

# Vida escolar

Núm. 135-137 -- ENERO-MARZO -- 1972

EDUCACION PREESCOLAR

NUMERO EXTRA

Amor

ANUNCIO DE FUSIÓN

Ediciones Anaya, S. A.

En cumplimiento de lo dispuesto en la vigente Ley de Sociedades Anónimas, se anuncia que en la Junta General Universal de Accionistas, celebrada por esta Sociedad el 31 de enero del presente año, se acordó por unanimidad la fusión de Ediciones Anaya, S. A. y Librerías y Distribuidoras Unidas, S. A. (Lidusa), quedando ésta absorbida por aquella, la cual asumirá en bloque el activo y pasivo de la Sociedad absorbida con todos sus derechos y obligaciones.

Salamanca, 1 de febrero de 1972. — EL PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD.



¿ ha leído esta noticia en la prensa ?

- ANAYA, siguiendo la actual tendencia de concentración de empresas, absorbe a Librerías y Distribuidoras Unidas, S. A. (Lidusa), sociedad que comercializaba su fondo editorial, consolidándose así como Editorial de vanguardia en constante evolución.
- ANAYA, al absorber a Lidusa, sólo se queda con lo bueno para mejorar su organización y estar más cerca de sus clientes. Así, usted estará en todo momento atendido.
- ANAYA quiere que el servicio que presta al profesorado, tenga también la categoría, prestigio y seriedad que caracterizan a sus libros.

ANAYA siempre en vanguardia

# Vida escolar

Revista de la Dirección General de Ordenación Educativa Núm. 135-137 Enero-marzo, 1972

Año XIV

## CONSEJO DE REDACCION

### Director

ROGELIO MEDINA RUBIO

### Secretario

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

### Asesores

ANTONIO BLANCO RODRIGUEZ  
JESUS JOSE BUSTOS TOVAR  
JULIO CAMUÑAS Y FERNANDEZ LUNA  
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE  
REMEDIOS GARCIA RODRIGUEZ  
JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN  
SERAFIN PAZO CARRACEDO

### Edita

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



### Imprime

FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE  
Jorge Juan, 106. Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

### Tirada

100.000 ejemplares

Publicación mensual

# sumario

	<u>Páginas</u>
I La Educación Pre-escolar en la nueva Ley General de Educación. Por Aurora Medina .....	4
II Características físicas, psicológicas y sociales del niño pre-escolar. Por Eulalia Martínez .....	11
III Objetivos de la etapa pre-escolar. Por María Teresa Lázaro y María Antonia Fernández.....	17
IV El juego en el nivel pre-escolar. Por María Asunción Prieto.....	23
V El lenguaje en la Educación Pre-escolar. Por Adolfo Maíllo .....	33
VI La expresión plástica. Por Josefina Rodríguez.....	40
VII La observación de la Naturaleza. Por Jacinta García .....	44
VIII Sentido y valor de la música en el nivel pre-escolar. Por Antonia Pradilla .....	51
IX Ejercicios lógicos y prenuméricos. Por María del Carmen Flores .....	58
X Desarrollo del sentido comunitario. Por María Antonia Fernández.....	68
XI Principios religiosos y actitudes morales. Por María Teresa Lázaro y María Antonia Fernández.....	72
XII El desarrollo motor en la etapa pre-escolar. Por Josefina Unturbe .....	78
XIII Directrices metodológicas. Por Joaquina Gallego Jorreto .....	85
XIV El medio escolar y su función educadora. Por Francisco Cubells.....	91
XV Aspectos afectivos e intelectivos de la Educación Pre-escolar. Por Josefina Unturbe .....	99
XVI El profesor de nivel de Educación Pre-escolar. Por Ana María Gavilán, Margarita Girón y María Luisa Ruiz .....	105
XVII Interacción Familia-Centro escolar. Por Emiliana García .....	112
Bibliografía selectiva sobre Educación Pre-escolar.....	120



I

---

Por  
Aurora  
Medina

---

# la educación pre-escolar en la nueva ley

## Líneas generales.

La finalidad esencial de la Ley descansa sobre unos presupuestos metafísicos y antropológicos de condicionamientos sociales:

- El desarrollo armónico de la personalidad.
- La noción de libertad y su limitación en la comunidad con un progresivo cultivo de la integración social.
- El sentido creciente de responsabilidad.
- La formación del alumno más acentuada que la información.
- La preparación para la *autoformación* en la utilización de métodos activos.

Se ven claras las líneas generales del documento legal totalmente de acuerdo con nuestra tradicional filosofía de la vida en un clima de exaltación de los valores religiosos, humanos, sociales, patrióticos.

¿Cómo se inserta y participa la Educación

Preescolar en esta dinámica de fundamentación y acción?

## Panorama mundial.

Para entender mejor el lugar que ocupa la Educación Preescolar en nuestra Ley, quizá sea bueno hacer un análisis comparativo de la situación en los distintos países.

En el campo estrictamente social, en el económico y en el educativo, existe una gran preocupación por el niño en edad preescolar, y dentro de ella parece que se destacan dos aspectos de mayor interés: el aspecto social y el desarrollo de la personalidad.

## Aspecto social.

La sociedad actual de consumo está pivota-da sobre una integración creciente de la mujer

al sector activo de trabajo fuera del hogar, sobre un aislamiento de la célula familiar que se reduce cada día —padres-hijos—, y sobre un factor desintegrante, que es la pluriocupación y el apresuramiento.

Esta actitud no favorece en absoluto el armónico desarrollo del niño preescolar. El niño de una madre que trabaje fuera del hogar, si no tiene en él sustitutos maternos cualificados, carece de las oportunidades y estímulos para el desarrollo que posee el pequeño atendido en el hogar por su propia madre.

Pero, además, el trabajo de la madre, cuando no tiene la seguridad de que su pequeño está bien atendido, queda frenado en su rendimiento, como lo demuestran las distintas experiencias realizadas en grandes empresas, que utilizan mano de obra femenina.

Por eso bien puede afirmarse que *la Educación Preescolar no es producto del desarrollo de un pueblo, sino factor de ese mismo desarrollo*, condicionante del desarrollo económico en el que se precisa, sin duda, la mano de obra femenina y condicionante también en el mejor rendimiento del individuo por una preparación mejor.

Este problema se agravará cada vez, puesto que se prevé en el III Plan de Desarrollo que la incorporación de la población femenina al trabajo fuera del hogar aumentará en la década de 1970 al 80 en un 50 por 100.

### **Aspectos de desarrollo de la personalidad.**

Por otra parte, el *desarrollo intelectual* del individuo exige la consideración sobre el aprovechamiento de los momentos óptimos de aprendizaje, que se dan en gran medida en los siete primeros años infantiles, donde tiene su eclosión el lenguaje, adquisiciones decisivas y conformación de estructuras mentales, además de factores de psicomotricidad y posesión de esquema corporal, que en esta edad quedan definidos.

El carácter de esta etapa le vendrá dado, en suma, por una maduración total en sus funciones, sus capacidades y su proceso intelectual, facilitando la aferencia necesaria al desenvolvimiento integral de la creatividad y la originalidad.

El niño menor de seis años debe aprender a tomar contacto consigo mismo y con su entorno, aprender a expresarse en todos los lenguajes que le son propios: motórico, lúdico, cromático, rítmico, mímico, verbal; aprender las conductas socio-culturales de los adultos que conviven con él.



Por eso la Educación Preescolar, dice Franco Tadini, no es un grado más de la enseñanza primaria, es una adecuación de la sociedad a una etapa rica y diferente de la evolución humana.

En el encuentro internacional de Luino —Italia— se elaboraron conclusiones, una de las cuales expresa el estado de la cuestión mundialmente aceptado:

“En la situación socio-cultural de hoy se encuentran multitud de estímulos y aferencias cualitativamente ambivalentes y presentes en

la situación de la vida del niño de un modo no uniforme. Es función de la Educación Preescolar *crear*, con intencionalidad educativa, una situación de vida autónoma, a la que se una la familia en conferencia educativa. Esto permitirá al niño superar los límites culturales y las contradicciones de su propia experiencia, favoreciendo la conquista de su plenitud humana”.

Esta acción resulta eficaz y definitiva, según Zazzo, a partir de los cuatro años.

Se advierte, por tanto, que sólo ofreciendo a *todos* los niños una Educación Preescolar consciente y sistemática podrá hablarse de una auténtica *igualdad de oportunidades*, que no existirá mientras la Educación Preescolar no entre con categoría propia dentro del plan general de atenciones económicas y educativas.

### La Educación Preescolar en la Nueva Ley de Educación.

La educación abarca la vida entera del individuo, y no es indiferente a ella ni aun su más humilde entorno. Sin embargo, hay momentos decisivos, y uno de ellos es la edad preescolar. La actitud, la formación y la información de los padres, el sistema de vida de éstos, su



aceptación o no aceptación, influyen en el desarrollo y maduración del niño. El Centro debe conocer estos extremos y coordinar, complementar o suplir lo que sea preciso.

El artículo 12 de la Ley exige, en el proceso educativo, un primer nivel, el *nivel preescolar*, pero son los artículos 13 y 14 los que configuran las líneas esenciales de la Educación Preescolar en su objetivo fundamental: *desarrollo armónico de la personalidad del niño*.

Quizá convenga esquematizar los conceptos legales para tener claridad sobre su articulación y ver el peso de unos con respecto a otros.

### La Educación Preescolar en la Ley.

1. **Etapas:** Se dibujan dos etapas:

1.º *Jardín de Infancia* para niños de dos y tres años, en la que debe organizarse la clase con predominio de las actividades normales de la vida del niño en el hogar, pero con programación consciente y sistemática.

2.º *Centros de Párvulos* para niños de cuatro y cinco años. Los ejercicios que se organicen deberán crear un clima de promoción y desarrollo sistemático de las capacidades del niño, facilitándole su libre desenvolvimiento.

2. **Contenidos:** Los contenidos se determinan claramente, incluso siguiendo un orden lógico de dificultad creciente.

- Juegos.
- Actividades de lenguaje.
- Expresión rítmica y plástica.
- Observación de la naturaleza.
- Ejercicios lógicos y prenuméricos.
- Desarrollo del sentido comunitario.
- Principios religiosos.
- Actividades morales.

3. **Métodos:** Es indispensable que los métodos sean activos, puesto que el niño, tanto más cuando más pequeño es, no concuerda

con la pasividad. Sólo el juego le atrae y, por tanto, le forma. Utilizando el método activo, que se incorpora la inclinación lúdica del niño, se logrará estimular la *espontaneidad*, la *creatividad*, la *originalidad* y la *responsabilidad* en tareas serias.

Sólo el estímulo y el aliento, la seguridad de verse aceptado, es capaz de levantar al niño a insospechadas adquisiciones, mientras que la censura, el ridículo o la burla, y no digamos el castigo, pueden frustrar y destruir los mejores impulsos.

#### 4. Centros:

También los Centros preescolares se hallan definidos en la Ley correspondiéndose a las distintas etapas (artículo 58).

- a) Jardín de Infancia.
- b) Parvularios.
- c) Centros Preescolares completos.

Es tan variada la vida del niño en sus distintas edades y tan crecientes sus adquisiciones que se justifica suficientemente la división en etapas y aun en años. El escalón entre un niño de tres años y otro de cuatro es mucho mayor que el que existe en edades superiores, justamente por hallarse en una etapa de rápida evolución.

La Ley contempla la necesidad de que se establezcan, al menos en una división horizontal por edades, dos clases, aunque admite la posibilidad de una organización vertical, que se está experimentando con éxito en otros países. El Gobierno, la Administración y el régimen docente, se conformará en el respectivo reglamento de Centros (artículo 60).

#### 5. Personal.

##### a) Profesorado:

Pero la clave del arco de la Educación Preescolar, que es la base del gran edificio educativo, se halla en el *profesorado*.

La Ley determina una titulación mínima.

El nuevo profesor de educación preescolar deberá poseer al menos:

- a) El título de Diplomado Universitario.
- b) Una formación pedagógica adecuada:
  - En primer término, general.
  - En segundo término, específica.

Dadas ambas en las Escuelas Universitarias bajo la supervisión de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Por una parte, una cultura general de base amplia y profunda, que abarca el bachillerato unificado y polivalente, el curso de orientación universitaria y tres cursos en una Escuela Universitaria, que, además de proporcionarle una formación cultural en Ciencias o Letras de rango universitario, le dará una actitud científica frente a los problemas y conocimientos biológicos y psicológicos precisos sobre el *alumno*, sobre el medio escolar, sobre los métodos y técnicas didácticas y, lo que más interesa, sobre el *conocimiento práctico* y teórico de un niño preescolar, sus reacciones, su entorno, su familia, el centro, conocido prácticamente, la influencia en él de los programas que se preparen, la evaluación de los resultados, etc.

##### b) Personal coordinador y directivo:

Es lógico que, para realizar una labor en equipo sin discontinuidad en la acción y en la tarea, con fines comunes, exista una coordinación y una programación de objetivos que debe realizarse por el profesorado en equipo, donde alguien actúe como *coordinador* y responsable del conjunto.

En la Ley se prevén dos tipos de personas:

- El Director del Centro.
- El Inspector.

Ambos deben conocer perfectamente el campo cuya dirección se les encomienda, y ambos deben proceder del nivel respectivo con tres años de prácticas en él, bien que con las titulaciones universitarias exigibles en cada caso. Serán, por tanto, personas que, sobre

una base general pedagógica, como en el caso del profesorado, deberán poseer la *especialidad preescolar práctica* al nivel correspondiente.

c) *Personal auxiliar:*

Aunque no se fija en la Ley, no deja de tener interés para la buena marcha del Centro un personal informado suficientemente sobre el tratamiento del niño, que actúe como personal auxiliar, y pueda realizar con los niños tareas precisas y adecuadas, siempre bajo la directa acción de la parvulista.

**Presupuestos para los nuevos reglamentos.**

Hay cuestiones que una Ley no puede detallar, pero que implícitamente pueden considerarse contenidas en ella, y que los futuros reglamentos deberán incorporar y explicar, unos procedentes de principios docentes o pedagógicos y otros de orden organizativo, y de repercusión o condicionamiento social otros.

Pedagógicos	Organizativos	Sociales
<p>1. Profesorado y Personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Competencias</li> <li>— Preparación</li> <li>— Acceso</li> <li>— Promoción</li> </ul>	<p>1. Relación profesor-alumno.</p>	<p>1. Coordinación familia-centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Charlas</li> <li>— Información</li> </ul>
<p>2. Especificación de métodos y técnicas educativas.</p>	<p>2. Horario de permanencia en el Centro.</p>	<p>2. Trabajo de la madre fuera del hogar.</p>
<p>3. Evaluación y comprobación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Programas</li> <li>— Desarrollo y maduración del niño.</li> </ul>	<p>3. Programa de necesidades del Centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Edificio</li> <li>— Mobiliario</li> </ul>	<p>3. Colaboración empresas.</p>
	<p>4. Cuidar el paso a la E. G. B.</p>	

**Aspectos pedagógicos.**

Para obtener un reglamento eficaz, no pueden perderse de vista ciertos aspectos de orden educativo que tienen su base en un status jurídico, procedente de la atención y condición que la Ley otorgue a cada sector: profesorado y personal en general, contenido, métodos y técnicas. Evaluaciones y comprobaciones de programas, de métodos, maduración y desarrollo del niño.

**Profesorado y personal del Centro Preescolar.**

La condición y fragilidad del niño pequeño, por la necesidad de atenciones físicas que reclama, exige que el personal que se ocupe de él, por supuesto especializado, no sea sólo al nivel docente o de profesorado, necesita también personal médico, enfermeras puericultoras, asistentes sociales y auxiliares.

Para que este personal pudiera rendir convenientemente podría concebirse el Centro con determinado número de alumnos, con lo que cada equipo de personal podría constar de:

- Profesores parvulistas.
- Auxiliares puericultoras docentes.
- Un médico.
- Un psicólogo.
- Una enfermera puericultora.
- Una asistente social.

Deberían determinarse las competencias de cada sector de personal, y especialmente las que corresponden al parvulista, como se hace con el profesorado de E. G. B. (artículo 109).

Del mismo modo las condiciones y aptitudes del mismo y su formación específica, sobre una capacidad pedagógica y psicológica general.

También habría que determinar las condiciones de acceso al cuerpo de Profesores de Edu-

cación Preescolar, puesto que no bastarían las condiciones generales exigibles a los profesores de Educación General Básica. Se advierte, pues, la necesidad de un estatuto del profesorado preescolar.

### Aspectos organizativos.

La especificación de *métodos y técnicas educativas* reclamará un nuevo capítulo condicionado por los actuales avances de las técnicas educativas y por la necesidad de utilizar siempre métodos activos con los pequeños, más accesibles a la actividad lúdica que a la seria.

Deberán anotarse las manifestaciones de desarrollo físico, intelectual y social del niño, y las evaluaciones de su madurez en una ficha acumulativa a lo largo de su permanencia en el Centro Preescolar, así como las evaluaciones de cualquier programa que se establezca en el Centro.

El edificio, el mobiliario y el material debe responder a la concepción que se tenga del desarrollo del párvulo, creando en torno a él un ambiente rico en estímulos que le permitan desenvolver su personalidad, en contacto directo con la naturaleza y con las cosas reales. Por tanto, sería interesante establecer, según estos criterios, un programa de necesidades del Centro.

La relación alumno-profesor no deberá pasar de 30. Tanto menor el grupo cuanto más pequeño es el niño, siendo el número óptimo en cada grupo los que siguen:

Para niños de 2 años . . . . .	20
" " 3 " . . . . .	25
" " 4 " . . . . .	30
" " 5 " . . . . .	30

### Flexibilidad de horarios.

El tiempo de permanencia en el Centro del niño preescolar es un tema de gran interés

desde dos puntos de vista: el social, cuando la madre trabaja fuera del hogar, distinto de cuando la madre trabaja en su propio hogar, y el afectivo y de adaptación del propio niño.

No es fácil realizar sin trauma el paso del niño del propio hogar al Centro Preescolar; por tanto, hay que cuidar la previa sensibilización del niño y la familia al respecto.

En primer lugar, proporcionando a la madre un *horario flexible*; en segundo lugar, dándole información sobre las actitudes a adoptar con los pequeños, en lo que respecta al Centro Preescolar y en lo que concierne al mismo niño: el niño superprotegido y el débil, el primero y el último en la familia, reclaman distinto tratamiento.

El niño muy pequeño, dos, tres años, no conviene que esté mucho tiempo separado del ritmo familiar; para ellos habría que pensar en sesiones no más largas de *tres horas*, que le permitan ir adquiriendo el contacto con el mundo extrafamiliar y a la madre realizar libremente determinadas tareas.

Por eso el Jardín de Infancia debería estar organizado en dos turnos de niños, con una duración de tres horas cada turno.

La madre que trabaja en el hogar y tiene niños pequeños necesita una expansión que mantenga su equilibrio afectivo, no puede estar constantemente en tensión, por esa causa; un horario flexible que le permita llevar al niño al Jardín durante determinadas horas, a la vez que le procura un descanso y un equilibrio, le da margen para resolver problemas que, en otro caso, le sería muy difícil.

### Aspectos sociales.

Dos puntos importantes deben incluirse:

La colaboración y coordinación familia-Centro Preescolar, sin delimitar suficientemente necesaria para un buen intercambio de información respecto al niño y al ambiente, y las

obligaciones que afectan a las empresas que utilizan la mano de obra femenina en la creación de guarderías, jardines de infancia y parvularios, para atender a los pequeños de sus empleadas.

### La Educación Preescolar en el III Plan de Desarrollo Económico y Social.

Se ha prestado una discreta atención al nivel preescolar en el Plan, dedicándole, en el cuatrienio 1972-75, 3.221,4 millones de los 100.249 millones que se destinan a Educación y Cultura. Es importante el factor económico, pero lo es mucho más el organizativo.

La transformación del sistema educativo reclama desde la base preescolar un sentido unitario de formación, y hay que atender, para que haya igualdad de oportunidades y de ni-

veles, a muchos más niños de los que hoy están atendidos.

Si destacamos de la población preescolar los alumnos actualmente escolarizados, nos dará el siguiente cuadro:

Edades	Población	Alumnos	Tasas
Niños 2 años	639.263	31.963	5 %
" 3 "	630.349	163.891	26 %
" 4 "	622.813	355.003	57 %
" 5 "	634.596	444.217	70 %
TOTALES..	2.527.021	995.074	

Dos millones y medio de niños constituyen la población preescolar. Es evidente que no todos es preciso escolarizar, pero sí puede decirse, si tenemos en cuenta que el aprovechamiento de la Educación Preescolar es máximo a partir de los cuatro años —en afirmación de Zazzo— que *un millón y medio de niños preescolares* están solicitando *una ordenación educativa adecuada para ellos y una igualdad de oportunidades.*

No podemos discriminar a los niños desde la base preparando puestos preescolares para los favorecidos de la fortuna y dejando sin ellos a los demás, y aun sometiéndolos, si la madre trabaja fuera del hogar, a unas condiciones de vida inadecuada o pésima para su madurez y su efectividad.

Pero aún más urgente e inmediata sería la creación de un *Gabinete o Instituto de Estudios Preescolares* que, a nivel nacional, estudiara profundamente las cuestiones que afectan al niño de esta edad en el plano psicobiológico y social, y preparara las líneas generales organizativas de los Centros y las orientaciones necesarias a los planes de estudio del profesorado, a la vez que tomaba contacto con los organismos internacionales que, a este nivel, hacen estudios similares.

## MATERIALES PARA MODELISMO Y TRABAJOS MANUALES

Cajas de construcción de modelos a escala de:

BARCOS antiguos y modernos navegables y maquetas  
AVIONES, maquetas planeadores, vuelo circular.

MADERA DE BALSA, en tablitas  
PEGAMENTOS y herramientas para balsa  
PEQUEÑOS MOTORES, eléctricos y de combustión  
PLANOS de aviones y barcos a escala

# Repal, S.A.

Gonzalo de Córdoba, 17 MADRID-10  
Teléf. 224 56 07-224 57 02



## II

# CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y SOCIALES DEL NIÑO PRE-ESCOLAR

---

Por Eulalia Martínez Medrano

Catedrático de Pedagogía

---

### 1.º PREAMBULO

*Sería largo enumerar, y más aún resumir, todas las teorías referentes a la educación pre-escolar que se han sucedido a lo largo de la historia. Por otro lado es obvio que las grandes figuras que han brillado en este sector aportan valiosas conclusiones, tanto las que se han mantenido en la línea puramente teórica, como las que han pasado a la vía de realizaciones en el campo escolar. Pero es preciso decidirse y elegir una dirección criteriológica que sirva de base y esquema a nuestras reflexiones. Me inclino por la corriente deductivo-psicológica seguida por Montessori y Decroly, sin olvidar los minuciosos estudios y experimentos de Gasell y Piaget.*

*Expongamos una síntesis de la concepción Monte-*

*soriana y Decrolyana: Para Montessori la vida es desarrollo, educar será permitir este desarrollo poniendo al niño en libertad. Pero la libertad no significa abandono; libertad es sinónimo de actividad. Debemos permitir las manifestaciones espontáneas de la infancia para conocer mejor y poder actuar en su perfeccionamiento. El objetivo es disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien, no para la inmovilidad, la pasividad y la obediencia ciega.*

*Señala que toda actividad educativa debe ir encaminada a auxiliar al niño en la formación de su individualidad, sin la cual no se puede ser libre.*

*En cuanto a la práctica del sistema, los procedimientos que preconiza están basados en la escuela de la psicología asociacionista. Cree Montes-*

*sori que el espíritu se forma de fuera a dentro: "El desarrollo síquico se consigue por medio de estímulos externos que deben ser determinados". Deduce que la base de las funciones intelectivas son las sensaciones, de ahí que su método se caracterice por una educación preferentemente sensorial, acompañado de un rico material didáctico cuya finalidad es perfeccionar los sentidos.*

*Sistema de Decroly. Es una aplicación en el orden perceptivo, visual-verbal de la actividad globalizadora. Esta actividad descansa en el carácter sincrético de las percepciones, predominante en los siete primeros años de la vida. Se dice que el pensamiento del niño es global en estas edades, porque primitivamente capta conjuntos y manifiesta dificultades en la percepción y ob-*

servación de los detalles. La globalización la entiende y aplica en dos sentidos:

1.ª Es comenzar la enseñanza por el todo, por el conjunto. Esta norma la sigue en el aprendizaje de la lectura y escritura partiendo de la frase a la palabra.

2.ª Consiste en organizar la enseñanza con un criterio totalizador y unitario, y realizarla intentando que con un solo acto didáctico el educando se acerque a un saber que no está fragmentado en asignaturas.

Siguiendo a Piaget en su obra "El nacimiento de la inteligencia en el niño", nuestro Jardín de Infancia parece centrarse en lo que él llama estadio quinto, momento en que se da la relación circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa, manifestación que empieza a tener lugar con los dos años. Continúa su desenvolvimiento por el denominado sexto estadio, que es la invención de nuevos medios por combinación mental.

## 2.º ETAPAS A CONSIDERAR EN EL ESTUDIO DEL NIÑO PREESCOLAR

Siguiendo a Moragas en su obra "Psicología del niño y del adolescente", encontramos que titula al período preescolar con las siguientes denominaciones por orden de aparición evolutiva: **Etapa Egocéntrica**,

**mica**, cuando aparecen las primeras manifestaciones de expresividad, de relación, predominando la imaginación motora. **La etapa egocéntrica**, que subdivide en tres niveles, y como caracteres más sobresalientes enumera el deseo de aislamiento; otras veces, por antítesis, se da el interés de ser visto, la necesidad de protección, de afecto y compañía, incluso aparece un conato de saber y los sentimientos. **El mundo mágico**, que está ocupado totalmente por la actividad lúdica con todos sus variantes, siguiéndole **La etapa del mundo ideal**, que entronca con los principios de la vida escolar, y se ve que en ella el niño nos ofrece el deseo de la realidad, aparece la inteligencia y voluntad, se da ya una distinción de valores, la iniciación del carácter, la idea de obediencia y, también, las manifestaciones de contradicción.

Gemelli, en su obra "Psicología de la edad evolutiva", parece distinguir tres períodos o fases: 1.ª, que comprende de dos a cuatro años, y nos ofrece como notas predominantes el desarrollo psicomotriz, organización del lenguaje, el conocimiento del mundo exterior en forma globalizada, las variadas manifestaciones del juego, el problema de la fantasía en su fusión con la realidad y la vida afectiva calificada de egocéntrica.

La segunda división abarca el estudio del niño de cinco años. Efectivamente estamos de acuerdo con Gemelly en

acentuar la diferencia notable que existe entre el niño de cuatro y cinco años; yo me atrevería a decir que es una metamorfosis la que sufre parecida a la que se dará en el período preadolescente, y siguiendo a nuestro autor destacamos que junto a la conquista del mundo exterior aparece el interno, la intimidad, el niño empieza a solicitar una relación causal, aunque simple, los sentimientos devienen progresivamente de egocéntricos e insociales; es el momento de la mentira fantasiosa, más que la mentira de carácter moral, tiene bastante clara la idea de lo que debe de hacer, y conoce y acepta el castigo justo.

Pasamos a consignar la división que establece nuestra Ley vigente:

a) Jardín de Infancia, que comprende niños de dos y tres años.

b) Escuelas de párvulos, que comprenden niños de cuatro y cinco años.

## 3.º ASPECTOS PARA CONOCER AL NIÑO PREESCOLAR

De acuerdo con la división anterior, vamos a hacer el estudio del aspecto físico psicológico y social del párvulo, primero en un sentido global, y después, analíticamente, conservando las unidades cronológicas.

**Evolución física.** El párvulo es definido como un tipo fisi-

co. Sus proporciones corporales se van armonizando a lograr gran número de destrezas en sus músculos y, sobre todo, control y adaptación de los movimientos a los datos sensoriales. Es importante tener en cuenta que en estos años el sistema cerebro-espinal no ha adquirido la plena mielinización, por lo que su comportamiento es siempre impulsivo. Los rasgos constitutivos determinan grandemente la configuración biológica y el estado afectivo característico. Como los lóbulos frontales tampoco han llegado a la mielinización, sus respuestas ante las impresiones nos dan una reacción no voluntaria, sino refleja. Le falta orden en su caótica imaginación. Su visión del mundo es ideal y subjetiva. Domina su cuerpo y ha adquirido gran perfección sensorial; presentan estos años una capacidad de energía física grande, y la proyecta en actos que le sirven para ejercitar sus músculos y dar satisfacción así a sus necesidades de expansión.

**Evolución psicológica.** Piaget centra la primera infancia de dos a siete años, y da suma importancia al lenguaje, con cuya aparición se modifica profundamente el aspecto afectivo o intelectual; con el lenguaje reconstruye sus acciones pasadas y adelanta las futuras. El desarrollo mental que, notablemente auxiliado por la palabra, facilita el principio de la socialización y de la acción. Por otra parte, aparece el pensamiento propiamente dicho, que se apoya en

el lenguaje interior, y también hay una interiorización de la acción, que pasa de ser perceptiva y motriz a constituirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales.



Cuando el niño descubre las realidades debe empezar por la incorporación de estos datos a su yo y a su actividad, y este egocentrismo tiñe el pensamiento. Por eso distinguimos en la edad del párvulo dos formas de pensamiento. La primera es la incorporación o asimilación, y no hay objetividad, sino subjetividad; la segunda es la del pensamiento adaptado a los demás y a lo

real, y se prelude en esta fase del pensamiento lógico. La forma de pensamiento más adaptada a la realidad que conoce la primera infancia es intuitiva. "Se trata en cierto modo de la experiencia y la coordinación sensorio-motriz, propiamente dichas, pero reconstruidas o anticipadas mediante la representación". La época de las preguntas evidencia que está en período egocéntrico.

Se habla del animismo infantil, que no es más que concebir las cosas como vivas; es claro que esto se produce porque incorpora o asimila las nociones a su propia actividad. También aparece la idea de finalidad en parte referida a él. La idea de causalidad ofrece un confusionismo entre lo físico y lo psíquico, y con el egocentrismo intelectual también se confunde. Sigue viendo todo a través de su yo, incluso las leyes naturales, que las interpreta como una obediencia. Hay una inteligencia práctica que desempeña importante papel en esta época, prolonga la inteligencia sensorio-motriz, y prepara para las otras nociones técnicas que se desarrollarán en la edad adulta.

**Evolución social.** Desde el punto de vista afectivo se desarrollan los sentimientos interindividuales, y se estabiliza la afectividad interior. Presenta muy desarrollado el sentimiento de antipatía y simpatía, que relaciona, a su vez, con la sociabilidad de la conducta. Todo esto se apoya en un

marcado comportamiento emotivo, que es el que se ha dado en los primeros años como base de estos sentimientos. Ya tenemos la iniciación de sentimientos morales, los cuales ha descubierto, por la intuición de ejemplos, normas y relaciones que ve e imita en los adultos. Regula intereses y aprecia valores, pero de forma muy intuitiva. Se aferra a sus gustos ¿Por soberbia? ¿Por afianzamiento de su yo?

#### 4.º MANIFESTACIONES FISICAS, PSIQUICAS Y SOCIALES, SEGUN LA EVOLUCION CRONOLOGICA

Para Gessell, la conducta del párvulo puede ser analizada desde cuatro puntos de vista:



**Conducta motriz.** Que comprende reacciones corporales, presión, locomoción, estado de salud. ASPECTO FISICO.

**Conducta adaptativa.** Que abarca percepción, adaptación a nuevas experiencias, inteligencia. ASPECTO PSIQUICO.

**Conducta personal social.** Reseña en este sector las reacciones frente a la cultura y a otras personas y grupos sociales. ASPECTO SOCIAL.

Hay un cuarto sector que dedica al estudio del lenguaje y que no interesa tratar aquí específicamente.

#### Dos años

**Conducta motriz.** Ya tiene una mentalidad motriz, sus satisfacciones mayores son de orden muscular, prefiere el juego fuerte y de revolcones; le gusta hablar y repetir las palabras aprendidas (ecolalia). Ha progresado mucho en el control manual, las piernas son cortas, la cabeza grande, el cuerpo lo inclina hacia adelante. Presenta un deseo de progresar en los actos de su vida y en sus relaciones con la vida doméstica.

**Conducta adaptativa.** Es notoria su atención, también ha aumentado mucho el radio de acción de su memoria. La imitación y la conducta perceptual son bastante agudas, pero no efectúa discriminaciones de color. Tiene sentido de la unidad. Presenta estrecha

interdependencia entre el desarrollo mental y el motor.

**Conducta personal social.** Usa constantemente el adjetivo mío para indicar propiedad de cosas y personas, esto es prueba de su egocentrismo. Algunas veces se ve que refiere las cosas a su madre. En los juegos se mantiene solitario, ofrece reserva con respecto a los otros, juegan en paralelo. No es fácil de persuadir, sin embargo acepta las condiciones domésticas, vestirse, comer, etc. Manifiesta el cariño, la simpatía, es muy mimoso, une sus gestos a la alabanza y a la riña. Es propio de esta época el negativismo, porque está en lucha, ya que vive la transición de un estado pre-social a otro social, al que poco a poco se acerca.

#### Tres años

**Conducta motriz.** Le sigue gustando la actividad motriz, pero ya se entretiene con juegos sedentarios, pasa ratos con el lápiz y el papel. En el dibujo hace trazos firmes y muestra capacidad de limitación del movimiento, porque ya tiene control motriz. Domina los movimientos verticales y horizontales, pero no tiene maduro el soporte neuomotor del movimiento oblicuo. Ha perfeccionado el sentido del equilibrio, así al andar no vacila, e incluso puede sostenerse en un pie.

**Conducta adaptativa.** Sus discriminaciones manuales, perceptuales o verbales son

más numerosas y categóricas. Tiene sentido de la forma, las expresiones que repite con frecuencia están indicando un proceso de identificación y comparación. Su organización mental es más flúida. Tiene prontitud para adaptarse a la palabra hablada, y esto es índice de la madurez que caracteriza al niño de tres años, al mismo tiempo que indica el mecanismo del desarrollo intelectual.

**Conducta personal social.** Distingue con claridad su persona y la de los otros, pero en sentido social. Tiene deseos de agrandar y sacrifica satisfacciones por la promesa de un bien afectivo. Su espíritu de colaboración es muy positivo, ayuda a la madre, realiza encargos, pero sin embargo a veces ataca con furia a las cosas a las que sigue personalizando; en esta edad se manifiestan los celos en forma violenta, la aparición de un hermano le produce angustia e inseguridad. Habla consigo mismo. Suele hacer reír a los otros voluntariamente. En el juego sigue el tipo solitario y paralelo, pero ha aprendido a esperar el turno cuando es socializado. Los berrinches son pasajeros. Ya la palabra le ayuda mucho a ser sociable.

#### Cuatro años

**Conducta motriz.** Como ya ha superado el andar, se ensaya en el salto y llega a mantener el equilibrio mucho tiempo sobre un solo pie. Disfruta

mucho cuando sale airoso de las pruebas motrices, sobre todo en ejercicios de piernas. Se observa menos totalidad en sus respuestas corporales, lo cual indica maduración. Ahora prefiere las pruebas que exigen coordinación. En el dibujo llega a hacer refinados detalles.

**Conducta adaptativa.** Aunque ha avanzado su comprensión del pasado y el futuro es todavía escasa. Cuenta hasta cuatro, pero conceptualmente sólo conoce el uno y el dos. No es constante, ni siquiera en el juego. Su mentalidad es más activa que profunda, su pensamiento es de tipo consecutivo y combinativo más que sintico, sigue el cuento con movimientos musculares. En sus dibujos hay mezcla de simbolismo, porque en esta época le gusta mucho crear y producir

**Conducta personal social.** Es más firme e independiente que antes el que tiene confianza en sí y en sus hábitos personales. Realiza las tareas con más cuidado, sistemáticamente, y hace comentarios explicativos. En la mesa le gusta elegir el plato, y puede ya hablar y comer a la vez. Le gusta prolongar la vigilia. En los juegos ya participa en el grupo, pero sólo de dos o tres. Incluso hará partícipe de sus cosas a los demás. A veces es un tirano dando órdenes. Es muy hablador. Tiene conciencia de lo que hacen y opinan los demás. Busca pretextos para justificar sus faltas. En esta época se ha ganado la

fama de embustero. Se confirma en este año la conciencia del medio social.

#### Cinco años

**Conducta motriz.** Es más ágil, controla la actividad corporal, ha madurado en el sentido de equilibrio, ya brinca, aunque con dificultad. Puede manejar herramientas, tiene mucha soltura con el lápiz. Dibuja la figura de un hombre. En movimientos rítmicos lleva mejor el compás.

**Conducta adaptativa.** Resuelve bastante bien problemas que implican relaciones de forma y espacio. Le gusta el orden. Capta muchos detalles. Es realista. Le gusta terminar lo empezado. Intelectualmente distingue hasta el diez, tiene sentido del tiempo y de su sucesión, y esto, unido a su gran memoria, hace que no admita alteración en el relato de un cuento. Los juegos de ayer los continúa hoy, debido a la frescura de su recuerdo. Evoca melodías. Es más exacto, más responsable y más práctico. Tiene gran capacidad de atención, pero no ha llegado a madurez para juicios y nociones.

**Conducta personal social.** Ya puede adaptarse a un tipo simple de cultura. Se puede confiar en él, incluso le gusta hacer tareas domésticas; es protector de sus hermanos; en caso de perderse, da con exactitud sus datos. Es serio, tiene calma, tenacidad, es cuidadoso, generoso, se muestra or-

gulloso de sus triunfos escolares, de la posesión de cosas y juguetes y de sus producciones artísticas. El grupo de amigos se amplía, llega a ser hasta de cinco. A veces juega con compañeros imaginarios. Es muy dócil. Utiliza mucho el lápiz y las tijeras. Se interesa por la colección de objetos. Le gusta disfrazarse para impresionar. La seguridad en sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son los rasgos cardinales de los cinco años.

En resumen, podemos decir que el párvulo es: "Aquella etapa de la vida que se caracteriza por el predominio de los intereses lúdicos, subjetivos e inmediatos; es fase de adquisición, pero de adquisiciones concretas y objetivas. Todos los sentidos y potencias anímicas están abiertos al exterior para captar el mayor número de sensaciones que servirán de base para la elaboración de futuras ideas. Simultáneamente la memoria comienza a ser susceptible de

educación, mientras que la atención va aumentando lentamente de la pasividad a la voluntad, y tres grandes actividades psíquicas pasan a constituir los cimientos de toda vida intelectual del niño preescolar: LA IMITACIÓN, LA CURIOSIDAD Y LA OBSERVACION.

(Diccionario Labor de Pedagogía, tomo II, "Pedagogía del Párvulo".)

## VARIACIONES RITMICAS PARA PARVULOS

Cuadernos musicales, especialmente preparados según las tendencias de los modernos Sistemas Activos (Orff, Kodaly, Ward, etc.) e identificados con las directrices y principios de la Nueva Ley de Educación.

*Para el profesor: porque en ellos encontrará las normas necesarias para el uso e interpretación de los recursos sonoros y las ideas apropiadas para la expresión dinámico-musical de cada canción.*

*Para el alumno: porque además van ilustrados con bellísimos dibujos a todo color que le ilusionarán como si se tratase de un juego.*

- Temas entresacados del genuino cancionero popular infantil.
- Constituyen un valioso material para las clases comprendidas dentro del Area de Expresión Dinámica.

*Dirección musical: Carmen Lecumberri.  
Catedrático de Música de la Escuela Normal de Bilbao.  
Diplomada en Pedagogía musical por el "Mozarteum" de Salzburgo.*

### Editorial Cantábrica, S. A.

Pl. Conde de Aresti, 5 - BILBAO.

**Delegación Madrid:** calle O'Donell, 45 - Teléfono 225 62 27.

**Delegación Barcelona:** Marqués de Sentmenat, 55-57 - Teléfono 321 89 47.



# Objetivos de la etapa pre-escolar

III

---

Por

**María Teresa Lázaro  
y María Antonia Fernández**

---

La Ley General de Educación afirma, en el artículo 13, 1-3, que la Educación pre-escolar tiene como objetivo fundamental, en sus dos etapas, "el desarrollo armónico de la personalidad del niño".

Estas dos etapas, a las que hace referencia la Ley, se denominan en la misma:

1. Jardín de infancia para niños de dos a cuatro años y
2. Escuela de Párvulos para niños de cuatro a seis años de edad.

En la líneas que siguen, vamos a intentar describir, con la brevedad que nos sea posible, los objetivos generales o a largo plazo que, a nuestro parecer, debieran tener presentes las personas que actúan en este período con deseo de educar.

## I. OBJETIVOS GENERALES PARA LA EDUCACION DE LOS NIÑOS EN EL JARDIN DE INFANCIA

Al hablar de Jardín de Infancia, la Ley de Educación precisa que éste "debe tener un carácter semejante a la vida del hogar". En consecuencia, con esta precisión un primer e importante objetivo que hay que señalar para este período es:

### 1. Integrar a la familia en la acción educativa.

El Jardín de Infancia debe buscar, realizar las condiciones favorables para despertar y desarrollar todas las posibilidades del niño. En él, el niño debe aprender los gestos de la vida corriente, es decir, todo lo que una buena

madre podría hacerle descubrir si tuviera tiempo y medios prácticos.

Pensando en función del niño, el Jardín de Infancia debe ofrecer las posibilidades de educación que permitan valorar y prolongar lo que el niño adquiere en su propia familia. De aquí la necesidad de una estrecha colaboración y relación entre la educadora y los padres. Debería programarse, a este fin, que cada semana o período de tiempo más o menos largo, madres y padres fueran invitados a pasar un rato en el Jardín de Infancia. Estos encuentros facilitan y sugieren temas de diálogos muy provechosos y eficaces.

Reflexionando con las educadoras, los padres adquieren además conocimiento de lo que se realiza en el Jardín de Infancia y descubren a su vez la importancia de ciertas adquisiciones que el niño realiza día a día, y que constituyen la base que le permitirá beneficiarse más tarde plenamente de la enseñanza. Sólo de esta manera llegarán a descubrir también que no basta a un niño la instrucción, sino que es necesario favorecer anteriormente el desarrollo equilibrado de toda la persona y su inserción en la vida social.

Es posible que nuestro deseo de programar la acción educativa con los padres no dé por el momento demasiados resultados. Sin embargo sería conveniente crear las condiciones para que llegáramos a conseguirlo algún día. No obstante, la relación con los padres nos hará descubrir quiénes son y cuáles son loscimientos básicos de la acción con sus hijos. Con ello habremos logrado clarificar el camino a seguir con los niños. Recordemos que:

“Cuenta más cómo son los padres, que lo que pueden hacer. El carácter de los padres y los sentimientos básicos que abriguen uno para con el otro y en relación con sus hijos, constituye efectivamente algo de mayor importancia que el que nos ayuden a los educadores en una tarea específicamente técnica, como la de programar actividades” (M. Mason Jones: “Cómo educar al niño de dos a cinco años”. Ed. Fontanella, p.10).

Un segundo aspecto de este objetivo sería la integración del niño en la comunidad escolar sin que se produzcan traumas. Las madres deben estar preparadas para la separación del niño del hogar familiar; la maestra debe mentalizar a la madre para que considere a la escuela como una comunidad prolongación de la comunidad familiar.

En este sentido, sería conveniente hacer tomar conciencia a las madres del peligro que existe al preguntar al niño cuando llega a casa por lo que ha hecho, en vez de “qué ha vivido”.

La maestra, a su vez, debe sentirse continuadora de la misión de la madre aceptando al niño según es, e integrándole en el grupo.

Un segundo objetivo lo constituirá la tarea de:

## **2. Desarrollar en el niño las capacidades que ya comienzan a manifestarse y las posibilidades que despuntan.**

Deseamos que el niño desarrolle suficientemente sus posibilidades a fin de que llegue a ocupar eficaz y confiadamente el puesto que le corresponderá y tjene reservado ocupar en el mundo de los adultos.

Al hablar de desarrollar posibilidades y capacidades nos referimos a todo el conjunto de aspectos, tan relacionados entre sí, que integran la personalidad tanto en el aspecto intelectual, como en el físico, social, afectivo, emocional y religioso.

En consecuencia tendremos que aprovechar al máximo el potencial que nos ofrece el mis-

mo niño y el medio que le rodea. En este sentido habrá que tener en cuenta:

a) *La necesidad de constante “acción”*. A través de la acción el niño aprende a vivir y ocupar un lugar en la vida. La acción desarrolla en él su sentido del “rol” o función a desempeñar, el sentido de la norma y de la precisión en la conducta. Será importante, a este respecto, que aprovechando su necesidad de actividad el niño adquiera y desarrolle los controles psicomotores necesarios para el desempeño de una función social, tales como: motoridad coordinada, sentido del espacio, inhibición, dominio del propio cuerpo en acción, obstáculos, equilibrio, utilización parcial de una parte de su esquema corporal, localización, exploración, etc.

b) *Necesidad de descubrir el mundo*. Primero con la búsqueda de nuevos objetos que estén al alcance de sus sentidos corporales; más tarde con el descubrimiento del contorno natural: plantas, flores, personas, cosas, oficios, etc.

c) *Capacidad de adaptación*. El niño en estas edades es extraordinariamente flexible a las influencias que le rodean. Se adapta y modifica según lo requieran las circunstancias. Esta cualidad no sólo hay que darle un sentido, sino potenciarla, pues el mundo futuro en el que le tocará vivir le exigirá el día de mañana adaptaciones y cambios frecuentes a ritmos no previstos ni fácilmente previsibles.

d) *Capacidad de admiración*.

e) *Posibilidad de adquisiciones de orden intelectual*. El niño en esta edad no tiene todavía una sistematización lógica y organizada intelectualmente, pero posee capacidades de intelectualización que es preciso programar. Será necesario programar la:

- Observación espontánea y dirigida hacia una elemental reflexión.
- La experiencia de situaciones vividas que se repiten, se modifican, se interfieren y exigen adaptación y creación de nuevas soluciones.
- El análisis de acontecimientos sencillos.

f) *Capacidad de adoptar actitudes*. En este aspecto el educador debe prever cómo echar los cimientos de fundamentos sólidos que

pueden ayudar al niño para aspectos más complicados de la vida, tales como la sexualidad, la responsabilidad, la honradez, etc.

g) *Despertar de la conciencia yo-no yo.* Para lo cual debe aprender a estar atento a lo que se dice y hace; valorar y alabar el trabajo de los demás compañeros; colaborar con otros niños; participar en los juegos y actividades comunes con orden y alegría; tomar pequeñas responsabilidades, etc.

h) *Desarrollar su capacidad afectiva.* Manifestada en el deseo de querer y ser querido, sentirse comprendido, realizar sus propias experiencias para juzgar de su propia capacidad y valor ante los demás; ser tomado en serio, ser acogido, aprobado. Con el desarrollo de la capacidad afectiva echamos los cimientos de lo que constituirá su propia seguridad, serenidad, paz y alegría.

