

## DESENVOLVIMIENTO DEL NIÑO: IMPLICACIONES PARA LA MAESTRA DE EDUCACION PREESCOLAR

Rosa Ma. González Vargas

### INTRODUCCION

El objetivo de este artículo es resumir los principios fundamentales de las teorías del desarrollo del niño que han influido en la educación preescolar en Costa Rica. La importancia que las teorías del desarrollo del niño tienen para la maestra se basa en las características mismas de la educación en este nivel. La maestra de preescolar, a diferencia de los educadores en otros niveles, debe tener un conocimiento amplio y bien fundamentado de esas teorías y de sus implicaciones en el aula. Es ella quien debe conocer a sus niños, su nivel de desarrollo y, de acuerdo con ese nivel, planear su trabajo diario. Decisiones tan simples como dejar que los niños usen tijeras desde el primer día de clases deben estar fundamentadas en un estudio profundo de estas teorías.

La primera parte de este artículo es una presentación breve de la historia de la educación preescolar en Costa Rica y su relación con las primeras metodologías que llegaron al país. La segunda parte es una discusión de las teorías del desarrollo aceptadas como las más representativas y sus principios básicos aplicables al nivel inicial. La parte final, intenta integrar los principios de esas teorías dentro de un marco práctico para la maestra de educación preescolar.

### LA EDUCACION PREESCOLAR EN COSTA RICA

El primer jardín de niños abrió sus puertas en el edificio anexo a la Escuela Metálica en el año 1924 bajo la dirección de María Isabel Carvajal. Los objetivos, actividades y materiales que las maestras usaron en esa primera aula respondían al marco teórico del método Montessoriano. En ese entonces el método de la Dra. Montessori y sus seguidores era aceptado mundialmente como el más moderno y adecuado para este nivel. Desde entonces y hasta el día de hoy, la educación preescolar se ha visto influida por ese método. Basta una corta visi-

ta a cualquier aula de alguno de los jardines de niños para constatar la presencia de dicha influencia. El programa vigente del Ministerio de Educación para jardines infantiles es, a su vez, un buen ejemplo de la influencia del método montessoriano. Algunos de los principios básicos de este método, consciente e inconscientemente, han pasado a formar parte de los lineamientos generales que rigen la educación preescolar en el país. El énfasis en hábitos de higiene y salud que nuestras instituciones preescolares conservan proviene de los principios montessorianos.

Sin embargo, el método Montessoriano no ha sido el único que ha influido la educación preescolar costarricense. Una gran variedad de ideas, metodologías y materiales de muchos otros países, especialmente Argentina, Estados Unidos, y recientemente Israel, han llegado al país después del año 1924. La educación preescolar actual es producto de la adopción no sistemática de diversas metodologías, actividades y materiales a lo largo de los 60 años de su existencia. Uno de los factores que ha propiciado la adopción de metodología, materiales y actividades ha sido el enorme crecimiento de la educación preescolar en los últimos años. La necesidad inmediata de nuevas ideas y metodologías, creada por la ampliación de servicios preescolares, ha provocado la adopción apresurada de los principios eclécticos que hoy rigen la educación en este nivel. El resultado es una corriente totalmente "ecléctica" en cuanto a las tendencias metodológicas que se usan en las instituciones preescolares (1).

(1) El término "eclecticismo" ha sido utilizado por la Lic. Noe R. de Chacón en relación con las tendencias eclécticas en la enseñanza de la lecto-escritura. En el medio educativo costarricense, especialmente a nivel de primaria y preescolar dicho término es asociado inmediatamente con el trabajo de la Lic. Chacón. Sin embargo, en este artículo, el término eclecticismo ha sido usado dentro del sentido general de la palabra.

## TEORIAS DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL NIÑO

En el lenguaje popular los términos *teorías de aprendizaje*, *teorías de desarrollo* y *teorías del desenvolvimiento del niño* se han usado en forma sinónima. Las teorías de aprendizaje, como el conductismo, por ejemplo, son aquellas teorías que se dedican a explicar el proceso de aprendizaje sin preocuparse por otros aspectos. Teorías del desenvolvimiento o desarrollo del niño tratan de involucrar otros aspectos más generales, además de concentrarse en el problema de explicar el proceso de aprendizaje. En este artículo se discutirán las teorías en estudio bajo el término de teorías del desarrollo.

