

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

UN PUENTE PEDAGOGICO ENTRE LA ENSEÑANZA
PREESCOLAR Y LA PRIMARIA

INGRID PRAMLING (*)

INTRODUCCION

En 1980, el Gobierno sueco creó una Comisión para examinar la relación existente entre la educación preescolar y la primaria. Como en Suecia los niños no inician la enseñanza primaria hasta los siete años, una de las principales tareas de la Comisión era establecer las consecuencias que tendría la reducción de esa edad desde los puntos de vista económico, pedagógico y organizativo. La Comisión presentó su informe (SOU 1985: 22) este verano y en él se exponen tres posibles formas de abordar la relación entre la enseñanza preescolar y la primaria: mantener el sistema actual, reducir la edad de escolaridad a los seis años, y empezar los estudios gradualmente. La decisión está ahora en manos del Gobierno. Lo que la Comisión afirma con toda claridad es la necesidad de tender un puente entre la enseñanza preescolar y la primaria, con independencia de la edad a la que se produzca la transición.

Quisiera centrar mi exposición en *un* aspecto de la cooperación entre el nivel preescolar y el primario: el relativo a la comprensión del pensamiento del niño. Para ello, partiré de una perspectiva de *didáctica preescolar*. En este sentido, debo concretar que, si bien se entiende por didáctica el aprendizaje sobre la enseñanza, aquí no me refiero a la enseñanza tradicional en el nivel preescolar, sino al conocimiento de *por qué, qué y cómo* hay que enseñar a los niños en la preescolar.

La enseñanza preescolar cuenta con una desarrollada tradición didáctica (Doverborg & Johansson 1986, Johansson & Marton 1985). La didáctica tradicional que se maneja en el nivel preescolar da por supuesto que los niños deben adquirir destrezas de tipo manual, social e intelectual y que la función del profesor es, habida cuenta de los objetivos expuestos, desarrollar tales des-

(*) Departamento de Educación e Investigación Educativa. Universidad de Gotemburgo.

trezas en el niño. Ya Frobel (p. ej., Heiland 1982) basó sus ideas sobre la educación preescolar en una progresión de las destrezas más sencillas a las más complejas. Sus ladrillos de madera, a los que llamó «regalos», constituyen un buen ejemplo: el niño puede usarlos como todos los ladrillos —colocándolos uno encima de otro— para practicar aptitudes motrices, pero llevan también implícitas unas nociones matemáticas elementales que aquél va comprendiendo a medida que crece, con la ayuda orientada hacia el objetivo que le aporta el profesor.

Las ideas de Frobel no representan el único ejemplo. Hay muchas teorías que adoptan una perspectiva similar sobre el aprendizaje del niño. Todas ellas parten del hecho fundamental y común de que existen destrezas básicas que el niño necesita desarrollar. Todas estas destrezas básicas tienen una *estructura acumulativa*, de modo que cada una de ellas se desarrolla sobre otra. La cuestión que deseo plantear es esta: ¿dónde comienza tal estructura? Quisiera empezar en un nivel que no suela considerarse como el comienzo de ninguna destreza.

Ya Piaget (p. ej., Piaget 1975) reveló que el niño percibe su mundo de forma totalmente distinta al adulto. Todos lo sabemos, pero hay que reconocer que la educación no parece preocuparse por ello. Quisiera ofrecerles unos ejemplos que demuestran hasta qué punto las percepciones del niño y del profesor acerca de diversas actividades son con frecuencia absolutamente distintas en la fase preescolar, así como exponer las consecuencias que tiene este hecho si no se tiene en cuenta.

¿QUE DEBE APRENDER EL NIÑO EN LA FASE PREESCOLAR?

Al contemplar el paso de la fase preescolar a la primaria, observamos que el adulto no suele ser consciente de todo lo que ese paso presupone para el niño, porque automáticamente tendemos a dar ciertas cosas por normales. Presuponemos que es posible aprender y averiguar cosas, que aprender a leer, a escribir, a contar, etc. tiene algún significado. Hasta ahora no se ha prestado a estos factores la atención suficiente, como demostraré con ejemplos tomados de la investigación reciente. Y es justamente con esas *ideas básicas* con las que la formación preescolar debe operar como *parte* de sus actividades.