Otros objetivos generales a tener en cuenta en el proceso educativo del niño del Jardín de Infancia serán:

### 3. La educación de sus capacidades de expresión.

- Mediante la dicción y aprendizaje correctos de las palabras que usa.
- Mediante la adquisición de nuevos vocablos en relación con actividades que ejecuta u observa.
- Mediante la combinación armónica de las palabras: poesía, canción, etc.
- Mediante el aprendizaje de la significación e interpretación de las palabras, de los gestos, de las conductas, de la imagen, etc.
- Mediante la expresión gestual: danza, mimo, teatro, etc.
- Mediante la expresión musical: canción, ritmo, sonidos, etc.
- Mediante la educación plástica: pintura, color, forma.
- Mediante la educación para el silencio y la atención: escucha, respuesta.

### 4. Desarrollo de actividades religiosas y valores pre-religiosos.

La formación religiosa de los niños de Jardín de infancia se realiza, más que por la pala-

bra, por el encuentro del niño con sus educadores y el testimonio de fe que recibe de ellos.

Los objetivos de la Formación religiosa tratarían de conseguir:

1. La creación de actitudes ante la belleza que les rodea en su propio cuerpo, en sus gestos, en la naturaleza, etc.
2. El descubrimiento del valor de la vida y de la alegría de vivir.
3. La cercanía de Dios Padre.
4. El descubrimiento de valores espirituales: amor, bondad, respeto, etc.
5. La celebración festiva y Formación simbólica.

## II. OBJETIVOS GENERALES PARA LA EDUCACION DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA DE PARVULOS

Cuando intentamos reflexionar sobre lo que deseamos que adquiera un niño párvulo en la escuela, es posible que muchas de las conclusiones a las que los educadores lleguemos no estén excesivamente conformes con las que desean y quieren para sus propios hijos los padres. Las diferencias pueden proceder de muchas causas que no es del caso discutir, pero sí atender. Por ello, un primer objetivo debe constituirlo:

### 1. La información y asociación de la familia a la acción educativa que se intenta desarrollar con los niños.

Esta tarea irá modificando muchos deseos de los padres, especialmente aquellos que tienden más directamente a la adquisición de "nociones", conceptos y "aprendizajes" poco



adaptados a la situación concreta y específica del niño. Al mismo tiempo les pondrá en camino de una sana colaboración, puesto que a medida que la educadora dé una explicación suficientemente fundamentada los padres comprenderán la importancia de favorecer en casa determinadas actividades que el niño vive en la Escuela.

## 2. **Desarrollar todas sus posibilidades.**

En este aspecto que venimos considerando, de que se prolongue en el hogar la vida de la Escuela, habría que entender la educación para el ocio; de esta forma, la familia vendría a ser la principal colaboradora en la formación del niño como persona.

## 3. **Lograr que la dinámica profesora-alumno se convierta en una liberación mutua.**

La natural tendencia a la creatividad y al desarrollo del modo peculiar de ser de cada niño, hace necesario un ambiente de libertad donde la espontaneidad sea una *manifestación necesaria*.

El niño va adquiriendo autonomía y la maestra se siente ella, sin imponer su modo de ser y ver, sino abriendo camino sin fijaciones afectivas.

Los niños de cuatro a seis años tienen un inmenso potencial de capacidades a desarrollar y educar. La tarea del educador consiste esencialmente en programar analíticamente para globalizar en la práctica. Entre estas posibilidades del niño, merecen especial atención:

### a) *El dominio de su propio cuerpo:*

Dominar el propio cuerpo o tener la maestría de sí, significa:

- Adquirir el sentido del cuerpo propio: mediante la relación con otros seres o cosas corpóreas; la percepción de las partes del esquema corporal con las funciones propias y de la totalidad; el movimiento: destreza, maña, rapidez, reflejos, precisión, la función del intercambio corporal.

- Saber responder con el cuerpo: posturas, posiciones, tensiones hacia inhibiciones, exploraciones, integración en el conjunto y separación, etc.
- Desarrollar la capacidad de poseer una imagen verdadera del propio cuerpo: tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones reales, adquirir la confianza en sí mismo, el dominio de sí, el espíritu de decisión e iniciativa, la voluntad de vencer, la capacidad de mejorar las estructuras espaciales y ambientales que condicionan nuestro desenvolvimiento psíquico y espiritual, etc.

### b) *El desarrollo de las capacidades intelectuales.*

1. A través del lenguaje: concreto, estructurado, social.
2. A través de las actividades lógicas y prenuméricas: espacio y número, cantidad, magnitud, peso y medida, comparación, clasificación, integración, separación, etcétera.
3. A través de la formación de estructuras de pensamiento: percepción, observación, repetición, análisis, generalización, juicio.
4. Mediante el desarrollo de la capacidad simbólica.

### c) *La necesidad de expresión para afirmarse y comunicarse.*

- Por el lenguaje: dicción correcta, comprensión individual y social del lenguaje; capacidad de escuchar y responder; aprendizaje de la explicación, interpretación, narración, recitación; diálogo; aprendizaje de técnicas de prelectura y preescritura.
- Por el gesto y el ritmo: escenificación, dramatización, simbolización.
- Por la expresión artística: pintura, color, forma, figura, etc.

### d) *Por la necesidad de integración social.*

Mediante la colaboración, participación, convivencia, responsabilidad, etc.

#### **4. Educar el sentido de seguridad interdependiente.**

Hay que distinguir entre dos géneros de seguridad: aquella que está dependiendo del cariño, de la atención que se le presta al niño y de la sensación de bienestar que experimenta, y aquella otra que capacita a la persona para resolver sus propias necesidades por sus medios.

Para crear esta segunda, que es el objetivo que perseguimos en esta etapa, es preciso atender a la variedad de intereses que manifiesta el niño, pues en éstos manifiesta también las posibilidades de su personalidad como medios seguros para alcanzar la confianza en sí mismo y establecer nuevos contactos con los demás en orden a solucionar los problemas que se le plantean.

Para sentirse seguro de una forma interdependiente, el niño debe contar con la sensación de su propio valer y la educación a su ejercicio; debe también saber aceptar sus inaptitudes siempre que éstas sean irremediables. Para todo esto, el niño necesita contar con recursos internos que le permitan obtener satisfacción en aquellas actividades que son objeto de sus preferencias. Le hace falta también satisfacer sus relaciones con los demás; crear actitudes de aceptación y responsabilidad unidas a la indispensable pericia para obrar prontamente y con una razonable eficiencia.

Para crear una seguridad interdependiente existen actitudes mentales esenciales que ayudarán al niño cuando tenga que vivir en el mundo adulto; éstas son:

- Saber elegir por sí mismo.
- Pensar por sí mismo y resolver los problemas inevitables que surgen cuando los esfuerzos por realizar algo no se ven coronados por un éxito inmediato.
- Aceptar las consecuencias derivadas de una elección de comportamiento.
- Capacidad de tomar decisiones.
- Saber expresar y controlar los sentimientos de forma adecuada.

#### **5. Desarrollar actitudes religiosas y pre-cristianas.**

Lo esencial de la formación religiosa de los párvulos no se sitúa ni en los razonamientos ni en los sentimientos, sino en las actitudes en relación a Dios. Los párvulos adquieren estas actitudes por diversos medios: esencialmente en el seno de su propia familia que es para él, la primera comunidad que representa a la gran comunidad de la Iglesia; más tarde por el testimonio de otros adultos, entre los que ocupa un lugar privilegiado su educador, y en último extremo por el aprendizaje que realiza en la Escuela.

Son por lo tanto objetivos esenciales para esta educación de actitudes religiosas y cristianas, las siguientes:

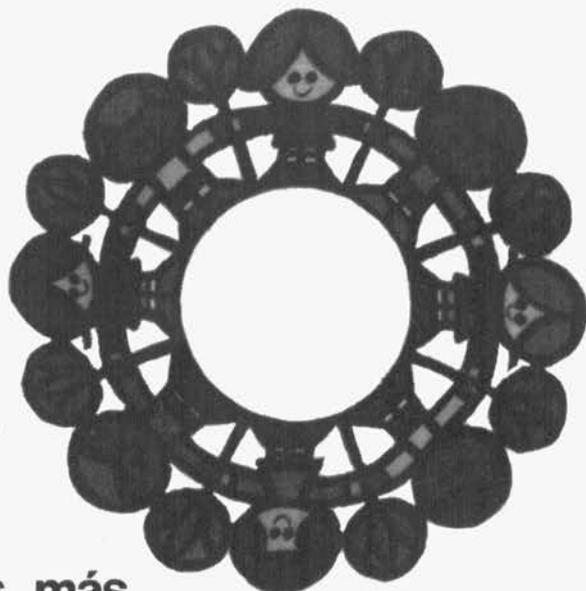
1. Crear un clima o ambiente que haga vivir al niño la presencia y cercanía de Dios: clima de confianza y seguridad; de seguridad, paz y alegría; de silencio y atención; de cariño y amistad.
2. El descubrimiento admirativo de su propio cuerpo con un sentido religioso y de la creación.
3. La educación del sentido de lo gratuito, por cuanto éste constituye lo esencial de la vida cristiana en orden a dar sentido a la grandeza de uno mismo, capaz de enriquecer a sí mismo y de transformar el mundo que nos rodea en algo mejor.
4. El desarrollo de la actitud filial, lo cual incluye: un conocimiento inicial de Dios, de Jesús y del Espíritu Santo.
5. La educación de actitudes de oración.
6. La iniciación al lenguaje simbólico de la celebración festiva para irle encaminando al sentido de las fiestas de Navidad y Pascua de Resurrección.
7. El descubrimiento de la función de las personas y de sus valores; bondad, servicio, generosidad, respeto, etc.

#### **6. Crear y aprovechar todos los elementos que nos brinda el medio.**

Materiales de la clase, elementos naturales del ambiente, elementos humanos del mismo contexto escolar, etc., *con el fin de favorecer la capacidad de observación y acción.*

# redonde1

plan de educación preescolar



De acuerdo con las más modernas concepciones de la Educación de Parvulos, comprende los sectores siguientes:

1º Desarrollo del lenguaje

2º Desarrollo sensorial

3º Educación artística

4º Desarrollo motriz

5º Educación musical

## PROGRAMACION

### CURSO 1.º (4 - 5 AÑOS)

#### MATERIAL COLECTIVO:

- **LIBRO GUIA.** 496 páginas. Impresión a dos colores.  
Formato: 21 x 29,5 cm. PRECIO: 850,- PTAS.
- **30 LAMINAS.** 80 x 61 cm. a todo color.  
PRECIO: 1.200,- PTAS.

#### MATERIAL INDIVIDUAL:

- **15 CUADERNOS.** 16 páginas. Formato: 22,5 x 32 cm.  
Impresos a todo color. PRECIO DE LOS 15 CUADERNOS: 300,- PTAS.

### CURSO 2.º (5 - 6 AÑOS)

#### MATERIAL COLECTIVO:

- **LIBRO GUIA.** 500 páginas. Impresión a dos colores.  
Formato: 21 x 29,5. PRECIO: 850,- PTAS.
- **30 LAMINAS.** Formato: 80 x 61 cm. Impresas a todo color.  
PRECIO: 1.200,- PTAS.

#### MATERIAL INDIVIDUAL:

- **9 CUADERNOS.** 16 páginas. Formato: 22,5 x 32 cm. Impresos a todo color.  
PRECIO: 180 PTAS.

Solicitar, sin compromiso, información a:

**santillana**

S. A. DE EDICIONES · Elfo, 32 - Tel. 246-63-00 · Madrid-27

# IV el juego en el nivel pre-escolar

Por  
María Asunción Prieto  
García - Tuñón

## 1. CONCEPTUACION

*El juego se nos presenta, ante todo, como un modo especial de comportamiento. Como un hecho innegable en cuanto a su realidad e importancia, pero discutible en cuanto se intenta determinar su naturaleza o buscar sus causas. Ninguna definición, por ello, agota su sorprendente realidad y cuáles sean sus causas: ¿por qué juega el niño?, es algo no definitivamente establecido. Si se considera que en la edad pre-escolar es cuando el juego llega a su cenit, todos estos interrogantes se cargan de interés y las respuestas se hacen más difíciles.*

1. 1.—No hay acuerdo entre los autores al definir o conceptualizar el juego porque, generalmente, toman aspectos o puntos de vista distintos de esta sorprendente actividad, que conserva en su núcleo un fondo de misterio aún no desvelado. Vamos a examinar algunas de estas definiciones para quedarnos con un sedimento que pueda sernos de utilidad práctica.

Decroly: "...se trata de un instinto y, por tanto, de una disposición innata que provoca reacciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados, instinto que, como todos los demás, provoca un estado agradable o desagradable, según sea o no satisfecho" (1).

(1) Decroly: "Problemas de Psicología y Pedagogía". Cap. "El juego".



Stone y J. Church: "Juego es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no pueda ser incluida entre los asuntos serios de la vida: comer, dormir, vestirse..." Destaca cuatro aspectos distintos del juego pre-escolar: convertir en juego todo lo que hace; la sensación de aprender deliberadamente papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representa; si bien se deja absorber por el juego, reconoce el "fingimiento" como un mundo distinto del mundo real en que se ejerce un poder genuino y donde las acciones tienen consecuencias irreversibles y, por último, destaca que "su juego se vuelve cada vez más social, más colaborador y, al final de los años pre-escolares, más cooperativo" (2).

Alton Patridge: "La recreación designa toda clase de distracción fuera del trabajo, para cualquier edad. Las actividades recreativas infantiles se denominan ordinariamente juegos.

...La determinación de una cosa como recreación o trabajo no depende de lo que hace la persona, sino de la razón o finalidad que fundamenta su acción. Los investigadores del desarrollo, unánimemente, estiman el juego como vital, vale decir indispensable, para el desarrollo del ser humano" (3).

Guy Jacquin caracteriza el juego contraponiéndolo al trabajo. El trabajo es utilitario; "el juego del niño no es utilitario, aun cuando juegue a que es ebanista o carpintero. Y de él no queda, casi nunca, resultado tangible". El trabajo del adulto es interesado; "el juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, lleva su finalidad en sí mismo y el niño no tiene de eso clara conciencia; es una finalidad de alegrarse". El trabajo del adulto no es siempre grato e interesante; el juego del niño le proporciona siempre un placer, incluso un juego a través de matorrales espinosos" (4).

Arnulf Rüssel considera que la actividad lúdica se escapa a una definición terminada,

pero da ideas muy sustantivas: "El juego es más juego cuanto mayor es la naturalidad, la ausencia de esfuerzo y la habilidad con que se realiza" (5).

Chateau acepta tres principios: Jugar es gozar, llamada a lo nuevo, amor al orden.

Buytendijk: "El juego es una forma de exteriorización de lo infantil" (6).

Ch. Bühler: "Definimos el juego como un movimiento con relación intencional al placer de adueñamiento, por lo que podemos decir que el juego es el lugar donde se aplica la intención a un principio fundamental de vida" (7). Hay que explicar que para Ch. Bühler el principio de la acción es el más importante de la vida y tiene su germen en el adueñamiento.

1. 2.—Sin adherirnos a ninguna de las anteriores conceptualizaciones, es de interés tomar aquellas notas esenciales que nos permitan captar lo más sustantivo del juego y hacernos cargo de cuándo una actividad es, propiamente, juego. Consideramos que las cualidades o condiciones esenciales, sin las cuales no tiene lugar la actividad lúdica, son las que a continuación se expresan:

— **La acción del juego tiene la finalidad en sí mismo**, si bien como cualquier acción exigida por la naturaleza trate de cumplir, además de las necesidades presentes, previsiones futuras. El convencimiento de la absoluta independencia con el futuro conceptúa la actividad lúdica como tal.

El modo especial del yo, que se realiza en el juego: "yo lúdico", no puede admitir imposiciones exteriores. Supongamos que el niño está absorto en una actividad: encajar cubos, agrupar colores, construir una torre..., no tiene previsión del resultado de su acción y sí, únicamente, del goce en la actividad. Sin embargo, en la escuela de párvulos la previsión debe estar establecida en la mente de la maestra o en el mismo material (piénsese en el material Montessori, por ejemplo), sin que de ningún modo se pueda interrumpir la naturalidad

(2) Stone y Church: "El pre escolar de dos a cinco años". Cap. III. Paidós, Buenos Aires, 1969.

(3) Alton Patridge: "La recreación infantil". Paidós, Buenos Aires, 1965.

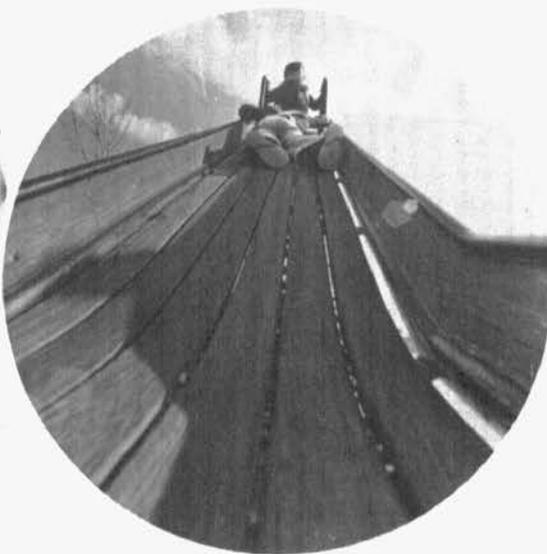
(4) Guy Jacquin: "La educación por el juego". Cap. I. Atenas, Sociedad Anónima, 1969.

(5) Arnulf Rüssel: "El juego de los niños". Ed. Herder, Barcelona, 1970.

(6) Buytendijk: "Das Spiel von Mensch und Tier". Berlin, 1933.

(7) Ch. Bühler: "Kindheit und Jugend". Leipzig, 1931.

de la realización, ya que la intervención, además de inoportuna, será antieducativa. No obstante, la maestra tiene un cometido muy serio que cumplir: elegir el material adecuado a cada edad y a cada circunstancia, en muchos casos sugerir el juego y, siempre, estar atenta de que el paso del juego al primer esquema de trabajo se realice en un clima estimulante, grato y de absoluta naturalidad; a la maestra corresponde crear, con el propio niño, el medio que responda mejor a las necesidades del pre-escolar donde, imprescindiblemente, el juguete ocupará un lugar primordial.



Es importante recalcar el momento del tránsito entre el juego y el trabajo. Un ejemplo muy común puede ser expresivo: usos sucesivos que el niño va dando a la materia amorfa, barro o plastilina. Cuando entra en el Jardín de Infancia ejerce con ella una simple manipulación, apenas juego, de gran valor funcional para los músculos finos de la mano y de gran importancia para las futuras habilidades de escritura. Después, la tendencia configurativa propia de todo juego estimulará formas distintas de acción y, finalmente, intentará un objetivo: voy a hacer un pastel, un pollito, un hombre. Estamos en el tránsito entre el juego y el trabajo-creación. Justo, la costura entre el juego y el trabajo. El tránsito, en el pre-es-

colar, ha de ser muy suave porque ese "intermezzo", tomémoslo muy en cuenta, es la palanca esencial del hacer educativo en este nivel.

Al finalizar los años pre-escolares (hacia los cinco años) el deseo de contrastar, de evaluar la propia obra, se hace consciente en el niño y, así, va entrando con alegría y seguridad en el ámbito del trabajo y, por mucho tiempo todavía, hay que procurar que la previsión de objetivos sea compatible con la alegría y la plenitud en la propia actividad.

— El juego es una acción libre y la garantía de que como tal se realice beneficiará su fuerza educadora. Arnulf Rüssel dirá: "La falta de sujeción a normas fijas, en la variada y cambiante trama de modalidades, radica el atractivo del juego para el niño" (8). Esto es muy claro en todo tipo de juego pre-escolar; en el juego constructivo, por ejemplo, cuando no existe una imposición exterior, el niño irá variando de temas (color, simetría, alternancia...) y esta variación radicará en el estímulo de la propia actividad o de su resultado. La libertad es una condición para el goce, la exploración y el descubrimiento. En una situación fuertemente estimulada, con el material adecuado y dejando abierto el camino de la libre iniciativa, los poderes creadores, que todo juego debe fomentar, se potencian al máximo.

(8) Arnulf Rüssel, obra cit.



De ahí que los padres o maestras no deban nunca, en estas primeras edades, violentar las exigencias del juego si no quieren perturbar el hacer más positivo del niño y dificultar el pre-aprendizaje correspondiente. Por eso, el envaramiento, la rigidez, las fórmulas impuestas y no sentidas por el pequeño no tienen cabida en la escuela de párvulos.

— **Sensación de ser de otro modo "que en la vida corriente.**—La mayor parte de los autores están de acuerdo de este desdoble o modo distinto del yo, que permite tomar conciencia del "fingimiento". Chateau habla del "faire semblant" del "como si", de "la mala fe", que no es lo que en la vida se entiende como tal, y que significa echar un velo sobre la realidad toda quedándose con la porción del mundo que le interesa.

Creemos, no obstante, que las líneas divisorias no son, absolutamente, nítidas para el pequeño. Y, en el tránsito del juego al trabajo, el niño camina con facilidad y ligereza porque

sigue sintiendo el goce de la acción, y sólo muy poco a poco vislumbra los objetivos de la misma. Cuanto menor sea la edad del niño más tenderá su conducta a convertir en juego todo lo que hace; cualquier actividad del currículum pre-escolar; regar las plantas, por ejemplo, le producirá una satisfacción en sí (llenar de agua la regadera, transportarla, verterla sobre la planta...), que, de momento, no tendrá una relación objetiva clara con la finalidad de evitar que la planta se seque. En esta ambivalencia se desenvolverán la mayor parte de las actividades del párvulo sin que, de ningún modo, estén exentas de la regularidad, la habituación y el orden.

— **El juego procura satisfacciones presentes, si bien la alegría y el goce no son exclusivos del juego.** La actividad lúdica es fuente de satisfacciones en cuanto permite al niño:

- Exteriorizar sus pensamientos.
- La descarga de impulsos y emociones.
- Actividades de exploración y descubrimiento.
- El goce de la creación.
- Colma su fantasía.
- La realización de todo aquello que le está vedado en el mundo del adulto: puede ser mamá, soldado, conductor...

En una palabra, es el único modo de conducta que puede acoger con total plenitud la inmadurez del niño. En el juego el niño hace lo que puede hacer, que es, justamente, lo que debe hacer. Por eso el misterio al abordar su definición, y la seguridad al decir que es la actividad más propia de la infancia. "La base existencial de la infancia" en palabras de Arnulf Rüssel.

Pasamos por alto otras ideas incluidas en las conceptualizaciones del juego porque, aunque interesantes, no las consideramos esenciales a nuestro propósito.

## 2. CLASES DE JUEGOS

Prescindimos de clasificaciones referidas a actividades o cualidades concretas que serían muy prolifas y poco exhaustivas. Tales distinciones son más útiles para clasificar el material del juego, que el juego propiamente dicho.

*De todos modos es difícil recoger esa amplísima panorámica lúdica de la primera y segunda infancia y establecer en ella modalidades diferentes; ello por las implicaciones de unos juegos en otros y por la cualidad configurativa y de entrega presente en todos ellos.*

2. 1.—Juegos funcionales.
2. 2.—Juegos configurativos.
2. 3.—Juegos de entrega.
2. 4.—Juegos simbólicos.
2. 5.—Juegos de reglas.

*Todos los juegos precedentes son protagonizados por el niño del nivel pre-escolar, si bien los constructivos y simbólicos son los más característicos y los que, de una manera más determinada, sirven de vehículo en la exploración, aventura, comunicación afectiva y afán creativo de los pequeños.*

2. 1.—**Juegos funcionales.** *Son los primeros en aparecer. El niño antes de hablar y organizarse ya juega. Cabe dudar si a estas reacciones motrices placenteras pueden llamarse juegos, como no sea pensando en la exploración que comportan y que permite el vertiginoso avance del niño, ya en el primer año de su vida. La frase de Gessel es, al respecto, muy expresiva: "Al término del primer año de la vida el niño tiene más rasgos comunes con el adulto que con lo que él mismo era al nacer, y el conocimiento que hace que sea así ha sido adquirido a través del juego, a través de una incalculable investigación experimental cuyo impulso viene siempre desde dentro".*

*Cuando el niño accede a la escuela, trae un bagaje de hábitos, experiencias y conocimientos conseguidos, efectivamente, a través de modos lúdicos que, aunque se conceptúen de rango inferior, tienen crucial importancia. En la primera etapa pre-escolar sigue teniendo una notable dimensión y dará lugar a una especial manipulación del material de construcción: bloques, cuentas, aros... y del material amorfo: agua, arena, arcilla... Sin embargo, de la manipulación el niño va pasando al "como sí", al simbolismo. Amasa el barro en un goce sensoriomotor, luego observa el resultado: un pastel, una culebra... ¿quién quiere un pastel? El tránsito de un juego a otro nunca es brusco, ni puede delimitarse por líneas rígidas, ni tiene ocasión en todos los niños al mismo tiempo.*

*Y, desde luego, la iniciación de una modalidad de juego no supone la extinción de la anterior.*

2. 2.—**Juegos configurativos.** *Esta denominación, muy bien estudiada por Arnulf Rüssel (1) nos parece más comprensiva que la de juegos constructivos que, por otra parte, quedan dentro del ámbito de aquéllos. Dentro del juego configurativo podemos comprender el modelado, el garabateo y hasta ciertas modalidades de juegos lingüísticos. Dice el autor anteriormente citado, que las obras conseguidas por este juego no son de representación o imitación (lo que ocurre en el juego simbólico) sino que se basan en "el orden, la belleza y la expresión". Por la tendencia configurativa el niño da forma (a sus construcciones con bloques, a sus realizaciones con plastilina o barro, a sus garabateos...) y encuentra siempre nuevos descubrimientos y nuevos temas de acción (un tren, el puente por donde pasa, la estación...) según se va desarrollando el juego. El niño puede empezar a poner pieza sobre pieza, pero luego surge el orden, el ritmo, la simetría. Esto es algo perfectamente observable por las maestras.*

2. 3.—**Juegos de entrega.** *Se denominan así porque lo más característico en ellos es la entrega al material (si bien la entrega se da en la mayoría de los juegos en una u otra proporción). Son típicos juegos de entrega: la pelota, pompas de jabón, los de agua y arena (cuando no es notoria la tendencia configurativa). Los*



juegos de entrega, generalmente, son tranquilos. Un ejemplo nos hará distinguir el juego de pelota, de entrega del configurativo. En el primero, propio del niño muy pequeño, tira la pelota y la recoge sin más propósitos; en el configurativo aparece un ritmo, un plan, si bien sea el mismo el objeto de juego. Se advierte que los juegos de entrega son propios de las primeras edades y están más próximos a los sensomotores.

2. 4.—**Juegos simbólicos, como equivalentes de los juegos dramáticos, representativos, de personajes.** Tienen su eclosión en la edad pre-escolar, lo que supone un enriquecimiento afectivo e intelectual, de enorme alcance, que los autores han detectado con explicaciones varias y hasta dispares, pero no suficiente para explicar tan excepcional actividad.

Nos adherimos al pensamiento de Schiller, que fue, en sus consecuencias, seguido por Fröebel, Buytendijk, Piaget y Chateau: el juego en sus estructuras simbólicas marca el paso del pensamiento animal a la representación intelectual. El juego simbólico representa la victoria del gesto sobre la cosa. Por el juego simbólico el niño rompe los hilos que unen la cosa con su particular función y les restituyen las cualidades del estado libre (esta silla no es una silla, es un tren, un caballo, una moto...). "El juguete es la percha que ha de colmar la fantasía del niño". Todo el material a su alcance se hace versátil y esta versatilidad depende de los usos que el niño quiera darle.

En la representación de personajes está la imitación, pero es mucho más que imitación. El niño representa en su juego aquellas propiedades de las cosas y los seres que le interesa, que, por supuesto, no se ciñen a las de ámbito del adulto. Eso explica que un bastón pueda ser un caballo; no le cuesta prescindir de las patas o de la cabeza, lo esencial es cabalgar. Una muñeca rudimentaria, sin facciones, sin apenas formas, sirve a una niña pre-escolar para el rol de mamá, lo importante es acunarla, hacer con ella una transferencia de sentimientos. A este respecto todas las muñecas con ingenios tales como discos, cuerdas, dispositivos para hablar y andar, pueden satisfacer a una sociedad de consumo pero son con-

traproducentes para el juego de nuestras niñas. No digamos nada de las muñecas bisexo, o las que alojan en el vientre muñequitos, cuya fabricación sólo puede comprenderse por una morbosidad adulta que, incomprensiblemente, intenta transferirse al mundo de los niños. Los objetos del juego simbólico nunca pueden convertirse en un artefacto para descubrir al niño las llamadas "verdades de la vida", porque no conseguirá otra cosa que distorsionar las fabulosas posibilidades del juego simbólico y hurtar al pequeño aquellos resortes más poderosos con que cuenta para dar rienda suelta a su fantasía, a su deseo de conocimiento y exploración, a la posibilidad de vivencias transidas de fuerza afectiva, de poner en práctica su espíritu creador y de ir, en suma, ascendiendo a esquemas de pensamientos esenciales en su vida futura. Aligeramos nuestra inquietud porque sabemos que el niño rechaza, casi siempre, estos juguetes vistos exclusivamente desde una perspectiva adulta, que, por consiguiente, sólo al adulto pueden satisfacer.

2. 5.—**Juegos de reglas.** El adulto en sus juegos exige el establecimiento de la regla y su cumplimiento. El juego reglado es, pues, más propio de niños mayores y del adulto... En el juego reglado está la conciencia de la regularidad y un elemento del deber relacionado con lo social. Aceptada la teoría egocéntrica la adaptación a la regla resultará siempre muy forzada. Sin embargo ya en el niño pre-escolar parece existir el presentimiento del deber, que deriva en el hecho de establecer la conducta siempre del mismo modo: "así está bien", "así debe ser". Chateau afirma que las reglas individuales aparecen hacia el tercer año de la vida; pero es evidente que el juego reglado del niño pre-escolar es muy distinto al que tiene ocasión en el adulto. Las reglas en el pequeño son individuales y espontáneas, es decir, no están establecidas previa e intencionalmente. Puede hablarse de una regla embrionaria. Cita Chateau ejemplos tales como seguir el bordillo de una acera, subir una escalera hacia atrás, caminar haciendo una mueca... Las maestras conocen muchas modalidades de este tipo de juegos, que nunca dan lugar a una actividad lúdica prolongada. A partir de los cinco años, en que el párvulo siente la necesidad de compañeros de juego, empezará a aceptar la regla exterior.

### 3. LOS DISTINTOS JUEGOS EN EL CURRÍCULO DE ACTIVIDADES PRE-ESCOLARES: USO DEL OBJETO DE JUEGO

*Es de interés hacer algunas reflexiones sobre los objetos más comunes de la actividad lúdica y de su contribución en el hacer educativo. Cabe destacar los aspectos siguientes:*

- Los objetos de juego han de formar parte de un "medio" escolar rico y estimulante.
- Deben estar adaptados a la edad y circunstancias de los niños.
- Los niños deben hacer uso de ellos con el margen de libertad que exige su necesidad de exploración, creatividad y personal satisfacción.

*Estos apartados son muy densos y por limitaciones de espacio vamos, únicamente, a asomarnos a ello.*

*¿Cómo disponer los juguetes para despertar la actividad y el interés del niño?. En el aula escolar de factura tradicional, rectangular y simétrica, su distribución es difícil; de no disponer muy bien los "rincones" parecerán fríos escaparates. En aulas exagonales o de diseño*



*más moderno e íntimo, los "rincones" guardan una mejor unidad y se prestan a una mejor relación de independencia respecto a los niños. Naturalmente hay que instalarlos según las posibilidades de espacio, pero no debería faltar: un lugar para la construcción (allí debidamente ordenados todos los materiales de juegos constructivos: bloques, piezas de toda índole, cubos, cuentas...); una o varias muñecas (blandas, manejables, si tienen cabellos aptos para peinar...), con sus cunas y estantes para guardar las ropitas; la tienda; lugar para el material amorfo o transformable (agua, barro, plastilina); cocinita y cacharros; lugar para las herramientas; garaje con coches de distinto tamaño... Todos estos objetos-estímulo deben estar desde el primer día de curso (con ello se evita en el niño la sensación de frialdad y vacío), pero no terminada su instalación. El niño debe contribuir a la ambientación del medio para que la relación afectiva y estimuladora sea más fuerte; las muñecas sin vestir; la cocina sin los cacharros; la tienda sin los paquetes y botecitos...*

*Sería muy deseable que la escuela de párvulos tuviera un desván o buhardilla donde se guardarían los trajes para disfraces o representaciones, guiñol y tantas otras cosas llenas de misterio y asombro para el niño y muy propicias para los juegos simbólicos. Si el centro de educación pre-escolar debe parecerse a la casa de familia, es bien claro que no debe remedar a esas colmenas seriadas y raquílicas de espacio, ladrillos y cemento desde donde sólo se divisan ladrillos y cemento. El centro de educación pre-escolar no es un aula, es un todo, donde cada elemento juega un importantísimo papel: desván, patio con instalaciones para juegos funcionales; jardín con parcelas para cultivar por los propios niños; casa de muñecas en el exterior, de buen tamaño, donde puedan entrar dos niñas con sus juguetes; espacios para animales que cuidar y observar; balsas para juegos de agua y arena...*

*Respecto a la edad y al uso liberal del juguete, se impone una distinción, según se trate del Jardín de Infantes (dos y tres años) o la Escuela de Párvulos (cuatro y cinco años). A los más pequeños debe derjárselos en entera libertad, que vayan y vengan a los rincones, que tomen y dejen los juguetes. El suelo es el*

lugar más adecuado para sus actividades lúdicas, sobre alfombras individuales o en moqueta dividida. A esta edad el niño se siente mejor solo y no se le puede forzar ni en su deseo de individualidad ni en su deseo de libertad. Ello no quiere decir que el desorden y la algarabía sea el ambiente habitual. Los hábitos educativos se consiguen porque el niño, es un hecho demostrado, desea y está más cómodo en el orden: como deseo a lo habitual, a lo que ofrece seguridad. Es posible y necesario una disciplina asimilada por el pequeño, aprender a poner en orden los juguetes, a no quitárselos de las manos, no hacer ruido, etc. Hay que buscar el equilibrio entre la independencia que necesitan y participación en la vida de la clase.

En los párvulos los juegos tienen ya un sesgo de mayor cooperación; las reglas empiezan a ser aceptadas en los juegos y en el uso de los juguetes. El uso del material es más discriminado y se alterna con un trabajo muy estimulado y alegre, próximo al juego. La mayor maduración permite establecer guías en el material (no sólo en el constructivo sino en aquel otro diseñado para poner en actividad la observación, la atención, el reconocimiento, etc.). El uso de las mesas en muchas actividades introduce nuevos y variados juegos.

La maestra tiene en el material de juego un poderoso resorte, para no recurrir demasiadas veces —sobre todo en los más pequeños— a motivaciones orales, en general, menos asequibles e interesantes. La maestra tiene un papel importante y difícil que cumplir: disponer el material (ya aludimos a ello); estimular a su uso cuando sea necesario; crear necesidades; establecer un orden en el uso del material y marcarse unos objetivos; observar cuidadosamente el desenvolvimiento de juegos como mejor modo de evaluación en el hacer infantil. El niño, entretanto, actúa.

#### 4. CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN LA EDAD PRE-ESCOLAR EN LAS DISTINTAS ETAPAS DEL DESARROLLO INFANTIL

Las actividades lúdicas siguen en el niño el ritmo de su propio desarrollo. Y como éste es vivo, cambiante, difuso, y extraordinariamente

sutil en su aprehensión, el juego participa de estos mismos caracteres al venir configurando por los modos de reaccionar del menor.

No obstante, pese a esa sutileza del crecimiento, se han establecido unos patrones convencionales de comportamiento en estos primeros años de la vida que, aunque de ningún modo pueden aceptarse como inmutables, tienen un gran valor orientador. Gessel, por ejemplo, ha tomado como ejes directrices los tres sectores en que se vierte la conducta infantil: a), sector motriz; b), el lenguaje y aprendizaje, como instrumentos de acomodación y relación con el medio ambiente y c) el sector de las relaciones sociales. No vamos a exponer estos estadios madurativos de Gessel, ni de ningún otro autor, por estar convenientemente tratados en otro artículo de este mismo número de "Vida Escolar". Si consideramos muy brevemente algunos de los juegos que tienen ocasión en los distintos años de la vida pre-escolar y que, de algún modo, son consecuentes con esos estadios madurativos. Por tal circunstancia establecemos un orden cronológico advirtiendo que de ninguna manera pueden aceptarse con rigidez. Los cauces de investigación están abiertos a enriquecimientos nuevos y, por otro lado, la evolución no se da, como en otra ocasión decíamos, en todos los niños al mismo tiempo.

Examinemos esas características:

##### 4. 1.—Dos años de edad.

— Siente satisfacción en juegos de movimientos por él provocados. La pelota, figuras mecedoras y otros objetos móviles: carrito rodante, animalitos de arrastrar, etc.

— Porque su atención es más estable, manipula y toca sus juguetes —cajas de cartón, encajes de figuras cónicas, grandes bolas para ensartar, cubos huecos, cubiletes— con el consiguiente gozo funcional.

Por su mimetismo de carácter horizontal, colocará sus cubos como trenes.

— Como su imaginación es pobre, no sabrá doblar y plegar papeles; pero sí debe facilitar-

*se al niño de esta edad gran cantidad de papeles para rasgar. Ello le permitirá poner en funcionamiento los músculos de las manos, aunque sus reacciones musculares sean masivas.*

*— Por ese sentido incipiente del “yo”, le atrae la muñeca y el osito, que le permitirán dramatizar las relaciones madre-niño, ayudándole en el despliegue de su “yo”, hasta ahora nebuloso. El oso es el animal bípedo por él preferido, tal vez por su cuerpo grande e indiferenciado.*

*— Por su actividad motriz masiva, sus objetos de juego serán grandes.*

*— Porque no tiene sentido social, no necesita la compañía de otros para jugar.*

#### **4. 2.—Tres años de edad.**

*— Puede manipular con diversos materiales de encajes, siempre que no tengan excesivas complicaciones de formas y espacios.*

*— Hacen aparición los juegos sedentarios: casas de muñecas, tienda, vehículos grandes de madera o plástico, el Zoo, la muñeca, etc.*

*— Juegos con materias amorfas (barro, arena, agua), en cuya manipulación, sin pretensión artística, tiene ocasión de desarrollar los músculos finos de la mano, con la consiguiente repercusión favorable en los mecanismos futuros de habilidad para la escritura.*

*— Al aparecer la dimensión vertical, el material de construcción puede ser utilizado no sólo para construir trenes, sino también torres y puentes.*

*— Puede hacer simples trabajos de plegado de papel, sabiendo plegarlos a lo largo y a lo ancho. Ejercicio también adecuado para dar elasticidad a los músculos finos de la mano. Puede, igualmente, completar figuras simétricas, que aguzarán su reflexión.*

*— Al saber controlar sus movimientos y velocidad, puede usar el triciclo.*

*— Al aparecer en su mundo de relación sedimentaria manifestaciones de colaboración y adaptabilidad, puede realizar juegos con dos,*

*tres y cuatro niños. Pequeños teléfonos, bolos, pelota. Y multiplicidad de juegos espontáneos con este reducido número de participantes.*

*— Aprovechando su poder imitativo, puede realizar pequeños trabajos de ayuda. Montessori permite a los niños de tres años poner la mesa. Pueden hacer recados sencillos, pelar guisantes, limpiar el polvo, etc., con mucho gozo por parte de los pequeños.*

#### **4. 3.—Cuatro años de edad.**

*— Puede hacer complicados juegos en horizontal y vertical con las diversas baterías de juegos sensoriales y motores. Ensartado de perlas finas, que adiestrarán sus movimientos individualizados.*

*— Zanjas para saltar, trepadores, toboganes. Juegos organizados, muy sencillos, de pelota. Regar y plantar. Trompo, aro, barrera.*

*— Por su poder generalizador, pero ilógico, se le ocurren muchas cosas, aunque desiste al no poder dar con los detalles precisos. Por eso deben seleccionarse los juegos para evitar posibles frustraciones.*

*— Por su mayor facilidad de expresión, pueden hacer sencillos ejercicios de trabalenguas, dramatizaciones fáciles, juegos de disfraces, teatro de títeres.*

*— Por su placer de jugar con otros niños, le satisfacen los juegos de colaboración: canto, rondas, escondite, tiendas. En ocasiones buscará el recurso del adulto. Encuentra satisfacción en realizar trabajos artísticos en colaboración con otros niños.*

*— Como afirmación de sí mismo, le gusta guardar los juguetes por sí solo. Deben existir siempre armarios, cajones o grandes cajas donde pueda recoger sus juguetes como estímulo al hábito de orden.*

#### **4. 4.—Cinco años de edad.**

*— Dado que ha adquirido equilibrio y seguridad completos en sus movimientos, puede usar la bicicleta, saltar zanjas en todas las di-*

recciones. Goza con los columpios, toboganes, tióvivos, trepadores. Puede realizar juegos diversos y espontáneos de destreza física en compañía de otros niños. E igualmente, bailes, danzas, rondas.

— Le agrada el recorte y plegado de figuras. Este ejercicio, al mismo tiempo que afirma la sensibilidad de los músculos finos de la mano, le dará ideas fundamentales matemáticas, base de trabajos posteriores cuya finalidad es el ajuste perfecto de la forma. Puede hacer mosaicos de papel. Como tiene gran equilibrio motriz en sus manos, puede mover el papel en vez de las tijeras.

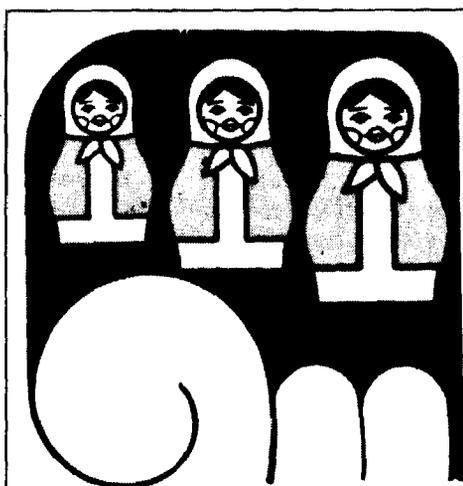
— Puede y tiene interés en realizar algo preconcebido: puzzles, material de componer, encajar y adosar. Dominós de figuras e ideas. Puede resolver dibujos con errores. Loterías. Dominós de números. Sabe construir pueblecitos. Juegos de posiciones y combinaciones. Jugando así, además de las finalidades en que venimos insistiendo, se alumbran valores mo-

rales. Su actividad se va acoplando a una exigencia exterior: el modelo, en cuya consecución se exigen, sin perturbaciones para el niño, hábitos de orden y disciplina y una incipiente tensión de voluntad.

— Por su sentido realista, gozará con la tienda, cacharros de buen tamaño para cocinar, etc. Le agrada el orden y la exactitud, y por eso desea terminar sus juegos.

— Por esa asimilación con el mundo circundante, asimismo, le gustan los cuentos fantásticos, cuya trama comprende al poder formular juicios prácticos. El mismo desea dramatizar los cuentos. El guiñol adquiere un alto valor. Como tiene mayor dominio de lenguaje, le gustan las recitaciones, trabalenguas y acertijos.

— Le agrada más el juego socializado que el individual, y prefiere trabajar en equipo: murales, mosaicos de papel, trabajos con piedrecitas, lanas, etc.



libro infantil  
juguete educativo  
material didáctico  
manualidades

Matryushka

### **MATRYUSKA**

SALUDA A

**"VIDA ESCOLAR"**

Y, A TRAVES DE ELLA,

A TODOS

LOS MAESTROS

Y EDUCADORES

DE ESPAÑA.

ELLOS ESTAN

HACIENDO REALIDAD

LA **LEY**

**DE EDUCACION.**

SEGUIREMOS

ESTANDO

A SU LADO.

**GRACIAS.**

juan de la salle, 5 teléf. 2 59 19 61 madrid 16.

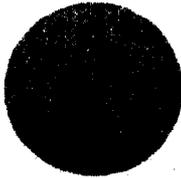
## Justificación.

1.—La doctrina que podemos considerar como tradicional, apoyaba la importancia que concedía a la didáctica de la lengua en dos hechos:

a) Por una parte, en las funciones de expresión y comunicación que el idioma tiene, fundamentales tanto para la exteriorización de nuestros contenidos de conciencia como para el intercambio que funda las sociedades humanas.

b) Penetrando más en el papel de la lengua, en los dinamismos de la psique, se ha visto que la palabra no es sola, ni primordialmente, vehículo de pensamientos, emociones y voliciones, sino que desempeña un cometido psicogenético, ya que permite otorgar fijeza y casi concreción tangible a las evanescentes y huidizas realidades mentales que, sin ella, desaparecerían rápidamente, como figuras momentáneas en una cámara de sombras chinas.

2.—A estos argumentos, que deponían en favor del cultivo escolar de la lengua, ha venido a sumarse después otro, procedente del campo sociológico, vinculado directamente con la realización del "principio de igualdad de oportunidades". Mientras antes se pensaba que prolongando la escolaridad obligatoria "hacia arriba" se satisfacía dicho postulado, ahora sabemos que las diferencias y desniveles en los puntos de partida, de origen socio-económico, dan lugar a desigualdades lingüísticas y psicológicas que es necesario subsa-



# EL LENGUAJE EN LA EDUCACION PRE-ESCOLAR

---

Por  
**Adolfo Mallo**

---

nar desde la más temprana edad si queremos evitar que "el hijo de un dirigente tenga un 80 por 100 más probabilidades de llegar a los estudios superiores que el hijo de un asalariado agrícola y un 40 por 100 más que el hijo de un obrero industrial" (Burdieu y Passeron).

De aquí deducimos algunas conclusiones importantes. He aquí las más destacadas:

a) Es indispensable crear numerosas instituciones de educación pre-escolar, de modo preferencial y urgentísimo en los barrios periféricos de las grandes ciudades, donde el éxodo rural deposita constantemente aluviones demográficos que integran un subproletariado, cuyos hijos ofrecen las deplorables características de los ambientes culturalmente desfavorecidos.

b) Se hace necesario poner a punto una pedagogía y una didáctica de la edad pre-escolar que conceda la importancia fundamental que tiene el cultivo temprano de la lengua para superar las desventajas y retrasos que los niños procedentes de medios desfavorecidos padecen, los cuales, de no ser corregidos, continuarán profundizando la sima socio-cultural existente entre las clases sociales, con todos los peligros que ello implica para la estabilidad colectiva, además de suponer la perpetuación de seculares injusticias, antes no percibidas.