Estas teorías han sido categorizadas por muchos autores en tres grupos: 1) conductistas; 2) interaccionistas; y 3) naturalistas (Kohlberg, 1968; Langer, 1970; Seaver & Cartwright, 1971). Stevens & King (1976), entre otros, recomiendan subdividir las teorías interaccionistas en dos grupos: 1) psicosexuales y 2) cognitivas, razonando que las dos teorías, aunque complementarias en su aplicación, difieren en ciertos aspectos fundamentales.

Los nombres que se les han dado a los diferentes grupos de teorías del desarrollo varían de autor a autor. Cowles (1971) por ejemplo, usa una terminología totalmente diferente que ha sido aceptada en la literatura de educación preescolar en los últimos años. Sin embargo, el contenido de la discusión de Cowles no difiere de la de los otros autores. En este artículo se tratará de utilizar la terminología más conocida en nuestro medio educativo.

Cada una de las posiciones teóricas es producto de cambio constante. Ellas son producto de investigaciones frecuentes tanto en el campo educativo como psicológico. Nuevo conocimiento es, día a día, incorporado a los conocimientos existentes. Investigadores y científicos interpretan este conocimiento en distintas formas y es así como las teorías del desarrollo se enriquecen diariamente. Loree (1971) añade que cada una de estas teorías está incompleta y bajo proceso de evolución. Además, las teorías del desarrollo no pueden ser científicamente probadas o rechazadas, como en el caso de ciertas teorías en otras áreas del conocimiento. No existe, ni existirá un día en el que podamos decir que absolutamente todos los aspectos del desarrollo han sido investigados y entonces concluir que una determinada teoría se aprueba o se rechaza.

En estos momentos ninguna de las investigaciones que se han llevado a cabo provee, en forma clara y concreta, la información necesaria que justifique la adopción de una de las teorías del desarrollo. Las maestras de preescolar deben decidir cuál de las teorías del desarrollo es más apropiada a su clase y al tipo de niños con los que ellas trabajan. Por eso es muy importante que las maestras conozcan bien las diferentes teorías y si es del caso adopten una posición "pluralista". Las teorías del desarrollo son en muchos casos más complementarias que únicas, de manera que lo que una de las teorías investiga la otra lo deja de lado. Cada una tiene contribuciones que hacer a cualquier programa de educación preescolar. Las maestras deben mantener una mente abierta y crítica a las nuevas tendencias metodológicas y técnicas que vienen de otros países y, con base en esos conocimientos, estudiar las posibilidades que cada una ofrece. Si las maestras conocen los pros y los contras de las teorías del desarrollo, entonces son capaces de discriminar y escoger lo que es más apropiado para su clase. De ese modo pueden también crear sus propios materiales y actividades de acuerdo con la teoría del desarrollo con la que se identifican mejor.

## TEORIA NATURALISTA

Esta teoría es frecuentemente asociada con el trabajo de Arnold Gessel y sus colegas. Los principios básicos de la teoría naturalista han influido el curriculum tradicional de los kindergartens en Costa Rica y en el mundo entero. De acuerdo con esta teoría, la inteligencia y el nivel de desarrollo de un niño son predeterminados por los genes. Los seres humanos son producto, en primer lugar, de la herencia genética y en segundo lugar, de la experiencia con el ambiente. Por lo tanto, dentro de esta tendencia, no hay necesidad de estimulación temprana por cuanto la herencia genética determina claramente los límites de desarrollo y el grado de desenvolvimiento que el niño alcanzará (Kaplan-Sanoff, 1980).

El niño es como una flor, una flor que se abre naturalmente si se le da suficiente alimento. Un ambiente óptimo, tanto físico como psicológico, es necesario para que el niño alcance la etapa de desarrollo máximo correspondiente a su edad y de acuerdo con un esquema predeterminado. De esta forma, el rol de los padres y de la maestra de preescolar es proveerlo de un ambiente rico, sin restric-

ciones, que favorezca su desarrollo de acuerdo con las capacidades innatas e individuales. El objetivo es ayudar a los niños a que se desarrollen de acuerdo con las capacidades, habilidades y talentos que han heredado genéticamente (Stevens & King, 1976).

