

LA RELACIÓN DE LA EDUCADORA CON EL NIÑO DE EDADES PREESCOLARES

Greter Saura Iglesias

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana

Resumen

El papel fundamental de la maestra consiste en potenciar el desarrollo integral de los infantes con los que labora. Para ello es necesario tener en cuenta la relación entre aprendizaje y desarrollo en la concepción histórico cultural y las regularidades de los procesos psíquicos de los preescolares. Esto contribuye a reflexionar en torno a la relación del niño con su educadora. Desde nuestra concepción teórica la educación conduce y dirige el desarrollo psicológico. Por lo tanto cuando se habla de educación, se habla de una gran responsabilidad relacionada con la formación de seres humanos. Es una labor que compromete las futuras generaciones de hombres y mujeres de una sociedad. Su impacto crece cuando se trata de los primeros años de vida, pues en ellos se sientan las bases para todo el desarrollo posterior.

Palabras clave: educación; maestra; institución infantil

Abstract

The main role of the teacher lies in potentiating the integral development of the children. For this purpose, it is necessary to take into account the relationship between learning and development, in the context of historical-cultural conception, and the regularities of mental processes in preschool children. The above lead to reflect on the relationship between children and their educators. From theoretical conception, education guides and conducts mental development. Therefore, education is also a huge responsibility related to human beings formation. It is an activity that involves the future generations of the society. Its impact grows on the first years of children's lives, as it sets the bases for all the subsequent development.

Key words: education; teacher; children institution

El papel del adulto en la educación infantil

Las consideraciones acerca del papel que debe jugar el adulto en la infancia, dependen en gran medida de las características del ser humano y del modelo de sociedad a la que se aspira. Como es conocido, es muy amplio el diapasón de teorías que encuentran salida en prácticas educativas concretas.

Las propuestas provienen de concepciones epistemológicas muy diversas, lo que implica notables diferencias entre ellas. Corresponde entonces explicitar que el referente teórico fundamental de este trabajo lo constituye la concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico. Sus leyes, principios y categorías provienen de la filosofía marxista; en consecuencia su base es materialista dialéctica.

Debemos señalar que a juicio de esta autora, no se han de desechar las ideas de concepciones diferentes cuando resultan de valor para la comprensión del desarrollo de los niños. Estos aportes, tomados desde una posición crítica y activa, enriquecen y actualizan el conocimiento existente acerca del desarrollo psicológico en la infancia.

Siendo consecuentes con la concepción teórica de la que se parte, en este trabajo se asume el concepto de desarrollo postulado por Vygotsky, 1987. Se trata de:

Un proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación de los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación (p.151)

Esta definición está indisolublemente ligada a tres principios básicos de la concepción histórico-cultural postulados por Vygotsky: el principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad; el principio de la interiorización; y el principio de la mediatización.

Primero, el principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad establece que los procesos del desarrollo infantil no transcurren aislados de las influencias externas. Queda claro entonces que el entorno es la fuente de desarrollo de los atributos, las características y las formas de actividad superiores específicamente humanos.

En segundo lugar, el principio de la interiorización devela que el desarrollo se da en este sentido y no en el opuesto. De esta forma Vygotsky (1987) plantea “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, luego como una categoría intrapsíquica” (p. 161).

Por su parte, el principio de la mediatización plantea que en el desarrollo psicológico del niño no se reproducen miméticamente las características de su entorno. El papel del medio no puede ser visto en términos absolutos, sino que su influencia está mediatizada por la relación que el individuo establezca con ese entorno. El papel del medio será diferente en dependencia de la edad del infante. Además, tanto del niño como su medio, sufren modificaciones en cada etapa. Por último se debe señalar que la relación entre el niño y su entorno está mediada por sus experiencias y sus vivencias. (Domínguez, 2006)

Estos principios evidencian que la concepción histórico-cultural defiende la idea del carácter activo del niño, a la vez que la situación socio-histórica en la que vive se considera como determinante en el desarrollo psicológico. Por lo tanto, es medular la relación que establece el infante con los adultos y coetáneos que lo rodean.

La educadora, al ser uno de los adultos más significativos para el infante, debe ser objeto de máxima atención. Las condiciones que sea capaz de crear la docente en su salón, pueden posibilitar, potenciar o, por el contrario, limitar el desarrollo de los niños que atiende.

