociales, lo que permite que se produzca el salto en el desarrollo, en determinada etapa.

La televisión es una poderosa fuente de vivencias para el niño y la niña. L. Bozhovich otorga una gran importancia a las vivencias en el desarrollo de la personalidad infantil.

Al respecto se fundamenta en lo planteado por Vigotsky y señala: la vivencia "...es una unidad en la que están representados, en un todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño; por otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que, a su vez, se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente." (Bozhovich, 1981)

Como señalan Acosta Cao y Rodríguez Rivero, para que los medios audiovisuales surtan efecto, deben despertar la curiosidad de los niños y las niñas, plantear situaciones tan interesantes que capten espontáneamente su atención y sus emociones, a la vez que implique al niño y la niña en la verbalización para memorizar y en la realización de acciones para asimilar, siempre que se desarrolle en un ambiente lúdico.

Los principios de la psicología materialista-dialéctica constituyen el sustrato teórico metodológico de la utilización de los medios audiovisuales en la edad preescolar, que consideran:

- La educación como guía del desarrollo.
- El de la unidad entre la actividad, la comunicación y el desarrollo psíquico.
- El de la ampliación o enriquecimiento de la enseñanza.
- El carácter mediatizado de los procesos psíquicos.

Estos principios guardan estrecha relación con los principios pedagógicos que sustentan el programa de la educación preescolar.

Este fundamento está argumentado con lo que ha expresado la Dra. en Ciencias psicológicas y pedagógicas J. López Hurtado: “La educación que se organice a las puertas del siglo XXI tiene que lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico-técnica y el pleno desarrollo espiritual del hombre.”⁵

El programa educativo de la educación preescolar tiene como objetivo principal lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña, contribuyendo de esta forma a su preparación para el ingreso a la escuela. Es un programa que se corresponde con el fin de la educación en nuestro país, la cual debe ser integral y armónica y para ello se proponen objetivos de desarrollo de las distintas esferas de la personalidad y que se corresponden con las particularidades de la edad.

⁵ López Hurtado, Josefina. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003. p.49.

Como hemos señalado, en nuestra concepción pedagógica se tienen en cuenta las relaciones entre la educación y el desarrollo, considerando que la primera siempre debe ir delante, llevando tras sí al desarrollo. Es necesario, por tanto, que un Programa Audiovisual educativo que sirve de soporte material al proceso educativo en esta etapa, tenga en cuenta las características de los procesos psíquicos de esta etapa, de forma que puedan ser recibidos los mensajes y los contenidos por los niños con una mayor comprensión, a la vez que propicie el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades.

Entre las exigencias de un programa audiovisual educativo de televisión y vídeo, que surge como complemento del programa educativo deben considerarse los principios que rigen el proceso educativo en esta etapa y que se corresponden con las particularidades de los niños y niñas en esta etapa de desarrollo, los cuales se expresan como lineamientos que permiten orientar y estructurar metodológicamente, tanto la emisión televisiva, como la utilización que de la misma haga el docente en los diferentes momentos del proceso educativo.

La sociedad cubana promueve una forma de entender la cultura en un sentido funcional de propiciar el desarrollo humano hacia su más alta espiritualidad, y para lograrlo, se impone colocar la justicia social como núcleo esencial, a partir del cual exalta la vida espiritual, pues de no hacerse así, se exacerban los peores instintos de los hombres.

Para ello se desarrolla actualmente, un gran trabajo en favor de la calidad de la educación y del desarrollo de la cultura desde las primeras edades. Como parte de la programación de MI TV se ha concebido el Programa Audiovisual Educativo de televisión y video didáctico para la edad preescolar, conformada por los programas “Cucurucú” y “Ahora te cuento” para tercer y cuarto ciclos y una selección de videos didácticos.

En los documentos normativos del MINED para este nivel educativo se plantean como propósitos del mismo, apoyar el tratamiento de los contenidos del programa y transmitir mensajes educativos mediante la utilización de los recursos de la comunicación audiovisual. Este programa constituye un componente esencial del proceso educativo, es el medio de enseñanza que se corresponde con el resto de los componentes, donde juegan un papel rector, los objetivos.

La introducción de un programa audiovisual educativo en la edad preescolar constituye una experiencia sin precedentes en nuestro país, que pone al servicio de la educación en las primeras edades, los medios audiovisuales considerados entre los de mayor alcance y expresividad por la combinación armónica de imagen y sonido que emplean.

El Programa Audiovisual constituye un reflejo de la realidad objetiva, que contribuye al desarrollo de la cultura de los niños y a su crecimiento espiritual como seres humanos. Se lleva a cabo, como parte del proceso educativo, tomando en cuenta las categorías actividad y comunicación, fundamentales para la conformación del reflejo psíquico de la realidad objetiva y se apoya en importantes medios de enseñanza como la televisión, el video y como tal debe guardar estrecha relación con el resto de los componentes del proceso educativo que integran el sistema. Otro elemento importante que debe tomar en consideración son las características del universo al cual va dirigido.