El concepto de "apresto" es un concepto muy importante en esta teoría. La maestra debe conocer, por un lado el nivel de desarrollo de cada uno de sus niños y por otro, los materiales y las actividades adecuadas para ese nivel. En nuestro país el concepto de apresto ha sido interpretado de diferentes formas. Algunos años atrás se adoptó la política de iniciar el primer grado con 15 días de apresto para todos los niños. Se suponía que en esas dos semanas, la maestra debería, en primer lugar, detectar las deficiencias de los niños y, en segundo lugar, "alistarlos" para la enseñanza formal de la lecto-escritura. La licenciada doña Nora R. de Chacón, catedrática de la Universidad de Costa Rica y prominente educadora, fue quien inició una batalla en contra de este "mal llamado período de apresto". La Lic. Chacón insiste que "el desarrollo individual de las destrezas que el niño necesita para iniciar su aprendizaje formal de la lecto-escritura, está muy lejos de poder ser substituido por un período de dos semanas de apresto".

Otro aspecto fundamental en la implementación de la teoría naturalista es la organización de los contenidos. Los contenidos son organizados en unidades alrededor de un tema y las actividades son organizadas también en función de ese tema. Algunos nombres de unidades muy conocidos en preescolar son: la familia, los animales de la granja, animales salvajes, servidores de la comunidad, etc. Partiendo de esa unidad o tema, la maestra prepara su aula de una manera acogedora donde el niño es libre de interactuar con los materiales a su disposición, dentro de los límites y reglas que la maestra comunica en el período de discusión.

El rol de la maestra es observar, organizar y guiar a los niños a trabajar tanto en actividades individuales para que desarrollen su propio potencial, como en actividades de grupo. Al finalizar el año, la maestra debe tener suficiente información para evaluar a cada niño y con base en esa evaluación recomendar su ingreso a la escuela.

La educación preescolar en Costa Rica se vio influida por esta tendencia teórica, a finales de la década del 50. Los períodos de trabajo que son característicos de nuestras instituciones preescola-

res (discusión, actividades libres, actividades al aire libre, etc.) son un ejemplo de la influencia de los programas que han sido diseñados dentro de este marco teórico. Una de las mayores críticas a esta teoría es que ignora en gran medida los efectos que el ambiente tiene en el niño y enfatiza el potencial innato.

## TEORIA CONDUCTISTA

Nuevo conocimiento en cuanto a las potencialidades del ser humano, además de la importancia que el ambiente tiene en el desarrollo, propició la búsqueda de nuevas tendencias teóricas. El enfoque teórico de la educación preescolar pasó de una tendencia basada en la importancia de los genes (teorías naturalistas) a una tendencia basada en la importancia del ambiente. Es así como la teoría conductista llega a ser muy importante en los países líderes en el campo educativo a finales del 50 y principios del 60. En nuestro país y muy especialmente en educación preescolar, esta teoría ha tenido marcada influencia fácilmente identificable en las actividades y materiales que las maestras utilizan actualmente.

La teoría conductista se basa en el principio de *estímulo-respuesta* y en los fundamentos postulados por su máximo representante B.F. Skinner (1959). En esta teoría el individuo es pasivo, es un organismo receptivo cuya conducta es modificada por su ambiente. Se asume que el niño nace con un repertorio de respuestas y capacidades y con la habilidad para aprender. Por lo tanto, uno de los principios importantes en esta teoría es que el aprendizaje es básicamente producto del ambiente. Aprendizaje se define como la adquisición de destrezas o conductas medibles, y de ahí la gran importancia que se le da a la evaluación constante del aprendizaje. En el aula, cada destreza se debe enseñar por medio del principio de estímulo y respuesta.

Refuerzo es un concepto clave que debe usarse dentro de un tiempo óptimo, después de que el niño ejecuta una acción que es aceptable. El objetivo es condicionar al niño a que responda en forma similar en situaciones posteriores. Cuando no hay refuerzo o el refuerzo es negativo, se espera que el niño no repita la conducta indeseable. El refuerzo puede ser verbal, como por ejemplo cuando la maestra dice: "Muy bien, Manuelito, a mí me gusta la forma en que ponés atención". El refuerzo puede ser también en forma de premios: cromos, estrellas, confites, etc. En la clase es muy frecuente

que la maestra utilice otras formas de refuerzo positivo o negativo, como sonreír, fruncir el ceño, o una simple mirada de desaprobación a cierta conducta.