No hace falta decir que la escuela, por sí sola, no podrá contrarrestar las deficiencias originadas por la pobreza, la elementalidad y la carencia de estímulos de hogares trabajados por necesidades e infortunios que precisan terapéuticas complejas y arduas; pero es indudable que puede suplir en gran parte la influencia de padres que, por su ignorancia y el apremio de sus tareas, no pueden dar a sus hijos, junto a una "ración afectiva" a menudo deficiente, una "ración intelectual" indispensable al normal desa-

rollo de los niños, especialmente de los tres a los seis años.

## PRESUPUESTOS FUNDAMENTALES

### 1. Psicológicos.

Durante los primeros decenios de nuestro siglo, se hizo moda considerar como premisa esencial de la didáctica lingüística la determinación del vocabulario usual de los niños. Aparte la dificultad del empeño (dificultad insuperable, tanto por razones morfológicas como semánticas) se ignoraba que junto al *vocabulario patente*, hay un *vocabulario latente*, presto a entrar en juego cuando las necesidades de expresión lo evocan; pero aparentemente ignorado por el sujeto. Por ello, las investigaciones sobre vocabulario exploraban solamente la porción ostensible del "iceberg" lingüístico, dejando en la sombra la parte sumergida, más extensa y complicada.

Lo que importa no es conocer el número de palabras que el niño posee, sino cómo las combina formando con ellas contextos o estructuras, esto es, conjuntos significativos, trasunto de sus construcciones mentales.

Ni los inventarios de vocabulario ni los ejercicios dedicados a ampliarlo, tienen hoy el predicamento que tuvieron hace tres o cuatro décadas. Por lo que a los niveles lingüísticos se refiere, bastan las indicaciones aproximativas del Dr. Leipp, que completamos con datos propios:

— El niño de dos años emplea un caudal de palabras que no llega, generalmente, a 300, y sus frases, muchas de ellas monopalábricas todavía, o con dos o tres palabras, utilizan la yuxtaposición.

— A los tres años comienza a emplear el "yo" umbral de la socialización, alba del diálogo y nuncio de la conversación participante. No pocos niños de esta edad llegan a utilizar 1.000 palabras, aunque los de familias proletarias o subproletarias no suelen pasar de las 500.

— A los cuatro años comienza a emplear las palabras de relación, generalmente preposiciones y conjunciones. Los pronombres relativos son de uso mucho más tardío. (Muchos adultos vacilan en su empleo).

— A los cinco años se inicia la formación lógico-sintáctica de las oraciones. El caudal de palabras puede duplicarse (2.000 en los medios favorecidos, y la mitad en los de "status" socio-económico inferior).

— A los seis años, el niño maneja ya las oraciones compuestas, especialmente las copulativas, las causales y las finales.

No es necesario decir que el conocimiento de lo que el niño puede, merced al empleo de sus posibilidades lingüísticas espontáneas, sólo debe servirnos para no obligarle a manejar formas que sobrepasen mucho a sus capacidades, aunque esto ha de matizarse en el sentido de que el niño asiste a un centro educa-

tivo para aprender, es decir, para superarse, bien que no exigiéndole avances desproporcionados.

### 2. Socio-educativos.

Si, como hemos indicado, los aspectos lingüísticos y los sociales van de la mano en el desarrollo infantil, ello supone que la escuela maternal o de párvulos ha de dedicar una atención paralela a ambos flancos de una misma realidad educativa. A tal fin, el centro de educación pre-escolar, antes y por encima de cualquier menuda prescripción didáctica, debe ser:

— Un *medio de acogida*, especialmente si se trata de una escuela maternal (centros que reclaman una generalización, una reforma y una transformación completa entre nosotros). Hasta que el niño cumple seis o siete años, la escuela suple a la madre, y ello obliga a que la maestra despliegue todo su ser en franca y cálida acogida, para proporcionarle un bienestar físico y afectivo, una atmósfera de seguridad íntima sin la cual no hay educación posible.

— Un *medio de socialización*. El centro pre-escolar integra al niño en el grupo y los grupos de niños, frente al solitarismo de los juegos anteriores. Irán de par, por tanto, la lenta conquista de su autonomía y la participación en la vida colectiva, del microgrupo de pares o amigos, y de la colectividad total de la escuela. Los intercambios afectivos, mentales, lúdicos, etc., tienen un sustrato verbal, que el

centro debe estimular y perfeccionar.

Para que esto sea posible, la maestra ha de reunir condiciones especiales, que en modo alguno se adquieren memorizando un manual. Entre ellas destacan actitudes radicales, que han de serle exigidas en mayor medida que a las maestras de niños mayores. He aquí las principales:

— De *entrega* a su papel de acogedora solícita y creadora de ambiente.

— De *aceptación* de los niños, cualesquiera que sean sus características, condiciones y deficiencias.

— De *comprensión* de sus alumnos, teniendo en cuenta que a través de ellos, son las familias las que están presentes en la escuela, lo que reclama una "óptica social", al par que "educativa", de amplio radio y difíciles exigencias.

### 3. Didácticos.

a) Si antes dijimos que la esfera lingüística está estrechamente imbricada en la social, ahora tenemos que destacar su conexión con las restantes formas de expresión: corporal, plástica, musical, lúdica, manual, colectiva. Si la especialización tiene su lugar en estadios avanzados del desarrollo de las ciencias, algo semejante ocurre en la ascensión progresiva de los métodos pedagógicos. Durante la etapa educativa pre-escolar, dibujar, pintar, modelar, cantar, jugar, recortar, hablar y conversar deben ir estrechamente unidas en actos complejos cuyo armazón funda-

mental serán la expresión y la comunicación.

b) **Motivar las actividades lingüísticas.** A tal objeto, lo primero es saber crear *situaciones de lenguaje*. No podemos extendernos en los requisitos que han de cumplirse en cada caso para crear estas situaciones. Toda enseñanza debe ser motivada, pero para ello debe comenzar por ser situada. Situar una actividad lingüística es, esencialmente:

— Crear un ambiente inicial de libertad y espontaneidad.

— La maestra se colocará "mental y afectivamente", al nivel de los niños, eliminando toda "distancia" y toda "diferencia de nivel".

— Partir de "lo vivido" por los niños (pequeños acontecimientos ocurridos en la calle, escenas familiares, peripecias de los juegos, visitas con sus padres, fiestas, excursiones, etc. etc.).

— No obstante la norma anterior, cuidar, junto a lo vivido, "lo anhelado, es decir, el mundo de los sueños construido por la imaginación, en nupcias fecundas con el deseo, al que Ortega y Gasset denominó la "hormona psíquica". De donde la necesidad de los mitos, los cuentos, las leyendas, las narraciones fantásticas, que elastican el alma del niño haciéndole vivir vicariamente otras vidas.

— Partir de la lengua del niño: para corregirla cuando sea defectuosa, reafirmarla cuando vacile; ampliarla y perfeccionarla siempre. Lo que no significa que hayamos de estar ante él en actitud de dómine implacable, sino, por el contrario, de guía comprensivo y solícito.



c) Conceder especial importancia a los aspectos idiomáticos cuyo papel preponderante pide atención privilegiada. En primer lugar, a la *lengua hablada*, ya que, como ha dicho Charles Bally, "la única lengua digna de este nombre es la oral, de la cual la escrita es una trasposición y una deformación. "Pero la lengua oral está constituida por ingredientes diversos, muchos de los cuales, precisamente los más característicos, son harto descuidados actualmente en la enseñanza. Así los elementos tónicos y melódicos (acento de intensidad, acento de frase y acento musical) y los elementos rítmicos que marcan el "tiempo" de la elocución. Todo ello recibirá atento cultivo en la educación pre-escolar, de modo especial en los ejercicios de recitación, dramatización y en los coros hablados. Así los niños adquirirán los hábitos correctos cuando lleguen a enfrentarse con la lectura, además de utilizarlos en el habla coloquial,

con lo que se subsanarán los estragos que una lengua conversacional descuidada produce, que hace años señaló certeramente la gran poetisa chilena Gabriela Mistral.

## II

### PRINCIPALES ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS

Por cuanto llevamos dicho, es fácil comprender la cegadora amplitud de la didáctica de la lengua en la edad pre-escolar. Es posible que alguien piense que concedemos demasiada atención a aspectos que sólo después tendrán aplicación oportuna. Nosotros creemos, por el contrario, que importan, sobre todo, los cimientos del edificio mental-lingüístico (dos aspectos de una sola realidad) y, por consiguiente, será escaso el estudio y poca la solicitud que dediquemos a estos decisivos primeros pasos del pensamiento, la expresión y la intercomunicación.

Dicho esto (ya sin espacio para explicar detenidamente cada tipo de actividades lingüísticas), nos limitaremos a consignar las que consideramos más adecuadas a la generalidad de las instituciones de educación pre-escolar, jalones indicadores de un camino didáctico que pide más detallados y minuciosos desarrollos.

He aquí tales actividades, cuya programación dependerá de circunstancias de lugar y tiempo que sólo en cada caso pueden ser tenidas en cuenta.

#### 1. Elocución.

Abarca toda la amplia gama de la pronunciación, la acentuación y la modulación o matización del habla. Como actividades primordiales citaremos las siguientes:

a) Ejercicios de pronunciación de sílabas difíciles o de emisión de sonidos consonánticos necesitados de corrección (eliminación del yeísmo, pronunciación de la *j* en regiones que la sustituyen por *h* aspirada; sílabas complejas tales como *subs*, *trans*, etc, etcétera). Estos ejercicios tendrán carácter circunstancial, no siguiendo un sistema rígido, pero sin dejar de practicarlos cuando sea necesario.

b) Ejercicios de acentuación.

- De palabras;
- De oraciones simples o compuestas;
- De cláusulas o períodos, cuidando los acentos rítmicos y melódicos;

c) Trabalenguas para adquirir rapidez y dominio en la emisión de sílabas complicadas.

#### 2. Conversación.

Antes de seis, siete años, los niños no saben conversar porque son incapaces de dominar la mecánica y menos aún la ética de la conversación o del diálogo. Sin embargo, está por ver si una didáctica bien orientada no podría acelerar la eclosión de tal capacidad. En todo caso, el centro de educación pre-escolar hará cuanto esté de su parte por propiciar la conversación:

a) De la maestra con un solo niño.

b) De la maestra con un grupo de niños.

c) De la maestra con todos los niños.

d) De los niños entre sí:

- Solamente dos.
- Tres o más, hasta seis.

El hablar uno solo mientras los demás escuchan, y el aprender a escuchar y a callar escuchando son logros que la educación pre-escolar puede perfectamente conseguir, de modo especial cuando se trate de conversaciones con la maestra, las cuales serán paradigmáticas en este terreno. Y ellas son totalmente factibles, a poca habilidad que ella tenga.

#### 3. Narraciones.

Si la conversación tendrá como temas predilectos "lo vivido", la narración es el campo peculiar de lo soñado y presentido, de lo entrevisto y deseado. Ya se sabe que, a partir de los tres años, los niños gustan de los cuentos y piden a los mayores que se los relaten. Sólo a los cinco años comienzan a poder relatarlos ellos, aunque con deficiencias en la ilación de los acontecimientos, desfase que la maestra tendrá muy en cuenta y que no siempre es atendido.

Aparte las diversas modalidades que las narraciones adoptan (cuentos propiamente dichos, mitos, leyendas, episodios de la Historia Sagrada o de España, etc.), he aquí una metodología indicaría de las narraciones en la educación pre-escolar:

a) Escuchar cuentos cortos.

b) Idem. cuentos largos.

c) Continuar un cuento iniciado por la maestra ("Una vez era . . . un niño, una niña, un rey, etc. etc.").

d) Uno o varios niños cuentan cuentos que saben.

e) Los niños repiten cuentos contados por la maestra o por otros niños.

f) Inventar un cuento en colaboración un grupo de tres o cuatro niños.

g) Idem. grupos de ocho o diez niños.

h) Dos grupos de niños: uno, inventa un cuento y el otro señala defectos en la narración, luego se alternan los papeles.

#### 4. Vocabulario.

Ya hemos indicado que las "lecciones" de vocabulario, tan en boga hace treinta o cuarenta años, están en decadencia, porque se ha visto que la palabra aislada carece de contenido fijo, en virtud de los fenómenos de la homonimia y la polisemia. No obstante, manejados con tino y precaución, los ejercicios de vocabulario pueden rendir frutos valiosos.

Pueden versar sobre:

a) Nombres de objetos que hay:

— En la casa.

— En la escuela.

— En la iglesia, etc., etc.

b) Nombres de árboles, flores, frutas, herramientas, alimentos, etc., etc.

Es innecesario decir que será desterrada en absoluto toda terminología gramatical.

#### 5. Ejercicios de lenguaje y pensamiento.

En verdad, todo ejercicio de lenguaje, digno de tal nombre, es, o debe ser, un ejercicio de pensamiento. No obstante, les damos este nombre para destacar la necesidad de vincular especialmente ambos aspectos, para no caer en el papagayismo. Damos sólo algunas indicaciones:

a) Buscar antónimos o contrarios.

b) Mimar acciones profesionales o habituales, para que los niños digan de qué acción se trata, etc., etc.

c) Que los niños busquen sinónimos de verbos o adje-

tivos sencillos (*dormir, comer, andar, ir, etc., etc.; sucio, bonito, viejo, etc., etc.*).

No perder de vista que buscar sinónimos es, para todos los niños, y sobre todo para los pequeños, mucho más difícil que buscar antónimos.

#### 6. Adivinanzas.

Ponen en movimiento y ejercitan la imaginación, predisponiéndola favorablemente hacia la creatividad. En oposición al pensamiento rígido y aséptico del cálculo y el razonamiento científico, la imaginación anima la vida psíquica, la abriga y hermosa con

### BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

**L. Pauli et R. Girod: *L'éducation pour tous. Enquete préparé pour le VI Conférence de Ministres d'Education. Conseil de L'Europe. Paris, 20-22 mai de 1969.***

**A. Maíllo, A. J. Pulpillo, J. Iglesias, A. Medina: *Didáctica de la lengua en la E. G. B.* Editorial Magisterio Español. Madrid, 1971.**

**J. Ortega y Gasset: "Biología y Pedagogía. El Quijote en la escuela" (1920). En *Obras Completas*. Editorial Revista de Occidente. Madrid, 1954.**

**Adolfo Maíllo: *Libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*. Tomo I. 7.ª edición. Editorial Teide. Barcelona, 1966.**

**Paulette Lequeux-Gromaire: *Votre enfant et l'école maternelle*. Casterman-Poche. Tournai (Belgique), 1971.**

**Delia A. Travadelo: *Júbilo del canto. Antología poética para niños y adolescentes*. Librería y Editorial Castellví. Santa Fe (Argentina), 1954.**

**Revue *L'Education Infantine*. Nathan, Editeur. Paris, 15-mai, 1966.**

# Educación Preescolar

## H. S. R.



EDUCACION PREESCOLAR H.S.R. \* EDUCACION PREESCOLAR

*Hijos de Santiago Rodríguez*

Ha creado un conjunto  
completo, organizado  
y estudiado científicamente  
de EDUCACION PREESCOLAR

**MANUALES • MATERIAL DIDACTICO INDIVIDUAL  
Y COLECTIVO • GUIAS DIDACTICAS**

Solicite información a:

HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ  
Apartado 55, BURGOS

EDUCACION PREESCOLAR H.S.R. \* EDUCACION PREESCOLAR H.S.R. \* EDUCACION PREESCOLAR H.S.R.

H.S.R. \* EDUCACION PREESCOLAR H.S.R. \* EDUCACION PREESCOLAR H.S.R.

EDUCACION PREESCOLAR H.S.R. \* EDUCACION PREESCOLAR H.S.R.

hallazgos felices o simplemente con chispas de luz producidas por aquella "juntura nova", de la que Horacio habló.

Pueden adoptar dos formas:

a) La maestra propone adivinanzas de tipo popular (en cuyo caso han de ser sencillas, ya que el pueblo propende a complicarlas con exceso).

b) La maestra describe, por sus características externas, por su uso, etc., objetos corrientes, y los niños dicen de cuál se trata.

c) Los niños las proponen de acuerdo con el segundo modelo citado.

## 7. Recitación.

No podemos razonar las excelencias de los ejercicios de recitación, tan olvidados en esta época de pragmatismo y tecnocracia, presidida la jerarquía de los valores por el rendimiento, la utilidad y el placer sensorial. Digamos que los consideramos fundamentales para el dominio de los aspectos más alados del idioma, así como para una barbechera estética, cada día más urgente en un mundo desangelado.

a) Algunos sabios aforismos en prosa, muy breves y brillantes, podemos hacer recitar a los párvulos; pero el acento irá sobre pequeños poemas cuya extensión, ritmo y asunto, rimen con el alma de los niños pequeños. Pocas composiciones poéticas de la lírica culta contamos en España a tal fin, y es penoso tener que acudir, una y otra vez, a la poesía hispanoamericana, muy fecunda en este tipo de poemas. Daríamos, sin embargo, cualquier cosa porque nues-

tros poetas supieran imitar los "comptines" franceses y los poemitas musicales que, contrahaciéndolos, escriben sus grandes poetas, rebosantes de delicada ternura...

b) Modalidad de la recitación es el *coro hablado*, en cuya descripción no podemos entrar. Baste decir que es una técnica llena de interés y de resultados positivos. Claro que reclama tacto, oído y sensibilidad por parte de la maestra.

## 8. Dramatización.

Ninguna actividad lingüística funde tan íntimamente los aspectos sociales y los idiomáticos, junto a otros expresivos de diversa índole (gestuales, actitudinales, etc.) como la dramatización. De ahí su enorme poder educativo.

Hay muchas clases de dramatización. He aquí las más adecuadas en la educación pre-escolar:

a) De acciones simples mimadas:

— Profesionales (del pintor, del jardinero, del zapatero, etcétera).

— Familiares (de la madre, de la abuela, etc., etc.).

b) De acciones de la vida corriente:

— En el juego.

— En una tienda (frutería, de ultramarinos, etc., etc.).

— En la iglesia.

c) Dramatización de:

— Cuentos sencillos.

— Pequeñas poesías dialogadas (fábulas con animales diversos, etc.).

— Breves relatos dramatizados (gérmenes de comedias o sainetes).

## 9. Transmisión de mensajes.

Los mensajes o recados que un niño tiene que transmitir a otro, constituyen un medio de comunicación a propósito para desarrollar la atención y perfeccionar los mecanismos ex-



presivos. Al principio, es grande la torpeza de los párvulos en este menester, pero, debidamente conducidos, pronto aprenden a dar cuenta de lo que les encargan. Estos mensajes pueden darse:

- Directa y personalmente.
- Por teléfono.

El hablar por teléfono comienza siendo un juego en la educación pre-escolar, para terminar dominando esta técnica de comunicación, tan utilizada en la vida actual.

# la expresión plástica



Por  
Josefina  
Rodríguez



*Sin embargo, son tales conceptos los que colocan al arte en la base del programa de los años pre-escolares. El propósito último de este programa es en mi opinión, el crecimiento emocional del niño y el enriquecimiento de su personalidad dentro del trabajo de su grupo. Tal crecimiento y enriquecimiento referidos directamente a la formación del carácter se logran a través del arte creativo.*

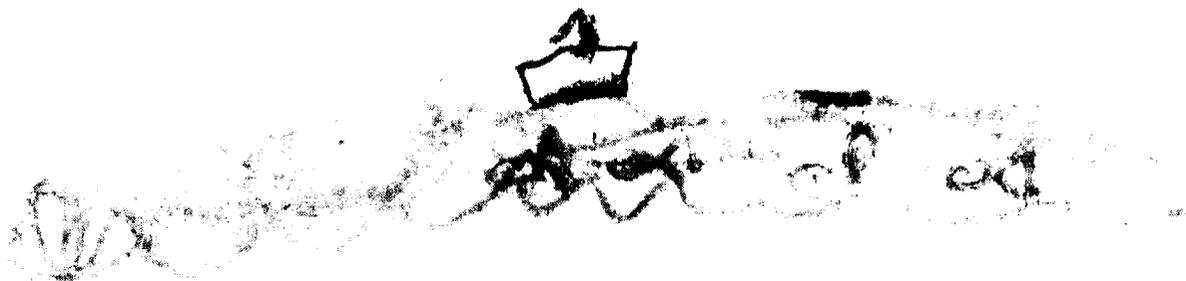
*Día a día, veo aumentar en nuestro país el interés por el arte infantil. Las exposiciones abundan, los colegios instalan clases de arte, se permite a los niños pintar, se les impulsa a ello, se les aplaude por sus obras. Hace unos veintitantos años —concretamente en el año 48— cuando yo empecé a ocuparme del arte del niño, el panorama era muy distinto. Todavía se pensaba que el niño pequeño debía imitar lo mejor posible los modelos adultos, puesto que el niño seguía siendo para muchos educadores, un pequeño adulto torpe e inhábil al que había que adiestrar, corregir, domesticar.*

*Todo esto era cierto al menos en el aspecto artístico. Conceptos como libertad creadora, expresión de la personalidad, etc., eran extraños a nuestra práctica pedagógica en el terreno del arte, salvo escasas y muy honrosas excepciones.*

*El arte en el Jardín de Infancia no es, pues, una actividad más que puede llenar cierto tiempo del programa. Las artes plásticas tienen un puesto fundamental e informan el espíritu que debe reinar en todo momento en una clase pre-escolar.*

*Efectivamente, la actividad artística le es tan natural al niño como el juego y ambos —arte y juego— nacen de una misma necesidad de expresión. Del mismo modo que el niño necesita jugar, el niño necesita expresarse a través del arte y lo necesita sobre todo, en los primeros años, esos años preciosos que, si no se aprovechan debidamente, no pueden recuperarse nunca.*

*El niño tiende por instinto a hacer, a producir y este impulso creador del niño cobra es-*





pecial importancia cuando le da la oportunidad de dirigirlo a algo: un pincel en las manos de un niño es, a partir de los tres años, un instrumento mágico. La arcilla para modelar, la crayola, el papel, la tijera para recortar, son otras tantas posibilidades de acción dirigida a un fin que ensanchan el horizonte creador del niño.

Cizek solía decir: "Cada niño tiene una ley dentro de sí y debe permitírsele desarrollarla según su propia técnica". Y Margaret Naumburg, la gran pionera del arte infantil en América afirma: "Las actividades artísticas de la primera edad sirven para traer a la vida consciente del niño, el material enterrado de sus problemas emocionales. Gradualmente sus energías se transforman desde un inconsciente egocentrismo a una vida más amplia de relación social. Esto es realmente la función de todo arte, autoexpresión en forma de valor social y comunicable".

La psicología y la pedagogía conocen bien este valor autoexpresivo del arte infantil. A través de una pintura espontánea de un niño puede hacerse, por ejemplo, un estudio de su conflictos emotivos, de las alteraciones de su personalidad. Tanto el color como la forma tienen un valor simbólico que hay que respetar. El niño pequeño dibuja sin tener en cuenta las proporciones reales de las cosas y sí, su valor. Por ejemplo, si el niño dibuja a su fami-

lia tiende a hacer a la madre muy grande y al resto de los personajes más pequeños. Si se pinta a sí mismo, dibujará la cabeza y las extremidades muy grandes y el tronco más pequeño. El niño está dibujando en estos casos lo que para él vale más, lo que experimenta como más importante o más intensamente, la madre en un caso y su cabeza, sus piernas y sus brazos en el otro.

Löwenfeld ha dado quizá la mejor explicación a este punto de la desproporción en las representaciones pictóricas infantiles. Dice así:

"Los niños dibujan proporciones objetivas sólo cuando los objetos no tienen relación especial con ellos. Nos vemos inclinados a reconocer, pues, que las proporciones y en muchos casos también los cambios en los símbolos representativos, dependen en el más alto grado de actitudes subjetivas provocadas por una experiencia. No tenemos derecho a hablar por más tiempo de proporciones falsas ya que nuestro juicio está determinado por nuestra experiencia objetiva del medio. Por el contrario, sólo cuando comprendemos las razones para estas aparentes desproporciones somos capaces de penetrar en las verdaderas raíces de la creación".

Si hasta ahora hemos hablado de la forma, podemos generalizar para aplicar todo lo dicho también al uso del color. El empleo arbitrario de los colores se justifica también por una percepción subjetiva y condicionada por experiencias afectivas muy persona-



les del niño. El estudio del uso simbólico del color, la preferencia de unos colores sobre otros e incluso la interpretación de la técnica de su empleo, me llevaría a largas explicaciones sobre el tema. Resumiré diciendo que a través del color, el niño expresa todo un mundo de sensaciones, afectos, estados de ánimo que encuentran en su gama cromática personal una materialización completísima.

De aquí que la principal norma a seguir en una clase de arte infantil sea el respecto a la libre expresión del niño por una parte y el estímulo de su capacidad creadora, por otra. Respetar lo que el niño hace, se traduce en dejarle utilizar el color y la forma libremente, sin correcciones ni sugerencias. Sólo entonces estaremos dando toda su importancia al arte como medio educativo. Un niño que hace, que crea, que expresa su mundo en imágenes es un niño que se está preparando para la vida y el trabajo creador. El hombre tiene un destino de creación ante sí. Si sabe encontrar su camino creador, aquel a que le lleva su vocación sincera está salvado. Si se pierde en el camino muerto de la rutina, la profesión se convertirá en un duro castigo.

Ahora bien, pensando en el aspecto práctico de este tema, la pregunta sería: ¿cómo organizar una clase de arte en un Jardín de Infancia? Tratándose de niños pequeños, lo ideal sería que el arte no se convirtiera en una actividad "a hora fija". Las clases de niños pequeños suelen o deben reunir condiciones adecuadas para esta actividad. Son clases espaciales, permiten la movilidad del niño y no es difícil incluir entre su mobiliario, unos caballetes que junto con las mesas y encerados proporcionen medios sobrados para el libre juego creador.

Pensando en la pintura, que es la actividad más brillante a estas edades necesitamos varios elementos de trabajo: temple, papel y pinceles, como mínimo. El temple —del usado para cartelones— puede comprarse en polvo, por kilos, e irle añadiendo agua en la clase, con lo cual resulta más barato que el que se vende ya preparado en tarros o tubos. El papel tiene que ser abundante. Conviene que el niño no tenga sensación de escasez o de limitación. Cortado en distintos tamaños debe estar al alcance del niño para que pueda elegir en cual-



quier momento el que necesita. No hace falta emplear un buen papel. Por el contrario, inspira más confianza al pequeño pintor, un papel fuerte, beige o gris, del llamado continuo que se emplea para envolver y que puede adquirirse por rollos de muchos metros.

Los pinceles deben ser gruesos para los pequeños de tres y cuatro años, y un poco más finos para los mayores, de cinco a seis años. Tampoco es necesario que sean excelentes. Los que se venden en las droguerías son suficientemente adecuados.

Para pintar es preferible el caballete a la mesa. Los caballetes se pueden construir fácilmente. El modelo más simple es el que se compone de un cajón al que se clava un listón por la parte de atrás y un tablero suelto que se apoya sobre el listón y al cual se clava con chinchetas o se sujeta con pinzas de la ropa, el papel para pintar.

Otra forma de pintura muy aconsejable para el Jardín de Infancia, es la pintura con los dedos. La sensación táctil de la pintura satisface al niño y especialmente para los más pequeños no tiene la dificultad del pincel o el lápiz. Esta pintura a base de almidón, agua y colorantes vegetales se encuentran en algunas tiendas de arte o puede, también prepararse en casa.

El dibujo o pintura en la mesa, puede hacerse con rayolas. El colorido es muy brillante, la



consistencia agradable y el grosor muy adecuado.

En cuanto al modelado puede utilizarse la plastilina pero lo mejor es la arcilla, que permite hacer figuras mayores y es más blanda y fácil de manejar por los niños.

Para modelar se necesitan palillos pero pueden igualmente utilizarse cucharas o tenedores. Hasta los cuatro años los niños se limitan a jugar con la arcilla, pero a partir de esta edad el modelado se convierte en una gran actividad artística espléndida. Hay muchos niños que se expresan mejor a través del volumen que por medio de la pintura.

Otra actividad apropiada para los niños en edad pre-escolar, es la talla en zanahorias, patatas, etc.

En cuanto a las técnicas del collage, sus posibilidades son numerosísimas. El niño puede recortar formas con las manos o con tijeras. Luego con las figuras inventadas al filo de la tijera o de sus dedos, compone verdaderos cuadros sobre el papel, pegándolos o moviéndolos libremente en un juego de nuevas y nuevas escenas.

En estas composiciones, además del papel recortado, interviene toda clase de objetos: Hojas, plumas, chapas, botones, cintas, lanas, cuerdas, etc. Cada uno de los recortes o de los objetos que el niño manipula y utiliza para crear escenas, estimula su imaginación. Al moverlos, cambiarlos de sitio, estudiarlos, en-

saya hasta conseguir un conjunto visualmente agradable para él y que exprese en su juego de formas y color lo que él siente o desea plasmar.

En estos trabajos el proceso creador es inverso al de la pintura. En la pintura el niño extrae de su interior algo que pretende expresar. Aquí, organiza unos elementos exteriores para obtener una creación plástica que convenga a su sensibilidad.

Finalmente queda un punto muy importante: el papel de la maestra en una clase de arte. No puede hablarse aquí de una metodología sino de una compenetración con espíritu que debe animar la actividad artística. Lo fundamental en la clase, es lograr una atmósfera creadora, enteramente personal. La capacidad de animar un trozo de papel, de dar vida a un corcho, de hacer respirar ante los niños a los personajes de una historia para que ellos la ilustren y la interpreten en sus dibujos, es difícil de "aprender". Los niños necesitan que su deseo de crear y su capacidad creadora, sean estimulados. La maestra debe proporcionarles esos estímulos, tiene que contagiar a los niños su entusiasmo por la obra creadora, proponerles cada día una tarea nueva, participar de la alegría del niño y respetar su originalidad creadora. Sólo así, dejará de tener vigencia acusadora la frase de Mearns: "La historia de los conductores de la raza es la historia de los que cultivaron el poder creador a pesar de las escuelas".



# LA OBSERVACION DE LA NATURALEZA

Por **Jacinta  
García Caselles**

Inspectora Técnica  
de educación



Si el proceso educativo se realiza a través de las experiencias de los alumnos y el curriculum ha de comprender todos los elementos que intervienen en la elaboración de una experiencia, es fácil comprender la complejidad que encierra la programación de unas actividades que giren en torno a la Naturaleza en esta etapa de la educación preescolar.

Esta dificultad presenta un doble aspecto: por una parte, la especial configuración psicológica del párvulo y su peculiar modo de aprehender los objetos del mundo externo y, por otra, las presiones, los estímulos, que el medio inflige

al niño, avanzando o retardando su desarrollo intelectual. Por tanto, si la condición de todo curriculum es la de ser flexible, dinámico y activo, con mayor razón cumplirá esta condición en cualquier aspecto de la educación preescolar, procurando que comprenda una serie de experiencias capaces de producir una reacción favorable en el párvulo que le ayude a salir fuera de sí hacia el mundo exterior que le rodea.

## Cómo llega el niño al conocimiento del mundo

Según la psicología de Piaget, el desenvolvimiento inte-

lectual del niño puede considerarse como un paso progresivo del egocentrismo a la objetividad. Al mismo tiempo que el niño capta la presencia de objetos diferentes a él mismo, va desarrollando la formación del conocimiento. La coordinación de los movimientos del cuerpo propio y de los movimientos de los objetos lleva al conocimiento senso-motor del espacio, sobre el que estructuran después las representaciones espaciales completas.

La capacidad del niño en los primeros años de su vida para comprender los conceptos de espacio, tiempo, causalidad, se origina, por tanto, siempre

a partir de experiencias sensoriales directas.

Con la aparición del lenguaje termina este período sensoriomotriz. Esta función simbólica va a ayudar al niño a reconstruir lentamente estos esquemas sensoriomotrices sobre el plano de la representación. Las acciones se interiorizan progresivamente y se desarrollan la capacidad de evocación y representación de los obje-

imitación, el juego y, por supuesto, el lenguaje, puede organizar y reorganizar su modelo interior del mundo externo. Es decir, puede llegar a pensar objetivamente, puede llegar a la representación, pero no puede incluir en el total los elementos parciales, ni coordinar relaciones asimétricas. Su pensamiento es precausal e irreversible o preconceptual. Es igualmente egocéntrico; se halla centrado en los intere-

y calidad de esquemas y su asimilación que se poseen. Dichos esquemas no son, en modo alguno, conocimientos, sino capacidades operativas que estarán en lo sucesivo a disposición del sujeto en cada situación nueva en que el niño ha de conocer algo de la realidad exterior y actuar sobre ella.

Los elementos fundamentales del pensamiento humano no son imágenes estáticas, sino esquemas de acción. Para construirlos, el sujeto ha de tomar necesariamente parte activa. Para el aprendizaje eficaz no basta con unas imágenes o nociones de un objeto; los contenidos se aprenden aplicando sobre dichos objetos los esquemas operatorios que cada uno posee.

El párvulo no sabe aún manejar conceptos, ni combinaciones verbales; sólo puede conocer mediante acciones propiamente dichas.

Gran cantidad de experiencias sobre objetos y fenómenos concretos permitirán el logro de conceptos claros en épocas posteriores. Aprovechando, asimismo, el recurso maravilloso de la tendencia del niño al juego y a la actividad, se le debe poner en situación idónea para desplegar su personalidad en toda clase de juegos sensoriales que propone Decroly: Juegos visuales, juegos de colores, de formas y colores, juegos visuales motores, juegos auditivos motores.



tos. Con el lenguaje la acción se traduce en símbolos verbales. El niño puede reconstruir acciones pasadas y anticipar las futuras.

En esta época, que alcanza hasta los seis años, llamada por la escuela de Piaget fase objetivo-simbólica, el niño, utilizando la exploración, la

ses, en el propio yo y en la acción del momento.

La educadora de preescolares no puede olvidar en ningún momento que el desarrollo mental del párvulo es un proceso continuo de intercambio con el mundo exterior. El desenvolvimiento mental depende entonces de la cantidad

**¡Este año regale usted libros!**

EL REGALO DE UN LIBRO ES UN DELICADO ELOGIO (Staeendhal)

¡Un libro único en España!

**Suecia: la otra Europa**

Por M. ESCRIVA PELLICER

328 páginas, con ilustraciones en negro y a todo color, encuadernado en tela y sobrecubierta a cinco colores.

Precio: 250 pesetas.

**Un juicio entre muchos:**

"Los libros hoy tienen que ser así, como el de M. Escrivá Pellicer, mezcla de informe y reportaje, para que el lector más exigente pueda calar hondo en su contenido... Bien documentado, con buenas ilustraciones, con ese estilo ágil al que hemos hecho alusión, M. Escrivá nos ofrece una amplia panorámica de Suecia desde cualquier vertiente. El libro está escrito con el estilo periodístico que agrada al público, y lo que se tiene que decir, se dice, sin caer en torpes interpretaciones. Auguramos un éxito seguro a esta publicación que además está bien presentada, sin regateos en su confección". (LEVANTE.)

DEL MISMO AUTOR

**Medicina de la personalidad**

2.ª edición — 532 páginas — 250 pesetas

Un tratado extraordinario sobre la personalidad humana. El autor aborda el tema desde el punto de vista médico, pastoral y práctico. Obra fascinante e iluminadora que ayuda a descubrir la inestabilidad emocional de la sociedad actual y que debe leer todo el que trata directamente con las gentes, sobre todo con la juventud.

**Los adolescentes  
y el reto de la madurez****Manual para padres y educadores**Por ALEXANDER A. SCHNEIDERS  
270 páginas — 140 pesetas.

Con la experiencia de sus muchos años en el campo de la educación y el trabajo entre adolescentes, el autor presenta en esta obra uno de los más completos manuales de que puedan disponer padres y educadores en la difícil responsabilidad de orientar a los jóvenes en el camino hacia la madurez.

**La Biblia y la familia**

Por MARY REED NEWLAND

300 páginas — 150 pesetas.

Un libro que hacía falta para que la palabra de Dios no se limite a un relato piadoso, sino sea realmente un "libro de vida" para padres e hijos. A través de sus páginas desfilan los libros de la Biblia con una clara y moderna introducción procurando dar unidad a la historia. Quien lo lea aprenderá a gustar el profundo y humano sentido de los libros inspirados.

**Nuevas dinámicas del amor sexual**

Por ROBERT E. JOYCE y MARY R. JOYCE

300 páginas — 160 pesetas.

Un planteamiento nuevo de la sexualidad, del amor, del matrimonio y del celibato, presentado de forma interesante y actual, como no se ha escrito hasta ahora.

Preparación religiosa, matrimonial, filosófica, universitaria, reflexiva, técnica y actual convergen en esta obra, meritoria en su intento de un nuevo encuadramiento y revisión de la sexualidad para nuestros días.

**El hombre y la mujer**

Por JOHN J. EVOY, S. J., y MAUREEN O'KEEFE

2.ª edición — 122 páginas — 60 pesetas.

Para muchos lectores este libro ha de resultar una verdadera revelación. Se han escrito muchos destinados al hombre o a la mujer, para enseñarles las maravillas del amor o para ayudarles a realizarlo cristianamente dentro de la vida matrimonial o la vida consagrada. Pero "El hombre y la mujer" es un intento de análisis personal interior, un sistema de conocer lo "masculino" y lo "femenino", como la base fundamental para comprender la relación entre ambos que es el AMOR.

SELECCIONADO Y RECOMENDADO POR TVE EN SU PROGRAMA "BUENAS TARDES"

Pedidos a EDITORIAL "SAL TERRAE" - Guevara, 20 - Apartado 77 - SANTANDER

## La observación

El primer paso para el conocimiento es la percepción. La percepción del niño preescolar es sincrética, capta por totalidades; percibe los objetos de una manera esquemática, llamada globalización o sincrético perceptivo, que no se refiere solamente a las percepciones visuales, sino a toda la vida sensorial.

Es necesario, con objeto de iniciar, reforzar o reformar las percepciones sobre la Naturaleza, crear en torno del niño un medio lleno de oportunidades con el fin de que pueda explorar y manipular objetos de todo tipo, mediante una observación libre o dirigida. La observación tiene por fin, por tanto, poner al niño en contacto directo y activo con los objetos, los seres, los hechos, los acontecimientos. La observación nunca puede ser pasiva, sin otra participación del niño que la de mirar o escuchar; incluso cuando la observación es espontánea o libre, el niño no se limita sólo a ver, sino que con la función de representación está creando la imagen de ese objeto observado.

Cuando la observación es dirigida, lleva implícita, en primer lugar, una educación sensorial, ya que el objeto que se observa debe ser examinado por cada sentido de una manera metódica, para hacer desaparecer la incoherencia de la observación espontánea.

El niño percibe por totalida-



des confusas que para él tienen algún tipo de significado. Esta primera percepción llena de inexactitudes se va perfeccionando en la medida que se le obliga a hacer un análisis de esa totalidad; por medio de la percepción distingue forma, tamaño, gusto, color, olor, poniendo en juego la función de todos y cada uno de los sentidos.

Esta educación sensorial no debe tener un fin en sí misma, porque no se limita solamente a la enumeración de rasgos aislados, sino que debe llevar consigo el descubrimiento de hechos y el establecimiento de relaciones de utilidad, espacio, tiempo, número, cantidad...

En segundo lugar, la observación debe llevar al niño a la representación o creación del esquema correcto. Para ello es necesario recurrir a la acción. Hay que estimular al niño para que intente reproducir el objeto, bien ejerciendo la función simbólica a través del lenguaje, bien median-

te una realización manual, de modo que se vea obligado a tomar conciencia de cada una de sus partes, de su articulación, de sus relaciones con el conjunto. La percepción, que era confusa, se integra y se totaliza. Es decir, a través de la actividad sensorial y manual el niño se va haciendo sensible a estructuras que después volverá a encontrar en otros objetos.

En la observación se realizan igualmente comparaciones de objetos, comenzando siempre con las diferencias, que son captadas por el niño mejor que las semejanzas. Por medio de la asociación establecerá analogías, que en muchas ocasiones pueden ser erróneas. Stern dice que el párvulo infiere no deductiva o inductivamente, sino por analogía. Es lo que él llama transducción. La educadora preescolar debe procurar ir sustituyéndolas poco a poco por analogías más racionales hasta llegar a la relatividad objetiva del último período de la infancia.

La observación, tanto libre como dirigida, tiene el gran valor de interesar al niño por la ciencia. Le pone en el camino de la experimentación y reflexión. Le hace penetrar en el porqué y cómo de los fenómenos. Al observarlos el niño se hará nuevas preguntas a las que él mismo se contestará más tarde.

La periodicidad de la observación en la escuela de párvulos debe ser estudiada cuidadosamente por la educadora preescolar. No puede darse un horario regular, porque esta actividad debe llenar todos los quehaceres de un parvulario. Sin embargo, se puede indicar tres momentos:

Especialmente, con objetos elegidos o programados con anticipación. La buena educadora de párvulos no debe fiarse nunca de la improvisación, aun en algo que a primera vista pudiera parecer muy fácil.

Ocasionalmente, con motivo de acontecimientos que despierten el interés de los niños; fenómenos tales como tormentas, aguaceros o cualquier incidente que despierte la curiosidad infantil.

Regularmente, con los seres vivos en crecimiento. Es muy importante que la escuela disponga de un rincón o sector de la Naturaleza donde se pueda tener plantas, pájaros, tortugas, etc.

Como consecuencia de lo dicho, la educación de la ob-

servación de la Naturaleza debe intentar conseguir como fines próximos u objetivos específicos los siguientes:

- Precisión y perfección de las percepciones o esquemas operatorios.
- Educación de los sentidos.
- Educación de la observación y reflexión.
- Percepción de las propiedades fundamentales de los objetos.
- Iniciación a la experimentación sobre fenómenos de la Naturaleza.
- Mantener viva la curiosidad y el interés por el mundo que le rodea.

#### Nivel de contenidos y actividades

Si el medio en que se desenvuelve la tarea docente condiciona siempre cualquier tipo



de programación, con mayor razón actuará al seleccionar los temas de observación de la Naturaleza. Por otra parte ya se ha dicho cómo la estructura psicológica del párvulo y sus reacciones intelectuales están muy ligadas al ambiente. El interés que un objeto puede despertar en un niño depende mucho del entorno social. Según Claparède hay unos intereses concretos propios de esta edad, pero estos intereses son siempre estimulados por objetos que rodean al niño.

De cualquier modo, sea cual sea el entorno del párvulo, hay objetos que siempre le interesarán. Estos son todos los que tienen vida y movimiento, y todo lo que signifique actividad lúdica.

Los temas a tratar serán siempre de corto alcance, muy concretos, y en conexión directa con los intereses del niño, sobre todo con los intereses del niño de aquí y de ahora, del niño que está delante de la educadora de párvulos. Siguiendo al doctor Decroly, estos temas podrían dividirse en dos grandes partes:

a) El conocimiento del ser vivo en general y del hombre en particular.

b) El conocimiento de la Naturaleza y del grupo humano en relación con el medio.

Así como el niño no tiene un conocimiento claro del mundo exterior, tampoco lo

tiene de sí mismo; por ello, es muy importante la iniciación en el conocimiento de su propio esquema corporal. Es necesario que llegue a convertirse en sujeto y objeto de su conocimiento, observándose a sí mismo y sobre todo en su relación con los demás. Esto lo consigue principalmente por medio de la imitación y del juego.

Se deben incluir asimismo la observación de fenómenos de la Naturaleza, que tanto asombran al niño, sobre todo cuando van acompañados de movimiento y ruido.

Los animales, en todas sus variedades, procurando destruir las fobias y terrores, cuyo origen es siempre afectivo.

Las estaciones del año, con toda la serie de implicaciones que llevan en el ambiente natural y social.

Acontecimientos del mundo social: un incendio, una inundación, una fiesta, etc.

Hallazgos realizados por los niños, etc.

Siguiendo estas ideas, podrían ser considerados núcleos de conocimientos: el sol, las nubes, la lluvia, los ríos, el mar, el cuerpo humano, las plantas, las flores, las semillas y los frutos, los alimentos, los animales salvajes, los animales domésticos, los vestidos...

La relación de actividades puede ser igualmente exhaus-

tiva. Puede servir cualquier tipo de actividad, dando a ésta un sentido completamente funcional, que gire alrededor de los núcleos antes citados y que intente conseguir los objetivos específicos del área que aquí tratamos. Se procurará siempre relacionar la actividad con el interés por las cosas reales y las actividades naturales del niño, es decir, el juego y las actividades manuales.

Pueden sugerirse las siguientes actividades:

- Identificar objetos teniendo los ojos vendados, mediante el resto de los sentidos.
- Recordar objetos colocados en una mesa, e identificar el objeto retirado.
- Señalar las partes que faltan a animales o cosas.



- Iniciar en la clasificación de formas.
- Descripciones.
- Imitaciones.
- Juegos dirigidos.
- Excursiones.
- Dramatizaciones, etc...

## Material

Toda escuela de párvulos debe disponer de los medios indispensables para realizar una observación del mundo exterior lo más real y eficaz posible. Si lo que intentamos es que el niño observe, conozca y ame a la Naturaleza, es necesario llevarle hasta ella. Como no siempre esto es posible, se deberá disponer dentro de la clase de un pequeño reducto natural. Terrario, acuario, macetas, gusanos de seda, germinadores, jaulas con pájaros, etc., etc.

Los niños deben aportar semillas, minerales, flores, etc., o incitar en ellos el hábito del coleccionismo. Del mismo modo se pueden coleccionar láminas, imágenes, fotografías, dibujos.

Hemos de hacer especial hincapié en todo el material audiovisual, que tanto interés despierta en los niños, incitando su curiosidad y aproximándoles a todo lo lejano y exótico que no está al alcance de su círculo vital.

## Metodología

El método, naturalmente, ha de ser global y eminente-

mente activo, partiendo siempre de la observación libre o dirigida.

El dirigir un ejercicio de observación exige mucho tacto por parte de la maestra. El párvulo está cargado de afectividad y sus reacciones son tan imprevistas que en ocasiones altera casi completa-

## BIBLIOGRAFIA

*"La enseñanza de las ciencias por el descubrimiento". Artur Carin, Robert B. Sund. Editorial U. T. E. H. A. Méjico.*

*"Los nombres de las cosas. Bordás, Matas y Teixidor. Edit. Nova Terra. Barcelona.*

*"Vivamos los cuentos". Equipo de maestras de l'Abet. Edit. Casals. Barcelona.*

*"La construcción de lo real en el niño". Jean Piaget. Edit. Proteo. Buenos Aires.*

*"Manual de psicología". D. Katz. Edit. Morata. Madrid.*

*"Educación de párvulos". Aurora Medina. Editorial Labor. Madrid.*

*"Centros de interés renovados". Laura Cortés de Amato. Edit. Kapeluz. Buenos Aires, 1971.*

mente el ritmo de la clase; la maestra debe tener una especial intuición para prever el ritmo y seguir siempre con objetos reales, y sólo en caso de imposibilidad con lo más parecido y cercano al objeto tratado, es decir, con la reproducción más fiel.