Los argumentos expuestos revelan la relación entre las dimensiones cultura y desarrollo como expresión superior de desarrollo humano, que tienen su fundamento en la concepción del desarrollo del hombre y su actividad, expresada en la teoría dialéctico materialista. Esta teoría sirve de sustento al desarrollo de programas audiovisuales educativos en la educación preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ACOSTA CAO, LUCÍA Y RODRÍGUEZ RIVERO A. C. Consideraciones psicológicas que fundamentan la utilización de P.A.V en la educación preescolar.
- ✓ ALFONSO GONZÁLEZ, GEORGINA. Los disfraces axiológicos de la cultura del poder. En Revista Temas. Número 15. La Habana. 1998. p.47.
- ✓ ALONSO, AURELIO. Cultura y desarrollo. En Revista Temas. Número 15. La Habana. 1998. p.84. Cultura y desarrollo. En Revista Temas. Número 15. La Habana. 1998. p.85.
- ✓ CABERO ALMENARA JULIO. En CMIDE-SAV: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Ayuntamiento de Sevilla y Universidad de Sevilla 1994 pp. 161-193.
- ✓ _____ La TV Educativa: aspectos a contemplar para su integración curricular. Conferencia impartida en el tele seminario EDUSAT-ATEI. La televisión educativa interactiva. México, junio 2000.
- ✓ CARRANZA, JULIO. Cultura y desarrollo. En Revista Temas. Número 15. La Habana. 1998. p.83.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES MINED-ICCP. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1984.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES MES-ISPEJV. Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista. Tomos 1 Y 2. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2000.pp.397.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES MINED. Programas de Educación Preescolar, Tercero y cuarto ciclos. Edit. Pueblo y Educación. La Habana 1999.
- ✓ _____ Entorno al Programa de Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- ✓ _____ Seminario nacional para educadores. Tabloide, Universidad para todos. Editado por Juventud Rebelde La Habana, Nov 2000.
- ✓ GARCÍA BATISTA, GILBERTO Y OTROS. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo Y Educación. La Habana, 2003.pp. 354.
- ✓ GONZÁLEZ CASTRO, VICENTE. Teoría y Práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.pp. 436.
- ✓ GUTIÉRREZ ALFONSO. Televisión que educa y televisión educativa. Artículo publicado en APUMA No 3. Verano 1993 pp. 13-15.
- ✓ LEONTIEV A. N. Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1982. pp. 249.
- ✓ MARTÍNEZ, OSVALDO. Documento leído en el Sexto Congreso de la UNEAC. Granea, Nov. 10 de 1998.

- ✓ MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. El desarrollo psíquico y la construcción del lenguaje. CD-R. Carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. Materiales bibliográficos para los ISP. Tercera versión. 2004.
- ✓ PÉRAMO CABRERA, Hortensia y otros. Temas de Estética. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992.pp. 153.
- ✓ RAMOS RIVERO, PABLO. La televisión y la escuela. Curso de superación Pedagogía 95. IPLAC. La Habana.
- ✓ RODRÍGUEZ MONTOTO, DAISY. Tesis de Maestría. Propuesta de requerimientos metodológicos para la realización de un programa audiovisual dirigido a niños de edad preescolar. CELEP. Mayo, 2004.
- ✓ RODRÍGUEZ UGIDOS, ZAIRA. Obras II. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.pp. 237.
- ✓ VENGUER LEONID A. Temas de psicología preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.pp.259.

LAS NOCIONES ELEMENTALES DE MATEMÁTICA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

LOURDES CARTAYA GRECIET

El requerimiento de personalidad de cada época y con ello la exigencia a la educación, está determinado siempre por las exigencias sociales, por el modelo de hombre que la sociedad necesita formar. Es indiscutible que la totalidad de los procesos políticos y económicos, intelectuales y sociales que tienen lugar, influye en la educación de las nuevas generaciones, al igual que a la inversa, la calidad de la educación influye poderosamente en el desarrollo social ulterior de todas las esferas de la sociedad.

El desarrollo integral de la personalidad de los niños y niñas es un reto permanente de los educadores cubanos, por lo que este debe orientar su actividad hacia el desarrollo de las potencialidades creadoras desde la infancia y crear la formación que se requiere para el dominio de la ciencia y la técnica en el nuevo milenio.

El desarrollo de las nociones matemáticas es parte del complejo proceso de formación de la personalidad, el niño debe enriquecer sus experiencias, en la medida que aprenden a establecer relaciones cualitativas y cuantitativas entre los objetos y sus propiedades así como entre los conjuntos de objetos.

Cuando estos, en diversas actividades, se apropian de los conocimientos y desarrollan las capacidades elementales correspondientes, se desarrollan sus sistemas sensoriales, se forman capacidades intelectuales generales y se interiorizan determinados puntos de vista, actitudes y formas de conducta.

El penetrar en las relaciones cualitativas y cuantitativas contribuye sobre todo, la conformación de una concepción científica del mundo. El simple conocimiento de

que cada cosa tiene varias características, de las cuales bien puede ser importante una, bien la otra y de las cuales se pueden ver unas y otras no, conduce a un razonamiento elemental sobre la diversidad del mundo que los rodea.

Las primeras impresiones acerca de que el mundo es cognoscible y de que el hombre lo puede transformar, las reciben los niños, por ejemplo al medir, cuando comprueban que el techo construido, a partir de conocer que la casita tiene seis bloques de largo y cuatro de ancho, recortando un cartón con iguales medidas, le sirve exactamente. Lo conocido teóricamente coincide exactamente con la práctica.

Sin haber llegado aún a tener una conciencia plena de ello, los niños ya perciben que lo aprendido los ayuda a estructurar su medio de acuerdo con su voluntad y con sus necesidades individuales y las del colectivo. Por lo que van tomando experiencia acerca de que algunas cosas pueden realizarlas más fácilmente, más rápidamente o mejor y hasta crearlas.

En el contacto con las relaciones cuantitativas se dan posibilidades para una conducta y una actuación ético-morales y con ello para la formación ulterior de actitudes, hábitos y formas de conducta positivas.

Mediante la solución de tareas interesantes, motivadoras vinculadas a la vida del niño, cuyos resultados nacen de medir, comparar o de utilizar los números, se desarrollan actitudes tales como la disposición para el aprendizaje, curiosidad hacia lo desconocido, alegría en el juego y ante la actividad intelectual en general.

Con la asimilación de los números, y a través de las mediciones, los niños adquieren también procedimientos para el autocontrol y el control, que pueden aplicar en su vida en formas diversas.