Tal como plantea Martínez (2001) el proceso educativo debe tener en su centro al niño como protagonista esencial, y deben concebirse las acciones educativas en función de las necesidades e intereses de los infantes, para lograr una participación activa y cooperadora, con satisfacción, conocimiento y alegría. La docente, que ha recibido una preparación científico-pedagógica es quien ha de organizar, orientar, y dirigir el proceso educativo de los niños.

Asimismo, la educación no debe circunscribirse a aquello que el niño ya ha logrado, sino que debe dirigirse también a los procesos que están en fase de maduración. Vygotsky (2003) plantea que el

estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse solo si se tiene una visión clara de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

La Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. El nivel de desarrollo real define las funciones que ya han madurado, o sea, los productos finales del desarrollo. La Zona de Desarrollo Próximo define funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en el futuro cercano alcanzarán su madurez, pero que ahora se hallan en un estado embrionario (p. 53 y 54).

No se trata de adelantar la enseñanza de contenidos formales, sino de enriquecer la actividad y la comunicación del niño con el objetivo de que los procesos psicológicos que se desarrollarán en breve tengan una preparación adecuada y sean estimulados. Así, la educación organizada se convierte en desarrollo mental, y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse al margen del aprendizaje.

Una forma efectiva para la potenciación del desarrollo del niño lo constituyen los niveles de ayuda, que utilizados adecuadamente resultan elementos clave para el desarrollo infantil. Sin lugar a dudas la orientación y guía del adulto en la relación de ayuda, posibilita el desarrollo de las potencialidades del niño. En este sentido es importante ser cuidadosos y oportunos. Resulta imprescindible respetar el tiempo y espacio que el niño necesita para razonar y analizar la situación por sí mismo, de lo contrario se corre el riesgo de suplantar su papel como sujeto activo.

Por tanto, es más perjudicial que beneficioso brindar una ayuda innecesaria cuando el niño tiene las condiciones para realizar una tarea por su cuenta. Por otra parte, presentar al niño una situación que no puede resolver por sí mismo y no acompañarlo con los niveles de ayuda necesarios, puede conducir a la frustración y al rechazo.

Lo hasta aquí expresado confirma que la educación conduce, impulsa y promueve el desarrollo, pero no automáticamente. Para que eso sea posible el proceso educativo debe tener determinadas características y requisitos. Si se desea lograr una enseñanza desarrolladora esta debe estar basada en los conocimientos científicos. Las actividades han de ser presentadas con un orden lógico, planificación, dosificación y coherencia en aras de que el infante pueda ir descubriendo el mundo de manera paulatina y organizada, teniendo siempre presente su zona de desarrollo próximo. Además es necesario prever y desechar todo aquello que limite la independencia del niño o sobrecargue o extenúe su salud física y mental.

Influencia de la educadora en la orientación del desarrollo psicológico del preescolar

Las edades preescolares se corresponden aproximadamente con los años de vida 4to, 5to y 6to, aunque como se conoce, la edad psicológica y la cronológica no es preciso coincidan con exactitud. Tras superar la crisis de los tres años, el niño logra una formación psicológica fundamental: la conciencia de sí. Esto permite superar las conductas de oposición que lo caracterizaban a finales de la etapa anterior. Por tanto, en la edad preescolar las relaciones de comunicación adquieren como característica distintiva que el adulto es un modelo que el niño desea imitar y a quien quiere agradar.

La actividad fundamental de esta etapa es el juego de roles. Se considera así debido a que impacta positivamente todo el desarrollo psicológico del infante. Al asumir los papeles de los adultos, los niños se familiarizan con las reglas y los motivos de conducta que guían a los mayores en su trato con los demás, en la vida social y en su desempeño laboral.

En su juego reproducen el mundo adulto, lo que constituye una forma segura de adquirir habilidades y destrezas que serán muy útiles en el futuro. Además, se ponen de manifiesto habilidades sociales que se desarrollan como resultado del intercambio del niño con sus iguales. En la consecución de un fin común se establecen interrelaciones lúdicas y reales que conducen a los niños a considerar los criterios, ideas e intereses del compañero; a la vez que desarrollan estrategias para que sus puntos de vista también sean tenidos en cuenta por parte del grupo.

En la institución infantil, la educadora debe promover el juego de roles pero no imponerlo ni coartar al niño. Su papel debe ser el de orientación y ayuda. Le corresponde favorecer la colaboración y la comunicación; introducir reglas y velar por su cumplimiento. Además, debe rotar los roles para que todos puedan ejercer papeles principales y secundarios con el objetivo de que sean capaces de establecer relaciones de dirección y de subordinación.