Después de la visión global, un examen atento del objeto utilizando todos los sentidos, contestando a todas las preguntas del niño, y dando una especial importancia al lenguaje como medio social de comunicación. Los vocablos nuevos son integrados rápidamente por el niño, que está en pleno desarrollo del interés glósico.

La observación ha de ir siempre unida a la expresión verbal y gráfica. El pensamiento del niño en esta época es simbólico y puede reproducir fácilmente los contenidos mentales, sin olvidar el gran valor del dibujo como vehículo proyectivo de la personalidad.

El modelado es otra actividad casi indispensable. El párvulo realiza su obra transmitiéndole su esquema sincrético; la labor de la maestra estriba en reconducirle a la observación y, a través de repetidas manipulaciones, lograr la percepción correcta y realización exacta de todos los detalles.

Se deben incluir asimismo ejercicios prelógicos y matemáticos, situaciones, inclusiones, seriaciones, etc., sin ol-

vidar tampoco la dimensión dinámica obtenida a través del juego y de la imitación.

Resumiendo, estas actividades podrían englobarse en los siguientes campos:

### *Expresión verbal:*

- Vocabulario.
- Poesías.
- Canciones.
- Cuentos.

### *Expresión matemática:*

- Seriaciones.
- Inclusiones.
- Ejercicios de posiciones y tamaños.

### *Expresión plástica:*

- Dibujo.
- Modelado.
- Trabajos manuales.

### *Expresión dinámica:*

- Ejercicios motores.
- Ejercicios reflejos.
- Ejercicios musicales.
- Títeres.
- Dramatizaciones.

En torno a estos núcleos de contenidos y sus actividades correspondientes, el niño realiza el aprendizaje que lo elevará al perfeccionamiento de la conducta y a la adquisición de los objetivos específicos previstos, haciéndole salir de su egocentrismo hacia una percepción objetiva de la realidad, favoreciendo su proceso de socialización, intentando desarrollar una inteligencia de tipo conceptual, empujándole hacia intereses sociales y culturales; es decir, construyendo los cimientos de la futura Educación General Básica.



# Sentido y valor de la música en el nivel pre-escolar

VIII

Por

Antonia Pradilla Ibáñez

*Por fortuna estamos hoy a distancia de la opinión que se mantuvo, en torno a la educación musical, dentro de la escuela tradicional. Entre los términos de educación y enseñanza musical no se establecía diferenciación alguna. Ambos se utilizaban para indicar la acción docente encaminada a proporcionar una cantidad de conocimientos, términos y elementos que preparaban al futuro instrumentista. Notas, escalas, claves, silencios, constituían los elementos primarios, objeto de estudio para el chico a quien se quería iniciar en el cultivo de la música. Esta enseñanza, centralizada en el tradicional solfeo, era árida y dura, significaba un cultivo musical logrado a base de elementos de significación convencional y por lo mismo casi ajenos a la naturaleza misma de la música.*

*Esta razón justificaba sobradamente el hecho de que la música estuviese alejada de los programas de la Escuela primaria y sobre todo del nivel de las Escuelas de párvulos.*

*Hoy se ha superado la confusión y delimitado el sentido de la educación musical, como medio de iniciar a los niños en el gusto por la música; sensibilizarlos musicalmente. No es necesario desembocar en el dominio de un instrumento, pero sí desenvolver la capacidad que, potencialmente, tiene el niño, para que pueda sentirse animado de una vida musical. El recorrido por este camino procurará, a los mejor dotados musicalmente, un porvenir acertado; a los demás les permitirá sentir gusto por la música y adentrarse en su interpretación cultural.*

## LA MUSICA EN EL NIVEL EDUCATIVO PRE-ESCOLAR

*El punto de partida de este quehacer está en la escuela de párvulos y me atrevería a decir que aún antes: a la casa, a la familia, y sobre todo a la madre corresponde poner los cimientos de esta educación musical a la que aspiramos.*

*En nada debe extrañarnos esta afirmación. Tenemos la convicción de que la escuela de párvulos constituye una fase previa muy eficaz en orden a la instrucción que el niño recibirá en etapas posteriores. La educación de la escuela de párvulos con su preocupación por el desarrollo sensorial, el desenvolvimiento de las actividades motóricas y del sentido del movimiento, y la atención a su vida afectiva nos llevan de la mano a actividades escolares que tendrán un matiz intelectual en la escuela primaria. ¿Qué de extraño puede tener que también en la etapa pre-escolar se proceda de la misma manera en el campo de la música?. "Aquí —dice Willems— el instinto rítmico, la sensorialidad auditiva y la sensibilidad afectiva ocupan un plano de primera importancia y bien merecen una preparación adecuada para concluir al niño por el camino del arte".*

### **Justificación de las actividades musicales es la escuela de párvulos :**

- a) *Aptitud musical.*
- b) *Sensibilidad musical.*
- c) *Crisis de la aptitud musical.*

*a) **Aptitud musical:** Todo niño desde muy pequeño, y salvo casos excepcionales y patológicos, está bien dotado musicalmente. Podría afirmarse sin riesgo a error que la carencia de aptitudes musicales en ciertas personas no es innata, sino adquirida a causa de una falta de cultivo y atención, o por la presencia de un ambiente que es perturbador en este sentido. Por ejemplo, es nocivo para cualquier persona y sobre todo para el niño la abundancia de ruidos, mecánicos y estrepitosos, con que se acompaña la vida de las grandes ciudades. Por el contrario, cuando la acción educadora es capaz de desarrollar y fortalecer aquella aptitud naciente en el párvulo, casi está asegurada la formación y buena calidad musical del futuro adulto.*

*b) **Sensibilidad musical:** Se manifiesta precozmente. Incluso el interés auditivo del niño es anterior al interés por el lenguaje. Niños muy pequeñitos demuestran verdadera complacencia y placer ante la música. Hemos comprobado cómo una canción de cuna ha bastado para hacer cesar el llanto de algún bebé.*

*A pesar de los lazos entrañables y afectivos que unían al niño con su madre, la voz y la palabra de ésta parecían incapaces de calmarle. Resultó mucho más eficaz Brahmas con su canción de cuna, a pesar de los años y distancia que separaban al niño del gran compositor.*

*La sensibilidad musical del niño se hace mucho más fina cuanto más dedicada va a él la música. El bebé sintoniza mejor con una canción de cuna que con una marcha; el alumno del nivel pre-escolar se siente más interesado por las canciones infantiles que por el aria de una gran ópera. De aquí que debemos proporcionar a cada edad la música que su nivel exige. Esto contribuirá a desarrollar la sensibilidad musical del niño convenientemente.*

*Un proceso educativo gradual y continuado permitirá al alumno gustar y reaccionar ante las obras de los grandes autores en un futuro no lejano. Incluso en la etapa pre-escolar pueden prepararse ya buenas audiciones de música selecta con fragmentos de Mozart, Schubert o Schumann. Bien preparadas estas actividades son de resultados educativos muy importantes. Algo diremos en otra ocasión respecto a este problema.*

*c) **Crisis de la aptitud musical.** Esta acusada aptitud para la música, de la que hemos hablado anteriormente, puede desaparecer a lo largo de tres crisis cuya aparición suele acontecer alrededor de los tres y cuatro años, en las proximidades de los nueve y por fin hacia la juventud.*

*Vale la pena que los educadores tomasen conciencia de este hecho, con el fin de adoptar las prevenciones necesarias y suficientes encaminadas a disminuir estos riesgos.*

*La maestra de los niños de tres y cuatro años cuidará con esmero el cultivo musical de sus alumnos, dando incluso prioridad a este sector de la educación, para evitar al máximo*

*una mediocridad musical de los pequeños, que podría perdurar para siempre. Por esta razón los ejercicios de sensibilización auditiva y de desarrollo del sentido rítmico habrán de dosificarse con el acierto necesario, a fin de salvaguardar la aptitud y sensibilidad musical que, excepto en casos de anomalías auditivas, se da en todos los niños.*

### **La música como medio de expresión natural y espontánea.**

*El gusto e interés de los niños por los sonidos musicales se traduce en una preferencia por la expresión cantada sobre la hablada. El niño que desde muy pequeño captó los sonidos musicales, tiende luego a organizarlos y expresarlos en su "media lengua" o con un canto espontáneo. Son muchos los niños que antes de los dos años son capaces de entonar canciones y aún más, de utilizar la música como forma natural de expresión.*

*La maestra de párvulos satisfará este interés y apetencia del párvulo por la música cantando, haciendo cantar y aun hablando a veces a sus alumnos con breves frases que entonará musicalmente.*

### **Contribución de la música a la educación integral del párvulo.**

*Pero no sólo el gusto y la facilidad de los niños por utilizar la música como medio de expresión justifica la educación musical en estas escuelas. Otras muchas razones la hacen recomendable.*

*La etapa pre-escolar reclama en educación la atención a la persona total del niño. La música contribuye a este desarrollo integral del párvulo por sus efectos afectivos, sensoriales e intelectuales. En efecto, la vida afectiva del ser humano recibe el impacto de los sonidos musicales frente a los que se encuentra. Todos sabemos cómo determinadas melodías, nanas, rondas, etc., templan y serenar el ánimo, mientras otras enardecen y estimulan. Estos efectos, que en el adulto pueden ser pasajeros, adquieren un carácter más permanente en el niño. De aquí la importancia de que los cantos en la escuela de párvulos sean suaves, tranquilos y serenos, reconfortantes y alegres. Por el*



*contrario, determinados ritmos y sonidos exaltan al hombre y no resultan recomendables en nuestros Centros.*

*No parece necesario insistir sobre los efectos sensoriales de la educación musical, capaz de afinar la capacidad auditiva del hombre.*

*El hecho de que el niño capte no sólo sonidos, sino conjuntos o esquemas melódicos y de que igualmente elabore estas organizaciones de sonidos con el material que previamente captó, son una prueba de la contribución que la música aporta a la educación intelectual. En suma, la música en palabras de Willem "favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora".*

### **El ambiente musical de la escuela de párvulos.**

*Ya hemos aludido a la importancia que en la educación musical tienen las primeras impresiones. Por una parte, la aptitud musical ha de configurarse casi definitivamente en esta etapa; por otra, y tal vez debido a la capacidad mimética del párvulo, el efecto de las primeras impresiones musicales le hace adoptar formas que persisten y se manifiestan de algún modo en la edad adulta. Incluso el tono con que los mayores hablan al niño se traduce en*

su comportamiento musical y en sus aptitudes futuras.

He aquí algunos ejemplos que demuestran cuán decisivo es el ambiente en la formación musical del niño.

Hemos sido testigos de la evolución negativa o al menos de la paralización que padecieron las facultades musicales de ciertos niños pequeños en los que se había apuntado prematuramente un enorme gusto por la música y facilidad para ella. Desde su cuna hasta los tres años estaban habituados a oír música cuidadosamente seleccionada y adecuada para ellos. El clima musical y el sonoro en general de su casa era apropiado para desarrollar sus aptitudes musicales. Cuando a esta edad comenzaron a frecuentar calles y jardines de una ciudad en la que los oídos estaban heridos por un bombardeo sonoro continuado, y tras un contacto con música y canciones menos cuidadas, empezó a declinar su atención e interés musical y a perderse la facilidad para sus cantos infantiles y expresiones musicales.

Igualmente el abuso de la T. V. impide la atención hacia los sonidos musicales, por parte del niño, cuando éste se encuentra sobresaturado de los ruidos excesivos de algunos programas. Maurice Chevans (1) señala la inutilidad que en multitud de ocasiones tienen los discos y la T. V. en favor de la educación musical, y ello porque los niños se han acostumbrado a inhibirse ante ellos como medio de "legítima defensa". E. Souriau afirma que actualmente los niños de las ciudades se forman musicalmente con más dificultades que los niños de los pueblos, pese a la escasez de medios con que cuentan éstos respecto de los primeros.

Teniendo en cuenta cuanto antecede, fácil es comprender la importancia que tiene en la escuela de párvulos la creación de un ambiente musical adecuado.

## OBJETIVOS DE LA EDUCACION MUSICAL EN EL NIVEL PRE-ESCOLAR

De cuanto hemos dicho se deduce la preocupación que sentimos por la educación musical de nuestros niños y jóvenes. Una educa-

(1) Education musical de l'enfant.

ción que enriquezca la vida interior del alumno y le capacite espiritualmente para saborear y gustar de la belleza, del arte y concretamente de la música. Recordemos que ser músico no significa poseer capacidad para ejecutar trozos musicales, sino entender la música y su mensaje y saber dar una respuesta anímica a ella.

Para cubrir esta meta conviene marcar objetivos parciales, concretamente los que corresponden a la escuela de párvulos. Veamos:

### Sensibilización del oído.

La música es el arte del sonido y es el oído quien percibe los sonidos. La educación acústica ha de empezar por habituar al niño a prestar atención a ruidos y sonidos. De esta aten-



ción bien dirigida, la maestra parvulista conseguirá que el niño reconozca con perfección y seguridad qué seres u objetos sonoros han producido un determinado sonido o un ruido. Atención al piar, al ladrar, al maullar, identificando al animal que produjo el ruido. Con los ojos tapados el niño habrá de reconocer quién habló o dio una orden.

En la misma línea se encuentran otros ejercicios dedicados a reconocer, por el ruido producido, qué movimiento ha hecho un niño: andar, correr, andar a "cuatro patas", arrastrar un objeto por el suelo, saltar y otras mil más que la maestra ideará.

*En esta muestra de ejemplos se combinan, al servicio de la educación del oído, ejercicios de lenguaje, de movimiento, etc. El carácter lúdico de que se revisten estos ejercicios no indican, por nuestra parte, la intencionalidad de hacer de la educación musical un juego. Sin embargo en esta etapa la actividad lúdica adquiere para el niño el máximo interés y por ello ha de procurarse que el goce en la actividad acerque estas realizaciones, lo más posible, al juego. No obstante la maestra, sin que el niño lo advierta, se irá marcando unos objetivos que no han de ser nunca incompatibles con la alegría y el goce de la propia ejercitación.*

*Teniendo en cuenta que una perfecta educación musical requería, idealmente, el contacto directo maestro-alumno o, en todo caso, grupos poco numerosos de niños por maestro, entenderemos con cuánto cuidado y orden han de prepararse las actividades musicales para que en nuestras clases, más numerosas, no se desvirtúe el poder educador de aquellas realizaciones.*

#### **Sensibilización musical a través del ritmo.**

*Mucho se ha escrito sobre el ritmo. Ha sido objeto de estudio en Filosofía y Medicina; en Literatura y Música; en Sociología y Bellas Artes. No podemos aportar novedad alguna a este respecto. No obstante, y porque a veces ha sido confundido su verdadero sentido, precisamente en Música, bueno será recordar algunas definiciones muy autorizadas que pueden aportar luz a este tema y que explicarán el significado de nuestras observaciones sobre esta materia.*

*Vincent d'Indy, artista y compositor francés, definía el ritmo como "el orden y la proporción en el espacio y en el tiempo". El P. Sunyol, antiguo presidente del "Instituto Pontificio de Música" de Roma, decía que el ritmo "es el orden o ley del movimiento", y añadía que "la forma del ritmo es siempre determinada por nuestras propias facultades físicas, intelectuales y estéticas, las cuales tienen sus fundamentos en la misma Naturaleza".*

*No podemos olvidar a Jacques Dalcroze, gracias al cual, en parte, la educación musical a través del ritmo adquirió toda la importancia*

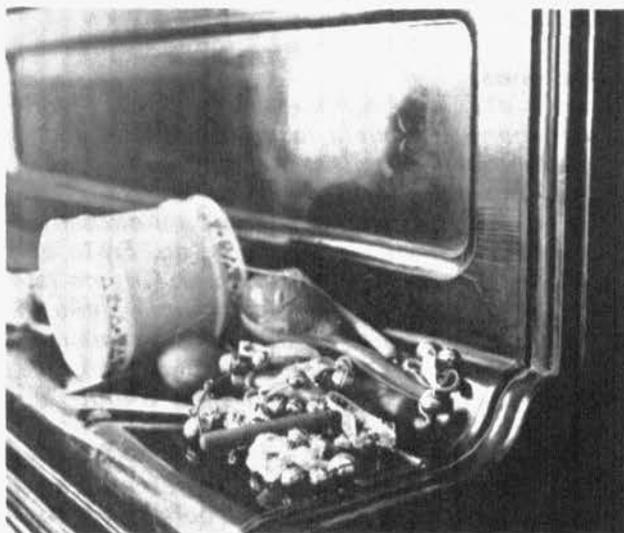
*que merecía. Sostenía que "el ritmo es un principio vital" y que "el ritmo es movimiento".*

*Por el matiz práctico que queremos dar a este artículo no nos extendemos en más consideraciones que podrían ser de utilidad. Bástenos deducir de cuanto se ha dicho, que el ritmo es una especie de vida y como una inspiración creadora, presente en todos los fenómenos de la Naturaleza. El ritmo es orden, equilibrio y ponderación. Gracias a él se hace patente una organización en todos estos fenómenos y él es la fuerza que rige los contrastes. Es una combinación armoniosa y equilibrada entre movimiento y reposo, sonido y silencio, elevación y descenso.*

*El ritmo es de naturaleza espiritual y regula nuestros propios fenómenos fisiológicos.*

*Definir el ritmo musical sería difícil. Si podemos decir que es uno de los elementos de la música junto con el sonido. La educación rítmica que queremos dar en música a nuestros niños trata de que traduzcan con gestos y movimientos de su propio cuerpo y libremente interpretados, el ritmo de una canción o melodía.*

*Ritmo es un elemento constitutivo de la naturaleza humana: la vida física. Por eso lo hemos situado en el movimiento. El niño ha de comenzar por moverse, pero armoniosamente. El párvulo, poco afectado aún por elementos extraños y más cerca, por tanto, de las leyes fisiológicas que rigen su naturaleza, nos ofrece un material muy plástico y moldeable*



sobre el que la educación rítmica puede incidir con eficacia.

*En otro lugar hablábamos de la aptitud musical del pequeño y de su capacidad auditiva para captar los sonidos. También su oído es hábil para captar el ritmo de las canciones y traducirlas con su cuerpo. Su cuerpo se convierte así en el instrumento que interpreta el ritmo y la emoción musical del autor.*

*No caben en educación rítmica las imposiciones, aunque la maestra, por supuesto, ayudará y sugerirá en el caso de niños cuyo instinto rítmico sea menos rico y desarrollado. La educación rítmica así concebida, combate la rutina y la mecanización y favorece la espontaneidad y el cultivo de la propia expresividad. Requiere esfuerzo y contribución personal del niño para poner sus músculos, sus movimientos al servicio del pensamiento. Es así, escuela de seguridad, de calma, de dominio sobre el sistema nervioso. Fue esta interpretación una de las aportaciones más importantes de Jacques Dalcroze.*

*No queremos terminar este punto sin intentar disuadir alguna posible confusión que pudiera entorpecer el fruto de la acción de la parvulista. No son sinónimos los términos ritmo y compás. El ritmo —ya lo hemos indicado— es ley, orden y equilibrio. El compás es cuantificación y medio de evaluar ese ritmo. El ritmo debe buscarse en el movimiento, no en la teoría, ni en el cálculo; es más instinto que actividad cerebral. Por eso precisamente está muy al alcance de los niños.*

### **Canciones.**

*Al llegar a la escuela, los niños están en condiciones muy diferentes, respecto de la preparación musical que han recibido en sus casas. Unos niños están acostumbrados a oír cantar y a cantar ellos mismos. Otros, no. En la escuela de párvulos debemos cantar. Que no falten, sobre todo, canciones para acompañar a los juegos. Ya dijimos en otra ocasión que muchos niños cantan antes de los dos años y de ahí que no resultará difícil integrar a todos en los programas de música.*

*La canción es un todo sintético en el que se engloban sonido y ritmo. Este carácter global*

*además de su valor expresivo —la canción refleja elementos afectivos— la hace muy asequible al niño. La alegría, el dolor, todo encuentra expresión en la canción.*

*Es lamentable que no todos los niños sean iniciados en canciones desde sus primeros años. Valdría la pena elaborar una selección de cantos infantiles y breves adecuados al infante, en la que muchas madres hallarían una excelente ayuda para la iniciación musical de sus hijos.*

*Uno de los objetivos que debemos señalar en nuestra escuela de párvulos es el de hacer cantar a los niños y hacerles cantar bien. Grandes valores tienen esta actividad. Entre otros, ayuda a descargar al niño de estados emotivos que, a veces, pesan sobre él. Contribuye a corregir la timidez de ciertos pequeños que les impide expresarse con naturalidad; en el canto hallan facilidad para iniciar una expresividad siempre deseable. Es elemento de integración de los niños al grupo; no hace falta recordar aquí las tendencias individualistas propias de los alumnos de esta etapa.*

*La canción de los niños más pequeños debe apoyarse en los cinco sonidos de pentacordo. Poco a poco debe ir ampliándose el número de estos sonidos a iniciar a los niños en el conocimiento y entonación de diversos intervalos.*

*Hay diversidad de canciones: **Populares tradicionales** (de las que nuestro folklore posee en abundancia y excelente calidad); **infantiles** ("Los pollitos dicen pío, pío, pío", "Tengo una muñeca vestida de azul"); **de juego** ("El patio de mi casa", "La pastora"); **religiosas** ("Virgencita de todos los niños"); **de mimo** ("A mi burro le duele la cabeza", "Los gatitos"). La clasificación no es perfecta ni excluyente, ya que una sola canción puede cumplir varias finalidades y sobre todo gran parte de ellas pueden servir para el juego. No es extraño, ya que la acción lúdica ocupa un lugar muy preferente entre los párvulos y en ella desembocan con cualquier pretexto. No obstante, con esta enumeración que ofrecemos se indican una serie de finalidades que pueden lograrse con las distintas canciones.*

*En nuestro repertorio debe existir una muestra abundante de todos estos tipos de canciones.*

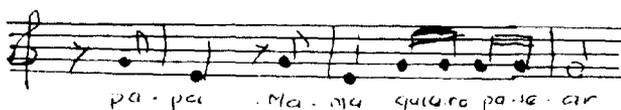
Es más fácil cantar la canción con su letra que tarareándola. Nos movemos en una etapa en la que el desarrollo del lenguaje ocupa una meta muy principal; el estudio de la canción puede iniciarse como ejercicio de lenguaje.

### Creación musical.

Es otro de los objetivos que merecen una atención especial en la educación del párvulo.

El niño "canturrea" su propia música ya desde muy pequeño. Es lamentable, sin embargo, que los adultos no presten atención a estas creaciones infantiles, ni traten de alentarlas. Por el contrario, agotan esa rica espontaneidad, corrigiendo de mil maneras y obligando a los pequeños a dejar sus creaciones para someterse a una música más acabada y hecha. No dudamos de las ventajas del cancionero, y de su importancia hemos hablado ya; pero si queremos indicar que parte de su utilidad radica en el hecho de que puede servir de modelo para el pequeño, que así se sentirá impulsado a mejorar su propia melodía. El repertorio de canciones puede facilitar intervalos, giros, cadencias que pueden contribuir a enriquecer las formas musicales usadas por el propio niño en sus creaciones. Es por tanto deber de la parvulista tratar de mejorar esa creatividad infantil, que puede ser el presagio de una fuerza musical posterior.

Cuando esto escribimos, oímos a una niña de cuatro años que se expresa así:



Hemos tratado de continuar el diálogo musical iniciado por ella y responder al requerimiento que nos hacía:



Es un ejemplo sin otro valor que el de la oportunidad con que se ha producido. Lo citamos con el ánimo de indicar con qué facilidad los niños se lanzan a esta expresión y creación musical, y ello en cualquier momento de su vivir. No precisan ni siquiera la ambientación

de una clase, ni audición musical de ningún tipo. Se expresan cantando como en su propio lenguaje. Es importante que la maestra de párvulos aproveche al máximo estas oportunidades que los propios niños ofrecen en favor de una perfecta educación musical.

Si en estas primeras edades se prestase una esmerada atención a esta actividad creadora, aseguraríamos una juventud más cualificada musicalmente, y por lo mismo con una riqueza espiritual capaz de aminorar la influencia negativa de una sociedad de consumo y materializada en exceso.

### BIBLIOGRAFIA

- BENTLEY, Arnald:** *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla.* Edit. Víctor Leru. Buenos Aires, 1967.
- COMPAGNON, G., y THOMET, M.:** *Educación del sentido rítmico.* Edt. Kapelusz. Buenos Aires, 1966.
- GERMANI, C. de:** *Enseñanza de la música en el Jardín de Infantes, en Teoría y práctica de la educación pre-escolar,* páginas 165 a 210. Edt. EUDEBA. Buenos Aires, 1969.
- HOWARD, W.:** *La música y el niño.*
- LLONGUERAS, J.:** *El ritmo en la educación y formación general de la infancia.* Editorial Labor. Madrid, 1942.
- PERIS, J.:** *Música para niños.* Edt. Doncel. Madrid, 1965.
- SCHOCH, Rudolf:** *Educación musical en la escuela.* Edt. Kapelusz. Buenos Aires, 1964.
- SOURIAU, E.:** *Le rôle de la musique dans l'éducation, dans L'École des parents,* número 9, 1962, páginas 17-32. R. mensual, Paris.
- WILLEMS, Edgar:** *Las bases psicológicas de la educación musical.* EUDEBA. Buenos Aires, 1969.

1. El proceso de elaboración de la noción de número en el niño : dificultades.

Para los adultos, acostumbrados a generalizar un gran número de casos particulares, es difícil comprender las dificultades con las que tropieza el niño en la adquisición de una noción abstracta cualquiera.

Un primer punto de reflexión debe constituirlo el hecho de que el número no es una propiedad de los objetos, sino de los conjuntos, y supone hacer una abstracción tanto de las cualidades perceptivas de los objetos que forman el conjunto como de las relaciones topológicas entre los elementos del mismo. La noción de número se forma lentamente en el niño que, previamente, ha de reconocer, como han demostrado Piaget y sus colaboradores, por una parte la conservación de las cantidades, a pesar de la variación aparente de sus caracteres perceptivos, y por otra la invariancia del número, es decir, que el número sólo es inteligible en la medida en que permanece idéntico a sí mismo, sin tener en cuenta la disposición de las unidades que lo forman.

Estudios ya clásicos en Psicología —Piaget, Gessell, Decroly, etc.— vienen a considerar, en términos generales, cuatro fases en el proceso de elaboración de la noción de número en el niño. Si bien la cuarta pertenece en España a la edad escolar, no es así en otros países, como los nordeuropeos, en los que la educación preescolar acaba a los siete años.

La primera fase comprende, aproximadamente, hasta los cuatro años, pudiendo distinguir en ella tres notas:

— *El carácter sincrético de las primeras percepciones infantiles.* Precisamente de este carácter global de las percepciones deduce Pourveur uno de sus principios psicopedagógicos, "No partir de elementos aislados para agrupar, sino presentar siempre al niño conjuntos que pueda descomponer" (1). Mialaret abunda en

(1) Pourveur, L. *La enseñanza en la escuela de párvulos.* Magisterio Español, Madrid, 1968. Pág. 322.

# Ejercicios lógicos y prenuméricos



MATERIAL DISCAT  
Plancha de 100 bolas

lo mismo cuando habla de "constelaciones" para los cinco primeros números, citando el material de cálculo de Herbinière-Lebert, que se comentará más adelante. Por idéntico motivo, la Pedagogía moderna inicia ya en esta primera fase el estudio de los conjuntos.

— *A esta edad el número forma un todo con el objeto que lo representa.*

— *El hecho de que el niño agrupa las cosas formando grupos de objetos.* Consideramos

de interés señalar que el niño de esta edad sabe contar, pero se trata de una repetición memorística, un juego más de lenguaje.

La segunda fase suele durar hasta los cinco-seis años, según la notación de Piaget (cinco años y medio). Si bien el niño sigue formando grupos de objetos, considera ya en ellos la disposición y la estructura, aun cuando no posea todavía el concepto de unidad ni el de número.

Tampoco en la tercera fase, que dura hasta los seis años, llega a poseer este concepto, pero da un paso más con la aparición de las seriaciones, dando a la serie el valor del último número.

Es en la cuarta fase, que corresponde al primer curso de la Educación General Básica, cuando el niño está preparado para una iniciación gradual de la enseñanza sistemática de las matemáticas.

En líneas generales, podríamos decir con A. Medina que de cinco a seis años el proceso de adquisición de nociones matemáticas es asombrosamente rápido.

## 2. Algunas consideraciones pedagógicas.

Podríamos sentar, como premisa básica, que la educación preescolar forma un todo global; hay una continua interferencia de ejercicios, así todos los ejercicios sensoriales, de observación, de reflexión, de lenguaje, de adquisición del esquema corporal, etc., ayudan al niño en la conquista lógico-numérica; si se separan es en razón de la finalidad perseguida.

Una consideración fundamental la constituye el hecho de que, para hacer posible una

adquisición abstracta cualquiera, el niño ha de tener una gran multiplicidad de experiencias concretas sobre la misma que le dé carácter de realidad vivida y sentida por él, porque, según Mialaret, "el desarrollo de una noción matemática (número u operación, por ejemplo) no es más que el paso de una experiencia vivida o de un conocimiento verbal a un plano de conciencia superior sobre el cual los datos dispersos, las adquisiciones más o menos intuitivas, se reagrupan y se estructuran progresivamente, según las leyes de la lógica adulta" (2).

Una segunda consideración importante es la introducción de un lenguaje matemático correcto desde el principio. Si la edad preescolar es, principalmente, la edad de la adquisición del lenguaje, ¿por qué no decirle al niño desde el principio "conjunto" y no colección, por ejemplo? El niño lo va a encontrar natural y la profesora verá facilitada enormemente su tarea.

Aunque se desprenda directamente de cuanto antecede, nunca está de más recordar que el niño no puede recibir el concepto de número, sino que tiene que descubrirlo, ha de surgirle espontáneamente de la actividad diaria del Centro Preescolar. Es lo que Pourveur ha llamado principio funcional.

Por último, apoyándonos en el carácter sincrético de la percepción infantil, según Decroly, recordamos lo enunciado al hablar de la primera fase en la adquisición de la noción de número: Al niño deben proporcionársele conjuntos para descomponer, más que elementos para agrupar.

## 3. Objetivos específicos y actividades para cada una de las etapas de la educación preescolar.

Al referirnos a objetivos específicos para cada etapa, ofrecemos las metas alcanzables

(2) Mialaret, G. *Pedagogía de la iniciación en el cálculo*. Kapelusz. Bs. As., 1967. Pág. 14.

por el niño medio de estas edades, con objeto de presentar una orientación a padres y profesores, facilitándoles un cierto esquema de observación sistemática. Sin embargo, el hecho de que un niño no alcance estas metas puede no suponer ni siquiera retraso escolar, dadas las características psicológicas de los niños que consideramos.

Del mismo modo conviene dejar clara la finalidad de los ejercicios lógicos y prenuméricos, que son objeto de este artículo, y que no es otra que la adquisición de un método objetivo de pensamiento. Siendo el pensamiento la actividad distintiva de los seres racionales, no es necesario insistir sobre la importancia funcional de estos ejercicios.

Por último, no podemos dejar de insistir en la idea de que el número es una propiedad, una abstracción; para llegar al mismo es preciso pasar por la realidad, de la que es una propiedad. Esta realidad son los conjuntos.

Sin embargo es un hecho que el niño preescolar posee alguna noción de número proporcionada por la vida familiar y social; por tanto, aunque el camino lógico sería llegar a la noción de número a través de los conjuntos, es más real abordar las dos cosas a la vez en el caso de los cinco primeros números, haciendo confluir ambos procesos.

#### *A) Objetivos y actividades para el Jardín de Infancia:*

Los estudios psicológicos de Descoedres han comprobado que el niño de dos-seis años conoce la diferencia entre uno y muchos. En la primera prueba de Gessell el niño de esta edad coloca un cubo en la taza.

Por otra parte la adquisición del uno ha de hacerse en base a contraponer uno a muchos. En la vida diaria del Jardín de Infancia surgen numerosas ocasiones para realizar ejercicios de este tipo, ocasiones que la profesora deberá aprovechar sin dedicarles por ello un espacio de tiempo específico.

En esta edad puede adquirir igualmente nociones prenuméricas y preespaciales, tales como mucho-poco, arriba-abajo, etc. Los juegos de ensartado con perlas, de construcción con cubos, y los de agua y arena, presentan numerosas ocasiones para ello.

Los juegos de agua y arena merecen una mención especial. Dejando aparte el gran atractivo que ejercen sobre el niño, por ser algo con movimiento y sin forma fija, y el benéfico efecto educativo sobre los músculos finos de la mano, son el primer eslabón que lleva al niño hacia la conquista del volumen, conquista que logrará mucho antes que la de la superficie y que la de la línea.

Todos los autores consultados están de acuerdo en que, desde los tres años, puede llegar el niño a la adquisición del 2, principalmente a través de "par", par de ojos, par de calcetines, par de zapatos, etc. Mme. Pourveur y Aurora Medina hablan incluso de la adquisición del 3, que, según otros estudios, se alcanza más tarde.

Al final de esta edad, generalmente, el niño sabe contar hasta cinco elementos, reconoce el cuadrado, el círculo y la cruz, posee las nociones numéricas más y menos —por lo que pueden iniciarse ejercicios de comparación, aún muy imprecisos— y las espaciales de dentro-fuera, encima-debajo.

En consecuencia, puede realizar distintas actividades, tales como:

- Dar dos cubos (según la 1.<sup>a</sup> prueba de Gessell).
- Emparejar cosas, dando referenciales.
- Unir dos mitades de una cosa.
- Contar hasta cinco monedas (2.<sup>a</sup> prueba de Gessell).
- Ensartar bolas grandes.
- Hacer montones con piedrecitas o cuentas de colores, y compararlos.
- Distribuir objetos según su forma, color y tamaño.
- Ordenar objetos por su tamaño (juegos de evaluación).

- Encajar el triángulo, cuadrado y círculo en sus huecos correspondientes.
- Construir con elementos naturales, y reconocerlos, el cuadrado, el círculo y la cruz.
- Transvasar agua y arena de unos cacharros a otros.
- Meter y sacar unos objetos dentro de otros.
- Ejercicios de modelado libre con plastilina, barro, etc.

**B) Objetivos y actividades para la Escuela de Párvulos:**

En líneas generales podríamos señalar como *objetivos* a alcanzar, finalizado el curso, para los niños de cuatro a cinco años, los indicados a continuación, haciendo la salvedad de que no conocemos ningún estudio psicológico en este sentido que haya sido realizado con niños españoles en edad preescolar, por lo que nos hemos valido de estudios efectuados en el extranjero.

- Ser capaz de descomponer en sus unidades los números 3 y 4 (Ej.: análisis del 3:  $1+1+1=3$ ;  $2+1=3$ ;  $1+2=3$ ).
- Enumerar de 1 a 8 (prueba VIII de Descoedres).
- Contar de 2 a 6, señalando los objetos con el dedo (prueba IX de la misma autora).
- Aprender las cifras de los seis primeros números.
- Conocer y manejar el dado.
- Reconocer un conjunto.

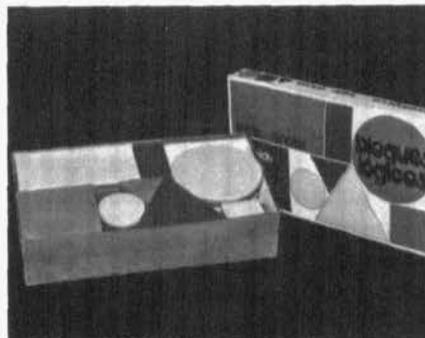
- Comparar conjuntos: mayor que, menor que, igual a.
- Captar el signo = como signo relacional.
- Clasificar objetos en serie, en orden creciente y decreciente (generalmente colocan bien el más grande, el más pequeño y tres o cuatro de los elementos intermedios).
- Familiarizarse con el concepto de superficie mediante la pintura, recortado y pegado, etc.
- Distinguir entre formas cuadradas, esféricas y en punta.
- Dividir una cosa en partes iguales.

**Actividades:**

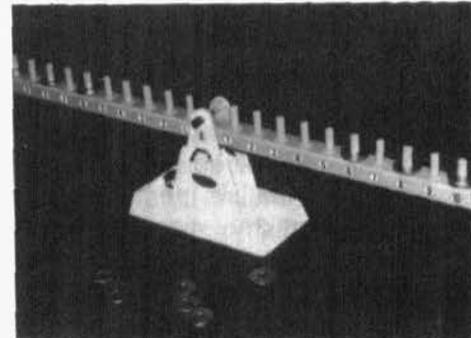
- Juegos con las fichas del dominó para afianzar la imagen mental de los cinco primeros números.
- Descomposición de los números 2, 3 y 4 con los números en color de Cuisenaire o el material de cálculo Herbinière-Lebert.
- Ensartado de bolas, de una en una, de dos en dos, etc.
- Ejercicios de contar niños, bolas, piedrecitas, etc.
- Juegos de emparejar conjuntos con la cifra correspondiente a su propiedad numérica.
- Dar o tomar tantos objetos de un montón como señale el dado.
- Encontrar los bloques lógicos según los atributos pedidos.
- Juego con los bloques lógicos, figuras de plástico en tres dimensiones, gommettes, etc., para la formación de conjuntos.



DOMINO



BLOQUES LOGICOS



BALANZA MATEMATICA

- Juegos de pertenencia (pertenezco a la familia, a la ciudad, al colegio).
- Multitud de ejercicios de comparación de capacidades, pesos, volúmenes, superficies y longitudes, sin especificar unidades métricas.
- Juegos de evaluación de tamaños.
- Actividades de pintura, recortado, engomado, etc.

*Objetivos* específicos a alcanzar, finalizado el curso, por los niños de cinco a seis años:

- Poseer la representación visual global del 10.
- Ser capaz de efectuar el análisis de los números 5 y 6.
- Enumerar del 1 al 10, según Descoeu-dres. Aurora Medina señala hasta el 20.
- Contar de 7 a 10 objetos, señalándolos con el dedo.
- Aprender correctamente las cifras de los 10 primeros números.
- Adquirir la noción de decena y su escritura.
- Saber que el cero indica ausencia de unidades.
- Ser capaz de realizar adiciones y sustracciones con números menores que 10.
- Adquirir la noción de elemento, relación de pertenencia y propiedad característica de los elementos de un conjunto.
- Manipular las medidas naturales, palmo, pie, etc.
- Reconocer la esfera (pelota), paralelepípedo (caja), cono (gorro de payaso), etc.
- Adquirir el dominio de la línea mediante el dibujo intencional.

**Actividades:**

- Juegos con el material Cuisenaire y Herbinière-Lebert, para fijar la representación visual global de los 10 primeros números.
- Análisis de los números 5 y 6 con el mismo material (puede empezarse añadiendo una unidad al número anterior).
- Ensartar perlas de tres en tres, de cuatro en cuatro, etc.

- Contar niños, bolas en el ábaco, dibujos, etc.
- Presentar tarjetas con conjuntos de objetos para que los niños reconozcan el número como su propiedad numérica y entreguen la cifra correspondiente.
- Ejercicios de escritura correcta de los 10 primeros números.
- Meter 10 objetos en una cajita para formar una decena, atar 10 palitos iguales con una goma, pegar 10 figuritas engomadas, etc.
- Ejercicios de conjuntos con los mismos niños, los bloques lógicos, figuritas en tres dimensiones, gommettes y dibujos.
- Consideración de los conjuntos coordinables para llegar funcionalmente a la idea de número natural.
- Consideración de los conjuntos no coordinables: ordenación.
- Uso del cubo pequeño para medir otro grande, del vaso pequeño para llenar otro grande, del palito para medir una línea, etc.
- Comparar las formas de los objetos y cuerpos geométricos.

**4. Necesidad de una programación.**

Si bien la limitada extensión de este artículo no permite entrar con detalle en este interesantísimo punto, no podemos dejar de reconocer que una programación flexible que dé entrada a los imprevistos que surgen en un centro preescolar —imprevistos derivados de la esencia misma de este tipo de centros— es absolutamente necesaria y ha de ser personal. Existen hoy publicaciones de garantía (la efectuada por Abbadie y Gillie, reseñada en la bibliografía final), que pueden tomarse como modelo, sobre todo en los primeros pasos de un novel en programación.

Sólo diremos que para los ejercicios a realizar consideramos interesante la opinión del profesor Mialaret, que distingue cuatro tipos:

- Ejercicios de iniciación para ver la madurez de cada niño al introducir una nueva noción.

- Ejercicios de aplicación que pueden hacerse individualmente.
- Ejercicios de entrenamiento para fijación de las adquisiciones. (Desde los 4-6 años no hay que olvidar, según su parecer, los mecanismos del cálculo.)
- Ejercicios de control, que pueden ser colectivos.

5. **Material pedagógico para este tipo de ejercicios.**

A) *Consideración preliminar.*

El material pedagógico usado por los niños en los ejercicios lógicos y prenuméricos ha de ser lo más diverso posible.

Primero pueden ser usados objetos de la vida diaria: piedrecitas, hojas, legumbres.

Más tarde serán objetos "no figurativos", para que el niño centre la atención en el número y no en la figura.

Todo el material ha de estar en lugar asequible a los niños, a fin de que puedan tomarlo cuando lo necesiten.

En la introducción de un material nuevo, sea del tipo que sea, ha de dejarse a los niños un período de familiarización con el mismo mediante juegos libres.

B) *Material existente en el mercado nacional e internacional.*

- Bloques lógicos:

Los bloques lógicos del profesor Dienes son uno de los materiales para la enseñanza de las Matemáticas más conocidos en España.

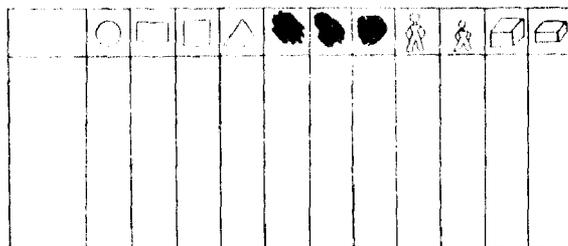
Constan de 48 bloques, generalmente de plástico, de cuatro formas: círculo, rectángulo, cuadrado y triángulo. Para cada una de ellas existen tres colores (rojo, amarillo y azul), dos dimensiones (grandes y pequeños) y dos espesores (gruesos y delgados).

Es decir, que si tomamos la forma círculo habrá doce bloques:

- Círculo rojo, grande, grueso.
- Círculo rojo, grande, delgado.
- Círculo rojo, pequeño, grueso.
- Círculo rojo, pequeño, delgado.
  
- Círculo amarillo, grande, grueso.
- Círculo amarillo, grande, delgado.
- Círculo amarillo, pequeño, grueso.
- Círculo amarillo, pequeño, delgado.
  
- Círculo azul, grande, grueso.
- Círculo azul, grande, delgado.
- Círculo azul, pequeño, grueso.
- Círculo azul, pequeño, delgado.

Lo mismo podríamos decir de la forma rectángulo, cuadrado y triángulo, hasta totalizar los 48 bloques.

Todos las variantes se expresan en la figura adjunta:



Es un material destinado sobre todo al trabajo de los alumnos en el terreno de la lógica de los conjuntos.

Puede jugarse en el suelo y encima de la mesa.

Después de un período de tiempo de familiarización con el material en juegos libres, se usan siguiendo la multiplicidad de juegos que describe el profesor Dienes en el libro citado en la bibliografía que se incluye al final (juego con dos semejanzas, con una diferencia, etc.).

Hoy existen en el mercado bloques lógicos proyectables, para uso del profesor, en los que el atributo grosor, que no se manifiesta en la

proyección, se ha sustituido por un agujero central en los bloques delgados, los gruesos no tienen agujero.

— Material Discat:

Creado en Ginebra, bajo la dirección de Claparède y Piaget, es un material de uso múltiple que abarca, no sólo los números, sino la medida y nociones de Geometría, todo ello bajo el común denominador de la actividad infantil.

Comprende los siguientes juegos:

- Columnas de evaluación.
- Bandeja con sesenta y seis bloques.
- Abaco de cincuenta y cinco bolas.
- Pilas de discos.
- Plancha de cien bolas.
- Los constructores.
- Juego de superficies.
- Telar.

Este material responde al principio de que una verdadera iniciación matemática no puede partir más que de lo sensorial, por lo que proporciona al niño innumerables ocasiones para ejercicios de medida, comparaciones, ordenaciones, etc.

— Material de cálculo Herbinère-Lebert:

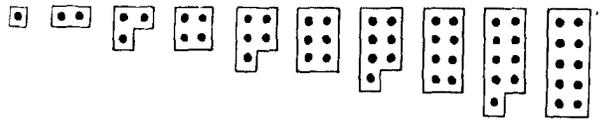
Consiste en una serie de diez cartones distintos en los que, en fondo amarillo, destacan puntos rojos correspondientes a cada uno de los números del 1 al 10, organizados en constelaciones, puesto que psicológicamente es más efectivo presentar los objetos no alineados, sino dispuestos en figuras o constelaciones que el niño asocie al número.

Una serie de cartoncitos con las cifras y los signos de las operaciones completa este juego.

En algunos casos se vende con cartones de considerable tamaño, que se colocan en un atril para uso del maestro.

Este material se revela muy eficaz en el aprendizaje de los números, números par e impar, adición y sustracción, etc.

He aquí un dibujo del mismo:

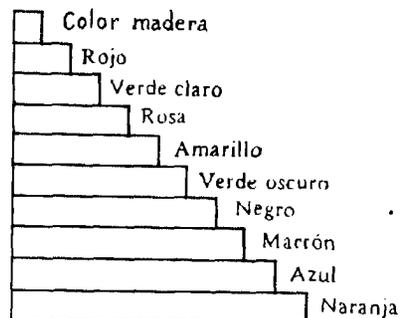


— Números en color de Cuisenaire:

Los números en color compiten en popularidad con los bloques lógicos. Consisten, como es bien sabido, en una serie de prismas, el primero es un cubo de 1 cm. de arista del color natural de la madera, la serie va aumentando de longitud en razón de 1 cm., siendo la mayor de 10 cm. de longitud.

A cada tamaño le corresponde un color, es decir, que todas las regletas de la misma longitud tienen el mismo color.