El trabajo en colectivo donde varios niños tiene participación en una misma tarea, por ejemplo en la construcción conjunta de un papalote o en la acción de medir los caminos para determinar el más corto, estimula las acciones en colectivo, la atención a la actividad de los demás, pues si uno solo trabaja descuidadamente, el producto completo peligrará.

El respeto mutuo se estimula cuando en la actividad los medios de enseñanza tienen que ser sacados de una cajita común, o también, cuando el lugar resulta pequeño para situar los materiales propios y los del compañero y hay que limitarse y auto controlarse.

Mediante el desarrollo de las nociones matemáticas, puede hacerse una significativa contribución para habitar a los niños al cumplimiento exacto de las tareas, lo que constituye un requisito esencial para el aprendizaje exitoso en la escuela.

Las tareas de aprendizaje que tienen que resolver los niños en las actividades con las relaciones cuantitativas, incluyen en su mayoría números o relaciones, que si no son tenidas en cuenta o se confunden, conducen a resultados erróneos. Por eso hay que escuchar atentamente y seguir con cuidado y exactitud los pasos de la acción para la solución.

Esto no siempre es fácil, exige esfuerzo y concentración y, con ello, se desarrollan la voluntad de vencer las dificultades, la tenacidad para llevar hasta el final la tarea comenzada y también, la honestidad.

Los principios de una formación general y la base de la disposición tienen que crearse desde la infancia temprana. Es necesario estimular y propiciar la apropiación activa de conocimientos y capacidades, de experiencias sociales, en y a través de la actividad, y con ello, ejercitar el pensamiento y la memoria, dirigir de forma objetiva el desarrollo del lenguaje.

En general es necesario hacer aún más consciente, que en la edad preescolar los conocimientos y las capacidades constituyen bases decisivas para desarrollar la comprensión por los niños de la vida. Esta exigencia se refiere, también, naturalmente a la esfera del desarrollo de las nociones matemáticas.

En el proceso del contacto con las nociones matemáticas, los niños se apropian de determinados conocimientos, de métodos y procedimientos elementales. Ellos aprenden algunos conceptos de tipo cuantitativo y su aplicación en las más diversas situaciones de la vida.

En la comparación de cantidades, por ejemplo, son muchas las relaciones: *más que, menos que, tantos como*. También las relaciones que resultan posibles al comparar determinados objetos por su largo, ancho y altura, son asimiladas por los niños y nombradas con los adjetivos correspondientes al nivel en que se encuentran.

Entre los conceptos más importantes que adquieren los niños con la asimilación de las nociones matemáticas, tenemos los números naturales del uno al diez. Los niños aprenden que los números se pueden aplicar a todas las cosas que se desee, cuando estas existen en la cantidad correspondiente, y adquieren con ello un conocimiento y una capacidad con cuya ayuda, utilizándolos correctamente, pueden organizar su vida con mayor calidad.

Vinculado a cualquiera de las unidades de longitud, se hace posible también, sobre todo, la medición. Una acción que forma parte de las más necesarias habitualmente, tanto en la vida diaria como en la escuela y en el trabajo, y sin la cual es totalmente inconcebible la producción moderna.

A una personalidad multilateralmente desarrollada corresponden también unos sentidos que funcionen correctamente. Ellos constituyen un requisito para todo conocimiento y, por ello, hay que estimular con un objetivo determinado la

capacidad de percepción. Como las nociones matemáticas se desarrollan fundamentalmente a través de acciones prácticas estructuradas de formas diversas con cantidades de objetos concretos, que, como mínimo, deben ser diferenciados como individuos, pero que a menudo también se diferencian entre sí por el color, la forma, el tamaño, la estructura; el reconocimiento de tales diferencias contribuye también a la determinación de la capacidad de diferenciación.

La actuación práctica favorece también la formación de los sentidos del tacto y del equilibrio. Cuando palpan y mueven los objetos, los niños obtienen impresiones sobre la naturaleza externa, el tamaño y el peso de esos objetos y aprenden a diferenciar longitudes de poca extensión. Comienza a desarrollarse la medición a simple vista.

Al seguir el principio de que en el proceso de aprendizaje deben participar el mayor número posible de sistemas sensoriales, eventualmente también se forman cantidades a partir de señales acústicas. Estas solamente son perceptibles una vez y por breve tiempo, por lo tanto, tienen que ser captados y comprendidos con rapidez y exactitud para poder resolver la tarea. Los ejercicios de este tipo ejercitan la capacidad de diferenciación acústica y la memoria acústica de los niños.

La actividad e independencia en el pensamiento y en la actuación, son cualidades para cuya formación resulta especialmente apropiada la asimilación de los contenidos matemáticos. El pensamiento creador y la movilidad del pensamiento resultan estimulados cuando para una tarea deben hallarse varias soluciones o cuando, para resolver las tareas deben seguirse diferentes vías.

La solución de tareas con dados, la inversión de los pasos de la acción y la utilización de modos de solución en condiciones modificadas, propician el

desarrollo de la disposición, que constituye un rasgo característico de la personalidad a la que aspiramos formar.

También una capacidad tan importante como el pensamiento representativo se desarrolla en el contacto con los fenómenos matemáticos. Mediante una actividad práctica intensiva en la solución de tareas, los niños adquieren paulatinamente tantas experiencias y capacidades de representación, que al final están en condiciones, antes de realizar una tarea de anticipar y prever su resultado o eventualmente los pasos de solución.

Esto les posibilita delimitar el problema y, en sus acciones encontrar vías que conduzcan al resultado de forma relativamente directa y racional.

En todas las operaciones de comparación que tienen que realizar los niños en relación con la asimilación de los contenidos matemáticos, el programa, para el desarrollo del proceso educativo presenta en primer lugar la alternativa concordancia /no-concordancia.