El rol de la maestra, dentro de este marco teórico, es transmitir conocimientos por medio de instrucción directa. La maestra debe proveer el "estímulo" y el niño debe responder con la respuesta correcta, generalmente una respuesta predeterminada por la maestra (Bereiter, 1972). Por medio de un análisis de las destrezas que se requieren para adquirir una nueva, la maestra planea las actividades por las que el niño debe pasar para llegar a adquirir la destreza deseada. Por ejemplo, en preescolar es comúnmente aceptado que la maestra inicie al niño con recorte con los dedos; el siguiente paso es recorte con tijeras y finalmente composición creativa, utilizando una combinación de las destrezas que ha adquirido por medio del proceso por el cual ha pasado. El objetivo de este proceso es contribuir al desarrollo de la coordinación motriz que ha sido correlacionado con el éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. Esta secuencia de destrezas es muy específica; la maestra lleva al niño, cuidadosamente, paso a paso, de un extremo donde no existe la destreza al otro extremo donde la destreza se ha desarrollado totalmente (Allen, 1972). El planeamiento de las actividades se basa en la constante observación y evaluación por parte de la maestra. Ella detecta las deficiencias de cada niño y basada en ese "diagnóstico" planea su trabajo. La maestra debe también estructurar el ambiente de modo que responda a sus objetivos y que ayude a los niños a adquirir esas destrezas que han sido correlacionadas con el éxito del aprendizaje formal de la lecto-escritura. El planeamiento por destrezas, que ha sido impulsado en los últimos años, responde claramente a los principios de esta tendencia teórica. Es así como con este planeamiento la maestra debe diagnosticar el nivel de destreza de cada niño y con base en ese diagnóstico, planear el trabajo subsiguiente.

El rol del niño es pasivo, porque imita el modelo de la maestra, pero a su vez el niño debe discriminar los estímulos que el ambiente le ofrece. Los seguidores de esta tendencia proponen que el niño aprende a hablar imitando el lenguaje de sus padres, hermanos y otros adultos a su alrededor, lo cual parece ser una forma lógica de aprender. Sin embargo, los conductistas no pueden explicar por qué un niño dice por ejemplo "yo roté mi carro" (por decir yo rompí mi carro) cuando nunca antes ha escuchado semejante error. En esta tendencia

teórica se asume, que el desarrollo del niño se puede acelerar si podemos identificar cuáles son los estímulos adecuados. Los programas de educación preescolar diseñados dentro de esta tendencia tienen como objetivo básico acelerar el desarrollo del niño.

Una de las mayores críticas a los programas que han sido diseñados dentro de este marco teórico, es la escasa habilidad del niño de transferir las destrezas que se han logrado en una forma tan directa a nuevas situaciones. Por otra parte, las maestras encuentran en esta tendencia, una forma rápida y directa de enseñar. Los pasos a seguir para la adquisición de una determinada destreza son muy claros y el producto final fácil de evaluar. Bereiter (1972) propone que el éxito en el dominio cognitivo es prerequisite para un sano desarrollo del dominio afectivo, y no hay duda que los programas que siguen este marco teórico producen resultados positivos inmediatos en el aprendizaje de conceptos básicos. Bereiter y otros piensan que en preescolar no hay tiempo para juego libre, que el juego que se da en la clase debe ser iniciado y dirigido por la maestra. La pregunta de transferencia de aprendizaje es indudablemente la razón por la cual nuevas investigaciones han provocado la creación de otras tendencias teóricas y metodológicas en los últimos años.

#### TEORIA PSICOSEXUAL

Los principios de la teoría psicosexual se remontan a la Teoría Psicoanalítica de Sigmund Freud quien se interesó por el aspecto emocional y afectivo de la personalidad humana. El niño, según los seguidores de la teoría psicosexual, pasa por varias etapas de desarrollo afectivo hasta convertirse en adulto. Según Freud, el niño nace con ciertas conductas que se deben canalizar de modo que pueda funcionar aceptablemente en sociedad.

Erik Erikson (1952) ha interpretado la teoría de Freud en la siguiente forma. Todo ser humano pasa por una serie de ocho etapas o crisis en las cuales debe resolver situaciones afectivas conflictivas que difieren en calidad. Del éxito que el niño tenga al resolver estas etapas depende el sano desarrollo emocional de años posteriores. Las primeras cuatro etapas son de especial interés para las maestras de preescolar, estas son: 1) Confianza contra desconfianza; 2) Autonomía contra vergüenza y duda; 3) Iniciativa contra culpa; y 4) Industria contra inferioridad.