Estos colores se expresan en la figura adjunta:



Puede observarse que, según el color, existen tres grandes familias 2-4-8; 3-6-9; 5 y 10; el uno y el siete no forman familia de colores porque son números primos.

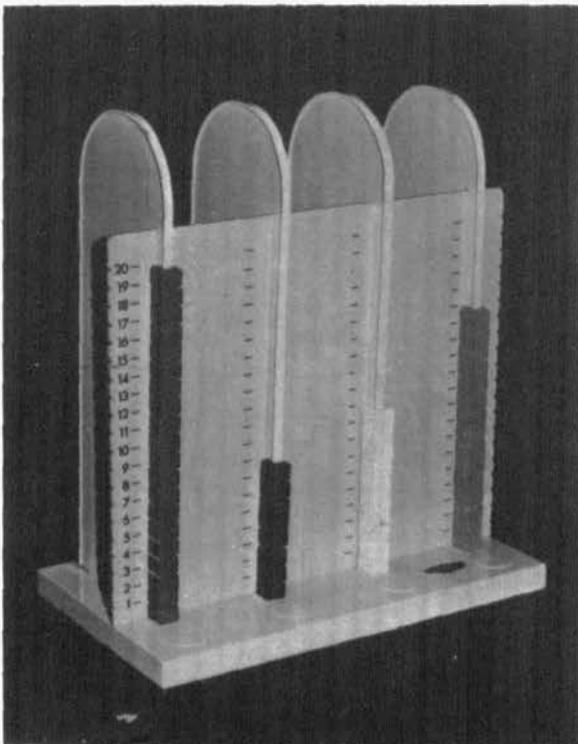
Para el uso de los números en color recomendamos el libro del profesor C. Gateño, indicado en la bibliografía final.

Tras una etapa de juego libre para familiarización con el material, puede pedirse a los niños que construyan trenes (descomposición de una regleta en varios sumandos), escaleras (escalera de los números pares, por ejemplo), etc.

Aun sin aparecer el nombre de ningún número, el niño adquiere nociones intuitivas de orden, equivalencia y estructura algebraica, que sentarán bases profundas para aprendizajes posteriores.

Hemos presentado el material que, por así decirlo, constituye todo un método de enseñanza, pero quedan otros muchos materiales, tales como juegos de evaluación, geoplanos o geo-espacios, regletas acoplables, balanzas matemáticas, ábacos, construcciones de mosaicos, dominó, etc., que sería injusto olvidar, sobre todo considerando que en la edad preescolar todo material a utilizar por los niños es poco, y más tratándose de un material en-

ABACO MULTIBASE



caminado a facilitar gradualmente al niño el acceso a la abstracción.

## 6. Modelo de ejercicios a realizar.

Adquisición: Fijación de las nociones de:

- color,
- forma,
- tamaño,
- grosor.

Material: Bloques lógicos.

Juegos:

A) Pedir a los niños que hagan ejercicios de clasificación de bloques a su criterio. Se les da la siguiente consigna:

"Pon juntos los bloques que se parecen en algo".

Generalmente clasifican por formas en una proporción muy grande.

Los adultos clasifican, normalmente, por colores.

Esto responde a la manera de percibir del niño que, a esta edad, aún se ayuda por el tacto.

Preguntarles el "por qué" de la clasificación.

B) Se reúnen los niños en equipos de cuatro.

- Se deja un espacio libre en el centro del aula.
- El profesor coloca un bloque (preferible grande y grueso) en el centro, diciendo: "Es rojo, es triángulo, es grande, es grueso".
- Pide a uno de los equipos que coloque a su lado un bloque que se le parezca en algo. Deben decir el por qué. Por ejemplo: "Es rojo".

- Si acierta se le da una ficha. Si no acierta juega el equipo siguiente.
- Ganará el equipo que consiga más fichas.
- Se repite el juego, esta vez colocando un niño otro bloque.

C) Se dividen los niños en dos equipos.

- Se dividen los bloques en dos grupos de 24 piezas cada uno.
- Un niño de uno de los equipos pide, previa consulta con su equipo, un bloque determinado, citándolo por sus cuatro atributos.

- Si acierta, el bloque pasa a su equipo. Si no, ceden un bloque.
- Gana el equipo que reúne mayor número de bloques.

D) Juego de negación:

Consiste en decir, a la vista de un bloque determinado todo lo que éste NO ES.

Ejemplo: De un círculo rojo, grande, grueso, decir: No cuadrado, no azul, no pequeño, no delgado, no rectángulo, no azul, no pequeño, no delgado, etc.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

### **Abbadie y Gillie.**

*Fichas Pedagógicas, Hacia el aprendizaje de las Matemáticas.*

*Kapelusz, Bs. As., sin fecha.*

### **Bandet, Saranzas y Abbadie.**

*Hacia el aprendizaje de las Matemáticas.*

*Kapelusz, Bs. As., 1969.*

### **Boulay, L.**

*Le matériel Discat.*

*Colin-Bourrelrier, París, sin fecha.*

### **Charrier y Herbinière-Lebert.**

*La Pédagogie vécue à l'école des petits.*

*F. Nathan, París, 1960.*

### **Dienes, Z. P.**

*Los primeros pasos en Matemáticas.*

*1. Lógica y Juegos Lógicos.*

*Teide, Barcelona., 1966.*

*Enciclopedia Técnica de la Educación.*

*Educación Preescolar, pág. 531-538.*

*Santillana, Madrid, 1970.*

### **Gateño, C.**

*¡Al fin puede Pepito aprender Aritmética!*

*Cuisenaire de España, Madrid, 1967.*

### **Gessell, A.**

*El niño de uno a cinco años.*

*Paidós, Bs. As., 1966.*

*L'enseignement des Mathématiques modernes.*

*(Enseignement élémentaire et préscolaire.)*

*Le Courrier de la Recherche Pédagogique, núm. 31.*

*Publications de l'Institut Pédagogique National, 1967.*

### **Medina, A.**

*Educación de párvulos.*

*Labor, Madrid, 1967.*

### **Mialaret, G.**

*Pedagogía de la iniciación en el cálculo.*

*Kapelusz, Bs. As., 1967.*

### **Piaget y Szeminska.**

*Génesis del número en el niño.*

*Guadalupe, Bs. As., 1967.*

### **Pourveur, L.**

*La enseñanza en la escuela de párvulos.*

*Magisterio Español, S. A. Madrid, 1969. Capítulo XIII.*

# Material Preescolar ANAYA

El material Anaya preparado para la Educación Preescolar llevará al niño, en esta primera etapa de su educación, hacia un desarrollo armónico de su personalidad, de acuerdo con las directrices marcadas por la Ley General de Educación.

## el tren de colores

Primer curso (4-5 años) A. Escolano

### MATERIAL INDIVIDUAL

UNIDADES DE EXPERIENCIA	AI
PRELECTURA	AI
CUADERNOS DE PREESCRITURA	AI
JUEGOS IDEATIVOS (cromos)	AI
EXPRESION PLASTICA	AI

### MATERIAL COLECTIVO

LAMINAS MURALES	EP
-----------------	----

Segundo curso (5-6 años)

### MATERIAL INDIVIDUAL

UNIDADES DE EXPERIENCIA	85
CARTILLA DE LECTURA	45
CUADERNOS DE ESCRITURA	60
JUEGOS IDEATIVOS (cromos)	210
JUEGOS LOGICOS (matemáticas)	EP
EXPRESION PLASTICA	EP
GUIA DE LA PROFESORA. LECTURA Y ESCRITURA	70
GUIA DE LA PROFESORA. ORIENTACIONES PEDAGOGICAS	15
GUIA DE LA PROFESORA. UNIDADES DE EXPERIENCIA Y JUEGOS IDEATIVOS	65

### MATERIAL COLECTIVO

ROTULOS DE GRUPO PARA CARTILLA DE LECTURA	25
LAMINAS MURALES	950

## matemáticas

Segundo curso (5-6 años)

MATEMATICA PREESCOLAR. Juan Casulleras	45
GUIA DEL PROFESOR. Juan Casulleras	60
MATEMATICA BASICA PREESCOLAR. Angel Ramos	65
FICHAS DE EVALUACION	20
GUIA DEL PROFESOR. Angel Ramos	60

## lectura y escritura

SANTI Y ROSA. Iniciación lectura y escritura 25

CUADERNOS ESCRITURA CUADRICULA (del 01 al 12) c/u 5

### SERIE "ESCRIBE Y DIBUJA"

Segundo curso (5-6 años). Andrés Méndez

CUADERNOS DE LECTURA Y ESCRITURA (del 1 al 5) c/u 20

## sistema palau

### EDICIONES A TODO COLOR

BALBUCEOS	16
CARTILLAS 1. <sup>a</sup> y 2. <sup>a</sup>	c/u 20
CARTILLAS 3. <sup>a</sup> y 4. <sup>a</sup>	c/u 38
SEMILLA	80
BARAJITAS EN ESTUCHE 1. <sup>a</sup> , 2. <sup>a</sup> y 3. <sup>a</sup>	c/u 35
BARAJA GIGANTE EN ESTUCHE 1. <sup>a</sup> y 2. <sup>a</sup>	c/u 150
BARAJA GIGANTE EN ESTUCHE 3. <sup>a</sup>	155

### EDICIONES ECONOMICAS

CARTILLAS 1. <sup>a</sup> y 2. <sup>a</sup>	c/u 12
CARTILLAS 3. <sup>a</sup> y 4. <sup>a</sup>	c/u 28
BARAJITAS 1. <sup>a</sup> , 2. <sup>a</sup> y 3. <sup>a</sup>	c/u 11
CUADERNOS LECTOGRAFICOS (del 01 al 11)	c/u 3,80
CUADERNOS TEST AUTODICTADO (del 01 al 03)	c/u 3,80
CUADERNOS DE ESCRITURA SCRIPT (del 01 al 06)	c/u 3,80
CUADERNOS DE CALCULO (del 01 al 06)	c/u 3,80

EDICIONES

**anaya**

SOCIEDAD ANONIMA

ORGANIZACION EDITORA AL SERVICIO DE LA EDUCACION

SALAMANCA (Casa Central). Luis Braille, 4. Telf. 21 77 00. Apdo. 371.  
MADRID-28. Iriarte, 3 y 4. Telf. 246 28 00. Apdo. 14.632.



# desarrollo del sentido comunitario

---

Por  
María  
Antonia  
Fernández

---

*El ingreso del niño en un Jardín de Infancia o en un parvulario es un paso excepcionalmente importante para el desarrollo del sentido social y comunitario. El niño se encuentra de repente, sumergido en dos tipos de comunidades: adulta e infantil, igualmente nuevas y desconocidas para él. Su conducta, frente a estas nuevas situaciones con las que ha de enfrentarse, permite comprender la diversidad de problemas que tendrá que resolver.*

*Entre los dos y los seis años el niño avanza hacia la conquista de su autonomía. Observando su desarrollo, encontramos movimientos que aparentemente son contradictorios.*

*En primer lugar, el niño oscila entre la necesidad de los demás y el rechazo. Existen momentos de docilidad en que busca incitar, dar alegría y agradar al otro, especialmente*

*al adulto; y hay momentos de rebeldía en que busca desprenderse de los mayores y de los demás niños y quiere actuar por su cuenta, sin mediaciones externas.*

*Estos momentos son los que, mirados desde el punto de vista educativo, presentan para educadores y padres, la máxima dificultad pedagógica.*

*El niño no es social por nacimiento, pero busca e intenta la socialización e integración comunitaria progresivamente. Es decir, a medida que realiza el aprendizaje de vivir con los demás, desarrolla sus capacidades de convivencia y sociabilidad. Este aprendizaje, exige del niño esfuerzos considerables y se le representan en su esquema mental, como riesgos a asumir. Un inadecuado desarrollo de la sociabilidad o una falta de autonomía personal, producen trastornos en la personalidad.*

*Estas dos dimensiones: sen-*

*tido de comunidad y autonomía personal, son manifestaciones de una única tendencia: el crecimiento.*

*Internamente, la tensión y el vigor vital, llevan a la persona del niño a hacerse a sí mismo, y simultáneamente, ésto le conduce a relacionarse con los demás y enriquecerse mutuamente. Es pues esta tensión la que le hace estar en un diálogo constante consigo y con los demás. Vamos a intentar analizar por qué medios puede llegar a esta finalidad el niño del Jardín de Infancia y el de la Escuela de Párvulos.*

## I. DESARROLLO DEL SENTIDO SOCIAL Y COMUNITARIO EN EL NIÑO DEL JARDIN DE INFANCIA

*El niño de dos a cuatro años asegura su autonomía, en primer lugar, gracias a las adqui-*

siciones que realiza en el campo de la motricidad y del lenguaje. Pero a causa de la limitación de posibilidades que tiene, la conquista de esta autonomía, va a resultar para él, una experiencia difícil y trabajosamente realizada.

Además, esta adquisición, como todas las demás no la adquiere de una manera constante y regular.



¿Cómo puede contribuir el Jardín de Infancia a que el niño adquiera la suficiente confianza en sí mismo y en el prójimo? ¿Cómo podrá contribuir a construir y crear en él una imagen positiva, serena y pacífica, de las diversas comunidades y ambientes en las que progresivamente tendrá que integrarse?

1. Ciertamente, la socialización del niño no comienza

en el Jardín de Infancia; desde su nacimiento, forma parte de un universo social y las primeras relaciones que establece con los miembros de esa comunidad, van a señalar a la vez el sentido de su autonomía y del intercambio que establezca con los demás. En este orden, hay que subrayar la importancia que tiene el que el Jardín de Infancia continúe dando sentido a todas estas manifestaciones que el niño aprende en el seno de la familia y en relación con sus padres.

- Ademanos expresivos.
- Llamadas.
- Respuesta a los estímulos.
- Imitación.

Con todo ello, el niño elabora progresivamente su representación de las relaciones sociales. Los padres, se convierten a la vez en modelos y mediadores.

2. Los progresos realizados al caminar y al hablar dan al niño más autonomía y poder. Es en este momento cuando utiliza mejor la acción y la expresión para comunicarse con los demás. En este sentido es preciso tener presente que:

a) Esta comunicación se realiza en función de sus intereses.

b) Le interesa más al otro —adulto que el otro— niño.

c) Con otros niños unas veces experimenta el deseo de "hablar" otras las satisfacciones de estar entre ellos sin saber como comportarse.

Hacer posible todos estos intercambios sería una de las

tareas primordiales del Jardín de Infancia.

3. Desde que el niño entra en el Jardín de Infancia, hay que contar con su "historia". Nos llega con las marcas de unos privilegios gozados y unas carencias padecidas. Su comportamiento en este nuevo ambiente, depende sin duda no sólo de este pasado, sino de cuanto el Jardín le



ofrece y espera de él, pero, su vida anterior le va a condicionar mucho. En este terreno habrá que situar la "crisis de oposición" que se presenta en las inmediaciones de los tres años.

Esta crisis eminentemente socializante le hace ponerse a prueba ocasionando conflictos, pero también experimentando sus posibilidades. Con los esfuerzos que realice, lo

que el niño busca es afirmarse, buscar puntos de apoyo.

En esencia, la crisis de oposición se explica en gran parte por la insuficiencia de ocasiones de gastar su energía vital, que le ofrece el ambiente familiar. La aparición de nuevos intereses y la diversificación de los mismos, unido a la incesante avidez y curiosidad que siente el niño por el exterior, mantienen y profundizan los aspectos de rebeldía que toda crisis pone en juego. El niño está maduro para nuevos descubrimientos y toca al Jardín de Infancia proporcionarle ocasiones para ello.

- Naturaleza.
- Personas.
- Conductas.

Serán puntos de referencia, seguros y eficaces.

4. La inserción en el Jardín de Infancia proporciona al niño ocasión de tomar contacto con dos comunidades o colectividades humanas: adultos y niños.

La primera experiencia que sufre ante estas dos nuevas situaciones es la de "soledad" y abandono. En estas circunstancias busca a la vez nuevos tipos de reacción y ponerse a prueba. Ambas reacciones aparecerán en uno u otro momento del período escolar, dándonos pruebas de que inhibiciones que parecían superadas, no lo han sido totalmente. En todo caso, hay que constatar que progresivamente, el niño romperá su soledad para irse integrando en el grupo, pero:

1. Las relaciones con las personas tienen todavía mu-

cha más importancia que las relaciones con las cosas.

2. Las actividades le interesan por la persona que se las propone, más que por la motivación que le ofrece el trabajo.

5. El encuentro con otros niños es uno de los polos de mayor atractivo del Jardín de Infancia, y ocasión de grandes e importantes descubrimientos. Pero la integración en el grupo, supone para el niño bastantes problemas, quizá el más esencial puede formularse con la siguiente pregunta ¿cómo ser "yo" y "yo con los demás"?

El Jardín de Infancia debe ayudar al niño a darle esta seguridad en sí mismo y a disminuir progresivamente la inseguridad que experimenta en la integración. Las actividades de tipo colectivo e individual, serán primordiales en este sentido.

6. Pero el Jardín de Infancia ofrece al niño, situaciones sociales harto embarazosas: por ejemplo: el tener que cooperar, colaborar con otros niños para la realización de un proyecto, resulta costoso para su capacidad, pero más todavía le resulta enojoso el tener que elegir o escoger en vez de ser escogido o elegido. La variación de estas actividades individuales y colectivas irá dando al niño seguridad y confianza en sí mismo y en los demás. La organización de aulas debe prevenir estas situaciones.

Juguetes y actividades que están a disposición de cada uno y

Cantos, danzas, escenifica-

ciones, cuentos que son para todos.

En otro aspecto, resulta difícil en este período hablar de perturbaciones de socialización. El niño está todavía excesivamente ligado a los aprendizajes hechos en el medio familiar o demasiado marcado por las carencias como para poder hablar de una verdadera conducta social. Las etapas del desarrollo social están mal definidas a esta edad. Es tarea del observador inteligente saber vislumbrar las características de cada niño y el potencial que lleva en sí, pero especialmente, es preciso no olvidar que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo.

## II. DESARROLLO DEL SENTIDO SOCIAL Y COMUNITARIO EN EL NIÑO DE LA ESCUELA DE PARVULOS

Así como en el período de dos a cuatro años la vida social del niño está más orienta-



da a afirmar la propia persona frente a la de los demás, en este otro período de los cuatro a seis, el desarrollo social se realiza con intensidad y en un clima de calma y serenidad general.

Convertirse en una persona integrada, formando parte activa de un grupo social, es el resultado de un largo proceso educativo. Lo que en este sentido puede aportar el parvulario es sólo el fundamento de lo que habrá que proseguir en las restantes etapas educativas. He aquí en síntesis la diversidad de tarea que debe atender preferentemente el parvulario.

### 1. Lo exterior a nosotros.

Nuestra vida se inscribe en el círculo de realidades exteriores a nosotros mismos, con las cuales establecemos una relación de **intercambio**. Llegar a que el niño establezca con naturalidad estos intercambios a la vez que descubre la variedad de riqueza y matices que nos aportan, es condición indispensable para la creación de una sana **actitud de apertura**, base de todo desarrollo social.

### 2. Las actitudes ante el otro.

Para el desarrollo de una conciencia social no basta el haber llegado a percibir "lo otro" y haber establecido unas relaciones de intercambio, es preciso además tener una **actitud**.

A medida que el niño va creciendo, va realizando la diferencia entre las cosas y las per-

sonas y va tomando una actitud ante estas realidades.

Es preciso que llegue a integrar al otro en su propia vida, que adquiera la conciencia exacta del contenido de su relación, es decir, que cree en sí, actitudes de apertura. Esto lo realizará especialmente colaborando en trabajos, participando y ayudándole a descubrir las aportaciones y valores de los demás. Es necesario además favorecer en él el deseo de apertura, de relación y educar sus experiencias en el marco de sus posibilidades vitales de madurez intelectual y humana.

Actitudes que habrá que corregir en este sentido.

- a) *Prescindir del otro: individualismo y falta de compromiso.*
- b) *Utilizar al otro: espíritu de competición, oportunismo.*
- c) *Aceptaciones parciales del otro.*

### 3. Sentir al otro.

Es decir, conocer al otro, saber cómo vive, cómo piensa, cómo siente, que cosas hace, qué le preocupa y qué le ilusiona.

### 4. Acercarse al otro.

La escuela representa para el niño la gran sociedad y por eso conviene que ésta penetre en el colegio, al menos a través de la organización y del contacto que establezca el niño con los demás.

Dos clases de relaciones habría que prever para esta etapa:

#### 1. Aquellas que establecen



y profundizan en el niño la relación con el adulto:

- Relación de autoridad: sentido de norma.
- Relación de libertad.
- Relación de opinión.

#### 2. Aquellas que integran en el grupo.

- Colaboración y convivencia.
- Respeto y responsabilidad.
- Participación: desarrollo de la iniciativa.
- Funciones a desempeñar.

#### 3. Aquellas que establecen la relación entre instituciones sociales.

- Descubrimiento de profesiones.
- Valoración del trabajo.
- Relación escuela-familia-grupo social.

Conseguir pues, que el niño actúe personalmente, como individuo y como miembro de una comunidad, es algo que el educador debe ir favoreciendo y educando progresivamente.

# PRINCIPIOS RELIGIOSOS Y ACTITUDES MORALES

XI

---

Por

M.<sup>a</sup> Teresa Lázaro

y

M.<sup>a</sup> Antonia Fernández

---

## INTRODUCCION GENERAL

Hablar de formación religiosa y de actitudes morales en el período pre-escolar es quizá poner nuestra ambición a demasiada altura. Es necesario crear una imagen adecuada a lo que deseamos.

En primer lugar, y para ayudar a crear esta imagen, tenemos que realizar una serie de afirmaciones que nos ayuden a situarnos.

1. La autenticidad de la formación religiosa está, de forma muy especial para estas edades, ligada a la calidad del testimonio cristiano que el niño percibe en sus padres y en sus educadores.

2. Esta "formación religiosa" o esta creación de "actitudes morales" no se realiza por transmisión magisterial de contenidos estrictamente religiosos, sino que se sitúa en la experiencia y vivencia de valores pre-religiosos. Constituye lo que se conoce en Pedagogía religiosa, con el término de pre-catequesis. Es ésta una acción anterior a la catequesis. Como se dice en otro lugar, algo así como el pórtico en una catedral, a través del que nos introducimos en ella. Sólo si esta acción es desarrollada, tendrá sentido la catequesis de los años escolares obligatorios.

¿Cómo se realiza esta acción? Se realiza siguiendo la vida y actividad del niño y la evolución de sus intereses.

Lo estrictamente religioso sólo debe ser tocado cuando el niño haya vivido con cierta intensidad los elementos pre-religiosos anteriores.

3. Si la pre-catequesis ha sido bien realizada, la catequesis posterior vendrá a completarla; pero si no fue hecha, o se hizo pobremente, es inútil obstinarse en querer hacer que el niño asimile los elementos religiosos adultos, pues carece de base y se corre el peligro de detenerse en una explicación externa, abstracta y artificial. Seamos pacientes y no queramos quemar etapas inútilmente.

Ciertamente cuando un niño viene al parvulario, habiendo pasado anteriormente por el Jardín de Infancia, hay en su comportamiento y en su formación religiosa datos conseguidos, que no están presentes si no tuvo la suerte de pasar por esta situación. En todo caso, se hace preciso que tratemos los aspectos formativos para cada uno de los períodos por separado, pues de esta forma llegaremos a precisar mejor el curriculum de actividades a establecer.

Es necesario advertir que, dada la integra-

ción de actitudes o el carácter globalizante que posee toda actitud religiosa, incluimos en la formación de éstas las de carácter moral.

## FORMACION DE ACTITUDES RELIGIOSO-MORALES EN EL NIÑO DEL JARDIN DE INFANCIA

Todos los psicólogos están de acuerdo al afirmar la importancia de la primera educación. Los primeros años de la vida, marcan en la persona los rasgos de lo que será su conciencia moral y su actitud respecto a los demás. Esto se aplica también a las actitudes religiosas. Pero:

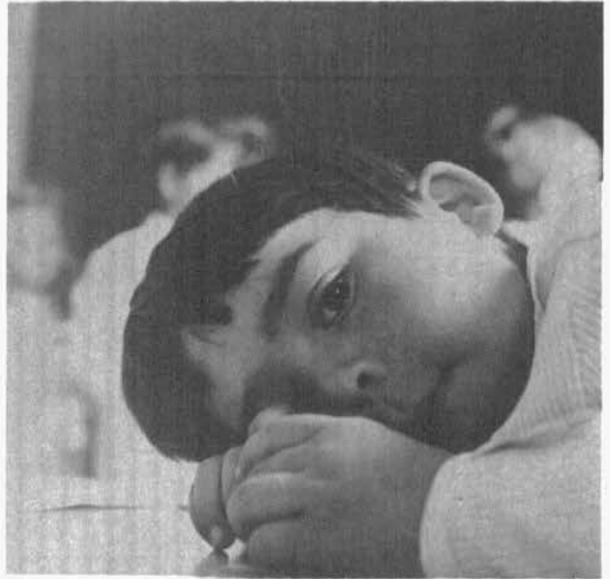
1. *La formación cristiana de los niños de dos a tres años, se realiza, esencialmente, a través de los adultos que están en contacto con ellos.* La parte más esencial corresponde a los padres y ellos se convierten en expresión conciliar "en primeros responsables de la formación cristiana de sus hijos" (Cf. Decl. sobre educación cristiana de la juventud). Los niños deben descubrir el sentido religioso y la cercanía de Dios, en su familia.

2. *La acción de los educadores debe permitir al niño completar la experiencia religiosa recibida en la familia.*

Esta acción se realizará en primer lugar por la manera cristiana de ser de la educadora. En segundo lugar por la acción profesional religiosa que desarrolle junto a él.

La formación religiosa en el Jardín de Infancia no tiene su plena eficacia más que cuando la educadora trabaja en estrecha relación con los padres.

3. *Educar a los niños en los valores humanos es la base de una auténtica educación de fe.* El proceso humano natural del paso del inconsciente a lo consciente es idéntico en el terreno del proceso de fe. Hay que llevar al niño de la actitud de fe natural a la actitud consciente de fe, y todo ello es un proceso vivo y encarnado en el propio ser del niño.



## ACTITUDES CRISTIANAS FUNDAMENTALES A EDUCAR EN ESTE PERIODO

Lo esencial de la formación religiosa no está ni en los conceptos, ni en las razones, ni en los sentimientos, sino en las actitudes que las personas mantenemos respecto a Dios, a los demás y al mundo creado.

El niño posee, si está bautizado, un germen de fe, que sólo se desarrollará en el testimonio de otra fe adulta. La conducta del niño no llegará a ser cristiana, si los adultos que le rodean no tienen un comportamiento cristiano.

Las actitudes fundamentales que pueden constituir objetivos para este período son:

### 1. *Despertar de la actitud filial.*

Es muy importante que desde la primera infancia el niño sienta con certeza que es amado por Dios. Esta certeza será el apoyo inquebrantable de la confianza, de la paz y de la alegría. Pero esto es tarea del hogar. Si en él, el niño no experimenta la seguridad de sentir-

se acogido y querido, difícilmente la sentirá acerca de Dios. La imagen de Dios nos viene a través de los hombres, las palabras sólo vienen a dar sentido en este caso a las experiencias vividas.

### 2. *Actitud de admiración.*

Es el primer paso hacia la adoración. Para esto es necesario dejar al niño *mirar, observar*. Dejémosle descubrir qué es la vida, la grandeza, la alegría, la luz, el agua, la belleza, etcétera. Pero sepamos aprovechar los menores detalles para conducirles a la admiración, al sentido de lo sagrado, la adoración.

### 3. *Iniciación a la oración.*

La experiencia de la oración comienza ya con la admiración, pero sigue un proceso lento y progresivo. A orar debe el niño iniciarse en su propia familia. El Jardín de Infancia debe hacer consciente, aunque no sistemático, el proceso. Los pasos de este proceso pueden resumirse en los siguientes epígrafes:

1. Ver y oír orar al adulto.
2. Orar con el adulto.
3. Orar en común:
  - con el gesto y el canto,
  - con el silencio,
  - con la palabra.

La oración es el único medio de que el niño vaya adquiriendo el verdadero sentido de la vida y del universo.

## SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

A) Hacer que los niños descubran la belleza que les rodea.

1. *Valores pre-religiosos.* Descubrimiento de la naturaleza: árboles, flores, frutos, montañas, animales, luz, agua, tierra, sol, fuego, nieve...

2. *Valores religiosos.* Admiración-contemplación.

B) Descubrir la vida.

1. *Valores pre-religiosos.* Lo que cada uno puede hacer: sentir, pensar, expresar, mirar, oler, tocar, marchar..., etc.

2. *Valores religiosos.* Descubrir la alegría de vivir. Presencia del Espíritu de vida que hace posible que sepamos amar con los sentidos, el pensamiento, la expresión...

C) Ponerles en contacto con los valores espirituales.

1. *Valores pre-religiosos.* Descubrir las personas que os rodean. Experimentar gestos de amor, servicio, generosidad, bondad. Expresar nuestros sentimientos.

2. *Valores religiosos.* Sobre la base de estos valores humano-espirituales iremos incorporando progresivamente los valores religiosos (el amor de Dios sólo podemos descubrirlo a través del amor de las personas. Igualmente sucede con los demás valores).

D) Vivir la alegría.

1. *Valores pre-religiosos.* Celebrar acontecimientos ocasionales. Cultivar un clima de sorpresa en la preparación de las fiestas. Manifestar nuestra alegría.

2. *Valores religiosos.* Encaminar hacia el sentido de la fiesta de Navidad y de Pascua de Resurrección.

E) La toma de conciencia de su propio cuerpo y el dominio de su esquema corporal deben ser orientados en un mundo de valores pre-religiosos.

- Actitudes de equilibrio en el comportamiento.
- Actitudes de respeto.
- Actitudes de silencio.
- Actitudes de recogimiento.
- Actitudes de pulcritud.
- Actitudes de escucha.
- Actitudes de intercambio con las personas amadas.

## ORIENTACIONES METODOLOGICAS

Los medios serán todos aquellos que coadyuven al desarrollo del niño en el plano de su personalidad, siguiendo las etapas de su evolución y madurez, según las leyes de la:

- Imitación.
- Contemplación.
- Despertar del Yo personal.

### 1. *La ley de la Imitación:*

Los niños muy frecuentemente arrítmicos, por la imitación de gestos y movimientos, van adquiriendo, no sólo la conciencia de su propio cuerpo, sino el control y la gracia del movimiento, entrando de esta forma en el camino de *actitudes de un incipiente autocontrol*.

### 2. *Ley de la Contemplación:*

La presentación de imágenes que impliquen belleza, alegría, amor, etc., ayudarán al poder creador de la imaginación del niño, asimilando de esta forma el mundo de los valores.

### 3. *El despertar del Yo personal:*

La maestra someterá al niño a un mundo de experiencias vividas, donde las expresiones de

amor, de cariño, de alegría y de seguridad sean el clima que prepara para un vida de fe.

Como final de estas orientaciones es necesario subrayar que esta formación se inscribe en el marco de lo *ocasional*. Por ocasional se entiende:

#### 1. *Ocasiones previstas:*

- Fiestas regulares: Navidad, Santos...
- Circunstancias relacionadas con el paso de las estaciones, por ej.: aparición de las flores, llegada de las estaciones, etc.
- Circunstancias provocadas por las actividades escolares: admiración, alegría, entusiasmo...
- Circunstancias nacidas de algún tema que suscite el interés.

#### 2. *Ocasiones imprevistas:*

- Tiempo: sol, agua, viento.
- Acontecimientos: una visita, el sonido de las campanas, nacimiento de un hermanito.
- Conducta del niño: rasgo de generosidad de un niño, etc.

## EDUCACION PRE-ESCOLAR DIMENSION DE FORMACION RELIGIOSA

### Introducción

El niño pre-escolar comienza poco a poco a despertar al mundo de lo objetivo, de la belleza, del bien y del orden. Es decir, entra progresivamente en el mundo de lo concreto material y de lo concreto espiritual. Ayudarle a introducirse en el mundo espiritual es ponerle en el camino de lo religioso y de lo cristiano. La acción educativa religiosa de esta etapa es una acción eminentemente preparatoria, pero muy importante para el desarrollo integral de la personalidad del niño.

Hay que evitar, por lo tanto, el centrar el quehacer educador en la adquisición de nociones y en dar el sentido negativo de la vida y de



la existencia: pecado, fealdad, maldad, etc. Lo que hay que ir preparando en los niños es la alegría, la confianza, la mirada siempre nueva que ve algo de bueno en todo lo creado.

## Objetivos

Toda esta etapa debe llevar al niño a que tenga posibilidad en la dimensión religiosa de:

1. *Llegar a una experiencia religiosa y cristiana*, haciendo que los acontecimientos más importantes que vive el niño, bien de orden familiar, bien de orden escolar o personal, o bien ocasionados por el paso de las estaciones o de las fiestas, los viva con un sentido religioso y aprenda a descubrir en ellos lo que tienen de trascendentes para él.

2. *Vivir unas actitudes cristianas*: de agradecimiento, alabanza, delicadeza, respeto, admiración, esperanza, amor.

3. *Expresar sus actitudes religiosas por medio de símbolos cristianos*: luz, agua, gestos: saludo, paz, abrazo, regalos, palabras, mirada; casa, vestido blanco, etc.

4. *Formarle en el sentido de lo gratuito, por cuanto éste es parte esencial de la vida cristiana considerada como servicio, es decir, intercambio que enriquece su interés.*

5. *Educarle en actitudes de oración.*

6. *Conocer de forma muy asistemática algunos datos sobre Dios. Jesús, Espíritu, Virgen María, fiestas de Navidad y Pascua.*

7. *Iniciarle en el lenguaje simbólico.*

## Metodología

La acción educativa religiosa con los niños de la etapa pre-escolar tiene tres notas muy importantes:

1. Es una acción muy globalizada con otras dimensiones. Lo estrictamente "religioso" es la culminación de todo el proceso educativo y el punto de partida para un nuevo proceso. Está, por lo mismo, inseparablemente unido a la acción y se desarrolla en un clima de alegría y confianza, único en el que el niño va a comprender algo del mensaje que deseamos capte.

2. Es una acción que va a desarrollar y educar las potencialidades religiosas que existen en el niño: actitudes, conducta, sentido de lo trascendente, del bien, la belleza, la bondad, la colaboración, el respeto, etc.

3. Es también, en algunas ocasiones, una catequesis muy inicial y asistemática, es decir, intenta dar un significado a aquellos acontecimientos, gestos o conductas que el niño ve vivir a su alrededor: fiestas, acontecimientos ocasionales, como el santo de uno de los niños o el bautizo de un hermanito de alguien... Casa de Dios, oración..., pero en todo caso ha de darse siempre más importancia al hecho que a la explicación. Es muy importante para esta catequesis utilizar al máximo la realidad simbólica cristiana para la que los niños de estas edades están muy capacitados.

## Actividades

1. *Sentido religioso del cuerpo:*

- Manos: levantamos las manos para alabar a Dios. Juntamos las manos para orar. Las manos sirven para querer: saludar, abrazar.
- Pies: Caminamos hacia Dios con alegría. Nos acercamos a los demás hombres con paz. Andamos juntos.
- Ojos: Levantamos los ojos a Dios. Miramos con cariño a nuestros padres. Los ojos sirven para querer: sonrír, miran, llaman, agradecen, admiran.
- Oídos: En el silencio nos disponemos a escuchar a Dios con atención. Atendemos a quienes nos hablan.

# DECORE SU HOGAR Y GANE DINERO MIENTRAS ESTUDIA DECORACIÓN

- Boca: La boca también sirve para querer: nos hablamos, nos besamos. Expresamos nuestra alegría cuando cantamos.
- Respiración: Respiramos porque estamos vivos. El aliento.

## 2. Sentido religioso de las cosas.

- Tierra, piedras, montañas.
- Agua, ríos, mares, nieves.
- Luz, sol, luna, estrellas, fuego.
- Viento, nubes.
- Plantas, frutos, hojas, árboles.
- Animales: pájaros, peces, aves...

### 1. Todo lo que existe alaba al Señor.

2. Todo lo que existe es huella del amor de Dios.

3. Los colores, las formas, los movimientos, los sonidos de la naturaleza nos hablan de la belleza de Dios.

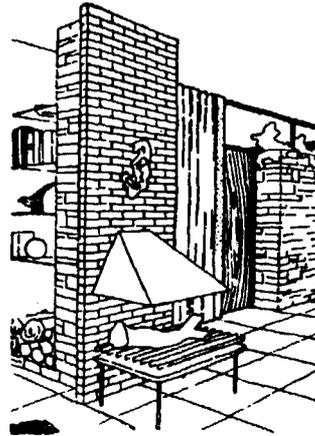
## 3. Sentido religioso de las personas y de su actividad.

### 1. La familia:

- Descubrimos nuestra casa y la casa del Señor.
- Queremos a nuestros padres y amamos a Dios.
- Jugamos con nuestros hermanos.
- Todos nos alegramos juntos en las fiestas: Navidad, Pascua, aniversarios...

### 2. Las personas:

- Convivo con mis compañeros: juego, hablo, canto, trabajo, rezo con ellos.
- Quiero a mi profesora: la saludo, la escucho, hablo con ella, estoy contento a su lado.
- Las personas con las que me encuentro: descubro lo que hacen por mí, doy gracias a Dios por lo que hacen.



POR CORRESPONDENCIA, POR SOLO 190 PTS. MENSUALES / INCLUYENDO MATERIALES DE ENSEÑANZA, CORRECCION DE LOS EJERCICIOS MENSUALES Y EVENTUALES CONSULTAS DEL ALUMNO / APROVECHANDO SUS RATOS DE OCIO O ALGUN DESCANSO EN SUS TAREAS / CEAC, CON 25 AÑOS DE EXPERIENCIA EN ESTE SISTEMA DE ENSEÑANZA, LE OFRECE CON VERDADERO ORGULLO UN CURSO PRACTICAMENTE UNICO EN EUROPA: UN ARTE DE PLENA ACTUALIDAD, POR CORRESPONDENCIA. SOLICITE INFORMACION ESCRIBIENDO A CEAC ARAGON, 472 Dpt. L-56 BARCELONA.

Vd. podrá seguir este curso excepcional en su propia casa, beneficiándose de las múltiples ventajas que le reportará su estudio: DECORAR SU HOGAR, con lo cual empezará a practicar, además de embellecerlo. Eso será la prueba de su depurado gusto y del dominio que adquirirá en DECORACION; GANARA MIENTRAS ESTUDIA, pues durante el Curso, estará ya en condiciones de realizar proyectos y reformas de decoración y con sólo lo que cobre de un proyecto, pagará sobradamente todo el Curso; POSEERA, al finalizar el Curso, un ARCHIVO PROFESIONAL formado por una colección de más de 800 láminas y una autentica ENCICLOPEDIA de 1.800 páginas... Cuando Vd. ya sea Decorador —o Decoradora—, tendrá trabajo asegurado con buenos ingresos o los mejores empleos y un sueldo magnífico, pues son innumerables los trabajos en que intervendrá. Siendo Decorador Vd. podrá TRABAJAR CON ARQUITECTOS, cuidando de la parte decorativa de los proyectos e instalaciones; ESTABLECERSE POR SU CUENTA, dedicándose a decorar viviendas, establecimientos comerciales, stands en ferias, creación y montaje de escaparates en tiendas, salas de espectáculos, etc.; EMPLEARSE CON BUEN SUELDO en empresas de Decoración y Muebles, Tapicerías, Grandes Almacenes, Tiendas, etc. ¿QUE SE ESTUDIA? En este Curso recibirá una completa formación técnico-práctica sobre todas las materias que debe dominar un buen Decorador; aprenderá "Teoría de la Decoración", "Complementos Decorativos", "Proyectos y Conjuntos", "Planos y Croquis", "Técnica del Mueble", "materiales que conviene emplear en cada caso", y tendrá una visión completa de los "Estilos Artísticos".

✱ GRATIS Y SIN COMPROMISO Solicito que me remitan un folleto en colores, del modernísimo Curso de DECORACION

DON \_\_\_\_\_

DOMICILIO \_\_\_\_\_

POBLACION \_\_\_\_\_ Dest.º Postal \_\_\_\_\_

PROVINCIA \_\_\_\_\_

CEAC • ARAGON, 472 Dept. L-56 BARCELONA (13)

## EL DESARROLLO MOTOR EN LA ETAPA PRE-ESCOLAR

Por  
**Josefina Unturbe  
Jiménez**

Según el Profesor Arnold Gessell, el niño tiene 600 músculos diferentes que ha de adiestrar. La mayoría de ellos forman pares simétricos, unidos al esqueleto con su complicado aparato de articulaciones y palancas. En el niño pre-escolar este aparato tiene una gran versatilidad. Y su sistema muscular posee unos 40 millones de fibras, con un gran número de fibrillas microscópicas, ligadas a otras fibrillas nerviosas, que reciben impulsos por medio de una maraña de cédulas nerviosas que están ubicadas en el cerebro y en la médula espinal. Debido a esta cantidad de conexiones, el sistema muscular es, en realidad, un sistema neuro-muscular tan complejo que tarda unos veinte años en organizarse. Su proceso empieza antes del nacimiento cuando entran en acción los profundos músculos espinales del tronco. El desarrollo de los músculos pesados fundamentales es básico para el de los músculos accesorios más delicados, tales como los que mueven la lengua y los dedos, contraen los labios y hacen girar los ojos. "La salud motriz —añade Gessell— depende de una armonización de pesados músculos fundamentales y delicados músculos accesorios. Para establecer una armonía la naturaleza

acentúa uno y otro grupo, ora flexores, ora extensores; ora la simetría, ora la asimetría; una vez los músculos de marchar, otra los de detenerse".

Por su parte, la Profesora Liselotte Diem, en una comunicación presentada en el Congreso de Educación Física y Deportiva, celebrado en Munich en septiembre de 1966, dijo que "el movimiento es espontáneo y natural. El niño "sabe" de sí mismo, por primera vez, a través de su capacidad de movimientos. Forma sus movimientos con independencia, por tendencias del crecimiento que actúan y son dirigidas desde su interior. El hombre desarrolla sus facultades motoras —prosigue la profesora alemana en la primera fase de su vida por un deseo de actividad natural, por involuntarias reacciones que pasan después del nacimiento a una actividad en la que toma parte la voluntad. El bienestar que produce el movimiento de los miembros, pateando, revolcándose, dándose la vuelta e irguiéndose, estimula la repetición de nuevas variantes del automovimiento. Pero el desarrollo del hombre es complejo. El desarrollo de la capacidad del movimiento va acompañado y seguido de

secuencias alternantes, de percepciones sensoriales, de tal modo que el hombre crece aprendiendo, según señala A. Gehlen.

Una experiencia realizada con niños afectados por parálisis espástica —expuesta por el Profesor Maisel— dio como resultado que una vuelta al gatear provocaba una reanudación del desarrollo interrumpido, pues a través de las vías sensoriales nerviosas fue estimulada la región del cerebro que dirige estos movimientos. Repetidas pruebas con éxito van creando vías reflejas en el cerebro, grabándose en él, paulatinamente, el movimiento correcto. Por medio de ejercicios cotidianos, de cinco minutos de duración, repetidos cuatro veces al día, adquirieron estos niños no sólo una capacidad motora normal sino que muchos pudieron ver mejor, oír mejor y utilizar mejor sus manos. Aunque no se hicieron ejercicios de dicción, un 59 por 100 de los niños, que al principio no habían podido hablar, logró hacerlo”.

Es interesante hacer constar la influencia que el medio ambiente tiene para el desarrollo motor. En una visita realizada hace algunos años a un orfanato pude comprobar el grave retraso de estos niños en cuanto a locomoción, respecto a los criados en una familia, aunque esta fuera suburbial.

Portmann dice que “la falta de estímulos durante el primer año de vida, crean para el posterior desarrollo de la capacidad motora, atrasos irrecuperables. La capacidad de atención del niño requiere un esfuerzo recíproco”. Yo personalmente he estudiado el caso de una niña que, debido a una grave y prolongada enfermedad digestiva en su infancia, hasta los 10 años de edad no realizó ningún ejercicio de movimientos sistemáticos y conservó posteriormente una gran dificultad para la coordinación motora, toma de conciencia de su esquema corporal y como consecuencia de todo ello era retraída, alarmantemente pasiva y carecía de un equilibrio adulto de sus movimientos.

El esfuerzo recíproco representa por parte del educador, padres o maestro, la realización, ya en el primer año de vida, de sencillos juegos de movimientos con el niño, teniendo en cuenta que las manos y los pies, tanteando y aga-

rando, son necesarias para la posición erguida. La posición erguida, característica del ser humano, se consigue al final del primer año de vida y el niño que aprende a andar descalzo desarrolla más deprisa el andar elástico que el que aprende a hacerlo con zapados. Junto al valor frente al mundo de este aprendizaje del andar erguido se encuentra la valoración íntima de sus propias posibilidades. “Tal vez sean estas las fases más importantes de la educación física —dice la Profesora Liselotte Diem—, raíz de la seguridad en nosotros mismos, de nuestra espontaneidad y libertad en nuestro comportamiento motor futuro”.

“A los 18 meses —observa el Profesor Gesell—, el niño puede arrojar objetos aun estando de pie; pero su lanzamiento es un tosco impulsar hacia adelante y se tambalea antes y después del acto. Tiene casi cuatro años cuando adquiere una definida posición erguida para su lanzamiento. Su trabajo de piernas, sin embargo, no ha alcanzado aún madurez. Tiende a usar el pie derecho como punto de apoyo y a torcer e inclinar torpemente el tronco. A los cinco años adelanta el pie izquierdo y desplaza el peso hacia él en el momento de arrojar la pelota, soltándola cuando el brazo esta totalmente extendido”.

Sucesivamente ha ido adquiriendo mayor importancia en la formación integral, a educación por el movimiento frente a las tesis intelectualistas. En la edad pre-escolar, adquiere esta educación motórica un carácter preeminente, ya que está comprobado que el individuo se va realizando a partir del desarrollo de



su propio cuerpo y aunque las diferencias individuales sean muy marcadas, siempre se manifiestan siguiendo el mismo orden.

Pero insisto, la actividad motriz se estimula con el ejercicio provocado. Los niños que en el parvulario realizan actividades de recortado pueden efectuar actividades óculo-manuales mucho más rápidamente que los que no han sido adiestrados. La posibilidad de desarrollo diferencial de sus dedos se amplía y facilita la coordinación motriz necesaria para los ejercicios posteriores de escritura.