En la comparación de conjuntos, los niños determinan primero, si ambos conjuntos tienen o no igual número de elementos; en la comparación de dos objetos por su largo, comprueban si son o no del mismo largo, etc. Si se establece la no-concordancia, sigue, como segundo paso la necesaria explicación posterior. Con este procedimiento paso a paso, se educa en los niños un pensamiento metódico, que en todas las esferas de la vida les facilitará la comprensión de fenómenos desconocidos y que es, por tanto, una buena premisa para el aprendizaje y el trabajo ulterior.

La comprensión de aspectos matemáticos sencillos exige capacidades intelectuales y operaciones del pensamiento, que tienen que ser desarrolladas de forma elemental, cuyas cualidades procesales (por ejemplo: planificación, exactitud, rapidez en el curso entre otras) continúan perfeccionándose mediante

las acciones prácticas e intelectuales en el contacto con las relaciones cuantitativas. Estas son, sobre todo, capacidades y habilidades intelectuales tales como diferenciar, comparar, abstraer, clasificar, generalizar, argumentar.

Todas ellas están implícitas, en diferente medida, en las acciones con conjuntos o en la comparación de longitudes. Junto con la comparación predomina especialmente la abstracción, ambas son las acciones mentales fundamentales para la apropiación de los números naturales por los niños preescolares.

El contacto con las relaciones cuantitativas, sobre todo la solución de las tareas correspondientes en las actividades, obliga, a una actividad intensiva de expresión oral y estimula con ello el desarrollo del lenguaje de los niños preescolares.

Denominación clara de los resultados, descripción exacta y coherente de las vías de solución, fundamentación precisa de los resultados desde el punto de vista de la tarea planteada, todo ello lo más variado posible, conduce a un dominio cada vez mayor de la lengua materna, eleva la comunicación oral en el grupo a un nivel más alto y fortalece la posición de cada niño en el colectivo.

La actividad de aprendizaje, como requerimiento para un aprendizaje exitoso en la escuela, debe desarrollarse desde la institución preescolar. Todos los niños deben estar en condiciones de resolver con concentración las tareas en la forma y tiempo planteados por la educadora; así como de asimilar las vías de solución y aplicarlas en tareas similares.

El contacto con las nociones matemáticas puede contribuir en medida especial al logro de ese requisito, ya que la solución de tareas cognoscitivas es el camino principal para la adquisición de conocimientos. Tareas con estructura determinada se repiten con la introducción de cada nuevo número, de manera que en principio se forman sencillos algoritmos y los aplican en las tareas de la misma clase o tipo.

El objetivo específico del área de Nociones Elementales de Matemática en el currículo de la Educación Preescolar está dirigido al establecimiento de relaciones cualitativas y cuantitativas de los objetos y fenómenos en el medio social y natural del niño preescolar.

Como cantidad se entiende, una categoría filosófica que refleja la característica externa medible de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad objetiva, como tamaño, cantidad, intensidad, ordenamiento estructural, entre otros.

De las muchas características cuantitativas, se seleccionan para el trabajo con los preescolares las cantidades y las longitudes, dado que los números naturales resultan de una importancia especial como tipo de conjuntos.

Como las características cuantitativas no existen aisladas, sino que siempre están unidas a los objetos, estos se integran en las relaciones y por ello, en el programa del área se habla de relaciones cualitativas y cuantitativas. Además, durante el quinto año de vida y al inicio del sexto año, los niños realizan acciones de selección y clasificación por ejemplo, en las cuales solamente son significativas las características de los objetos.

El programa de Nociones Matemáticas tiene entre sus contenidos fundamentales la asimilación y aplicación de los números naturales del uno al diez sobre la base de las acciones con conjuntos; así como la comparación de longitudes. Los niños se apropian de los números naturales a través de diversas acciones intelectuales y prácticas con conjuntos de objetos concretos. Esas acciones las denominamos procedimientos del trabajo con conjuntos. De acuerdo con la especificidad de la acción que le sirve de base, diferenciamos los procedimientos siguientes:

- Formación de conjuntos
- Reconocimiento de conjuntos
- Descomposición de conjuntos

- Unión de conjuntos
- Comparación de conjuntos

Cada una de estas acciones con conjuntos tiene una participación específica en la asimilación de los números por parte de los niños preescolares. En la educación preescolar, los números naturales sólo se utilizan en relación con los conjuntos. No hay, por lo tanto, operaciones con números como por ejemplo, adición y sustracción. Se utilizan los números cardinales del uno al diez y los ordinales.

El otro contenido fundamental se refiere a los objetos en particular y abarca la comparación de sus dimensiones o de sus diferencias con respecto a otros como un tipo más de fenómeno cuantitativo.

Las dimensiones particulares de un objeto son tomadas por los niños como mediciones sencillas, estamos ante la comparación detallada de dimensiones. Si solamente se da la relación en la cual existen las dimensiones de dos o más objetos (más largo que, no tan alto como) entonces llamamos a esto comparación global.

Estas dos esferas de contenidos del área de desarrollo están situadas paralelamente en el trabajo educativo con los niños preescolares, pero a menudo se vinculan una con la otra.

Una vinculación semejante está prevista de antemano en el trabajo pedagógico, cuando se aborda la clasificación de objetos de acuerdo con criterios determinados (trabajo con conjuntos) también hay que atender a la característica, tamaño (comparación de dimensiones) como un criterio más de clasificación. Los contenidos de ambas esferas están subdivididos en grupos de tareas, que en su secuencia muestran una elevación de las exigencias.

Esta elevación gradual es el resultado, en primer lugar, de la propia lógica del contenido. Por ejemplo, hay que introducir los números en su secuencia natural. Cuanto mayor son los números, tantos más elementos tienen los conjuntos que los representan y esto significa posibilidades y necesidades más amplias y más complicadas para la formación, descomposición, comparación de conjuntos entre otras.