La docente debe actuar en dependencia del nivel de juego que los niños hayan logrado alcanzar (Esteva, 1993). Así, mientras el nivel de juego esté menos desarrollado, la educadora intervendrá para sugerir y enriquecer las ideas del grupo a través de relatos, dramatizaciones, visitas, paseos o láminas. En la medida en que los niños aprendan a jugar, la influencia de los adultos debe ser cada vez más indirecta.

La educadora puede aportar ideas para mantener el interés de los pequeños; enriquecer la atmósfera lúdica y las relaciones comunicativas; así como intervenir para evitar situaciones negativas. Es importante prestar atención a que las acciones de cada niño tengan una secuencia lógica, ya que así se contribuye a su estabilidad en el juego y a que interiorice las reglas ocultas de su rol.

Además del juego de roles, los preescolares deben realizar actividades didácticas y productivas. O sea, no se trata solo de jugar, sino de dosificar o distribuir racionalmente el contenido a desarrollar en actividades diversas para lograr el máximo desarrollo del niño en su proceso educativo.

Al definir la particularidad principal de la actividad didáctica, Venguer (1976) considera que su objetivo fundamental es la asimilación de nuevos conocimientos, aptitudes y hábitos, y no la obtención de un resultado externo. Las educadoras de preescolar deben tener en cuenta que las actividades didácticas han de ser presentadas a los niños preferiblemente con un enfoque lúdico, pues por esta vía se logran mejores resultados. Los preescolares aprenden a observar, describir, comparar y agrupar, utilizar el lenguaje de relación, los procedimientos para el cálculo y la resolución de problemas simples.

En el marco de actividades como del dibujo, el modelado, la construcción y las actividades musicales programadas, se ponen en práctica acciones de percepción complejas y modeladoras. Estas crean condiciones que contribuyen a asimilar los patrones sensoriales y a aplicarlos para designar y destacar las propiedades de los distintos objetos y fenómenos (Venguer, 1976).

Desde finales de la etapa anterior comienza a darse en el niño el pensamiento por imágenes (Elkonin, 1983), en el cual, para resolver un problema no es necesario utilizar ensayos y errores, sino que el infante sustituye la orientación caótica y motora por la orientación visual. Por lo general sus

razonamientos son intuitivos, o sea, se basan en su propia explicación ingenua e infantil, con una fuerte influencia de la percepción. Por ello, es necesario incluir en las actividades que se realizan algunas tareas que permitan al niño reflexionar en torno a los fenómenos de la realidad con el objetivo de que a finales del período sea capaz de comenzar a transitar del pensamiento preoperatorio al operatorio concreto.

La actividad productiva, por su parte, se produce en los niños o bien por la observación del trabajo de los adultos o bien a través de cuentos, relatos, etc. En las instituciones infantiles cubanas, la actividad productiva se desarrolla a partir diferentes encargos sencillos: cuidado de las plantas del salón o del huerto, la brigada de la guardia (en el comedor), la fabricación de figuras de cartón o papel, entre otras; que permiten al niño familiarizarse con este tipo de actividades útiles a un nivel tal que ellos puedan realizarlas (Franco, 2004).

En las condiciones adecuadas de actividad y comunicación, el vocabulario del niño continúa aumentando. En el preescolar mayor se desarrolla el lenguaje explicativo que tiene un orden de exposición determinado. El infante lo utiliza fundamentalmente porque lo necesita para coordinar con sus compañeros las acciones en el juego y para hacerse entender. En esta etapa el lenguaje puede ser egocéntrico, o sea, un lenguaje dirigido a sí mismo con el fin de regular sus acciones, el cual constituye un eslabón intermedio entre el lenguaje interno y el lenguaje externo (Vygotsky, 1968).

Gracias a la influencia de los distintos tipos de actividad aparecen un grupo de logros que caracterizan esta etapa. Así, se desarrollan los intereses infantiles con respecto al mundo de los adultos, y comienzan un grupo de motivos muy importantes: se pueden constatar motivos lúdicos, motivos que establecen y mantienen las interrelaciones positivas con los adultos y con los propios niños, motivos de autoestimación y autoafirmación, motivos cognoscitivos y motivos emulativos.