En mi trabajo como profesora de preescolar, profesora de metodología en la Facultad de Educación e investigadora dedicada a observar a los niños, he reflexionado sobre la relación que hay entre las intenciones del profesor de preescolar y lo que los niños entienden realmente sobre lo que se hace en esta fase de su formación. He conocido niños que afirmaban que estaban aprendiendo a hacer señales de tráfico o a fabricar relojes. Naturalmente que sí, pero para el profesor estos eran los medios a través de los cuales los alumnos debían alcanzar el objetivo de aprender algo sobre la circulación o sobre el tiempo. Esta observación y otras similares hicieron nacer en mí la idea de

que en la fase preescolar debe haber muchísimas cosas incomprensibles para los niños. Por ello me decidí a realizar un estudio sobre las ideas que tienen los niños acerca de los detalles de aprendizaje que se exponen a continuación.

Los resultados corresponden a un estudio mediante entrevistas realizadas a 149 niños de edades comprendidas entre 3 y 8 años (Pramling 1983). Tenían que decirme lo que habían aprendido (o lo que iban a aprender, o lo que querían aprender) en la fase preescolar, durante las discusiones en clase, en casa, en la enseñanza primaria, etc.

TABLA I. IDEA QUE TIENE EL NIÑO DE LO QUE ESTA APRENDIENDO (%)

	Edad					
	3	4	5	6	7	8
Aprender a						
HACER	81	92	100	100	100	100
SABER		4	11	15	11	28
ENTENDER						8

Como se ve en la Tabla, observé tres ideas cualitativamente distintas del aprendizaje. La categoría de aprender a HACER engloba las destrezas, actividades o comportamientos manuales, los cuales expresan los niños diciendo que ha aprendido a montar en bici, a tejer, a leer, etc. Obsérvese que se trata de una idea absolutamente dominante a partir de los cuatro años.

En el siguiente nivel, aprender significa para el niño adquirir un conocimiento sobre algo. Una niña, por ejemplo, me dijo que había aprendido que, si usaba pendientes que no fuesen de plata maciza, podría tener «alergia». Era evidente que estaba relacionando el aprendizaje con el conocimiento de algo. No obstante, los niños de preescolar que establecen esta conexión son muy pocos, pese a las oportunidades que se les ofrecen. Una vez completado el primer año de enseñanza primaria, sólo se apreciaron pruebas de esta idea del aprendizaje, que para el profesor es evidente por sí misma, en la cuarta parte de los niños. Finalmente, también es obvio para los adultos que se aprende para ENTENDER, idea que está fuera del alcance de los niños de preescolar y que sólo perciben unos pocos alumnos de enseñanza primaria.

Por tanto, aprender significa cosas distintas para los diferentes niños, que a su vez lo entienden de forma distinta al profesor. Creo que aquí está la explicación de por qué los niños dicen que están aprendiendo a hacer relojes cuando, desde el punto de vista del profesor, deberían estar aprendiendo lo que es el tiempo. El problema parece de naturaleza estructural. Si el niño no sabe que el aprendizaje está relacionado con el conocimiento, identificará el aprendizaje con la actividad. Este fenómeno se convierte en un problema cuando al niño se le presenta un contenido y no es capaz de entenderlo. En lugar de ello, hace lo único que puede: abordar el aprendizaje a un nivel superficial.

A partir de aquí, recopilé varias pruebas sirviéndome de los temas tratados en preescolar. Seguí el proceso a partir de las intenciones del profesor y observando las distintas actividades: por ejemplo, discusiones en clase, cuentos de hadas, visitas a distintos sitios o trabajos manuales pensados como ayuda para la comprensión de algo sobre lo que se había hablado antes. En general, algunos niños sólo percibían la *actividad propiamente dicha*, es decir, lo que estaban haciendo, mientras que otros percibían lo que esa *actividad trataba de enseñarles*, es decir las intenciones del profesor (Pramling op. cit.).

Otro aspecto que los adultos damos por supuesto es la posibilidad de un aprendizaje por repetición. Pero esto no es obvio, ni mucho menos, para el niño de preescolar. En el curso de un estudio, pregunté a un grupo de niños cómo se las arreglarían para aprenderse el número de teléfono de un amigo nuevo, a fin de llamarle por la tarde. Algunos no supieron qué decir. Entre los que fueron capaces de responder, encontré dos planteamientos diferentes. Unos consideraban que debían aprenderlo PARTICIPANDO en la actividad, o bien pidiendo a sus padres que les dijese el número cada vez que fuesen a llamar. El aprendizaje del número estaba, pues, inmerso en el tiempo: lo único que podían hacer era esperar a que se produjera el hecho pertinente. Ellos no se creían capaces de aprender un número de teléfono por un acto de voluntad. El otro planteamiento correspondía a los niños que sabían utilizar su capacidad de pensar, porque afirmaban que tenían que PRACTICAR para aprenderlo de memoria. No tenían que esperar a nada, sino que eran capaces de aprender «aquí y ahora». En otras palabras: controlaban su propio aprendizaje y podían decidir el aprendizaje de un número de teléfono.