La adaptación de las exigencias al grupo de niños con el que trabajamos es importante, ya que una enseñanza prematura, un adiestramiento precoz en los músculos pequeños, puede dañar el desarrollo posterior. De aquí que dadas las grandes diferencias individuales en el desarrollo psicomotor, han de tenerse muy en cuenta las posibilidades de cada niño, dosificando adecuadamente las actividades más de acuerdo con su nivel de desarrollo que con su edad cronológica.

– Según Jean Le Boulch, el acto motor no es un proceso aislado sino que, por el contrario, sólo adquiere significación con referencia a la conducta emergente de la totalidad de la personalidad. También destaca la importancia del desarrollo de aptitudes motrices y psicomotrices y su relación con aptitudes mentales, susceptibles de ser mejoradas por medio del movimiento.

Los ejercicios de valor psicopedagógico adecuados a la etapa pre-escolar podrían clasificarse de acuerdo con Le Boulch, en:

a) *Ejercicios de coordinación motriz*, cuyo objetivo sería la organización de las sinergias musculares por medio de un proceso de ajuste progresivo para estructurar una acción. Así la acción puede ser definida como un sistema de movimientos coordinados entre sí, en función del objetivo a lograr. Entre los ejercicios de coordinación motriz están los de coordinación dinámica general, que exigen recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y, en la mayoría de los casos, implican locomoción. Otros son los llamados de coordinación óculo-manual, que prolongan la capacidad de prensión y son fundamentales para el desarrollo del ser humano.



b) *Ejercicios para la educación del conocimiento del propio cuerpo, educación del esquema corporal y ajuste postural*. El esquema corporal puede definirse como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean. La importancia de la educación del esquema corporal se pone de manifiesto por un déficit en la relación sujeto-mundo externo en aquellos que no la han recibido adecuadamente. En el plano de la percepción, se traduce por déficit en la estructuración espacio-temporal. En el plano de la motricidad, por torpeza e incoordinación, mala postura. En el plano de las relaciones con los demás, se da la inseguridad en este universo en movimiento, que origina perturbaciones afectivas, las cuales, a su vez, perturban las relaciones con los demás.

c) *Ejercicios de percepción temporal*, incluidos los denominados rítmicos, siempre que su objetivo sea el de ejercitar la percepción inmediata, no susceptible de ser reducida a otro mecanismo y que supone la organización espontánea de fenómenos sucesivos. No se incluyen aquí, en el nivel de educación pre-escolar, los ejercicios que tiendan a educar la representación mental de la organización temporal.

De acuerdo, en líneas generales con estos fundamentos se transcriben los objetivos y actividades a realizar en el parvulario, recogidos de las **orientaciones para la educación pre-escolar** que realizó un equipo de trabajo com-



puesto por doña Aurora Medina, doña Josefina Unturbe y la señorita M.<sup>a</sup> Carmen Flores.

### NIÑOS DE DOS AÑOS

#### a) *Objetivos:*

1. Conseguir un desarrollo neuromotor correcto mediante juegos funcionales y de motricidad gruesa.
2. Poder imitar la construcción de una torre de 4 cubos y colocar, imitando, 3 cubos en una fila.
3. Debe ser capaz de ayudar a vestirse y desvestirse, darle patadas a una pelota sosteniéndose con el otro pie.
4. Debe saber ensartar grandes bolas de 2 cm. de diámetro.

#### b) *Actividades:*

- Actividad motriz gruesa: correteos, trepar por la escalera, saltar, bailar, dar volteretas.
- Subir y bajar escaleras con los pies en cada escalón y saltar un escalón.
- Jugar con la pelota, dándole patadas.
- Iniciación a las construcciones en hileras.
- Juegos de arrastrar juguetes.
- Juegos de control postura con ritmo.
- Juegos funcionales de agua y arena.
- Construir torres con cubos.
- Ensartar bolas grandes.
- Encajes de vasijas cónicas, cúbicas y cilíndricas.
- Abrir, cerrar, llenar y vaciar cajas o tubos de envase.

- Juegos rítmicos al compás de un disco o una canción.
- Canciones repetitivas y onomatopéyicas.
- Imitación de actividades de animales, de oficios.
- Buscar los juguetes perdidos.
- Sacar sus juguetes de un cajón apropiado y volverlos a guardar en el mismo.
- Abrir y cerrar el grifo para llenar su vaso.

### NIÑOS DE TRES AÑOS

#### 1.a) *Objetivos de motricidad:*

1. Disminuir la actividad motriz gruesa en beneficio de una manipulación más fina del material del juego.
2. Ser capaz de juegos sedentarios relativamente largos. Poder resolver problemas prácticos como sacar una pelota de una caja de truco.
3. Lograr un trazo definido y controlado en el dibujo.
3. Poder subir las escaleras alternando los pies y saltar con los pies juntos desde un escalón de 20 centímetros. Al final de los tres años llegar a saltar 2 escalones.
4. Sostenerse con un solo pie durante un segundo.
5. Ser capaz de aumentar o disminuir la velocidad corriendo.

6. Perfeccionar el equilibrio y la posición erguida.
7. Construir torres de 9 cubos y trenes de 6.
8. Copiar una cruz previa demostración.
9. Copiar la construcción de un puente de 3 cubos si lo ha visto hacer inmediatamente antes.
10. Doblar un papel en 4 partes en direcciones perpendiculares.
11. Ser capaz de cortar con tijeras de punta roma, sin excesiva vigilancia.
12. Ser capaz de reconocer las dos mitades parciales de una cosa, y de unir las.
13. Realizar encargos complejos relacionados con su tarea.

1.b) *Actividades motrices:*

- Pedalear en un triciclo.
- Marchar, correr, deslizarse, trepar, movimientos de las piernas, echados en el suelo.

# R O D O P A L

## EL PLASTICO DE BELLOS COLORES PARA INFINITAS APLICACIONES EN LOS COLEGIOS

Para recortar, pegar  
escribir, pintar, borrar,  
proteger, etc. etc. . . .

En planchas de 1000×700 mm.  
y espesores de 0,1 a 1,5 mm.

Incoloro (cristal) y colores transparentes y opacos.

Y además, acetato, plexiglas  
Fantasit, styropor, etc. etc.

Solicite muestras, sin compromiso alguno

**RESOPAL, S. A.**

**MADRID**

**ALMACENES**  
Cardenal Cisneros, 47 257 29 42  
Gonzalo de Córdoba, 13 257 66 35  
**DIRECCION Y ADMINISTRACION**  
Plaza de Cronos, 7 204 68 41

**TELEFONOS**  
257 29 42  
257 66 35  
204 68 41

- Juegos en el jardín o patio con trepadores, balancines, toboganes.
- Juegos funcionales de agua y arena llenando y vaciando, palpando, construyendo.
- Juegos de movimientos rítmicos y acompañados de cantos.
- Marchar entre dos líneas muy juntas, trazadas en el suelo, conservando el equilibrio.
- Ir hacia un lugar con los ojos cerrados.
- Lanzar pelotas con puntapiés y con las manos.
- Ritmo marcado con palmadas y pies.
- Corridas rítmicas con aceleración y deceleración.
- Saltos a derecha, izquierda, adelante y atrás, con un ritmo dado.
- Movimientos de brazos, manos y dedos, con un ritmo dado (extensión, flexión, balanceo).
- Canciones mímicas.
- Juegos de arrastrar.
- Juegos colectivos de imitación; de animales, de oficios.
- Llevar una campana sin que suene.
- Bajar una escalera poniendo un pie en cada escalón.
- Construir trenes de hasta 6 elementos con chimenea.
- Recortando con los dedos en línea recta, y recortado con tijeras, de formas sencillas y grandes.
- Pintar con los dedos y muchos colores. Utilizar también la cera gruesa.
- Picado y desgarrado de papel.

### NIÑOS DE CUATRO A CINCO AÑOS

#### 1. EXPRESION DINAMICA

##### a) *Objetivos específicos.*

1. Que el niño sea capaz de tomar conciencia de su *esquema corporal* y lograr una postura corporal consciente.
2. Desarrollar y perfeccionar la precisión y la *coordinación* de movimientos; la lateralidad y el equilibrio.
3. Iniciar la *percepción* espacial, temporal, así como la orientación espacial.
4. Desarrollo, percepción y utilización del *ritmo* como medio de conseguir el equilibrio vital.

5. Sensibilizar al niño ante lo armónico, lo expresivo en gestos, sonidos y movimientos.
6. Lograr que el niño dramatice estado de ánimo.
7. Lograr que escenifique cuentos.

b) *Actividades.*

- Toma de conciencia del esquema corporal.

1. *Ejercicios de juegos de flexibilización e imitación de animales y cosas.*

*Para cuatro años.*

- Las cigüeñas: Andar de puntillas, con movimiento de brazos imitando el vuelo.
- Las ranas: Flexión completa de piernas.
- Gato: Flexión completa de piernas, manos apoyadas en el suelo.
- Conejo: Saltos sobre las manos, elevando las piernas flexionadas y unidas.
- Pato.
- Saltamontes.
- Gato jugando.
- Gigantes y enanos.
- El molino.
- El barco.
- Bambi.

2. *Ejercicios de equilibrio y orientación espacial.*

*Para cinco años.*

- Caminar por una tabla.
- Andar con un objeto en la cabeza (bolsa de arena).
- Llevar un vaso de agua sin derramarla.
- Caminar con una campana sin que sueñe.
- Tirar la pelota con las dos manos, con la derecha y con la izquierda.
- Recoger la pelota con las dos manos.
- Utilizar el aro, para situarse dentro, fuera, en el borde, saltar, pasar entre aros pequeños.
- Trepador, saltar, reptar (reptar por trepador y camino sinuoso).



- Juego de trenes, de filas, de hileras, de corros.
- La gallina ciega, las cuatro esquinas.

3. *Juegos de simetrías.*

- Imitación de gestos y actitudes.
- El niño al espejo.

4. *Ejercicios de coordinación visomanual.*

5. *Natación.*

6. *Ritmo.*

Ejercicios de ritmo utilizando el propio cuerpo:

Palmas, pitos, pies, piernas y palmas. Combinación de ritmo de palmas entre dos.

Utilización de instrumentos:

Tambor, pandereta, triángulos, crótalos, sonaja, cascabel, maracas, castañuelas.

Aplaudir a distinto ritmo.

Imitación de la lluvia, del viento, del tren.

7. *Ejercicios sistemáticos de educación física.*

*Para cuatro años.*

– *Coordinación de miembro inferior.*

- Andar sobre un pie.
- Saltar alternativamente sobre uno y otro pie.

- saltar con los dos pies juntos.
- Saltar con los dos pies juntos desde una altura de 50 centímetros.
- Saltar con los pies juntos una altura de 20 centímetros.
- *Desarrollo del equilibrio.*
  - Andar sobre una tabla de 10 cm. de ancha a 25 cm. del suelo.
  - Andar sobre una tabla inclinada de 20 cm. de ancha.



- *Movilidad articular.*
  - Sentados en el suelo con las piernas separadas y extendidas, tocar con la barbilla en el suelo.
  - Arrodillados con las rodillas separadas, sentarse entre los pies.
- *Coordinación y precisión manual.*
  - Botar una pelota con las dos manos.

- Tirarla al aire y recogerla sin que se caiga al suelo.

- *Agilidad.*

- Levantarse del suelo sin apoyo de manos.
- Voltereta adelante con colchoneta.

## PARA CINCO AÑOS

- *Coordinación de miembro inferior.*

- Saltando con dobles pasos lateralmente de un lado a otro.
- Saltando con dobles pasos adelante cambiando de pie cada vez.
- Con carrera, saltar una altura de 50 cm. de alto, apoyado las manos con los pies juntos.
- Saltar desde una altura de 60 centímetros.

- *Desarrollo del equilibrio.*

- Andar sobre la barra de 10 centímetros de ancha a 40 centímetros del suelo.

- *Movilidad articular.*

- Sentados en el suelo con las piernas separadas tocar con la barbilla el suelo.
- Arrodillados con las piernas separadas, sentados sobre los pies, llevando el cuerpo hacia delante tocando con el pecho en el suelo.

- *Coordinación y precisión manual.*

- Botar una pelota con una y otra mano seguido.
- Tirarla contra la pared y recogerla sin que se caiga al suelo.

- *Agilidad.*

- Levantarse del suelo con los dos pies juntos, sin apoyo de las manos.
- Volteretas adelante y volteretas atrás, en la colchoneta.

# DIRECTRICES METODOLOGICAS

Por **Joaquina Gallego Jorroto**

Inspectora de Enseñanza Primaria

*A la maestra preescolar se le plantea de una manera esencial el dilema que subyace en la entraña de la tarea educadora: armonizar el respeto a la singularidad de cada niño, a la singularidad fluyente, no estructurada, condicionada por su determinante biológico, su pertenencia a una cultura, a una sociedad, a una familia, que le hace radicalmente distinto y personal, con una necesidad de norma, de camino, que le conduzca a alcanzar los objetivos que en este nivel se ha propuesto para todos y para cada uno de los alumnos.*

*Se ha dicho en muchas ocasiones que en Pedagogía no hay reglas, no existen recetas, fórmulas mágicas, cuya aplicación produzca el efecto deseado, ya que un método que se encasilla, que se institucionaliza, perdiendo su primitivo espíritu dinamizante, se destruya a sí mismo y aniquila.*

*La educadora, con una actitud de búsqueda e investigación constante, irá creando y*

*recreando ese camino, esas normas, de acuerdo con unos principios generales, diríamos universales, emanados de la propia estructura psicológica del niño.*

*Teniendo en cuenta, por una parte, la unidad del ser en crecimiento, este niño que es motivo, que es activo y, por ello, espontáneo, con un pensamiento egocéntrico, sincrético, que vive inmerso en el mundo del juego, y con unas tendencias poderosas, curiosidad e imitación, y por otra, el conjunto de determinantes naturales, culturales y sociales que condicionan su progresiva madurez, se formulan unos principios metodológicos que inciden en todo el proceso educativo, y que, a modo de criterios, no son más que caras o facetas de una actitud integradora en la docente, que aislamos por una necesidad analítica de su estudio.*

*Comenzamos por el más problemático, el que denominamos **principio de libertad**.*

*Entendido como creación*

*de una atmósfera de libertad y confianza para expresarse, para sentir, para actuar, de modo que el niño pueda sentirse aceptado y seguro.*

*El cultivo de la libertad no debe considerarse como un fin educativo, sino como una condición. Tendrá que ser capaz de elegir, de vivir plenamente para poder ejercer sobre sí mismo una función integradora de su personalidad, que engendra confianza, elimina el temor, el miedo y por ende la pasividad, enemigos fundamentales de la capacidad creativa y de su salud mental posterior.*

*Este clima favorece la espontaneidad, antecedente necesario de la capacidad creativa, natural a todo ser humano, y cuyo desenvolvimiento es el principal objetivo de la pedagogía actual.*

*Favorecer la libertad es favorecer la espontaneidad, pero no basta con respetarla; de ser así se resolvería en conductas cada vez más estereotipadas. Para que la espontaneidad sea creadora, es preciso guiar a los alumnos a través de una experiencia en que la libertad se vea equilibrada y enriquecida con la disciplina.*

*Esta será un medio que facilite la liberación de los poderes creadores, será un medio de controlar las fuerzas que ahogan y obstaculizan la creación. Será un principio de orden en la vida del niño, admitido y reconocido como nece-*

sario y, por ello, fuente de seguridad personal.

La maestra presentará estímulos, actividades y opciones de acuerdo con su capacidad, es decir, que pueda y sea capaz de realizar, y como filtro y catalizador de las fuerzas que se oponen a su desarrollo, irá mostrando la necesidad de su misión al trabajo, por medio de técnicas liberadoras, no esclavizantes, de su energía creativa, evitando la indiferencia, el ridículo, la crítica inapropiada y coactiva.

Se enlaza íntimamente con éste **el principio de actividad**.

Como actitud espiritual, que informando el ser del niño le hace participar plenamente en la tarea educadora.

Hay participación cuando está motivado por el interés, cuando aflora la espontaneidad, cuando hemos conseguido el auténtico clima de libertad.

El niño activo no sólo es el que juega, dibuja o manipula, es también el que habla, el que observa, el que imagina o sueña, el que, de acuerdo con su radical individualidad, conforma la acción, aunque ésta esté sujeta a reglas que la estructuran y dan forma.

Bajo este principio de la actividad, la acción de la maestra se nos presenta de una manera ambivalente, como la conjunción de dos polos, el mundo y el niño; el mundo que, a la par de determinarlo, le abre cauces insospechados,

y el niño, que en su proceso de adaptación, va creando su propia vida, y esta conjunción adaptativa de fuerzas, que, como todo proceso de adaptación produciría dolor y sufrimiento, lo va guiando la maestra a través de los dos grandes pilares de la pedagogía: por una parte, observación, experimentación, investigación, contemplación, procesos inseparables de la acción y manipulación en la edad preescolar, y expresión de las propias vivencias, enriquecidas con esta experiencia, de acuerdo con su estilo, su lenguaje, su modo de ser, su propio mundo infantil.

Implícito en ambos se encuentra el **principio de individualización**.

Dice Martín Buber: "Cada hombre es algo nuevo en el mundo y está llamado a cumplir en él esa particularidad", lo que obliga a una acción directa por parte de la maestra en cada niño, para que la situación de aprendizaje sea individual; y el de **globalización**, entendido no sólo como una concordancia con la estructura del pensamiento infantil, sino con toda su configuración personal.

Las actividades, en conjunto, estarán encaminadas a lograr una experiencia única en el alumno, estarán interrelacionadas bajo un solo ritmo; por ello puede afirmarse que la educación preescolar debe formar un todo global.

Estos principios, como ya



hemos dicho, han de informar todos los momentos del proceso educativo.

El primero en el tiempo, el más general, el que exige la polarización de todas las experiencias de la maestra, reestructuradas en una toma de decisiones en pro de unos objetivos a alcanzar, claramente definidos, es la **Planificación de Actividades**.

Las exigencias de una buena planificación, en la que se conjuga niño, objetivos y contenido, alcanza en este caso concreto una pureza inigualable.

El tema núcleo, previamente seleccionado o elegido de manera ocasional, siempre de acuerdo con el interés y las necesidades del niño y, por ello, de gran significación, re-

ferido al medio circundante, e inmerso en la tradición cultural donde él madura, algunos autores le denominan "tema vital", no será vinculante, si vinculará a la maestra la necesidad de establecer de manera flexible las condiciones que estimulan el desenvolvimiento de las diferentes facetas de la personalidad infantil.

Planeará cuidadosamente las condiciones favorecedoras, creadoras de situaciones de aprendizaje, planeará momentos vivenciales, posibilidades de acción, de acuerdo con los objetivos, en forma de actividades de complejidad, gradual y progresiva, para la adquisición de destrezas, conductas y conceptos básicos, que le permitan una buena y adecuada adaptación posterior.

En este planeamiento, todo instante estará sometido a revisión y control, todo instante exigirá una autorreflexión investigadora sobre la propia acción, de tal modo que esta acción docente, como las aguas de un río que no vuelven sobre su cauce, será fluvente, dinámica, vivificada por la observación atenta de la conducta de los niños, de cada niño en particular.

Por ello, la planificación, sea a largo o a corto plazo, será **flexible**, servirá como marco de referencia, no como instrumento rígido que impida a la educadora realizar ajustes que mejoren su tarea; será **equilibrada** para poner en juego toda la dinámica de la perso-

nalidad del alumno, y **sugerente**, es decir, estimuladora, evitando todo direccionismo, no limitando en ningún caso las expectativas de los alumnos que pueden brindar posibilidades de acción y comprensión mayores de las que hayamos previsto.

El rasgo más significativo de las actividades que se programan es su carácter lúdico, porque el juego es la forma principal de la actividad infantil en el período preescolar, y su ejercicio desarrolla al niño de una manera rica y múltiple. La dirección pedagógica estrilbará en reforzar este carácter lúdico, creando situaciones de juego, asegurándole sus condiciones y eliminando todo lo que puede influenciar negativamente su desenvolvimiento.

A continuación esbozamos los pasos esenciales para realizar la planificación de una unidad.

Una vez conocidos los objetivos generales, siempre susceptibles de revisión, de acuerdo con la naturaleza de los alumnos, se procede a efectuar un análisis de los objetivos específicos, las relaciones entre éstos y, lo que es muy importante, la delimitación de objetivos inmediatos, más concretos, formulados en términos de conductas a alcanzar, fácilmente observables, y que se encadenan y encaminan a la consecución de aquel específico propuesto.

La delimitación de estos objetivos inmediatos se hará te-

niendo en cuenta un orden de complejidad creciente, no sólo en lo que se refiere a la naturaleza de las conductas a lograr, sino también en cuanto a la interiorización de las mismas por parte del niño.

Puede servirnos de punto de referencia el estudio de análisis de objetivos de B. Bloom.

A modo de ejemplo, y haciendo especial hincapié en el aprendizaje del área afectiva, debido al período de la vida que estamos tratando. Partiendo de que la interiorización de una conducta afectiva en sus pasos más elementales, va de la simple sensibilización del alumno ante un fenómeno (recepción), ese estímulo encuentra una resonancia activa en el alumno (respuesta), y origina una conducta valorada y digna de ser tenida en cuenta (valoración). Establecemos los objetivos en progresiva complejidad e interiorización.

Estructurado de este modo el esquema, se estudian series de actividades tipo, cuya ejercitación lleva al niño al logro de aquellas conductas.

Sea en el área de expresión plástica, un objetivo específico general: dominio de los colores fundamentales.

Objetivos parciales:

- Placer por la actividad pictórica. (Recepción.)
- Aprender las posibilidades de los colores. (Recepción y respuesta.)

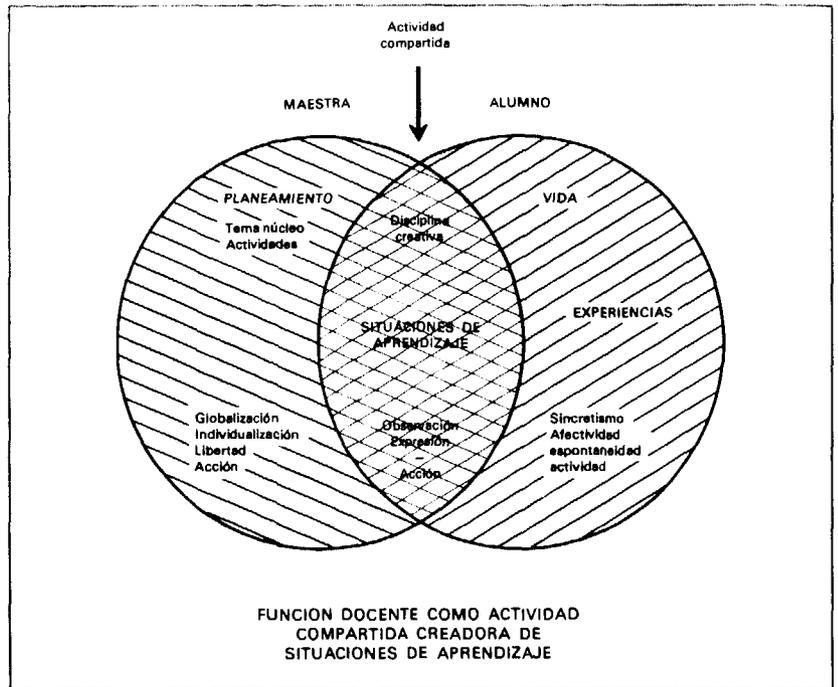
- *Interés por experimentar colores. (Respuesta.)*
- *Despertar alegría por los colores brillantes. (Respuesta.)*
- *Aprender a reconocer colores. (Respuesta y valoración.)*
- *Respuesta adecuada a un color. (Valoración.)*

**Actividades tipo:**

- *Manejar colores:*  
*Técnicas: dedo, temple, etc.*  
*Colorear superficies.*  
*Colorear objetos.*  
*Colorear superficies delimitadas.*
- *Observación de colores de la naturaleza:*  
*Hojas, agua, flores, etcétera.*
- *Mezcla de colores:*  
*Juegos de colores.*  
*Gotas de pintura en el agua.*  
*Manchas de colores, etcétera.*
- *Ejercicios de comparación y reconocimiento de colores:*  
*Diversos materiales.*

Nos encontramos con que varias actividades están encaminadas a alcanzar un solo objetivo inmediato y específico, otras fuertemente motivadoras y dinamizantes llevan en sí la ejercitación de varias facetas de la personalidad infantil.

Por ello, llegado este momento, que revela e poder organizador y creador de la maestra parvulista para establecer el plan de la unidad y teniendo en cuenta:



a) *La actividad o actividades tipo con las que se pueden alcanzar varios objetivos previstos para la unidad, que estarán, a ser posible, fuertemente interrelacionadas.*

b) *La actividad que el niño ejercita libremente con más frecuencia.*

*Procederá a la planificación de situaciones que favorezcan el aprendizaje, que lleven al ejercicio de las actividades tipo previstas.*

*La antorcha para efectuar sucesivas planificaciones está en la observación constante y sistemática del alumno, en las modificaciones experimentadas en su conducta. La maestra se preguntará, a lo largo de la jornada, si el tipo de actividad que está realizando es necesaria al niño, está de acuerdo con su capacidad o*

*simplemente está manipulando sin sentido, bien por ser una tarea superior a sus fuerzas, o estar suficientemente conocida y superada.*

*Con ello deducimos que, si bien el esquema de planificación debe de ser indicativo y muy flexible, sin embargo será enriquecido con anotaciones claras, reveladoras de la situación real de la clase.*

*En este sentido entendemos fundamentalmente la evaluación del preescolar, como comprensión y conocimiento de su nivel madurativo y de desarrollo en términos de conducta y aprendizaje.*

*Intimamente relacionado con la planificación de actividades está la distribución secuencial de estas actividades, la distribución de tiempo u horario.*

*Informado por aquellos principios afirmamos que no puede estar fundado en reglas rígidas. No se debe interrumpir una actividad.*

*Sabemos que a todo período de creación sucede otro de consolidación; a un impulso primario de experimentación y cambio se aúna una necesidad de repetición y rutina, que de no satisfacerse dando el tiempo que su ritmo personal solicita, produciría tensión, fatiga o incertidumbre. Por el contrario, una actividad puede resultar tediosa para algunos niños, de acuerdo, asimismo, con su ritmo individual.*

*Una distribución adecuada del tiempo tendrá en cuenta:*

a) *Períodos de trabajo libre, en los que cada niño se pueda orientar según sus propias inclinaciones, favorece especialmente el trabajo independiente, de libre elección, iniciativa y autogobierno.*

b) *Períodos de trabajo dirigido, en los que se alternan tareas eminentemente activas, con juegos tranquilos y tiempo "relax".*

c) *La existencia de un orden secuencial, orden que le permite al niño prever los acontecimientos que vendrán, lo que crea una atmósfera de estabilidad y seguridad.*

*De acuerdo con esto, el tiempo se dividirá en períodos flexibles, de una duración variable. Aunque es interesante*

*disponer de momentos estables, como sucede, por ejemplo, con la realización de ciertos actos de rutina.*

*La maestra puede establecer reglas tales como momentos de silencio al toque de una campana, respuesta a un estímulo musical, etc., pero éstas deben ser comprendidas por los niños y establecidas con ellos. Es un medio de iniciar en la responsabilidad compartida de la organización del aula.*

*El ritmo en la distribución de actividades surgirá de los mismos niños, y estará en consonancia con los niveles madurativos.*

*Se plasman de una manera concreta y real aquellos principios, en la **distribución del espacio** en el aula y en la naturaleza de los **materiales** a emplear, elementos que conjugados dan lugar al ambiente escolar de tanta trascendencia, por el poder tan enorme de la educación inconsciente, en la formación del niño.*

*Es necesario que los niños se sientan libres para moverse en busca del espacio adecuado a su actividad. De acuerdo con esto, se ha ido generalizando por su valor educativo la distribución por **sectores**, rincones, áreas de autoservicio o áreas de actividad.*

*Esta disposición favorece tanto la práctica del trabajo en grupos como la individual; permite la libre iniciativa de acuerdo con los intereses y*

*aptitudes particulares, promueve la confianza y fe en las propias fuerzas para un desenvolvimiento creativo, y hace que los niños aprendan a ubicarse dentro de ciertos límites.*

*La delimitación de estos sectores se logra acotando determinados espacios del aula, bien con armarios bajos, mamparas o simplemente símbolos; lo importante es que adquieran un "ambiente" con rasgos característicos, que los constituyen como unidades de cierta independencia funcional.*

*Favorece esta disposición la utilización de la mesa y alfombra individual, pues ambas pueden trasladarse con facilidad, de acuerdo con las necesidades del momento.*

*Los materiales se colocarán en estanterías de la pared, en pequeñas mesas y pupitres adicionales o en el suelo, cuando el tamaño lo requiera, pero siempre al alcance de los niños.*

*Esta distribución por sectores se basa en un orden y requiere un orden perfecto, supone primeras clasificaciones que tienen un repercusión definitiva en la estructura del pensamiento infantil.*

*Su número y naturaleza depende de la edad y madurez de los alumnos; así, cuanto más pequeños, precisan de más amplitud de espacio y de materiales acordes con las actividades de las edades correspondientes.*

*Si repasamos éstas, a través de las diferentes áreas, nos encontramos con multiplicidad de materiales y juegos; la razón de su existencia estriba en que deben ser instrumentos de actividad mental y manual, y su utilización se justifica solamente cuando cumple este carácter de medio.*

*Como tal, el material se configura como un poderoso auxiliar de la maestra, nunca como un fin.*

*Enumeramos a continuación los sectores estimados como fundamentales, y cuya habilitación es factible en una escuela de párvulos que disponga de un espacio normal.*

- Sector de arte: situado en un lugar apartado y con la mejor iluminación. Todos los elementos de la pintura, modelado y demás materiales de expresión plástica.*
- Sector de la construcción: construcciones; mesa de carpintero para los mayores.*
- Sector de la tienda: báscula, monedas, "supermercado".*
- Sector del hogar: casita, muñecas, artes domésticas, costura, telar.*
- Sector de la biblioteca.*
- Sector de la música.*
- Sector del teatro.*
- Mesa de arena: cajón de arena forrado de zinc galvanizado; moldes de madera, medidas, juguetes.*
- Animales y plantas.*

*Además de las ubicaciones fijas de los juegos y materiales sensoriales de lenguaje y cálculo.*

*Sería muy interesante que en toda sala de clase se dispusiese de pileta o recipiente con agua corriente; próxima a ella se situaría el rincón del hogar.*

*A modo de síntesis, podríamos decir que la metodología preescolar la concebimos fundamentalmente como la creación de una atmósfera que posibilite la capacidad de creación en el alumno; en ella se conjuga la planificación de actividades, su distribución temporal y espacial, el material y la acción directa de la maestra para ayudar al ser en crecimiento a alcanzar su plenitud.*

*Como guías orientadoras de carácter más concreto, y emanadas de lo que ya hemos dicho, relacionamos a continuación una serie de funciones a desempeñar por la maestra, aplicables en cualquier circunstancia, que favorecen el desenvolvimiento educativo de una clase de educación preescolar.*

- Crear atmósfera serena, de alegría y amor.*
- Planear las situaciones de aprendizaje de los alumnos.*
- Sugerir, animar y despertar.*
- Observar cuidadosamente las conductas de sus alumnos.*

- Crear un ambiente de orden.*
- Conseguir una disciplina como consecuencia del trabajo interesante y bien organizado.*
- Respetar las preguntas de sus alumnos, estimulando la curiosidad y fantasía.*
- Ayudarles a encontrar la respuesta a ellos mismos.*
- Planear situaciones problemáticas que exijan respuestas múltiples.*
- Intervenir cuando es absolutamente necesario.*
- Respetar la originalidad.*
- Crear en los niños la conciencia de que sus modos de expresión son suficientes.*
- Evitar la copia por la copia.*
- Enriquecer la experiencia del alumno base de la expresión.*
- Crear el hábito de terminar los trabajos.*
- Adoptar en la clase, si es posible, ideas de los alumnos.*
- No emitir juicios de valor negativos ante los trabajos de los niños.*
- Explicar siempre las causas del juicio que formule, acerca de la conducta de los alumnos.*
- Ser siempre veraz, natural y objetiva.*
- Huir de la inflexibilidad en todos los órdenes.*
- Intentar comprender siempre al niño, buscando las causas de su comportamiento.*

# El medio escolar y su función educadora



Por Francisco  
Cubells Salas

Cada día es más frecuente referirse al medio ambiente para obtener la explicación de determinados fenómenos psíquicos y psicofísicos de los que antes se hacía responsable a la herencia o constitución del individuo. Desde los trabajos de Bourdieu y Passeron (1) se ha acentuado este cambio de actitud, en lo que se refiere a los éxitos y a los fracasos escolares. Tanto es así que la 33 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, convocada por la UNESCO y tenida en Ginebra del 15 a 23 del pasado septiembre, con la asistencia de representantes de noventa países, abordó el tema de "El origen social de los estudiantes y sus posibilidades de éxito en los establecimientos de enseñanza". Entre los participantes a esta reunión se repartió amplia documentación, de tipo internacional comparativo, referente al desarrollo de la educación entre 1960

y 1968, y a la influencia del medio social de los alumnos en el éxito de sus estudios. Pues, si bien desde hace 25 años el principio de la igualdad de oportunidades ha contribuido a la expansión y renovación de la enseñanza en el mundo entero, cada día se considera más necesario, para prever los resultados de unos estudios, preguntar al alumno: ¿De qué medio social procedes? ¿En qué lugar habitas? Según la documentación aludida, todo parece indicar que el éxito en los estudios depende en gran parte de la profesión del padre, de su nivel social, de la instrucción de la madre, de las ambiciones de la familia, de la residencia en una gran ciudad o en una pequeña aldea, de la alimentación, de las condiciones higiénicas de vida y del nivel de desarrollo social y económico de la nación. Por lo que la "Recomendación número 67" de la mencionada Reunión,

entre las "*Medidas destinadas a promover la igualdad de posibilidades de educación*", incluye la siguiente: "La educación recibida antes del ingreso en la escuela elemental desempeña un valor decisivo. Es necesario, pues, crear o desarrollar la enseñanza pre-primaria y hacerla accesible a todos los niños en las zonas rurales y en las ciudades, sobre todo en conexión con los programas de desarrollo. De este modo, todos los niños podrán iniciar sus estudios en un plano de igualdad" (2).

La eficacia educadora de este medio ambiente, que ha de sustituir al de sus hogares, exige determinadas condiciones. Son éstas difíciles de precisar, pues vienen a ser las resultantes de la superación de tensiones organizadas por una serie de contraposiciones binarias, que muchas veces se han intentado solucionar de modo unilateral. Voy a exami-

nar algunas de estas antinomias y a proponer posibles soluciones.

### **Ambiente físico y ambiente social**

El ambiente requerido para la educación del preescolar ¿Es un ambiente físico, o se requiere, además, un ambiente social? Tomadas a la letra, algunas expresiones de la Montessori parecen indicar que el ambiente físico es suficiente para que el niño en edad preescolar realice su autoeducación, y que basta con "preparar en el ambiente que circunda al niño los medios de desarrollo, y dejarle libre, a fin de que pueda desarrollarse con estos medios" (3), pues "el niño escoge los objetos que le ayudan para la construcción de sí mismo" (4).

La actitud de la pedagoga italiana se explica como una reacción frente al antiguo concepto del medio y del material escolares. El edificio estaba concebido atendiendo a condiciones de seguridad e higiene, y en apoyo a la labor del maestro, en lo que a disciplina y atención se refiere. El material venía concebido como algo al servicio de las explicaciones del educador, algo del maestro y no del niño. Hasta los dones de Froebel tenían —al decir de la Montessori— este carácter de algo propiedad del maestro, y de lo que él hacía donación al alumno. Pero, no faltarán en la pluma de la doctora italiana

aclaraciones de esta índole: "Es algo más que ambiente de protección, podría decirse casi un ambiente psíquico" (5).

No hay que echar en olvido las características "animistas" del psiquismo infantil, por las que todos los objetos gozan de vida, al igual que sus compañeros, sus educadores y el niño mismo. Si bien se le aparecen como gozando de una vida real, pero muda, en el sentido de exentas de lenguaje fonético y articulado. Según estudios recientes, el niño percibe primero los rostros y los gestos, las actitudes expresivas de las personas. Sólo se dirige a las cosas cuando sus relaciones con las personas están perfectamente entabladas. Entonces las cosas tienen un fundamento humano, y cada persona preferida induce una serie de objetos; por lo que cada nueva adquisición en las elecciones amistosas del niño le abre un nuevo campo de objetos preferidos. Si, por un lado, los objetos inanimados se transforman en vivientes para la mente animista del niño, los seres humanos se proyectan en este mundo infantil de los objetos a través de las preferencias del niño (6). El ambiente físico, con el material que forma parte del mismo, puede ser muy bien elegido, de un modo científico desde el punto de vista educativo, más su eficacia siempre dependerá de las relaciones afectivas del niño con los educadores y compañeros, componentes de su ambiente social.

### **¿Desarrollo individual o desarrollo social?**

El ambiente educativo del preescolar ¿estará en función de su desarrollo individual o de su integración social? Una de las razones que más se aduce en favor de la escolarización en edad preescolar es la de favorecer la integración social del niño. La escuela se ha considerado como el gran medio para fomentar la vida social infantil, aun en tiempos en que una enseñanza colectiva, que sólo tenía en cuenta relaciones de tipo vertical, relegaba dicha integración social a momentos de baja intencionalidad educativa, como eran los de unos recreos sin otra intervención del educador que la de una vigilancia preservadora de peligros. Por otra parte, la atención a las características particulares de cada niño viene exigida, cada día más, por una educación que se llama individualizada. Ya desde los primeros años, el niño es estudiado en sus aspectos peculiares, y se requiere una adaptación a los mismos.

La resolución de esta antinomia exige la de otras binas antitéticas, cuya previa superación nos dirá las características de un ambiente que favorezca a la vez el desarrollo personal y la integración social del educando preescolar. Son éstas las formuladas por las disyuntivas siguientes: El ambiente del recinto de educación preescolar ¿debe favorecer la concentración o la actividad? ¿Debe ser un ambiente

de juego o de trabajo? ¿Debe valorar más la simple percepción sensorial o debe estimular la experimentación activa?



¿Ambiente de concentración o ambiente de actividad?

“Un ambiente cerrado —empleando una vez más palabras de la Montessori— favorece la concentración: todo el mundo sabe que, en la vida, cuando se quiere alcanzar la concentración, se busca un lugar apartado” (7). Pero no podemos olvidar que el pensamiento simbólico del niño se desarrolla con su actividad motórica. “No puede haber desarrollo intelectual —dice en otro lugar la doctora italiana— sin ejercicio, ni ejercicio sin objeto ex-

terno en que ejercitarse...” (8). Por lo que se puede llegar a la conclusión de que el niño se concentra en los objetos. El material, más que el edificio, es el que constituye el ambiente.

Con esto se nos da también la pista para la solución de otra antinomia: la que se plantea entre lo percibido pasivamente, mediante ejercicios sensoriales preparados, y lo que se consigue de un modo activo lanzándose a la búsqueda de nuevos conocimientos.

¿Ambiente de juego o ambiente de trabajo?

Ojalá hubieran desaparecido por completo aquellas aulas para educación preescolar que nos describe Pauline Kergomard, las cuales adornaban “por todo mobiliario unas graderías, bancos laterales y un lavabo”, y cuyo material educativo “se componía de una castañuela, un tablero contador, carteles de lectura y escenas de la Historia Sagrada” (9).

Hoy, tras una valoración de las cualidades educativas de la actividad lúdica, algunos colegios, contando con recursos económicos, han pasado al extremo opuesto —sobre todo en la fase de Jardín de Infancia—, convirtiendo en sala de juego el aula de preescolar, y en algo así como un recinto ferial el jardín o patios adyacentes.

La confusión entre juego y

trabajo en el Jardín de Infancia —tan lamentada por Celestina Freinet— se deriva de una apreciación contradictoria de la actividad lúdica del niño. Mientras el utilitarista sólo sabe ver juego en el quehacer del niño en edad preescolar, no es raro oír el calificativo de trabajo aplicado a idénticas actividades por quienes creen en otras ganancias que las de tipo económico.

Tal vez podría llegarse a una distinción válida desde el punto de vista operativo, si se admitiera que el niño, aunque tome alegremente su actividad de cualquier género, es capaz de diferenciar unas actividades que le satisfacen, aun cuando no llegue a terminarlas, de otras actividades que necesitan conseguir unos resultados, exigen ser terminadas para producirle una similar satisfacción. Llamaríase juego a las primeras; a las segundas, trabajo: clasificación que estaría muy lejos de coincidir con la nomenclatura usual. Podría esta distinción considerarse, sin embargo, válida, si se admitiera que esta habituación a terminar ciertas actividades puede ser muy importante desde el punto de vista de una educación para el trabajo, sobre todo a partir del segundo nivel preescolar, o sea, el de la Escuela de Párvulos.

¿Ambiente de silencio o ambiente de comunicación?

La actividad, el juego, la alegría, suelen ser clamorosos



en el niño de edad preescolar. La integración social exige una comunicación que a esta edad no puede adoptar un tono confidencial. Por su parte, un clima de silencio favorece la concentración y el trabajo. Mas hoy no puede olvidarse que el niño, sobre todo el de ambiente urbano, vive sumergido en un universo ruidoso. La escuela no tiene una misión compensatoria ni debe pretender la creación de un clima protector de ruidos ahogados, que proporcione al niño unas condiciones artificiales de trabajo. El educador debe preparar al niño desde sus primeros años para el trabajo futuro en un mundo estrepitoso. El ambiente preescolar debe ser un ambiente sonoro, pero de una sonoridad positiva. Un fondo de música tranquilizante, dosificada con acierto en función de las diferentes actividades o en los momentos de espera entre actividad y actividad, es como un velo tupido y suave que se extiende sobre el ambiente ruidoso, llegando a re-

ducirlo, gracias al halo afectivo con que envuelve el psiquismo del pequeño. Fondo musical para las actividades manuales; sintonía musical que marque los ceses de trabajo y los cambios colectivos; música en apoyo de la atención sostenida durante la escucha de un cuento o cuando aparece el peligro de la dispersión en la espera entre dos actividades; música o canto que marque el ritmo de la motricidad dirigida y de la danza o que acompañe ordenadamente los desplazamientos.

#### ¿Actividad personal o actividad colectiva?

Es preciso volver atrás, pues ya son suficientes los recursos con que resolver la antinomia dejada de momento sin resolver.

El ambiente capaz de favorecer a la vez la integración social y el personal desarrollo será aquel ambiente que faci-

lite el trabajo aislado de elección personal, alternándolo con las actividades colectivas, las colaboraciones sugeridas, la mutua comunicación de descubrimientos.

Una solución a esta antinomia puede conseguirse con la utilización de mesitas individuales acoplables en grupos de seis u ocho y, sobre todo, con la división del recinto en diversas zonas; hoy se las denomina con un vocablo —resultado de una traducción defectuosa— que hubiera evocado en los niños de antaño la imagen de un castigo: “Tú... ¡al rincón!...” Para dividir la sala en zonas, hasta puede aprovecharse el mobiliario escolar. Se reserva una zona lo suficiente amplia para actividades colectivas. Las demás, pequeñas, aunque capaces de albergar de dos a cuatro niños en actividad, pueden multiplicarse según las exija el número de actividades.

Suelen estas actividades abarcar algunas de las zonas enumeradas a continuación: la de pintura (con cuatro caballetes), la de juegos educativos, la de la pizarra para el dibujo con tizas, la de los juegos con agua, la de los juegos con arena, la del cajón de los disfraces, la del teatro de títeres, la de manualidades, la biblioteca (con álbumes de imágenes), la de modelado, la de recortado (con tijeras sin punta), la de prematemática, la tienda para vender, la de música (con instrumentos de percusión sencillos y un tocadiscos, si no es posible un piano),

el de la cocinilla (pequeña, pero capaz de realizar algunos platos muy simples), la de observación (con acuario, terrario y algunos animales domésticos adecuados), la de exposición de trabajos realizados, la de construcciones (que puede ser una moqueta si el suelo no está recubierto de linóleo, sintasol u otro material que preserve del frío), la de muñecas, la del aseo, etc.

En la disposición de estas zonas debe garantizarse la luz necesaria para hojear los libros y trabajar en las mesas. El lugar para las construcciones con bloques en el suelo, no estará situado donde el tránsito sea muy frecuente. Los animales vivos, que (peces, aves, hamsters, etc.) disfruten de lugares bien aireados. Las zonas de pintura y modelado, cerca de un lavabo. Y siempre se tendrá cuidado que los aprovisionamientos se realicen por pasillos libres y en varias direcciones en evitación de embotellamientos (10).

Debería disponerse también de habitación para dormitorio con literas o camas a propósito. Y sobre todo, de un patio, o mejor un jardín o huerto, donde tener las actividades siempre que el buen tiempo lo aconsejara. Lástima que actualmente no sean muchos los centros que puedan disponer de estas ventajas que proporcionarían a los pequeños un ambiente adecuado para alternar actividades personales y colectivas y para desarrollarse en contacto directo con la naturaleza.

### ¿Ambiente de hogar o ambiente de escuela?

El centro de educación preescolar debe ciertamente parecerse a un hogar, sobre todo durante el período de su primer nivel, el del Jardín de Infancia. Su decoración e instalaciones deben tener aire de ambiente hogareño, utilizando para ello las aportaciones de una decoradora diplomada y aprovechando los mejores aciertos de las montessorianas "casse dei bambini".

El centro de educación preescolar debe, además, proporcionar al niño lo que su propio hogar no le da. Hoy día las grandes concentraciones urbanas exigen mansiones reducidas sin suficiente espacio libre y amontonadas en pisos que no pueden ofrecer ni el misterio de un desván o un sótano, ni la ilusión panorámica de una naturaleza luminosa a través de amplios ventanales.

La escuela debería proporcionar al niño la oportunidad de subir y bajar y de audaces exploraciones con que vencer el miedo adentrándose en penumbrosas zonas familiares o en las rutas soleadas de un ameno y amplio jardín.

Pero en los casos de las grandes ciudades, en las que es más necesaria esta compensación, el problema resulta más agudo. Un ambiente en contacto con la naturaleza supone, de ordinario, una escuela alejada del hogar, con los inconvenientes que ello

supone (medios de transporte que encarecen la enseñanza, imposibilidad de un horario flexible de entradas y salidas en consonancia con la edad y necesidades del niño preescolar, difícil comunicación y colaboración con la familia, etc.). La introducción en la escuela de elementos que supongan vida y naturaleza (terrario, flores, animales, etc.), las frecuentes salidas a jardines públicos y las pequeñas excursiones deben proporcionar al niño lo que muchas veces le niega la ubicación urbana del hogar y la situación económica de sus progenitores.