Otro criterio para la elevación de las exigencias es el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de los niños. Así, la comparación de dimensiones comienza con el complejo dimensional tamaño, porque los niños preescolares perciben primero los objetos en su totalidad corporal y también porque a ellos les resulta usual el par de adjetivos grande-pequeño.

Sólo entonces se les capacita para la selección y el reconocimiento de las diferentes dimensiones, comenzando con la dimensión básica largo (todo lo unidimensional puede ser considerado como largo) y, a continuación, la introducción de las dimensiones altura y ancho.

Finalmente, se comparan dos objetos al mismo tiempo de acuerdo con dos dimensiones, hasta que la comparación global pasa a la medición. Para influir en el proceso de abstracción en la asimilación de los números naturales se utilizan medios de enseñanza cada vez más pobres en características. La elevación correspondiente está orientada utilizando primero objetos y aplicaciones, así como señales ópticas, acústicas y otras.

La caracterización del área permite plantear dos cuestiones específicas:

- ❖ No existen cualidades y relaciones cuantitativas en sí mismas, sino solamente unidas a objetos, proceso y fenómenos en el medio natural y social. En consecuencia, la educadora solamente puede hacer ver a los niños las relaciones cuantitativas en esos fenómenos y debe hacerlo

durante todo el horario de vida, también en las actividades de otras áreas de desarrollo.

- ❖ Ningún proceso, ningún fenómeno está exento de cantidad. Si la educadora quiere transmitir a los niños en todas las esferas de la vida nociones reales acerca del medio prepararlos para su participación activa en la estructuración de su vida, entonces ello no es posible sin tener en cuenta el aspecto cuantitativo.

Hasta aquí se puede decir que la enseñanza y la educación en las nociones elementales de matemática son un componente integrador del proceso pedagógico general en el círculo infantil.

La necesidad de explicar ampliamente las situaciones que surgen, es decir, teniendo en cuenta el aspecto cuantitativo, crea condiciones para comprobar y permitir aplicar los conocimientos y capacidades ya adquiridos referidos a ellos en situaciones y exigencias reales de la vida y al mismo tiempo, para perfeccionar o incorporar nuevos criterios en aspectos cuantitativos.

Esto último influye de forma especialmente duradera, pues los niños perciben los conocimientos adquiridos en esa forma como algo necesario, y significativo para su actuación práctica.

Por otro lado, en la organización de la vida de los niños en la institución infantil y en el hogar, surgen también tales problemas de índole cuantitativa, que no pueden ser explicados de inmediato.

Estos los toma la educadora para aclararlos de forma objetiva y sistemática en las actividades especiales e incorpora los resultados a la estructura de conocimientos y capacidades de los niños.

Los niños preescolares no saben leer ni escribir. Por lo tanto, no les resulta posible una apropiación de conocimientos sistemática independiente, sino que dependen de las enseñanzas verbales por parte de los adultos y a la obtención de experiencias personales a través de su participación en la vida de la familia y en el círculo infantil.

Ellos juegan con niños mayores u observan a los hermanos mayores mientras realizan sus tareas escolares, ayudan a sus padres en los más diversos menesteres, participan en las compras, oyen radio y ven la televisión. Las experiencias son tanto más ricas, cuanto más variada e interesantemente y transcurra esa vida. Es fundamental entonces la educación a la familia acerca del trabajo educativo que puede y debe realizarse en el hogar.

Una parte de los conocimientos y capacidades relacionadas a fenómenos cuantitativos es asimilada espontáneamente por los niños a través de esas vías, por ejemplo, las relaciones de tamaño y los nombres de algunos números. Algunas de esas cosas no les resultan totalmente comprensibles y requieren de la aclaración y orientación del educador y de la familia.

Otra vía, a través de la cual los niños llegan a obtener conocimientos sobre relaciones cuantitativas, consiste en que el educador aproveche todas las situaciones propicias que surgen en la vida diaria en la institución infantil para el desarrollo de las nociones matemáticas.

Con estas reflexiones se ha querido ofrecer una visión panorámica de los contenidos esenciales de las nociones matemáticas incluidas en el currículo de la Educación Preescolar.

BIBLIOGRAFÍA.

- ✓ CRUZ RUIZ, E. L. CARTAYA GRECIET, "El porque de las Nociones Elementales de Matemática en la Edad Preescolar" Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004.
- ✓ COLECTIVO DE AUTORES, "Programa de Educación Preescolar" Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
- ✓ LÓPEZ HURTADO, J. "Nuevo concepto de la educación infantil". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
- ✓ SILVESTRE, M, APRENDIZAJE, educación y desarrollo". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana, 1999.
- ✓ VENGUER, LEONID A. Temas de Psicología Preescolar. T. I y II. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana, 1981.
- ✓ ZAPARROZHETZ, A.V. Y T. A. MARKOVA. La educación y la enseñanza en el círculo infantil. Editorial Pueblo y Educación, 1981

DEL ASOMBRO Y LA CURIOSIDAD A LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO. ¿CÓMO LOGRARLO?

OLGA FRANCO GARCÍA

«A los niños de hoy, especialmente a los que viven en una gran ciudad, les falta la posibilidad de explorar, de manipular, de experimentar por su cuenta.»
Francesco Tonucci *

Los pequeños preescolares sienten la misma curiosidad hacia el mundo que tienen a su alrededor que la que pueda sentir cualquier científico al observar un fenómeno por primera vez. Ese asombro y esa fascinación por las cosas nuevas que se presentan ante sus ojos se unen a los crecientes deseos de comprender ese mundo que los rodea.