Según Bozhovich (1976) el niño, siguiendo las valoraciones de los adultos, comienza a valorarse desde el punto de vista de las reglas y normas que ha asimilado. Esto también se convierte, sin prisa, en un motivo central de su conducta. De esta forma, los motivos morales representan un tipo de motivación cualitativamente nuevo, que condiciona a su vez un tipo de conducta también cualitativamente nuevo.

En esta edad la moral se caracteriza por su heteronomía, es decir prevalece la obediencia y el respeto unilateral hacia el adulto. Al decir de Kohlberg y Hersh (1977) los preescolares se ubican en el nivel preconventional. En esta etapa se juzgan las faltas por las consecuencias materiales del incumplimiento de la norma y se cumplen las reglas para evitar los castigos.

Pérez, Cruz, Bécquer, y Morejón (2009) en la caracterización del desarrollo socioafectivo de los niños cubanos del cuarto al sexto año de vida, plantearon que los patrones morales de los preescolares son empíricos. Es decir, las nociones no se basan en una definición conceptual, sino en características o cualidades específicas. La identificación de lo bueno y lo malo se da en función de hechos concretos. Esta autora plantea además que dichos patrones se caracterizan por la polaridad contrastante sin que sea posible apreciar aún los matices.

Continuando esta línea de investigación, en el año 2010 Toledo con la tutoría de Cruz constató que los niños toman como modelos para el desarrollo de sus patrones morales a los adultos, a los personajes de los cuentos infantiles y a los coetáneos. Sus resultados demuestran que los niños manifiestan

interés por las normas éticas vinculadas al cuidado del medio ambiente y la naturaleza y además conocen los símbolos patrios, algunos héroes y los atributos nacionales.

Posteriormente Caraza (2012), también bajo la tutoría de Cruz corroboró que los niños al analizar las consecuencias de los actos se apoyan en sus propias experiencias en el contexto familiar y escolar en función del cumplimiento de las normas, reglas y exigencias de los familiares y la maestra. En esta investigación se hizo evidente que padres y educadoras no siempre aprovechan las oportunidades de potenciar el desarrollo moral en las actividades cotidianas.

El papel fundamental de la docente es trabajar por desarrollar al máximo posible las potencialidades de cada infante y proporcionarle una educación que contribuya a su formación integral. No se trata solo de la trasmisión de conocimientos, sino también de la formación de normas, valores, hábitos de conducta, cualidades y sentimientos morales. Además, influye en la educación de las emociones y en la formación de la autovaloración del niño. Es decir, que interviene en todas las áreas de la subjetividad infantil, incluso aunque no sea consciente de ello.

Como parte de su labor en la orientación del desarrollo psicológico, debe ir trabajando en aras de que al final del período el niño cuente con las condiciones que le permitan una adaptación satisfactoria al primer grado. Esta función trae consigo la necesidad de que la docente trabaje conjuntamente con la familia en la preparación de los niños para su ingreso en la escuela. El tránsito implica un tipo diferente de actividad; la asimilación de conocimientos y habilidades y el establecimiento de nuevas relaciones del niño consigo mismo y con los demás.

La preparación para la escuela no está asociada a la cantidad de conocimientos que el niño posea, sino al nivel de desarrollo de sus procesos intelectuales. Además, requiere de un adecuado nivel de desarrollo de la personalidad del niño, así como de la adquisición de determinadas habilidades y destrezas. Bozhovich (1976) plantea que las aspiraciones a estudiar y a ocupar la posición social de escolares se unen en el deseo de ingresar en la escuela, lo que combina la necesidad cognoscitiva y la de reconocimiento social. Para incorporarse a la escuela el niño requiere de un determinado nivel de desarrollo de los procesos del pensamiento, de la actitud cognoscitiva; así como del desarrollo de la posición interna de escolar. Sin embargo, tal como expresa Pacheco (2018), en la preparación para el ingreso a primer grado se suele priorizar la esfera intelectual en detrimento de la socioafectiva.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los postulados de la concepción histórico cultural y las regularidades del desarrollo de los preescolares, es posible sistematizar un grupo de aspectos que pueden constituirse en indicadores de análisis en tanto permiten, a partir de la observación natural, caracterizar el rol de la educadora en el salón de preescolar. Ello podría resultar de utilidad para reflexionar crítica y autocríticamente en torno al papel de la docente como guía y conductora del desarrollo psicológico de los infantes que tiene a su cargo.