Decir que la escuela preescolar debe asemejarse a un hogar no autoriza a exagerar la nota, que podría sugerir el adjetivo que se ha unido a este nivel. Maternal es sinónimo de cariño, ternura, entrega, abnegación, pero también lo es de defensa, seguridad, protección y de sobreprotección, incluso. Las condiciones



higiénicas y la preservación de accidentes eran las únicas cualidades que contaban en la descripción del ambiente de un local preescolar, tal vez como una contraposición a aquella antigua escuela de párvulos prematuramente incorporada al estilo de la docencia sistemática entonces en uso. Tales escuelas más que maternas hubieran debido llamarse "paternas". Pues, así como lo materno es sinónimo de protección, lo paterno nos sugiere una acción orientada a las cosas y a la sociedad, al trabajo y a las leyes.

El ambiente preescolar debe superar esta otra antinomia. Debe dar la seguridad en sí mismo que proporciona al niño el afecto maternal o el que le llega a través de una imagen materna, la de su educadora. Pero también debe dotar al niño de aquella seguridad en sí mismo, en su actuación con las cosas y entre los niños y los hombres, que le vendrá de una orientación educativa que dé mayor margen a su espontaneidad y —¿por qué no?— de una relación educativa con una imagen paterna que frecuente la escuela en la persona de un auxiliar o de un familiar de la educadora preescolar.

El contacto de los padres con los educadores, la orientación dada por aquellos a la programación de las actividades del centro preescolar, podrán salvaguardar el ambiente escolar de posibles desequilibrios, derivados de una exage-

ración proteccionista o absentista.

### Lo acabado y la creatividad

El ambiente debe aproximar aquellos elementos que el alumno no puede percibir y observar directamente o en su

que favorezcan la versatilidad en el empleo de los mismos, o que estimulen al niño a la acción, a la exploración, a la creatividad: éstas son las características principales del material preescolar contrastado con mayor o menor rigor científico, como son: el material preescolar del *Método*



propio medio. Pero no es suficiente este contacto con lo acabado, con la reproducción perfecta o con la muestra auténtica; podría favorecer la pasividad perceptiva del alumno. Es necesario estimularle a la búsqueda, a la exploración, a la experimentación simple y al descubrimiento.

Objetos poco estructurados

*Montessori* y la *Colección Discat E. M. A.* de Andemars y Lafendel. Y éstas son las características que no deberán faltar en el material que, con el nombre genérico de juguetes educativos, prolifera hoy en el mercado, y que viene a ser un conjunto de adaptaciones —con mayor vistosidad y colorido— de elementos de las colecciones indicadas o de

algunos dones froebelianos (11). Con un material así elegido, como también alterando el empleo de los audiovisuales con el recitado de cuentos, se favorece el desarrollo de la imaginación infantil, tan necesario para el equilibrio psíquico del alumno. Lo mismo puede llevar a la locura la razón sin el contrapeso de la imaginación, que la imaginación sin el control de la razón.

Tampoco puede olvidarse el psiquismo inconsciente del niño, en una edad en la que suelen recibirse en cultivo los gérmenes de los traumas y conflictos que aflorarán en la adolescencia. Esto exige un ambiente de equilibrio emocional creado por personas psíquicamente sanas, que no proyecten sobre los pequeños una problemática no resuelta. También debe ponerse cuidado en evitar las frustraciones y compensaciones de los alumnos.

### Un ambiente que acoja el despertar religioso

Debe tenerse un cuidado especial en acoger el despertar religioso del niño, sin que esto favorezca una alienación incipiente que le haga trasladar a Dios el afianzamiento progresivo de su propia persona, que requiere que el niño resuelva por sí mismo, siempre que sea posible, los problemas que su desarrollo le plantea. La gracia no destruye la naturaleza, la perfecciona sí, pero acomodándose a ella.

Las motivaciones sobrenaturales —“Tienes que hacer esto por amor al niño Jesús”, “Pídele a la Virgen que te salga bien este trabajo”— no deben saltarse las de tipo natural que requiere el grado de desarrollo del psiquismo del niño. Vendrán a coronarlas luego cuando estén ya bastante afianzadas.

### En el mismo o en distinto edificio de la E. G. B.

Para que el nivel preescolar tenga su personalidad propia sería requisito indispensable que se mantuviera separado de los edificios de Educación General Básica. Su ubicación en el mismo edificio y dentro del propio recinto tiene, sin embargo, la ventaja de facilitar la incorporación del párvulo al mencionado nivel escolar, una vez haya llegado el momento. Lo ideal sería edificio separado, pero con relación constante con los alumnos de los grados superiores. Y si coexisten en el mismo

edificio, deberían también estudiarse con mucho cuidado las relaciones mutuas. Sería de desear que los niños pertenecientes al parvulario conocieran a sus futuros profesores del primer nivel de Educación General Básica. También sería provechosa la vinculación entre alumnos de los niveles escolares y preescolares. En algunos países se invita a los alumnos de grados elementales a construir juguetes, en sus clases de trabajos manuales, con destino a los niños de Jardín de Infancia (12).

En resumen, el ambiente de los niveles preescolares no es un ambiente material ni tampoco lo constituye el halo irradiado por una educadora prestigiosa; debe ser un ambiente en el que la persona del educador atribuya fisonomía a las cosas con que deben autoeducarse los alumnos, no será una escuela propiamente tal, ni tampoco un hogar como el de sus familias; debe completar lo que le falta al propio hogar y transportar del nivel del adulto al del niño todo cuanto tienen sus casas de favorable al desarrollo infantil. Será un lugar de juego, pues la alegría y la espontaneidad forman parte del ser y del quehacer del niño en estas edades, pero también un lugar de trabajo, ya que la vida se compone de deberes que suponen continuidad y esfuerzo. Un lugar que dé seguridad y acogida, pero un lugar, a la vez, donde el niño empiece a adentrarse en esta aventura peligrosa y encantadora del vivir.



## PREESCOLAR

### Primer Curso: PUFF

Rosa Armangué

Experimentado en la Escuela Elaiá

¿Qué hará hoy en clase?

Diversas actividades: juegos, canciones, ejercicios de preescritura y matemáticas, etc., programados quincenalmente, para dar ideas de cómo llevar una primera clase.

Consta de: una extensa Guía para la maestra en la que se desarrollan y programan los 13 temas, y dos álbums de realizaciones prácticas para el alumno 1.º trimestre y 2-3.º trimestre.

Guía: 150 ptas.  
1.º Trimestre: 85 ptas.  
2.º - 3.º Trimestre: 85 ptas.

### Segundo Curso: VIVAMOS LOS CUENTOS

Equipo de Maestras de L'Abet

«Vivamos los cuentos» centra alrededor de cuentos sencillos, que tanto entusiasman a los pequeños, todas las actividades que una moderna pedagogía activa aconseja proponer al niño en edad preescolar.

Consta de: 12 temas repartidos en tres trimestres. Estos temas o están relacionados con la estación del año que se está viviendo en el momento de realizarlos («fruto de otoño», «el sol...»), o se refieren a realidades de máximo interés para el niño («la casa», «los vestidos...»).

Guía: 180 ptas.  
Cada Trimestre: 75 ptas.

## Cinco primeros niveles de Enseñanza General Básica

	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL	CUARTO NIVEL	QUINTO NIVEL
<b>COORDINACION</b>	Montserrat Fontarnau	M.ª Teresa Codina Pedro Darder	M.ª Teresa Codina Jorge Cots Pedro Darder	M.ª Teresa Codina Jorge Cots Pedro Darder	M.ª Teresa Codina Pedro Darder
<b>AREA DE EXPRESION VERBAL</b>	Libro de Lectura 90 fichas de lenguaje para cada alumno Guía didáctica	Libro de Lectura (tratamiento específico del lenguaje) 100 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	Libro de Lectura (tratamiento específico del lenguaje) 100 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	Libro de Lectura (tratamiento específico del lenguaje) 100 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	200 fichas de trabajo para cada alumno Fichas correctivas Guía didáctica
<b>AREA DE MATEMATICAS</b>	200 fichas de matemática para cada alumno Guía didáctica	140 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	140 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	140 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	120 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica
<b>AREA DE EXPERIENCIAS</b>	Guía didáctica	100 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	100 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	100 fichas de trabajo para cada alumno Guía didáctica	100 fichas de trabajo Ciencias 100 fichas de trabajo Ciencias Sociales Guía didáctica
<b>AREA DE EXPRESION PLASTICA Y DINAMICA</b>	Guía didáctica	Guía didáctica	Guía didáctica	Guía didáctica	Guía didáctica
<b>EQUIPOS DE AUTORES</b>	M.ª Teresa Barata Mercades Blanch Elisabeth Dubeuil María Antonia Estau Montserrat Fontarnau Montserrat Frauca María Gil M.ª Eugenia Graells M.ª Eulalia Graells Eulalia Jofresa	Sara Blasí: Inspectora de E.G.B. M.ª Teresa Camps M.ª Teresa Codina M.ª Angeles Creuheras Montserrat Dacs Pedro Darder Consuelo Feu Asunción Lissón Montserrat Llupiá Carmen Minguella José M.ª Pérez	Francisco Arrojo Pepita Bigordá Sara Blasí: Inspectora de E.G.B. Mercades Comellas Rosa Costa Pau Jesús Diego M.ª Dolores Giral M.ª Dolores Giral Carmen Gisbert	Pilar Gort Carmen Llorens Montserrat Manent Antonio Martí Armando Murás Jaime Santa Cans Margarita Teixidor Carmen Trias Jaime Valle	Salvador Auberní Pilar Benejam Sara Blasí: Inspectora de E.G.B. Rosa Carrió M.ª Teresa Codina Pedro Darder Nuria Enesa Joaquín Farré Joaquín Franck Domènec Gavalda Carmen Minguella

TERCERO Y CUARTO NIVEL

TODO NUESTRO MATERIAL ESTA A LA VENTA

## EL ¿POR QUE? DE CADA UNO DE NUESTROS TEXTOS

GUIAS DIDACTICAS DE LENGUAJE; DE MATEMATICA Y DE AREAS DE EXPERIENCIA.  
Con indicaciones sobre el contenido de las áreas y sobre los distintos métodos pedagógicos.

FICHAS COLECTIVAS AREAS DE EXPERIENCIA.

Fichas de consulta que orientan en el desarrollo de los distintos temas de las áreas de experiencia y facilitan el trabajo en grupo.

LIBRO DE LECTURA: Narraciones y textos clásicos adecuados a los intereses de cada nivel, relacionados con los temas tratados en las áreas de experiencia; tratamiento específico del lenguaje.

GUIA DIDACTICA DE EXPRESION PLASTICA Y DINAMICA.

Dado que la expresión plástica queda vinculada al área de experiencias a través de las realizaciones que surgen de cada tema, una guía didáctica para la expresión plástica y dinámica indican al maestro las técnicas sobre las distintas materias.

FICHAS INDIVIDUALES DE LENGUAJE; DE MATEMATICA Y DE AREAS DE EXPERIENCIA.

Fichas que fomentan la actividad del alumno, permiten el trabajo individual e introducen al estudio racional.

Nota importante:

El material que anunciamos abarca todas las áreas de los cinco primeros niveles de la enseñanza general básica de acuerdo con las orientaciones dictadas por el Ministerio de Educación Nacional y Ciencia.

*Está profunda y extensamente arraigado entre los españoles el criterio de que los primeros años del niño carecen de importancia y que la educación empieza con los seis años, cuando es obligatoria la escolaridad. Sin embargo, la moderna psicopedagogía ha demostrado ya suficientemente que los primeros años de la existencia humana pueden ser un factor condicionante de la personalidad para toda la vida.*

*Georges Mauco, director del Centro psicopedagógico Claude Bernard de la Universidad de París, afirma en su libro "Education de la sensibilité chez l'enfant" que "los primeros sentimientos del niño, las primeras emociones de su sensibilidad, son las que condicionan su desarrollo ulterior. De ellos dependen —añade el ilustre pedagogo francés—, no solamente los rasgos de su personalidad y de su carácter, sino también los de su inteligencia, e incluso los de su salud física. Si el niño tropieza con dificultades para la expresión de sus primeros sentimientos, toda su existencia corre el riesgo de verse falseada".*

*De ahí la extraordinaria responsabilidad que recae sobre los educadores: maestros y padres, que "suelen ignorar —como dice Mauco— que es con anterioridad a los cinco o seis años cuando se escalonan las etapas y las pruebas más importantes para el desarrollo afectivo" ya que después "la afectividad profunda del niño pierde maleabilidad".*

*Y en su libro "L'éducation affective et caractérielle de l'enfant", el Profesor Georges Mauco insiste: "El pensamiento consciente es una adquisición tardía que sólo alcanza su pleno desarrollo en la pubertad. En cambio la sensibilidad es precoz; se manifiesta, al menos, en forma de reacciones nerviosas y de sensaciones desde el principio de la vida. Esta anterioridad de la sensibilidad, con relación al pensamiento —añade— hace que aquella quede inconsciente para el sujeto. El niño sufre en su sensibilidad; no puede expresarla claramente ni dominarla. La influencia educativa del medio, especialmente del medio familiar, la ambivalencia de sus propios sentimientos, las dificultades materiales, serán los únicos frenos susceptibles de disciplinar las primeras manifestaciones de la sensibilidad infantil. Este carácter inconsciente de las primeras reacciones*



## Aspectos afectivos e intelectivos en la educación pre-escolar

Por  
**Josefina Unturbe  
Jiménez**

XV

*afectivas hacen que ellas se escapen a la voluntad del sujeto y se manifestarán durante toda la vida. Constituyen, en cierto modo, las bases del carácter. Orientan las reacciones ulteriores y determinan, en gran parte, el comportamiento".*

*Cualquier choque afectivo, en la primera infancia, tal como la insuficiencia del cariño o de*

la atención materna, pueden causarle al niño una profunda lesión. Numerosos trabajos han demostrado que las carencias afectivas maternas en el primer año, producen trastornos de carácter, como la tendencia a la melancolía o una honda agresividad. Si el niño siente que no se le quiere "se desvaloriza a sus propios ojos".

En esto coincide con Maucó (de la escuela freudiana) el profesor Piaget, quien afirma que "la autovaloración del niño se forma al principio sobre la escala de medida de los demás. El éxito y el fracaso de la actividad propia, se graban poco a poco en una escala de autovaloración. Como ha señalado Lewin, los éxitos aumentan las exigencias que nos planteamos a nosotros mismos, mientras que los fracasos las disminuyen".

Piaget resalta, aún más, la importancia de la primera infancia de todo niño con estas palabras: "Las vivencias alegres y penosas, los éxitos y los fracasos, actúan permanentemente sobre el dúctil humor del niño pequeño. El niño reacciona a cada fenómeno actual con la actitud afectiva formada por las vivencias precedentes, las cuales se transforman, respecto al futuro, por el fenómeno actual. No es sorprendente, por ello, que la situación afectiva del niño durante la segunda fase del desarrollo sea vacilante y desequilibrada".

## RELACIONES DE LA AFECTIVIDAD Y LA EVOLUCIÓN INTELECTUAL

"En la primera infancia, —dicen Jean Piaget y Bärbel Inhelder, en su trabajo "Psicología de la primera infancia"— se desarrollan juntas, en estrecha relación, la afectividad y la inteligencia". En ello coincide con los psicoanalistas que, como en el caso de Maucó, añaden que "las dificultades afectivas tienen repercusiones en el desarrollo intelectual". Es más, el profesor de la Universidad de París señala que "la disminución de la sensibilidad, de la capacidad de sentir, provoca casi siempre una reducción de la capacidad intelectual" y que "los vínculos que existen entre la evolución de la sensibilidad y el desarrollo intelectual son tan estrechos que no es posible disociar tales conceptos". Toda actividad humana supone cierta movilización de la sensibilidad. Toda con-

ducta, todo comportamiento, es afectivo. Y añade Maucó: "La pobreza afectiva se traduce siempre por una pobreza intelectual".

Piaget puntualiza y difiere algo de la escuela freudiana: "Como nos han señalado los psicoanalistas —comenta— las uniones afectivas de la primera infancia influyen en toda la vida posterior. Pero la afectividad no está definitivamente preformada en la conducta humana, como tampoco los actos intelectuales. También la afectividad —y en esto nos separamos (dice Piaget) de la concepción de Freud— se desarrolla y es el resultado de una construcción psíquica activa".

Ahora bien, ¿cuál es la mentalidad de un niño en su primera infancia? Sin el "conocimiento del desarrollo intelectual y de las particularidades de la mentalidad infantil" pueden cometerse graves errores en la educación afectiva. En efecto, el niño no es un adulto y no pueden aplicársele nunca los criterios del adulto. De ahí que el educador, tanto padre como maestro, tenga que hacer un esfuerzo de educación al niño y no pretender que el niño se eleve hasta el nivel de él. Sin olvidar que, "para el niño, las cosas no son como son, sino como él las siente".

Según Piaget, "la formación de la afectividad se divide en tres fases que corresponden al desarrollo del intelecto:

1. **Desarrollo de la inteligencia sensoriomotora:** le corresponde la formación de sentimientos elementales, que al principio se refieren a la propia actividad y poco a poco llevan a la unión con determinados objetos;

2. **Desenvolvimiento del pensamiento objetivo-simbólico:** le corresponde la afirmación de la conciencia moral, la cual depende, preferentemente, del juicio de los adultos y de los influjos variables del mundo exterior;

3. **Desarrollo del pensamiento lógico-concreto:** le corresponde la formación de la voluntad y la independencia moral".

Las dos primeras fases esquematizadas por Piaget son las que corresponden, fundamentalmente, al período de la vida hasta los seis años, que es el que nos interesa, ahora, estudiar.

*Pero, insistamos: ¿Cómo es la mente del niño en esta época tan importante en su vida? Recurramos nuevamente al profesor Mauco, quien nos dice:*

*“Hasta los diez o doce años el niño es incapaz de pensamiento reflexivo. Experimenta las representaciones sin asumir su dirección. Su pensamiento se mueve, exclusivamente, por los sentimientos y las necesidades inmediatas. Por eso, la mayoría de las veces es incapaz de expresarlo... Pero si el niño no puede exteriorizar o expresar claramente su pensamiento... lo siente y lo vive intensamente. Además, él cree naturalmente que los demás lo sienten y lo comprenden del mismo modo... Hasta los cinco años, el niño es un solitario y su palabra es una especie de grito que va acompañando al acto... Se entrega al soliloquio, a eso que Piaget ha llamado el **monólogo colectivo**. Piaget afirma que, entre los tres y los cinco años, el sesenta por ciento de las expresiones del niño son egocéntricas... Por la misma razón, el niño que escucha no se sitúa en el mismo punto de vista que la persona que explica... Ve y oye a la gente a través de su propia mente y de sus propios sentimientos, y los deforma y los asimila en función de sus propias tendencias, sin darse cuenta de ello”.*

*El niño de tres a cinco años —sigue diciendo Mauco— “sabe manejar un concepto mucho antes de poder pensarlo claramente y, desde luego, mucho antes de poder explicarlo”. Todo el período escolar, desde los cuatro o seis años de edad, hasta los doce o catorce, es un lento aprendizaje de esa capacidad de toma de conciencia por un yo cada vez más vigoroso. “El lenguaje y también la resistencia de los demás —prosigue Mauco—, la necesidad de hacerse comprender y de comprender mejor el medio ambiente, de adaptarse socialmente, en particular al colegio, obligan al niño a sucesivas tomas de conciencia que se van ampliando paulatinamente. Si no fuera por esa presión del medio y por el deseo interno de adaptarse a él, el individuo podría permanecer prisionero de su comportamiento exclusivamente afectivo y subconsciente”.*

*Otro aspecto a tener en cuenta es que el tránsito de la primera a la segunda de las fases esquematizadas por Piaget, anteriormente, representan para el niño una serie de renunciadas, de sacrificios íntimos y profundos, que servi-*

*rán, también para la educación inicial de su carácter.*

*Finalmente, tenemos que insistir en que el niño, antes de los seis años, sobre todo, sólo es capaz de una reflexión unilateral y que posee también un estrecho campo de atención. De ahí la yuxtaposición de percepciones y la incapacidad para comprenderlas en la síntesis de su conjunto. “Siente que “esto va con aquello” —dice Mauco— porque percibe cierta tonalidad afectiva común. Esta aptitud para la asimilación afectiva es uno de los rasgos fundamentales de la psicología infantil”.*

## RELACIONES CON LOS ADULTOS

*Desde el primer momento de su existencia, el niño siente al adulto junto a él, y, como decía anteriormente el profesor Piaget, su “autovaloración... se forma, al principio, sobre la escala de medida de los demás”. De ahí que “la primera forma de conciencia moral es la obediencia (obediencia al adulto), y la primera idea de la bondad, el cumplimiento de lo ordenado (por el adulto). La moral del niño pequeño es todavía completamente dependiente del juicio de los adultos y, por tanto, subordinada”.*

*Para explicar mejor esta subordinación moral del niño al adulto, Piaget añade: “Mucho antes de que el niño comprenda el sentido y el valor de la veracidad, admite la orden de no mentir, a pesar de que su placer espontáneo con la fabulación y su fantasía inquieta le inducen a reproducir la realidad según sus deseos, o sea, no adaptada a la verdad. Así puede ocurrir fácilmente que el niño diga la verdad inintencionadamente y formule “mentiras aparentes”. Pero comprende, cuando se le reprende o castiga, que ha transgredido una orden...”.*

*Pero “los sentimientos espontáneos de simpatía y antipatía con que se enfrenta el niño con el mundo exterior, entre los dos y los siete años, son inconstantes y no subordinados todavía —insiste Piaget— a ningún sistema permanente de valores. Las reglas morales que los niños aceptan respetuosamente de sus modelos educativos (los adultos), permanecen al principio en la superficie de la conciencia, sin modificar eficazmente la conducta moral...”.*

## RELACIONES CON LOS PADRES

*Para los maestros "pre-escolares" es de una gran importancia el conocimiento de la problemática de las relaciones familiares del niño. Sin ello, difícilmente pueden llegar a comprenderle. En efecto, padres y hermanos son sus primeros educadores y continuarán siéndolo durante los años de escolaridad.*

*"La enérgica y cariñosa colaboración de los padres —dice Mauco—, encauzada desde muy pronto por el terreno afectivo, y más adelante, y cada vez con más firmeza, por el plano intelectual, es lo que ha de permitir al niño afirmar e identificar su personalidad".*

*Ahora bien, los padres no han sido preparados para la educación de sus hijos. Los tienen y les ven crecer, y se limitan a la aplicación de los criterios que en ellos aplicaron sus antecesores, o, aún mucho peor, a tratar al hijo como a un adulto, sin poder comprenderle al desconocer su psicología y su problemática infantil. Además, por otras razones, como dice Mauco, "algunos padres son poco aptos para desempeñar su papel de educadores. El padre no sabe imponer siempre una autoridad masculina, tranquila y vigorosa, que emana de la fuerza indiscutida. La madre no es siempre lo bastante equilibrada para ofrecer al niño una ternura amorosa y serena, alejada de la tiranía agresiva y de la tiranía amorosa, que caracteriza a tantas madres subconscientemente egoístas". Esta posible realidad familiar va a condicionar la labor del maestro y éste debe considerarla en el curso de los años de actividad escolar si es que quiere, realmente, comprender al alumno y sacar provecho educacional de él.*

*En sus diálogos con los padres, el maestro debe intentar hacerles comprender la problemática de las relaciones con sus hijos y cuánto es lo que pueden hacer por la educación de ellos. Para eso, señala Mauco, hay que "dedicarle al niño una hora de absoluto desahogo (algún tiempo), una hora en la que puedan confiarse, con arreglo a su propia lógica, que no es la del adulto, y en que pueda hacer sus confidencias a una persona sola, porque nadie se confía con gusto más que a un solo individuo, ya sea el padre o la madre".*

*Por otra parte, los padres "deben de recor-*

*dar que es con ellos con quienes los hijos hacen el aprendizaje de las relaciones con los demás. De la forma en que el niño —dice Mauco— sienta los primeros contactos afectivos con sus educadores (padres y maestros) depende en gran parte su comportamiento ulterior en la sociedad".*

*Entre los tres y los cinco años, el niño atraviesa una prueba importante en su vida, que influye poderosamente en su comportamiento.*

*"A medida que el niño se desarrolla y empieza a salir del egocentrismo absoluto de los primeros años, su afecto por los padres —dice Mauco— se va afirmando con mayor claridad y con una preferencia determinada según el sexo: el niño por la madre y la niña por el padre... Por lo demás, esta es la edad en que surge la curiosidad sexual en el interés del niño".*

*Esta situación suele concretarse en celos, en un hervor afectivo que apenas es sospechado por los padres y que provoca reacciones subconscientes que suelen traducirse en preguntas, sueños o pesadillas, miedos o inquietudes, y especialmente en zoofobias que simbolizan el temor al envidiado padre. El niño llega a sentir la rivalidad afectiva de su padre. ¿Cómo resolverá el niño esta importante prueba que afecta a todo su comportamiento familiar y escolar? "Necesariamente —dice Mauco— tiene que admitir una nueva frustración, un renunciamiento y una partición. Ha de renunciar, en su sensibilidad al amor exclusivo de la madre y al deseo de subplantar al padre, y lo logrará mediante una solución que desempeñará en su desarrollo psíquico un papel fundamental. Sobreponiéndose a la envidia y al temor al padre, y obedeciendo a su envidiosa admiración, el niño se identifica con él... De este modo el padre se convierte en ideal imitado", lo que puede dar idea de la importancia que la imagen parental puede tener para el niño en esta edad.*

*Si el niño no supera, así, positivamente, las dificultades afectivas de esta edad, permanecerá fijado en sus primeros intereses infantiles. Y, mientras que "su sensibilidad se hace progresiva y conserva los caracteres posesivos de la primera infancia", estas dificultades tienen una profunda repercusión en su actividad intelectual.*

*“Esto nos dará una idea —dice Mauco— de la importancia de esta etapa afectiva, que no solamente debe permitir al niño liberar su sensibilidad para el porvenir, apartándola de los primeros objetos de amor y de odio, sino también el futuro desarrollo intelectual, gracias a esta primera noción de relación”.*

## RELACIONES CON LOS HERMANOS

*“Normalmente —según el profesor Mauco— después del destete afectivo y de la educación de la limpieza, suele esperar al niño otra prueba: la rivalidad entre hermanos”.*

*El ilustre director del Centro pedagógico Claude Bernard de la Universidad de París, dedica un amplio espacio a esta rivalidad fraternal en su libro “L’éducation affective et caractérielle de l’enfant” (La educación afectiva y caracterial del niño).*

*“La rivalidad fraterna —dice—, prueba importante para la sensibilidad, marca una etapa en el establecimiento de las relaciones con las personas. La intrusión de un recién venido, hermano o hermana, que viene a movilizar los seres y las cosas hasta entonces ligados a la sensibilidad del niño, constituye un sufrimiento más o menos bien soportado. De ahí una tensión afectiva, en gran parte inconsciente y tanto más fuerte cuanto que el niño puede sentir, a la vez, odio y ternura por el intruso. Una vez más, va a necesitar renunciar al amor exclusivo de la madre. Si los padres no ayudan al niño en esta prueba, si la hacen aún más penosa por su incomprensión, es toda su sensibilidad la que corre el riesgo de verse afectada en su desarrollo.*

*“El puesto ocupado por el niño en la familia —mayor o el benjamín, sobre todo— tiene una importancia no despreciable en sus relaciones de celos y de comparación.*

*“Ocurre que esta dificultad en soportar el compartir el afecto de los padres, de la madre sobre todo, puede estar muy enmascarada. Los celos, condenados por el entorno, rechazados por el sujeto, inconscientes muchas veces, permanecen inexpresados abiertamente y se manifiestan por vías indirectas... Estas hostilidades y rivalidades fraternas constitu-*

*yen, por otra parte, un primer ensayo de vida social. La manera de resolver y soportar este conflicto afectivo tiende a repetirse más tarde en sus relaciones con sus compañeros, en la escuela y en la sociedad. Incluso los sentimientos de justicia se afirman desde esta edad. Si no se puede ser solo, o el preferido, se quiere, al menos, que todos reciban el mismo trato y que reine la justicia entre todos. Escuela de altruismo y de justicia, la familia numerosa es de gran valor para la educación afectiva y del carácter. El niño único, por el contrario, se encuentra en condiciones educativas anormales y su evolución afectiva será mucho más lenta y más penosa. Seguirá mucho más tiempo, y más fuertemente, vinculado a la sensibilidad egocéntrica de la primera infancia, falto de haber podido hacer, en contacto con hermanos y hermanas, el aprendizaje de la vida social”.*

## LA SEXUALIDAD EN EL NIÑO

*La sexualidad se manifiesta desde muy pronto en el niño. “Las primeras manifestaciones de la sensibilidad en el terreno sexual —dice también el profesor Mauco— se remontan a la primera infancia, en forma difusa, imprecisa. Una de las fuentes más poderosas de la sensibilidad humana es la energía sexual y este hecho es patente a partir de la infancia”.*

*André Berge, en su libro “La educación sexual y afectiva”, dice:*

*“Existe una tendencia clara a separar la sexualidad de lo afectivo... Como las preguntas afectan a la sensibilidad entera es raro oír hablar de ellas de una manera objetiva por parte de algunos educadores que no se dan cuenta de que, al atacar a la sexualidad, con demasiada intransigencia, pueden destruir su carácter normal, sin destruir el impulso que es desviado de su objeto más natural (inversiones, perversiones...).*

*“Puesto que se trata de permitir al instinto sexual evolucionar normalmente y sin dificultad hacia la madurez, es indispensable que el educador tenga idea clara de cual es el despliegue normal de esta evolución, el fin hacia el que tiende y los obstáculos que corre el riesgo de encontrar en su camino. Estas indicacio-*

nes son tanto más importantes cuanto que las aberraciones sexuales del adulto no son, sin duda, nada más que las desgraciadas consecuencias de las dificultades aportadas al crecimiento natural —dificultades muy frecuentemente debidas a la torpeza o a la cortedad de visión de un educador mal informado...”.

“Las intervenciones del adulto, si este no comprende las necesidades de los primeros años e ignora las fases de la evolución, actúan de dos maneras casi opuestas, cuyo resultado es, aproximadamente, el mismo: o bien pretenden privar demasiado bruscamente al niño de una experiencia cuyo sentido aún no ha comprendido; o bien le prohíbe, con indignación, que manifieste los intereses que corresponden a la edad en la que estos deben de aparecer”.

La educación sexual necesita de una gran capacidad de comprensión por parte tanto de los padres, como de los educadores, lo que exige el previo conocimiento de la existencia “de una sensibilidad erótica en el niño”. Mentir o combatir su curiosidad es un error. La educación sexual debe de integrarse en el conjunto de la educación familiar y escolar; nunca ser objeto de una enseñanza aparte.

## RELACIONES CON LA ESCUELA

Cuando el niño llega a la escuela sufre un nuevo trauma en su vida; ha de superar una nueva prueba. De un ambiente familiar, íntimo, amistoso, altamente personalizado, pasa a otro nuevo, de relación con personas desconocidas, tanto de su edad como adultos, con nuevos criterios, con normas objetivas nuevas, exigencias y tareas diferentes.

“¿Cómo ayudar al niño a digerir sus sentimientos y a liberar, así la energía afectiva que necesita para su desarrollo?, se pregunta el profesor Mauco. Su respuesta, dice: “El mejor medio consiste en llevarlo a exteriorizar su tensión para soportarla mejor. La exteriorización libera... Para esto hay que inducir al niño a confiarse, a manifestarse libremente bajo cualquiera de las formas adecuadas al alma infantil, tales como juegos, sueños, dibujos, confidencias, etc.”.

“La escuela debería ayudar al niño a reducir

el egocentrismo de sus primeros lazos afectivos familiares en favor de lazos más amplios. Para la educación de la sensibilidad, el colegio podría disponer del poder de los sentimientos colectivos, que proporcionarían ejemplo y estímulo a los débiles, a los vacilantes, a los inhibidos”.

En relación con la actividad intelectual del niño no hay que olvidar nunca el valor de lo afectivo y la estrecha relación que existe entre lo afectivo y el aprovechamiento de la actividad escolar. Por ello, Mauco señala “la importancia que tiene para los progresos escolares los lazos que puedan establecerse entre maestro y discípulo”.

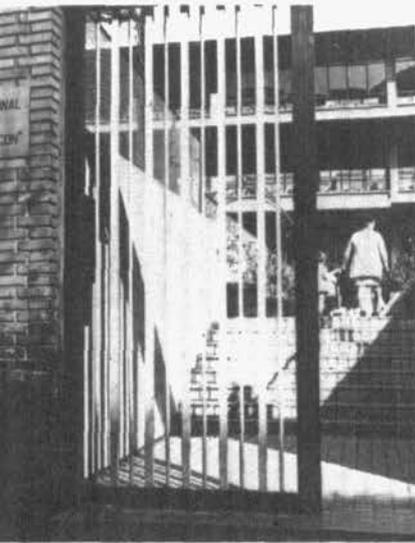
Sabidas son las grandes diferencias individuales que existen entre los niños que nos ocupan, que van desde el retraimiento completo hasta la agresividad externa y solamente podemos ayudarles estudiando, a través de la expresión de sus emociones, los sentimientos que les mueven.

Clarice Dchent Wills y Willian H. Stegeman, en su libro “La vida en el Jardín de Infantes” llaman la atención sobre una serie de motivos que condicionan el comportamiento emocional:

1. Éxito contra fracaso.
2. Compañerismo contra lucha.
3. Competición contra soledad.
4. Aceptación contra rechazo.
5. Agrado contra desagrado.
6. Alabanza contra condenación.
7. Confianza contra desconfianza.
8. Riqueza contra pobreza.
9. Protección contra abandono”.

La maestra debe de ser para el niño una amiga que lo quiere y que debe proporcionarle un ambiente en el cual se sienta seguro. Una experiencia negativa, al ingreso en el parvulario, puede crearle una hostilidad hacia la escuela, difícil de resolver posteriormente.

Finalmente, habría que señalar la necesidad de la ejemplaridad en la maestra ya que, al igual que en el caso de los padres, los niños asumirán un código moral, unas formas de conducta, basadas en la emulación de los adultos.



# El profesor de nivel de educación pre-escolar

XVI



---

Por  
**Ana María Gavilán**  
**Margarita Girón**  
**M.<sup>a</sup> Luisa Ruiz**

---

Todo el mundo está de acuerdo en afirmar que la edad preescolar es muy importante.

Son los años fundamentales de la segunda infancia en los que el niño construye su identidad personal, se separa de la madre, dirigiéndose hacia los objetos y el mundo exterior, y, saliendo del estrecho y protegido ámbito del hogar, tiene que aprender la comunicación social en un grupo de iguales.

Los objetivos fundamentales de esta etapa son:

- El desarrollo armónico del niño de dos a cinco años ordenado a la formación de su personalidad.
- Facilitarle la integración en un grupo so-

cial diferente del familiar del que procede, dentro de un equilibrio y armonía que le abra a la vida con confianza en sí mismo.

- Crear a su alrededor un ambiente favorable a su desenvolvimiento, ayudando a su naturaleza sin forzarla, y dando al niño las ocasiones y medios de promover sus virtualidades, que no se desenvuelven más que con el ejercicio.

La educación de los niños de esta edad tendrá, pues, características propias, y requiere un profesorado de calidad, con una buena preparación específica.

Podemos proponernos como tema de reflexión quién y cómo da esta preparación espe-

**C A M I N O A S E G U I R**

SITUACIONES CONCRETAS (Análisis de tareas)					
Necesidades del niño	Actividades del profesor	Cualidades requeridas	Conocimientos	Destrezas	
Necesidad del cambio de actividad. ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programación.</li> <li>- Preparación diaria de clases.</li> <li>- Improvisación. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intuición.</li> <li>- Capacidad de improvisación. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología evolutiva. ↑</li> </ul>		
Necesidad de movimiento. ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización espacial de la clase. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamismo.</li> <li>- Resistencia a la fatiga. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización escolar.</li> <li>- Didáctica. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo.</li> <li>- Danza.</li> <li>- Gimnasia.</li> <li>- Juegos, etc.</li> </ul>	
Necesidad de sentirse protagonista. ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar la clase de forma que cada niño se sienta centro. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intuición.</li> <li>- Atención múltiple. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología evolutiva.</li> <li>- Paidología. ↑</li> </ul>		
Necesidad de gratificación continua por su trabajo (aprobación). ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención del profesor a cada niño individualmente y a todos en conjunto. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención múltiple.</li> <li>- Empatía. (Capacidad de adaptación e identificación con el mundo del niño. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología evolutiva. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujo.</li> <li>- Pintura.</li> <li>- Modelado.</li> <li>- Trabajos manuales.</li> </ul>	
Curiosidad. (¿ Por qué?) ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de observación en busca de las causas. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad de criterio.</li> <li>- Sentido de observación.</li> <li>- Veracidad. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología. ↑</li> </ul>		
Necesidad de crear e imaginar. ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar material e ideas para fomentar la creatividad e imaginación. ↑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginación creadora. ↑</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiñol.</li> <li>- Dramatización.</li> <li>- Teatro.</li> <li>- Cine.</li> <li>- Danza.</li> <li>- Pintura.</li> </ul>	

cífica y quién la recibe. Es decir, cómo se forma un educador de pre-escolar.

Antes de seguir adelante es preciso señalar el enfoque que se ha pretendido dar a este trabajo.

El problema que plantea la configuración del profesor de pre-escolar es triple:

- Su selección.
- Su formación.
- Su educación permanente (reciclaje).

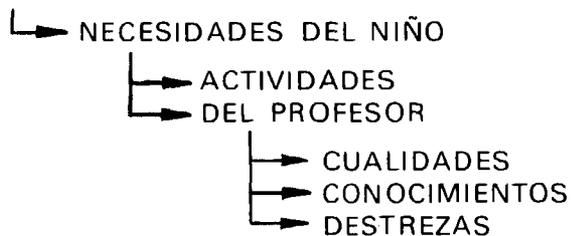
A través de todo el trabajo, nuestra inquietud ha sido darle un carácter práctico y real, de tal manera que el triple problema planteado lo hemos tratado de resolver partiendo siempre de situaciones concretas, de vivencias, del análisis minucioso del mundo del pre-escolar y el profesor, en el ámbito de la clase.

Nuestro camino ha pretendido:

- Observar situaciones reales de profesor-niño.
- Registrar las necesidades que el pre-escolar acusa.
- Determinar actividades del profesor para cubrirlas.
- Detectar cualidades, conocimientos y destrezas que requieren dichas actividades.

Esquema seguido:

#### SITUACIONES



#### CONFIGURACION DEL PROFESOR

Se han de considerar las condiciones requeridas para la educación pre-escolar, es decir,

plantearse la configuración del educador especial.

No se requieren cualidades distintas a las de los educadores de las demás edades, como aptitudes básicas. La diferencia estará:

- En la vocación personal.
- En la preparación.

La vocación personal viene marcada por:

- Cualidades específicas.
- Inclínación (gusto por la profesión).

Y he aquí de cara al problema.

Un grupo de maestros que quieren ser educadores pre-escolares. ¿Qué hacer?, ¿qué pedirles?

Vayamos a las situaciones concretas con las que se han de encontrar, y de ellas deduzcamos.

Esbozemos brevemente, a manera de guía, el camino a seguir, dejando amplio margen para completar este análisis de tarea.

Con el fin de aclarar un poco el cuadro anterior que señala como hemos realizado el análisis de tarea, vamos a ir viendo los siguientes apartados:

#### Necesidades del niño.

Hemos señalado como ejemplo unas cuantas necesidades que son obvias en niños de esta edad.

#### Actividades del profesor.

Son aquellas actividades que el profesor deberá realizar en la clase para cubrir esas necesidades.

## Cualidades requeridas.

Para poder realizar estas actividades tendrá que poseer unas determinadas cualidades.

## Conocimientos y destrezas.

Tanto las actividades del profesor, como las cualidades requeridas, precisan de unos conocimientos y destrezas que el profesor de pre-escolar tiene que poseer.

Aquí queremos hacer constar que la pretensión de este trabajo no es elaborar científicamente la configuración del profesor de pre-escolar, ni tampoco dogmatizar acerca de las cualidades obtenidas, sino simplemente sugerir la manera cómo nosotros hemos enfocado el problema, sin agotar el tema, únicamente esbozándolo y dejando campo abierto para realizar más sistemáticamente este trabajo.

Por este procedimiento hemos determinado las cualidades, conocimientos y destrezas para la educación pre-escolar.

### CUALIDADES PERSONALES (1)

#### Aptitudes:

##### a) Físicas:

- Integridad física.
- Resistencia a la fatiga.
- Edad límite.

##### b) Intelectuales:

- Claridad de criterio.
- Intuición.
- Observación.
- Imaginación.
- Sentido estético.

##### c) Personalidad:

- Paciencia.



- Equilibrio emotivo.
- Adaptación al mundo del niño (empatía).
- Responsabilidad y conciencia de la importancia de los cinco primeros años de la vida para la formación de la personalidad.
- Veracidad.
- Optimismo.

#### Actitudes:

- Gusto o interés por la especialización.
- Relación e interacción con la familia del niño.
- Flexibilidad.
- Apertura.

### CONOCIMIENTOS

- Psicología Evolutiva.
- Paidología.
- Puericultura.
- Metodología Especial.
- Organización Escolar.
- Didáctica Especial.

### DESTREZAS

- Técnicas de expresión plástica:
- Dibujo.

(1) En un estudio de la UNESCO, de diciembre del 65, sobre la "Formación y situación profesional de los maestros pre-escolares", en el que, tras una encuesta realizada por el mismo en 36 países, se señalan entre las razones por las que se rechazan a los candidatos los problemas de personalidad: falta de madurez, trastornos emotivos y falta de aptitud para el trabajo con los niños.

- Pintura.
- Modelado.
- Trabajos manuales.
- Cine.

- dinamismo,
- capacidad de improvisación,
- creación.

#### Técnicas de expresión dinámica:

- Formación musical.
- Ritmo.
- Danza.
- Deportes.
- Gimnasia.
- Dramatización.
- Teatro.
- Guiñol.

Deducidas las cualidades personales, los conocimientos y las destrezas, vamos a plantearnos cómo solucionar el triple problema que al principio señalábamos: la selección de candidatos, formación y educación permanente (reciclaje).

### SELECCION

Sobre la base de que el educador pre-escolar no necesita otras cualidades distintas de los demás educadores y que la diferencia viene marcada por la vocación personal y la preparación, para la selección habríamos de fijarnos únicamente en la vocación, ya que la preparación viene dada en la formación.

La vocación en sus dos aspectos de cualidades específicas e inclinación, podríamos detectarla de la siguiente forma:

#### Vocación.

- Inclinación o gusto.  
Cuestionarios de intereses profesionales.
- Cualidades específicas básicas:  
Entrevista y test de personalidad:
  - equilibrio,
  - optimismo,
  - claridad de criterio.

#### Test situacional:

- paciencia,

#### Test situacional.

¿En qué consiste?.

Se trata de elaborar un test por medio del cual pongamos al parvulista en situación que refleje las cualidades personales básicas que requiere la especialidad.

Pondremos al educador en situación de contacto y actividad con los niños de edad pre-escolar, esta situación no debe ser de clase, sino libre o de juego.

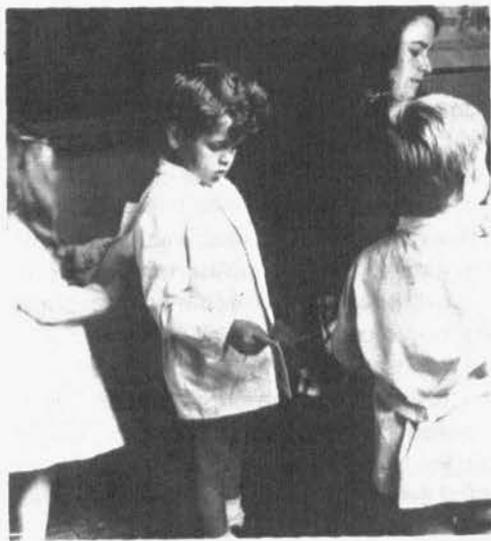
- Han de ser situaciones tipificables.
- Observables tecnológicamente.
- Evaluables científicamente.
- Objetivas con arreglo a normas válidas.

Una vez elaborado el test se puede utilizar, bien en observación directa, bien por medio de cinta magnetoscópica, video, registradora de imagen y sonido, en un circuito cerrado de televisión.

La técnica sería:

Se marca el profesor una actividad que,

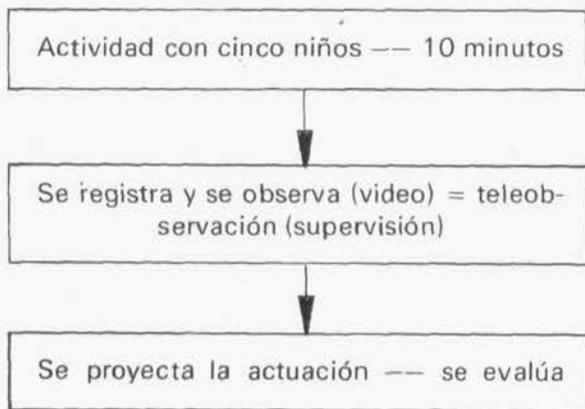




como anteriormente decíamos, debe ser de juego. Ha de realizarla con cinco niños durante diez minutos.

Cuando termina la grabación, se proyecta, y el observador juzga y evalúa la actuación.

### SESION



Supuesta la selección de profesores nos enfrentamos con el segundo aspecto del problema:

### FORMACION

Las materias que hemos obtenido del análisis de tarea en las que se ha de profundizar especialmente, serían:

#### Conocimientos:

- Psicología evolutiva.
- Paidología.
- Puericultura.
- Metodología especial.
- Organización escolar.
- Didáctica.

#### Destrezas:

Técnicas de expresión plástica:

- Dibujo.
- Pintura.
- Modelado.
- Trabajos manuales.
- Cine.

Técnicas de expresión dinámica

- Formación musical.
- Ritmo.

- Danza.
- Deportes.
- Gimnasia.
- Dramatización.
- Teatro.
- Guiñol.

Como medio de formación práctica de cualidades y destrezas pedagógicas podríamos emplear la técnica de la *Micro-enseñanza*, utilizada por el profesor *Allen* en la Universidad de Stanford —California—, en 1963.

Es la misma técnica que hemos descrito en el test situacional, la cual se puede emplear a lo largo del curso de especialización para comprobar como el profesor-alumno va perfeccionándose.

### Microenseñanza.

La actuación del profesor con cinco niños, diez minutos, se registra en cinta video; cuando termina la grabación, se proyecta, y el observador juzga la conducta pedagógica y, junto con el profesor-alumno, hace una crítica de aquello. Posteriormente se repite la actuación con otros cinco niños distintos y se comparan las dos grabaciones.