El mundo es un lugar de mucha complejidad, pero es el lugar donde convivimos y nos relacionamos con las personas y con los objetos que lo conforman. Tanto adultos como niños vivimos en un tiempo histórico determinado, en una realidad concreta. Ese es el mundo de los niños, quienes en el futuro tendrán la misión de transformarlo. Por eso es tarea principal en la edad preescolar formar una imagen de este ajustada a la realidad.

Por ello, antes de adentrarnos en este tema de interés para todos los que tenemos que ver con la educación en la infancia temprana y preescolar queremos expresar la idea que defendemos en este trabajo y en la que coinciden muchos autores: Nunca es muy temprano para empezar a comprender el mundo, incluso a la edad preescolar, por ello es preciso trabajar para formar las premisas de una concepción científica del mundo desde estas edades.

**(Nota de la autora)*

Director del Instituto de Psicología de Roma. Autor de varios libros dedicados a la educación de los niños. Una de sus obras más significativas es “Con ojos de niño”, en la que refleja mediante dibujos elaborados por él, los errores que se comenten en la atención educativa de los pequeños. Texto tomado de Autores varios, Ciencia a los 5 años. Experiencia de ciencia en Ed. Infantil Editorial Santillana. Parque de la ciencias Madrid, 1998 Pág.1

Esto nos plantea el reto de estimular y propiciar el acercamiento de nuestros pequeños preescolares a los contenidos científicos, de contribuir a la comprensión de los fenómenos que ocurren en el medio en que viven y al propio tiempo nos exige la aproximación al método científico como estrategia de trabajo y como uno de los elementos importantes a tener en cuenta durante el proceso educativo.

Seguramente los educadores y los padres han escuchado muchas veces: ¿Por qué las cosas caen, por qué se queman, porque vuela el pájaro, por qué flotan los barcos, por qué se pudren los platanitos? ¿Por qué es de día o de noche? ¿Por qué hace frío o calor? Preguntas que hacen los niños con bastante frecuencia ante las tantas cosas para ellos extrañas y difíciles de entender.

Imaginemos cuánto debemos hacer en la formación de los niños para prepararlos de modo que comprendan más tarde que el Sol no es el que se mueve, sino que es la Tierra, con las personas, animales, ríos y todo encima, la que gira a su alrededor. Esto requiere de herramientas del conocimiento que tenemos que proporcionarles.

En la vida cotidiana de los niños hay múltiples vivencias que pueden favorecer una actitud científica hacia el conocimiento. Un trueno, la fuente de donde salen chorros de agua en el parque, el ventilador del cuarto, un viejo reloj, la sombra, un rayo de sol, etcétera, son sucesos u oportunidades de las que se pueden extraer muchas nociones nuevas.

Según Vigotsky, “la vivencia es una unidad en la que está representado en un todo divisible, por un lado el medio, es decir lo experimentado por el niño, por otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que a su vez se determina por el nivel ya alcanzado por él, anteriormente”.

Esa secuencia de acontecimientos de la vida cotidiana que colman la vida infantil, se convierte en un marco de referencia en el que el educador puede afianzar sus relaciones con los niños.

El adulto debe, por tanto, partir de las vivencias infantiles, propiciar el acceso a las informaciones, diseñar actividades encaminadas a estos fines y proporcionar los medios necesarios: materiales específicos y seleccionados y el tiempo necesario para observar, manipular, experimentar, reflexionar y además comunicar (verbalizar, representar) todo aquello que realiza.

Por supuesto, siempre se debe partir de lo próximo, de lo cercano. Al hablar de lo próximo, estamos refiriéndonos a la proximidad física, para que las experiencias les sean interesantes verdaderamente, porque son cercanas a su realidad.

Además, no podemos olvidar proponer experiencias que les provoquen sorpresa y asombro por desconocidas. Pero también proximidad conceptual, en el sentido que sean accesibles a su etapa de conocimiento. Es lo que Vigotsky denomina zona de desarrollo próximo, aquel espacio que existe entre lo conocido y la dificultad que entraña lo desconocido, pero posible.

De la curiosidad natural por conocer y comprender los fenómenos que nos rodean nace el proceso del aprendizaje científico. Esta curiosidad es el elemento esencial de toda indagación científica. Es el primer eslabón de una larga cadena que supone el planteamiento de problemas, la contrastación experimental, la búsqueda de explicaciones adecuadas.

Y esto es algo que los más pequeños hacen, guiados por un interés natural de descubrir los objetos y las cosas, relacionarse con ellas y poner en juego sus propias capacidades. Cuántas veces hemos visto como desarmen objetos para ver cómo son por dentro o abren una linda muñeca para buscar por qué puede llorar.

De ahí que al cumplir el principio imprescindible de trasladar el centro de gravedad del proceso educativo del educador al niño y hacer de éste el verdadero protagonista del aprendizaje, ello implique, en primer lugar, observarlos mucho, conocerlos bien, tener en cuenta sus expectativas e intereses, explicitar sus representaciones mentales y trabajar a partir de ellas y de sus propios conocimientos.

El educador debe estar atento a las acciones de sus pequeños y saber detectar los momentos importantes, las ocasiones que debe aprovechar para favorecer una incipiente actitud de exploración, de indagación, para resolver los problemas y buscar soluciones.

El programa de Educación Preescolar tiene como objetivos centrales lograr el máximo desarrollo posible de cada niño y, como resultado de este desarrollo, su preparación para el ingreso a la escuela primaria.

En esta etapa los contenidos de los diferentes programas están organizados según las edades de los niños, por ciclos y años de vida (de 1ro. a 6to. año) en correspondencia con sus posibilidades fisiológicas y psicológicas, partiendo del principio de que la educación conduce al desarrollo y no se adapta o va a la zaga de este. Muchos de estos contenidos posibilitan sentar las bases para la concepción científica del mundo.