Estos dos planteamientos corresponden a diferentes niveles de conciencia acerca del propio pensamiento. Los niños encuadrados en el primer nivel descrito no se consideraban capaces de aprender conscientemente un número de teléfono. Carecían de la base de comprensión necesaria; lo que les faltaba era la comprensión de su aptitud para pensar y la conciencia de aprendizaje por la práctica repetida, dos condiciones que parecen básicas para decidir conscientemente el aprendizaje de un número de teléfono (Pramling, en prensa).

Quiero mencionar asimismo que, según han demostrado algunas investigaciones, los niños de preescolar piensan con frecuencia que una cifra es el nombre de un objeto, no la representación de un número, como es obvio para un adulto (Doverborg, en prensa; Neuman, 1986). Sin la idea de número, parece imposible que un niño pueda sumar o restar.

Otro aspecto que resulta obvio para los adultos es que el aprendizaje de la lectura y la escritura es algo positivo, que permite enviar y recibir mensajes o adquirir conocimientos. Por supuesto, hay muchos niños que perciben también tal aprendizaje como algo positivo que les da una *oportunidad* personal. Sin embargo, muchos otros no lo ven así, sino como una *exigencia* del medio que les produce una ansiedad considerable (Dahlgren & Olson, 1985).

Es frecuente que relacionen el aprendizaje de la lectura con el comienzo de la enseñanza primaria, porque, desde el punto de vista infantil, leer es aprender la destreza de leer, y no tiene nada que ver con la adquisición de conocimientos a partir de un texto, que es como los adultos lo perciben.

Hemos visto algunos ejemplos de actividades sobre las que el niño y el profesor tienen ideas distintas: así, la posibilidad de un aprendizaje mediante la PRÁCTICA, la utilidad del aprendizaje de la lectura y la escritura para intercambiar mensajes o para adquirir conocimientos sobre el mundo, y la idea de que una cifra no es un nombre, sino la representación de un número. Los ejemplos podrían multiplicarse con datos tomados del currículo de preescolar y de primaria, donde hay hipótesis formuladas por los adultos que resultan incomprensibles para los niños. Sin duda, muchos de éstos adoptarán tarde o temprano tales hipótesis, pero si no pueden entender las cosas que los adultos dan por supuestas, el riesgo de dificultades en la escuela es considerable. Todos los sistemas de enseñanza se basan en algunos principios, y cuanto más elementales sean, tanto mayor es la probabilidad de que los adultos los den por supuestos. Por ello, considero que sería una tarea razonable para el nivel preescolar descubrir y manejar estas ideas básicas.

¿COMO DEBE ABORDARSE LA ENSEÑANZA DE ESTAS IDEAS?

La Comisión de Enseñanzas Preescolar y Primaria propone una mayor estructuración de la actividad en el primer nivel. Se trata de una propuesta positiva, pero que encierra el riesgo de tratar de enseñar a los niños igual que en primaria, como si se tratase de una preparación para el ingreso en esta última.

Otro aspecto de la enseñanza de preescolar que me ha interesado es el relativo al modo en que se aborda cada tema. En general, se supone que *todas las actividades relacionadas con un tema vienen a configurar el propio tema*. Desde el punto de vista del profesor, eso significa que para enseñar algo sobre los caballos puede visitarse una escuela de equitación, o modelar en la clase unos caballos de barro, etc. Ahora bien, el niño sólo relaciona el aprendizaje con las discusiones de clase; las demás actividades son para él diversiones. En otras palabras: ya en preescolar empieza a desarrollar una actividad pasiva ante el aprendizaje, similar a la de la escuela (Pramling 1985).

En un breve estudio he comparado las ideas sobre el aprendizaje en el medio preescolar que tenían varios niños suecos e indios de cuatro años. Casi todos los niños suecos afirmaron que en preescolar no aprendían nada. No obstante, tras varias preguntas del tipo «¿seguro que el profesor no quiere que aprendáis nada?», muchos respondían afirmativamente: «Bueno, sí, no correr por los pasillos, no pelearnos, lavarnos las manos antes de comer», etc. Respondían, pues, con normas de comportamiento. Por el contrario, los niños indios hablaban de leer, escribir y contar (Pramling 1981). No es mi

intención valorar esas dos diferentes perspectivas, sino tan sólo exponer que las ideas que los niños tienen del aprendizaje se desarrollan muy temprano a partir de sus experiencias.