Esto servirá al profesor-alumno para autoevaluar sus actitudes profesionales y, al mismo tiempo, perfeccionarlas.

Se repetirá a lo largo del curso tantas veces como fuera necesario, incluso, a veces podrían participar en la crítica los demás compañeros, con objeto de recoger las opiniones de varios observadores, sirviendo a todos ellos las correcciones, aclaraciones, etc., hechas a cada uno en su actuación.

### FORMACION PERMANENTE (Reciclaje)

Los profesores dedicados a la educación pre-escolar, una vez alcanzada la especialización deberán participar en los cursos y actividades que organicen para ello los servicios

competentes, tales como prácticas de especialidad, conferencias, cursillos, jornadas de estudios, etc.

Una vez en el ejercicio de su profesión, el educador debe tener en cuenta los objetivos propios pre-escolares, y con ellos elaborar su plan de trabajo, detallado, aunque flexible, de forma que deje a los niños en una gran libertad de iniciativa y creación, pero ordenado a alcanzar los objetivos propuestos.

Antes de programar tendrá que conocer la personalidad del niño, y esto en las tres dimensiones que la configuran: personal, familiar y social.

Su labor deberá cimentarse en un conocimiento profundo de la psicología y manera de ser del niño de esta edad, así como de los procesos evolutivos que se desarrollan en él, y de los métodos más apropiados en cada estadio del desarrollo.

Deberá mantener estrecha relación con las familias de sus alumnos para que la formación sea continuación de la vida del hogar, y pensando que con los padres forma el equipo educativo, atentos todos al mismo desarrollo y tendiendo al mismo fin, aunque bajo métodos distintos: espontáneos en el hogar; organizados sistemáticamente en la escuela.

Cuidará también de conocer el ambiente social del mismo, en el que se va a incorporar muy pronto, como escolar, preparándole ya para nuevos contactos y nuevas adaptaciones.

### BIBLIOGRAFIA

- Bordón*, números 182 y 183, octubre y noviembre 1971.
- Werner Wolff. *La personalidad del niño pre-escolar*.
- Muller Philippe. *El desarrollo psicológico del niño*.
- Gesell Arnold. *El niño de uno a cinco años*.
- Debesse Maurice. *Psicologie de l'enfant*.

# INTERACCION FAMILIA - CENTRO PRE - ESCOLAR

Por Emilliana  
García Manzana

Licenciada en Pedagogía

## I. Objetivos y necesidad de la interacción Familia-Centro Preescolar.

*Toda interacción supone un proceso de estímulo mutuo entre los elementos —grupos o personas— que se someten al proceso interactivo. De éste estímulo mutuo se deduce una posible rectificación de actitudes en orden a la consecución de un objetivo.*

*En el caso que nos ocupa Familia-Centro Preescolar, el objetivo común y primordial para ambos grupos sociales, es obtener los mejores resultados en el proceso educativo del niño. De ahí que para conseguir éste objetivo, la Familia y el Centro Educativo se interaccionen en dos direcciones: A) aunando y confrontando esfuerzos y B) influyéndose mutuamente con sus respectivas ideas y modos de actuación.*

*Naturalmente, que este objetivo primordial puede desglosarse en una serie de facetas, algunas de las cuales pueden ser: a) facilitar el contacto entre padres y profesores; b) educar a las familias para que a su vez eduquen; c) intercambiar experiencias educativas y recoger sugerencias mutuas; d) compartir responsabilidades por lo que al desarrollo personal del niño se refiere.*

*Y sobre todo y, como subyacente en cualquiera de estos objetivos, digamos que, lo que en definitiva fundamenta la interacción Familia-Centro Preescolar, es una **necesidad** de ayuda mutua. Ambas sociedades se necesitan y de tal manera, que hoy no podemos pensar*

*en términos educativos si no incluimos la idea de una acción convergente de las dos entidades que influyen tan decisivamente en la vida del niño.*

*García Hoz, en su obra "Educación Personalizada", nos dice que "la vieja idea de Institución Escolar, constituida por estudiantes y profesores ha de ser reemplazada por la más amplia de "comunidad educativa" en la que la iniciativa y el trabajo personal de los alumnos se constituyan en centro de las preocupaciones y en las que el trabajo sea punto de convergencia no sólo de las preocupaciones de alumnos y profesores sino también de las preocupaciones, estímulos y posibilidades de las familias y del ambiente social" (1).*

*En efecto, las tentativas de un acercamiento Familia-Escuela iniciadas en la década 1920-1930, más por celo reformador que por verdadera necesidad, se han convertido hoy en el punto neurálgico de las preocupaciones educativas, sobre todo cuando se trata de niños en edad preescolar.*

*Los padres, se encuentran en esta etapa de la vida del hijo, abocados a situaciones conflictivas por la dificultad y complejidad que representa para ellos muchos problemas de conducta que no saben como resolver. Por lo general, la carencia de una preparación adecuada, hacen de ellos instrumentos inoperantes en la tarea educativa.*

(1) García Hoz: "Educación Personalizada", pág. 69. Madrid, 1970.

*Pero por otro lado, tampoco el Centro Pre-escolar está capacitado para organizar sus programas educativos sin contar con las aportaciones de los padres, con sus experiencias, sus iniciativas y muchas veces con sus circunstancias.*

*Queda, pues, ya muy lejana la idea de la familia y el centro docente educando por separado, reducidos a sus propios medios y encerrados ambos en sus respectivas limitaciones, sin comunicarse apenas y sin unir fuerzas, estímulos y valores. Hoy, la educación del niño pequeño carece de base si no se responsabiliza de ella la comunidad educativa con su dinámica de interacciones mutuas, inter o intra-grupo que condicionará la eficacia del proceso.*

*Hay argumentos de base psicopedagógica que avalan suficientemente esta necesidad interactiva. Sabemos, por ejemplo, que la conducta evolutiva del niño se halla influida por los grupos a que pertenece, ya que la educación es, en gran parte, la resultante de unas fuerzas sociales a través de las cuales el individuo se desarrolla. Estas fuerzas sociales serán tanto más operantes cuanto más coordinadas estén y dirijan sus esfuerzos en una misma dirección.*

*Si ambos grupos sociales están en relación solidaria —pensar, sentir y obrar en forma semejante— el “yo” del niño se encontrará unificado e integrado: seguramente libre de conflictos. Pero si estos grupos-base están en posición distanciada y a veces, sin sospecharlo, antagónica, el conflicto del “yo” infantil no se*

*hace esperar. La inteligencia y la sensibilidad del niño, detectan la desarmonía y el proceso educativo sufre una ruptura que en muchos casos puede ser definitiva para etapas posteriores del desarrollo.*

*Por otro lado, sabido es que la mayor parte de los trastornos de conducta de los niños menores de seis años, que tanto influyen en su aprendizaje y adaptación, se deben a causas de índole familiar. Pilar G.<sup>a</sup> Villegas, con su probada experiencia, nos dice: “No hay en mi casuística ni un solo niño sin padres aproblemados” (2). En efecto, cuando la maestra o el psicólogo buscan dar solución al problema de conducta de un determinado niño, se encuentran con que la solución está en la familia: a veces, en el tratamiento terapéutico de algún miembro; otras, en una terapia grupal de todos los miembros y otras, simplemente en una orientación educativa dada oportunamente y con el debido tacto.*

*Hay toda una gama de problemas familiares de tipo social, económico y caracterial (bastantes veces psicopáticos) que están condicionando la conducta del niño y que el Centro Preescolar tiende, no sólo a conocer, sino de algún modo incidir sobre ellos si se pretende llevar a cabo un proceso educativo eficiente.*

*Niños excesivamente nerviosos, de madres absorbentes o histéricas; niños obsesivos con padres excesivamente autoritarios; niños disléxicos o enurésicos con madres de sexualidad reprimida, o defraudada; niños inhibidos con padres frustrados; niños agresivos, rechazados por el padre..., etc., etc. Trastornos derivados de familias desunidas o rotas, conflictos dentro de la fratria...; todos son factores condicionantes en la educación del niño pequeño y que ya por sí solos, tienen suficiente peso para exigir la existencia de una interacción verdaderamente efectiva entre la Familia y el Centro.*

*No olvidemos, sin embargo, el papel que también representa en el quehacer educativo, el intercambio mutuo de contenidos culturales, pedagógicos y sociales que puede haber entre ambas sociedades y que transmitidas de*

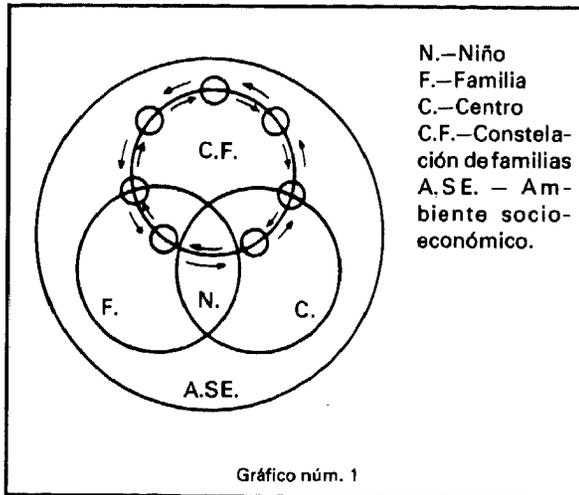
(2) P. G.<sup>a</sup> Villegas: “Trastornos en el comportamiento de los hijos”, pág. 144.



un grupo a otro puede llegar a configurar su propia dinámica y el ajuste entre sus miembros. De aquí, que la interacción, siempre supondrá un enriquecimiento del cual se beneficiará siempre el niño.

## II. Aspectos de la interacción.

Esta interacción tan necesaria se nos presenta, sin embargo, como algo muy complejo, de problemática difícil, con la cual, no obstante, tenemos que enfrentarnos. En el gráfico número 1, podemos observar algunos aspectos de esta interacción. Apreciamos en él: a) una incidencia de la acción del Centro sobre la Familia de cada alumno; b) una incidencia de la familia de cada alumno, sobre el Centro; c) las familias de todos los alumnos agrupadas en una asociación de padres, se interaccionan entre sí, y la resultante incide en el Centro, que a su vez actúa sobre esta constelación familiar; d) estas interacciones de pequeños grupos primarios se realizan dentro de un ambiente socio-económico determinado, que influye necesariamente en todos ellos; e) el NIÑO, en el centro de las interacciones, recibe sus efectos.



Pero además, estas interacciones intergrupales, ya de por sí bastante complejas, vienen condicionadas por las relaciones intragrupo, es decir, por la acción individual, de persona a persona que se dan entre los distintos miembros que integran dichos grupos. "Lo que ocu-

rra cuando las entidades actúan en forma recíproca, depende necesariamente de las propiedades de las entidades mismas" (3). Veamos, por ejemplo, las interacciones que pueden darse dentro de un grupo familiar compuesto por padre (P), madre (M) y dos hijos, varón (V) y hembra (H), según esquema tomado del Dr. B. Honoré:

(P)–(M)	(P)–(M,v)	(v)–(P,M)	(P)–(M,v,h)
(P)–(v)	(P)–(M,h)	(v)–(P,h)	(M)–(P,v,h)
(M)–(v)	(P)–(v,h)	(v)–(M,h)	(v)–(P,M,h)
(M)–(h)	(M)–(P,v)	(h)–(P,M)	(h)–(P,M,v)
(V)–(h)	(M)–(P,h)	(h)–(P,v)	(P,M)–(h,v)
(P)–(h)	(M)–(v,h)	(h)–(M,v)	(P,v)–(M,h)
			(P,h)–(M,v)

Gráfico núm. 2

Imaginemos ahora un Centro educativo donde tan sólo hubiera dos alumnos, a y b; una profesora (P) y la dirección (D) y veamos las múltiples interacciones que surgen y que en un caso real se multiplicaran de acuerdo con el número de alumnos y el número de miembros con que contase el Centro: profesores, asesores, auxiliares, etc.

(D)–(P)	(D)–(P,a)	(a)–(D,P)	(D)–(P,a,b)
(D)–(a)	(D)–(P,b)	(a)–(D,b)	(P)–(D,a,b)
(P)–(a)	(D)–(a,b)	(a)–(P,b)	(a)–(D,P,b)
(P)–(b)	(P)–(D,a)	(b)–(P,D)	(b)–(D,P,a)
(a)–(b)	(P)–(D,b)	(b)–(D,a)	(D,P)–(a,b)
(D)–(b)	(P)–(a,b)	(b)–(P,a)	(D,a)–(P,b)
			(D,b)–(P,a)

Gráfico núm. 3

Estos esquemas son lo suficientemente expresivos como para hacernos idea de la complejidad del proceso interactivo. Repetimos que el niño está en el centro de este cruce de interacciones inter e intragrupo, y va a recibir de ellas influjos decisivos para su incorporación a la vida social, para el desarrollo de su "yo" intelectual y afectivo, para el control de su conducta y, en definitiva, para todo su complicado proceso educativo.

## III. Problemática y posibilidades de la interacción.

Dada pues, la complejidad de relaciones, se nos hace evidente que llevar a la práctica la interacción Familia-Centro Preescolar presen-

(3) S. E. Asch. "Psicología Social", pág. 150.

ta unas dificultades con las que tenemos que contar para acomodar a ellas nuestro esfuerzo y para no desanimarnos por los fracasos aparentes o reales.

La primera dificultad viene dada por la estructura misma de ambas sociedades: la familia es un **psicogrupo** y como tal funciona, subjetivando las relaciones entre sus miembros de un modo informal. El Centro educativo, en cambio, es un **sociogrupo** que objetiva las relaciones de sus miembros de un modo formal, buscando la efectividad ante todo.

La segunda dificultad la introduce la dinámica interna de ambos grupos, porque para que pueda haber una interacción positiva intergrupo es necesario que previamente haya una interacción positiva intragrupo y esto es lo verdaderamente difícil dadas las tensiones internas que tanto abundan en las familias y en los Centros.

Algunas de estas tensiones en el ámbito familiar vienen dadas por determinados tipos de familia: **patriarcal**—autoritarismo y paternalismo—; **matriarcal**—sobreprotección—; **anárquica**—libertad irresponsable—; **distálica**—carencia afectiva bien por frialdad o desconfianza o por tratarse de familia rota—

Otro grupo de tensiones son las derivadas de los desacuerdos entre los cónyuges o de éstos con los hijos, o de los hijos entre sí; motivaciones de tipo laboral o económico; el puesto de los hijos en la fratria: el hijo mayor, el menor; el hijo único, etc., Y finalmente, las que produce el propio estado psicológico de los miembros de la familia especialmente el de la madre que "contagia su propio estado tensional".

En cuanto a los Centros, todos sabemos por experiencia las dificultades que presenta la interacción de sus miembros. Ya sea en el sentido vertical: Dirección, asesores, profesores, alumnos, ya sea en el eje horizontal: profesores entre sí, alumnos entre sí, etc., Tensiones derivadas del sistema directivo —autoritario, anárquico, inestable—; de tipo económico y laboral; del sistema pedagógico y disciplinar; de la metodología; del cambio de profesorado; del equilibrio emocional de los distintos miembros. El cruce de interacciones dentro del Cen-



tro nos da el clima social del mismo que está estrechamente vinculado a las relaciones personales existentes entre sus miembros. "Una escuela con clima social positivo tiende a producir relaciones sociales satisfactorias mientras que una escuela con clima social negativo conduce a fracasos intelectuales y afectivos y a relaciones sociales desgraciadas" (4).

Frente a estas dificultades, la interacción Familia-Centro Preescolar, se nos presenta como algo ciertamente posible, pero de efectividad relativa según se ciña más o menos a los siguientes puntos básicos:

A) **Por parte de la Familia:** a) Interacción intragrupo de signo positivo basada en: vínculos de comprensión y amor; necesidad de aceptación y apoyo; seguridad mutua. b) Postura lo más objetiva posible que la acerque al sociogrupo y que haga comprender a los padres que sus propias aptitudes y su propia dinámica son a veces la única causa de las dificultades en el ajuste de sus hijos, c) aptitud de apertura para modificar y corregir en lo posible el propio ambiente familiar si ello se hace necesario, d) postura activa, constructiva, para colaborar con el Centro aportando sus iniciativas y sus contenidos de experiencia. e) Clara conciencia de lo que significa la interacción e interés por ella.

B) **Por parte del Centro Preescolar.** a) Interacción intragrupo de signo positivo basada en: mutua confianza; libertad y responsabilidad. b) Subjetivación de las relaciones intragrupo creando climas, lo más parecidos posible al psicogrupo familiar; c) Directivos y personal docente con un minimum de preparación psicopedagógica y social que les per-

(4) García Hoz: "Revista "Bordón", número 86.

# acelere la enseñanza de sus alumnos...

...utilizando nuestros  
**CURSOS AUDIOVISUALES**

**ESTO ES UNA REALIDAD  
EXPERIMENTADA POR NUESTRO  
CENTRO DE INVESTIGACION:**

**TECNIBAN** colabora con los  
CENTROS DE ENSEÑANZA

- Con sus **CURSOS AUDIOVISUALES**
- Y con la **FORMACION del PROFESORADO**

- CONTABILIDAD GENERAL en 50 horas
- CONTABILIDAD EMPRESAS en 60 horas
- CALCULO MERCANTIL en 50 horas
- MECANOGRAFIA (225 puls.) en 90 horas
- TAQUIGRAFIA (80 palabs.) en 90 horas
- ORTOGRAFIA en 90 horas
- ESTENOTIPIA en 120 horas

\* \* \* \* \*

\*

\*

\*

\*

\*

\*

\*

\*

Designado por el MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA  
"CENTRO EXPERIMENTAL DE LA  
NUEVA ENSEÑANZA PROFESIONAL  
ADMINISTRATIVA"

Nos agradaría cambiar impresiones  
con Vd. Escriba o llámenos por teléfono a:



***tecniban***



ATOCHA, 34 - Teléf: 228 48 01

mita conocer la psicología evolutiva del niño menor de seis años, sus niveles de desarrollo, la terapia de sus conflictos y las implicaciones familiares; d) *Espíritu de iniciativa para poner en marcha los procesos de interacción y posibilitar los medios para que pueda realizarse;* e) *Postura de respeto, de comprensión y de apertura hacia la actitud y las ideas de las familias cualesquiera que éstas sean;* f) *Flexibilidad para dar a las familias algún tipo de participación en las actividades del Centro;* g) *Creación de una atmósfera cordial y amistosa en un ambiente adecuado;* h) *Tiempo y dedicación, pues es tarea difícil, larga y continuada.*

#### IV. Elementos de la interacción.

*En la interacción Familia-Centro Preescolar contamos con dos tipos de elementos: 1.º Personas que intervienen en ella; 2.º Contenidos de la misma. Primero las personas a través de las cuales se realiza la interacción son primordialmente la maestra y los padres, sobre todo la madre del niño. Pero, aunque menos primordialmente, también intervienen como elementos interactivos por parte del Centro, la Dirección del mismo, y todo el equipo de asesores, muy necesario en un Centro Preescolar: el psicólogo, la asistente social, y el médico puericultor. Y, por supuesto, el niño, que es, no sólo el objetivo, sino el elemento básico de la interacción. Segundo, en cuanto a los contenidos, podemos agruparlos en los siguientes apartados: I. Comunicación; II. Estimulo; III. Expectativas; IV. Gratificación recíproca.*

1. **Comunicación mutua de valores.**—Familia y Centro se comunican, transmitiéndose mutuamente una serie de contenidos susceptibles de clasificarse en:

A) **Contenidos de tipo social.** El más importante es la "simpatía mutua", "el sentir con". Esto crea un clima de cordialidad y comprensión necesario para que ambas entidades se interesen por sus respectivos problemas y se encuentren a gusto en reuniones, entrevistas o cualquier otro tipo de contacto. También da a las familias la oportunidad de ingresarse en una constelación de otros grupos familiares con problemática interna muy semejante a la suya propia y abre al Centro unas perspectivas insospechadas: el sentir con cada una de estas familias, y vivenciar sus tensio-

nes y penetrar en su dinámica, le proporciona unos elementos humanísticos que en más de una ocasión le ayudarán a no caer en concepciones educativas excesivamente intelectualizadas.

B) **Contenidos de tipo psicológico.** Aquí el contenido de la interacción vendrá dado por datos que, acerca del conocimiento del niño y de circunstancias ambientales, se intercambien entre Familia y Centro.

La Familia puede proporcionar: a) datos acerca de su dinámica interna: las relaciones intragrupo, la situación del niño en la fratría, el grado de estabilidad emocional de sus miembros, b) datos acerca de la situación ambiental (vida económica, social y cultural) que va a influir tanto en el desarrollo psicológico del niño. c) Y finalmente datos obtenidos por su propia observación acerca de las actitudes del niño, de sus reacciones, tensiones, capacidades, inclinaciones, fobias y en una palabra, de su comportamiento en general.

Estos datos los puede obtener el Centro, bien por informes de la Asistente Social en sus visitas domiciliarias, bien por entrevistas con los padres, realizadas por el maestro o por el psicólogo o bien por cuestionarios o escalas de observación coleccionadas por el Centro para ser rellenadas por los padres. En cualquier caso, estos datos ya de por sí muy valiosos, lo serán tanto más cuanto mejor sepa el Centro orientar a los padres para que la observación del niño se centre en determinados aspectos de verdadero interés.

Por su parte, el Centro puede comunicar a la Familia: a) los datos contenidos en el registro acumulativo obtenidos por la observación incidental y sistemática del profesorado o por la aplicación de técnicas experimentales. b) La interpretación de estos datos y un consejo psicológico que puede afectar al comportamiento de alguno o algunos de los miembros de la familia respecto al niño. c) Unas orientaciones tranquilizadoras, comprensivas, que en lo posible sean reductoras de tensiones, caso de que éstas existan.

C) **Contenidos de tipo pedagógico.** La Familia puede comunicar al Centro: a) sus experiencias educativas en virtud de las cuales suelen conocer los procedimientos más efica-

ces para motivar las reacciones de sus hijos. b) Sus opiniones acerca de los objetivos educativos del Centro y de sus técnicas. c) Su colaboración en la confección de los programas educativos. d) Su participación personal en alguna de las actividades escolares o extraescolares.

Por lo que respecta al Centro, su acción pedagógica tiene dos vías de comunicación: una, indirecta, ejercida sobre la Familia a través del niño, y otra directa, influyendo con su acción educativa en los individuos del grupo familiar. En cuanto a los estímulos pedagógicos que el Centro comunica a la Familia pueden ser múltiples: desde consejos y normas para "educar mejor" hasta la oportunidad de conocer por programas educativos y someterlos a estudio y discusión. "La cooperación entre los padres y el maestro, nos dice Driscoll, reside en la mutua información que el uno puede dar al otro, en considerar juntos la conducta deseada para un niño en particular y en elaborar en común métodos que pueden ser usados en el hogar y en la escuela para obtener los resultados deseados. Este procedimiento coloca a los maestros y a los padres en una base de igualdad" (5).

II. **El Estímulo.**—Es otro elemento importante en toda interacción. Viene a ser lo que aprendemos sobre nosotros mismos mediante los indicios proporcionados por los demás. Hay estímulos positivos, recompensadores, y estímulos negativos de efectos contrarios. Los estímulos positivos son muy necesarios para la Familia y para el Centro porque tanto a un grupo como al otro les beneficia conocer las opiniones que cada uno tiene respecto al otro, ya que este conocimiento les pone en camino de corregir sus fallos. Para que se dé este estímulo, hace falta desearlo, provocarlo y aceptarlo aun cuando se produzca bajo la forma de una crítica molesta e inesperada. Las entrevistas, los cuestionarios de valoración y las encuestas son medios de que dispone el Centro para llegar a conocer la evaluación que de él hacen las familias de sus alumnos.

III. **Expectativas Sociales.**—Vienen representadas por la impresión favorable o desfavorable que cada grupo causa en el otro, a lo

largo del proceso de interacción. El Centro puede defraudar a la Familia o puede sorprenderla. En el primer caso porque se esperábamos de él; en el segundo caso porque, por el contrario, ha superado lo que de él se esperaba. Lo importante para ambos grupos es que la impresión que tengan uno del otro sea favorable para las expectativas mutuas, pues de ello va a depender en gran parte que los contactos se hagan con gusto y con la necesaria frecuencia o, por el contrario, se conviertan en algo molesto y poco deseable.

IV. **La gratificación recíproca.**—Supone la obtención de unos resultados satisfactorios en el proceso interactivo. Tanto la Familia como el Centro necesitan captar de algún modo el éxito en sus relaciones: necesitan comprobar que de las entrevistas, reuniones y comunicaciones en general, se deriva una ayuda realmente efectiva y unas conclusiones prácticas y acordes con sus preocupaciones educativas.

V. **Algunos procedimientos para conseguir y mejorar la interacción.**

Es obvio que el proceso interactivo se ha de realizar a través de contactos lo más directos posibles entre los padres y los educadores. Y conviene tener en cuenta lo siguiente: 1.º La iniciativa para que se produzca ha de partir del Centro aun cuando a veces sea la Familia la que solicita este contacto. 2.º Los contactos han de organizarse en dos direcciones: a), para un conocimiento y colaboración mutua, y b), como una ayuda a la Familia, instruyéndola para que eduque mejor. 3.º Los contactos pueden canalizarse a través de la Asociación de Padres y de las comisiones de ésta: —"de actividades escolares; de orientación familiar; de acción económica; de extensión social y cultural"— (6), en cada una de las cuales figuran representantes de las Familias y del Centro. 4.º Los requisitos recomendables, comunes a cualquier modalidad de contacto, son; a), atmósfera amistosa; b), sinceridad; c), evitar cualquier tono de superioridad por parte de los representantes del Centro; d), lenguaje adecuado al nivel cultural de los asistentes; e), empleo de técnicas que supongan la intervención activa de todos los asistentes; f), preparación cui-

(5) G. Driscoll: "Cómo estudiar la conducta de los niños". Ed. Paidós, pág. 36.

(6) García Hoz: "La Educación Personalizada", pág. 217.

dadosa de los temas a tratar buscando en ellos el interés de la mayoría y su proyección en la práctica; g), que sean frecuentes y continuados, pues de no ser así, los contactos carecen de efectividad.

V. **Modalidades de contacto.**—Pueden clasificarse así:

A) **De acción de grupo:** Reuniones periódicas de padres y profesores que pueden ser: a), de grupos pequeños, menos de 20 personas; b), de grupos grandes de 20 personas en adelante. Tanto en un caso como en otro, pueden emplearse diversas técnicas con el fin de que las sesiones resulten de actividad compartida.

**Para grupos de diez o doce personas** puede emplearse la técnica de “discusión dirigida” o la de “mesa redonda”.

En la primera, los padres participantes se reúnen en torno a un “conductor de discusión”, que puede ser un profesor o uno de los padres. Presentados los asistentes y elegido el tema a discutir, el “conductor” dirige la sesión, procurando: a), que todos intervengan; b), que las actuaciones sean breves; c), que las preguntas las conteste cualquiera del grupo y nunca el mismo conductor, d), que se hable con orden, expresando las opiniones libremente sin salirse del tema ni enzarzarse en discusiones inútiles.

El segundo procedimiento de “mesa redonda”, tiene el primero la única diferencia de que las intervenciones de los participantes son más largas y todo marcha con un ritmo más lento. El tema se estudia con más profundidad y en vez de un “conductor de discusión” hay un “moderador” que formula preguntas y hace reflexionar a los participantes. Una variante es la “mesa redonda con interrogadores”, en la cual un grupo de participantes hace preguntas que los demás contestan.

**Para grupos numerosos** pueden emplearse procedimientos como: 1.º, “diálogos simultáneos” y el “philips 66” que permiten la participación activa de 50 ó 60 personas. En los “diálogos simultáneos”, dado el tema o planteado el problema, los asistentes, divididos en subgrupos de dos personas, lo examinan y discuten durante unos minutos —de seis a diez— y acabado el tiempo, un representante por cada subgrupo expone o escribe en la pizarra las conclusiones a que han llegado.

En el “philips 66”, el procedimiento es el mismo, salvo que en vez de hacerse grupos de dos, se hacen de seis personas. 2.º **Las conferencias y el panel:** Con un solo conferenciante para hablar del tema o con cinco o seis que lo exponen cada uno desde un punto de vista diferente. En ambos procedimientos puede utilizarse el coloquio con el resto de los asistentes. 3.º **El “role playing”.** Se trata de la escenificación de un problema o caso concreto, improvisado por cuatro o seis personas (pueden ser menos o más, pero siempre pocas) cada una de las cuales asume un “rol”. El caso se expone y se deja sin concluir y a continuación los asistentes enjuician el modo de actuación de los improvisados actores y el problema planteado y dan soluciones de acuerdo a sus criterios personales. Es un procedimiento interesante porque puede organizarse con facilidad, resulta ameno y porque de la intervención de todos se sacan conclusiones prácticas.

En cuanto a la **temática** que puede utilizarse en estas sesiones de contacto, es difícil dar indicaciones sobre ella, ya que depende en gran parte de las circunstancias y problemática de cada comunidad educativa. Es interesante que sean las mismas familias quienes elijan los temas a tratar de entre varios propuestos por el Centro. Podemos citar algunos que la experiencia nos ha demostrado que son preferidos en esta elección. Por ejemplo: Niveles de desarrollo y características psicológicas del niño de tres, cuatro, cinco años.—Necesidades del niño de tres a seis años.—La alimentación.—El sueño.—Los juegos.—Los juguetes.—El niño y las actividades artísticas.—Niños difíciles: el nervioso, el mentiroso, el rebelde, el tímido, el agresivo..., etc. Angustias y trastornos: eneuresis, fobias, celos, tics, onicofagia.—Las frustraciones afectivas.—Los padres nerviosos.—El niño y las tensiones familiares.—Personas a quienes se confía el cuidado de los niños.—La maduración lectora.—Trastornos de lenguaje.—La autoridad y la comprensión.—El padre y el niño.—La madre y el niño.—El niño y sus hermanos.—La colaboración Familia-Collegio.—La curiosidad y las preguntas del niño.—El tema sexual.—La reprensión y premios.

B) **Modalidades de contacto de acción individual.** Nos referimos a los contactos realizados entre el Centro y cada una de las familias

por separado. No se da en ellos la interacción entre los distintos grupos familiares, pero son muy efectivos, dada la concreción y la acción directa que los caracteriza. Podemos hacer de ellos tres grupos: a) Correspondencia y hojas informativas, revistas o periódicos. Engloba las cartas, avisos y notificaciones que se intercambian entre Familia y Centro, bien por mero contacto social, bien como informativas

o divulgadoras de aspectos interesantes o canalizadoras de consultas o iniciativas. b) Entrevistas. Son, quizás, el procedimiento de contacto más eficaz, siempre que el entrevistador domine sus técnicas. El Centro debe tender a que sea la Familia quien se interese en entrevistarse con los educadores, para lo cual éstos tendrán que motivarla suficientemente. Como elementos de una buena entrevista podemos

## BIBLIOGRAFIA SELECTIVA COMPLEMENTARIA

AUTOR	TITULO	EDITORIAL
ABET, Equipo de Maestras. AGAZZI. ALAY:	Vivamos los cuentos. Psicología del niño. Educación Preescolar.	<i>Edit. Casals. Barcelona. Marfil. Revista Analítica de Educación. Paidós. Buenos Aires, 1965. Kapelusz, 1971.</i>
ALTON, PATRIDGE. ANZIEU, D. Y MARTIN. ARNULF, RUSSEL. AUBRY-SAINT ARNAUD. BAILARD, V. Y STRANG, R. BEALM, G. BERGE, A. BERGERON, MARCEL. BERLO. BOSCH MARIN. BORDAS, MATAS Y TEIXIDOR. BORDIEU, P.-PASSERON, J.C.	La recreación infantil. La dinámica de los grupos pequeños. El juego de los niños. Dinámica de grupos. Entrevistas entre padres y maestros. Conducción y acción dinámica del grupo. La educación familiar. Psicología de la primera infancia. El proceso de la comunicación. La alimentación del niño pequeño. Los nombres de las cosas. Les heritiers, les etudiants et la culture. Traducción española: Los estudiantes y la cultura.	<i>Mirade. Barcelona, 1967. El Ateneo, 1970. Protección de Menores. Nova Terra. Barcelona. Minuit. Paris, 1965. Labor. Barcelona, 1967. Fontanella. Barcelona, 1971. Losada. Espasa Calpe. Leipzig, 1931. Berlín, 1933. Humanitas, 1970. Humanitas, 1970. Traducción. Madrid, 1951.</i>
BRULE, H. BUHLER, CH.	Los niños de dos a cuatro años en el parvulario. El desarrollo psicológico del niño. Infancia y juventud. Kindheit und jugend.	<i>Losada. Espasa Calpe. Leipzig, 1931. Berlín, 1933. Humanitas, 1970. Humanitas, 1970.</i>
BUTENDIJK. CIRIGLIANO Y VILLAVERDE. CIRIGLIANO, G. F.	Das Spiel von Mensch und Tier. Dinámica de grupos y educación. El Role-Playing, una técnica de grupo en servicio social.	<i>Humanitas, 1970. Humanitas, 1970.</i>
CLAPAREDE, E.	Psicología del niño y Pedagogía experimental. Capítulo IV.	<i>Traducción. Madrid, 1951.</i>
COLLIN, G. CONO BRYAN, SARA. CURRAN. CHORUS.	Compendio de Psicología infantil. Como contar cuentos. La Psicoterapia antagónica. El lactante y el párvulo. Acerca de la psicología y la educación del niño desde su nacimiento hasta la edad escolar.	<i>Paidós. B. Aires, 1950. Novoa. Barcelona. Razón y Fe, 1963. Carlos Lohlé. B. Aires.</i>
DECROLY Y MONCHAMP	La iniciación a la actividad intelectual y motriz para los juegos educativos.	<i>Beltrán.</i>
DECROLY	Problemas de Psicología y Pedagogía. Capítulo "El juego"	<i>La Lectura, 1972.</i>
DECROLY, O. DOSCOEUDRES. DICKS, H.	La función de la globalización y la enseñanza. El desarrollo del niño de dos a seis años. Tensiones matrimoniales.	<i>La Lectura, 1972. Beltrán. Hormé, 1970.</i>

citar: *saber escuchar; sinceridad en el acercamiento; sensibilidad y comprensión para apreciar la situación mutua; hablar con efectividad; personalizar la comunicación; autoevaluar la entrevista con el fin de saber hasta qué punto ha sido eficaz y mejorar progresivamente el procedimiento.* c) *Cuestionarios y encuestas. Los confecciona el Centro para que los complemente la Familia, y son de diferente tipo, según*

*el fin a que van destinados. Pueden ser:* a) **Psicopedagógicos:** *detectan niveles de desarrollo, maduración, conducta o aprendizaje en el alumnado y posturas educativas en las familias;* b) **Valorativos o críticos.** *Piden juicios valorativos acerca de programas educativos, técnicas de enseñanza, actuación del profesorado, actuación del Centro;* c) **De tanteo de opiniones.** *Registran sugerencias acerca de*

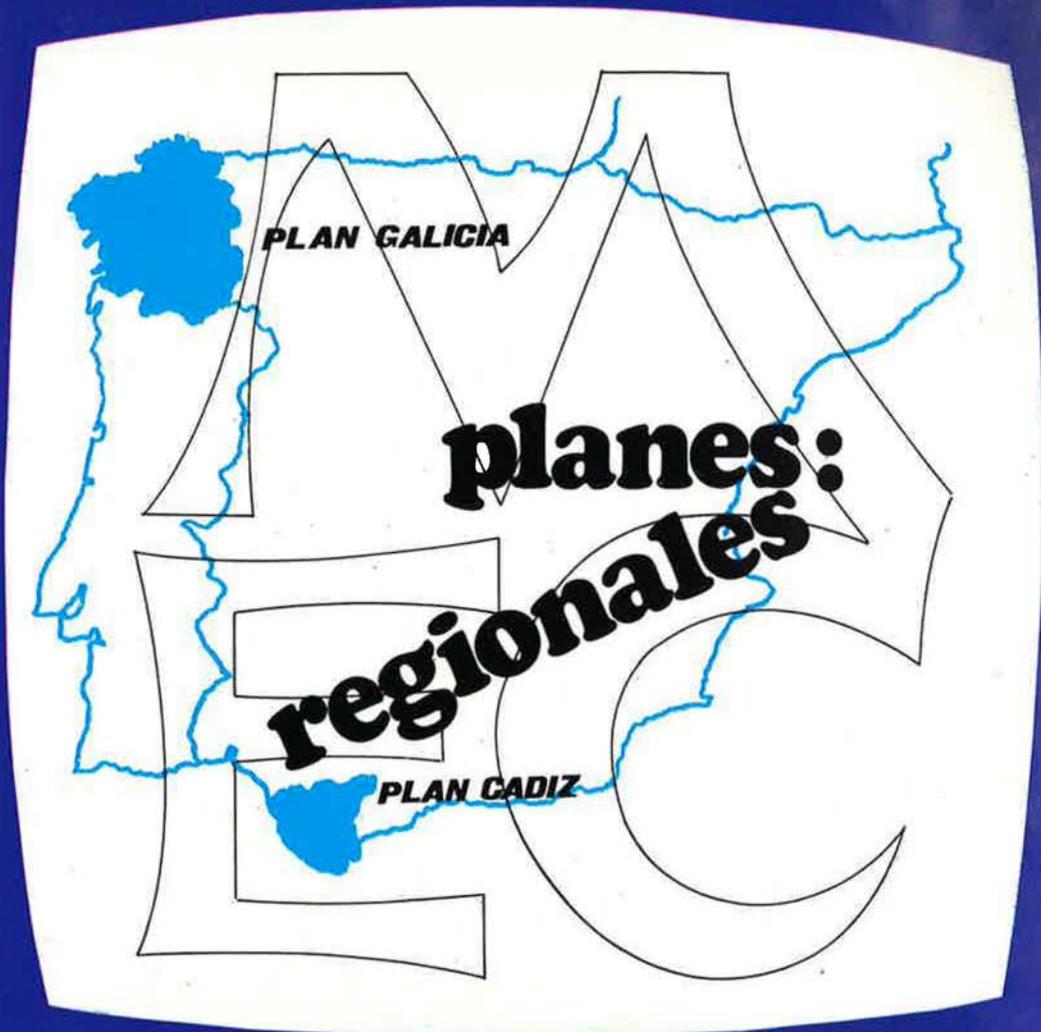
AUTOR	TITULO	EDITORIAL
DUBOSSON, J.	Exercices perceptifs et sensori-moteurs.	<i>Delachaux et Niestlé. Paris, 1964.</i>
DUGUET.	Los recortes pegados en el arte infantil.	<i>Kapelusz. B. Aires, 1962.</i>
ESCARDO.	Anatomía de la familia.	<i>El Ateneo, 1970.</i>
FILHO.	Test A. B. C.	
FRITZSCHE, CRISTINA.	Fundamentos y estructura del jardín de infantes.	<i>Estrada y Cia. B. Aires, 1968.</i>
GARCIA VILLEGAS, P.	Trastornos en el comportamiento de los hijos.	<i>Rialp.</i>
GEMELI AGUSTIN.	Psicología de la edad evolutiva. Trad. Fábregas Cami.	<i>Razón y Fe, 1957.</i>
GOODENOUGH.	Test de inteligencia infantil.	<i>Paidos. B. Aires.</i>
GUERRERO.	Guía didáctica para jardines de infantes.	
GUILLEN DE REZANO.	Los jardines de infancia, origen, desarrollo, método.	<i>Buenos Aires, 1964.</i>
GUNTRIP.	Estructura de la personalidad e interacción humana.	<i>Herder, 1965.</i>
GUY, JOAQUIN.	La educación por el juego.	<i>Atenas, 1958.</i>
HAARER, JOHANNA.	La educación por el juego. Cap. I. El niño de dos a siete años.	<i>Atenas, 1958.</i> <i>Blume. Tuset, 8. Barcelona, 1970.</i>
HOSTIE, R.	La comunidad, relación de personas.	<i>Sigueme, 1968.</i>
HUBER.	Ocupaciones infantiles.	<i>Kapelusz. B. Aires.</i>
ISAMBERT, A.	El oficio de padre.	<i>Nova Terra, 1970.</i>
JOHNSON H., M.-SPROTT.	Psicología y Sociología del grupo.	<i>Paidos, 1968.</i>
KAAM.	Encuentro e integración.	<i>Sigueme, 1969.</i>
KAHN, J. H.	Psicología evolutiva. Cap. 3 al 11.	<i>Morata. Madrid, 1967.</i>
KERGOMARD, P.	La educación maternal en la escuela. T. I.	<i>Jorro. Madrid, 1906.</i>
KOUPERNIK.	Desarrollo psicomotor de la primera infancia.	<i>Mirade. Barcelona, 1968.</i>
LECLERQ.	La familia.	<i>Herder, 1971.</i>
LOWENFORD.	Desarrollo de la capacidad creadora.	<i>Kapelusz. B. Aires.</i>
MAIER, N.	Principios de relaciones humanas.	<i>Omega, 1963.</i>
MAILLO.	Manual de educación de párvulos.	<i>Hijos de Santiago Rguez.</i>
MARAGAS, J.	Psicología del niño y del adolescente.	<i>Labor. Barcelona, 1967.</i>
MARENHOLTZ-BULOW.	El niño y su naturaleza.	<i>Appelton. N. York, 1962.</i>
MARTINEZ MEDRANO.	Trascendencia y evolución de los juegos durante la edad escolar. Cap. X, T. III. Tiempo y educación.	<i>Compi. Madrid, 1967.</i>
MONTESSORI, M.	Manual práctico del Método. La mente absorbente del niño. El secreto de la infancia.	<i>Araluce. Barcelona.</i> <i>Araluce. Barcelona.</i> <i>Araluce. Barcelona.</i>
MYRIAM, D.	El niño de cero a dos años. El niño de dos a seis años.	<i>Marfil.</i> <i>Marfil.</i>
NAHOUM, CH.	La entrevista psicológica.	<i>Kapelusz.</i>
NATHAN W. ACKERMAN.	Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares.	<i>Hormé.</i>

cualquier cuestión que interesa a ambas partes, bien como realizaciones, bien como proyectos; d) Cuestionarios confeccionados para ser utilizados como **base de discusión** en reuniones o entrevistas.

C) *Otras modalidades. Incluimos aquí dos modalidades de interacción muy interesantes, pero que requieren la existencia de unos medios materiales de los que disponen muy pocos*

*Centros. Nos referimos a los **Clubs de Padres** y a la **Escuela de Padres** tal como la proyectó su fundadora, Mme. Verine, en París, en 1929. La explicación de ambos procedimientos no nos parece útil, dado su difícil proyección en la práctica hoy día; nos limitamos a mencionarlos como metas valiosas a las que deberíamos llegar en un futuro próximo dentro del proceso interactivo.*

AUTOR	TITULO	EDITORIAL
OSTERRIETH, P.	Psicología infantil. Introducción a la psicología del niño (de bebé a la madurez infantil).	<i>Morata. Madrid, 1965.</i>
OTAWAY, A.	Educación y Sociedad.	<i>Kapelusz.</i>
OTEIZA, V.	Exámenes prácticos para padres de familia.	<i>Mensajero, 1968.</i>
PAGE.	El juego en la primera infancia.	<i>Espasa Calpe, 1954.</i>
PERCIVAL, M.-SIMONS.	Las relaciones familiares.	<i>Paidos.</i>
PERETTI, A.	Libertad y relaciones humanas.	<i>Marova, 1971</i>
PIAGET, J.	El nacimiento de la inteligencia en el niño.	<i>Aguilar. Madrid, 47-69.</i>
PIAGET Y SZEMINSKA.	Psicología del niño.	<i>Morata, 1969.</i>
POROT, M.	Génesis del número en el niño.	<i>Guadalupe. B. Aires, 1967.</i>
POURVEUR.	La familia y el niño.	<i>Miracle, 1955.</i>
PRIETO, A.-PRADILLA, A.	La enseñanza en la escuela de párvulos.	<i>Magisterio Español. Madrid, 1968.</i>
REZANO, GUILLEN DE.	El juego y el juguete educativo en la edad pre-escolar.	<i>Cedodep. Madrid, 1970.</i>
ROF CARBALLO, J.	Los jardines de infancia, origen, desarrollo y método.	<i>B. Aires, 1946.</i>
ROGERS-KINGET.	Violencia y ternura.	<i>Prensa Española. Madrid, 1967.</i>
SCHWARZ, B.	Psicoterapia y relaciones humanas.	<i>Alfaguara, 1967.</i>
SCOTT.	Las relaciones humanas en una terapia no directiva.	<i>Alfaguara, 1967.</i>
SIMON, A.-SCHERL, J.	Tensiones entre padre e hijo.	<i>Vitae, 1960.</i>
SMALL.	La alimentación escolar y su influencia en la nutrición del niño.	<i>F. A. O. Italia, 1954.</i>
SMITH HILL.	El éxito en las reuniones entre padres y maestros.	<i>Kapelusz.</i>
SPITZ, R.	El niño actor y el juego de libre expresión.	<i>Kapelusz. B. Aires, 1923-60.</i>
STEKEL, W.	Programa de actividades de los jardines de infancia.	<i>Aguilar. Madrid, 1966.</i>
STERN.	El primer año de la vida del niño. (Génesis de las primeras relaciones objetales.)	<i>Imán, 1956.</i>
STONE Y CHURCH.	La educación de los padres.	<i>Kapelusz. B. Aires, 1962.</i>
STRANG, R.	Comprensión del arte infantil.	<i>Kapelusz. B. Aires.</i>
VELARDE, V.	Aspectos y técnicas de la pintura infantil.	<i>Kapelusz. B. Aires.</i>
WALL.	La educación de los padres.	<i>Paidos. B. Aires, 1969.</i>
WALLON, H.	El preescolar de dos a cinco años. Cap. III.	<i>Paidos.</i>
WEILL, P.	Cómo informar a los padres.	<i>Religión y Cultura.</i>
WINNICOTT, D.	Maternales y párvulos.	<i>Aguilera, 1962.</i>
WOLLFHEIN.	Educación y salud mental.	<i>Psiqué. B. Aires, 1970.</i>
	La evolución psicológica del niño.	<i>Kapelusz.</i>
	Relaciones humanas entre los niños, sus padres y sus maestros.	<i>Homé, 1962 (Hormé).</i>
	Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia.	<i>Sin editorial.</i>
	El jardín de infantes.	



La publicación de los PLANES REGIONALES, referentes a la realidad educativa española, se inicia con dos obras de indudable interés:

Plan Galicia ..... 500 ptas.

Plan Cádiz ..... 500 ptas.

**EDITA:**

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