En primer lugar, hablemos del lenguaje, que ocupa un lugar preponderante en el curso del desarrollo psíquico del niño y permite la comprensión de los fenómenos, su expresión verbal y la comunicación con las demás personas.

Desde el primer año de vida se crean las premisas para la adquisición de la lengua materna, base fundamental para la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad, para la comunicación emocional con los adultos y otros niños y para estimular la actividad con los objetos, en estrecha relación con la percepción visual y auditiva.

Ya en el segundo ciclo se puede lograr la manifestación de comportamientos que reflejen una asimilación elemental de la socialización y la regulación verbal de la conducta. A tales efectos se ha de trabajar para que el pequeño posea un vocabulario que le permita expresarse con oraciones sencillas y comprender lo que dicen los adultos, de manera que establezca conversaciones breves en situaciones de la vida cotidiana.

En el tercer ciclo las actividades de Lengua Materna posibilitan el desarrollo de un más amplio vocabulario acerca de los objetos y fenómenos, pueden dialogar con expresiones correctas y expresar sus ideas y sentimientos acerca de los hechos y

fenómenos naturales y sociales, en forma clara, siempre que se creen las condiciones favorables para ello.

Al llegar al cuarto ciclo ya el niño puede utilizar un vocabulario amplio relacionado con los objetos del mundo en que vive e interactúa; exprese con claridad, fluidez y coherencia sus ideas acerca de los hechos y experiencias sencillas de su vida y de lo que aprende.

Como vemos, el lenguaje tiene notable trascendencia en la formación de las premisas para el conocimiento y comprensión del mundo y por ende, para su incipiente concepción científica.

De ahí que lograr que los niños planteen las dudas que posean y ofrezcan sus propias explicaciones de los hechos que, aunque ingenuas, poco a poco, deben conducir a la conquista de preguntas y respuestas más rigurosas es ya un paso de avance en esta labor formativa.

Por otra parte, si nos remitimos a los contenidos de Conocimiento del Mundo de los Objetos, de la Vida Social y del Mundo Natural, es posible poner de relieve las numerosas posibilidades que brindan las áreas mencionadas en la contribución a la formación de la concepción del mundo desde estos primeros momentos de la vida. Algunos de los logros a que se aspira con estos contenidos, se resumen como sigue:

Los niños deben:

- Reaccionar ante estímulos sensoriales provenientes de los objetos, de acuerdo con sus propiedades y relaciones y realizar acciones sencillas con dichos objetos de manera propositiva, en dependencia de las propiedades y funciones de estos.

- Resolver tareas sencillas, orientándose por las propiedades de los objetos y realizar acciones para establecer relaciones entre ellos para dar solución a algunas tareas cognoscitivas.
- Establecer relaciones espaciales con objetos reales, tomando como punto de partida su propio cuerpo.
- Manifestar agrado al ponerse en contacto con la naturaleza.
- Realizar acciones perceptuales complejas al determinar cualidades de los objetos, sus variaciones y relaciones.
- Realizar operaciones de conjuntos y establecer relaciones cuantitativas, espaciales, en el caso de estas últimas, tomando como punto de partida su propio cuerpo y un punto externo.
- Reconocer algunos hechos y fenómenos de la vida natural; establecer y expresar relaciones simples entre sus cualidades y funciones.
- Realizar acciones perceptuales más complejas al determinar las propiedades de los objetos, sus relaciones y variaciones para solucionar tareas cognoscitivas; establecer relaciones espaciales a partir de esquemas o gráficos.
- Establecer relaciones cuantitativas entre conjuntos y longitudes.
- Utilizar un vocabulario amplio relacionado con los objetos del mundo en que interactúa.
- Explicar algunos hechos sencillos de la vida natural y social que expresen las relaciones que tiene acerca de este tipo de fenómeno.

- Realizar sencillas observaciones y experiencias sobre fenómenos naturales muy vinculados con su vida cotidiana.

En Educación Preescolar se pone de manifiesto constantemente la estrecha interrelación de los contenidos de las diferentes áreas de desarrollo: lenguaje, música, habilidades manuales, poesía, socialización, conocimiento del mundo de los objetos, de las cantidades, entre otros; se intercomunican en el proceso educativo y cobran mayor fuerza en cuanto a sus valores formativos si este se realiza con la calidad correspondiente.

Por ejemplo, cuando los niños organizan un coro, aprenden muchas más cosas además de cantar.

Hacemos mención especial a lo relacionado con la comunicación y expresión, que plantean el desarrollo del lenguaje hablado y la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad, lo cual se expresa de manera evidente en las actividades artísticas, que quizá haya quienes no las relacionen con el tema que nos ocupa.

La Educación Artística en estas edades ofrece un aporte valioso en la formación de las premisas para una concepción científica del mundo, tanto en lo que respecta a la apreciación artística como a las producciones plásticas de los niños, así como mediante el repertorio de canciones y de las obras literarias que se trabajan.

En todos los casos se corresponden con las edades y se relacionan directamente con el mundo en que se desenvuelve los pequeños; con sus objetos, con las personas, los animales, la naturaleza en general; con el trabajo de las personas, sus relaciones sociales, los fenómenos naturales y otros.

Ya al llegar a este punto, muchos de los que leen este material se habrán preguntado si el juego no está presente en esta contribución. Hasta este momento

no hemos hablado del juego, pero no porque consideremos que no influye en el desarrollo de la comprensión del mundo, no, sino porque queremos dedicarle un espacio especial, como esta principal actividad de los niños, merece.

El juego es algo muy complejo que apunta a una diversidad de aspectos. No debe verse como una herramienta para adiestrar a los niños. Es algo similar a una obra de arte, que puede ser individual o colectiva, que está presente cuando se practica y para quienes la practican.