En preescolar son cada vez más frecuentes las actividades cuasiescolares. Hay, por ejemplo, libros de preparación para la escuela que es costumbre regalar a los niños de seis años antes de su entrada en primaria. Hace poco visité un aula de preescolar y advertí que los niños se dedicaban a buscar semejanzas y diferencias entre las ilustraciones de sus libros. Le pregunté a uno de ellos por qué hacían eso. Tras pensarlo un poco, me contestó: «No lo sé». Al cabo de unos minutos se volvió hacia un amigo y le preguntó si él sabía, pero tampoco obtuve una respuesta. De repente se volvió y me dijo: «Creo que es porque tenemos que estar ocupados con algo».

La enseñanza preescolar debe estructurarse de forma distinta a la enseñanza escolar tradicional. Al principio de este trabajo he calificado la didáctica preescolar de esfuerzo consciente hacia un contenido particular.

La idea de continuidad es muy frecuente en las referencias a la relación entre la enseñanza preescolar y la primaria. La estructura de las destrezas que he descrito se basa en una continuidad que es necesariamente acumulativa. Los niños desarrollan espontáneamente ideas sobre diferentes fenómenos relacionados con el mundo de la escuela primaria mucho antes de que empiecen a asistir a ella, a partir de su experiencia en la preescolar y en casa. Es preciso guiarles hacia la adquisición de ideas más en concordancia con los objetivos de la enseñanza.

Para ello, pueden problematizarse y tematizarse algunos aspectos de su vida cotidiana con miras a alcanzar un objetivo; en otras palabras: darles la oportunidad de utilizar su pensamiento para resolver actividades que suponen para ellos un desafío. Esto puede hacerse en la vida normal, cuando se trata con actividades concretas. Tematizar el aprendizaje consistiría en enfocar el aspecto de aprendizaje mientras se trabaja con cualquier tema, dejando al niño que piense y que reflexione sobre su propio aprendizaje, pero también dirigiendo su atención hacia otras ideas relacionadas con el aprendizaje, como averiguar, ser capaz de, saber, comprender, etc.

CONCLUSION

Lo que he tratado de decir es que hay un contenido que tiene relación con la competencia y la destreza humanas. Las destrezas ayudan a la persona a formar parte de la sociedad. Su desarrollo debe guiar la enseñanza preescolar y la primaria. Además, estas destrezas tienen una estructura acumulativa que ya empieza con las hipótesis elementales sobre los fenómenos. Una parte de las actividades preescolares deben relacionarse con esas ideas, tematizando y problematizando la vida cotidiana del niño. Esto significa que la enseñanza, en los dos niveles, debe partir del pensamiento del niño, que también

debe constituir su objetivo. Trabajando con la estructura interna del contenido de estas destrezas tenderemos un puente pedagógico que establecerá continuidad entre la preescolar y la primaria y se centrará menos en los aspectos organizativos.

BIBLIOGRAFIA

- DAHLGREN, G. & OLSSON, L.-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. The child's conception of reading.
- DOVERBORG, E.: Barns uppfattningar av förmatematiska begrepp. Pedagogiska institution, Goteborgs universitet (unpublished manus). The child's conception of pre-mathematical notions.
- DOVERBORG E. & JÖHANSSON, J.-E. (in press): Förskolans pedagogik-historik, dagsläge och plats i lararutbildningen. In F. Marton (Ed.) *Fackdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- DOVERBORG, E. & PRAMLING, I.: *Att första barns tankar*. Stockholm: Liber. Understanding children's thinking.
- JÖHANSSON, J.-E. & MARTON, F. (1985). *How lectures in pre-school methods conceptualize their subject*. Paper presented at the second ISATT conference, May 28-31, Tilburg.
- HEILAND, H. (1982): *Friedrich Fröbel*. Reinbek: Rowohlt.
- NEUMAN, D. (in press): Forskning om tidig räkning och matematiksvårigheter. In F. Marton. (Ed.) *Fackdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- PIAGET, J. (1975): *The child's conception of the world*. New Jersey: Litterfield.
- PRAMLING, I. (1981): *Some preliminary observations of differences in the conceptions of learning among Indian and Swedish children*. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet (unpublished manus).
- PRAMLING, I. (1983): *The child's conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- PRAMLING, I. (in press). *Inläring i barnperspektiv*. Lund: Studentlitteratur. Learning from the child's point of view.
- PRAMLING, I.: The children awareness of learning as a function of incidental activity versus practising that activity (unpublished manus).
- SOU 1985:22: *Förskola-skola*. Betänkande från Förskola-skola-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Pre-school-primary school.