Un programa orientado dentro de esta tendencia teórica es diseñado para promover el desarrollo social y emocional del niño. El enfoque tiende hacia esas actividades que estimulan la interacción social y promueven el ejercicio de actitudes en los niños. ¿Cómo se puede identificar aprendizaje en esta tendencia? Para sus seguidores, se puede hablar de aprendizaje cuando el niño es consciente de situaciones emocionales conflictivas y es capaz de resolverlas por sí mismo o pide ayuda al adulto más cercano para encontrar la salida. Cowles (1971) señala que una de las características de los programas que han sido diseñados dentro de este marco teórico, es que al niño se le enseña a resolver los conflictos sociales de la forma más racional e inteligente. El papel de la maestra es ayudar al niño a reconocer los problemas y dificultades y ayudarlo a resolver esos problemas de modo que se promueva el desarrollo de la autonomía en el niño (Stevens y King, 1976). Se espera también que la maestra estructure y organice el ambiente con base en una constante observación. El papel del niño es explorar en forma personal y con iniciativa las actividades que se ofrecen, e interactuar con el resto del grupo. El objetivo de la educación preescolar es promover la autonomía del niño por medio de situaciones espontáneas donde el aspecto cognitivo juega un segundo plano.

## TEORÍA COGNITIVA

La teoría cognitiva que ha tenido más influencia en la educación preescolar está basada en el trabajo del gran epistemólogo y psicólogo Jean Piaget. Esta teoría describe al ser humano como un ser naturalmente activo, que se adapta y aprende por medio de constantes transacciones con el ambiente (Cowles, 1971). De acuerdo con Piaget (1952), aprender es la interacción entre un niño activo y un ambiente igualmente activo. Para Piaget el desarrollo de la inteligencia es un proceso espontáneo que incluye el desarrollo total, biológico y psicológico, del ser humano. Asimilación y acomodación son dos procesos claves para esta teoría. Son fuerzas opuestas que el individuo adapta cognitivamente. Asimilación se puede comparar al concepto de "asimilación biológica" de los seres vivos en un sentido muy amplio. De esa manera, la información proveniente del ambiente es modificada e integrada de acuerdo con las estructuras existentes en la mente. El "filtro" o el proceso de modificación que usamos al incorporar nueva in-

formación en nuestra mente es lo que Piaget llama "acomodación".

El niño aprende por medio de la interacción con el ambiente físico y social que lo rodea. Los seguidores de esta tendencia insisten en que el niño es un ser activo en oposición a un ser pasivo. Según Piaget el niño nace con una gama de "reflejos" con los que inicia su interacción con el ambiente. Las primeras interacciones con el ambiente son totalmente indiferenciadas, el niño no posee la capacidad de distinguir entre su persona y el resto del mundo. Gradualmente el niño es capaz de iniciar este proceso de separación y es así como con la experiencia al explorar el ambiente, el niño se desliga poco a poco de su medio ambiente. Los reflejos del infante (chupar, agarrar, mamar) están organizados de tal manera que constituyen el medio de interacción entre el niño y el ambiente.

Piaget explica el desarrollo del niño en cuatro grandes etapas: sensorio-motriz, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales. La primera etapa abarca el desarrollo del infante menor de 2 años. La etapa siguiente, pre-operacional (de 2 a 7 años) es de primordial importancia para las maestras de preescolar quienes generalmente tienen a su cargo niños en estas edades. El niño de 2 a 7 años está todavía explorando su ambiente y ve el mundo exterior desde un punto de vista egocéntrico. En la etapa de las operaciones concretas, la tercera etapa (de 7 u 8 a 11 años de edad), el niño comprende principios como por ejemplo que las acciones son reversibles y que los objetos pueden tener características propias simultáneamente. La etapa final se alcanza a los 12 años de edad y su perfeccionamiento continúa en la edad adulta. El individuo en esta etapa es capaz de usar símbolos, de generar teorías, principios y formar hipótesis de gran complejidad.

Equilibrio es otro de los conceptos básicos para Piaget. La discrepancia entre lo que el niño conoce y los conceptos nuevos que provienen del ambiente, y que son interiorizados por medio de los sentidos, provocan un estado mental que se conoce con el término de "desequilibrio". En otras palabras, el estímulo ambiental provoca disonancia mental cuando los estímulos no son familiares para el individuo. Si ese estímulo, concepto, o situación, no puede ser asimilado de acuerdo con las estructuras ya existentes en la mente del niño (esquemas), éste debe acomodar mentalmente el nuevo conocimiento a las estructuras ya existentes y es en ese momento cuando se da el aprendizaje.