Los juegos también enseñan; sacan a los pequeños de la pasividad y los colocan en situación de compartir con otros. Así como las danzas les cuentan algo que solo las danzas pueden contar, los juegos les enseñan algo que solo los juegos enseñan.

Porque los juegos brindan un clima de encuentro, distensión, cambian los roles fijos en un grupo, incorporan una sana alegría, una agradable picardía.

“Una actividad lúdica bien utilizada es una poderosa herramienta de cambio. Los juegos son herramientas de la alegría, y la alegría además de valer en sí misma, es una herramienta de la libertad”¹

El juego, ya lo sabemos, es un poderoso medio para desarrollar la inteligencia, la imaginación, la memoria, la atención, el lenguaje, en fin, su valor no es discutible actualmente, lo cual no significa de ningún modo que haya que buscar una justificación para utilizar el juego en el desarrollo de potencialidades.

El juego por sí mismo desarrolla, enriquece, motiva, estimula, activa y promueve desarrollo y, si lo empleamos adecuadamente como medio educativo, podremos sacarle el máximo de provecho y utilidad en interés de fomentar la comprensión de fenómenos, hechos y situaciones de la vida que circunda a los pequeños, pero sin

¹ Luis Ma. Pescetti, Taller de animación musical y juegos. Libros del rincón Pág. 28. SEP, México, 1996

olvidar que esto debe ser parte del propio juego, y no convertirse en una trampa que el pequeño siempre va a reconocer.

A modo de resumen diremos que desde las primeras edades, por medio de las diferentes actividades, los niños se ponen en contacto directo con el mundo que los rodea, partiendo de lo más cercano, como ya expresamos (el propio niño, su cuerpo, la madre, la familia, el hogar, los educadores, el círculo infantil) hasta lo más alejado (la localidad, la ciudad, el país y otros pueblos del mundo)

La interacción del niño con los elementos de la realidad que le rodea es un proceso esencial para la formación de su personalidad y su socialización, a la vez que es la base para el correcto desarrollo de su pensamiento y de una actitud responsable con el medio.

“Hay que considerar, además, el papel que los aspectos emocionales desempeñan en todo proceso cognitivo: la disposición infantil ante las novedades o la rutina, sus impresiones anímicas, la acogida que le preste el «espacio educativo», su capacidad de intervención en él, su sensación de seguridad, desenvolvimiento y autonomía, los sistemas de referencia que establezca...”²

La confianza en sus capacidades a la hora de conseguir lo que se proponen les motiva para plantearse nuevos retos. El educador debe tener en cuenta estos intereses y utilizarlos como medio de aprendizaje, no sólo partiendo de las acciones espontáneas de los niños sino también proponiendo alguna actividad más compleja que necesite un esfuerzo de acuerdo con sus capacidades.

En estas primeras edades tiene especial importancia la estimulación de las capacidades sensoriales, motoras y cognitivas: capacidad para recibir información, para actuar ante alguna situación, para comunicarse con los demás, para

² Autores varios Ciencia a los 5 años Experiencias de ciencia en Educación Infantil Una colaboración entre el Parque de las Ciencias y la Editorial Santillana España 1998 Pág. 6

interactuar con el medio, etc. Al mismo tiempo, se ofrecen las herramientas necesarias y el entorno propicio para despertar «el gusto» por la ciencia.

“La relación de los niños con las cosas y su entorno es activa. Sus acciones les van permitiendo adquirir información de todo aquello que «tocan», «huelen», «miran», etc., estableciendo relaciones y comprobando lo que son capaces de realizar.

Y muy pronto aparecen las preguntas: ¿Por qué flota un barco tan grande? ¿Cómo comen las plantas? ¿Por qué vuelan los aviones? Preguntas que están en el origen de todo descubrimiento. No hay ciencia sin preguntas.

Esta necesidad de saber por qué ocurren determinados fenómenos va permitiendo a los pequeños estructurar aquella información relevante que les sirve para adaptarse al mundo exterior y satisfacer sus necesidades.”³

En el Sistema de Educación, el nivel Preescolar cuenta con un diseño curricular propio que recoge los intereses y necesidades de la primera infancia. Los objetivos están encaminados a promover una persona integral, autónoma, crítica, creativa, capaz de convivir con los otros en sociedad, entre otras cuestiones.

Estos objetivos del currículum conciben el conocimiento del mundo desde la perspectiva de su relación con la vida con la realidad que los rodea y están encaminados a crear en los pequeños una actitud de curiosidad e interés por saber y conocer.

*«La auténtica mejora de la inteligencia
de los ciudadanos sólo se puede lograr
sumergiéndolos en un medio rico*

³ Obra citada Pág. 8

*intelectualmente, que les plantee
problemas y les ayude a resolverlos.»*⁴

DELVAL, J.

⁴ Obra citada Pag. 8

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ AUTORES VARIOS. Colección materiales curriculares para la Educación Infantil. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla, 1993.
- ✓ DELVAL, J. Crecer y pensar. Editorial Paidós. Barcelona, 1991.
- ✓ DRIVER, R., GUESNE, E., TIBERGHIE, A. Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Editorial Ministerio de Educación y Ciencia y Morata. 1992.
- ✓ FRANCO GARCÍA, OLGA Apuntes acerca de la concepción científica del mundo en la Educación Preescolar, Material impreso, La Habana 2000.
- ✓ KAMII, C. «¿Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos?», Artículo revista Infancia 0-6, julio / agosto. Barcelona, 1990.
- ✓ Parque de las Ciencias. Proyecto de Contenidos. Área de Exploración 1993.
- ✓ MINED Programa de Educación Preescolar. Editora Pueblo y Educación 1990.
- ✓ PESCECETTI, LUIS MARÍA Taller de animación musical y juegos. Libros del rincón. SEP, México 1996.
- ✓ TONUCCI, F. A los tres años se investiga. Editorial Hogar del Libro. 1993.