La educadora en calidad de modelo y como principal responsable de la educación de los infantes dentro del centro educativo tiene la misión de potenciar todas las áreas del desarrollo de los pequeños. Aun cuando se emplee el programa de educación preescolar mejor fundamentado desde el punto de vista teórico y metodológico, es la docente en la práctica cotidiana la encargada de hacerlo llegar a los infantes. Por lo tanto, resulta necesario contar con educadoras que dominen las habilidades requeridas para laborar con niños de estas edades. Constituye una condición

indispensable la existencia de un clima afectivo adecuado; un ambiente donde el niño se sienta seguro y aceptado y donde primen las relaciones afectivas positivas.

El centro infantil tiene que ser un espacio donde prime una cultura de paz, pues, como se expresó con anterioridad, en estas edades se comienza a fraguar la personalidad de los adultos del futuro. Se debe enseñar a lidiar con las situaciones de conflicto, con el objetivo de mostrar estrategias de solución constructivas que constituyan una oportunidad para crecer. Es necesario, asimismo, que las normas regulen naturalmente el comportamiento social del grupo de niños y establezcan los límites precisos sin necesidad de emplear reprimendas agresivas. La creación de un ambiente de aprendizaje distendido y cálido, permite que el niño se sienta a gusto y motivado a recibir las orientaciones del adulto.

Referencias Bibliográficas

- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Casas de la Torre, B. Y., Oropeza Licona, A. M., Almaguer Uribe, C., Macías Esquivel, A., & Alvarado Álvarez, A. A. (s/f). *Espacios de interacción*. Nuevo León: Secretaría de Educación Pública.
- Caraza Cruz, A. (2012). Estilos educativos y juicios o razonamientos morales en el niño preescolar del sexto año de vida. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología Universidad de La Habana.
- Cruz Tomás, L. (2013). *La mediación del adulto en los tres primeros años de vida del niño*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez García, L. (2006). *Psicología del Desarrollo: Problemas, Principios y Categorías*. Tamaulipas: Interamericana de Asesoría y Servicios.
- Elkonin, D. B. (1983). Desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar. In L. Cruz & O. Kraftchenko (eds.), *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente* (vol. 2). (pp.362-523) La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Esteva Boronat, M. (1993). *¿Quieres jugar conmigo?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Franco García, O. (2009). Un modelo para el perfeccionamiento de la formación de educadores de la primera infancia desde la perspectiva de la transformación del currículo preescolar. Trabajo presentado en *Pedagogía 2009*.
- Fujimoto Gómez, G. (2005). Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. [CD-ROM] In *5to Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey, México.
- Heckman, J. (2007). Investing in Disadvantaged Young Children is Good Social and Economic Policy. [CD-ROM] *1er Encuentro Mundial, 7mo encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey, México.
- Kohlberg, L & Hersh, R. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into practice*, vol. XVI, no. 2., 53-59.
- López Hurtado, J. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Mendoza, F. (2001). La atención integral al niño y la niña, como expresión fundamental de la calidad educativa en el centro infantil. [CD-ROM] *1er Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.

- Mujina, V. S. (2002). La caracterización psicológica de la actividad del niño en la edad preescolar. In L. Cruz (ed.), *Psicología del Desarrollo: Selección de Lecturas* (pp. 239-257). La Habana: Félix Varela.
- Mustard, F. (2007). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia - Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Nuevo León: The Founders' Network.
- Pacheco Gómez, A. (2018). Caracterización de la preparación socioafectiva de los/as preescolares para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba.
- Pérez Forest, H., Cruz Tomás, L., Becquer Díaz, G., & Morejón, X. (2009). La caracterización del desarrollo de los niños y niñas cubanos en la infancia preescolar. Curso Precongreso *Pedagogía 2009*.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Martínez, M. G. (2005). Clima emocional en el cendi y su repercusión en el desarrollo infantil. [CD-ROM] *5to Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.
- Schweinhart, L. J. (2007). Evidencia de que la Educación participativa en la niñez temprana contribuye al desarrollo humano. [CD-ROM] *1er Congreso Mundial. 7mo Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.
- Toledo del Pino, Y. (2010) Una aproximación al desarrollo moral del niño preescolar del sexto año de vida. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología Universidad de La Habana.
- Venguer, L. A. (1976). *Temas de psicología preescolar* (vol. 1). La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- _____. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- _____. (2001). El problema de la edad. In L. Cruz (Ed.), *Psicología del Desarrollo: Selección de Lecturas* (pp. 16-40). La Habana: Félix Varela.