Una clase orientada dentro de esta tendencia teórica se caracteriza por ser una clase centrada en el niño. Las actividades son especialmente diseñadas para que el niño aprenda por sí mismo y descubra situaciones en las que puede aprender. El rol de la maestra es estructurar el ambiente en centros de interés que lo estimulen a experimentar y a explorar. Los centros de interés tradicionales que se pueden encontrar fácilmente en las aulas de educación preescolar en Costa Rica se basan en esta tendencia teórica, aunque generalmente están muy lejos de cumplir los objetivos que los centros de interés piagetianos se proponen. El rol de la maestra es observar y cuestionar el punto de vista del niño de modo que se produzca un constante pero bien balanceado "desequilibrio mental". Por otra parte, el papel de la maestra es estudiar constantemente el ambiente de trabajo: el aula, el patio de juegos, etc. Este ambiente debe invitar a la experimentación, al cuestionamiento, a la creación de nuevas situaciones. Un aula diseñada dentro de este marco teórico provee al niño de material suficiente para guiar su necesidad natural de aprender. Los períodos de trabajo son mucho más flexibles que los períodos que se practican en nuestros centros preescolares. El período de círculo o discusión es de fundamental importancia y generalmente más espontáneo que los períodos de discusión tradicionales.

### CONCLUSIONES

Cualquiera que sea la tendencia teórica que guía a la maestra de preescolar en su labor diaria, lo más

importante es que la principal función de este nivel es facilitar deliberadamente el desarrollo del niño. Las teorías proveen lineamientos que la maestra puede utilizar para interpretar las conductas actuales y predecir la dirección del desarrollo futuro de sus niños. Kaplan-Sanoff (1980) propone que las tendencias teóricas se pueden organizar en una línea continua que representa el rol de la maestra y del niño dentro de cada una de esas tendencias. La dirección y el control que la maestra ejerce en su clase, añade Kaplan-Sanoff, debe estar de acuerdo con su punto de vista en cuanto a su teoría de aprendizaje. Esta línea continua representa en un extremo las teorías conductistas donde hay un gran énfasis en el papel del ambiente y por lo tanto la maestra es altamente directiva. En el otro extremo se pueden localizar las tendencias netamente *gesellianas* o naturalistas donde la maestra debe respetar el desarrollo individual y de esa forma interferir lo menos posible en las decisiones que el niño hace. En el centro de esta línea imaginaria tenemos las tendencias teóricas de Piaget y Erikson quienes ponen tanto énfasis en el ambiente como en el aspecto hereditario. El control o dirección que la maestra debe ejercer en la clase depende de su punto de vista en cuanto a las teorías del desarrollo. Si la maestra piensa que el ambiente es tan importante como la herencia, el nivel de control y dirección debe ser un balance entre dejar a los niños que se desarrollen a su paso (tendencia naturalista) y dirigir todo lo que el niño hace (tendencia conductista).

### BIBLIOGRAFIA

- Allen, K.E. Behavior modification: What teachers of young exceptional children can do. *Teaching Exceptional Children*, 1972, 4, 119-128.
- Bereiter, C. Moral alternatives to education. *Interchange*, 1972, 3, 25-41.
- Bereiter, C.E., & Engelmann, S. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1966.
- Cowles, M. Four views of learning and development. *Educational Leadership*, 1971, 27, 790-795.
- Erikson, E. *Childhood and society*. New York: Norton, 1952.
- Gesell, A. & Ilg, F. *Child development: An introduction to the study of human growth*. New York: Harper & Row, 1949.
- Kaplan-Sanoff, M. In search of self: Teaching and practice. *Educational Forum*, 1980, 44, 339-347.
- Kohlberg, L. Early education. A cognitive-developmental view. *Child Development*, 1968, 39, 1013-1062.

Langer, J. *Theories of development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970.

Loree, R. *Psychology of education* (2nd ed.). New York: The Ronald Press Company, 1971.

Piaget, J. (The origins of intelligence in children). (M. Cook, trans.) New York: International Universities Press, 1952.

Piaget, J. (The construction of reality in the child). (M. Cook, trans.) New York: Basic Books, 1954.

Piaget, J. & Inhelder, B. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, Inc., 1965.

Seaver, J. W. & Cartwright, C. A. *Early childhood student teaching*. University Park: Pennsylvania

State University, 1976. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130 759).

Seaver, J. W. & Cartwright, C.A. A pluralistic foundation for training early childhood professionals. *Curriculum Inquiry*, 1977, 7, 305-329.

Skinner, B. *The cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crafts, 1959.

Stevens, J. & King, E. *Administering early childhood education programs*. Boston: Little, Brown & Co. 1976.

Wilson, J. Robeck, M., & Michael, W. *Psychological foundations of learning and teaching* (2nd ed.). New York: Mc. Graw-Hill, 1974.